

Organizadoras(es):

Eliana Ayoub

Guilherme do Val Toledo Prado

Elaine Prodócimo

Pedro da Cunha Pinto Neto

**PIBID e RP Unicamp:
tempos de re-existências
e re-invenções frente à
pandemia da Covid-19**

**COLEÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE EM DIÁLOGO**

VOLUME 8

Editora FE-Unicamp

Organizadoras(es):
Eliana Ayoub
Guilherme do Val Toledo Prado
Elaine Prodócimo
Pedro da Cunha Pinto Neto

PIBID e RP Unicamp: tempos de re-existências e re-invenções frente à pandemia da Covid-19

**COLEÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE EM DIÁLOGO**

VOLUME 8

Editora FE-Unicamp
Campinas, 2023

FICHA TÉCNICA

Creative Commons **CC-BY**

TIRAGEM: **e-book**

Organização: Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado, Elaine Prodócimo, Pedro da Cunha Pinto Neto

Revisão textual e normalização bibliográfica: Eliana Ayoub

Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação – Unicamp

Supervisão: Roberta Pozzuto

Diagramação Final (miolo e capa):
Paloma V. Solha

EDITORA FE – UNICAMP

Série Editorial: *Pesquisa*

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão
(Diretor Associado FE/Unicamp)

Profa. Dra. Helena Sampaio (FE/Unicamp)

Profa. Dra. Maria Inês F. Petrucci S. Rosa
(Editora Chefe - FE/Unicamp)

Prof. Dr. Nelson Schapochnik (FE/USP)

Roberta R. Fiolo Pozzuto (Publicações FE/Unicamp)

Prof. Dr. Roberto Nardi (FC/Unesp)

Simone Lucas G. Oliveira (Diretora Biblioteca FE/Unicamp)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (CEH/UERJ)

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação

Elaborada por Simone L. G. de Oliveira - CRB-8 n. 8144

P579 PIBID e RP Unicamp: tempos de re-existências e re-invenções frente à pandemia da Covid-19 [recurso online] / organizadores: Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado, Elaine Prodócimo, Pedro da Cunha Pinto Neto. -- Campinas, SP: FE/Unicamp, 2023. E-book (296 p.). – (Formação Docente em Diálogo, v. 8).

Série editorial: Pesquisas.
ISBN: 978-65-87175-44-7

1. Iniciação à docência. 2. Residência pedagógica. 3. Covid-19 - Educação. I. Ayoub, Eliana. II. Prado, Guilherme do Val Toledo. III. Prodócimo, Elaine. IV. Título.

20ª CDD – 370.71

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao Programa de Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

À Reitoria da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), na pessoa do Prof. Dr. Ivan Felizardo Contrera Toro, Pró-Reitor de Graduação.

À equipe administrativo-acadêmica da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) ligada à Comissão Central Graduação da PRG, especialmente a José Adailton de Oliveira, e à Edna Varollo e Thais A. Barbi de Araujo.

Aos setores administrativo-acadêmicos das unidades participantes do Pibid e da RP.

Aos(às) coordenadores(as) de área, orientadores(as), supervisores(as), preceptores(as), bolsistas de iniciação à docência e residentes participantes do PIBID e da RP Unicamp.

Às escolas parceiras do Pibid e da RP Unicamp, sua equipe de gestão, professores(as), estudantes e funcionários(as).

Aos(às) docentes, coordenadores(as) e diretores(as) dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp.

Ao Nilson de Souza Cardoso, da Universidade Estadual do Ceará, que, gentilmente, aceitou prefaciar esta obra

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	8
SUMÁRIO	6
PREFÁCIO.....	5
Nilson de Souza Cardoso	5
APRESENTAÇÃO	8
O PIBID E A RP UNICAMP EM TEMPOS INIMAGINÁVEIS DE PANDEMIA DA COVID-19.....	8
Eliana Ayoub	8
Guilherme do Val Toledo Prado	8
Elaine Prodócimo	8
Pedro da Cunha Pinto Neto	8
ARTIGOS PIBID	19
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS.....	20
Mário Luiz Ferrari Nunes	20
Jaqueline de Meira Bisse.....	20
GRAMÁTICA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UNICAMP (2020-2022): UM PERCURSO AUTOAVALIATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	41
Cynthia Agra de Brito Neves.....	41
Orna Messer Levin	41
Aquiles Tescari Neto	41
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	72
Elisabeth Barolli.....	72
Fernanda Albuquerque Magalhães	72
Maria Inês Petrucci-Rosa.....	72
PROCESSOS FORMATIVOS DIANTE DE CENÁRIOS EM TRANSFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA (2020-2022).....	99
Juliana Rink.....	99
Arnaldo Pinto Junior.....	99
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	99
SUBPROJETO PIBID BIOLOGIA 2020-2022, UNICAMP, DURANTE A PANDEMIA DE COVID	122
Cristina Pontes Vicente	122
SABERES DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO DO PIBID.....	134
Ivan Araujo Mariano.....	134

Adriana Vitorino Rossi	134
SOCIABILIDADES DESAFIADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS PANDÊMICOS	154
Amanda M. Guadiz	154
Gabriel Pereira Feza	154
Isadora Capobianco	154
Luana Saturnino Tvardovskas	154
Maria Julia Petronilho Peixoto Soares	154
Silvia Regina Matos Pereira da Silva	154
Vinícius Benedito Martins	154
ARTIGOS RP	173
ATELIÊS E PANDEMIA: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRIATIVA E SENSÍVEL	174
Aline Reina Zambotti	174
Barbara Renata Pereira Cruz	174
Bruna Nayara Bertolini	174
Bruna Eduarda Oliveira da Silva	174
Carolina Serracchiani Ananias	174
Fernanda Sayuri Chinen	174
Priscila Cristiane Valério Freitas	174
Thawany Waleska Gullinéli	174
DE MÃOS DADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS	200
Adriana Varani	200
Leila Munhoz Silva	200
Magda Aparecida Teodosio Ribeiro	200
Maria Laedna Delfino Borges Silva	200
Nima Imaculada Spigolon	200
Patrícia Maria Gomes Rosman	200
Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi	200
Viviani Domingos Castro	200
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE <i>PODCASTS</i> E <i>POSTS</i> INFORMATIVOS EM REDES SOCIAIS	225
Jacqueline Peixoto Barbosa	225
Victor Schlude	225
Anna Laura Piantino Marques	225
Luana Cristina Santos Marques	225
Mariana Hernandez Porto	225

PROJETO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA. O APARENTEMENTE DISTANTE QUE SE MOSTROU TÃO PRÓXIMO	266
Elaine Prodócimo	266
Rafael Straforini.....	266
Raul Reis Amorim.....	266
ORGANIZADORAS(ES) E AUTORAS(ES)	282

PREFÁCIO

Nilson de Souza Cardoso
Universidade Estadual do Ceará

Início esse prefácio manifestando a alegria de ter em primeira mão tão valiosa contribuição, o que amplia a gratidão pelo convite feito pela organização! O envolvimento com os programas de formação Pibid e RP afetou minha vida formativa, profissional e nas relações interpessoais! Hoje tenho companheiras(os) de jornada que, apesar da pouca convivência física, na unidade dos ideais encontramos vínculos profundos!

Ao ler esses capítulos fiquei imaginando quão desafiante foi formar professoras(es) num contexto de tantas incertezas daquele presente, do futuro que chegou e do que ainda virá. A pandemia da Covid-19 rondou e rondará nossas vidas de modo ainda imprevisível! A análise da conjuntura feita no capítulo de apresentação é o reflexo dessa percepção.

A minha percepção é que, na educação, a perversidade dos efeitos da Covid-19 ampliou a pressão sobre a categoria docente, conjunto de funcionários e de estudantes, especialmente das escolas públicas da Educação Básica, que se encontravam em situação de risco, não só com a vida, mas também em seu direito de acesso à educação e às condições dignas de trabalho, viram-se na obrigatoriedade de trilhar um rumo dúbio – entre a sobrevivência e a manutenção de alguma prática educativa, mesmo que incerta e, contraditoriamente, fornecer elementos ensejadores da precarização.

De certo mesmo, só tínhamos a convicção de que o terceiro espaço – aquele provocado pela ausência de sala de aula e de contato físico, olho no olho, do chão da sala de aula – não era o híbrido, o remoto, mas o elã entre a universidade com a escola, num trabalho que conecta sujeitos em diferentes papéis: formadoras(es) –

docentes dos cursos de licenciatura, supervisoras(es) – professoras(es) da educação básica) e licenciandas(os) – aprendizes em formação, tal qual vivenciamos em qualquer situação a experiência do Pibid e RP. Foi nessa convivência forçosamente distante, fisicamente que os relatos aqui disponibilizados versaram e marcaram trajetórias de todas as pessoas envolvidas.

Há muito percebe-se a ausência de uma reflexão pela escola sobre a sociedade contemporânea, em especial sobre as mudanças advindas do avanço das tecnologias e seu impacto na vida social e institucional. Esse descompasso entre escola e tecnologias, entre outros fatores, vem dificultando transformações no processo pedagógico, que, por um lado, expressava a falta de investimentos e consolidação de política de formação de professoras(es) e, por outro, evidenciava o sucateamento da infraestrutura da escola e precarização das condições de trabalho de profissionais da educação.

Recupero aqui o dito na tese que elaborei em meio à pandemia¹, o “hiato provocado pela pandemia no cotidiano escolar poderia ser ocupado por uma reflexão de fundo”, como as que terão oportunidade de ler aqui. Estes, seguramente “contextualizada nos questionamentos permanentes do trabalho pedagógico: por quê, para que, para quem, como, quando e onde ensinar e aprender”. A experiência do ensino remoto nos fez enxergar que “havia, e ainda há, realidades ‘analógicas’, desiguais social e economicamente, que o acesso à educação, por meios digitais, só agravou as distâncias para as os contextos ‘virtuais’”.

Esse cenário não nos impediu de seguir acreditando e lutando por uma educação que é relacional e presencial, e reforçou a importância da escola pública e do ensino presencial, pois, por um lado, é esta combinação que tem garantido o acesso das camadas mais pobres à educação. Por outro, revela que qualquer

¹ CARDOSO, Nilson De Souza. A dimensão política na formação de professores(as) formadores(as) mediada pelo sujeito coletivo em torno do Pibid. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109681>> Acesso em: 28 nov. 2023.

mudança drástica na modalidade de ensino, ou no currículo vide o Novo Ensino Médio, requer, indispensavelmente, planejamento, infraestrutura, formação e suporte adequados para os sujeitos envolvidos para que haja o ato pedagógico em sua concretude: ensinar e aprender. A EaD em sua versão precarizada e pragmática de atividades remotas, em substituição ao ensino presencial no período de isolamento social, não se revelou o melhor caminho para a educação, pois não atendeu a todos e nem a todas as formas de educar. E tão pouco substituiu a escola e a universidade, e sucumbiu, pelo menos por ora, a pressão para o surgimento do(a) professor(a) como um(a) operador(a) de app.

Essa vivência não se deu sem resistências pedagógicas, haja vista o que temos materializado nas folhas que seguem esse livro. Todo enfrentamento foi terreno profícuo a professoras(es) e licenciandas(os) no desenvolvimento de um corpus, de sentido coletivo e, portanto, de formação política, tão necessária ao exercício profissional da docência. Nesse processo, a análise da conjuntura e a compreensão da correlação de forças nos revelaram cenários, possibilidades de atuação e contradições a serem enfrentadas, naquele tempo, no hoje e espero que nos sirvam também no futuro!

Desvelem os achados, fruam pelas reflexões e reanimem suas visões de sujeitos na docência e na sociedade com essas leituras que seguem. Recuperando mais uma vez outros escritos, hoje, os desafios na educação, “exigirá de todas(os) o compromisso com a educação pública, laica, democrática, socialmente referenciada para todas e todos” e resalto que é momento de “refazer e fortalecer relações e compreender que a formação e atuação docente envolvem, como em nenhum outro tempo, articulação política”.

Uma excelente leitura!

APRESENTAÇÃO

O PIBID E A RP UNICAMP EM TEMPOS INIMAGINÁVEIS DE PANDEMIA DA COVID-19

Eliana Ayoub

Coordenadora institucional do Pibid Unicamp

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador institucional da RP Unicamp

Elaine Prodócimo

Equipe de coordenação institucional do Pibid e da RP Unicamp

Pedro da Cunha Pinto Neto

Equipe de coordenação institucional do Pibid e da RP Unicamp

Era dia 12 de março de 2020, quando a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) anunciou a suspensão das atividades presenciais por conta do coronavírus, sendo a primeira universidade pública do país a tomar essa decisão.

O que parecia ser somente um momento de breve reclusão, transformou-se numa crise sanitária que assolou o Brasil, e tantos outros países do planeta, com as infindáveis mortes que atingiram, sobretudo, as camadas mais pobres e vulneráveis da população mundial. Aliás, assim tem sido a perene história da humanidade. Embora alguns tentassem nos iludir com discursos de que o coronavírus não escolhia classe social, raça ou gênero, e que atingia a todas as pessoas de maneira igual, a dura realidade nos mostrou, mais uma vez, que as pessoas que habitam as periferias do capitalismo foram as mais atingidas pela pandemia.

No Brasil, ficamos “jogados(as) às traças” e a pobreza se agudizou! Em meio ao colapso da saúde pública, vivemos uma das mais violentas crises da história do nosso país, na qual fomos arremessados(as) às artimanhas e perversidades da

necropolítica que se instalou num governo de extrema direita, cujo nome do presidente optamos por não mencionar... Não pretendemos sujar a boniteza (como diz Paulo Freire) das produções que aqui estão compartilhadas, pronunciando esse nome que queremos expurgar da vida política brasileira.

E assim seguimos a travessia da pandemia, *re-existindo e re-inventando* modos outros de criar as ações educativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (RP) da Unicamp (ambos fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) na parceria com as escolas públicas que nos acolheram. De dentro de nossas casas e pelas telas dos computadores e celulares, fomos enfrentando temores, tecendo partilhas e aprendendo coletivamente a exercitar nosso ofício de educadoras(es), mas sem abrir mão dos princípios éticos e estéticos de uma educação dialógica, democrática e humanizadora que aprendemos com Paulo Freire (1987, 1992, 1997a e 1997b).

Diante das tantas dificuldades e dos instigantes desafios que atravessaram essa caminhada pandêmica, as equipes dos subprojetos que compuseram o Pibid e a RP Unicamp realizaram numerosas ações envolvendo estudantes e profissionais das escolas e da universidade, majoritariamente por meio ambiente virtual, passando a realizar algumas atividades presenciais a partir do final de 2021.

O Pibid teve início da Unicamp em 2010 e a RP em 2020, sendo que esses programas estão sob responsabilidade da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) que está ligada à Comissão Central de Graduação (CCG) da Pró-Reitoria de Graduação (PRG). A CPFP, criada em 2003, congrega as coordenações dos 24 cursos de formação de professores(as) da Unicamp e tem por finalidade prover a universidade de subsídios no que diz respeito à sua política de formação docente. Na Unicamp, as coordenações institucionais do Pibid e da RP estão articuladas e contam com o apoio integral da CPFP. Nesse sentido, os programas têm uma equipe de coordenação institucional que trabalha conjuntamente e que

dispõe de um profissional da CCG para dar suporte às atividades acadêmico-administrativas relacionados aos programas.

Enquanto o Pibid é uma oportunidade para os(as) graduandos(as) que estão na primeira metade do curso conhecerem a complexidade da instituição escolar e seus desafios cotidianos, a RP destina-se aos(às) graduandos(as) a partir da segunda metade do curso, a fim de proporcionar um adensamento teórico-prático no que se refere aos conhecimentos e saberes da profissão docente, especialmente com o propósito de estender os aprendizados no Pibid para um contexto formativo próximo aos estágios curriculares.

O Pibid, inicialmente, e a RP, mais recentemente, vêm ganhando, ano a ano, visibilidade no cenário da graduação da Unicamp, tanto pela mobilização provocada pelas bolsas de iniciação à docência e de residência pedagógica concedidas pela Capes aos(às) graduandos(as) como pelas ações e eventos que realizam no contexto da universidade.

Várias ações institucionais, apoiadas pela PRG, têm garantido a permanência dos programas na universidade, caracterizando-se como a principal estratégia de institucionalização da iniciação à docência e da residência pedagógica adotada pela Unicamp. Enfatizamos, mais uma vez, a constante mediação da CPFPP junto às coordenações dos diferentes cursos de formação de professores(as) com o intuito de propor ações integradas, de proporcionar discussões qualificadas a respeito da formação e da profissão docente e de avaliar coletivamente o andamento do programa.

Como parte das estratégias da universidade, sublinhamos a existência da equipe administrativo-acadêmica sediada na CPFPP sob responsabilidade da CCG (mencionada anteriormente), que oferece suporte às atividades do Pibid e da RP Unicamp, envolvendo outros setores acadêmicos da universidade como o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e a Diretoria Acadêmica (DAC). No que concerne aos(às) bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID) e bolsistas de residência pedagógica (residentes), a Unicamp tem tomado algumas medidas institucionais

como: pagamento de seguro de vida para o desenvolvimento de atividades fora da universidade e apoio financeiro complementar aos(às) bolsistas ID e residentes que já fazem parte do programa de auxílio social interno da universidade, ambos vinculados ao SAE.

Nos Editais Pibid e RP 2020 da Capes, fomos contemplados(as) com 120 bolsas de iniciação à docência e 120 bolsas de residência pedagógica. Durante o período de vigência, atendemos 152 bolsistas ID e 162 residentes. A equipe de coordenação institucional dos programas foi composta por: Eliana Ayoub (coordenadora institucional do Pibid Unicamp); Guilherme do Val Toledo Prado (coordenador institucional da RP Unicamp); Elaine Prodócimo (colaboradora na coordenação institucional dos programas); Pedro da Cunha Pinto Neto (vice-presidente da CPFPP); e José Adailton de Oliveira (funcionário da CCG).¹ Participaram do Pibid, 16 coordenadores(as) de área da Unicamp (dentre os quais, 11 voluntários[as]) e 16 supervisores(as) (dentre os quais, 1 voluntário) que atuavam em 11 escolas públicas (10 estaduais e 01 municipal). No caso da RP, participaram 16 orientadores(as) (dentre os quais, 11 voluntários[as]) e 15 preceptores(as) que atuavam em 11 escolas públicas (06 estaduais e 05 municipais).²

Esse grande coletivo, ao qual se somam estudantes e profissionais das escolas parceiras, foi responsável pelo desenvolvimento de 09 subprojetos do Pibid e 07 subprojetos da RP: Pibid Biologia (24 bolsas ID); Pibid Língua Portuguesa (24 bolsas ID); Pibid Química-Física (24 bolsas ID); Pibid Arte (08 bolsas ID); Pibid Educação Física (08 bolsas ID); Pibid Geografia (08 bolsas ID); Pibid História (08 bolsas ID); Pibid Pedagogia (08 bolsas ID); Pibid Sociologia (08 bolsas ID); RP Língua

¹ Atualmente, em relação aos Editais Pibid e RP 2022, a equipe de coordenação institucional é constituída por: Eliana Ayoub (coordenadora institucional do Pibid Unicamp); Guilherme do Val Toledo Prado (coordenador institucional da RP Unicamp); Elaine Prodócimo (colaboradora na coordenação institucional dos programas); e José Adailton de Oliveira (funcionário da CCG). O Pedro da Cunha Pinto Neto continua apoiando nossas ações como presidente da CPFPP, cargo que passou a ocupar desde dezembro de 2022.

² No Pibid, a denominação “coordenador(a) de área” é para docentes da universidade que coordenam os subprojetos e “supervisor(a)” para professores(as) das escolas que recebem bolsistas ID. Já na RP, a denominação “orientador(a)” é para docentes da universidade que coordenam os subprojetos e “preceptor(a)” para professores(as) das escolas que recebem residentes.

Portuguesa (24 bolsas residentes); RP Pedagogia-Alfabetização (24 bolsas residentes); RP Química-Biologia (16 bolsas residentes); RP Arte (16 bolsas residentes); RP Educação Física-Geografia (16 bolsas residentes); RP Filosofia-História-Sociologia (16 bolsas residentes); RP Matemática (08 bolsas residentes).

Ao longo da vigência dos Editais Pibid e RP 2020 (outubro de 2020 a março de 2022), a equipe de coordenação institucional organizou três eventos *online* envolvendo os(as) participantes do programa e convidados: "I Encontro Pibid e RP Unicamp - PIBID e RP: histórico, resistências e os novos atravessamentos na formação docente", realizado no dia 14/12/2020, tendo como conferencista o professor Nilson de Souza Cardoso da Universidade Estadual do Ceará e, naquele momento, presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-rp); "II Encontro Pibid e RP Unicamp: o que nossas e nossos parceiras(os) das escolas têm a nos contar nesses tempos de pandemia?", realizado nos dias 15 e 29/06/2021, no qual os(as) supervisores(as) do Pibid e os(as) preceptores(as) da RP dos diferentes subprojetos narraram suas experiências nos programas; e "III Encontro Pibid e RP Unicamp: o que nossas e nossos bolsistas ID e residentes têm a nos contar nesses tempos de pandemia?", realizado nos dias 10 e 24/11/2021, no qual bolsistas ID e residentes dos diferentes subprojetos narraram suas experiências nos programas. Esses eventos foram momentos muito significativos para conhecermos as ações que estavam sendo realizadas, assim como para renovarmos nossas esperanças em torno da parceria escola-universidade em tempos de pandemia.

Importante mencionarmos, ainda, a mobilização nacional do Pibid e da RP que tem se dado há anos por meio de ações organizadas pelo Forpibid-rp. A força deste coletivo tem sido fundamental para a continuidade desses programas em nosso país. Salientamos, inclusive, as articulações que estão ocorrendo para que os programas se transformem em políticas de Estado e, conseqüentemente, deixem de ser programas governamentais temporários.

Uma das formas de divulgação das ações pedagógico-educacionais desenvolvidas no âmbito do Pibid Unicamp têm sido a publicação da coleção “Formação Docente em Diálogo”³, na qual é possível conhecer a amplitude dessas ações formativas, por meio das quais podemos apreender as diversas proposições e repercussões que expressam o profícuo diálogo entre a escola e a universidade em um amplo processo de formação docente inicial e continuada.

Portanto, é com grande alegria que apresentamos mais um livro da coleção, a qual está sendo retomada após a sua última publicação ocorrida em 2017. A coleção “Formação Docente em Diálogo” teve início em 2014, englobando ações no contexto do Pibid e, neste oitavo volume, inauguramos a participação da RP Unicamp.

Este livro é composto por 11 artigos elaborados por participantes de nove subprojetos (sendo seis do Pibid e três da RP), e um artigo oriundo de uma pesquisa de doutorado acerca do Pibid. Ao apresentarmos tais narrativas, estamos construindo uma memória sobre as práticas instituídas durante o período pandêmico, dos modos como as atividades escolares foram desenvolvidas utilizando os recursos das mídias eletrônicas, dos impasses e das angústias que vivemos, e também dos mecanismos para manutenção dos laços que a escola proporciona, a continuidade dos processos educativos, o exercício da solidariedade e a manutenção da coletividade, mesmo quando tivemos de nos isolar em nossas casas.

Mário Luiz Ferrari Nunes e Jaqueline de Meira Bisse assinam o artigo intitulado “A Educação Física e o Pibid: outras possibilidades formativas”. Com base no Currículo Cultural, o autor e a autora apresentam algumas das ações que foram desenvolvidas no Pibid Educação Física - 2020/2021, período marcado pela Covid-19 e o ensino remoto e híbrido, entre elas: a dança do Tik Tok, o Samba, os Jogos

³ Todos os livros da Coleção Formação Docente em Diálogo estão disponíveis em: <https://sites.google.com/unicamp.br/ccg/pibid/publica%C3%A7%C3%B5es-pibid?authuser=0>.

Olímpicos e Paralímpicos. A educação física é entendida como possibilidade de estudantes experimentarem, conhecerem e apreciarem distintas práticas corporais decorrentes da diversidade cultural.

O artigo “Gramática, literatura e produção textual no Pibid de Língua Portuguesa da Unicamp (2020-2022): um percurso autoavaliativo em tempos de pandemia” foi escrito por Cynthia Agra de Brito Neves, Orna Messer Levin e Aquiles Tescari Neto. As autoras e o autor narram o contexto do Pibid na escola, desde a preparação teórica dos(as) bolsistas acerca de temas relacionados à gramática, literatura e produção textual, consolidada nas reuniões semanais. Também destacam o acesso ao material do Centro de Mídias do Estado de São Paulo, que foi explorado e refletido pelo grupo, assim como as atividades realizadas conjuntamente entre bolsistas e supervisoras, as quais versaram sobre experiências ligadas à resistência indígena, ao meio ambiente, a histórias em quadrinhos, à memórias da pandemia e à língua e diversidade linguística.

“Formação de professores em contexto de pandemia: o Pibid na área de Ciências da Natureza”, de autoria de Elisabeth Barolli, Fernanda Albuquerque Magalhães e Maria Inês Petrucci-Rosa, apresenta uma pesquisa qualitativa que dialoga com as mônadas produzidas por estudantes bolsistas do Pibid com o objetivo de estudar as histórias de vida dos(as) estudantes. De modo criativo, os nomes fictícios dos(as) participantes foram os das vacinas contra a Covid (AstraZeneca, Pfizer, dentre outros), numa clara referência à esperança de superação da crise vivida. Os textos produzidos pelos(as) estudantes revelaram as dores e as angústias da impossibilidade do ensino presencial, além da superação de dificuldades que promoveu o sentimento de pertencimento desses(as) estudantes à universidade por meio do Pibid.

Na mesma linha dos relatos das experiências vivenciadas, temos o artigo “Processos formativos diante de cenários em transformação: experiências do subprojeto Pibid Pedagogia (2020-2022)”, produzido por Juliana Rink, Arnaldo Pinto Junior e André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira. As ações desenvolvidas

buscaram um caráter interdisciplinar, principalmente entre os componentes curriculares Ciências, Arte, História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como eixo a temática ambiental. O trabalho foi desenvolvido de modo a proporcionar às crianças o entendimento de noções de identidade e alteridade, por meio de propostas voltadas às relações sociais, exercitando a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade de maneira lúdica e reflexiva.

O artigo “Subprojeto Pibid Biologia 2020-2022, Unicamp, durante a pandemia de Covid”, escrito por Cristina Pontes Vicente, trata da experiência vivida pelos(as) bolsistas no ensino remoto, os desafios encontrados e as conquistas obtidas no processo formativo dos(as) estudantes. Apresenta os ricos materiais elaborados pelo grupo durante o período e as narrativas de bolsistas sobre o impacto na sua formação, que englobam temas diversos como: preservação da biodiversidade; grupos sanguíneos; estou no ensino médio, e agora?; e feira de profissões.

Ivan Araujo Mariano e Adriana Vitorino Rossi, no artigo “Saberes docentes e construção de identidade no contexto do Pibid”, abordam a temática da identidade profissional docente e trazem dados de uma investigação de doutorado realizada com docentes que atuaram como supervisores(as) em subprojetos Pibid, os quais estão organizados em: saberes teóricos, saberes experienciais e pertencimento. Os resultados do estudo apontaram a relevância da participação no Pibid para a reflexão na e sobre a prática por parte dos(as) supervisores, e também dos(as) estudantes bolsistas, favorecendo o sentimento de pertencimento à carreira docente.

O grupo de autores(as) Amanda M. Guadiz, Gabriel Pereira Feza, Isadora Capobianco, Luana Saturnino Tvardovskas, Maria Julia Soares, Silvia Matos e Vinícius Benedito Martins, do subprojeto Pibid História, foi responsável pela escrita do artigo “Sociabilidades desafiadas: o ensino de História em tempos pandêmicos”. Narrando experiências vivenciadas no contexto do Pibid e do período pandêmico e pautando-se numa perspectiva teórica crítica em diálogo com autores como

Paulo Freire, Christian Laval, bell hooks, entre outros(as), os(as) autores(as) apontam os ataques sofridos pela educação pública e as desigualdades sociais vividas de maneira intensa no período de crise decorrente da pandemia. O trabalho com os temas da História foi desenvolvido por meio de músicas na busca por aproximar-se dos(as) estudantes da escola.

O artigo “Ateliês e pandemia: por uma formação docente criativa e sensível”, escrito por Aline Reina Zambotti, Barbara Renata Pereira Cruz, Bruna Nayara Bertolini, Bruna Eduarda Oliveira da Silva, Carolina Serracchiani Ananias, Fernanda Sayuri Chinen, Priscila Cristiane Valério Freitas e Thawany Waleska Gullinelli, revela os aprendizados construídos na relação com as preceptoras de uma das escolas municipais sob responsabilidade do subprojeto de Residência Pedagógica - Pedagogia/Alfabetização. No texto, as autoras recuperam a trajetória do programa Residência Pedagógica em âmbito nacional e indicam de modo circunscrito as ações desenvolvidas na escola de modo remoto, especialmente os diferentes ateliês desenvolvidos, seus desafios e possibilidades formativas.

O trabalho coletivo, em uma perspectiva orientada pela Pedagogia Freinet, foi mote do artigo “De mãos dadas na formação inicial de professoras” de Adriana Varani, Nima Spigolon, Leila Munhoz Silva, Magda Aparecida Teodosio Ribeiro, Maria Laedna Delfino Borges Silva, Patrícia Maria Gomes Rosman, Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi e Viviani Domingos Castro, relativo ao subprojeto de Residência Pedagógica - Pedagogia/Alfabetização. As autoras apresentam as dinâmicas formativas realizadas, seja no contexto pandêmico, seja no contexto de retorno às aulas presenciais, e que foram construídas coletiva e colaborativamente, favorecendo que as residentes experienciassem diferentes ações pedagógicas no âmbito dos processos alfabetizadores, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto na Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se também os modos de registro realizados no contexto do subprojeto – sejam narrativas que foram compartilhadas entre todas as participantes, sejam os podcasts, que potencializaram aprendizados importantes para todas(os) as(os) envolvidas(os).

Jacqueline Peixoto Barbosa, Victor Schlude, Anna Laura Piantino Marques, Luana Cristina Santos Marques e Mariana Hernandez Porto, participantes da Residência Pedagógica em Língua Portuguesa, são autores(as) do artigo “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e os multiletramentos: produção de *podcasts* e *posts* informativos em redes sociais”. O texto procura revelar não só os aportes teórico-metodológicos de base enunciativo-discursiva que orientaram as ações pedagógico-educativas entre os anos de 2020 e 2022, como também discorre pormenorizadamente sobre os projetos desenvolvidos em uma escola estadual de Campinas, denominados: *podcasts* “Fala Galhardo” e *post* “De olho nas redes”. O que se apresenta como conclusão foram os aprendizados de todos(as) os(as) participantes em um contexto coletivo no qual os processos de ensino também foram construídos coletivamente, inclusive com a participação de estudantes da escola, favorecendo a compreensão da necessidade de multiletramentos nas ações educativas no cotidiano escolar.

O artigo “Subprojeto interdisciplinar Educação Física e Geografia. O aparentemente distante que se mostrou tão próximo” de autoria de Elaine Prodócimo, Rafael Straforini e Raul Reis Amorim, mostra como o trabalho coletivo entre áreas de ensino é possível e gerou potentes possibilidades formativas no âmbito da Residência Pedagógica. O subprojeto foi realizado em uma escola estadual de educação integral situada município de Campinas. Chama atenção no artigo o trabalho pedagógico organizado em temas geradores, que tiveram um tratamento interdisciplinar, em todas as fases do programa - ambientação, observação estruturada e regência, e com a participação intensa e ativa de todos(as) os(as) participantes do subprojeto: residentes, orientadores(as) e preceptores(as). A interação foi tão efetiva entre os dois campos disciplinares que a culminância do subprojeto aconteceu na escola com a participação de um pesquisador britânico que muito contribuiu com reflexões relevantes sobre as ações educativas realizadas, reconhecidas pelos(as) residentes como muito importantes para os processos formativos experienciados.

Finalizamos essa nossa apresentação agradecendo ao grande coletivo que compõe o Pibid e a RP Unicamp, o qual tanto admiramos, pela sua capacidade de resistir, de re-existir, de inventar, de re-inventar-se coletivamente, nessa luta cotidiana e exaustiva por uma educação pública de qualidade, democrática, laica, ética, socialmente referenciada, aberta ao diálogo, à socialização e à produção coletiva de conhecimentos e saberes.

Esperamos que os artigos aqui compartilhados possam inspirar vocês, nossas(os) leitoras(es).

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

ARTIGOS PIBID

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Mário Luiz Ferrari Nunes
Coordenador de área do subprojeto Educação Física do Pibid Unicamp
Jaqueline de Meira Bisse
Supervisora do subprojeto Educação Física do Pibid Unicamp

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990, diversos autores tais como Tomaz Tadeu Silva, Pablo Gentili, Alfredo Veiga-Neto entre tantos, têm alertado para os impactos que a ascensão da arte neoliberal de governo das populações produz sobre a área da Educação. Dentre eles, potencializaram-se críticas à escola, em um primeiro momento, e à formação docente, no segundo, engendrando discursos contundentes que colocaram às finalidades e resultados da Educação e seus agentes sob suspeita. Sem adentrar nessa seara largamente discutida, partimos dela para reforçar que não é de hoje que diversas críticas são lançadas contra a formação docente que ocorre nos cursos de Licenciatura. Fundamentadas ou não, elas produzem os mais diversos efeitos, desde a proliferação de cursos de capacitação docente das mais diversas ordens com finalidades distintas e distantes entre si, que mais contribuíram para o mercado educacional do que para a formação docente, até a promoção de políticas públicas que buscam estabelecer diálogos entre as agências de formação (escola, universidade, redes e secretarias de ensino) e os agentes da Educação: comunidade educativa (discentes, funcionários técnico-administrativos, da manutenção, familiares etc.), professores da educação básica e superior, tendo em vista a construção de melhores condições para a consecução do projeto educacional que cada localidade vislumbra.

É nesse quadro social, histórico e político que o Pibid, enquanto política pública formativa, emerge em 2007 e é abraçado pela Unicamp no edital de 2009. Não obstante, a área da Educação Física (EF) tem contribuído para que essa empreitada logre sucesso, em processo contínuo e colaborativo com outras Licenciaturas da universidade e, claro, com as escolas parceiras. Destaca-se que com o Pibid, a EF, assim como as demais disciplinas, permite maior carga horária para que os bolsistas vivenciem o cotidiano escolar, complementando as horas relativas aos estágios obrigatórios e, com isso, aprofundando e vivenciando os saberes acerca dos processos de escolarização.

A EF tem histórica presença na escolarização básica desde o momento em que essa foi organizada como um sistema nacional de ensino, na Europa do final do século XVIII. Desde então, a educação do corpo foi alvo de disputas por sentido. Essas lutas compõem a história da EF e se expressam nos seus currículos ao longo do tempo: ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, saúde renovada, crítico-superador, crítico-emancipatório, pós-crítico ou cultural (NEIRA; NUNES, 2006). No atual momento, a EF que ocorre nas escolas toma por objeto de estudo a cultura corporal (BRACHT, 1999) - o conjunto de práticas sistematizadas e organizadas na forma de esporte, ginástica, dança, lutas e brincadeiras e aquelas ainda não classificadas ou que escapam a qualquer tentativa de classificação, como a capoeira, as artes circenses entre outras. Em que pese esse objeto ser consenso e compor majoritariamente os programas curriculares oficiais da União, estados e municípios, o trato pedagógico, isto é, os objetivos, as formas de seleção, organização e promoção das atividades, bem como suas práticas avaliativas variam conforme a perspectiva curricular de EF adotada, bem como da tradução que os docentes fazem a respeito no chão da escola. Em geral, a EF visa possibilitar aos estudantes da educação básica experimentar, conhecer e apreciar essas diferentes práticas corporais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e com finalidades distintas.

O subprojeto Educação Física do Pibid amplia essas metas e, coerente com a perspectiva do currículo cultural (CC) da EF, introduz a leitura dos códigos e linguagens que compõem as práticas corporais, objetivando a compreensão dos modos de regulação que as fazem funcionar, produzem sentido, criam representações e fronteiras simbólicas entre participantes, apreciadores e desafetos de modo a marcar identidades e formas de pertencimento e exclusões. Mas, isso não é tudo. Não basta vivenciar, compreender. É preciso atuar nessas práticas de modo a afirmar a diferença, tomada aqui no seu sentido pós-estruturalista. Afirmar a diferença é estar aberto ao inédito, à mudança. Nega, portanto, a fixação de identidades naturalizadas, predeterminadas e para sempre das práticas e dos praticantes. É perceber a impossibilidade de uma essência do ser e das coisas. É questionar para dissolver as formas de regulação cultural que se pautam em relações abusivas de poder. Afirmar a diferença implica desenvolver experiências curriculares que permitam aos sujeitos da educação, num primeiro momento, a compreensão das relações de poder imanentes às práticas da cultura corporal, bem como os ecos de tais disputas na cultura e, secundariamente, a produção de outras formas de pensar, ver, fazer e dizer sobre as práticas, praticantes e a si mesmo, pois todos estão envolvidos por relações de poder, regimes de verdade, práticas discursivas e são constituídos por eles.

Essa forma de perspectivar a EF tem história, motivações. Desde o final do segundo pós-guerra, dos movimentos pós-coloniais e da expansão tecnológica da globalização (HALL, 2003), movimentos sociais minoritários constituídos por ativistas negros, jovens, mulheres, LGBT+¹, idosos, imigrantes, migrantes, indígenas, entre tantos, lutam por direitos sociais, contra os cânones dominantes e a tentativa de imposição cultural. Dessas lutas, emergem políticas públicas multilaterais como a Declaração de Salamanca e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

¹ Sabemos da dificuldade do uso do termo. Aqui não nos cabe adentrar na temática. Explicamos que adotamos essa escrita por ser a mais recorrente no debate e coerente ao que propomos.

e, em termos locais, os Estatutos da Criança e do Adolescente, do Idoso, da Juventude; Lei Maria da Penha; a Lei nº 10.639/2003, que obriga a inclusão no currículo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e diversas leis que garantem os direitos dos representantes desses grupos. Lutas essas que não cessam!

Se, de um lado, essa demanda gerou o discurso das práticas inclusivas na escola, de outro, na formação inicial de professores essa discussão é quase nula. Na EF, em particular, pode-se notar algumas tímidas mudanças nos currículos da formação inicial, o que confere alto grau de incertezas para os egressos oriundos dessa formação. Pelo seu caráter obrigatório, a escola é caracterizada pelo seu aspecto multicultural, logo por sujeitos que buscam construir coisas em comum e, ao mesmo tempo, lutam pelo reconhecimento das suas representações e práticas sociais, que constituem sua identidade cultural. Pensar em reconhecimento implica a possibilidade de compreender modos de ser, agir e pensar que diferem dos padrões comumente valorizados pela escola. Por outro lado, o reconhecimento também produz embates afirmativos, que muitas vezes descambam para a violência simbólica e física, estabelecendo guetos culturais e formas de exclusão. Não por menos, vivemos um momento histórico que expressa essa questão na política e na vida pública brasileira, logo, na escola, com a exacerbação da tirania e combate às instituições e àqueles que buscam democratizar os direitos e permitir condições dignas de existência para toda a população.

Decorre dessa condição a necessidade da escola desenvolver um currículo que priorize a heterogeneidade dos conhecimentos e a diferença, a fim de não fazer valer uma forma específica de vida, mas tomar a vida sempre como potência, possibilidade. Para isso, consideramos importante para os bolsistas terem um intenso contato com a escola, estudantes, professores, direção e a mais variada gama de membros da comunidade educativa, compreendendo suas características, dificuldades, conflitos, desafios, possibilidades pedagógicas entre outros aspectos.

Em face dessa condição, as práticas da cultura corporal e seus artefatos, tomados como textos que produzem e comunicam significados sempre em disputa, constituem-se em elementos das ações didáticas que são desenvolvidas junto aos alunos da educação básica, tendo em vista a constituição de uma sociedade mais equânime. O texto que segue busca apresentar algumas das ações que foram desenvolvidas no Pibid Educação Física - 2020/2021, marcadas pelas dificuldades geradas pelo ineditismo da situação vivida por todos nós, docentes e discentes: a pandemia e as aulas em modalidades remotas e híbridas. Mais! Não podemos deixar de lado as limitações do Pibid - 2020, devido ao acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes da escola campo, dado que 39% dos alunos da rede pública brasileira não possuem computador ou *tablet* em casa (CETIC, 2019). A pandemia da COVID-19 mudou o significado do Pibid, do que entendemos por acesso à educação, da relação professor-aluno, até da própria Educação Física, aumentando a relevância do que foi feito.

Para dar conta dessa empreitada, mobilizamos os bolsistas na organização, execução e avaliação de atividades de ensino que problematizassem os discursos produzidos sobre as práticas da cultura corporal e seus artefatos no transcorrer da história, tomando como ponto de partida e de chegada o seu potencial para crítica dos processos de normatização, que alijam muitas crianças e culturas do direito à afirmação da diferença. Além disso, tencionamos potencializar o trabalho colaborativo entre a professora supervisora e os alunos do Pibid, como também entre os alunos da escola, a fim de consolidar ações didáticas que possibilitassem uma experiência de si significativa. As diversas experiências pedagógicas propostas foram alinhadas aos pressupostos do direito à educação, à afirmação da diferença e ao projeto pedagógico da escola EMEFEI Padre Francisco Silva², a fim de encontrar soluções locais frente aos desafios encontrados nas salas de aula diante da presença

² A EMEFEI Padre Francisco Silva é uma das oito escolas de Educação Integral da rede de Campina e se caracteriza pela forte atuação em parceria com a comunidade que a constitui.

de representantes de grupos culturais antes ausentes da educação básica ou não reconhecidos por ela.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO

Os encontros de formação se pautaram no estudo da linguagem corporal permeados pela discussão a respeito da importância das danças, lutas, esportes, jogos etc. e seus artefatos como prática cultural que produz formas de afiliação e identidades, além de estudos sobre a questão da diferença. A fim de entendermos melhor o que se estava a fazer, focamos também em análises de outras teorias pedagógicas da Educação Física para fornecer elementos teóricos para a promoção de ações didáticas que permitissem a tematização das práticas corporais alinhadas a este subprojeto.

Os primeiros encontros com os bolsistas trataram concomitantemente de dois pontos: o objetivo do Pibid e o reconhecimento da escola e das suas condições frente aos desafios provocados pela pandemia, que dariam os limites do trabalho a ser realizado. Destaco aqui o cuidado da professora Jaqueline de Meira Bisse, supervisora do subprojeto, em apresentar essas condições e mobilizar os estudantes a atuar com afinco e responsabilidade nesse cenário.

Como informou a professora Jaqueline, a escola buscava atender a Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, a fim de propor a criação de atividades mitigadoras para os/as alunos/as a serem realizadas pela plataforma Google Sala de Aula e reuniões de trabalho virtuais pelo Google *Hangouts Meet*. Diante das orientações da SME, a EMEFEI Padre Francisco Silva procurou construir um trabalho pedagógico atrelado ao contexto da pandemia e preocupada com a garantia dos direitos das crianças de acesso à Educação.

A Prefeitura de Campinas informara à época que mobilizaria esforços para disponibilizar equipamentos tecnológicos e internet 4G a todos os/as estudantes e docentes do Ensino Fundamental, o que contribuiria para a igualdade de condições

de acesso. No entanto, ainda em abril de 2020, a escola foi informada que os/as estudantes não receberiam mais os equipamentos para acesso à plataforma digital.

O acesso dos alunos/as à plataforma Google Sala de Aula era em torno de um quinto dos/as estudantes da escola. Considerando o atendimento ao direito de igualdade de condições de acesso de todas as crianças aos materiais a serem disponibilizados na plataforma digital, os docentes da EMEFEI Padre Silva organizaram seus trabalhos. O quadro se agravava, pois algumas famílias procuravam informações sobre cestas básicas, escancarando mais ainda a necessidade emergencial das crianças. Ciente dessa situação, a escola organizou também uma Rede de Proteção que permitiu realizar de fato uma concepção de educação integral, visando garantir às crianças o direito à alimentação. Como nem todas as famílias foram atendidas nas suas necessidades vitais, a escola fez contato com as famílias, produzindo campanhas de arrecadação e distribuição de produtos de higiene, limpeza e alimentação.

Em outro momento, os bolsistas puderam acessar e discutir o contexto em que se encontrava a EMEFEI Padre Francisco Silva para, em seguida, conhecerem o Projeto Educativo elaborado para o contexto de pandemia e distanciamento social. É de bom tom relatar que ao iniciarmos os trabalhos a equipe gestora e os/as docentes da escola, bem como boa parte dos alunos já estavam familiarizados com os modos de aula suscitados, seja pelos usos da plataforma Google Sala de Aula, seja pelas várias ações de organização do trabalho remoto e alternativas desenvolvidas tanto com as crianças como entre os docentes. Em que pese o cenário desfavorável para todos, entendemos que esse quadro muito colaborou para com o processo formativo dos bolsistas.

OS ACONTECIMENTOS

1) A dança no Tik Tok

Ao adentrarem as aulas em meados de outubro de 2020, os bolsistas se encantaram com as movimentações das crianças no modelo de aula remota, que, ao contrário do que estavam a vivenciar nas aulas da faculdade no transcorrer da pandemia, ocorria muita participação. Algo que, no entanto, não se manteve por longo período, sendo mais visível nas séries mais adiantadas na escolarização.

Como parte do trabalho pedagógico da EF, os bolsistas participaram ativamente das ações de mapeamento dos saberes discentes realizadas mediante vivências diversas, elaboradas e solicitadas pela professora Jaqueline e os bolsistas. As análises das atividades ajudaram a traçar uma cartografia entre vários territórios, como: os saberes dos alunos, os códigos e linguagens das práticas corporais presentes no universo cultural das crianças, as conjunturas das aulas - delimitadas pela atividade remota e pelas condições de acesso e de execução por parte dos discentes. Como um mapa nunca se fecha, está sempre sendo redesenhado, suas linhas se conectaram com outros territórios, a saber: o tema da escola, com foco na vida saudável frente às adversidades do período, em um movimento constante de reterritorialização. Com base nas epistemologias do CC, dentre elas as filosofias da diferença, buscou-se na noção de grande saúde, de Friedrich Nietzsche (2012), outras formas de pensar a saúde na prática pedagógica. Tratam-se de cinco ideias para o homem superar a si mesmo diante dos limites dados pela cultura. Para o filósofo alemão, acima de tudo, deve-se fugir de todas as interpretações negativas que nos cercam. Propõe que cada um deve ser senhor de sua grande saúde e para isso deve-se: 1) explorar o maior número de vivências para 2) estar sempre atento ao próprio estado em que se encontra para 3) conhecer a si próprio, 4) cuidar de si e 5) exercitar-se nessa arte. Nada mais apropriado para enfrentar a dureza da vida, ainda mais em tempos pandêmicos.

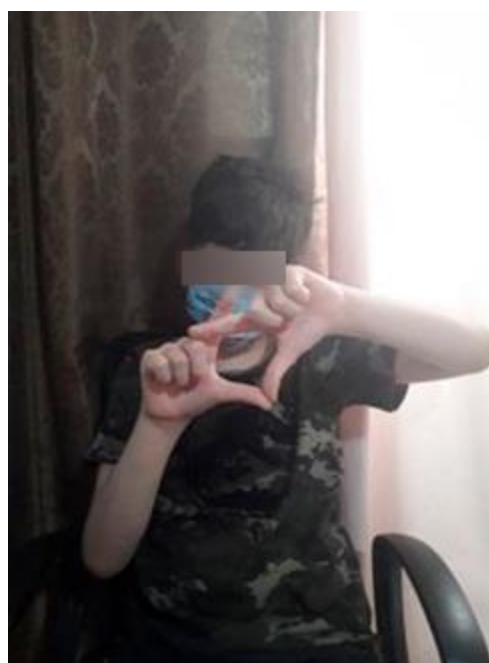
Nas linhas traçadas pelo mapeamento inicial, observamos o acesso de alguns alunos ao aplicativo *Tik Tok*, do qual extraíam danças diversas para prática. Em que pese muitas crianças não praticarem nenhuma dança, outras dançam o samba, algumas danças produzidas no movimento cultural Hip Hop e o balé. Deu-se início à tematização das danças urbanas, visto que parte delas compunham as redes sociais desse aplicativo, que diante de um trabalho sistematizado poderiam contribuir com as intenções da escola. Compôs a produção do mapa, os efeitos produzidos pelas várias problematizações suscitadas pelas atividades de vivência, leitura da gestualidade, ampliação e registros das várias situações didáticas.

A fim de evitar o daltonismo cultural, isto é, promover ações em que as singularidades sejam valorizadas, a fim de se compreender que cada uma delas confere experiências de si únicas, logo que não devem ser tratadas, tampouco realizadas da mesma maneira por todos (NEIRA; NUNES, 2009), os alunos fizeram atividades diversas, conforme as possibilidades e saberes de cada um. As tarefas foram encaminhadas por meio de encontros virtuais no *Google Meet* e comunicados escritos por plataforma *Google Sala de Aula*. Os alunos as realizavam de forma assíncrona e as devolviam por meio de textos, desenhos, fotografias e vídeos, sendo que em alguns desses continham a apresentação da própria criança dançando. A professora as comentava e partilhava com as demais.

Teve aluno que pesquisou os movimentos de várias danças urbanas e apresentou para a turma como: *popping, breaking, vogue, tutting, locking, house dance, waacking*. Outro relatou sobre a *Finger Tutting Dance*, que se caracteriza por gestos feitos com as mãos, teve inspiração na arte do Egito Antigo, foi desenvolvida nos Estados Unidos e compõe a diversidade das danças urbanas. Aprenderam também que o termo "danças urbanas" e o termo "dança de rua" estão em disputa, e, nessa, há quem defenda que o termo "dança de rua" além de produzir preconceitos, estigmatizar sujeitos, não congregava as danças que são feitas em outros espaços da cidade como academias, salões. Informaram que um dançarino, chamado Storm, propôs a mudança, a fim de veicular a prática em escolas,

competições e festivais. Atividade que indicou o caráter disputado da cultura e o modo como o embate discursivo pode produzir representações positivas ou negativas das práticas e dos sujeitos.

Essas atividades contribuíram para que as crianças enunciassem seus aprendizados, como: existem danças diferentes; são expressões de modos de vida; qualquer movimento pode compor a gestualidade; é possível inventar movimentos com todo o corpo; dançar faz bem e produz boas sensações. Incentivados a praticarem em casa e questionados em outros momentos acerca das suas percepções, relataram sentimentos diversos, tais como: felicidade, diversão, entusiasmo, vergonha, mas teve, também, quem achou chato e quem não quis dançar nada. Alguns relataram que ao dançar é possível se divertir, sentir-se leve, livre, confusa, com o coração "batendo forte". Nessas ocasiões, os alunos foram convidados a tentarem entender porque os sentimentos eram variados, diferentes para muitos e porque eles ocorriam de tal maneira.



reuniões de trabalho docente na escola, inclusive nas ações docentes dadas por ações da SME para o retorno às aulas e combate à pandemia; participaram de reuniões da associação de amigos da escola, bem como da eleição dos conselhos de escola e vivenciaram um momento de luto na escola, trazendo para perto de si a realidade do cotidiano das escolas e da vida, que não são tratadas na graduação. As aulas remotas novamente ocorreram pelo *Google Meet*, uma vez por semana, com 30 minutos de duração, nas quais os alunos desenvolveram atividades síncronas com a docente, e outras, de maneira assíncrona via *Google* sala de aula. As condições de acesso dos alunos mantiveram-se problemáticas, ora pela falta de equipamentos, ora pelo acesso limitado à internet.



O foco do trabalho formativo variou entre o estudo da instituição escola, docência e discência, mediante a leitura do livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (MASCHELEIN; SIMONS, 2013) e atividades com foco na aprendizagem da leitura de códigos de comunicação das práticas corporais e da compreensão das práticas discursivas que as produzem e regulam mediante a estudos de textos afins e como essas leituras poderiam compor situações didáticas.

O trabalho pedagógico foi realizado mediante a tematização do samba, visto a presença de uma escola de samba no entorno da Padre Silva, que tem forte influência social, cultural e política no bairro. Entendeu-se, também, que essa opção contribuiria para o estudo do tema trabalhado pela escola: "Cultura, Identidade e Lugar" - constituinte do seu Projeto Pedagógico.

Para tanto, o trabalho foi fomentar ações para o reconhecimento do samba como manifestação imaterial da cultura brasileira, permitindo experimentações corporais por meio da dança, canto e batuques, além da compreensão de seus diferentes tipos, como o partido alto e pagode, conhecer alguns de seus representantes e outros aspectos. Ao ampliar, aprofundar e ressignificar os saberes relacionados à cultura geral e corporal, os estudantes puderam compreender a construção de si mesmo e de sua cultura.

As aulas tiveram como primeiro passo o mapeamento dos saberes dos alunos e de suas vivências a respeito do samba através de diversas leituras feitas pelos discentes do material disposto pelos bolsistas. Uma das atividades foi realizada por meio de um questionário.

Formulário utilizado para o mapeamento dos saberes dos alunos:

 <p>QUE MOVIMENTO É ESSE? OBJETIVO: MAPEAR OS SABERES SOBRE O SAMBA</p> <p>jaqueline.bisse@educacampinas.sp.gov.br Alternar conta</p> <p>A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário. Seu e-mail não faz parte da resposta.</p> <p>*Obrigatório</p>	<p>https://docs.google.com/forms/d/1yzzfz5xKK6RM-MT9F_-XczqF5ydM_kXNQPxOL-u4oL8/viewform?edit_requested=true</p>
 <p>SAMBA - QUE RITMO É ESSE? OBJETIVOS: Conhecer e identificar os instrumentos mais utilizados no samba; aprender a dançar samba no pé; conhecer pessoas importantes da história do samba da nossa cidade.</p> <p>jaqueline.bisse@educacampinas.sp.gov.br Alternar conta</p> <p>A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário. Seu e-mail não faz parte da resposta.</p> <p>*Obrigatório</p>	<p>https://docs.google.com/forms/d/1zrao4JHwwlSmSOrfQRLsuc20sSNGU6YE5NujPHfofR0/viewform?edit_requested=true</p>

Notou-se que os alunos manifestaram interesse, principalmente, em sambar, aprender a tocar pandeiro, surdo, agogô, ganzá e cavaquinho, bem como entrevistar os principais sambistas da região. As atividades envolveram a criação de instrumentos caseiros do samba, utilizando-se de utensílios domésticos, como a caixa de fósforos para representar o ganzá, o bатуque na panela e baldes com as colheres, representando o tamborim e o surdo. Suas criações permitiram a prática do samba (expressados pelo bатуque e pela dança), levando os ensinamentos da aula e o despertar da curiosidade para o dia a dia dos alunos. Não por menos, as personagens da porta-bandeira e do mestre-sala causaram curiosidades na turma. A tia de uma das estudantes havia sido porta-bandeira da escola de samba do bairro – a G.R.E.S Rosa de Prata. Esse fato suscitou a ideia de rever uma entrevista

realizada com a mesma, bem como vídeos dos desfiles da escola de samba nos desfiles de carnaval da cidade. A partir da observação dos vídeos e da entrevista, percebemos que a porta-bandeira e o mestre-sala possuem uma movimentação específica na relação entre si e com a bandeira. Assim, diferentes práticas foram realizadas: confecção de bandeiras, observação do vestuário, estudo dos passos do mestre-sala, do giro da porta-bandeira, criação de jogos virtuais, associando mestres-salas e porta-bandeiras às diferentes escolas de samba referenciadas por estudantes. Ademais, seguimos com os estudos sobre outros aspectos do samba.

Apresentou-se aos alunos personalidades e músicas renomadas do samba e pagode no Brasil, como Nelson Sargento, com a obra “Agoniza, mas não morre” e “Jéssica”, de Biro do Cavaco. Por meio dessas, indagou-se a questão sobre esses estilos musicais. Por meio da exibição de vídeos com as diferenciações de ritmo, canto e toque, promoveu-se um aprofundamento nas condições de existência do samba, estimulando, também, a produção das expressões corporais. As aulas proporcionaram aos alunos uma imersão no samba, de modo que conheceram instrumentos, sambistas, sua condição de emergência na história, prática (dança e batuque) e algumas variações do gênero, além de colaborarem para a percepção do samba como manifestação imaterial cultural brasileira.

O SEGUNDO SEMESTRE - ABRIR-SE PARA O MUNDO, VOLTA-SE PARA SI, COMPREENDER O OUTRO

Iniciamos o semestre, de forma presencial e virtual. Seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Departamento de Vigilância Sanitária (DEVISA), o atendimento diário de estudantes presencialmente na escola foi ampliado de 25% para 50%, continuando a ser facultativo. Assim, dois grupos de estudantes revezaram-se semanalmente entre escola e atividades remotas, enquanto outro grupo permaneceu apenas em atividades remotas via encontros virtuais e propostas na Plataforma *Google Sala de Aula*. O grupo de bolsistas Pibid

seguiu acompanhando as propostas remotas, que dialogaram com as propostas ocorridas no modo presencial.

O primeiro movimento foi o de acolhimento, ambientação dos alunos à nova realidade escolar com os protocolos sanitários necessários à prevenção da covid-19 e atividades de interação para a retomada dos vínculos afetivos, emocionais e pedagógicos. O segundo movimento foi rememorar as propostas de estudo do primeiro semestre, avaliando com os estudantes temas e atividades adotadas na produção e encaminhamento das mesmas. A partir dessa avaliação, considerando também a ocorrência de um evento aguçado na curiosidade dos estudantes e reconhecido mundialmente, iniciamos a tematização sobre os Jogos Olímpicos de Tóquio e a sua relação com as práticas corporais do território da escola.

Dentre os objetivos dessa proposta e fomentados os estudos dos códigos e linguagens dos Jogos Olímpicos, destacamos: reconhecer os saberes dos estudantes sobre os jogos olímpicos; ampliar os conhecimentos acerca desse evento; conhecer atletas do Brasil que participarão dos Jogos Olímpicos de Tóquio; vivenciar a gestualidade própria de algumas das modalidades olímpicas; conhecer, experimentar, representar e recriar os pictogramas esportivos criados para os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Tóquio através da representação gestual; compreender o significado e origem dos Pictogramas esportivos.

Nesta experiência de estudo, considerando as identidades culturais e singularidades dos estudantes em uma rede municipal de educação que tem como princípio a inclusão nos processos educativos, escolhemos aprofundar nossos estudos sobre o atletismo paralímpico, mais especificamente acerca das provas de corrida.

Pensamos a inclusão escolar a partir da responsabilidade de proporcionar, disparar experiências, práticas e estudos que colaborem com o tensionamento de fronteiras de conhecimento, tendo em vista a ampliação da compreensão e leitura de mundo em que os diferentes sujeitos são valorizados. Sentir, dizer, problematizar o nosso lugar no mundo e conhecer outros mundos que coexistem, ainda que em

posições desiguais de reconhecimento, legitimidade e condições de enunciação são preceitos inclusivos.

Para afirmar esse compromisso com uma educação inclusiva, foram propostos estudos que tiveram como objetivos e situações didáticas: conhecer o que são as parolimpíadas; conhecer sobre a vida de atletas parolímpicos; compreender as provas de corrida próprias do atletismo parolímpico; reconhecer aspectos de sua vida cotidiana que se aproximam das práticas de corrida; problematizar sobre o desafio de atletas parolímpicos com deficiência visual; experienciar aspectos do cotidiano com olhos fechados; ampliar os conhecimentos sobre atletas-guia e atletas com deficiência visual; vivenciar a ação como guia de uma pessoa que não vê; vivenciar uma ação com olhos vendados sendo guiada ou guiado por outra pessoa; reconhecer as possibilidades de preparação e treinamento de corrida; elaborar uma ideia de preparação para a corrida para realizar na escola; elaborar e vivenciar uma ideia de aula para preparação para a corrida com obstáculos ou barreiras, velocidade e resistência; entrevista com o treinador da equipe de atletismo olímpico Evandro Lázari e com a atleta olímpica da corrida de 400m - Tiffani Marinho, além da oportunidade de narrarem as próprias experiências, oportunidade em puderam refletir sobre o modo como atuavam diante desses aspectos e como se narram agora.

A inclusão no campo educacional oferece chaves de compreensão e argumentação a partir de princípios que reconhecem a legitimidade da singularidade da condição humana. Problematizar modos de dizer, pensar e agir que, a partir de uma exterioridade, categorizam e dizem sobre o outro, subalternizando, desqualificando, despotencializando as culturas e a singularidade humana, violando direitos constitucionais, torna-se uma responsabilidade. Uma escola pública, laica e com qualidade socialmente referenciada demanda presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimento. Não sendo assim, como as diferentes pessoas, oriunda de

diferentes experiências culturais irão se sentir acolhidas, aceitas, enfim pertencentes?

O desconhecimento favorece o preconceito, a discriminação, a subalternidade, o sexismo e o racismo. O sentimento de pertencimento tem o potencial de ampliar a responsabilidade para com o mundo, assim como conferir legitimidade de estar no mundo, sobretudo àqueles e àquelas historicamente violentados em seus direitos constitucionais.

FINALIZANDO O PROCESSO

Para concluir o ano com estudantes e comunidade, a escola organizou uma Mostra Cultural Virtual de trabalhos. Assim, organizamos os registros dos estudos rememorando as propostas estudadas: danças urbanas, samba, desafio de atletas e pictogramas olímpicos e paralímpicos. Esses registros estão disponíveis nos links:

<p style="text-align: center;">DANÇAS URBANAS PARA UMA VIDA SAUDÁVEL</p> <p style="text-align: center;">4º ANOS EDUCAÇÃO FÍSICA PRÓ JAQUE EMEFI PADRE FRANCISCO SILVA - 2021</p>	<p>https://youtu.be/WP4HaU05tIA</p>
<p style="text-align: center;">SAMBA</p> <p style="text-align: center;">4º ANOS EDUCAÇÃO FÍSICA PRÓ JAQUE EMEFI PADRE FRANCISCO SILVA - 2021</p>	<p>https://youtu.be/3hD5jAwGu5o</p>
<p style="text-align: center;">PICTOGRAMAS DOS JOGOS OLÍMPICOS</p> <p style="text-align: center;">PROFA. JAQUELINE EDUCAÇÃO FÍSICA EMEFI PADRE FRANCISCO SILVA 2021</p>	<p>https://youtu.be/AY3F3GRcMNA</p>
<p style="text-align: center;">AS PROVAS DE CORRIDA NO ATLETISMO OLÍMPICO E PARALÍMPICO</p> <p style="text-align: center;">4º ANOS EDUCAÇÃO FÍSICA PRÓ JAQUE EMEFI PADRE FRANCISCO SILVA - 2021</p>	<p>https://youtu.be/txmvemLNBPE</p>
<p style="text-align: center;">MENSAGEM PARA TIFFANI MARINHO</p>	<p>https://youtu.be/kAP8VJ2ODCc</p>
<p style="text-align: center;">MENSAGEM PARA EVANDRO LÁZARI</p>	<p>https://youtu.be/STNVkHqjTRE</p>

POR ENQUANTO

Desde os anos 1990, a escola e a formação de professores ficaram diante de ataques de muitos segmentos sociais; desde os anos 2000, várias políticas públicas foram formuladas por grupos com interesses diversos para enfrentar o quadro anterior; desde a metade da década passada, novos ataques foram edificados, reavivando um passado que tínhamos como superado. Esse cenário poderia criar um quadro desanimador para aqueles que lutam por condições sociais dignas, principalmente, para aqueles que frequentam a escola básica. Por mais estarrecedor que possa ser o momento histórico deste país, o Pibid tem sido um ponto de resistência a essas ações. Mais do que isso! Ele tem sido a possibilidade da mudança.

As ações formativas empreendidas pelo coordenador e pela supervisora, as atividades dos bolsistas junto à comunidade educativa e, principalmente, as dos bolsistas junto aos alunos, denotam que um trabalho comprometido, colaborativo e atento às forças que o atravessam é mais do que um ritual de iniciação na profissão docente, no conhecimento profissional, teórico e metodológico que a caracteriza. Podemos dizer que o realizado se tratou de uma produção de potência, tendo em vista o cuidado para que os momentos vividos no Pibid não se consolidassem como forma de assujeitamento à função docente determinada por qualquer ordem político-discursiva consolidada hegemônica ou não.

A experiência com alguns encaminhamentos didático-metodológico do CC permitiu aos docentes e bolsistas compreenderem quais eram as vivências e impressões discentes sobre os temas estudados. Nesse contexto, viabilizou-se a construção das aulas de modo a associar os conhecimentos dos alunos com os apresentados pela EF, sem negá-los, tampouco tomá-los como diagnósticos, prévios, sincréticos ou ingênuos, mas como saberes construídos culturalmente e que conferem sentido à existência de cada um deles. Saberes que são fonte de estudos e também de problematizações, proporcionando a vivência dos bolsistas

do Pibid sobre como elaborar um plano de aulas no qual o objeto de estudo é escolhido a partir de elementos da cultura local e dos saberes dos alunos. Soma-se a isso, pensar em planejar ações articuladas ao Projeto Pedagógico da escola e às condições dadas para todos nós pela pandemia. Diante desses desafios, que eram imensos e múltiplos, o Pibid-Educação Física viu-se à frente da necessidade de criar respostas didáticas para uma nova forma de ensinar mediada pelas redes digitais. Há mais! Afinal, a Educação Física é tida historicamente como uma disciplina atrelada ao movimento, complicando ainda mais elaborar as ações.

Podemos afirmar com convicção: o que fizemos - coordenador, supervisora e bolsistas - em alguma medida, contribui para uma formação docente (coordenador, supervisora e bolsistas) mais engajada com a escola pública, com as crianças, com a comunidade educativa, pois não minimizamos esforços para superar as implicações vividas nesse período tão importante e desafiador para a humanidade.

Se tomarmos o Pibid como um ritual de entrada à docência escolar, podemos dizer que ele reverbera sentidos ao curso de Licenciatura, pois produz elementos que alimentam problematizações à formação docente no tocante à posição de sujeito docente requerida, seja pelo Estado auditor neoliberal ou pelo Estado provedor de bem-estar-social, seja pelas mudanças curriculares e processos avaliativos. O que se produziu, buscou fomentar uma posição docente afeita à uma concepção de escola (básica e superior) como espaço de combate ao mesmo e às todas as formas de dominação; a escola enquanto espaço de valorização daqueles que escapam do modelo padrão e ao controle; a escola como espaço de produção de potência, de formas singulares de vida.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciências**: cenas de um casamento infeliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros –TIC Domicílios 2019.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

GRAMÁTICA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UNICAMP (2020-2022): UM PERCURSO AUTOAVALIATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cynthia Agra de Brito Neves
Coordenadora de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp
Orna Messer Levin
Coordenadora de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp
Aquiles Tescari Neto
Coordenador de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp

INTRODUÇÃO

Já se tornou marca dos cursos de Licenciatura em Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) uma participação bastante ativa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido junto aos mais diversos institutos de nossa universidade. Prova disso foi, na ocasião da última edição do programa (de 2020 a 2022), a entusiasmada participação dos três departamentos do nosso instituto, todos atuantes nos cursos de Licenciatura em Letras e aqui representados pelos autores do presente texto (envolvidos com o PIBID de Língua Portuguesa).

Nosso subprojeto de Língua Portuguesa teve como objetivo principal promover um diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas de *Linguagens* contempladas no componente de Língua Portuguesa da educação básica. Propusemos, nessa direção, problematizar o lugar da *gramática*, da *literatura* e da *produção de texto* na escola, tendo, como diretrizes os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2020). A ideia

era permitir aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras de nossa universidade, envolvidos no PIBID, uma formação complementar abrangente, não só no sentido teórico-conceitual, em vista das atividades desenvolvidas na etapa formativa (de “preparação teórica” e de revisão dos materiais de apoio utilizados junto às escolas participantes¹), como também e, sobretudo, no sentido prático, uma vez que nossos estudantes pibidianos atuaram, na última etapa do programa, junto às escolas parceiras, desenvolvendo atividades didáticas – pensadas como “itinerários formativos” que se tornam “objetos de conhecimento”, tal como propõe a BNCC – com (e para) os estudantes da rede pública de ensino.

Vale registrar que foram dezoito meses de muita expectativa para o cumprimento do nosso subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unicamp, que se realizou inteiramente durante a pandemia da Covid-19. Desde que iniciamos, em outubro de 2020, planejamos e repensamos nossas atividades a cada mês, sempre nos adaptando à realidade caótica que o mundo – e sobretudo o nosso país desgovernado – vivenciava. Não foi nada fácil reinventar o Programa o tempo todo e, nessa trajetória trágica, muitos estudantes universitários e professoras-supervisoras desistiram de continuar conosco no PIBID, sendo então substituídos por outros interessados que aguardavam na fila de espera. Sobrevivemos, ou melhor, resistimos – apesar do desânimo generalizado – enquanto PIBID de Língua Portuguesa (grupo formado por 24 estudantes do curso de Letras e com o apoio de professoras-supervisoras, duas da Escola Estadual Orlando Signorelli – Hildete de Paiva Sales Rocha e Viviane Segalio Carvalho – e duas da Escola Estadual Júlio Mesquita – Aline Canedo da Silva e Caroline de Paiva Omena). No meio do caminho nos deixaram, por incompatibilidade de agenda, as professoras Lívia Velo e Débora Ferreira Morelli, vinculadas, respectivamente, a cada uma das escolas supracitadas.

¹ Nosso trabalho foi desenvolvido junto a duas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas: a Escola Estadual Orlando Signorelli e a Escola Estadual Júlio Mesquita, ambas recentemente transformadas em escolas de período integral pelo programa PEI do Governo do Estado de São Paulo. Sobre o “Programa de Educação Integral” da SEDUC/SP, consultar o link: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em 22/06/2022.

A seguir, apresentaremos em seções as etapas de desenvolvimento do subprojeto de Letras, visando, sempre que possível, a avaliar criticamente o trabalho desenvolvido, reflexão esta necessária. Organizamos este capítulo da seguinte forma: na seção 1, descreveremos a etapa de preparação teórica dos pibidianos; na seção 2, trataremos dos materiais didáticos discutidos; na seção 3, mencionaremos brevemente o espírito geral das atividades elaboradas pelos pibidianos para aplicação nas escolas parceiras; e, na seção 4, relataremos a divulgação dos resultados do subprojeto, tanto no evento Unicamp de Portas Abertas (UPA), com intensa participação do subprojeto de Língua Portuguesa, quanto no *Primeiro Seminário de Programas de Formação de Professores de Língua Portuguesa* (I SEPROF), que celebrou a conclusão das atividades desenvolvidas. À *guisa de conclusão*, autoavaliaremos o percurso deste trabalho realizado no auge da pandemia da Covid-19. O relato detalhado, passo a passo, do desenvolvimento do plano de trabalho de cada um dos cinco grupos de pibidianos junto às escolas será reunido, ao final, em uma seção de *Apêndice*. Seguem-se, a essa seção de *Apêndice*, as *Referências bibliográficas*.

1. ESQUENTANDO OS TAMBORES: PREPARAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o proposto no nosso subprojeto, as atividades do PIBID de Língua Portuguesa seriam desenvolvidas em encontros semanais, às sextas-feiras, das 14h às 16h. Inicialmente, para “esquentar os tambores” enquanto o fantasma da pandemia da Covid-19 nos assombrava, planejamos, no segundo semestre de 2020, uma preparação teórico-conceitual dos pibidianos antes mesmo que pensassem seus projetos específicos e entrassem em campo junto às escolas parceiras. Desse modo, propusemos leituras teóricas que aprofundassem discussões em torno do ensinar e aprender língua portuguesa na educação básica, focando, especificamente, os três eixos: gramática, literatura e produção textual. Assim, os nossos alunos pibidianos e as professoras-supervisoras liam, em casa,

semanalmente, um texto teórico que tratasse de cada uma das três áreas supramencionadas e, no encontro da sexta-feira, discutíamos, cada semana com um coordenador, o texto proposto. A seguir, compartilhamos essa experiência de leituras e discussões realizadas por cada um de nós.

1.1. Gramática

Uma vez que nosso subprojeto inicial previa um trabalho transversal com a subjetividade, o professor Aquiles Tescari Neto optou por leituras orientadas à *gramática* enquanto “criatividade”, no sentido de Noam Chomsky (1966), que remete à produção de enunciados infinitos, em potencial, a partir de um conjunto finito de elementos.

O professor Aquiles selecionou cinco textos de sua própria autoria, dois deles, à época, ainda não publicados. Os estudantes e as professoras leram e discutiram os textos, inclusive contribuindo com importantes *feedbacks* ao professor. Dois desses textos foram aceitos para publicação, um deles pela *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, num dossiê sobre ensino de língua portuguesa (cf. Tescari Neto & Souza de Paula, 2021); e o outro, pela *Revista Linguística* (cf. Tescari Neto, 2021). O professor Aquiles também colocou para discussão pelo grupo o texto de um capítulo de um livro de *introdução à análise sintática*, que está escrevendo com a professora Marina Garcia Martins, no qual contempla a integração da análise gramatical à leitura e à produção textual.

No trabalho de Tescari Neto & Souza de Paula (2021), os autores discutem a importância do que chamam de duas frentes do ensino de gramática: as reflexões sobre normas gramaticais e a análise linguística ou análise gramatical (tanto no ensino básico, tendo em vista a BNCC e livros recomendados pelo PNLD, quanto no ensino superior, tendo em vista a pesquisa feita junto a projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras). Já as duas outras leituras mencionadas dizem respeito à análise gramatical, ou linguística, em perspectiva *criativa*.

1.2 Literatura

Para desencadear as reflexões sobre o trabalho com textos literários na escola básica, a professora Orna Levin instigou os estudantes e professoras-supervisoras a pensarem sobre o lugar da literatura no cotidiano deles. Pediu que pensassem em coisas concretas, capazes de demonstrar a presença do literário no dia-a-dia. A seguir, mostrou exemplos ilustrativos de músicas, filmes e objetos derivados, tais como canecas, bolsas, camisetas, cadernos, etc. nos quais encontramos referências a obras da literatura brasileira e universal, seja às personagens, aos autores, a títulos ou ao enredo. Desse modo, procurou não só sensibilizá-los para questões teóricas como também abordar as noções de cânone, literariedade e valor. A ideia foi promover debates acerca da importância e do uso da literatura na sociedade contemporânea, incentivando a abordagem subjetiva, e indagar a relação da leitura com o patrimônio cultural e com o futuro mediado pelas novas tecnologias.

No que diz respeito ao legado cultural, os alunos discutiram o ensaio de Paulo Franchetti (2009), que enfatiza o compromisso do leitor em se tornar um herdeiro do passado, da tradição, criando um repertório próprio de leituras, com base no qual possa entender o presente e projetar um futuro possível para si. Em seguida, leram o ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), que defende a importância do ensino de literatura como objeto indispensável à cidadania, não apenas no sentido da instrução ou de educação formal, mas como direito ao usufruto do prazer estético e da imaginação. Neste ensaio, Candido advoga a importância da literatura enquanto objeto de construção do conhecimento compartilhado e como instrumento poderoso de mobilização dos jovens devido à sua capacidade de promover a humanização das relações.

Nesta perspectiva, a prof. Orna Levin analisou o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira (2014), e discutiu estratégias de mobilização e de deslocamento por meio da leitura de poesia. Os alunos e as supervisoras se debruçaram sobre

modos de propiciar experiências de leitura que promovam o contato com a diversidade e permitam vivências de alteridade, tal como preconiza a BNCC, a fim de promover a cidadania e a empatia. Também analisou o poema falado “The Hill We Climb”, que Amanda Gorman recitou na cerimônia de posse do presidente eleito dos Estados Unidos, Joe Biden. Partindo da pergunta “por que presidentes convidam poetas para sua posse? ”, a professora tratou, desta vez, da relação entre literatura, oralidade e *performance*. Tanto os estudantes-pibidianos quanto as professoras-supervisoras se mostraram extremamente entusiasmados com a possibilidade de explorar os aspectos performáticos, assunto que se revelou como um dos mais estimulantes, sobretudo, por sua atualidade e potencial de estimular os alunos das escolas parceiras a se expressarem artisticamente e corporalmente.

1.3 Produção textual

Como provocação inicial, a professora Cynthia Agra de Brito Neves solicitou que os estudantes-pibidianos e as professoras-supervisoras lessem um material apostilado, disponibilizado pela *Comvest* (Comissão Permanente para os Vestibulares Unicamp), no qual encontramos a prova de Redação do Vestibular Unicamp 2020, a Expectativa da banca elaboradora da prova e uma amostra de redações comentadas que foram avaliadas como acima da média, abaixo da média, medianas e anuladas. A ideia era promover discussões em torno do que seria um texto bem escrito ou não, considerando o nível de escolaridade dos estudantes que finalizam o ensino médio e prestam o processo seletivo de um vestibular.

O material levantou polêmicas e despertou o interesse específico dos pibidianos e das supervisoras em tecer comparações entre as propostas de redação do Vestibular Unicamp e as propostas de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em outros encontros, a proposta da professora foi a de ler algumas das redações nota mil do ENEM (disponibilizadas na *internet*) para apontar o engessamento do texto dissertativo e criticar as citações filosóficas ensinadas pelos “*youtubers* de plantão” para, por fim, discutir os equívocos de um ensino

propedêutico. O ensino da produção de texto no ensino básico ganhou o protagonismo desejado. Para dar continuidade às discussões teóricas, a professora Cynthia sugeriu a leitura de outros dois textos, nesta ordem: Clecio Bunzen (2006) e Irandé Antunes (2006).

No primeiro texto, Bunzen apresenta um panorama histórico sobre o ensino da produção de textos no Brasil: do ensino clássico e humanista que marcou os currículos do Colégio Pedro II no século XIX, à transição do ensino da redação escolar para o ensino da produção de texto, como propôs João Wanderley Geraldi (1984). O percurso apresentado por Bunzen também historiciza o ensino da disciplina de língua portuguesa e os currículos vigentes em nosso país – formação teórica indispensável a qualquer (futuro) docente de língua portuguesa. No segundo texto, Antunes nomeia tipos diferentes de avaliação para, em seguida, defender objetivos implicados na avaliação de um texto produzido por alunos da educação básica. As discussões que emergiram a partir da leitura da autora – como avaliar um texto escrito – concluíram essa etapa inicial de preparação teórica.

2. VISITANDO OS MATERIAIS DIDÁTICOS E O CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO

Encerrada a etapa de preparação teórica, que nos rendeu discussões profícuas, e tendo em vista o prolongamento da pandemia ao longo de 2021, o que interditou a presença de nossos alunos pibidianos nas escolas, tivemos de estender por mais algum tempo o período de preparação deles antes da atuação efetiva nelas. Desse modo, nos meses seguintes a abril de 2021, optamos, seguindo a sugestão das professoras-supervisoras, por fazer um trabalho com os materiais didáticos *Aprender Sempre* e *São Paulo faz escola*, ambos disponíveis no site oficial do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (cf. <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>), e amplamente utilizados como material didático de apoio nas escolas estaduais de São Paulo. Aliás, as professoras-

supervisoras do PIBID estavam, à época, utilizando justamente o *Aprender Sempre* em suas aulas de reforço de língua portuguesa.

Inicialmente, propusemos que elas descrevessem o trabalho desenvolvido com tal apostila em suas práticas. Cada uma explicou sua estratégia didática no uso do material destinado ao primeiro bimestre letivo das séries em que atuavam em suas escolas. Em seguida, foi a vez de os alunos pibidianos estudarem cuidadosamente o material do segundo e terceiro bimestres, lendo criticamente os módulos de Língua Portuguesa e dando especial destaque às áreas de gramática, literatura e produção de texto neles presentes. Para isso, sugerimos um roteiro a ser seguido e cujas perguntas deveriam ser respondidas ao longo de suas apresentações.² A ideia era fazê-los refletir sobre as teorias subjacentes à didática desses materiais apostilados. Ao final dessa etapa, os alunos pibidianos, divididos em grupos, apresentaram *seminários* compartilhando suas análises sobre o *Aprender Sempre* – Caderno do professor.

Com o *São Paulo faz escola* sugerimos uma interação diferente: em nossos encontros semanais, convidamos os alunos pibidianos e as professoras-supervisoras a explorarem conosco as apostilas, de diferentes séries e bimestres, analisando a organização e a qualidade didática do material (considerando, para isso, tanto as apostilas do caderno do professor, quanto as do caderno do aluno). Navegamos ainda mais pelo site do Centro de Mídias, assistimos a algumas aulas virtuais disponíveis, discutimos as condições de ensino e de aprendizagem a que estavam sujeitos os estudantes das escolas públicas do estado durante a pandemia da Covid-19, e refletimos bastante sobre as desigualdades entre a educação pública e privada em nosso país. Foi um momento também de escutar os desabafos das professoras-supervisoras que estavam se esforçando ao máximo para manter seus alunos atentos às aulas virtuais – tendo em vista todas as dificuldades de estrutura

² O questionário pode ser consultado em: <https://is.gd/AprenderSempre>. Acesso em 22/06/2022.

e de acesso deles – e para dar conta das novas exigências das escolas em que trabalhavam, as quais estavam passando pelo processo de transição para o PEI.

3. AS ATIVIDADES CONJUNTAMENTE PROPOSTAS PELOS PIBIDIANOS E PROFESSORAS-SUPERVISORAS

Ao final de 2021, começamos a pensar sobre a possível ida às escolas, dadas as condições sanitárias favoráveis, o que aconteceu apenas em 6 de dezembro de 2021. Apesar de já ser final de ano letivo e as escolas estarem encerrando suas atividades, queríamos que os pibidianos conhecessem as escolas e seus respectivos alunos, do ensino fundamental e médio, com quem iriam desenvolver as atividades que estavam sendo planejadas no PIBID. Em razão disso, nos organizamos juntamente com as professoras-supervisoras para que esse encontro presencial se realizasse, ainda que em dezembro.

Em janeiro de 2022, tivemos um retorno entusiasmado de nossos pibidianos, que relataram a boa recepção que tiveram dos alunos e das professoras nas escolas parceiras. Tratamos de negociar a participação de nossos alunos nas reuniões de planejamento das escolas, bem como a inclusão das atividades do PIBID de Língua Portuguesa, que seriam desenvolvidas em fevereiro e março de 2022, no planejamento escolar. As atividades planejadas e executadas versaram sobre experiências ligadas à resistência indígena (grupo 1), ao meio ambiente (grupo 2), a histórias em quadrinhos (grupo 3), a memórias da pandemia (grupo 4) e à língua e diversidade linguística (grupo 5).³ Tais atividades serão descritas com detalhes no *Apêndice*, ao final do capítulo, a partir de excertos dos depoimentos e relatórios dos próprios pibidianos, com acréscimos e edições feitas por nós, autores do capítulo.

³ Links para acesso a algumas das atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas. As páginas incluem relatos e fotos: <https://is.gd/PIBID2021Unicamp> e <https://is.gd/PIBID2022Unicamp>. Acesso em 22/06/2022.

4. DA SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS: UPA E I SEPROF

Os resultados parciais do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa foram apresentados no I, II e III Encontros do PIBID/RP da Unicamp, eventos organizados remotamente pela equipe de coordenação institucional do PIBID e da Residência Pedagógica (RP) da Unicamp ao longo de todo o ano de 2020 e de 2021. O trabalho realizado pelos pibidianos também foi apresentado para a comunidade externa durante a XVI Edição da UPA (Universidade de Portas Abertas), em 21 e 22 de julho de 2021⁴.

Além desses momentos de socialização dos *resultados parciais*, ao término dos trabalhos executados, os participantes do PIBID e da RP de Língua Portuguesa realizaram um evento presencial, no sábado, dia 09 de abril de 2022, no anfiteatro do IEL, para socializar os *resultados finais* dos dois programas. O encontro, que teve duração de cinco horas, celebrou o fim das atividades com chave-de-ouro e contou com a participação dos coordenadores do PIBID e da RP, dos estudantes pibidianos e residentes pedagógicos e também das professoras supervisoras do PIBID e preceptoras da Residência Pedagógica. No evento, batizado de *Primeiro Seminário de Programas de Formação de Professores de Língua Portuguesa (I SEPROF)*, os pibidianos e residentes pedagógicos puderam compartilhar suas respectivas experiências nas escolas em que atuaram por meio de apresentação de *pôsteres*, mesas redondas e depoimentos pessoais. Foi um encerramento surpreendente e emotivo, com direito à certificado.

À GUIA DE CONCLUSÃO: UMA AUTOAVALIAÇÃO DO PERCURSO POR NÓS DESENVOLVIDO

O biênio 2020-2021 certamente será lembrado na história do mundo como um dos períodos mais desafiadores da contemporaneidade, quando as incertezas

⁴ Link para acesso à apresentação do PIBID/Unicamp na UPA-2021, incluindo um vídeo sobre o PIBID de Língua Portuguesa: <https://www.youtube.com/watch?v=sP9nGltOcAs>. Acesso em 22/06/2022.

introduzidas pela pandemia Covid-19 se impuseram, gerando muitas angústias e apreensões. Para quem trabalha com educação no Brasil os desafios não foram pequenos. Tanto na educação básica, quanto na universidade, a adoção da modalidade de ensino remoto, mediado por recursos tecnológicos com uso de ferramentas digitais, trouxe mudanças profundas no tocante às práticas pedagógicas. Nesse contexto, o subprojeto PIBID de Língua Portuguesa se deparou com a necessidade de redesenhar propostas e ajustar atividades, de acordo com o que as circunstâncias escolares permitiam, sem com isso perder de vista seu propósito inicial.

Na modalidade remota, prevaleceu a dinâmica de participação virtual dos docentes, estudantes de licenciatura e supervisoras nas atividades de ensino-aprendizagem, sendo difícil e tardia a interação direta com os alunos das escolas parceiras. A falta de contato presencial com o ambiente escolar acarretou, é claro, um certo desânimo nos universitários, pois tiveram de acompanhar as aulas do Centro de Mídias que estavam sendo transmitidas para a rede pública estadual, sem a possibilidade de participar de ações pedagógicas complementares em espaços como bibliotecas, auditórios, teatros, etc. Por esse motivo, foi preciso repensar a condução de ações que seriam realizadas no ambiente escolar, com apoio das professoras-supervisoras em 2021, e aprofundar a discussão sobre os materiais didáticos de língua portuguesa e literatura, tanto aqueles que estavam sendo aplicados nas aulas do Centro de Mídias, quanto aqueles destinados ao reforço escolar, visando à recuperação das habilidades na área de Linguagens que não puderam ser desenvolvidas em 2020.

A colaboração das professoras-supervisoras em todo o processo de adaptação das propostas foi fundamental para que se criassem novas pontes entre os estudantes universitários do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa e as escolas parceiras. Na etapa de análise dos materiais didáticos, as intervenções delas permitiram que os pibidianos conhecessem as estratégias efetivamente aplicadas no ensino de gramática, leitura literária e produção de textos no contexto da

pandemia. Os depoimentos e sugestões das professoras-supervisoras contribuíram para que os licenciandos pudessem dimensionar a realidade do retorno à sala de aula presencial e, assim, iniciar a preparação dos projetos que desenvolveram em grupo.

Divididos em cinco grupos, os pibidianos se dedicaram à concepção e ao planejamento de projetos de intervenção com base nos temas transversais da BNCC, enfatizando o componente de língua portuguesa, no intuito de promover a conscientização dos alunos do ensino básico sobre si e sobre o outro, com foco principalmente em questões de identidade, cidadania e participação ativa dos jovens no mundo contemporâneo. Cada qual à sua maneira, os cinco projetos abriram caminhos para que o trabalho com a língua portuguesa fosse significativo para os alunos das escolas, que fosse uma oportunidade de elaboração das experiências sensíveis que eles tiveram durante a pandemia. Também podemos notar nos projetos a articulação de conhecimentos que os pibidianos adquiriram no estudo dos textos teóricos e nas leituras literárias realizadas: conforme descrito nas subseções que integram o *Apêndice* a seguir, houve notável preocupação, por parte dos pibidianos, de que as três áreas do ensino de língua portuguesa (*gramática, literatura e produção textual*), contempladas por eles no desenvolvimento dos projetos, pudessem ser vislumbradas harmoniosamente na execução junto às escolas-parceiras. Apesar dos obstáculos e dos contratemplos enfrentados em razão da pandemia, os pibidianos ofereceram alternativas para intervenções criativas, com uso de recursos multimodais, atendendo aos propósitos do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa.

Apêndice

Conforme mencionado anteriormente, seguem relatos sobre os projetos desenvolvidos nas escolas-parceiras por cinco grupos de pibidianos do subprojeto de Língua Portuguesa. Reunimos, aqui, passagens do relato escrito pelos próprios

pibidianos, aportando modificações e edições a seus textos originais. Nossos pibidianos assinaram termo de cessão dos materiais produzidos.

Grupo 1: Jaqueline Sanches Cônsole e Layne Gabriele da Silva; tema: *Qual o lugar do indígena na sociedade brasileira?*⁵

O projeto de aula teve como eixo central o tópico *Cidadania e Civismo*, tema transversal previsto pela BNCC, cujo objetivo era refletir sobre o (não) lugar do indígena na sociedade brasileira, usando como gatilho a marcha dos indígenas contra o marco temporal, que ocorreu em setembro de 2021. A intervenção em sala de aula tinha como premissa partir de um problema concreto da atualidade e, por meio da colaboração e troca ativas entre alunos e pibidianos, discutir possíveis “soluções”, tanto no âmbito local quanto global, para a questão indígena no Brasil, mobilizando, para isso, competências relacionadas às três subáreas da disciplina de Língua Portuguesa: *gramática, literatura e produção textual*. Também foi usado como fio condutor, inevitavelmente, a pandemia da Covid-19, seja para gerar em sala de aula um momento de acolhimento aos alunos daquele 9º ano, após um longo período de afastamento do espaço físico e social da escola, seja para refletir sobre a forma como a pandemia agravou os problemas sociais da parte mais vulnerável da sociedade, da qual os *povos indígenas* fazem parte. Nos primeiros contatos com os alunos, ao longo dos primeiros dois conjuntos de aulas em que os pibidianos estiveram presentes e atuantes na E. E. Orlando Signorelli, foram desenvolvidas duas atividades: a primeira, um modo de apresentação para conhecer brevemente os alunos, e a segunda, a criação de um espaço de acolhimento e escuta em relação ao que e/ou a quem fora perdido no período longe da escola.

A primeira atividade foi bastante simples: os pibidianos entregaram aos alunos um pequeno pedaço de papel no qual eles tinham que se descrever

⁵ Link para pôster apresentado, pelo grupo, no I SEPROF: https://is.gd/pibid1_. Acesso em 05/08/2022.

brevemente, sem mencionar suas características físicas, somente os aspectos relacionados à personalidade e aos gostos pessoais. Posteriormente, esses papéis foram sorteados, um a um, e lidos em voz alta, para que os alunos pudessem palpitar sobre a quem se referiam. A atividade foi surpreendente, pois apesar do tempo distante um dos outros, os estudantes se mostraram bastante entrosados entre si.

Na segunda atividade, os pibidianos propuseram uma pequena discussão sobre as consequências da pandemia com o intuito de analisar seus impactos no contexto macrossocial para, então, chegar a questões mais subjetivas dos alunos. Como elemento motivador do debate à turma de 9º ano, foi feita a seguinte pergunta: “Quem mais ganhou e quem mais perdeu durante a pandemia?” A partir daí, foram apresentados os contrastes socioeconômicos escancarados pela pandemia do Covid-19, por meio de manchetes que ilustravam, de um lado, o surgimento de novos bilionários e o aumento da fortuna daquelas pessoas que já eram bilionárias antes da pandemia e, de outro, o agravamento das condições socioeconômicas daquelas que já integravam a parte mais vulnerável da população, entre eles a *população preta e periférica* e a *indígena*. Os alunos expressaram suas opiniões e, em alguns casos, seus relatos pessoais sobre as dificuldades enfrentadas por eles e por suas famílias durante o período pandêmico, ao que se seguiu uma espécie de “subatividade”: a “cápsula do tempo”.

A ideia da cápsula era fazer com que os alunos materializassem, por meio de um gênero textual a sua escolha (desenho, música, poema, carta etc.), o que fora perdido durante o período de afastamento escolar e o que eles esperavam recuperar ao longo do ano letivo atual. Em seguida, esse material foi inserido em uma caixa de papelão e fechado com fita adesiva, sem que ninguém lesse ou visse previamente o que eles produziram, e foi entregue à professora-supervisora. Foi sugerido que a abertura da cápsula se desse tão somente ao final do ano – mesmo que sem a presença dos pibidianos na escola –, para que a leitura daqueles textos se tornasse um espaço de reflexão sobre o andamento de 2022, sobre as

expectativas dos alunos efetivamente atendidas, sobre as mudanças em suas vidas desde o momento da produção do texto até a abertura da cápsula, dentre outras tantas questões para reflexão. Essa também foi uma maneira encontrada por nossos pibidianos para estenderem, de alguma forma, a presença deles naquela escola.

Os pibidianos entraram, finalmente, no tema e no objetivo do projeto: *o lugar do indígena na sociedade brasileira*. Para começar, foi feita uma contextualização de dados e de informações a respeito da população indígena brasileira, obtidos pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, como, por exemplo, a forma como essa população está distribuída no território brasileiro, o seu nível de alfabetização, o número de línguas faladas pelos indígenas e a questão da demarcação de suas terras. Também foram apresentados dados dos indígenas do Estado de São Paulo a partir das informações obtidas pela Comissão Pró-Índio de São Paulo 2. Nessa etapa, nossos pibidianos utilizaram recursos tecnológicos da escola, como a televisão, por exemplo, disponível em sala de aula, para a exibição de slides e vídeos, assim sensibilizando e engajando mais os alunos no projeto.

No que diz respeito à frente de *gramática*, foram realizadas, principalmente, atividades de reflexão metalinguística. Analisaram diferentes manchetes e reportagens, juntamente com os alunos, para tentar compreender as escolhas das diferentes mídias com relação às dimensões textual e social da língua, colocando em contraste os materiais produzidos pela grande mídia e por aquela chamada de “alternativa”. O objetivo aqui foi promover uma análise sintática crítica (Tescari Neto, 2021), que estivesse diretamente relacionada a uma contribuição concreta para a vida prática dos alunos e que mobilizasse e ampliasse as competências da gramática internalizada neles, tomando-os como os principais sujeitos da análise sintática desenvolvida em sala de aula.

No trabalho envolvendo, principalmente, a frente de *literatura*, os pibidianos analisaram o gênero carta, mais especificamente, a *Carta de Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha, escrita na ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil,

em 1500, e a *Carta da Comunidade Guarani-Kaiowa de Pyelito*, destinada ao “Governo e Justiça do Brasil”, ou seja, ao governo do Estado do Mato Grosso do Sul, após a justiça federal da cidade de Naviraí emitir uma ordem de expropriação das terras indígenas, conforme o processo nº 0000032-87.2012.4.03.6006 de setembro de 2012. Já para atender à frente de *produção de texto*, eles analisaram os elementos formais e linguísticos do *gênero carta*, tais como o uso do vocativo, interlocutor, objetivo, modalidade da língua escrita, estilo etc. Também levantaram questões específicas a respeito do contexto de produção e circulação dessas duas cartas – verdadeiros documentos históricos brasileiros.

O trabalho com a *Carta de Pero Vaz de Caminha* visava a levantar discussões sobre como o nosso olhar em relação à população indígena tem sido condicionado e manipulado desde 1500, a partir de uma percepção limitada de uma classe dominante, branca, europeia e colonizadora, que trata os indígenas como assujeitados e aculturados. Foram analisados ainda, os aspectos linguísticos do texto de Caminha, mais uma vez, partindo da gramática internalizada dos alunos (no espírito dos textos discutidos na etapa de preparação teórica – cf. seção 1.1, acima) para que se pudesse refletir sobre como a escolha de determinadas palavras era fundamental para a construção de uma imagem portuguesa acerca dos povos originários. A *Carta da Comunidade Guarani-Kaiowa*, por sua vez, foi utilizada para ilustrar aos alunos de que modo a literatura pode ser um instrumento do ativismo social. Os pibidianos debateram com eles como a escrita pode ser uma ferramenta essencial para denunciar mazelas sociais que recaem sobre um determinado grupo, por exemplo, mostrando a repercussão gerada por aquela carta e como a população brasileira – indígena e não-indígena – se mobilizou para que o governo do estado do Mato Grosso do Sul voltasse atrás em sua decisão. Tal carta também suscitou discussões bastante atuais sobre a demarcação de terras indígenas no Brasil.

Como conclusão do conhecimento adquirido com as referidas atividades e debates aqui descritos, foi proposto aos alunos que produzissem um *dicionário*

indígena, ressignificando os estereótipos internalizados, construídos acerca dos povos originários, muitas vezes, pela literatura canônica (em obras de José de Alencar e Gonçalves Dias, por exemplo), reforçados pela grande mídia e replicados pelo senso comum. Os alunos usaram o laboratório de informática da escola, chamado de “sala de recursos”, para que as pesquisas necessárias à elaboração do dicionário fossem realizadas. Dividiram-se em grupos de até cinco pessoas, para os quais foi atribuída uma categoria de palavra, por exemplo: “rituais tradicionais”, “comidas típicas”, “medicina tradicional”, entre outras. A ideia era que os alunos pesquisassem e redigissem, ao menos, cinco entradas para cada categoria, respeitando a estrutura textual do *gênero verbete*.

Durante a execução do trabalho de pesquisa e escrita, foi extremamente importante a presença de nossos pibidianos para auxiliar os alunos, sobretudo os advertindo sobre a diferença entre “pesquisar” e “copiar”, pois se constatou que muitos deles logo se colocaram a copiar os primeiros resultados da pesquisa encontrados na *web* sem sequer ler e/ou selecionar os conteúdos. Dessa forma, também foi possível discutir brevemente como funciona a exibição dos resultados das pesquisas nos principais buscadores de *internet*, tais como o *Google*, e ressaltar o quão importante é atribuir as devidas referências a um trabalho de pesquisa, a exemplo do proposto. Na aula seguinte, último encontro dos pibidianos com os alunos, foi feita a devolutiva dos verbetes produzidos e se propôs um trabalho de reescrita textual, situando-os, mais uma vez, como sujeitos ativos no processo de construção sintática das orações e de escolhas lexicais e efeitos de sentido.

Grupo 2: Eduardo Alves Andrade, Lara Martins Ribeiro, Thais de Souza e Théo Schiavo Belleza; tema: *O meio ambiente ao meu entorno: um trabalho com o gênero podcast*⁶

O grupo optou por trabalhar com o tema transversal *meio ambiente*, uma vez que, nos últimos anos, problemas ambientais decorrentes do desmatamento e das queimadas, em matas, cerrados e florestas, têm estampado por diversas vezes as manchetes de jornais em nosso país. Ainda, dentro dessa temática ambiental, o grupo abordou o *protagonismo indígena* – tão presente na luta pela preservação ambiental –, desenvolvendo, dessa forma, um segundo tema: o *multiculturalismo*. Esses dois temas são fundamentais e urgentes, sobretudo no atual momento, em que o planeta e, principalmente, o Brasil tem sofrido com os impactos da mudança climática, haja vista os incêndios no Pantanal, o alagamento na cidade de Petrópolis e as altas temperaturas em pleno inverno nos trópicos. Há também os indígenas, responsáveis pelas áreas mais preservadas do Brasil, que têm sofrido constantes perseguições, vítimas de garimpeiros e grileiros. Logo, o intuito do projeto foi, por meio do ensino de língua portuguesa, incentivar a consciência ambiental dos alunos e o protagonismo juvenil na busca por um ambiente saudável, seja o bairro, a cidade ou o planeta – um direito deles e das futuras gerações.

Motivou o desenvolvimento das atividades a ideia de que, por meio da língua, é possível resistir e criar uma nova forma de existir. Nessa direção, os pibidianos buscaram trabalhar com materiais que pudessem fazer parte do contexto cultural em que os alunos do 9º ano da E. E. Orlando Signorelli estivessem inseridos, materiais esses que atraíssem aqueles estudantes, seja por meio do olhar, seja por meio da escuta. Com isso, foi proposta a leitura de tirinhas (de humor), de *podcasts*, de músicas, de poemas e de fotorreportagens. O cronograma era curto. Foi preciso, então, sensibilizar de pronto os alunos com a temática, apresentando-lhes, já no primeiro encontro, um jogo chamado “Quem sou eu?”, com ilustrações

⁶ Link para pôster apresentado, pelo grupo, no I SEPROF: <https://is.gd/pibid2>. Acesso em 05/08/2022.

de animais em risco de extinção. A partir do jogo, as possíveis causas de esses animais estarem desaparecendo foram levantadas, o que possibilitou uma reflexão sobre como esse lamentável quadro poderia ser combatido.

Em seguida, visando a trabalhar a frente de *literatura*, os pibidianos elaboraram atividades que envolveram a leitura de um *rap indígena* e também de um *poema* de autoria *indígena*. Segundo Franchetti, a leitura possibilita ao leitor a mudança de perspectiva e, ainda, constrói “um o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesmo” (2009, p. 9), pois a literatura possui elos com o passado e permite projetar um futuro diferente. Nesse sentido, os pibidianos apostaram na ideia de que ler as produções dos povos originários permitiria aos estudantes conhecerem mais suas histórias e culturas, além de criarem uma empatia pelas suas lutas, contribuindo para uma cidadania respeitosa com a causa indígena. Além do *rap* e do poema indígenas, foram selecionadas algumas tirinhas que tratavam de questões ambientais e indígenas, de modo que se pudesse, assim, enriquecer visualmente as leituras propostas e aguçar a reflexão crítica dos alunos.

Já para as atividades de *análise gramatical*, os pibidianos buscaram usar textos atuais, que fazem parte de nosso cotidiano de leituras, como manchetes de jornais, e elaborar perguntas de semântica do texto, propondo um exercício metalinguístico, pois, como discutido teoricamente na etapa anterior, o trabalho com a gramática deve considerar “a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística.” (Furtado da Cunha & Tavares, 2016, p. 37 *apud* Tescari Neto & Souza, 2021, p. 95) e levar à reflexão sobre os itens gramaticais (Tescari Neto & Souza, 2021, p. 95). Para ir ao encontro de tais premissas, foram elaboradas atividades que envolviam semântica e metalinguagem, provocando, nesse sentido, um certo estranhamento nos estudantes que não entenderam, logo de início – tão habituados que estão a estudar apenas a gramática normativa –, que possuem um conhecimento internalizado sobre a língua, tal como se procurou

explicitar nas atividades de reflexões linguísticas (Tescari Neto & Souza, 2021) desenvolvidas junto à escola-parceira.

Por fim, foi elaborada uma atividade de *produção textual* com o devido cuidado para que a proposta fizesse sentido para aqueles jovens adolescentes e para que eles tivessem o que dizer (e quisessem dizer) e para quem dizer (interlocução), seguindo assim a instrução de Geraldi (1984), recuperada por Bunzen (2006) ao explicar que, em uma atividade de produção textual desenvolvida na escola, o aluno precisa ter *o que dizer*, ter *razões para dizer*, ter *para quem dizê-lo* e *assumir-se como locutor*, fazendo-se necessária a atenção ao *contexto de produção*, ou seja, deve-se levar em conta que a escola é (ou deveria ser) “um lugar de interação verbal” (p. 149).

Tendo isso em vista e pensando nas temáticas do meio ambiente e multiculturalismo, foi proposta a escrita de um *roteiro de podcast*, em que os alunos deveriam abordar problemas ambientais presentes em seu entorno e apresentar possíveis soluções. Foi ainda sugerido que, nesse roteiro de *podcast*, apresentassem dados, fizessem entrevistas e falassem sobre o protagonismo indígena na luta pela preservação ambiental. No *podcast*, os alunos poderiam falar sobre suas realidades, trazendo um pouco de sua vivência para a produção escrita proposta. Como devolutiva, os pibidianos aplicaram atividades de *reescrita dos roteiros*, chamando a atenção dos alunos para a compreensão de que um texto escrito pode ser sempre melhorado a partir de uma reflexão metalinguística.

No último encontro, foi feita uma roda de conversa para tratar do genocídio indígena e sua relação com os problemas ambientais discutidos anteriormente. Os alunos assistiram a um clipe da música “Resistência Nativa” de Brô MC’s, Oz Guarani e Kunumi MC, clipe esse muito apreciado, pois, segundo seus relatos, houve identificação completa com os artistas. Ao final, os pibidianos propuseram que os alunos escrevessem um texto-síntese, relatando o que aquele projeto do PIBID significou para eles, na forma artística que preferissem: poema, desenho, charge etc.

Grupo 3: Beatriz Moya de Carvalho Olivalves, Bruna Munhoz Arduino, Karina da Conceição Bonfim, Maria Eduarda Prado de Araújo e Mônica Maldini Pereira Sacco; tema: *Histórias em Quadrinhos na escola*⁷

Este projeto sobre histórias em quadrinhos (HQs) foi pensado para ser trabalhado com uma edição (ou coleção) da revista *Turma da Mônica Jovem*. A escolha da revista se deu pela afinidade das participantes do grupo com essas HQs que fizeram parte da infância dos pibidianos. Optou-se pelas edições 6, 7 e 8 da revista que tratam de temas como o contato entre diferentes culturas e o colonialismo. A princípio, as atividades foram planejadas para serem executadas ao longo de dois meses (fevereiro e março de 2022), o que somaria oito ou nove encontros com os alunos do 7º ano da E. E. Júlio Mesquita. Contudo, o novo cronograma da escola, que se transformou em uma escola com Programa de Ensino Integral (PEI), determinou mudanças no plano inicial. Assim, o PIBID de Língua Portuguesa teve que ser alocado para aulas eletivas dos alunos, ficando a aplicação do projeto para apenas um mês: fevereiro. Foi então reorganizado o cronograma: o que havia sido pensado para oito ou nove semanas teve de ser aplicado em duas.

No planejamento inicial, logo no primeiro encontro, os pibidianos se apresentariam aos alunos, exporiam o projeto e introduziriam o tema “quadrinhos”: o objetivo era descobrir se os alunos daquela turma gostavam ou não de ler, qual gênero de texto preferiam e se liam algum tipo de HQ (*mangá*, *webtoon*); enfim, o objetivo era conhecê-los melhor e, assim, criar uma conexão dos pibidianos com eles. As aulas seguintes objetivavam formalizar os conhecimentos prévios deles sobre o gênero HQ, expandindo os conteúdos ao abordar: figuras de linguagem, relação imagem e texto, uso de diferentes tipos de balões, discursos direto e indireto em narrativas, relação entre fala e escrita etc. Além disso, pretendia-se discutir cultura por um viés linguístico, problematizando escolhas lexicais como “bárbaro”, “dócil”, “civilizado”, “selvagem”, “colonização de exploração” vs.

⁷ Link para pôster apresentado, pelo grupo, no I SEPROF: <https://is.gd/pibid3>. Acesso em 05/08/2022.

“colonização de ocupação” etc. Para finalizar, pibidianos e alunos conversariam sobre as culturas locais, isto é, dos próprios alunos, do bairro, da família, e a relação deles com culturas diferentes. A ideia era transformar essa discussão em uma HQ cujo tema central seria o contato entre culturas.

Infelizmente, o novo planejamento exigiu um projeto bem mais enxuto, com atividades exequíveis em apenas dois encontros no mês de fevereiro. O grupo se reorganizou e cumpriu o seguinte cronograma:

Primeiro encontro, 16/02/2022. Objetivo: conhecer os alunos, saber se gostam de ler, se conhecem histórias em quadrinhos. *Aplicação:* Ao chegarem na sala, os pibidianos colocaram os alunos em uma roda no chão e fizeram perguntas de apresentação para melhor entrosamento do grupo todo. Alguns alunos ficaram com vergonha de falar e foram auxiliados pelos colegas ou pelos professores da sala, mas a maioria tinha boa desenvoltura e era bastante simpática. Feita a apresentação inicial, os pibidianos distribuíram entre os alunos, em roda, vários tipos de HQ: mangás (*Ataque ao Titã, Naruto, Psychic Detective Yakumo* e *Turma da Mônica Jovem*), adaptações de livros para quadrinhos (*O Pequeno Príncipe* e *Percy Jackson: o ladrão de raios*), bem como livros ilustrados (*A Invenção de Hugo Cabret*) e livros com figuras (versão ilustrada de *Harry Potter e o prisioneiro de askaban*). Os alunos ficaram um bom tempo olhando os livros, alguns leram os que acharam mais interessantes, e, enquanto eles os folheavam, os pibidianos explicavam as diferenças entre HQ e livros ilustrados, mostrando que existem muitas formas diferentes de ler histórias interessantes. No fim da aula, foi lida a primeira parte do primeiro capítulo da *webcomic Mondolís*, escrita e ilustrada pelo artista brasileiro Monge Han. *Mondolís* foi escolhida por três motivos: primeiro pelo seu tema – a história trata de um mago que queria ser espadachim; segundo por estar disponível *online*, o que significa ser de fácil acesso a todos os alunos; e terceiro porque Monge Han dublou a primeira parte do quadrinho, transformando a experiência de leitura em uma experiência auditiva.

Segundo encontro, 23/02/2022. Objetivo: formalizar conhecimentos do gênero textual história em quadrinhos (HQs). *Aplicação:* tendo como base o exercício de escuta de *Mondolís*, foi terminada a leitura do primeiro capítulo do *webcomic* com os alunos. Houve discussão sobre os indicativos de linguagem que os quadrinhos oferecem acerca do *som*: formato dos balões de fala, caligrafia das palavras, onomatopeias e a própria organização dos balões. Foram propostos alguns exercícios a explorarem tais indicativos. A ideia era usar a televisão da sala de aula para passar slides, o que não aconteceu, pois não havia energia no painel de controle da TV. Foram então desenhados alguns dos balões na lousa; o que os pibidianos não conseguiram desenhar foi mostrado para os alunos no computador. Como etapa final, discutiu-se a diferença entre intertextualidade e plágio. Para isso, cada aluno deveria fazer seu próprio “balão de fala”, escrevendo o que eles tinham sentido durante a pandemia. Foram distribuídas folhas coloridas para o exercício e encerrado o encontro com uma breve discussão sobre plágio.

Grupo 4: Eduarda Pereira Evaristo, Laura Paes Feliciano, Maria Júlia Santos de Freitas, Mariana Caroline Teodoro Reis e Raphael da Silva Moreira Júnior; tema: *Memórias da Pandemia*⁸

Em razão da pandemia de Covid-19, que levou os alunos a passarem por experiências traumáticas marcantes que farão parte de suas histórias e que, portanto, não podem ser esquecidas pela escola, o grupo optou por trabalhar com o tema “Memória da Pandemia”. O principal objetivo era dar oportunidade para que os alunos falassem sobre o que vivenciaram nesse tempo pandêmico de afastamento da escola, compreendendo-se como parte da história, ou seja, como *sujeitos de memória*. Como estratégia didática para propiciar esse momento de fala-escuta, optou-se por trabalhar com o gênero textual *relato memorialístico*, de modo que os alunos pudessem escrever sobre alguma memória relacionada à

⁸ Link para pôster apresentado, pelo grupo, no I SEPROF: <https://is.gd/pibid4>. Acesso em 05/08/2022.

pandemia e ao isolamento social que experimentaram, refletindo sobre esse período e, principalmente, entendendo-se como parte dele.

A escolha do *relato memorialístico* também se deve ao fato de a escola dificilmente trabalhar com esse gênero textual no ensino fundamental II, tanto por uma questão curricular, quanto por considerar que a criança e/ou o jovem – no caso, crianças de 12 a 15 anos de idade – são sujeitos sem ou com pouca memória, já que esta é, geralmente, associada a pessoas mais velhas ou é restrita a uma coletividade. Propôs-se, então, a escrita do gênero memorialístico, buscando dar protagonismo àqueles alunos do 8º ano da E. E. Júlio Mesquita, fazendo-os se perceberem como sujeitos de memória por meio de suas produções.

Como já ressaltado pelo grupo anterior, o tempo de aplicação das atividades na E. E. Júlio Mesquita foi encurtado sobremaneira e, por isso, foram necessárias algumas mudanças drásticas no planejamento inicial. A frente de *gramática*, por exemplo, não pôde ser trabalhada; tampouco houve tempo para tratar, como se gostaria, da estrutura do gênero escolhido. Neste breve relato, esse grupo optou por narrar apenas aquilo que foi efetivamente executado na escola.

Como os pibidianos ainda não conheciam a escola, nem os alunos, os dois primeiros encontros com o 8º ano foram planejados, pelos pibidianos, para conhecerem os alunos e mapearem seus interesses. Primeiramente, os pibidianos falaram sobre a Unicamp – o que gerou bastante curiosidade da turma – e explicaram do que se tratava o projeto PIBID. Em seguida, partiram para a primeira dinâmica visando, com isso, a criar um clima de descontração, aproximando, assim, pibidianos e alunos. Foi proposta a brincadeira do “eu nunca” relacionada à pandemia. Durante a dinâmica, os pibidianos buscaram conversar com a turma, sondando seus interesses para que pudessem atendê-los no encontro seguinte. O diálogo surpreendeu, pois, quando questionados, especialmente em relação à disciplina de língua portuguesa, respondiam que seus interesses eram “passar de ano” ou “tirar nota alta”.

A segunda dinâmica, por sua vez, já intencionava um trabalho com a frente de *literatura*, como explicado a seguir. Os pibidianos levaram para a sala de aula vários quadradinhos coloridos de feltro e deixaram que cada aluno escolhesse um. Em seguida, pediram que escrevessem nele a primeira palavra “que viesse à cabeça” quando pensavam sobre o período de pandemia. Feito isso, na etapa seguinte, os pibidianos pediram que os alunos falassem seu nome em voz alta, sua idade e a palavra escolhida e escrita no seu pedaço de feltro, para que todos escutassem, e que passassem seu tecido ao aluno que estivesse sentado na carteira de trás. Esse aluno repetia o procedimento e conectava o tecido dele ao de seu colega usando um alfinete – fornecido na hora da dinâmica. Ao final da brincadeira, o que se tinha era uma “colcha de retalhos”! Os pibidianos se sentiram então devidamente ambientados para realizar a leitura coletiva do livro *A Colcha de Retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva, que conta a história de uma avó que costura diferentes tecidos, pertencentes aos seus parentes, em uma colcha, cada qual com uma história própria, formando assim, em conjunto, uma memória familiar. Apesar de se tratar de um livro infantil, *A Colcha de Retalhos* é uma boa metáfora para uma “colcha de memórias”, o que possibilitou ao grupo entrar no gênero textual que desejavam.

No encontro seguinte, os pibidianos levaram a “colcha de retalhos/memórias” feita pelos alunos, não mais alfinetada, agora toda costurada, e a penduraram na lousa da sala de aula, presa a um suporte, para que assim ficasse exposta. Na sequência, uma tirinha da Mafalda foi apresentada, ao que se seguiu a reprodução de um curta-metragem de 12 minutos: *La maison en petits cubes* (*A casa em pequenos cubos*), de Kunio Katô e Kenya Hirata. A ideia era propiciar uma discussão sobre sentimentos. Também foram apresentados alguns livros de memórias cuidadosamente selecionados: *Diário de Anne Frank*, da jovem Anne Frank; *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *É isto um homem?*, de Primo Levi; *Minha vida de menina*, de Helena Morley; *Persépolis*, de Marjane Satrapi; e *Viagens em Volta de uma Ervilha*, de Deborah Salles. Os dois últimos são HQs que

foram escolhidos justamente em virtude do grande interesse da turma em desenhos, animes e mangás – muitos alunos confidenciaram aos pibidianos, inclusive, que adoravam desenhar.

Essas leituras foram escolhidas com o objetivo de falar um pouco de pessoas que relataram suas vidas e seus sentimentos em livros de memória. Na avaliação dos pibidianos, seria interessante para os alunos saberem que alguns desses livros foram escritos por pessoas quando tinham a mesma idade ou faixa etária deles (como é o caso de o *Diário de Anne Frank* e *Minha vida de menina*), de modo que pudessem começar a se enxergar também como sujeitos com trajetórias próprias, dignos de escuta e atenção. Com isso, o grupo buscou aproximar o universo literário do universo dos alunos, desfazendo o senso comum de que somente pessoas com algum tipo de “dom” ou com uma “vida extraordinária” estão autorizadas a escrever literariamente. Buscaram mostrar que, se desejassem, eles, alunos, também poderiam compartilhar suas experiências em relatos de memórias e que suas vidas poderiam despertar interesse de escuta-leitura. Foram distribuídos livros entre os alunos, com apresentação, pelos pibidianos, de breve resumo de cada um.

Faltava ainda discutir questões que associassem relatos subjetivos à pandemia. Para isso, foram mostradas, aos alunos, publicações, no aplicativo Instagram, do projeto “Habitar a Quarentena”, que recolhe relatos de diferentes pessoas falando sobre seu isolamento social e de como estavam lidando com a pandemia – aliás, foi daí que nasceu a inspiração para o projeto pedagógico do PIBID. Na avaliação dos pibidianos, seria proveitoso compartilhar esses relatos, pois, caso os alunos desejassem, poderiam participar. Os pibidianos falaram da estrutura textual do gênero *relato memorialístico*, chamando a atenção para as diferentes formas que o relato pode assumir, tal como já se tinha exemplificado nos livros e HQs levados para sala de aula.

Ao final, foi proposta uma atividade de escrita que buscasse atender à frente de *produção de texto*: os alunos deveriam escrever um relato memorialístico sobre

algo que os marcou durante a pandemia. Poderiam produzir um desenho ou uma tirinha, caso preferissem, desde que em torno do tema proposto e com um título que sintetizasse tal contexto. Os pibidianos levaram papel em branco e canetas coloridas para uso dos alunos. Foi mostrada uma pintura do artista Susano Correia, e um desenho feito pela Laura Paes, participante do grupo, durante a quarentena, além de um relato de outra colega do grupo. Como se sabia que a atividade poderia revelar assuntos delicados, os pibidianos deixaram que fosse feita de forma anônima, acreditando que isso faria com que se sentissem mais confortáveis para produzir o texto. O resultado das produções foi muito positivo: todos os alunos se mostraram empenhados e entregaram a atividade.

Durante a produção escrita foram deixados livros pela sala. Foi notável o interesse dos alunos em explorá-los, tateando-os e lendo-os. Um dos alunos, inclusive, tomou emprestado um enunciado extraído de um desses livros para elaborar seu desenho. Ao todo, foram elaboradas 18 produções. Os textos e desenhos revelaram diversas expressões subjetivas, inclusive referentes a luto e conflitos pessoais. Os alunos demonstraram domínio do gênero proposto e muitos apresentaram textos bem escritos, tanto no âmbito gramatical quanto em termos de textualidade. Os que optaram pelo desenho ou pela história em quadrinhos também surpreenderam os pibidianos, demonstrando domínio na estética texto-imagem. O desejo era que houvesse mais tempo para que se pudessem finalizar questões no primeiro encontro, o que infelizmente não foi possível. Mesmo com esse exíguo espaço de reflexão e compartilhamento de experiências é possível avaliar como positivo este trabalho na vida dos estudantes e dos pibidianos.

Grupo 5: Catarina Argento de Oliveira Campos, Maria Júlia Brito de Freitas, Marina Carvalho Lambert, Nathália Alex Soares Silva – tema: *Brasil brasileiro: língua e diversidade*

A experiência a ser relatada trata da execução do projeto *Brasil brasileiro: língua e diversidade*, cujo tema, *variação linguística*, possibilitou aos alunos do 9º ano da E. E. Orlando Signorelli refletirem sobre a diversidade linguística e cultural presente em território nacional. A escolha desse tema teve como propósito pôr em discussão a questão do *preconceito linguístico*, um assunto extremamente importante, mas que, na avaliação dos pibidianos, tem sido negligenciado pela escola – instituição que acolhe pessoas vindas das mais diversas origens e falantes de incontáveis variações.

A princípio, o projeto era extenso, pois visava a cobrir todas as áreas de ensino da língua portuguesa (*gramática, literatura e produção de texto*); porém, foi necessária uma adaptação das atividades planejadas, já que o período efetivo de convívio presencial com os alunos na escola foi bastante curto (fevereiro e março de 2022). Quando idealizado o projeto pelos pibidianos, não se sabia em qual série da educação básica o plano seria aplicado; então, pensou-se em um tema passível de ser discutido nas mais diferentes idades e que não exigisse recursos tecnológicos, pois a estrutura escolar da E. E. Orlando Signorelli não contava sequer com conexão *wifi*.

No primeiro encontro, após responder a algumas curiosidades dos alunos sobre a universidade e sobre o PIBID, os pibidianos desenvolveram uma primeira atividade, cuja dinâmica envolvia o “uso das máscaras”. Discutiui-se o significado da palavra “máscara”, ou melhor, que ideia vinha à mente quando se falava em “máscara” antes e/ou depois da pandemia. Cada aluno apresentou um sentido para a palavra, com anotação, na lousa, dos exemplos, o que compôs uma espécie de *corpus* semântico: prisão, proteção, teatro, salvação, sufoco, filme e identidade. Em seguida, foram distribuídas máscaras cirúrgicas descartáveis aos alunos e solicitado que escrevessem nelas palavras e/ou expressões de fala que utilizavam com

frequência no cotidiano, palavras e/ou expressões que os representavam como falantes, que eram parte de sua identidade, tais como: “uai”, “mano”, “oxente” etc.

Notou-se a ocorrência de várias expressões regionais inscritas nas máscaras. Os pibidianos explicaram que a língua(gem) nos caracteriza enquanto sujeitos. Vários alunos falaram de suas origens, de seus diferentes sotaques e questionaram a ausência de determinadas palavras no vocabulário de colegas nascidos em Campinas. Como se vê, os próprios alunos iniciaram um debate acerca da variação semântico-lexical e fonológica do português brasileiro. O diálogo levou-os a questionar o que seria essencialmente brasileiro e o que não seria, avançando para uma discussão sobre a concepção de nação.

Enfim, na avaliação dos pibidianos, pode-se dizer que houve êxito nessa provocação que os levou a um debate interdisciplinar com os alunos do 9º ano, o que promove para os alunos uma compreensão de língua portuguesa diferente daquela ensinada tradicionalmente em sala de aula. Foram anotados, na lousa, alguns comentários que surgiram na discussão ao longo da aula, visando a sistematizar o debate. A reação dos alunos foi bastante positiva, o que desencadeou o engajamento deles nas atividades seguintes.

Como etapa final, os alunos, já divididos em grupos, deveriam pesquisar aspectos linguísticos e culturais das cinco regiões brasileiras, dando enfoque principal à variação linguística, tanto no plano da fala quanto no da escrita, e também às manifestações culturais de cada região, tais como músicas, danças, poesias etc. No encontro seguinte, os grupos apresentaram seminários falando a respeito das regiões do Brasil – cada grupo ficou responsável por uma região – e apresentaram um poema, de autoria de um poeta da respectiva região abordada. O poema deveria fazer uso de variantes características daquela região específica e os alunos deveriam reescrever o mesmo poema “traduzindo-o” para sua variedade regional.

Apesar das dificuldades – ora pela falta de infraestrutura na escola, ora pelo tempo reduzido para a aplicação das atividades, ora pela indisciplina dos alunos

que chegavam agitados do recreio para a aula –, é possível dizer que, de modo geral, o projeto proposto foi concluído de maneira satisfatória. Os pibidianos agradeceram, em especial, o apoio institucional, didático e afetivo da professora-supervisora Hildete de Paiva Sales Rocha. Sem ela, essas e outras dificuldades seriam intransponíveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.163-180.

BANDEIRA, Manuel. Belo Belo. São Paulo, Global Editora, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 27/06/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 30/06/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27/06/2022.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139-161.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Topics in the Theory of Generative Grammar**. Paris, The Hague: Mouton, 1966.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? In: **Revista Desenredos**, Teresina-PI, 1 (03), 2009, p. 1-9.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** – leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 27/06/2022.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista**: etapa Ensino Médio. São Paulo: SEDUC-SP, 2020. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 27/06/2022.

TESCARI NETO, Aquiles. A vez da metalinguagem: por uma análise sintática crítica na educação básica. **Linguística** v. 17, n. 2, 2021.

TESCARI NETO, Aquiles; SOUZA DE PAULA, Wellington Michel. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, 40, 2021, p. 93-117.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Elisabeth Barolli

Coordenadora de área do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp

Fernanda Albuquerque Magalhães

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp

Maria Inês Petrucci-Rosa

Coordenadora de área do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus denominada Covid-19 resultou no isolamento social decretado pela reitoria da UNICAMP em março de 2020, que afetou de forma integral a rotina das pessoas com o propósito de se protegerem mutuamente da contaminação. No que se refere ao ensino básico não foi diferente, seja em escolas públicas, seja em privadas, nas quais o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi assumido e adotado. (CASTRO SILVA, K. e col, 2021; OSTI A. E col, 2021; IORIO; SILVA; FONSECA, 2020)

O número crescente de casos e óbitos da doença trouxe insegurança para todos. A única forma de proteção eficiente até a chegada das vacinas, era o isolamento social. Este e o fechamento das escolas deram origem a uma nova modalidade de ensino: o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (SILVA e col.2022 p. 311)

Na academia, pesquisadores, professores e discentes também se reinventaram nesta forma de ensino, além de manter projetos de pesquisa e de extensão igualmente de forma remota. Programas de formação de professores foram mantidos e remodelados com as lentes do ERE, exigindo das equipes disponibilidade de enfrentar situações inéditas e inusitadas. Um desses é objeto de

estudos em nossa pesquisa: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Edital 2020/2021), mantido com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC). O PIBID/UNICAMP manteve suas atividades planejadas, adaptando-as para os contextos escolares nos quais a adoção do ERE se fez presente.

A dinâmica do PIBID/UNICAMP, semelhante àquela que se desenvolve em outras Instituições de Ensino Superior (IES), abrange pelo menos três contextos de atuação: 1. a instância do colegiado presidido pela Coordenação Institucional do Programa e constituído pelo(a)s coordenador(a)s dos sub-projetos oferecidos; 2. a instância do colegiado presidido pelas coordenações de subprojetos e constituído por seus/suas respectivo(a)s supervisor(a)s e licenciando(a)s bolsistas e, 3. o colegiado constituído pelo(a)s supervisor(a)s, licenciando(a)s bolsistas e estudantes da escola básica participante do Programa. As autoras deste capítulo, participaram durante toda a vigência do edital PIBID 2020-2021 sendo duas na função de coordenação do subprojeto Química-Física, envolvendo duas escolas públicas e quatro supervisores, professoras e professores experientes. A outra autora participou como estudante de licenciatura e bolsista do PIBID.

Revisitamos a experiência vivida, procurando compreender a relação que esses professores em formação inicial estabeleceram com a escola e com as práticas escolares em decorrência do-contexto inédito e inusitado do ERE adotado durante o isolamento social. Nesse sentido, a seguinte questão de investigação dirigiu o processo de pesquisa desenvolvido: *Que histórias os participantes do PIBID 2020/21 - subprojetos da área de Ciências da Natureza - são narradas sobre a experiência de docência possível durante o ERE?*

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos uma das abordagens metodológicas praticadas no *Grupo de Estudos de Práticas Curriculares, Narrativas e Agência Docentes* (GEPrANA) da Faculdade de Educação da UNICAMP (www.geprana.com). Operando com uma pesquisa do tipo qualitativo, trabalhamos com os conceitos de narrativa, história de vida e mônada advindas do pensamento de W. Benjamin e Ivor F. Goodson. Mônadas são fragmentos narrativos de histórias marcadas por brechas por onde é possível vislumbrar tempos e lugares sociais. (PETRUCCI-ROSA e col, 2011). Com esses fragmentos, buscamos estudar as histórias de vida desses estudantes a fim de entender aspectos sociais cruciais e relacioná-los com os contextos socioculturais próprios do ERE e do isolamento social pandêmico. Nas palavras de Petrucci Rosa:

Não operamos com a narrativa como dispositivo de autorreflexão ou de revisão das práticas. Não consideramos uma imagem que se forma no espelho a partir da qual subjetividades se constituem. Ao contrário, não há espelho, há um alguém que conta uma história, e que por tê-la vivido e poder contá-la, é considerado um conselheiro, alguém que tem algo a dizer a um ouvinte que, por sua vez, aprenderá com o narrador.

É essa perspectiva histórica que nos interessa, compreendendo que o investimento na abordagem narrativa nos permite entrar em contato com brechas abertas nas histórias individuais, que permitem ao ouvinte/leitor vislumbrar um tempo e um lugar sociais. (Petrucci-Rosa, 2017 p. 566)

Conhecendo essas histórias de forma individual e com um olhar sensível aos dilemas, dificuldades, e às aprendizagens desses participantes, é possível criar futuras compreensões que possam auxiliar no desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas. Segundo o curriculista britânico Ivor F. Goodson, é importante que tais histórias sejam estudadas para compreendermos as histórias de vida.

Fatores históricos associados ao tempo e ao período precisam ser abordados à medida que desenvolvemos nossa compreensão das histórias de vida. O objetivo é fornecer uma história de ação individual dentro de um contexto maior. Esse objetivo é alcançado quando fazemos a transição dos estudos de estórias de vida para histórias de vida. No processo, a história da vida está localizada dentro de um contexto histórico mais amplo. (GOODSON, 2013, p.31, tradução nossa)

O protocolo metodológico envolveu as seguintes etapas, considerando que o campo empírico foi constituído a partir da escuta de narrativas: 1. Foram entrevistados um total de 7 estudantes dos subprojetos Química-Física e Biologia, via Google Meet®, com gravação do encontro pelo recurso oferecido pela plataforma; 2. Transcrição e textualização das entrevistas; 3. Leitura flutuante do material narrativo com o propósito de produzir as mônadas (fragmentos narrativos). À mônada, atribui-se uma carga de significação à medida que ela é capaz de prover sentidos de parcelas do mundo onde é possível encontrar o todo. (BENJAMIN, 1994; PETRUCCI-ROSA e col., 2011; PETRUCCI-ROSA, 2017)

Ao conjunto de mônadas de cada entrevistado(a), adotamos a concepção de *Retrato Narrativo*, como proposta em Goodson (2013). Para preservar o sigilo sobre a identificação de tais entrevistado(a)s (CAAE 63215322.7.0000.8142), foram adotados pseudônimos alusivos ao contexto das vacinas produzidas e/ou distribuídas por instituições brasileiras, fato que nos proporcionou - fundamentados na Ciência - o arrefecimento da taxa de contaminação de Covid-19.

RETRATOS NARRATIVOS

No detalhamento dos resultados, apresentamos o conjunto dos retratos narrativos de entrevistado(a)s que narraram sobre os impactos da pandemia na experiência de PIBID que viveram entre os anos de 2020 e 2021. Como já mencionado, foram entrevistados(a)s 7 bolsistas licenciando(a)s, que receberam os

seguintes pseudônimos: **AstraZeneca, Butantan, Fiocruz, Oxford, Pfizer, Sinovac e Moderna.**

RETRATO NARRATIVO DA LICENCIANDA ASTRAZENECA

Mônada 1

Plantando aprendizados

Como não podíamos ir à escola, acabamos por realizar um manual sobre horta, e na nossa reunião decidíamos quais plantas seriam exploradas, por exemplo: foi escolhido o estudo sobre uma planta, logo cada grupo ficava responsável por além de fazer as atividades semanais, tinham o compromisso de complementar o nosso manual com as propriedades da planta. Dessa forma, houve uma vez que fizemos sobre a babosa, pedimos para os alunos realizarem alguns desenhos dela e eles produziram desenhos lindos, fizemos isso justamente para que eles conseguissem participar sempre cada vez mais daquele conteúdo. Além de trazer um contexto para eles e com as informações que eles traziam, acabamos aprendendo também nesse processo. E com o contato com a turma, percebemos que mandar certos tipos de texto não traziam uma devolutiva interessante, apenas quando a professora falava que valia a nota, aí sim que eles faziam, por algum motivo misterioso.... E, portanto, aprendemos que determinadas questões em sala de aula, só aprendemos testando e conferindo o feedback da turma.

Mônada 2

Então, que coisa chata né?

Eu me pergunto se quando os meus professores faziam coisas semelhantes, como enviar um vídeo e ninguém comentar, quando pediam para abrir a câmera, porque eu nunca abria, nem respondia, se muito provavelmente eles se sentiam assim como eu me sinto com esses alunos (do Ensino Médio). Então, que coisa chata, não é? E os porquês de ocorrer isso existem vários, não irei adentrar muito

nessa parte, mas de fato isso fez com que eu me colocasse um pouco no lugar dos profissionais da Educação.

Mônada 3

Experiência incompleta

Eu penso em me inscrever na Residência Pedagógica, pois acredito que vai ser uma experiência totalmente diferente, já que você vai ter que ir à escola, irá ver os alunos e ter o que irei chamar de "experiência completa". Inclusive o de se reunir com os professores, entender o contexto daqueles alunos, além de conseguir enxergar quando eles estão entendendo. Isso pela expressão deles, ou se está gostando ou não da aula, e isso eu acho muito interessante. Também há quando escutamos o: "*aaah! agora eu entendi!*", esse som é muito legal e no virtual, os alunos estão sempre de microfone desligado, câmera desligada, trazendo uma desmotivação. Até no estudo do aluno, já que ele está ali sozinho e não vai olhar para o seu colega ou perguntar algo. Porque nós fazíamos isso, eu pelo menos faço isso, porque às vezes a professora está explicando, só que tenho uma certa vergonha de levantar a mão, e é claro, nós acabamos perguntando para o amiguinho e ele explica.

Mônada 4

"liih!!!"

O (modo) presencial mostra ainda mais! Porque, às vezes, você acha que está tudo certo do jeito que você está falando; então, você olha para a classe e fica "*iiih! os alunos não entenderam!*". Ou, quando você pergunta: "*Vocês entenderam?*", e eles "*Aham...*". Mas na verdade, não entenderam muita coisa! Você sabe que não entenderam.

Mônada 5

Incerteza

Como um filhote de professora, eu acho que foi essa comunicação, saber que os alunos estavam lendo, estavam entendendo aquilo que eu lecionava, já que a gente passava os comunicados pelo WhatsApp. Às vezes, como você sabe que o aluno leu? Como você sabe que ele só não abriu (o Whatsapp)? Às vezes, eu mesmo abro o grupo e não quero ler nada, só clico lá para sumir as mensagens, as minhas notificações. Então, será que eles vão parar para ler aquilo que enviei? Ou vou saber se a mensagem chegou mesmo para eles, se leram, se abriram e discutiram com alguém? Porque, às vezes, a gente não tem esse retorno. Então, a gente enviava e pronto: ficava lá sem mensagem, sem nada.

Mônada 6

Olho-no-olho I

Sabe quando a aula termina e você vai perguntar para o professor uma dúvida: “aí? É isso mesmo, professora?”. Aí, começa a discutir... Eu acho isso muito legal! Então, você ter esse olho-no-olho com os alunos, se torna algo que iria fazer muita diferença. Você tem uma troca muito maior.

Mônada 7

Eles sabem sim!

Acho que a grande dificuldade dos dois lados foi a comunicação, tanto para saber se a mensagem chegou e se ela foi lida e tudo mais, assim como o feedback dos alunos. Algo como: “*eu entendi, eu absorvi o que eu li sabe?*” Ou se estava tão complexo o material, e eles: “*eu vou fazer outra coisa porque não vou gastar meu tempo entendendo isso aqui*” ou se até estava meio bobo...A gente também não pode achar que: “ah! Os alunos não estão ali na escola e não sabem de nada”, porque eles sabem sim, bastante coisa. E acho que extrair isso deles é também uma tarefa interessante.

Mônada 8

Questão de costume

Agora como aluna, gostaria de saber se no meu tempo do Ensino Médio, iria conseguir entender o que eu estava apresentando, por exemplo. Ou será que já não estava meio que “contaminada” com essa linguagem da biologia, física e/ou química? Porque você pega essa linguagem para você, mas será que eu entenderia isso quando eu era mais nova? Ou eu já estava muito acostumada com isso?

RETRATO NARRATIVO DO LICENCIANDO BUTANTAN

Mônada 1

Todos os sentidos

Tive oportunidade de ser corrigido nos meus trabalhos e foi apontado o seguinte: “Olha: você faz diversos tipos de demonstrações, daquelas mais visuais, mais teóricas e reúne tudo num grande enredo, o que às vezes produz uma aula um pouco maluca...” Por exemplo, quando realizo trabalhos mais dinâmicos com os estudantes. Mas ainda assim é aquela aula que toca todos os sentidos do aluno, e isso eu nunca tinha percebido. Compreendi que essa capacidade que foi elogiada em mim, na verdade envolve diversos tipos de conhecimento, que apesar de entender em teoria eu nunca imaginei abordá-los.

Mônada 2

Alguém numa telinha

Além da dificuldade prática, houve também problemas de conexão. Conexão de internet, por incrível que pareça! Adorei fazer o que eu fiz e ganhar as novas perspectivas, mas ainda assim acredito que na pandemia, quando pensamos em trazer as aulas para o universo EAD, foi difícil para os alunos. Isso porque os estudantes ficavam longe do professor e do pibidiano. Como aluno, percebi que

era cansativo acompanhar alguém numa telinha, horas e horas falando um monte de baboseira que, às vezes, nós não estamos nem entendendo.

Mônada 3

Flexibilizar é preciso

Às vezes, a gente vem com discurso pronto, não é? E começamos a dissertar, a escrever, temos uma aula toda preparada, mas o universo dos alunos se manifesta; e isso é algo que eu entendo pois também sou aluno; e ele faz uma pergunta capciosa, que às vezes te derruba. E você tem que reestruturar a aula quase imediatamente, e a explicação precisa ser rápida. Então, nessa posição de professor, foi muito intenso ter que realizar mudanças que nunca imaginei que faria, foi muito rápida a sensação de: *“Poxa! Agora eu tenho a responsabilidade de mudar!”*, por conta de uma pergunta simples. Às vezes, nem é uma pergunta, a pessoa olhava para mim com aquele canto de olho estranho e observava que ela não estava entendendo, e precisava automaticamente reestruturar a comunicação.

Mônada 4

Medo

Foi mais difícil sanar as dúvidas dos estudantes, pois os alunos que são naturalmente curiosos geravam questionamentos e aprendizagens na aula, mas aqueles que não perguntavam nada me davam medo, porque era evidente que o desenvolvimento dele não estava indo de mal a pior, mas não estava sendo efetivo, e os que aprendiam não era algo como: “Nossa eu aprendi, eu sei dissertar sobre a matéria, é algo relevante na minha vida”. Mas sim apenas uma memorização dos conteúdos, ele nem decorou! Nem a frase completa com as palavras bonitas o aluno conseguiu ouvir de verdade! Porque ele não significou nada, não sintetizou aquilo para dentro dele. E isso era ruim pois, como que eu vou atingir o aluno estando a 100 km de distância dele, e com uma conexão de internet horrível? Não dava! Essa era uma dificuldade prática, atingir o aluno que realmente tinha dúvida

e dificuldade na área, o que me trouxe um pouquinho de medo porque nem sempre as escolas tinham um bom acesso à internet ou bons equipamentos, então você vê que veio para agravar as diferenças sociais.

Mônada 5

“Cada um por si, Deus por todos”

Olhando para fora do PIBID, os professores não tinham interesse em ser acolhedores, enquanto dentro do projeto isso era extremamente o oposto. Eles queriam de todo modo encontrar uma maneira de nos atingir, pode ser que não conseguiram algumas vezes, mas eles realmente tentaram! Diferente de outros professores universitários, que apenas passavam uma aula de leitura de slide rasa, “Cada um por si, Deus por todos” é o que observamos. E não se via isso no PIBID, não sei se graças a formação deles, graças ao carinho... a pessoa talvez, entende?

Mônada 6

São tantas emoções...

Muitas vezes acreditava que o emocional não era algo tão tocante para um aluno ao ouvir uma aula, mas eu comecei a entender que realmente é! Então às vezes atingi-lo pela emoção, tornar-se amigo deles entendendo a sua situação implica que eles também vão te dar mais retorno, carinho e ouvido. Vão produzir mais e conseqüentemente eles acabam entendendo um pouquinho mais da matéria. Mudou muito para mim também as perspectivas da realidade do aluno de ensino médio, eu acreditava que os alunos eram iguais a mim, imaginava que todos tinham uma certa área de facilidade, e nem todos tinham! E a facilidade de um não tem nada a ver com a facilidade do outro mesmo que seja na mesma área.

Mônada 7

Resiliência

Algo que me encantou foi esse tratamento humano, mas acredito que não sejam todos os pibidianos que se sentiram assim, visto que nem todos estavam

inteiramente no projeto porque tinham dificuldades. No entanto, para mim, pela boa conexão e pela disponibilidade que eu tenho, foi algo tranquilo de se passar. Foi muito acolhedor esse momento da pandemia, assistir o acolhimento dos professores e organizadores dos professores, que se dispuseram com essas reuniões online, de uma qualidade excepcional. Não deixaram se abalar pelos problemas, seja nos problemas com o atraso nas bolsas, seja nos problemas de conexão eles não deixaram se abalar e mantiveram-se firmes, com muito acolhimento, com muito carinho para com os alunos que estavam no PIBID.

Mônada 8

Reconhecimento

Eu consegui pegar algumas aulas para aplicar o que aprendi, e realmente isso trouxe mudanças significativas no comportamento dos alunos e no comportamento social, teve uma vez em uma reunião que uma mãe entrou só para me agradecer! Eu queria falar assim: "Poxa, esse foi o que eu estudei para fazer, ensinar". No momento queria chorar de emoção porque fiquei super agradecido, mas eu agradeço a todos os professores que me ensinaram pois não fiz nada além do meu trabalho."

Mônada 9

Sustentação

No início, sentia que não conseguia captar as dificuldades dos alunos ou fazia isso sem perceber, porque só tive um insight disso quando eu fui corrigido, elogiado pelo trabalho e corrigido pelos erros, e foi uma correção construtiva. Nisso comecei a observar melhor essas características entre aluno e professor, que para mim não foi algo fácil de se observar. Quando por exemplo os alunos nos fazem uma pergunta e ela não se encaixa no momento específico da aula, eu guardo a resposta e a respondo depois. Entretanto se ela é conveniente para explicação eu estendo-a, e começo a jogar novas perguntas, tento me aproximar de uma prática

maiêutica, induzir no outro uma resposta intuitiva. E a gente vai sendo guiado pelo aluno.

RETRATO NARRATIVO DO LICENCIANDO FIOCRUZ

Mônada 1

Mudança de perspectiva

Então, foi a primeira vez que eu entrei numa escola pensando como um professor de Ensino Médio, pois já tinha experiência, mas era mais em cursinhos populares. Foi muito interessante essa experiência porque eu consegui ter uma ideia bem mais clara de como um estudante do Ensino Médio pensa, porque quando eu estou na universidade, eu penso sobre a perspectiva de um universitário, que é diferente de quando eu fazia parte do Ensino Médio. E eu não conseguia me recordar muito bem dessa época na minha vida, então isso me ajudou bastante a me aproximar tanto da mentalidade dos jovens, como eles pensam, como também me ajudou em vários sentidos de: como que eu posso atrair melhor os alunos para eles aprenderem melhor a disciplina, me ajudou também a montar as aulas de uma maneira mais fácil. Pratiquei bastante isso! Antes, quando eu dava aula no cursinho, tinha contato com outros professores e tinha mais o costume de escrever bastante na lousa, montar várias listas de exercícios, esse tipo de coisa.

Mônada 2

Proximidades

O fundamental mesmo foi ter contato com professores que já estavam dando aula há bastante tempo. Isso ajudou muito mesmo, pois auxiliou a nos lapidarmos, entender o que que o jovem espera da gente, o que podemos ensinar em uma sala de aula... esse tipo de coisa. Então, acho que isso foi fundamental e foi uma experiência muito boa porque consigo ter mais proximidade de professores

do Ensino Médio, entender mais como os alunos do Ensino Médio pensam foi bastante importante!

Mônada 3

Cadê os alunos? I

Como não conseguimos estar tanto com os alunos, nos aproximamos mais dos professores. Então, deu para conhecer mais a perspectiva dos professores, o que foi um ponto positivo da pandemia, não que a pandemia seja algo positivo. Porque eu não consigo imaginar o PIBID com os alunos, sendo que eu não tive isso com os alunos. Acho que se a gente tivesse feito isso fora da pandemia poderíamos ter mais contato com os alunos. Ter uma noção melhor sobre como os alunos pensam. Uma noção muito melhor no sentido de dar uma aula para um professor e ele me dar um feedback sobre a aula, sobre como ele acha que o aluno dele pensaria sobre a minha aula, entendeu? Eu não estou ouvindo o aluno, estou ouvindo o que o professor do aluno pensa sobre a minha aula. Acho que essa é a principal diferença.

Mônada 4

Cadê os alunos ? II

Na EAD, a gente não consegue ter um contato próximo com os alunos. Sendo presencial, conseguimos ver o aluno, o que ele está fazendo, se está prestando atenção na aula, se está gostando do conteúdo, se não está. Muitas das vezes no EAD, olhávamos para tela, os alunos estavam olhando, mas não conseguíamos ver de uma maneira tão fácil qual era a expressão dele nos assistindo. Se fosse no presencial, acho que conseguiríamos ter uma percepção melhor de como os alunos estão recebendo aquela aula.

Mônada 5

Distrações

Creio que quando o aluno está vivenciando a escola é literalmente uma experiência de vivenciar o conteúdo. Ele está vendo outras pessoas, aprendendo e vai ter mais vontade de aprender. Então, eu acho que é na escola que se torna mais divertido para ele. Mas, dentro da casa dele, se torna mais confortável por conta que eles não têm que ir ao espaço que o professor está falando. Acredito que pode ter muito mais distrações.

Mônada 6

Virtual ou presencial, eis a questão I

Na EAD, o aluno está mais no espaço dele. Então, creio que é mais confortável porque ele pode simplesmente mudar a tela, ou desligar a câmera dele, ficar andando pela casa e ficar ouvindo o professor falar, ou ainda, não prestar atenção naquilo que o professor está falando. Sobre a perspectiva do aluno eu acho que foi bem mais confortável porque se ele acha desinteressante que o professor está falando, ele pode abrir outra aba no computador dele. Vai começar a mexer outra coisa no celular e deixar o professor lá falando. Não que isso não aconteça presencial, porque o aluno pode pegar o celular dele também no presencial e ficar mexendo, mas eu acho que não é tão confortável quanto fazer isso na casa dele.

Mônada 7

Apresentador de TV

No contexto remoto, parece que é preciso parecer um “cara” que está na TV falando com os alunos, fazendo um monte de piada, falando várias coisas interessantes. Agora, quando a gente está na sala de aula: você é só, sei lá... um professor dando aula.

RETRATO NARRATIVO DO LICENCIANDO OXFORD

Mônada 1

Desconforto

Então, o PIBID surgiu como uma oportunidade de me colocar na sala de aula, mesmo que virtualmente e de ocupar parte do meu tempo, de poder estudar mais, aprender mais sobre a escola e não ficar parado. Para falar a verdade, no começo do programa, foi um pouco confuso, porque tinha muita gente, muitas reuniões. De certa forma, eram muito corridas! Então, achava aquilo um pouco confuso, nem sempre me sentia confortável para expor o que queria falar ou estava pensando, não sabia qual era o momento mais adequado... mas isso pode ser algo muito pessoal.

Mônada 2

Olho-no-olho II

O que me desapontou foi de fato o virtual mesmo, as aulas não foram boas. Muitas vezes, parecia que estava falando sozinho, não tinha o feedback. Assim, eu tinha feedback dos professores, que iam conversar comigo e falar: "*Olha! Sua aula foi boa (ou) sua aula não foi. Melhora nisso, melhora naquilo*". De fato, me ajudaram a melhorar, seja no preparo das aulas, organização. Mas, é diferente de um aluno, por exemplo: quando você está apresentando um trabalho numa sala de aula, seja na faculdade, e você consegue ver as outras pessoas nos olhos e, se elas estão prestando atenção, se estão entendendo ou não. Então, isso eu não tive e senti muita falta quando estava dando as aulas no PIBID. E não teve jeito! Eu falava com os alunos e pareciam que eles estavam dormindo!!! Pode até ter sido por conta da aula, mas é difícil você conseguir uma interação muito grande de um grupo de pessoas, enquanto você só está numa tela sabe?

Mônada 3

Liberdade

Pela quantidade de pessoas que formavam o meu grupo, se tornava mais complicado de se expor e de conversar. Acredito que tudo isso tem relação, porque depois que o grupo maior foi dividido entre três grupos menores, sendo dois da Física e um da Química, a gente se sentiu muito mais confortável em participar dos projetos. Isso porque eles eram mais direcionados no sentido de que não eram tão amplos em conteúdos e não eram coisas que a gente tinha que elaborar do zero. Tínhamos uma organização, um objetivo, um foco e, a partir deles, éramos livres para pensar sobre, por exemplo: “*Vamos ter que dar uma aula nesse horário, nesse período, e ela tem que ter uma duração fixa*”. E o tema, a gente era livre para escolher, ou seja, qual aula daquele conteúdo você queria ser responsável. Então, isso me deixou muito mais confortável.

Mônada 4

Presencial ou virtual, eis a questão II

Se pudesse escolher entre fazer o virtual ou presencial, com certeza seria o presencial, muito por conta do trato com o aluno, com as outras pessoas. Acredito que é difícil você ter uma percepção do ambiente quando você não está lá, né? Então dar aulas com os alunos na sala de aula e você no computador, é estranho demais, não gostei daquela experiência. Apesar de ter sido bom no sentido de ser proveitoso, que eu consegui aprender com isso, não me senti muito confortável no processo. E para mim, isso é uma característica do virtual, ele te dá muita oportunidade, mas ao mesmo tempo, ele te limita em vários aspectos na verdade. E como eu gosto de pessoas e ambientes, de fato não faria virtual.

Mônada 5

Engessamento

Então, quando nós fomos apresentados aos itinerários formativos, demorei para entender! Achei a explicação supercomplexa, mas hoje como dou aula no Estado (sic), vejo que não foi um problema só dos professores que estavam lá, porque o material é confuso. E não é fácil você pegar o material da noite para o dia e entender tudo. Como o Estado quer que você trabalhe com ele, ou como vai ser a melhor forma de trabalhar? Porque, de certa forma, é o guia bacana para você preparar a sala, mas ao mesmo tempo é tudo muito confuso como se eles quisessem que você falasse de uma forma já pronta, sabe? Como se você tivesse a sua aula preparada! Então, entendo que deve ter sido supercomplicado para os professores falarem e explicarem sobre os materiais para gente. E pedir para gente ir preparando material próprio, quando, na verdade, esses materiais já tentam tirar nossa liberdade como docente, tipo “*não é exatamente dessa forma que se tem que falar esse conteúdo*”. Isso não é nem um ponto negativo do Pibid em si, mas poderia ter uma reflexão maior acerca disso. Só que ao mesmo tempo se tivesse não seria uma experiência docente de um professor do Estado.

Mônada 6

Cada aluno é único

Eu não consegui ver as reações deles, o olho no olho e poder ver se estavam entendendo, e conseqüentemente melhorar. Mas, ao mesmo tempo, isso me preparou para quando entrei na sala de aula, porque cada aluno é único. Então, cada um tem uma forma de aprender, as suas aulas não vão ser perfeitas para todo mundo, e o PIBID me ensinou muito isso. A gente sempre vê na teoria que os alunos são únicos e individuais e que a nossa aula precisa tentar fazer com que eles aprendam o máximo possível, e de preferência todos. Só que de certa forma isso é impossível, as aulas são muito curtas, de 45 minutos e no máximo uma hora e meia, quando são duas seguidas, sendo isso em uma semana. Então, o primeiro ponto

de diferença se dá a essa preparação para a realidade, porque algumas questões estudadas em livros, nem sempre tem relação ao que a gente vê na escola.

RETRATO NARRATIVO DA LICENCIANDA PFIZER

Mônada 1

Frustração

A gente tentou de tudo: tentou fazer reunião síncrona e apareceram 3 alunos; a gente tentou mandar vídeos, videoaula gravada de no máximo 15 minutos e não havia muito retorno. A gente fez Kahoot, Google Forms, jogos... E até tentamos fazer atividades diferentes como um jogo onde se cria um animal, ele vai evoluindo e, com isso, você vai acompanhando a evolução... Fizemos perguntas de vestibular, perguntas sem ser do vestibular, de alternativas, dissertativas; inventamos perguntas, propusemos atividades práticas de fotografia, de fazer desenho...Tudo que deu para pensar, tentamos fazer. Sendo que o nosso público mais numeroso foi de 5 alunos de uma turma de 30. E a professora falou que eles realmente, desde antes, já não se importavam muito, que a tendência da escola é os alunos não se envolverem tanto. Então, eu sinto que eles foram abandonados mesmo, não tinham contato nem com a professora deles da matéria, e de repente vem um bando de estudantes dar atividade extra para eles. Eu compreendo totalmente porque eles não quiseram participar.

Mônada 2

Ficamos à deriva I

A professora tinha dificuldades de explicar o que queria da gente, deixava tudo muito na nossa mão. Por exemplo, ela dizia: "*Nessa semana, o tema da aula foi evolução, então façam uma atividade sobre evolução.*" Mas ela não falava se tinha abordado algum tema em especial, se eles tinham alguma dúvida, se tinha que dar uma ênfase maior nisso ou naquilo. Afinal, nenhuma aula é só o título, não

é? Havia observações que ela poderia ter nos passado e, não aconteceu! Ela só falava: “*é evolução!*” e a gente tentava resumir tudo que considerávamos importante naquela atividade sobre todo o assunto e, às vezes, na semana seguinte era a matéria de evolução de novo. Entretanto, não sabíamos previamente que o assunto iria durar duas semanas, então fizemos uma atividade só, porque achávamos que iria durar uma semana somente! Vivemos esse tipo de dificuldade!

Mônada 3

“Ah! E aí? Legal?...”

Nas reuniões que fazíamos com a professora, ela sempre estava na escola. Então, ela não dedicava um horário extra para o PIBID, pois ela usava as pausas entre as aulas para fazer essa reunião que durava no máximo meia hora. Durava esse tempo todo porque ela ficava falando coisas fora do contexto. Sempre estava segurando o celular com as mãos de forma que o vídeo ficava tremido, o som geralmente falhando, a internet sempre ruim, andando pela escola e falando: “*Olha! Eu estou na reunião com as meninas da Unicamp!*”, mostrando para professores, funcionários e coordenador. De repente, entrava uma pessoa na videochamada e falávamos: “*Ah! E aí? Legal?...*” Muito, muito estranho.

Mônada 4

Ficamos à deriva II

No começo, a professora não nos incluiu no grupo do WhatsApp, por isso, tivemos dificuldades de entregar os materiais que preparávamos, já que tínhamos combinado de mandar para ela e ela mandaria para os alunos. Ela não nos incluiu também no Classroom durante todo o percurso, creio que não era possível porque teríamos que ter um e-mail oficial da Secretaria de Educação. Não sei se era uma dificuldade de fato ou se ela realmente não queria. Como não tínhamos contato direto com os alunos nesse começo, ela mandava os materiais e falava que ia nos enviar o material corrigido, mas geralmente não enviava. Com isso, ela só falava:

“Ah! Eu vou contar pontos para essa atividade!” e não nos informava quantos estudantes tinham realizado ou ainda, o que eles acharam de realizá-la, se alguém fez; se todo mundo odiou... sabe? Nada!

Mônada 5

Irrelevante

Dei a ideia de que os professores poderiam fazer um vídeo falando: *“Boa sorte com as provas!”* Afinal, no final do meu Ensino Médio, professores fizeram vídeos desejando boa sorte no vestibular. Então, uma professora falou: *“Olha a gente pode até fazer, mas ninguém vai prestar, então é irrelevante”*. E a professora que me supervisionava não disse nada, pois não sabia desse fato, não sabia que ninguém ia prestar vestibular.

Mônada 6

Ser ou não ser professor

No próximo semestre, ocorrerá a UPA (Unicamp de Portas Abertas) e me voluntariei para participar, falar sobre o PIBID. Mas não sei o que eu vou falar na UPA. Porque o projeto foi muito enriquecedor no sentido de que aprendi muito sobre os materiais didáticos, sobre BNCC, sequência didática, pois montamos muito isso. Mas de metodologia didática em si, do ser professor, eu não sinto que aprendi, sabe? Aprendi a montar slide, montar um joguinho, um Kahoot, mas chegar na sala e lecionar... E me estressei muito, durante um ano e meio, que eu fiz, toda semana havia algum estresse novo, algum problema que surgia, a professora que fez uma reunião muito longa, ou os alunos não fazendo as atividades, nós não sabendo o que fazer... Então, foi difícil! Eu não me arrependo porque foi o que me sustentou na pandemia basicamente, mas não queria que fosse essa a minha motivação. Eu entrei falando: *“Educação muda o mundo!”* e saí querendo deixar a licenciatura.

Mônada 7

Frustração II

Como foi remoto, apenas adivinhamos o que os alunos precisavam. No fim, a professora disse que eles gostavam de Kahoot, então fizemos muitos, pois era uma sala competitiva. Eles gostavam de jogo, mas é isso o que eu sei dos meus alunos, sabe? Talvez com o presencial, sinto que poderia tê-los conhecido melhor, visto qual era o ponto a ser melhorado, poderia lecionar a aula, o que eu senti muita falta. Outras escolas tiveram experiências melhores do que o meu projeto, porque as professoras deram mais apoio e deram mais oportunidades. Houve alunos que fizeram muitas aulas síncronas no Meet onde a sala inteira participava e interagia. Enquanto a nossa escola não teve isso, apesar de eles frequentarem presencialmente a escola durante um período da pandemia.

RETRATO NARRATIVO DA LICENCIANDA SINOVAC

Mônada 1

Sensação estranha

Nessa aula que ministramos o assunto tratado era meio ambiente e sustentabilidade, que são algumas habilidades e competências da BNCC, entretanto foi tudo no formato remoto. Então, entramos na “sala dos alunos” no Google Meet e demos a aula. A sensação foi um pouco estranha, porque era minha primeira aula ministrada, infelizmente pelo formato remoto, e nenhum aluno abria câmera. Então, foi bem esquisito começar desse jeito, sendo que nessa aula a gente acabou falando um pouquinho demais. Depois tivemos que “dar uma corrida”, porque é difícil ter esse controle de tempo, ainda mais se você está transmitindo a tela e se torna complicado ver o horário. Então, essa foi a nossa primeira aula, um pouquinho apertada no tempo e esquisita, e como comentado.

Mônada 2

Período híbrido

Nesse período, eles estavam na escola, mas a gente ainda se manteve pelo modo virtual. Então, a professora nos projetava na sala, o que foi desafiador, porque a internet da escola era ruim, ficava caindo direto. O docente, algumas vezes, teve que rotear o 3G para a aula continuar. E não conseguimos também ter o contato direto com os alunos, porque enquanto estava todo mundo na sala do Google Meet, os alunos perguntavam diretamente para a gente. Já no híbrido, o aluno tinha que perguntar para a professora e ela para a gente. Então, diria que o híbrido foi até um pouco mais difícil que o virtual.

Mônada 3

Macro para o micro e vice-versa

Tudo foi muito acolhedor no PIBID, conversamos bastante, nos construímos como docentes. E a professora que coordenava, na escola, dizia que ela percebia a diferença dos Pibidianos ensinando Biologia. De vez quando, ela estava na faculdade aprendendo a dar aula, ela dizia que os Pibidianos vinham do macro para o micro e que quando ela estava no começo da sua trajetória eles ensinam a ir do micro para o macro. Por exemplo, de ir das células, esses conceitos mais da formação para o todo, enquanto a gente faz ao contrário.

Mônada 4

Nada muito “engessado”

Nas aulas, a professora sempre deixava a gente bem livre para criação. Em nenhum momento, ela disse: “*Faça a aula desse jeito.*” No máximo, eram correções de slides e vocabulário..., bem tranquilo! Então, eram ótimas as aulas não serem em um modelo engessado.

Mônada 5

Surpresas

Quando a gente começou a dar aula para turma em 2021, como eu estava ainda na eletiva, eu não sabia, mas tinha um aluno transgênero. E em uma aula que a gente foi ministrar, que era sobre os efeitos das plantas, eu comecei a falar sobre a soja, que ela possui uma molécula parecida com a de um hormônio que a gente tem, que faz produzir pelos. E quando eu estava repassando a aula para a professora, antes de ministrá-la, ela me contou que tinha um discente que a avó dele sempre falava para ele comer soja, pois faz crescer o pelo. E eu achei bem interessante, ainda mais porque eu nunca tive um contato com alunos transgêneros. É claro que na faculdade sim, mas agora na sala de aula foi a primeira vez.

Mônada 6

Professora pesquisadora

Consegui ter uma experiência boa como professora, e justamente a parte da *eletiva* que ministrei como a que eu participei, foram bem importantes para eu ter essa experiência como professora. Isso porque, nessas aulas, eu tive que ir atrás das matérias, de conteúdo para a aula, e aprender como passar isso para os alunos. Como fazer uma atividade diferente, que eles iam se sentir empenhados a fazer, algo que eles buscassem fora da escola para conversarem com as famílias, pesquisar em sites. Acredito que deu para aproveitar sim. Já no presencial, teria sido um pouco mais dinâmica a participação dos alunos, daria para ter chamado a atenção deles para as aulas. Por exemplo: na eletiva de Botânica, que foi a parte que mais gostei, eu teria levado as plantas lá, teria chamado para eles irem na mesa ver, e isso teria melhorado a participação dos alunos.

Mônada 7

“Tal planta? O que ela faz?”

No final de cada aula, tinha o momento de reflexão, e logo após perguntávamos alguma coisa sobre a aula e propúnhamos uma atividade, que normalmente eram pesquisas. Então, falávamos para os alunos perguntarem às pessoas da sua casa sobre plantas medicinais que eles conheciam, e a escrita dessa informação seria a atividade. E assim, se manteve o semestre, sendo que a atividade final deles seria de escrever um livrinho com todas essas experiências. Então, foi bem interessante, já que é um conteúdo mais aplicado. Pensando que a gente começou a falar de plantas na farmácia, toxicologia, os alunos se interessaram mais, tanto que ficavam perguntando “Tal planta? O que ela faz?”, “E essa planta? Pode ser usado para isso aqui?”. Então, teve muita participação deles, mesmo que no modo remoto.

RETRATO NARRATIVO DO LICENCIANDO MODERNA

Mônada 1

Telecurso 2000

Eu lembro que o meu grupo ficou responsável pelo terceiro ano, e a parte de Química ficou responsável por ensinar pilha e eletrólise. Percebemos que o ensino remoto não era algo novo assim, não tinha começado por conta da pandemia, porque a nossa grande influência para pensar nas aulas foi o Telecurso 2000! Coisa que tem desde os anos 90, lá com o Nino do Castelo Rá-tim-bum com todo aquele elenco maravilhoso da Cultura que marcou a infância. Todo elenco do Telecurso 2000 foi que inspirou a gente.

Mônada 2

Grande amigo

Falei para ele (um colega) para nos conhecermos pessoalmente, que eu não aguentava mais falar com ele pelo Meet. Fiz amizade com meu colega do PIBID,

todos os dias nós conversávamos para preparar as aulas e acabou se tornando um grande parceiro e um grande amigo.

Mônada 3

Sempre deu certo

A gente percebia quando um aluno que não está prestando atenção, até presencialmente era difícil ficar no controle da sala. A gente não conseguia chamar atenção deles porque é complicado ficar olhando para uma tela na frente da sala com duas pessoas falando, sabe? E, às vezes, é um assunto difícil ou de um assunto complicado e tem uma chatice por trás disso. Claro que eu sempre tentei puxar para o lado moderno do assunto, tentar fazê-los dar risada para ver se animava e começaram a prestar atenção e dava certo! Sempre deu certo. É a técnica que eu acho que mais dá certo, você se diverte ali na frente, segura muita atenção deles. Entretanto, você prende a atenção deles com uma piadinha, uma brincadeira apenas por 5 minutos. É muito difícil ficar olhando uma tela de computador, escutando uma voz de uma caixinha.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As narrativas dos licenciandos que participaram do PIBID 2020/2022, na área de Ciências da Natureza revelam muito das relações que puderam estabelecer com a docência, mesmo nessa etapa de formação inicial. A falta do presencial, da possibilidade de encontrar com os alunos, olho-no-olho, marcou bastante a vivência dos licenciandos nessa experiência, para muitos, inusitada. Mas entre frustrações e alegrias essas experiências se revelam muito ricas, muito singulares para cada licenciando.

Experimentar a docência nas circunstâncias impostas pela pandemia, deve ter sido bastante desafiador para os licenciandos, sobretudo para aqueles que nunca haviam entrado numa sala de aula com o propósito de se colocar na posição

de professor (e foram a maioria). As narrativas dos estudantes das licenciaturas participantes do PIBID 2020/22 na área de Ciências da Natureza são bastante amplas e complexas. Num contexto abrangente, a leitura de tais narrativas tem nos possibilitado perceber que os alunos da UNICAMP, mesmo tendo à disposição tecnologias capazes de maximizar a comunicação, tais como computadores e tablets que foram disponibilizados aos alunos da universidade, enfrentaram problemas variados.

Seguindo a abordagem metodológica de Goodson (2013), elencamos a seguir alguns temas que apareceram nas narrativas e que são subsídios para a nossa conclusão da pesquisa. São eles:

1. As dificuldades de conexão com algumas escolas públicas participantes do PIBID;
2. As dificuldades encontradas por professore(a)s da escola básica para lidar com o inusitado isolamento social e a necessidade de remodelar planejamentos e sequências didáticas;
3. O desejo dos estudantes de licenciaturas da área de Ciências da Natureza - bolsistas do PIBID - de ter a possibilidade de ter contato presencial com os estudantes no interior das escolas, vivenciando seu cotidiano;
4. As dificuldades de interação pedagógica frente ao contexto de comunicação suportado pela plataforma Google Meet, que ao permitir aos estudantes do Ensino Médio permanecerem de câmera fechada durante o período de aula, dificultava o olho-no-olho essencial para os processos de ensino e de aprendizagem;
5. A superação de adversidades na parceria entre professore(a)s da escola básica e estudantes da licenciatura que promoveu o sentimento de pertencimento desses últimos à comunidade profissional docente.

Concluindo, a escolha das mônadas, extraídas das narrativas dos licenciandos, nos coloca em contato, mais uma vez, com a complexidade do processo de ensino. O período da pandemia parece ter aguçado certas vivências

que, em parte, fugiram do lugar comum das aulas presenciais, mas ao mesmo tempo também incitaram nos licenciandos características da profissão professor que se revelaram em muitas das dimensões do ato de ensinar.

De um modo geral, professores da Educação Básica que receberam os bolsistas de licenciatura da Unicamp foram profissionais incansáveis e, mesmo enfrentando dificuldades inimagináveis, não romperam o contrato de interação escola-universidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única**. [S. l.]: Brasiliense, 1987.

CASTRO, Karoene da Silva; LOPES, Cynthia Loren dos Santos; SILVA, Wemerson Moraes; SOARES, Klayriene Sebastiana Alves; NUNES, Ana Néia Rocha, CASTRO, Icaro Filipe de Araujo. Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, v.10, n. 13, 2021.

GOODSON, Ivor. **Developing Narrative Theory: life stories and personal representation**. London: Routledge, 2013.

OSTI, Andreia; FREITAS PONTES JUNIOR, José Ailton; S. ALMEIDA, Lendro. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 275–292, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2676. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2676>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Práticas Curriculares na Formação Profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **Linhas Críticas**, v.23, n.52, p. 560-577, 2017.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Currículo de ensino médio escolar: das políticas às histórias de vida**. [S. l.] Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVA, Aline Fuentes; MENDES, Alex Antunes; MULLER, Maykon Gonçalves. Formação docente durante a pandemia da COVID-19: Percepções dos/as estudantes da Licenciatura em Física sobre o Estágio Supervisionado de forma remota. **Revista Insignare Scientia**, [s. l.], v. 3, ed. 2, 25 ago. 2020.

PROCESSOS FORMATIVOS DIANTE DE CENÁRIOS EM TRANSFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA (2020-2022)

Juliana Rink
Coordenadora de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp
Arnaldo Pinto Junior
Coordenador de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira
Coordenador de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp

INTRODUÇÃO

Registrar experiências vividas por um determinado grupo sempre é uma tarefa difícil, requer compromisso ético com as pessoas envolvidas e inteligibilidade das ideias expostas. No campo da educação, pesquisadoras/es reconhecem que os estudos acerca dos processos formativos são desafiadores por conta da pluralidade de agentes participantes, das intenções políticas em jogo, dos sentidos culturais e de seus potenciais desdobramentos nas práticas sociais. A análise dos objetivos estabelecidos nas propostas de formação inicial ou continuada, das contribuições individuais/coletivas das pessoas engajadas e dos produtos resultantes do processo focalizado, conferem maior complexidade às investigações do referido campo do conhecimento.

Considerando os cenários educacionais contemporâneos, este texto apresenta relatos de experiências vivenciadas pela coordenação de área do subprojeto Pibid Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que trabalhou no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre meados de 2020 e março de 2022 (Portaria CAPES nº 259 de 17 de dezembro de 2019; Edital CAPES nº 2/2020). Intitulado “Ciências, ambientes e

culturas: práticas formativas na relação com os desafios da sustentabilidade”, o subprojeto Pibid Pedagogia que coordenamos foi desenvolvido em tempos pandêmicos, fato insólito que trouxe inúmeros problemas a serem superados.

Ao abordarmos nossas experiências, temos a intenção de refletir acerca dos processos formativos de licenciadas/os do curso de Pedagogia que fizeram parte do Pibid. Concomitantemente, queremos também discutir as contribuições desse subprojeto em nossas práticas docentes, pois aprendemos e nos transformamos com o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Para isso, dialogamos com o termo experiência a partir de suas dimensões práticas, dialógicas, vividas socialmente pelos sujeitos históricos no cotidiano de suas relações e nas formas de produção de conhecimentos advindas das forças em disputa (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1981).

Desde o início a equipe de coordenação buscou construir uma proposta baseada em ações educativas interdisciplinares, que priorizasse os componentes Ciências, Arte, História e Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ampliar e fortalecer práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização. Um dos primeiros passos para tanto foi pensar em uma temática que pudesse considerar os desafios educacionais da atualidade no que diz respeito às especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência buscamos proporcionar a articulação entre os componentes curriculares supracitados e suas dimensões teórico-metodológicas, com as práticas de ensino, para potencializar os processos formativos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, a partir do fortalecimento das relações entre escola-universidade.

É fato que as questões ambientais perpassam o nosso cotidiano. Carvalho (2004, p. 23) denomina esse cenário de “questão ambiental” e o caracteriza “(...) como um problema que afeta o destino da humanidade”. Para Foladori (2001), atravessamos uma crise ambiental, manifestada pelo diagnóstico dos problemas ambientais de escala planetária, tais como o aquecimento global e a perda da biodiversidade, cujas causas não são únicas nem simples. Conforme o autor é

necessário compreendermos que, para realizar essa análise devemos considerar diferentes escalas de tempo (geológico, planetário e do cotidiano), em relação com o fato de que tais mudanças planetárias envolvem muitos fatores inter relacionados e muitas vezes ligados diretamente à ação humana, principalmente de caráter econômico e político (FOLADORI, 2001).

A esses aspectos somam-se as diferentes concepções de ambiente e sustentabilidade que mobilizam as relações humanas com os demais elementos da natureza. Carvalho (2004) alerta que humanos-natureza e sociedade-ambiente estabelecem vínculos de mútua interação e co-pertença, cuja perspectiva socioambiental contribui para superar nossas “lentes” biologizantes, dicotômicas e reducionistas. Concordamos com Carvalho (2004) sobre a necessidade de problematizar tais questões em todas as práticas sociais, inclusive as educativas.

Assumindo a complexidade das discussões acerca da temática ambiental, não deixamos de considerar a importância da Educação Ambiental (EA) como ação educativa transformadora da realidade e que, de acordo com Carvalho (2004, p. 24), “(...) deveria estar presente, de forma transversal e interdisciplinar, articulando o conjunto de saberes, formação de atitudes e sensibilidades ambientais”.

Em nosso país, marcos regulatórios como a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) indicam que a EA deve ser desenvolvida de modo integrado, permanente e contínuo em todas as modalidades e níveis escolares, com destaque específico para a incorporação da dimensão ambiental nos currículos dos cursos de formação docente, em caráter transversal. A respeito da importância da EA na formação de professoras/es, Tozoni-Reis e Campos (2014) anunciam que os currículos escolares possibilitam a inserção da EA na Educação Básica nacional. Como as autoras, pensamos os processos de formação docente vinculados às perspectivas de formação humana plena, considerando as/os professoras/es como protagonistas desse processo. Entretanto, são muitos os desafios a serem enfrentados nesse sentido e:

(...) podemos concluir que a inserção da educação ambiental que queremos e precisamos passa pela reformulação da formação dos professores na perspectiva de superação da racionalidade prática, definindo-a como formação do professor culto (intelectual crítico), investindo no seu protagonismo na construção e realização de um currículo escolar que garanta o tratamento dos temas ambientais como atividades nucleares nas escolas, compreendidas como um espaço social institucional que tem como papel contribuir na formação plena, omnilateral, dos sujeitos educandos pela apropriação crítica da cultura elaborada histórica e socialmente, para instrumentalizá-los na realização de uma prática social crítica e transformadora. (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014, p. 159).

Para Guimarães (2011), dificilmente deixamos de encontrar algum tipo de prática pedagógica escolar que não seja denominada “educação ambiental” pelos educadores. Para o autor, essa gama de atividades indica que cada vez mais os educadores mostram-se empenhados em inserir as questões ambientais no cotidiano escolar. Mas, na avaliação de Guimarães (2011, p. 23), a aparente difusão da EA no Brasil pouco tem transformado nossa realidade socioambiental e, as/os professoras/es “(...) apesar de bem-intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna”. Para o pesquisador, o fato de estarmos atrelados a uma visão paradigmática fragmentária e reducionista da realidade contribui para manifestarmos uma compreensão muito limitada sobre as questões ambientais e isso, invariavelmente, pode resultar numa prática pedagógica fragilizada, que não contribui para o processo de transformação da realidade. Considerar a complexidade das questões ambientais e assumir uma EA crítica torna-se essencial para construção de novas práticas educativas (GUIMARÃES, 2011).

Com base no exposto, acreditamos que incorporar tais discussões é essencial para a formação das/dos professoras/es que atuarão na Educação Básica. Almejando os princípios da EA crítica, seu caráter interdisciplinar e o compromisso com a transformação, elencamos a temática ambiental como eixo estruturante e

principal disparador para as ações do subprojeto Pibid Pedagogia. Nesse sentido e também considerando a BNCC (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) os objetivos específicos do subprojeto foram: a) planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem que possibilitem às crianças, de maneira lúdica e reflexiva, entenderem formas de relações sociais, exercitando a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade em meio à construção de noções de identidade e alteridade; b) contribuir para o letramento científico das/os estudantes da escola parceira e para o desenvolvimento profissional das supervisoras; c) promover, realizar e fruir práticas artísticas de diversas origens e diferentes contextos culturais, mobilizando recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística; d) reconhecer os fenômenos artísticos, geográficos e históricos, em suas dimensões socioculturais, de modo a experimentar e fomentar diferentes visões de mundo, articulando diferentes modalidades de linguagens e registros nas descrições dessas experiências; e) fomentar a inserção da temática ambiental na formação da/o pedagoga/o, intensificando os processos de ambientalização curricular ocorridos na universidade.

Com a intenção de discutir e estudar a temática ambiental por meio do letramento científico e em diálogo com componentes curriculares pertencentes a distintas áreas do conhecimento, consideramos a discussão crítica do trabalho. A partir das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), e previmos diferentes estratégias de articulação da mesma com os conhecimentos e competências específicas das áreas envolvidas no subprojeto Pibid Pedagogia. Procuramos abordar as perspectivas interdisciplinares da BNCC para articular as atividades pedagógicas às habilidades e competências indicadas, sempre respeitando as necessidades formativas e as características dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de Ciências busca a construção de conhecimentos científicos sistematizados por parte das crianças e

deve perpassar por situações investigativas, atividades que lhes possibilitem criar, observar, desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico e posturas colaborativas. Nesse sentido, tratamos o componente curricular Ciências como promotor da contextualização dos conhecimentos científicos, aproximando os procedimentos e as práticas inerentes ao fazer científico da ideia de constante avanço, visto que os conhecimentos são inacabados, provisórios e contextualizados histórica e culturalmente.

Contudo, o ano de 2020 nos trouxe um conjunto de condições inesperadas, dentre as quais os percalços da pandemia por SARS-CoV-2, o distanciamento social e a necessidade de adequações laborais para o ensino remoto emergencial (ERE). Diante de um contexto jamais experimentado, repleto de mudanças e incertezas, demos início às atividades de nosso subprojeto Pibid Pedagogia. Nossa atuação nos diversos âmbitos da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) passaram a se dar de modo remoto, mediado por ferramentas de comunicação via internet. O trabalho com o Pibid não foi diferente. A partir de março de 2020, todas as interações do grupo (reuniões da coordenação, reuniões gerais, acompanhamentos e intervenções nas aulas) aconteceram de modo remoto por conferências em vídeo. Apenas com o andamento do esquema vacinal e do plano de retomada das atividades presenciais da Unicamp conseguimos que alguns trabalhos fossem realizados presencialmente, entre novembro de 2021 e março de 2022.

Considerando as experiências vividas no âmbito do subprojeto Pibid Pedagogia, traremos neste capítulo reflexões sobre a interdisciplinaridade – que subsidiou a integração dos conhecimentos selecionados das distintas áreas em articulação (Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens) – e a participação das crianças nas ações planejadas, sobretudo levando em conta as condições impostas pela pandemia e sua gestão no país. O diálogo aqui proposto se pautará na problematização do cotidiano escolar e na criação de possibilidades de enfrentamento e superação desses problemas.

A EQUIPE PIBID PEDAGOGIA: COMPOSIÇÃO E ATUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante os 18 meses do subprojeto, atuamos junto à Escola Estadual Físico Sérgio Pereira Porto, instituição que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental. Compusemos um núcleo com 8 estudantes (oito cotas de bolsas de iniciação à docência), além de duas vagas para voluntárias, uma professora supervisora da escola e três docentes do curso de Pedagogia-Unicamp, que atuaram como coordenadores de área. Ao todo, foram 14 licenciandas e três professoras supervisoras que participaram da equipe, número relativamente estável diante das adversidades enfrentadas em virtude da pandemia.

Após o resultado de aprovação emitido pela Capes, no mês de julho de 2020 realizamos o processo de seleção das pibidianas e da professora supervisora do subprojeto. Todo o processo ocorreu de modo remoto. Constituída a equipe e considerando os prazos indicados pela Capes para o início dos trabalhos, a primeira reunião geral foi realizada no final do mês de setembro de 2020. Definimos um calendário de reuniões ordinárias semanais, com duração média de 1h30. Dedicamos o encontro às apresentações pessoais, trocas sobre as trajetórias formativas, anseios e angústias sobre o cenário epidemiológico da Covid-19 no Brasil e no mundo. As primeiras conversas foram essenciais para a articulação da equipe, bem como para ter contato com os modos de organização do trabalho pedagógico definido pela escola parceira. A partir disso, prosseguimos com o processo de replanejamento das atividades.

Havia expectativa de retorno parcial das atividades presenciais escolares, em formato de revezamento das turmas, ainda no mês de outubro de 2020. Contudo, considerando a situação sanitária e a decisão da FE e da Unicamp¹ pela manutenção

¹ Ao longo do ano de 2020, vigoraram resoluções a respeito da suspensão das atividades acadêmicas presenciais e eventos públicos da Universidade, a exemplo da Resolução GR-024/2020, de 16/03/2020, disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17655/0>; Resolução GR-049/2020, de 20/04/2020, disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/20721/0>; e Resolução GR-072/2020, de

das atividades remotas no referido ano letivo, decidimos que as ações se dariam de modo exclusivamente remoto, intermediadas pela professora supervisora. É importante registrar que durante todo o tempo do subprojeto, a pandemia e sua gestão nos impuseram a necessidade de constantes replanejamentos (adaptações, adequações e criações de novas formas de atuar) a cada semestre. Esse fator impactou a equipe e o trabalho de forma peculiar. Mas isso foi trazendo a todas as pessoas do grupo um ganho na capacidade em enfrentar cenários novos.

Os encontros da equipe foram realizados virtualmente, utilizando a plataforma Google Meet®. As pautas das reuniões variavam conforme as demandas e envolviam, por exemplo, informes da coordenação institucional do Pibid Unicamp e da coordenação de área, espaço para estudos coletivos, construção, discussão e avaliação das atividades, entre outras. O trabalho remoto intensificou a necessidade de comunicação dentro da equipe. A quantidade de horas diante das telas e o uso exacerbado de aparelhos eletrônicos durante os dias eram motivos de angústia e cansaço para todos. Criamos um endereço de e-mail específico para o subprojeto e mantivemos os documentos de interesse comum (como memória das reuniões e arquivos das atividades) dentro do drive a ele associado; grupos em aplicativos de celulares e e-mails. Além de ajudar na gestão da dinâmica dos encontros remotos, tais encaminhamentos facilitaram a comunicação e possibilitaram a produção de registros das atividades realizadas. Definimos que as memórias das reuniões seriam criadas coletivamente durante os encontros e revisadas em seguida, ficando disponíveis para consulta. Optamos por não gravar as reuniões, excetuando-se situações esporádicas (tais como a realização de uma palestra com professor visitante, ocorrida no segundo semestre de 2021).

29/06/2020, disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/21782/0>. Os acessos aos referidos endereços foram realizados em julho de 2022.

O subprojeto foi apresentado para a equipe da escola no final de outubro de 2020, em uma reunião on-line dedicada para discutir as atividades. Esse foi o primeiro contato das pibidianas com a gestão escolar e pudemos refletir sobre as possibilidades e impactos das ações do subprojeto para as crianças. Destacamos algumas preocupações levantadas, tais como definir estratégias que potencializassem a construção coletiva da proposta, considerando as atividades remotas; formas de conhecer o contexto da escola, sua localização, especificidades arquitetônicas e de infraestrutura, bem como o perfil das turmas e das crianças (e para que elas nos conhecessem e ao nosso projeto). Outro aspecto levantado pelo grupo foi a necessidade de valorizar as ações interdisciplinares do subprojeto, em diálogo com a temática ambiental, na perspectiva assumida pela equipe e que foi apresentada no início deste capítulo. Também precisávamos considerar o diálogo do projeto com a implantação e uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) nas atividades das escolas públicas estaduais.

A imposição de novos cenários com frequência incomum trazida pela pandemia e sua gestão no Brasil, nos colocou diante de desafios específicos do momento, como por exemplo, a virtualização de todos os encontros, a necessidade de quarentena e distanciamento social, a crise econômica que se acirrou, entre tantos outros. Com esse nível inesperado de novidades, o grupo de estudos coletivos que já havia sido proposto no planejamento do subprojeto ganhou ainda mais relevância. Ele acabou sendo o espaço privilegiado de leitura de textos e discussões para orientar nosso caminho nesse momento ímpar que vivíamos. Entre novembro de 2020 e abril de 2021, por exemplo, o grupo de estudos concentrou-se na leitura e discussão de cinco textos que fundamentaram parte do trabalho que estava sendo feito e constantemente replanejado. As produções selecionadas procuraram estabelecer diálogos entre a temática do subprojeto e os desafios do ERE. Assim, realizamos a leitura e respectiva discussão de Bannell (2017), Barbrook e Cameron (2017), Buckingham (2010), Carvalho (2004) e Sá-Chaves (2009).

Dentre as potencialidades dessa dinâmica para a formação docente, o olhar crítico e reflexivo acerca das situações vivenciadas no subprojeto culminou na participação da equipe no Congresso Internacional Movimentos Docentes (CMD-2021), com três produções (ARAÚJO; PARRA; ROSSETTI; MIRANDA; OLIVEIRA, 2021; FREITAS; SOUSA; TECHE; MIRANDA; PINTO JR, 2021; CAMPOS; SILVA; ZAN; MIRANDA; RINK, 2021). Além disso, contribuiu na elaboração dos portfólios formativos individuais por parte das bolsistas, que foi a estratégia e forma de registro definida pela equipe e de partilha das experiências vividas pela equipe ao longo do subprojeto.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: ENSINAR E APRENDER COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

De modo especial, a necessidade das práticas pedagógicas remotas demandou grande capacidade de adaptação e inventividade do grupo todo. Para uma integração e participação adequada nas atividades das turmas às quais operamos, articulamos os componentes curriculares propondo e desenvolvendo atividades e situações de ensino e aprendizagem baseadas na resolução de problemas, na elaboração e explicação de modelos, na construção de argumentação científica, dentre outras estratégias em consonância com a temática ambiental. Assim, o ensino do componente curricular Ciências caminhou em conjunto com as Ciências Humanas e Linguagens, por meio da proposta de oficinas práticas e de reuniões destinadas às reflexões teóricas sobre os assuntos vivenciados, sempre na busca de uma formação cidadã plena.

No que diz respeito à área de Linguagens e às práticas artísticas, elas se relacionam fortemente com perspectivas de tratamento do tema em foco nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Enquanto espaço para sonhar e experimentar outros modos de ser e viver, as práticas artísticas tiveram ao menos dois papéis distintos no contexto das ações do subprojeto. Primeiro elas abriram

espaço e incentivaram as expressões das crianças, ao mesmo tempo iniciaram reflexões que se desdobraram em conhecimentos nas áreas das humanidades e Ciências da Natureza. As diferentes manifestações artísticas dos mais variados lugares do Brasil, ou mesmo de uma região em especial no país, foram fontes de grande relevância para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Também as Ciências da Natureza encontram nas práticas artísticas marcadores sobre formas de se utilizar materiais e métodos diversos nas construções de experiências estéticas de povos de diferentes culturas. Com tais premissas, intercambiamos descrições elaboradas com argumentos das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, em produções e práticas artísticas capazes de articular conhecimentos advindos da área de Linguagens. As práticas artísticas variadas ainda oportunizaram a elaboração de produtos e materiais diversos (vídeos, desenhos, textos etc.) que apresentaram ricos olhares das/os discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a BNCC trabalha com competências para reforçar a importância da construção de noções de espaço geográfico e tempo histórico. As ações humanas que tanto produzem práticas artísticas quanto impactos ambientais foram problematizadas nos projetos de ensino desenvolvidos por nossa equipe. Reconhecemos os componentes Geografia e História como potencializadores dos estudos escolares, principalmente aqueles voltados para as marcas do homem no espaço e no tempo. Pensando na plena formação cidadã, valorizamos as atuações sociais mais conscientes, responsáveis e comprometidas com a melhoria das relações entre seres humanos e demais elementos da natureza.

Do ponto de vista teórico, nos aproximamos de Leff (2000, p. 22) que trata a interdisciplinaridade como uma “[...] inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações”. Tais posturas e ações serviram de base para problematizarmos práticas pedagógicas tradicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário das propostas

de estudos disciplinares compartimentalizados, mnemônicos e bancários, a incorporação de metodologias e instrumentos didáticos capazes de estimular as/os discentes no desenvolvimento de análises multidimensionais – principalmente na relação com a temática ambiental – foi um dos objetivos do subprojeto. Nesse sentido, Morin (2003) aponta para a necessidade de se buscar alternativas metadisciplinares, fundamentadas em projetos solidários e inclusivos na perspectiva local, regional e planetária no que tange ao equacionamento de questões ambientais. A abordagem freireana (FREIRE, 2016) de entender conhecimento como criação também nos inspirou no sentido de buscar respostas pedagógicas próprias para o momento e contexto no qual vivemos nesse período. Para tanto, o cruzamento das fronteiras disciplinares foi bastante profícuo e marcante ao longo das ações junto às turmas da escola.

A interdisciplinaridade é abordada como um conceito polissêmico por diversas/os pesquisadoras/es, uma vez que as ações interdisciplinares têm relação com as experiências vividas pelos sujeitos históricos. Para Fazenda (2003, p. 13):

(...) é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões deste tema.

Por meio desse conceito, o conhecimento passa da esfera estritamente especializada para um campo passível de integração. Por isso, Fazenda (2003) destaca a interação entre as disciplinas científicas, resultado de posturas interdisciplinares que buscam diálogos e sintonias diante dos conhecimentos.

No decorrer das reuniões realizadas pela equipe do subprojeto, reafirmamos que a interdisciplinaridade seria uma perspectiva pedagógica potente para as crianças produzirem conhecimentos significativos no âmbito dos estudos escolares. Entretanto, as próprias bolsistas de iniciação à docência relataram que, em algumas aulas, observaram certa resistência por parte das/os estudantes da escola parceira.

Considerando que as crianças estão relativamente habituadas/os a uma educação que segmenta os conteúdos em componentes curriculares apartados, nosso subprojeto procurou desconstruir as posturas mais resistentes às atividades interdisciplinares.

Trabalhar com a interdisciplinaridade sempre é um desafio na Educação Básica, pois a compartimentalização e a especialização das áreas de conhecimento estão consolidadas nos currículos prescritos, na formação de professoras/es, nas avaliações, na forma como se contrata professoras/es e em outras diferentes estruturas da escola. Dentre diversas propostas, destacamos a seguir atividades realizadas no mês de junho de 2021 com as turmas de quarto ano. Considerando a temática do nosso subprojeto e o objetivo de integrar os componentes curriculares de Ciências, Arte, História e Geografia, elaboramos uma proposta de estudo intitulada “Indígenas: os primeiros moradores brasileiros” para construirmos atividades em quatro partes, pontuadas a seguir.

O primeiro momento traria uma música indígena com o intuito de sensibilizar as/os estudantes por meio dessa expressão cultural. Os segundo e terceiro momentos seriam destinados à discussão do uso dos termos indígena e índio e à apresentação de uma representação cartográfica do Estado de São Paulo na qual cinco povos indígenas próximos da cidade de Campinas poderiam ser localizados. Por fim, o último momento teria a leitura de um poema de autoria indígena, articulando os componentes curriculares do subprojeto para discutir a temática ambiental.

Dentre as atividades desenvolvidas, esta chamou a nossa atenção pelo engajamento das/os discentes da escola parceira e discussões realizadas.

Antes de começarmos essa atividade, realizada de modo remoto pela plataforma Google Meet, a professora supervisora orientou aos estudantes que anotassem o que seria passado no caderno da aula que estava programado para aquele dia e horário, ou seja, Português. Nossa atividade correu muito bem, com uma intensa participação dos estudantes até para além do que esperávamos no ambiente virtual. Trouxeram grandes contribuições acerca da importância dos indígenas e do cuidado que eles têm com a fauna e flora das reservas que habitam, o porquê precisamos defender as reservas indígenas, as florestas e os animais.

Contudo, a orientação da professora em anotar a atividade no caderno de Português ocasionou uma discussão que nós não esperávamos. Em certo momento, uma estudante nos questionou se aquela aula não deveria ser de português e porque estávamos trazendo temas que para ela eram de História e Geografia. Esse questionamento veio pelo chat e naquele momento optamos por continuar o desenvolvimento do que foi programado por conta do tempo. Ao final, os estudantes voltaram a perguntar se ainda teriam a aula de português naquele dia, porque o que havíamos feito era História e Geografia. Foi então que conversamos com eles sobre como aquele tema era interdisciplinar, que poderíamos discutir e passar por todas essas disciplinas, de História a partir dos indígenas, a Geografia apresentando o mapa, a arte com a música que tocamos no início. E além disso, conversamos que a aula de Português ainda estava presente, afinal, apresentamos um poema.

Os estudantes não continuaram a perguntar depois de nossas explicações, mas também não pareceram convencidos de que uma atividade interdisciplinar poderia ser considerada aula tanto quanto as demais que estão acostumados. (FREITAS; SOUSA; TECHE; MIRANDA; PINTO JR, 2021, p. 672-673).

A reação das/os estudantes do 4º ano nos apresenta várias possibilidades de reflexão: a compartimentalização das disciplinas, tão recorrente nas práticas tradicionais, foi mais demandada com o ERE? Estudantes na faixa de dez anos de idade valorizam apenas propostas segmentadas de ensino? Temas interdisciplinares não encontram legitimidade na educação escolar? Sem a intenção de responder todas as questões, lembramos que a grade de horário da turma tem forte presença nas manifestações de desconforto por parte de alguns discentes. A própria dinâmica do ERE, marcada por aulas ministradas remotamente e por meio

da criação de links específicos para cada componente curricular, pode ter provocado reações e questionamentos.

A intensificação das relações com as tecnologias de comunicação virtual na educação, no tempo da pandemia, nos levou a buscar os textos para dar suporte às escolhas que tínhamos que realizar. A análise de Bannell (2017) é bastante ampla ao considerar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação como uma “faca de dois gumes”, porém é também crítica das condições que o contexto do capitalismo para tais usos, principalmente aqui no Brasil, periferia do capitalismo. E o texto de Barbrook e Cameron (2017) complementa essa perspectiva com um olhar histórico para a formação que os autores chamam de “ideologia californiana”. Segundo eles, a mentalidade capitalista se apropria das ideias revolucionárias de invenção e uso de tecnologias e as coloca a seu serviço. Dessa maneira, o uso de tecnologias nas escolas precisa ser tomado com atenção redobrada por conta de sua enorme potência e o tempo da pandemia nos deixou isso muito nítido.

A abordagem interdisciplinar na concepção da EA foi o que proporcionou ao grupo o encontro com a temática indígena. E a partir dessa escolha, problematizamos a relevância da defesa dos povos indígenas como fundamental para valorização ambiental.

Quanto à nossa opção feita pela temática acerca dos povos indígenas é relevante destacar a relação que esses povos possuem com o meio ambiente e a forma como a natureza aparece em suas mais diversas culturas (ARAUJO; PARRA; ROSSETTI; MIRANDA; OLIVEIRA, 2021, p. 806).

A temática indígena ainda acompanhou o trabalho das pibidianas na elaboração das atividades seguintes realizadas com as turmas da escola. Entretanto, as condições da pandemia e sua gestão foram intensificando problemas e promovendo cenários mais difíceis de trabalhar. A equipe encaminhou o conjunto de suas ações de modo a “(...) gerar um ambiente de fala e escuta entre os pares,

que se faz imprescindível para a construção de conhecimento em grupo” (ARAUJO; PARRA; ROSSETTI; MIRANDA; OLIVEIRA, 2021, p. 812). Com isso, as crianças vivenciaram assuntos além daqueles já determinados pelo currículo prescritivo e pelo CMSP (plataforma da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). Tal ambiente também ofereceu às pibidianas o contato intenso com as múltiplas dimensões da realidade escolar, como a organização da escola, o planejamento e as práticas docentes com as crianças em sala de aula.

Docentes de diversas escolas públicas e privadas da região de Campinas relataram que durante a pandemia, nas denominadas “aulas virtuais” o cumprimento dos horários acabou sendo mais rígido. O que nos indica que o uso de ferramentas computacionais de comunicação tem grande potencial de aumento do controle e compartimentalização do conhecimento. Docentes, estudantes, pais e responsáveis se adaptaram aos ambientes virtuais acompanhando início e fim das aulas sem tempo para diálogos fora do cronograma. Caso alguma dúvida surgisse, ela teria que ser abordada dentro do tempo estabelecido. O desrespeito de horário provocava mais embaraços do que resoluções de problemas. Por conta dessas situações, o tempo para o desenvolvimento das atividades sempre foi um ponto a ser pensado. A equipe do subprojeto planejou as aulas com espaços/tempos de participação discente, interagindo sempre que possível. Mesmo assim, em alguns momentos as/os estudantes foram interrompidas/os para o encerramento da aula.

Do ponto de vista docente, não conseguimos ampliar o diálogo com as/os estudantes sobre a nossa compreensão de interdisciplinaridade e as potenciais articulações entre os conhecimentos focalizados. Como em muitas outras aulas virtuais, não tivemos tempo para explicar e continuar pensando com a turma. Porém, destacamos a relevância dessa experiência, pois os desafios do trabalho interdisciplinar passam pela inter-relação entre distintas áreas do conhecimento e as formas de legitimação dos estudos escolares. Concordamos com Corsino (2015, p. 405), “o ensino, para ser transformador, exige o exercício constante de reflexão e crítica, diálogo com diferentes áreas, prospecção e engajamento social”. Ao inter-

relacionar saberes plurais, a/o estudante pode ampliar suas leituras de mundo, superar a fragmentação dos conhecimentos induzida por propostas de ensino e aprendizagem maquínicas, além de perceber a circulação e apropriação de conceitos estudados na escola em outros espaços de sociabilidade (GALZERANI, 2013; HADLER, PINTO JR, 2020).

Embora a atividade relatada acima tenha gerado engajamento por parte das turmas envolvidas, infelizmente esse não foi um aspecto que marcou todas as ações realizadas. No início do subprojeto, entre os meses de outubro a dezembro de 2020, propusemos cinco atividades assíncronas, uma para cada ano escolar, envolvendo as habilidades que estavam sendo desenvolvidas pelos componentes Arte, Ciências, Geografia e História. As devolutivas foram recebidas pela professora supervisora, que socializou com toda a equipe. A escola nos informou que aproximadamente 125 crianças receberam as atividades, mas, embora as produções por parte das crianças pudessem ser consideradas simples (como produção de desenhos, colagens, textos, histórias em quadrinhos e de vídeos curtos, que poderiam ser gravados pelos celulares, quando possível), obtivemos devolutiva de menos da metade (CAMPOS; SILVA; ZAN; MIRANDA; RINK, 2021). A exceção ocorreu na turma regida pela professora supervisora, cujo contato com os familiares dos estudantes resultou na entrega de mais produções (CAMPOS; SILVA; ZAN; MIRANDA; RINK, 2021). Esse acontecimento foi muito discutido pela equipe, inclusive para decidir as ações do projeto para o ano de 2021.

Para o grupo, a ausência de um contato próximo com as turmas, sem conhecer mais profundamente o perfil das crianças e as condições para realização dos estudos durante o período podem ter influenciado esse resultado (CAMPOS; SILVA; ZAN; MIRANDA; RINK, 2021). Além disso, retomando a característica do espaço coletivo para realização de estudos, incentivamos a equipe a buscar textos publicados durante a pandemia que dialogassem com os dados obtidos, de modo a aprofundar a análise desse cenário e subsidiar o planejamento das futuras ações do subprojeto. Nesse movimento, as licenciandas trouxeram a leitura de Catanante

et al. (2020), que problematiza que a relação entre o acesso às TICs e a participação nas atividades escolares propostas durante o ensino remoto não é diretamente proporcional: “Conforme os autores, devemos considerar as diversas variáveis que interferem no processo educacional fora da escola, tais como possíveis condições inadequadas no ambiente da casa, a falta de rotina de estudos.” (CAMPOS; SILVA; ZAN; MIRANDA; RINK, 2021, p. 869).

E nossa experiência foi assim: atravessada pela pandemia, pela provisoriedade das decisões governamentais ligadas ao funcionamento das escolas durante esse período e também pelo cenário de desmonte dos investimentos na educação do país. Todos esses aspectos foram desafiadores, mas nos levaram a acreditar cada vez mais no trabalho realizado pelo Pibid em parceria com as escolas e no nosso compromisso com a formação docente numa perspectiva crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos deixar de mencionar neste texto uma grande dificuldade vivenciada durante o projeto. Em meados do mês de outubro de 2021, em torno de mudanças constantes nas formas de se relacionar com a escola e as crianças, a equipe do Pibid Pedagogia Unicamp, bem como de todas as universidades do país, foi surpreendida com a suspensão do pagamento das bolsas do programa. Por conta das operações orçamentárias do governo federal, a Capes tomou a decisão de suspender o pagamento até que houvesse ajuste dos recursos financeiros no Congresso Nacional. Tal decisão teve repercussão principalmente entre as estudantes bolsistas, que dependiam dessa renda para atuar no subprojeto.

Ato contínuo, as estudantes e o Fórum Nacional de Pibid e RP (FORPIBID) se articularam em diferentes frentes para reverter a situação e liberar as bolsas. As/os estudantes da Unicamp (via DCE), juntamente com estudantes das outras universidades brasileiras participantes do Pibid, propuseram a paralisação das atividades enquanto a bolsa não voltasse a ser paga. No contexto da Unicamp,

propusemos uma solução paliativa e temporária na qual a universidade pagaria pelas bolsas em atraso. Foi o que aconteceu, até que em dezembro de 2021 o governo federal liberou os pagamentos.

O desenvolvimento do subprojeto do Pibid no curso de Pedagogia na FE foi, como os outros da universidade e do país todo, muito marcado pela pandemia da SARS-CoV-2 e pela condução das ações contra ela tomadas no país, o que trouxe dificuldades e necessidades únicas. Mas depois de três semestres de trabalhos intensos nesse contexto, a suspensão do pagamento das bolsas foi um peso extra. Em meio ao desgaste e cansaço da equipe, esse fato trouxe ainda mais desânimo às pibidianas e à equipe, conforme seu relato em diferentes situações. Esse esforço, no entanto, é bastante significativo em termos de aprendizagens que vivenciamos durante todo o tempo de ação.

Podemos perceber esse aprendizado por meio de relatos (durante as reuniões, publicações e portfólios) de participantes nas várias funções da equipe. As pibidianas experimentaram as diferentes dimensões da prática docente em uma escola. Desde as ações de observação, passando pelo planejamento e posterior regência da sala com a realização daquilo que foi planejado, as estudantes que passaram pelo subprojeto experimentaram as práticas docentes de forma intensa, embora no contexto pandêmico de ERE. As supervisoras participantes do projeto também relatam ter aprendido muito em suas ações de mediação entre as pibidianas e a escola. Elas foram fundamentais, sobretudo para dar condições de entendimento dos diferentes cenários pelos quais a escola passou. A alternância entre ações à distância e presenciais foi algo bastante peculiar na vida das escolas de Educação Básica do Estado de São Paulo. Nós da equipe de coordenadores, assim como as pibidianas, tínhamos ao menos a condição do trabalho à distância garantido pelas normativas da universidade. E isso nos deu alguma vantagem para agir com um pouco mais de estabilidade frente às instabilidades constantes de cada semestre letivo.

É ainda importante lembrar que durante todo o tempo de funcionamento do subprojeto desenvolvido na FE, houve conexão íntima e produtiva, por meio de reuniões e encontros periódicos, com a coordenação institucional do Pibid Unicamp. O apoio da coordenação e secretaria institucional foi também um de nossos fundamentos para o enfrentamento dos cenários pelos quais passamos e para o desenvolvimento das múltiplas ações realizadas no contexto de nosso subprojeto.

Aprendemos muito na gestão desse programa com as dificuldades próprias de nosso tempo e contexto político-econômico. Aprendemos, principalmente, sobre aquilo que se mantém comum às práticas docentes e sua formação nos mais variados cenários, como os que vivemos nesse período. O cuidado com as relações pessoais, a articulação das competências e habilidades de disciplinas diferentes com a vida e experiência das pessoas na escola, foram tópicos muito relevantes nessa aprendizagem. A abordagem interdisciplinar favoreceu tal articulação, ao mesmo tempo em que permitiu expandir a experiência das crianças educandas e das pibidianas em seus processos formativos. Essa abordagem também ofereceu condições de trabalhar a EA de forma crítica, envolvendo conhecimentos das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens de forma dinâmica e inventiva.

Mesmo durante esses tempos tão difíceis de pandemia, a experiência do subprojeto Pibid Pedagogia Unicamp foi de grande relevância na formação das estudantes de graduação, das crianças da Escola Físico Sérgio Porto, bem como na formação continuada das professoras supervisoras e coordenadora/es do projeto. Apesar da necessidade de repensar as atividades previstas, avaliamos que o subprojeto contribuiu para problematizar as questões ambientais de modo interdisciplinar nos diversos âmbitos em que atuou. Esse é o primeiro passo, numa perspectiva crítica de EA, para novas formas de ler, entender e transformar as nossas relações com os demais elementos do ambiente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isabela Mallis Martinho de; PARRA, Celina de Jesus Rodriguez; ROSSETTI, Caroline Spagnollo; MIRANDA, Lorraine Cristina da Silveira Pereira; OLIVEIRA, André Luiz Correia Gonçalves de. Educação ambiental e questão indígena: reflexões acerca de atividades desenvolvidas no PIBID. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes / IV SEPAD / II PRATIC, 2021. **Anais...** v. 3, p. 804-814. Diadema: V&V Editora, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GEJlExWBefHJuuKHwa0yyWT51zbhmLfx/view>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BANNELL, Ralph Ings. Uma faca de dois gumes. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (orgs.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Seses - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, 2017. p. 17-51.

BARBROOK, Richard; CAMERON, Andy. A ideologia californiana. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (orgs.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Seses - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, 2017. p. 565-597.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura - Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL/ CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Edital nº 2/2020 Processo nº 23038.018672/2019-68. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CAMPOS, Gabriele, SILVA, Júlia; ZAN, Júlia Pacheco e; MIRANDA, Lorraine Pereira; RINK, Juliana. Experiências no PIBID PEDAGOGIA: reflexões sobre atividades e devolutivas durante a pandemia. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes / IV SEPAD / II PRATIC, 2021. **Anais...** v. 1, p. 865-873. Diadema: V&V Editora, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J4BWmSRXRB1dGrsf4EGfIFp7btSiCWD2/view>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de, LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 977-988, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 26. jul. 2022.

CORSINO, Patrícia. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Editora da Unicamp: Campinas; Imprensa Oficial: São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Rosane de Almeida; SOUSA, Stéfanie Anastácia de; TECHE, Thaís Veinert; MIRANDA, Lorraine Cristina da Silveira Pereira; PINTO JR, Arnaldo. A interdisciplinaridade no chão “virtual” da escola. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes / IV SEPAD / II PRATIC, 2021. **Anais...** v. 2, p. 669-676. Diadema: V&V Editora, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1J5BGBVn3wgyY7ZUOhzD6M2TflglU_HcH-/view. Acesso em: 22 jul. 2022.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1 (70), p. 93-107, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2022.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-29.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR, Arnaldo. Um arquivo de experiências vividas, uma escola de conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de História. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 184-215, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/57323>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**. Blumenau: EDIFURB, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SÁ-CHAVES, Idalia. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 3, p. 145-162, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38112>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SUBPROJETO PIBID BIOLOGIA 2020-2022, UNICAMP, DURANTE A PANDEMIA DE COVID

Cristina Pontes Vicente
Coordenadora de área do subprojeto Biologia do Pibid Unicamp

O subprojeto PIBID Biologia de 2020-2022 buscou desenvolver práticas complementares ao conteúdo dos cadernos de São Paulo, que pudessem ser incluídas dentro de sala de aula, principalmente modificando os *modus operandi*, levando o aluno ao aprendizado ativo e trazendo seus saberes para dentro da sala. A vivência dos alunos PIBID, a partir dos períodos iniciais do curso de licenciatura em ciências biológicas graduação, nas escolas públicas é um fator importante neste processo, a fim de que eles possam entender o ambiente escolar, a dinâmica de funcionamento da escola e estimular seu interesse pela prática docente. No entanto, durante o desenvolvimento do subprojeto ocorreu a pandemia de COVID, as escolas foram fechadas e as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, exigindo, assim, uma adaptação para a realização do subprojeto e criação de novas estratégias de trabalho, neste momento tão diferente no processo educacional no país. Esta vivência adaptada ao momento remoto nos incentivou a desenvolver conteúdos que puderam ser utilizados nas diferentes escolas participantes do grupo e utilizar novos recursos de mídia que foram compartilhados e discutidos dentre as escolas participantes do subprojeto. De modo geral, os alunos PIBID puderam criar os mais diversos materiais e aplicar seus conteúdos *on-line* nas escolas com o auxílio das professoras supervisoras e acredito que a experiência proporcionou, a todos os envolvidos no subprojeto, grandes desafios relacionados não só à inclusão digital de alunos e professores, como também o aprendizado e utilização de novas ferramentas digitais no ensino.

O ENSINO VIRTUAL E A PANDEMIA

Com a suspensão das aulas iniciada em março de 2020, devido a pandemia do COVID19, o ensino nas escolas teve que ser repensado e estabelecido de forma remota, fazendo com que os educadores tivessem que repensar os processos de ensino e aprendizagem. Tanto na educação básica quanto na superior houve a adoção do ensino remoto emergencial. Deste modo foram necessárias várias mudanças no sistema educacional para que os processos de ensino e aprendizagem fossem realizados e vários obstáculos, como o acesso à internet e as condições de organização familiar, tiveram que ser pensados para o estabelecimento deste processo. Essa readaptação buscou proporcionar ambientes de estudo adequados e, no caso da educação básica, adultos que pudessem dispor de tempo e conhecimento suficientes para mediar o processo de ensino escolar nos lares. Para este processo educacional foram utilizadas aulas síncronas, assíncronas, atividades impressas disponibilizadas para os(as) responsáveis buscarem nas escolas, reuniões, aulas gravadas, entre outros protocolos na tentativa de as instituições de ensino continuarem o processo educacional, mesmo que a distância (ALVES e cols., 2021). Por estes motivos, nosso subprojeto PIBID que se iniciou em outubro de 2020, em meio a pandemia teve que ser direcionado para o ensino remoto e a adaptação dos alunos PIBID a este novo protocolo de trabalho nas escolas se tornaram primordiais para o desenvolvimento do subprojeto durante a pandemia.

O SUBPROJETO PIBID BIOLOGIA DA UNICAMP 2020-2022 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta edição do subprojeto PIBID Biologia se iniciou em outubro de 2020 em plena pandemia provocada pela COVID-19. Neste programa, atuamos com 24 alunos de iniciação à docência, três professoras supervisoras em três escolas e uma coordenadora. Este subprojeto teve a participação de três Escolas Públicas de

Ensino Médio de Campinas (Escola Dom João Nery, Escola Vitor Meirelles e Escola Hildebrando Siqueira) e de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNICAMP, que buscaram desenvolver novas estratégias pedagógicas, que auxiliassem e motivassem os alunos no aprendizado do ensino de ciências. Devido ao fechamento das escolas, as aulas passaram a ser *on-line*, através do Google Sala de Aula, criado pelas professoras supervisoras e pelo centro de mídias da Secretaria de Educação de SP. Nosso trabalho visou promover a interação dos alunos PIBID, dos alunos das escolas e das professoras supervisoras, criando materiais de apoio às aulas e permitindo que os alunos da licenciatura tivessem uma vivência da escola diferente daquela promovida pelos estágios curriculares que foram interrompidos ou tiveram sua execução alterada durante a pandemia. Com estes materiais produzidos e com o auxílio das professoras em colocar os alunos das escolas *on-line* com os alunos PIBID, pudemos permanecer, mais diretamente, em contato com as turmas e as professoras supervisoras. Este novo método de trabalho criou um desafio, como poderíamos gerar conteúdos que atraíssem os alunos e despertassem a curiosidade em ciências, e aumentassem a interação com os alunos PIBID. Além deste desafio, tínhamos a preocupação de como formar um docente na pandemia, com aulas a distância, e ainda mantê-los interessados no trabalho. Afinal, o grande objetivo do subprojeto PIBID é a formação docente, e a interação dos alunos bolsistas com a escola é um dos principais focos deste subprojeto. Sem o contato dos alunos PIBID, as professoras supervisoras e a coordenadora tiveram que superar vários obstáculos, como a baixa frequência dos alunos nas aulas *on-line*, motivadas pelas dificuldades de acesso a internet, disponibilidade de acesso a computadores ou celulares e a baixa motivação dos alunos, como foi observado por professores de outras IES (BONCOMPAGNI, e cols. 2021). Mesmo assim, a manutenção do subprojeto neste momento foi de grande importância para que os alunos PIBID se mantivessem estimulados em seu curso na universidade, tornando nossos encontros bons momentos de discussão e aperfeiçoamento de ideias sobre a prática didática e a formação docente.

Sabemos que a formação acadêmica sozinha não prepara o licenciando para a sala de aula e que, a experiência de docência, é fundamental para complementar sua formação acadêmica. Segundo Silva (2012), o egresso do curso de licenciatura não sai da universidade pronto, pois a sala de aula na universidade não é suficiente para obter todos os saberes e como desenvolvê-los na prática. Pode-se chegar à conclusão de que os cursos de formação inicial não oferecem “um ir e vir da teoria à prática e da prática à teoria” (SILVA, 2012, p.7), sendo considerada, portanto, importante a inserção dos graduandos em programas que promovam o desenvolvimento de práticas cotidianas e a construção do processo teórico-prático produzido nos cursos de graduação.

RESULTADOS OBTIDOS

Para a inicialização dos trabalhos foi feita a seleção dos discentes a partir de um edital que foi publicado na página do Instituto de Biologia (IB) com as regras da seleção. Este edital também foi colocado nas redes sociais da graduação do IB. Ele continha um formulário Google e as informações sobre horários, disponibilidade de bolsa e requisitos, tais como, progressão no curso, histórico escolar e horários disponíveis para a realização do subprojeto. Para os supervisores também foi colocado no site do IB um edital para a seleção com as regras. A proximidade das escolas e disponibilidade dos supervisores foram alguns dos parâmetros utilizados para a seleção.

Para a execução dos trabalhos, os bolsistas foram incluídos num grupo geral de Whatsapp, tiveram uma reunião em separado com a supervisora e a coordenadora e depois foram colocados em contato com os colegas do grupo da escola. Além disso, eles tiveram acesso através do Google Drive, a um diário de atividades, que chamamos de caderno de campo, a ser preenchido online com as atividades desenvolvidas dentro e fora das salas de aula. Neste drive foram colocadas também as aulas produzidas para a escola e conteúdos a serem

discutidos em nossas reuniões, este drive foi colocado à disposição dentro de um Google Sala de Aula. Nas reuniões com as supervisoras, elas tinham uma lista de presença e os alunos deveriam cumprir o horário na escola, ou em acompanhamento com as professoras, para a criação de conteúdos ou discussão de atividade, esta presença, era determinada a partir de marcação de presença nas reuniões virtuais, pelo google meeting e em caso de imprevistos, eles poderiam repor as aulas perdidas. Nas reuniões semanais com todos os alunos, o controle de presença se fez pelo google sala de aula. Foram criadas pelos alunos vídeo aulas, apresentações em Powerpoints, aulas síncronas e aulas gravadas, atividades utilizando o kahoot, testes em Google Forms, aulas utilizando o Edupulses, jogos, produção de mapas mentais. Utilizamos também o Canvas para produção de infográficos. Os kahoots são testes que podem estimular a disputa entre os alunos com tempo cronometrado para a resolução das questões, os alunos podiam se agrupar e participar destes testes competindo e se desafiando mudando deste modo a dinâmica da aula. Os testes produzidos em formulários google eram distribuídos aos alunos das escolas pelo google sala de aula e para aqueles que não tinham conexão adequada a internet eram distribuídos na forma de papel aos pais que podiam buscá-los nas escolas. O Edupulses servia também para a montagem de aulas dinâmicas e os powerpoints eram colocados como materiais complementares às aulas, ou utilizados como materiais de aulas síncronas, ministradas ou não por nossos alunos. Para complementar e instrumentalizar os materiais produzidos foram preparados planos de aulas, feitas reuniões de discussão entre nossos alunos e com os alunos das escolas e grupos de estudos para o vestibular, com material suplementar preparado por nosso grupo.

Um dos problemas que sentimos durante o nosso trabalho foi a impossibilidade de nossos alunos PIBID terem acesso ao centro de mídias, e poderem utilizar este canal de comunicação administrado pelo governo de São Paulo. O centro de mídias foi criado como uma plataforma digital aberta e com um aplicativo que permite acesso aos diversos conteúdos para professores e

estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. Ele oferece uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional¹, e foi fundamental nas escolas para o ensino remoto durante a pandemia.

Além do trabalho com os alunos, as supervisoras e a coordenadora, também tivemos o apoio e a organização da comissão institucional do PIBID. O principal aspecto promovido por ela, na UNICAMP, foi a interação de todos os grupos PIBID da IES, a partir de reuniões mensais para discussão do andamento dos subprojetos. A coordenação institucional apoiou os coordenadores no desenvolvimento dos trabalhos, intermediou a interação entre os coordenadores e a coordenação de graduação e a CAPES. Além disso, tivemos a presença de um secretário que foi capaz de auxiliar os coordenadores, supervisores e alunos no uso da plataforma CAPES, no esclarecimento de dúvidas e na relação entre as coordenações e a CAPES.

MATERIAIS PRODUZIDOS DURANTE O PERÍODO DO SUBPROJETO:

Ao longo do subprojeto desenvolvemos diversos conteúdos na forma de filmes ou apresentações de Powerpoint, que foram compartilhadas com os alunos das escolas através do Google Sala de Aula. Estes materiais foram também apresentados em aulas *online*, nas quais as professoras supervisoras fizeram a conexão e nossos alunos apresentaram aulas, gravadas ou simultâneas.

¹ <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>



Figura 1: Título da aula sobre a Biodiversidade apresentada ao 3º ano do ensino médio, preparada em powerpoint e disponibilizada aos alunos das escolas.



Figura 2: Aula sobre tipos sanguíneos apresentada aos alunos do segundo ano do ensino médio.



Figura 3: Apresentação com instruções sobre ingresso em universidades e opções de trabalho após a graduação no ensino médio.



Figura 4: Cartaz do encontro de profissões *on-line*, idealizado pelos alunos da Escola Dom João Nery.

Para a feira os alunos convidaram profissionais das mais diversas áreas para explicarem detalhes de diferentes profissões e quais as principais atribuições e inserção no mercado de trabalho.



Figura 5: Registro da nossa última reunião do subprojeto PIBID 2020-2022. Da direita para esquerda: Giovanna Guedes, Brenda Cristina, Isabela, Marlon, Julia de Pietro, Julia Dutra, Phietra, Julia Bigi, Luiza Romão, Natali Jenifer, Laura Cruvinel, Prof. Coordenadora: Cristina Vicente, Laura Leal, Thayná, Thamyres, Keila Livian, Ana Clara, Vitor Okia e profa. Supervisora Bruna Rabello (Escola Don Nery).

Opinião de 2 alunos sobre o impacto do subprojeto PIBID em sua formação acadêmica.

Relato da aluna Natali Jeniffer

“Infelizmente houve alguns momentos de frustração devido a pandemia do Sars-Cov 2 que interferiu na execução do programa. Dentre as frustrações, é possível citar a falta de contato com os alunos presencialmente para que a troca de informações fosse ainda mais rica e estimulante para ambas as partes. Além disso, é inevitável dizer que ministrar uma aula em modo online é completamente diferente do que ministrar uma aula de forma presencial, a tela fria dos aparelhos eletrônicos ainda não substitui o calor de aprender e ensinar de forma presencial. Contudo, mesmo com as dificuldades, o programa como um todo, foi uma intensa troca de conhecimento, tendo ele permitido a aplicação da teoria que é ensinada na universidade de uma forma leve e dinâmica. Por conta disso, gostaria de agradecer a CAPES por financiar o programa de iniciação à docência atuando assim como uma promotora de futuros docentes capacitados ao ensino, gostaria de agradecer também às professoras que me acompanharam durante todo esse processo do projeto”.

Relato aluna Isabella Nascimento:

“O PIBID me proporcionou um primeiro contato com a sala de aula na posição de docente. Nesse período, reconheci como é estar num ambiente escolar como uma professora e não mais como uma aluna. Essa posição me fez enxergar de forma mais ampla a importância de ensinar, assim como de proporcionar aos alunos uma qualidade no ensino, ainda mais tendo em vista que há poucos investimentos em escolas públicas. Com essa falta de investimentos, ainda percebi como os alunos de instituições públicas precisam do empenho de seus professores para que aprendam. Ademais, percebi em mim um amadurecimento profissional, frente a

responsabilidade de realizar um trabalho bem-feito para que outras pessoas adquiram conhecimento. Toda essa experiência me fez ver o crescimento do desejo de ser professora e ter a satisfação de ver pessoas aprendendo ciência todos os dias”.

CONCLUSÕES

Ao longo dos 18 meses supervisionando o subprojeto PIBID 2020-2022, pude verificar os grandes desafios que tivemos que enfrentar para realizar um subprojeto em meio a pandemia de COVID, com alterações nos funcionamentos das escolas públicas, acesso às plataformas governamentais, dificuldades de acesso a rede nas escolas e pelos alunos e entender como vários pontos devem ser modificados e melhorados antes que o ensino possa incluir os aprendizados adquiridos durante a pandemia. Sobre os pontos fortes, podemos comentar a importância da coordenação institucional do PIBID da UNICAMP, e da gerência de seus coordenadores na pessoa dos professores Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado e Elaine Prodócimo e do secretário o Sr. José Adailton, que nos auxiliaram com os relatórios, inclusão e exclusão de alunos e nos tiraram as dúvidas que surgiram ao longo do subprojeto. Um dos grandes acertos da coordenação institucional foi a execução de reuniões mensais com os coordenadores que permitiram também a participação de alunos e supervisores, que, além de permitir o acompanhamento dos subprojetos, produziu um efeito positivo de cooperação, troca de ideias e coleguismo entre os supervisores das mais diversas áreas. Eles foram também capazes de preparar e mobilizar os alunos PIBID em dois encontros permitindo a troca de informações entre eles e a apresentação dos seus trabalhos. Portanto acredito dever a estes, muitos agradecimentos pelo sucesso que considero ter sido esta etapa do subprojeto PIBID. Um outro efeito do subprojeto que pude notar, foi a capacidade de criar e discutir de nossos alunos. Em nosso subprojeto buscamos ter uma relação de troca entre os alunos e a coordenação, que trouxe

sugestões para realizarmos cada vez mais interferências nas escolas. Permitir a troca de ideias entre os alunos e acatar suas sugestões guiando os métodos e não impondo ideias pré-formadas gerou muitas atividades inspiradoras e aplicáveis, não só neste trabalho, como na vida acadêmica dos alunos PIBID. Um fator muito importante para o sucesso do subprojeto é a escolha do supervisor, nesta escolha o supervisor deve estar disposto a participar das reuniões semanais e dar espaço em sua sala de aula para que pudéssemos aplicar nossas sugestões. Além disso, a colaboração da escola e de outros professores permite uma atuação com ligação entre os diversos conteúdos gerando uma transversalidade nos conhecimentos a serem ministrados. Em discussões realizadas nos encontros entre os docentes das escolas e o encontro com os alunos pude observar que este subprojeto estimulou os professores das escolas a atuarem de forma mais diferenciada e serem capazes de promover atividades que seriam de difícil execução sozinhos, estimulando os alunos PIBID, a buscarem maior preparação para entrar na carreira docente e também gerou discussões sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos coordenadores nos estágios docentes e na prática de ensino em todas as licenciaturas em que o PIBID esteve presente, deste modo acredito ter sido o PIBID, em sua forma atual, um trabalho importante a ser realizado para o estímulo e melhoria da iniciação a docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Capes pelo programa PIBID, a UNICAMP por apoiar junto a CPFP (Comissão Permanente de Formação de Professores) e a CCG (Comissão Central de Graduação), a organização de execução deste subprojeto e a coordenação institucional do PIBID da UNICAMP por todo seu apoio. Agradeço principalmente às professoras supervisoras Liliane Maria de Oliveira Prates, Bruna Rabello de Souza, Marissol Rodrigues Inácio Morbio, Renata Chagas Virgili e Débora Aparecida Rodrigues Bueno que auxiliaram na execução deste subprojeto respectivamente,

nas Escolas Dom João Nery, Vitor Meirelles e Hildebrando Siqueira e aos alunos Alexia Riedo Cardoso, Aline de Oliveira Albuquerque da Silva, Amanda Fricensaft Baracat, Amanda Rodrigues Benetti, Ana Clara Trovó Vecchi, Anna Flávia Maganhoto de Souza, Brenda Cristina de Souza, Débora Dalet Rosa Bassichetti, Igor José Roberto Norbiatto, Isabella Monteiro do Nascimento, João Vitor Ferraz Rosada, Júlia Anália Oliveira Hansen, Julia de Pietro Bigi, Júlia Dutra Amaral, Keila Lívian Pereira Coelho, Laura Gonsalves Cruvinel, Laura Aguiar Leal, Luiza Eduarda Mira, Luiza Oliveira Romão, Marcella Brancaccio, Marlon Pereira da Silva, Milena Gomes Santos, Natalli Jennifer Tancredo de Oliveira, Natascha Kelly Alves Scarabelo, Phietra de Paula Oliveira, Rosana Chagas, Sophia Pivatto Serra, Thamyres Vieira Timóteo de Lima, Thayná Silva Malavazi de Oliveira e Vitor Akio Oya que trouxeram todo seu entusiasmo e dedicação para executar e criar as ideias realizadas neste subprojeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lapa., ALMEIDA, Kameron Chagas Reis; FIORINI, Daniela Bissoli; RONCHETTI, Fernanda Silva; Repensando o modus operandi: a importância do PIBID da escola à universidade. **Revista Alpha**, Patos de Minas, 17(2):240-253, ago./dez. 2016.

ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elsimar Simão, LEITE, Maria Cleide Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.

BONCOMPAGNI, Ana Luiza; MAIA, Tatiana Leticia; MAIA, Viviane Milena; MARTINS, Janaina da Conceição; OLIVEIRA, Aline Gonçalves; RUAS, Thatiane Santos, SILVA, Ashley Luiza Rodrigues; SOUZA, Laura Carvalho. "Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto", em **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, mai. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto>

SILVA, Claudia; ALVES & TEMÓTEO, Antonia Sueli Silva Gomes. **O PIBID e a formação docente**: um estudo sobre as nuances dessa relação. 2012. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_356_93f1c27edd8c6f105d4a1ca84e823a20.pdf

SABERES DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO DO PIBID

Ivan Araujo Mariano

Ex-supervisor do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp

Adriana Vitorino Rossi

Ex-coordenadora de área do subprojeto Química do Pibid Unicamp

INTRODUÇÃO

Em 2007, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado como uma política pública brasileira que teria a finalidade principal de estabelecer mais relações entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio da formação inicial de professores. Inicialmente, a prioridade de atendimento do programa foram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática do ensino médio, uma vez que representavam disciplinas com a maior defasagem reconhecida de professores. Atualmente, as áreas prioritárias de iniciação à docência são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização (BRASIL, 2007; BRASIL, 2020).

Quando o Pibid foi definido como uma política pública voltada para a formação de professores, um dos objetivos iniciais foi fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação para atuarem posterior e efetivamente na educação básica pública (BRASIL, 2007). Como os primeiros resultados foram satisfatórios, a partir de 2009, o programa passou a ser oferecido às instituições estaduais e para atender a toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, educação do campo e quilombolas (GATTI, 2014), estabelecendo-se como uma política pública necessária às faculdades e universidades. Nos anos posteriores a 2009, houve publicação de vários editais, tendo sido o último lançado em abril de 2022 (BRASIL, 2022).

Os principais objetivos do Pibid sempre foram melhorar a qualidade da formação inicial de licenciandos; inseri-los no cotidiano das escolas públicas de modo que auxiliassem os professores na superação das defasagens do processo de ensino e aprendizagem; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, aumentando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e, por fim, mobilizar os professores como protagonistas da formação inicial dos licenciandos (BRASIL, 2013). No Pibid existe uma tríade de protagonistas que se complementam mutuamente: o licenciando em formação inicial, chamado no programa de bolsista de iniciação à docência (ID), o professor da escola pública, que atua como supervisor dos bolsistas ID e pode ser considerado em formação continuada, e o professor da universidade, chamado, no Pibid, de coordenador de área.

O aprendizado dos estudantes da educação básica a partir da superação de suas defasagens de aprendizagem é gerado a partir das relações entre a tríade de protagonistas do Pibid que acontecem e se moldam no espaço escola. Assim, a escola, que é constituída de tensões, disputas, negociações, construções de identidades, relações interpessoais e saberes (TARDIF e LESSARD, 2009), representa o espaço físico e social que abriga o Pibid.

A escola é um espaço de mobilização de saberes, o que a torna indispensável para a formação humana, profissional e para o exercício da cidadania. A complexidade do espaço escolar é explicada por Tardif e Lessard (2009):

Como lugar de trabalho escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas abrigando tensões negociações colaborações conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 55).

Sendo um espaço tão importante e produto de convenções sociais e históricas é na escola onde são vividas as primeiras experiências de identidade social. Portanto, a escola enquanto instituição abriga estudantes que estão começando a construir sua identidade social e professores que estão em processo de construção de identidade profissional (DUBAR, 2005).

Sobre o conceito de identidade, há diferentes termos como identidade pessoal, profissional, social e coletiva. A identidade pessoal do professor pode ser caracterizada como um processo evolutivo, que se constrói ao longo da vida, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pessoal pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (DUBAR, 2005; MARCELO, 2009).

Já a identidade profissional do professor é a forma como ele define a si mesmo e aos outros. O eu profissional é construído em um contexto relacional, em um contexto social que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, tanto dentro quanto fora da escola. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola onde atua, reformas e contextos políticos, compromissos pessoais e os conhecimentos sobre os conteúdos que ensina. Outras influências incluem aspectos macro ambientais da cultura, economia, demografia, valores institucionais, ambientes físicos, e recursos micro ambientais, tais como comunicação interpessoal, conversação, palavra escrita, mídia e rotina diária (ADAMS e MARSHALL, 1996; TARDIF, 2012; MARCELO, 2009; TARDIF e LESSARD, 2009).

O conceito de identidade profissional coincide com a ideia de que a formação dos professores nunca termina, ou seja, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (MARCELO, 2009).

Para Bomfim (2015), identidades pessoal e profissional estão conectadas. Assim, podemos dizer que o professor pode reconhecer sua identidade pessoal em

sua profissão, ao considerar suas escolhas e lidar com os desafios que surgem em seu cotidiano. O “quem sou eu” e “o que quero vir a ser” de Marcelo (2009) estão relacionados e se interconectam.

A identidade profissional também pode ser chamada de identidade social. A construção da identidade social pode ocorrer, por exemplo, a partir da participação dos professores em atividades coletivas. Cada professor pode construir sua identidade social através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais eles passam e que eles contribuem para realmente transformar (DUBAR, 2005). Entendemos estas estratégias como maneiras que as instituições desenvolvem para o professor sentir-se pertencente a um espaço e assim construir sua identidade social. Uma destas instituições é a escola, onde o professor passa boa parte do seu tempo.

Também podemos falar sobre a identidade coletiva que surge da interrelação da identidade com o ambiente social (exterioridade) e com o subjetivo (interioridade) (DUBAR, 2005).

Considerando a escola como um espaço de inúmeros saberes e identidades que se interpõe e se interrelacionam, o objetivo deste artigo é discutir como a prática docente de professores supervisores do Pibid, por meio de seus saberes, influencia a construção de suas identidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo de caso, com dados coletados a partir de entrevistas individuais presenciais, com áudios gravados e posteriormente transcritas, que foram realizadas entre 2016 e 2018. Entre professores coordenadores de área, coordenadores de gestão e professores supervisores, no total, foram entrevistadas 21 pessoas e os dados integraram uma tese de doutorado (MARIANO, 2019), com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (PARECER nº 1.095.723).

Vale destacar que o foco da pesquisa de doutorado que originou os dados para a publicação deste trabalho refere-se ao edital publicado em 02 de agosto de 2013: Edital nº 61, que foi retificado em 15 de agosto do mesmo ano em conformidade com a Portaria Capes nº 96 de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013); este edital vigorou até fevereiro de 2018.

Para este artigo trouxemos um recorte dos dados referentes às transcrições das entrevistas individuais realizadas presencialmente com onze professores supervisores sendo seis professores de Química, dois professores de Física, uma professora de Matemática e dois professores de Geografia que representam um universo de dez escolas públicas de Campinas-SP. Todos os professores atuavam como supervisores há mais de dois anos no programa e dois deles atuaram por mais de cinco anos. Os áudios das entrevistas foram transcritos na íntegra e os textos se encontram na tese de Mariano (2019).

Para análise dos dados, aplicamos análise textual discursiva - ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007) aos textos das transcrições das entrevistas. Os supervisores são identificados neste texto como "Sup". Desconstruímos os textos das transcrições em fragmentos, já que o processo inicial da ATD é a unitarização (MORAES e GALIAZZI, 2007), que consiste na desconstrução do texto.

É importante esclarecer que as respostas dos professores supervisores que geraram os fragmentos foram produzidas a partir de perguntas que levaram os professores a contar suas vivências com os bolsistas ID enquanto docentes em interação com a universidade. As interações que ocorreram nas escolas dos professores supervisores com os bolsistas, seja no planejamento das atividades ou nas aulas com os estudantes da educação básica, foram descritas com detalhes pelos supervisores nas entrevistas e forneceram todo o aporte para a nossa ATD com os referenciais de Moraes e Galiazzi (2007).

O próximo passo da unitarização na ATD é transformar os fragmentos em unidades elementares que não devem perder o sentido total do texto; são chamadas unidades de análise (UA) e podem ser um parágrafo, uma frase ou até

mesmo uma palavra (MORAES e GALIAZZI, 2007). Segue-se a categorização, que consiste em reunir dados comuns em categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, à medida que vão sendo construídas (MORAES, 2003). Após a unitarização e a categorização, o terceiro momento da ATD é a produção de metatextos, que contemplam a descrição e interpretação das categorias. A descrição compreende escrever sobre as características das categorias produzidas a partir da prática do professor que se consolida no dia-a-dia de seu exercício profissional, ou seja, a partir de seu saber, seu saber ser, fazer e conviver. A interpretação das categorias significa teorizar sobre esta prática docente, buscando correlações dos dados com teorias pré-determinadas, que podem ser aprofundadas. Vale lembrar que de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), interpretar também significa estabelecer novas teorias, a partir das categorias produzidas e das possíveis relações entre elas.

No processo de ATD dos textos das entrevistas deste estudo, foram produzidas dez categorias a partir da pesquisa realizada e, para este artigo, trazemos os dados de quatro categorias referentes aos saberes, à identidade e à prática dos professores supervisores de Química entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das quatro categorias escolhidas da tese, reorganizamos os dados de maneira a trazer os resultados relacionados a saberes e identidade, subdivididos em: 1- Saberes e identidade/ 1-a: Saberes teóricos/ 1-b: Saberes experienciais e pertencimento / 2- Reflexão sobre a prática como saber experiencial.

1) Saberes e identidade

De acordo com os estudos de Tardif (2012), os saberes teóricos podem ser: saberes de formação profissional, provenientes de faculdades, instituições de ensino superior com cursos ligados à área de educação, como por exemplo

Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, etc; saberes pedagógicos, que estão baseados nas didáticas, metodologias e estratégias de ensino; saberes disciplinares ou específicos, que são os saberes específicos das diferentes disciplinas e estão ligados aos grupos sociais produtores de saberes das diferentes ciências oriundos das universidades; e, por fim, os saberes curriculares inseridos nos programas curriculares que os professores utilizam em suas escolas. Há também os saberes práticos ou experienciais, intimamente relacionados aos saberes teóricos e são aqueles adquiridos no cotidiano do trabalho do professor e envolvem as relações e interações que estabelece com os outros sujeitos da escola, além de serem os saberes com mais potencial para estudos futuros (TARDIF, 2012; MARIANO, 2019).

Os saberes ligados à experiência são os que ganham menor relevância na formação inicial de professores, sendo necessário conferir a eles um estatuto epistemológico, já que a mobilização destes saberes constitui o primeiro passo para o processo de construção da identidade docente (PIMENTA, 2018).

A partir disso, acreditamos que a influência da história e das vivências auxilia o professor a construir o eu profissional, ou seja, sua identidade profissional, conforme pode ser notado nas falas dos supervisores abaixo:

tive professores muitos bons e era um sonho de criança (Sup4).

[...] desde que eu estava na escola, eu gostava de ajudar os amigos (Sup1).

a profissão ela se misturou com aspectos com questões, com a necessidade de um crescimento pessoal, então o desafio de ensinar representava pra mim desafios profissionais que ao mesmo tempo eram pessoais, a própria necessidade de enfrentar a timidez, a insegurança ela me fez crescer muito (Sup2).

Os estímulos “escola e sonho de criança”, destacados pelos supervisores nas falas anteriores sugerem que a profissão docente vai sendo moldada a partir da história e das vivências dos supervisores, bem como de suas ações e projetos desenvolvidos no ambiente escolar e que fizeram parte de seu aperfeiçoamento

profissional como um todo. Também faz parte da história dos professores desencantar-se pela profissão, levando em consideração o aspecto salarial e referente ao status da profissão, conforme destacado pelo Sup11 abaixo:

porque se você ficar ligando para salário para as condições de trabalho você fica rapidamente desmotivada (Sup11).

Dubar (2005) aponta que o status remete à identidade do professor, tanto na organização do trabalho cotidiano quanto na organização social, à medida que essas funcionam de acordo com uma imposição de regras que definem sua posição social, ou seja, seu status. Essa organização social está relacionada ao modo como a sociedade apoia a carreira docente, e, segundo o autor, com o qual concordamos, tal apoio tem diminuído bastante. Além disso, uma pessoa que opta pela profissão docente, não almeja apenas o reconhecimento familiar, mas também o reconhecimento social na busca de um lugar a ocupar, ou seja, almeja não apenas uma profissão, mas o reconhecimento social de sua escolha (BOMFIM, 2015).

Não foram recorrentes em nossa pesquisa, no contexto do Pibid, falas como esta, referindo-se a aspectos negativos da profissão docente. No entanto, esse recorte foi trazido por fazer parte da história da construção dos saberes de alguns professores, sendo assim estes saberes discutidos neste artigo estão imbuídos de vários aspectos históricos e cotidianos da vida dos professores. De acordo com Tardif (2012), os saberes teóricos e experienciais constituem a prática docente dos professores e lhes conferem identidade profissional, social e coletiva. Para entender melhor esse processo, dividimos os saberes dos professores em teóricos e experienciais:

1) a) Saberes teóricos

Nas próximas falas, trazemos alguns exemplos de saberes produzidos na interação do Pibid com as escolas. Neste caso, selecionamos saberes químicos, já que da nossa amostra de onze professores, seis são professores de química.

[...]organização da feira de ciências[...]os alunos bolsistas fizeram Oficinas de sabão[...]e isso vai motivando tanto nós como os bolsistas (Sup10).

[...] a feira de ciências ano passado foi realmente marcante a possibilidade que eu tive de diálogo com determinados bolsistas que acrescentaram pra mim tanto do ponto de vista profissional como humano (Sup 9).

[...] na primeira oficina realizada pude desafiar-me na busca de responder de que forma essa atividade poderia contribuir para a formação dos bolsistas Pibid e como ela poderia elevar o conhecimento científico dos alunos da EJA. Durante a primeira oficina *Gordura trans* já percebemos que a sequência de itens era demasiada para os alunos. Isso exigiu que tivéssemos que repensar nessa sequência para a próxima oficina. Outra estratégia que utilizamos foi o teste com a margarina da escola e um óleo vegetal utilizando iodo para mostrar a diferença de ligações simples e duplas desses compostos. Achei que essa estratégia foi adequada. Também tivemos a ideia de construir um caminho explicativo em que utilizamos canudos de refrigerantes para explicar a diferença entre cadeias de carbono emaranhadas e mais alinhadas. Outra oficina que realizamos foi a com o tema *Mitos e verdades sobre o cabelo*. O conceito escolhido foi acidez, alcalinidade e pH. Lembro-me que nessa oficina as questões levantadas foram respondidas rapidamente pelos alunos, mostrando que as escolhas feitas foram adequadas (Sup11).

[...] motivou mais ainda a eu usar as aulas práticas sobre transformações químicas nas minhas aulas durante o ano letivo sempre usei aula prática sempre que possível. Com o projeto isso se intensificou mais ainda os testes dos experimentos eu fazia com eles e às vezes os Pibidianos testavam as aulas eram mais dinâmicas do que é hoje (Sup 6).

Podemos perceber, nessas falas, que alguns saberes químicos produzidos referem-se a conceitos específicos de Química: transformações químicas, cadeias carbônicas (Química Orgânica) e pH (equilíbrio químico).

Trata-se de saberes contemplados no currículo do Estado de São Paulo e no Currículo Paulista atual (SÃO PAULO, 2011, 2020), mas vale frisar que foram

ressignificados para serem abordados de maneira interdisciplinar e na forma de oficinas, feiras de ciências e experimentos. Isso parece ter sido mais motivador, criativo e divertido para os estudantes do ensino médio e mais desafiador e formativo para o supervisor, conforme destacado pelo Sup 9.

É válido destacar que a interação por meio das oficinas, feiras e experimentos motivou não só os estudantes da educação básica, mas também motivou os professores (conforme destacado pelos Sup 6 e 10) a dinamizarem suas aulas por meio dessas estratégias. Os temas: sabões, alimentos e cosméticos, que contextualizaram tópicos de Química Orgânica, equilíbrio químico e transformações químicas têm mais significado e relevância para os estudantes e isso facilitou o entendimento dos saberes químicos que antes eram mais complexos para eles (MARIANO, 2019).

Acreditamos que o Pibid, ao permitir uma aproximação da universidade com o professor da escola pública, instaura um ciclo de reflexões sobre os conhecimentos que vêm sendo produzidos na universidade e na escola e sobre as estratégias usadas para produzi-los. A partir disso, podemos inferir que para uma boa prática em sala de aula, não tem como dividir o saber teórico, ou seja, saberes específicos das disciplinas não estão dissociados dos saberes pedagógicos, ou seja, eles se complementam o tempo todo, como podemos perceber a seguir:

[...] e dentro disso aprender também com esse pessoal que tava chegando e também levar alguns subsídios pra eles, pra prática de ensino, pra prática pedagógica (Sup 9).

[...] o caminho de construção das oficinas foram guiados pela escolha de conceitos e estratégias para introduzir esses conceitos tais como: atividades, práticas, experimentos principalmente, debates envolvendo a participação de alunos, documentários, filmes, atividades em grupo, introdução de questões investigativas, contextos diversificados com o intuito de despertar o interesse dos alunos (Sup11).

[...] com relação à orientação das oficinas foi de um exercício de reflexão sobre a importância de cada uma das etapas e isso consolidou em mim um caminho didático mais claro e transparente, facilitador do aprendizado proposto. A utilização de uma linguagem simples e correta, a escolha do modelo explicativo mais adequado e didático, as atividades práticas que pudessem ajudar na explicitação dos conceitos (Sup 11).

Consideramos que os saberes pedagógicos devem ser trabalhados de maneira que o professor investigue como planejar os conteúdos, qual a melhor estratégia e qual o melhor experimento ou simulador para contextualizá-los; qual o melhor caminho para superar possíveis defasagens anteriores dos alunos, qual metodologia permite uma posterior avaliação que atenda melhor às expectativas iniciais e, por fim, qual a melhor correção, se necessária, após a aplicação da avaliação.

Além disso, esse exercício reflexivo permite ao professor confrontar seus saberes específicos com os modelos vigentes, a fim de encontrar o mais didático para a abordagem com o aluno (MARIANO, 2019).

Chamou nossa atenção um supervisor (Sup 11) ter citado a investigação como estratégia aplicada nas oficinas. Segundo Sasseron (2015), a investigação como abordagem didática pode ser entendida como construção conjunta de conhecimentos por professor e estudante para a discussão e a reflexão sobre um problema, explorando métodos em busca de resultados passíveis de intervenção. Nesse processo, os estudantes podem desenvolver habilidades de argumentação, interpretação, análise, além das vantagens de uma interação mais efetiva a partir das novas relações estabelecidas entre professor e estudante e entre o grupo de estudantes (SASSERON, 2015; MARIANO, 2019). Cabe destacar que o Sup 11 foi supervisor do Pibid em um contexto de escola de jovens e adultos (EJA) e trabalhou o saber químico e pedagógico de maneira diferenciada, o que consideramos uma prática exitosa e que melhorou as interações entre supervisor, bolsistas ID e estudantes.

O saber pedagógico também perpassa pelo sentido de repensar a prática, quando o professor percebe que o estudante não aprendeu. Isso pode ser denotado na fala do Sup11, mencionando que havia excesso de conceitos numa dada oficina e que, então, precisaria repensar a estratégia. Nesse sentido, o supervisor citou outros exemplos, relatando sobre algumas práticas experimentais que facilitariam a aprendizagem de saberes específicos de Química Orgânica, como, por exemplo, a diferença entre cadeias carbônicas mais alinhadas e outras emaranhadas. Podemos destacar que o Sup11 descreveu movimentos necessários para a prática do professor: de constantemente mudar suas estratégias na procura de novos caminhos explicativos facilitadores da aprendizagem dos estudantes (MARIANO, 2019).

A partir dessas interações estabelecidas entre os supervisores, estudantes da educação básica e bolsistas ID, sugeridas pelos supervisores 6, 9, 10 e 11 e indicadas nos parágrafos anteriores, cabe apontar que os saberes teóricos não existem sem a prática, por isso o destaque para os saberes experienciais, no texto a seguir, resultantes de suas atividades bem desenvolvidas por meio do Pibid.

1) b) Saberes experienciais e pertencimento

Consideramos que nos primeiros momentos da profissão docente, a formação inicial do professor representa o aporte para ensinar o saber teórico aprendido na universidade e aquele oriundo de sua história enquanto estudante, anterior à sua entrada na universidade. Ao vivenciar com efetividade sua atuação em sala de aula, sua formação envolve produzir com o estudante um saber escolar a partir do que Tardif (2012) chama de saberes práticos ou experienciais. Estes são adquiridos no cotidiano do trabalho do professor, envolvem as relações e interações estabelecidas com os outros sujeitos da escola, e são constituídos da articulação de todos os demais saberes porque são retraduzidos e submetidos às certezas e às dúvidas construídas na prática e na experiência do professor (TARDIF,

2012; MARIANO, 2019). Sobre essa interação com todos os sujeitos, trazemos as seguintes falas que emergiram de nossos dados das entrevistas:

[...] a feira de ciências ano passado foi realmente marcante a possibilidade que eu tive de diálogo com determinados bolsistas que acrescentaram pra mim tanto do ponto de vista profissional como humano (Sup 9).

[...] a amizade que se cria só gratificante [...] trouxe mais a acrescentar pra minha vida profissional (Sup 7).

os alunos pra te ajudar [...] conversar, isso me motivou bastante pra continuar sendo professor (Sup 1).

[...] eu acho que essa coisa de ser mais democrática, discutir as coisas [...] de ouvir várias opiniões a respeito do assunto [...] respeitar suas opiniões[...] (Sup 6).

Estas falas dos supervisores sugerem que os elementos de socialização como: o ouvir, o respeitar, o dialogar, a ajuda mútua e a amizade estabelecida entre supervisores e bolsistas ID favoreceram que os professores criassem ou fortalecessem vínculos afetivos também com os outros sujeitos da escola. Esses elementos compõem o saber ser e conviver do professor e são importantes para constituir os saberes experienciais que moldam sua prática.

Assim, podemos considerar que o PIBID é um programa que estabelece espaços na escola onde o sentimento de pertencimento dos professores supervisores pode ser atendido a partir de sua identificação com a escola, de sua relação com ela e com seus colegas de trabalho, o que favorece a constituição da identidade profissional e coletiva. Entendemos que estes espaços criados na escola para discussão e planejamento de atividades com os bolsistas do Pibid são estratégias identitárias (DUBAR, 2005) criadas pelo programa e que favorecem a construção da identidade do professor a partir do aumento do sentimento de pertencimento, como podemos observar nas próximas falas:

o PIBID proporcionou debates com os bolsistas que puderam me motivar a defender e consolidar minhas posições como professora, atuante e em defesa de uma escola pública digna e de qualidade para todos (Sup11).

e a gente tem oportunidade de participar de encontros e dessa forma melhorar profissionalmente (Sup4).

[...] o PIBID trouxe muito mais pra minha identidade profissional, na verdade, bom, primeiro porque o PIBID ele se propõe a ser um projeto de formar os futuros docentes e então nisso você já coloca uma certa responsabilidade (Sup1)

O sentimento de pertencimento pode ser entendido como o estabelecimento de laços emocionais com outras pessoas e a identificação com o ambiente de vivência cotidiana (DECI e RYAN, 2004; WEINSTEN, 2014). Sendo a identidade um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005) estas representam processos de assumir o pertencimento, conseqüentemente este sentimento pode levar à construção da identidade do professor.

Outros elementos importantes estão destacados nas falas a seguir:

[...] aquela coisa que você precisa ser bastante organizada, a questão de horário, as tarefas a serem cumpridas colaborou bastante pra que eu me organizasse mais [...] e acaba que você vai tendo uma outra visão da profissão (Sup 4).

[...] Eu acho que o principal aspecto motivador [...] conseguir construir um planejamento anual (Sup 2).

A mudança de “olhar”, citada pelo Sup 4, sugere que, com seu trabalho mais organizado, o professor fica mais motivado, o que contribui para favorecer seu desempenho profissional. Além de organização, citada pelo Sup 4, o Sup 1 também passou a demonstrar a necessidade de assumir com responsabilidade o protagonismo na formação do licenciando, em um movimento de contribuir para a construção humana e profissional do bolsista. Considerando a organização, o planejamento e a responsabilidade como saberes experienciais intensificados, ressignificados e traduzidos pela vivência do supervisor no Pibid, podemos dizer que estes trouxeram mais autonomia e competência para sua docência e, uma vez mais competente, o professor mobiliza os saberes específicos e pedagógicos que compõem seus saberes experienciais (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2018; MARIANO, 2019).

Acreditamos que a autonomia pode ser favorecida pela construção e ressignificação de saberes que ocorre ao longo da trajetória profissional. Em nosso estudo, os saberes experienciais produzidos a partir das vivências no Pibid trouxeram mais autonomia, o que também favoreceu a construção de suas identidades.

2) Reflexão sobre a prática como saber experiencial

A partir dos diferentes saberes, Tardif (2012) aponta que há três modelos de identidade de professores. O primeiro seria o de tecnólogo do ensino, em que o professor busca desempenho e eficácia para atingir objetivos escolares. Esse professor, segundo o autor, possui competências semelhantes às de um perito com planejamento estratégico de ações. O segundo modelo é o prático reflexivo, em que o professor atua como aquele capaz de se adaptar a situações novas e lidar com problemas indeterminados (TARDIF, 2012). Já o terceiro modelo, do professor como ator social, é baseado em uma perspectiva freiriana, e se refere a um profissional engajado em lutas sociais e preocupado com os oprimidos (TARDIF, 2012). Optamos nesse artigo por relacionar nossos professores supervisores com o modelo de prático reflexivo, considerando que este modelo dialoga com o do ator social.

Entendemos que ao refletir sobre sua ação cotidianamente, o professor perpassa diferentes saberes de sua área de conhecimento, bem como saberes resultantes de sua prática, o que lhe permite pertencer de forma mais efetiva à carreira e ao espaço escolar e também adquirir autonomia. Isso confere identidade profissional e, por conseguinte, aos poucos pode ajudar o profissional a refletir coletivamente para que haja possíveis mudanças no espaço escolar e, assim, talvez também a tão esperada mudança social e institucional no modo de se pensar educação (CONTRERAS, 2002; MARIANO, 2019).

Segundo Tardif (2012), a prática cotidiana do professor é a base para a validação de seus saberes e, assim, ela também caracteriza um processo de

aprendizagem a partir do qual o professor ressignifica sua formação anterior e a adapta à profissão. Esse processo de aprendizagem, intensificado pela vivência do professor supervisor no Pibid, permite que o professor se torne ator competente e detentor de saberes específicos de seu trabalho, assumindo sua prática, modificando-a e refletindo sobre ela a partir dos significados que ele mesmo lhe atribui. Essa reflexão sobre a prática pode ser observada nas falas seguintes:

[...] não deixar de pensar o ensino diante de certo desafio e aí o Pibid favorece ainda mais esse desafio que às vezes é desgastante, mas pra mim não tem outro caminho procurar sempre refletir sobre a minha própria prática [...] (Sup2).

é sempre a relação do gostar das pessoas, gostar do conhecimento que propicia identidade profissionalmente [...] com o PIBID é uma possibilidade de refletir[...] (Sup11)

Ao longo desses anos, sempre me perguntando, qual o meu papel como supervisor na formação dele, sempre tive muita preocupação com eles, será que eu tô ajudando, será que eu posso fazer algo para melhorar, como posso motivá-los (Sup11).

O caminho reflexivo oportunizado pelo Pibid e bem enfatizado pelo Sup2 e Sup11 é um saber experiencial importante constituído por todos os demais saberes e que se constituiu como saber recorrente dos diferentes supervisores, uma vez que a reflexão perpassa pelo saber específico e pedagógico. Estes ciclos de reflexão, já tão destacados na obra de Schon (1990, 1992) são essenciais na formação contínua do professor e são subsídios primordiais para a formação inicial dos licenciandos em interação com os supervisores.

Acreditamos que os saberes experienciais, muitas vezes não validados pelos próprios atores do ambiente escolar, compõem a prática dos professores e a constituem, permitindo que através de reflexão constante possam modificá-la quando necessário.

A recorrência dos supervisores em citar a reflexão sobre sua prática indicou que, a partir da sua participação no Pibid, eles se aproximaram do modelo do professor como prático reflexivo e ator social (SCHON, 1992; 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o Pibid representa uma grande inovação formativa ao articular a tríade professor da escola básica, licenciando e professor da universidade.

As ações de repensar as estratégias e as sequências de ensino utilizadas, a partir do não entendimento de alguns saberes por parte dos estudantes, destacadas principalmente pela fala do Sup11 são importantes para a atuação cotidiana de um professor em uma escola e se tornaram mais concretas com a atuação do Pibid na escola. Elas também sugerem que para um programa de formação continuada ter êxito, é importante vincular os dois saberes teóricos: o saber específico e o saber pedagógico, que consideramos estarem integrados.

Identificamos alguns saberes importantes para a construção da identidade docente como os experienciais: o aprender a gostar dos colegas, o ato de ouvir, o respeito, o diálogo, a ajuda mútua, a amizade, a responsabilidade, a reflexão sobre a prática e o vínculo criado no Pibid que favoreceram o sentimento de pertencimento à escola, à carreira e ao programa. A reflexão na e sobre a prática, como saber experiencial fundamental, favoreceu a autonomia profissional dos supervisores, ao ponto destes professores refletirem sobre como estão formando os licenciandos bolsistas.

A universidade, como lócus de origem dos bolsistas que estiveram em contato com os supervisores estudados, favoreceu o vínculo necessário para que o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, e ao Pibid, aflorasse.

Desta forma, além do Pibid ter se tornado lócus de construção de identidade, a partir dos saberes experienciais desenvolvidos e do sentimento de pertencimento à carreira e à escola, ele também se modifica e se reinventa como espaço de vivências destes saberes, contribuindo para se motivarem a permanecer na carreira docente.

Consideramos que as relações interpessoais, enquanto socialização e integração com os pares, constituídas de saberes experienciais que moldam a

prática do professor, contribuíram para que os supervisores se reconhecessem pertencentes ao programa e ao ambiente escolar, o que também os levou a construir suas identidades tanto profissional quanto coletiva.

O Pibid, por meio da vivência com os licenciandos, traz nova dimensão de vivência do espaço-tempo escolar para que os professores possam validar seus saberes e modificar sua prática a partir de constantes reflexões sobre ela e, como é importante destacar, principalmente a partir de reflexões coletivas com os futuros professores em sua formação inicial.

Por fim, destacamos a necessidade de estudos adicionais para identificar outros saberes experienciais importantes para a construção da identidade do professor, de maneira que cada vez tenhamos professores mais fortalecidos em sua formação e se sentindo pertencidos à carreira e ao Pibid.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente: laços de pertencimento e Identidade**. 2015. 204f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf . Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 96**, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-96-2013-07-18.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Edital 02/Pibid**, de 2020. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> . Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Edital 23/Pibid**, de 2022. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 25 maio. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DECI, Edward; RYAN, Richard M. **Handbook of Self-Determination Research**. New York: Guilford Press, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo, SP: FCC/SEP, 2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARIANO, Ivan Araujo. **O professor da escola pública inserido em um programa de formação**: contribuições para sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID- UNICAMP. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 1ª edição. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, SE, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf> Acesso em: 26 mai. 2022

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, SE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em : 26 mai. 2022

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, v.17, p. 49-67, 2015.

SCHON, Donald. **Educating the Reflective Practitioner:** Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 1990.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p.320, 2009.

WEINSTEIN, Netta. **Human Motivation and Interpersonal Relationships:** Theory, Research, and Applications. Colchester: Springer, 2014.

SOCIABILIDADES DESAFIADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Amanda M. Guadiz

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

Gabriel Pereira Feza

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

Isadora Capobianco

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

Luana Saturnino Tvardovskas

Coordenadora de área do subprojeto História do Pibid Unicamp

Maria Julia Petronilho Peixoto Soares

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

Silvia Regina Matos Pereira da Silva

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

Vinícius Benedito Martins

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp

[...] não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra as dinâmicas desiguais que destroem as bases mesmas da escola pública. (Christian Laval, 2019, p. 14)

INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza o ensino de História e o processo de formação de professores durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, mais especificamente discutindo a experiência vivida por graduandos de licenciatura do curso de História da Unicamp, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tiveram como foco do trabalho a Escola Estadual Professor José Vilagelin Neto,

localizada na cidade de Campinas-SP.¹ A produção desse texto foi motivada, primeiramente, pelo desejo de sistematizar, registrar e publicizar a experiência daqueles e daquelas estudantes que integraram o PIBID ao longo dos dois anos de pandemia, acompanhados de uma coordenadora e de um supervisor. Considerando que a vivência, ainda que desafiante, tenha sido muito significativa para os participantes, tanto da equipe da Universidade, quanto para os sujeitos da escola, pretendemos socializá-la com os interessados em processos de formação de professores e professoras.

Foram anos de ruptura ou, ao menos, de questionamentos dos modelos pedagógicos convencionais, em que se transformaram as temporalidades, as comunicações, as formas do ensinar e aprender, exigindo um intenso trabalho coletivo, psíquico, afetivo; além de altíssimo compromisso social com a educação. Refletir e produzir conhecimento sobre tal momento histórico único, que marcou profundamente a trajetória escolar e a vida daqueles que constroem uma escola faz-se urgente, posto que os impasses gerados pela condução governamental insatisfatória e desastrosa à pandemia, além dos sentidos intrínsecos de um período traumático, deixarão marcas ainda a se verificar em alunos e professores.

A partir dessas motivações, acreditamos que a questão central que atravessa todo o artigo seja o impacto do afastamento social e conseqüente ensino remoto emergencial na disciplina de História, ministrada na Escola Estadual Professor José Vilagelin Neto. Dessa forma, realizamos como grupo o registro do entendimento e da crítica que tivemos sobre o que é ser um/uma professor/a em formação em tempos de crise, participando de processos de ensino-aprendizagem em uma escola pública no Brasil. Nesse contexto, mesclamos reflexões pedagógicas sobre o

¹ O referido subgrupo foi formado a partir do edital de seleção de bolsistas de iniciação à docência (Portaria Capes nº 259 de 17 de dezembro de 2019; Edital Capes nº2/2020) do Programa e composto por 12 estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um supervisor, Rodolfo Cesar Mendes de Almeida, e uma coordenadora, Luana Saturnino Tvardovskas, docente do depto História, Unicamp. Compuseram nosso subgrupo: Amanda Müller Guadiz; Fernando Gonçalves; Gabriel Pereira Feza; Isadora Capobianco; Júlia Trevisan; Laura Delavalentina; Maria Julia Petronilho Peixoto Soares; Maria Luiza Bonamim; Rebeca Moraes; Silvia Matos e Vinícius Benedito Martins.

tempo de construção do conhecimento e do ensino, sem deixar de destacar que o ritmo e as atividades foram totalmente transformados, em meio ao ensino remoto emergencial. Por fim, discutimos o impacto do ensino remoto, as dificuldades de efetivá-lo no *lócus* da experiência desenvolvida e a perda da sociabilidade escolar, enfatizando a defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada no Brasil.

Além disso, é importante apontar que, ao longo do nosso trabalho no Programa, não desenvolvemos somente atividades práticas relacionadas à educação, de forma geral, e ao ensino de História, de modo específico. Também tivemos momentos importantes de leituras, reflexões, debates e produções teóricas sobre as duas temáticas mencionadas anteriormente e que permearam as nossas discussões em grupo. Aqui, destacamos nossa posição teórica crítica em diálogo com autores como Paulo Freire, Christian Laval, bell hooks, entre outros/as que lemos, refletimos e discutimos coletivamente com todo o subgrupo.

É importante considerar que o processo pelo qual passamos e para o qual voltamos o nosso olhar com vista a produzir esse texto pode ser dividido em três eixos fundamentais: totalmente remoto, híbrido e volta à vida escolar presencial. Nosso subgrupo atravessou períodos de produção, reflexão e discussão sobre educação e ensino de História nesses três contextos da vida social e escolar: no primeiro, a sociabilidade estava completamente restrita devido às medidas sanitárias de contenção da pandemia de COVID-19; em seguida, houve momentos em que a vida social estava voltando a ser o que um dia fora; e, ao final do programa, uma situação na qual a rotina presencial se colocava como realidade novamente, apesar das dificuldades experienciadas.

Assim, de alguma maneira, esses diferentes contextos atravessaram todo o nosso texto e nossa produção dialogou com esses diversos momentos da forma em que a vida em coletivo se impôs. Na primeira, trabalhamos os elementos relacionados a perdas, o alcance do ensino de História e as formas de resistência durante uma pandemia global. Subsequentemente, abordamos a sociabilidade

presencial como aspecto central para o aprendizado. Desse modo, articulado, esse artigo pode interessar a quem dedica tempo de vida e de estudo às áreas de História, Educação e ensino de História. Sejam pessoas que não estejam formalmente ligadas a nenhuma instituição de ensino, sejam aquelas que se identificam com algum dos possíveis vínculos com a Educação em seu sentido amplo.

PERDAS, ALCANCE DO ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAS DE RESISTÊNCIA DURANTE UMA PANDEMIA GLOBAL

É inegável que a pandemia de COVID-19 afetou a maneira como nos relacionamos, de modo que é impossível não pensar no convívio escolar. Diversos problemas foram impostos ao ensino e a nós, como integrantes do subprojeto PIBID História, em vista da necessidade do distanciamento social e do fechamento das escolas, fato esse que atingiu o mundo todo, com maior ou menor intensidade.

Mesmo que a situação pandêmica tenha afetado a todos, não podemos ignorar as singularidades locais desse evento, principalmente em um país como o Brasil, carente de políticas públicas eficientes na educação básica e de extrema desigualdade social. Desde o período pré-pandemia entendemos que para além de um espaço de aprendizagem, a escola também é um lugar de composições sociais, posto que “para a maioria de nós a escola passa a ser o segundo grupo social com o qual passamos a interagir” (MACEDO; DE LIMA PESSANHA; DE ALENCAR, 2020, p. 4). Entender isso é essencial para compreendermos as dificuldades apresentadas aos alunos e professores.

Com o abismo desigual existente no Brasil, ao pensar a escola deve-se compreendê-la em todas essas trocas. Para além do conhecimento produzido, é na escola onde grande parte das crianças do ensino público tem a oportunidade de uma alimentação saudável e regular. Esse é um dos problemas que encontramos ao falar do esvaziamento do espaço físico das escolas brasileiras. Além da falta de

acesso à estrutura física da escola, neste período, os estudantes também passaram pela dificuldade de acesso às aulas no formato remoto. Segundo o levantamento feito pelo Banco Mundial, cerca de 4,2 milhões de estudantes não conseguem acompanhar aulas remotas por falta de acesso à internet ou aparelhos (FILHO; BARBOSA, 2022, v. 3, p. 298), fato esse corroborado pela reportagem da Folha de São Paulo, onde cerca de 4 milhões de alunos teriam abandonado os estudos no ano de 2020 (SALDAÑA, 2021).

Uma outra questão importante a se pontuar são os repetidos ataques às instituições de ensino público, tanto no âmbito federal quanto estadual. Nesse contexto, a pandemia veio incitar esses atores focados no desmantelamento dessas instituições, que defendem a virtualização do aprendizado e, de modo geral, a precarização do ensino público no Brasil, principalmente pensando nos últimos esforços da mercantilização da educação e facilmente percebida pelo expressivo aumento das graduações à distância (EaD) (BARROS et. al, 2021).²

Portanto é fundamental, mesmo compreendendo a necessidade do distanciamento social e do fechamento das instituições de ensino frente à pandemia que enfrentamos, sermos críticos quanto a esse processo, à velocidade na qual ele se deu sem reflexões à altura de seus desafios pedagógicos. Aqueles que defendem o ensino privado orgulhavam-se dessa rapidez de implementação do EaD, algo exaltado pelo próprio site da ABMES - Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior:

Percebemos o crescimento do EAD há vários anos. Ele vem crescendo exponencialmente, enquanto o presencial vem diminuindo. Um estudo que fizemos em 2019 apontava que em 2023 o ensino à distância iria passar o presencial no número de matrículas. Durante a pandemia, o crescimento do ensino online

² Ainda que o debate sobre a possibilidade de expansão do ensino superior, por meio do EaD, seja incontornável num país de dimensões continentais como o Brasil, pensamos ser necessário tecer continuamente críticas construtivas aos modelos mercantilizados, que responsabilizam os estudantes pelo fracasso escolar, numa neoliberalização dos processos pedagógicos.

está sendo tão acelerado, que em 2022 isto já deve ocorrer”, relembra (Site ABMES, 2021).

Há que se discutir, assim, os interesses econômicos e as formas de sujeição das condutas que norteiam esse processo, visto que as qualidades buscadas nesse setor são muitas vezes balizadas pela adaptação dos cursos às necessidades do mercado:

Segundo Caldas, as formações EAD, por exigirem mais organização, disciplina e um comprometimento maior, também são vistas com bons olhos pelo mercado de trabalho. Estas qualidades são valorizadas pelos empregadores. “Existe uma necessidade de habilidade maior para fazer uma formação à distância. O mercado de trabalho busca estes perfis e a formação acadêmica também aumenta a empregabilidade em 186%, com relação a quem tem apenas o Ensino Médio” (Site ABMES, 2021).

Frente à infinidade de desafios e percalços que uma sala de aula suspensa no espaço propõe, o dia a dia de todo professor passou a ser mediado pela mudança: de abordagens, de habilidades utilizadas para preparar uma aula e, principalmente, de planos. Vale lembrar que, segundo dados divulgados pelo IBGE, 25,3% da população brasileira não possui acesso à internet, sendo que, dentre os 74,7% que podem acessar a rede, 97% têm o celular por principal meio, e apenas 56,6% dos brasileiros têm seu próprio computador (CABRAL; RUAS, 2021, p. 154). Um cenário como este demonstra que a democratização do acesso à sala de aula em período pandêmico é permeada por dificuldades estruturais. Ademais, integrando a lógica de neoliberalização e individualização pautada pelas chamadas reformas da educação, o modelo de gestão despeja responsabilidades que são coletivas e primordialmente estatais sobre o indivíduo, perpetuando um plano de precarização do público para dar espaço ao capital privado, como discute Christian Laval (2019), inspirado em Michel Foucault. Notamos que isso se deu, por exemplo, na superexploração da figura do professor que, congregando ainda mais funções

que não necessariamente lhe cabem, se tornou a principal ponte para cruzar esse abismo de acessibilidade.

Buscamos argumentar que, para o caso a ser estudado neste artigo, foi a capacidade de adaptabilidade do professor que garantiu a continuidade do aprendizado dos estudantes nas condições adversas provocadas pela pandemia, e que essa habilidade advém, em grande parte, da criação de redes de afeto por meio da construção de relações bilaterais de comunicação e do conhecimento profundo e específico (tanto quanto permitem as condições) dos alunos que compõem cada turma. Esse esforço se opõe às tendências individualizantes e esterilizantes das potencialidades que não dizem respeito ao trabalho e ao mercado nas escolas que as reformas educacionais neoliberais promovem. Em resumo, como afirma Laval,

A escola coloca questões complexas, que não podem ser reduzidas a clivagens simplistas ou diagnósticos precipitados, sobretudo quando levam a uma precipitada conclusão de morte clínica. Se envolve o sentido da vida pessoal e coletiva, se une passado e futuro e mistura gerações, a educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações (LAVAL, 2019, p. 22).

Os impactos do meio social, político e econômico afetam a escola diretamente nas mais diversas frentes (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 11), e no período pandêmico, com mais agudeza do que em outras instâncias, as políticas educacionais adotadas contribuíram ainda mais para agravar a situação de precarização dos docentes e as lacunas na formação dos alunos. Uma das principais formas pelas quais isso ocorreu foi a organização das aulas a partir do ensino remoto emergencial, que teve como impacto uma grande evasão dos estudantes das aulas síncronas promovidas pelas plataformas virtuais. A escola representa para o estudante muito mais que um espaço de preparação para o mercado e de formação para a independência através do “mérito” (apesar do que possa querer a lógica neoliberal do capital privado que busca a todo custo infiltrar-se nas instituições de ensino público brasileiras), mas é também um espaço de

socialização, de formação de comunidade e de conhecimentos que ultrapassam um escopo didático padronizado, e de desenvolvimento dos afetos. A exclusão dessas dimensões que, muitas vezes, são as mais atrativas para um jovem ou adolescente em relação ao ambiente escolar causa uma desconexão com o ensino e contribui para o cenário de deserção das aulas que pode ser observado durante a pandemia.

Desse modo, o resgate da dimensão afetiva viu-se, no cenário do ensino remoto pandêmico, imprescindível para impulsionar a participação estudantil nas aulas e criar condições propícias para seu aprendizado mesmo em condições tão adversas. Como colocam Marques e Carvalho,

Situações sociais que desencadeiam vivências implicam emoções fortes, que alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação formam e/ou transformam nossos sentidos. [...] Disso podemos reiterar que vivência pressupõe sempre a objetivação da relação afeto e intelecto na constituição da consciência humana (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 7).

No caso vivenciado pelo subprojeto PIBID História durante a vigência do programa 2020-2022, esse trabalho foi feito de diversas maneiras, mas é necessário reconhecer que suas bases se assentam nos alicerces habilmente estabelecidos pelo professor supervisor. O trabalho do professor se pautava grandemente no desenvolvimento de espaços que prezassem pela autonomia dos estudantes, dando-lhes conforto para trazer temas de seu próprio interesse, mesmo quando não inteiramente ligados ao conteúdo programático, conectando a disciplina de História com a vida mesma, cotidiana. Além disso, levando em conta as desigualdades de acesso, às atividades e produções estudantis poderiam assumir diversos formatos (desde textos dissertativos tradicionais até áudios virtuais explicativos e composições artísticas). Era também prioridade trabalhar com aspectos do conhecimento desprendidos de um rigor estrito curricular. Todas essas ações, previstas inclusive como alternativas eficazes no documento lançado como

guia para o ensino remoto pela Unesco (REIMERS, 2021), estão pautadas em uma flexibilidade por parte do docente que, por conhecer seus alunos a nível subjetivo e compreender o funcionamento de cada turma a partir de um esforço de estabelecer com elas conexões afetivas e de compreensão mútua, era capaz de adaptar-se às necessidades de alunos que, expostos a uma situação educacional atípica e muito desafiadora, lhe apresentavam novas necessidades.

Assim, seguindo esse mesmo alinhamento pedagógico, os PIBIDIANOS estiveram presentes nas aulas remotas, buscando contribuir ativamente com a construção das aulas como espaços de contato, participação e afeto, além de construir atividades por meio de plataformas online, como o Google Formulários, com temas que atendessem as demandas de saber e curiosidade apresentadas pelos estudantes, como futebol e música, buscando auxiliar na reaproximação dos mesmos com as potencialidades do espaço escolar além do cumprimento de currículo e sistemas padronizados de avaliação.

São diversos os exemplos que podemos dar dos esforços do subgrupo para construir e desenvolver atividades que superassem alguns dos obstáculos aqui já apresentados, que a pandemia estabeleceu. Como evidenciamos anteriormente, as atividades precisaram discutir um programa já estabelecido, mas novas formas mais lúdicas e com diferentes formas de envolvimento e resposta foram necessárias para o maior engajamento dos estudantes. Estabelecemos como grupo alguns tópicos que acreditávamos que poderiam convocar a atenção dos estudantes, como na atividade relacionada ao futebol, pois com conhecimento prévio da turma pelo professor Rodolfo de Almeida, sabíamos do interesse dos alunos pelo tema. Buscamos como grupo estabelecer alguns eixos críticos para serem discutidos pela turma, com isso criamos uma série de atividades interseccionando futebol, raça, classe e gênero. A atividade contava com três formulários diferentes, um sobre cada subtema, com textos reflexivos, imagens e arquivos multimídia, além de perguntas, para a análise dos conteúdos. Discutiui-se a História do corpo e do gênero, os estereótipos culturais sobre o esporte, as violências e discriminações sofridas por

atletas, como o racismo, procurando conectar tais questões à história da cidade de Campinas e de seus clubes.

Outra escolha que fizemos para conseguir maior conexão com os alunos foi a interpretação de músicas relacionadas a alguns conteúdos abordados no planejamento curricular, como o uso de vissungos, cantos de trabalho de africanos escravizados, organizados no álbum “Canção dos Escravos” para apresentar e discutir a agência das pessoas escravizadas e exemplificar a pluralidade de suas produções e vivências.³ De forma análoga, também idealizamos uma segunda atividade sobre História oral, apresentando o papel dos *Griots* africanos, fazendo comparações e paralelos com trechos de músicas contemporâneas, analisando a radicalidade dos artistas na atualidade que são narradores de suas vivências coletivas e conectam-se com a ancestralidade negra. Griots são, originalmente, figuras consideradas de extrema relevância para a preservação da história das culturas existentes no continente africano. Representando tradições a partir da oralidade, esses personagens são protagonistas dentro de um processo de revisão e valorização de suas próprias memórias e vivências. Por fim, ainda utilizando-nos da música como fonte histórica plural, além de forma lúdica de pensar e discutir conteúdos planejados pelo professor, escolhemos canções mais conhecidas dos alunos para a análise da resistência de pessoas escravizadas, o momento da abolição e a herança do racismo até os dias de hoje. Para isso foram eleitas produções artísticas do grupo de rap Racionais Mc's, como: “Negro Drama” e “Capítulo 4, versículo 3”. Todas essas e outras atividades, com um maior aprofundamento de nossos caminhos pedagógicos estão disponíveis no nosso blog Pibid História Unicamp (<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/>).

Todo esse movimento contraria a lógica de empresariamento do espaço escolar (LAVAL, 2019) à medida que nega a rigidez de um modelo pautado apenas

³ Trata-se de uma coletânea de 14 vissungos interpretados pelos/as cantores/as Clementina de Jesus, Dona Doca da Portela e Geraldo Filme, para acessá-la na íntegra:

<https://www.youtube.com/watch?v=gil3Mw32OnU>.

em “competências” e “habilidades” sistematizadas para os interesses do mercado, abrindo espaço para os aspectos de ensino produtor de humanidade que interliga afeto e aprendizado, tal como propõe Vygotsky para a educação (MARQUES; CARVALHO, 2019) e leva em conta a identidade e a individualidade das demandas, tanto educacionais quanto emocionais, de cada estudante, que muito mais que futura força de trabalho, é um ser humano complexo, historicamente situado.

SOCIABILIDADE PRESENCIAL COMO ASPECTO CENTRAL PARA O APRENDIZADO

Em meio à crise estabelecida pela pandemia, esperou-se da escola e dos professores inovações na maneira de lecionar e o desenvolvimento de estratégias que compensassem o ensino emergencial remoto. Esse cenário exigiu uma adaptação forçosa por parte dos docentes e dos estudantes, que não podiam comparecer presencialmente na escola por orientações necessárias à saúde.

O processo de transição para as plataformas digitais trouxe angústias em variados níveis, seja pela dificuldade de acesso por parte dos discentes, seja pela complexidade do professor para se comunicar com seus estudantes. Pode-se averiguar através da experiência no subprojeto PIBID História que, apesar dos inúmeros esforços por parte dos docentes, o formato online não conseguiu incluir todos os alunos, de forma que muitos ficaram inaptos a exercer seu direito à educação nesse período. Tal constatação demonstra, por si só, a importância da instituição escolar como uma das esferas que constitui o indivíduo socialmente.

Um movimento paralelo, contudo, foi fortalecido nessa conjuntura em que a educação se submeteu ao formato online. A mobilização pelo *homeschooling* ou educação domiciliar legitimou-se nesse momento em que os alunos e professores tiveram que manter-se afastados do espaço escolar, de forma a questionar o ensino desenvolvido no âmbito da escola.

O fator da desescolarização mediante o contexto pandêmico foi explorado em um artigo de Rute Bicalho, Maria Cláudia Oliveira e César Salvador publicado na revista *Brazilian Journal Of Development*. Neste trabalho, os autores buscam explicar o *homeschooling*, definindo-o como uma educação organizada e implementada pelos próprios pais sem que haja um modelo teórico-pedagógico definido, ou seja, com base nos valores e ideias portados pela família (BICALHO; OLIVEIRA; SALVADOR, 2022, p.16595). Essas iniciativas partem, muitas vezes, de grupos religiosos insatisfeitos com os currículos ou até mesmo de críticas ao ambiente escolar, considerado violento e perigoso, numa perspectiva conservadora que nega o valor do pluralismo para a conformação de sujeitos éticos e socialmente constituídos. Sabe-se, ainda, mediante experiências internacionais, que há interesse mercadológico também na implementação de *homeschooling* por parte de corporações que produzem materiais e sistemas de ensino, mas tal debate excede os temas aqui eleitos para esse artigo.

Ademais, explorou-se o papel das escolas na construção da subjetividade dos indivíduos e também no desenvolvimento infantojuvenil pensando, ainda, a incorporação das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino, principalmente devido ao ensino remoto emergencial. O artigo relaciona como o uso dessas tecnologias são defendidos de maneira acrítica, isto é, como se apenas a implementação dessas ferramentas, de maneira isolada, desse conta de fundamentar a educação. Assim, desconsidera-se a importância do corpo no ambiente da sala de aula, do contato com aquilo que é diferente e também das trocas de afetos entre colegas e professores, de forma a constituir relações de sociabilidade.

Muitos estudos abordam esse movimento como uma consequência de políticas neoliberais e capitalistas que visam a educação como uma mercadoria, de forma que o acesso a esse direito passa a ser privatizado (SILVA; ALMEIDA; FERRO, 2019). Nessa perspectiva, o Estado deveria agir apenas como um defensor dos interesses privados, garantindo a suposta liberdade dos pais em cuidar da educação

dos filhos seguindo seus próprios princípios. O acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, portanto, não seria de sua responsabilidade.

Análises jurídicas, por outro lado, chamam a atenção para a inconstitucionalidade da educação domiciliar, ainda que um projeto de lei que regulamenta o *homeschooling* no Brasil, esteja em discussão no Senado em 2022 (COSTA; FREITAS, 2018). Essa modalidade de ensino é incompatível com as normas que regem a proteção jurídica dos direitos das crianças, uma vez que impede esses indivíduos de gozarem de plena cidadania. O direito à educação é um benefício da criança e não de seus pais, logo, a privação dessa garantia pode caracterizar-se como um abuso de poder familiar.

É muito importante ressaltar que, dentro do contexto pandêmico, o senso de confiança e de escuta na relação entre professor e aluno apenas foram possíveis pois já estavam constituídos no cotidiano escolar presencial, mesmo antes da pandemia. A afetividade é a principal ferramenta da educação, embora muitas vezes seja erroneamente desconsiderada. É a sociabilidade, tanto entre educandos, como entre educadores, que torna possível o ambiente do núcleo educativo, possibilitando as trocas de conhecimento, que partem também de um princípio de horizontalidade.

Com o retorno presencial, as redes de coletividade que foram dificultadas durante a pandemia através dos meios virtuais retornaram à sua normalidade dentro do que foi possível, e as relações humanas dentro do ambiente escolar possibilitaram novamente trocas essenciais para a construção da educação. Sobre a importância da afetividade, Paulo Freire afirma:

A afetividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que fazer docente (2019, p.139).

Nesse sentido, é primordial a defesa de uma educação e de um formato de núcleo escolar que possa propiciar aos alunos e professores um ambiente que possibilite troca de experiências e construção de relações de afetividade. É pensando nisso também que o projeto do *homeschooling* demonstra um retrocesso nos avanços da educação brasileira, sobretudo no que se refere aos métodos e discussões sobre políticas educacionais efetivas, principalmente no âmbito da educação pública de qualidade, em larga escala. Se abordado nesse prisma, a proposta do *homeschooling* opõe-se a diversas características de uma educação libertadora e autônoma, demonstrando afinidades com um projeto neoliberal extremamente limitado.

Pode-se recuperar um ensinamento de bell hooks, que defende que uma educação libertadora está ancorada na dinâmica da presença em sala de aula (2017, p. 183). Ao entender que cada corpo carrega um sentido político, percebe-se que é o confronto com as diferenças que é capaz de construir uma sala de aula verdadeiramente crítica e libertadora. Segundo Freire, essa presença pode ser tanto auxiliadora quanto perturbadora, mas deve fazer parte do processo educativo, fomentando assim, a inquietude por conhecimento aos estudantes (2019, p. 139). Esse efeito pode refletir não apenas na construção intelectual do indivíduo, como também, na mudança de percepção da realidade em que ele vive.

A presença em sala de aula também permite para o professor certa facilitação do processo de construção de um pensamento crítico, pois, segundo hooks, os alunos costumam ter uma resistência no processo de uma educação

crítica, ao passo que preferem ser passivos ao conhecimento (2020, p. 35). O pensamento crítico exige uma participação engajada de alunos e professores, o que por vezes, gera um desânimo entre os docentes. Mas, ao perceber que seus esforços estão gerando frutos, ambos se sentem gratificados e podem compartilhar, em conjunto, o prazer de ter o pensamento como ação. Mas, a dicotomia do modelo online, o qual não permite uma rede de trocas efetivas, acabam por fragilizar as dinâmicas de sala de aula, além de exigir o dobro de engajamento, de alunos e professores, para que o processo educativo seja realmente efetivo. Há nesse processo, uma fragilidade evidente que pode assombrar professores que se preocupam com o ensino crítico, pois, não há uma certeza de a aula está efetivamente chegando aos seus alunos, não se sabe se há uma vigilância de responsáveis, a procura de críticas ao ensino do professor, etc.

Ao entender a potência do ensino presencial, apesar dos percalços, pode-se ter como exemplo dessas considerações, o grupo do subprojeto PIBID História da Unicamp, que teve uma experiência enriquecedora na participação de uma das primeiras atividades do retorno presencial das turmas da Escola Estadual Professor José Vilagelin Neto. No dia 28 de novembro de 2021, a escola nos deu a oportunidade de construirmos uma oficina dentro de um projeto maior da escola de conscientização e comemoração da semana da consciência negra, sobre o acesso ao ensino superior com um enfoque específico na Unicamp e nos ensinos técnicos que também compõem a instituição.

Reviver as experiências presenciais a partir de trocas de experiências e conversas com os estudantes fez dessa atividade um momento singular e, no limite, proporcionou uma compreensão única sobre a importância desse momento de encontro, além de uma perspectiva de esperança, tão afetada nos últimos anos, mesmo que esta ainda seja informada – e limitada – pelas realidades materiais e pelo contexto enfrentado pelos alunos e docentes.

CONCLUSÃO

Como foi discutido anteriormente, o desenvolvimento da criança e do adolescente perpassa não apenas a instituição familiar, como também a escolar. A escola, nesse sentido, possui um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional e no desenvolvimento de habilidades sociais. No artigo “A família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância”, as autoras recuperam a bibliografia sobre o tema e apresentam uma reflexão acerca dos diversos fatores que auxiliam no desenvolvimento da criança e do adolescente, como a qualidade do relacionamento professor-aluno, o clima escolar, o relacionamento entre semelhantes, etc (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p.393). O clima escolar, por exemplo, quando positivo, pode promover o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, principalmente para aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade. Já um clima negativo, por outro lado, pode ser prejudicial ao desenvolvimento saudável dos alunos. Nesse sentido, quando a escola é estruturada, pode atuar como fator de proteção para alunos que se encontram em risco individual ou familiar. Diante disso, destaca-se o papel da escola como uma das instituições sociais responsáveis pela proteção e efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do acompanhamento das demandas, não só escolares, como também socioemocionais. (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p.393).

Assim, ao acompanhar o retorno presencial, em meio às mudanças do currículo e implementação do Novo Ensino Médio, assim como a adaptação a uma nova configuração de vida em sociedade - atravessada pela experiência da pandemia de COVID-19 - nota-se os atrasos referentes não só ao conteúdo, como também nas habilidades socioemocionais dos alunos. Mas, em contrapartida, a experiência do retorno presencial trouxe também uma nova perspectiva sobre a importância de se prezar pelo espaço da escola e lutar por sua autonomia. São tempos sombrios para aqueles que se dedicam à educação como prática

libertadora, porém, a vivência com o “chão da escola” nos proporcionou a energia necessária para seguir com o compromisso de resistir e construir uma educação transgressora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES. **Ensino à distância se consolida na pandemia**, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4317/ensino-a-distancia-se-consolida-na-pandemia>. Acesso em: 29 de jul. de 2022.

BARROS, Cláudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Cardoso. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BICALHO, Rute Nogueira de Moraes; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos de; SALVADOR, César Coll. O movimento da desescolarização: reflexões da psicologia no cenário da pandemia / the deschooling movement. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 16571-16589, 7 mar. 2022. South Florida Publishing LLC.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane S. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **Sapiens**, v. 3, n. 1, pp. 148-158, Carangola - MG, jan./jun. 2021,. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830/3758>. Acesso em 20/07/2022.

COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. Homeschooling no Brasil e a proteção dos direitos da criança. **Revista Jurídica Cesumar - Mestrado**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 209 - 234, maio 2018. Centro Universitário de Maringá.

FILHO, Olegário João da Cruz; BARBOSA, Estélio Silva. Educação no tempo COVID-19: capacidade de socialização, ações pedagógicas em fase de pandemia nas escolas brasileiras. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (org.) **Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 2**. [S. l.]: Editora AYA, 2022. v. 3, p. 298-313. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/20051/>. Acesso em: 29 jul. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEORGI, Williann. O ensino à distância (EaD) x pós-pandemia: Podemos concluir que após a pandemia de COVID-19 o ensino superior à distância nunca mais será o mesmo. **Migalhas**, 27 out. 2021. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/353877/o-ensino-a-distancia-ead-x-pos-pandemia>. Acesso em: 29 jul. 2022.

HOOKS, bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. trad. Marcelo Brandão Cipolla. SP: Martins Fontes, 2017, p.173

HOOKS, bell. Ensinando o pensamento crítico. In: **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo. Editora Elefante, 2020, p.30

JEFFREY, Debora; SIQUEIRA, Ivan. A POLÍTICA EDUCACIONAL: análise de orientações oficiais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022030-e022030, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

MACEDO, Nayara Alves; DE LIMA PESSANHA, Fabiana Nery; DE ALENCAR, Carolina Silva. Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da COVID-19. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-6, 2020.

MARQUES, Eliana Souza de Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica Obutchénie**, v. 3, n. 2, pp. 1-25, Uberlândia - MG, maio/ago 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>. Acesso em 20/07/2022.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Sílvia Helena. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

REIMERS, Fernando M. Educação e COVID-19: Recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor. Suíça: , 2021. 70 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_por. Acesso em: 29 jul. 2022.

SALDAÑA, Paulo. Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa: Taxa de abandono é de 10,8% no ensino médio e 16,3% no superior, segundo levantamento Datafolha a pedido do C6 Bank. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SILVA, Clemildo Anacleto da; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; FERRO, Karla Érika Ferreira. Homeschooling e a negação do direito à educação: um desdobramento do estado neoliberal. **Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos**, [S.L], v. 21, n. 42, p. 103-113, dez. 2019.

ARTIGOS RP

ATELIÊS E PANDEMIA: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRIATIVA E SENSÍVEL

Aline Reina Zambotti
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Barbara Renata Pereira Cruz
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Bruna Nayara Bertolini
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Bruna Eduarda Oliveira da Silva
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Carolina Serracchiani Ananias
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Fernanda Sayuri Chinen
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Priscila Cristiane Valério Freitas
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Thawany Waleska Gullinelli
Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp

PARA INÍCIO DE CONVERSA: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Inspirada nas ciências médicas, o termo residência pedagógica, que resiste há aproximadamente 10 anos, foi pensado com o propósito de ampliar a formação prática dos futuros professores. Historicamente, o projeto de lei nº 227/2007 foi o primeiro que fez referências ao termo Residência Educacional, e que em 2012 é renomeado como Residência Pedagógica. Este projeto de lei relacionava a falta de preparo dos professores recém-formados, como a falta de experiência prática em salas de aulas durante a graduação, apresentando a ideia e prescrevendo um programa de formação continuada de professores obrigatório, que se propunha sanar este problema por meio de um período de residência em escolas públicas de mais de 800 horas, após a formatura. Porém, essa proposta foi vista com ressalvas

pela comunidade educacional que prioriza a articulação entre teoria e prática no interior do próprio curso de Pedagogia (FARIA; PEREIRA, 2019).

Contudo, no decorrer dos anos, experiências, pesquisas e projetos de lei adotaram a mesma nomenclatura e atuaram no cenário de formação de professores, tanto na formação continuada quanto na formação inicial. Inicialmente pensada para a formação continuada, a primeira vez que o programa aparece na formação inicial de professores aconteceu em 2009, na UNIFESP - Universidade Federal do Estado de São Paulo - em um formato próximo aos dos estágios supervisionados obrigatório, que conectou formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos, através do Acordo de Cooperação Técnica com a UNIFESP. Para cumprir a carga horária mínima de estágio obrigatório de 300 horas estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (FARIA; PEREIRA, 2019).

Estes percursos iniciais passaram por muitas alterações ao longo dos anos. Em diferentes lugares do país, houve ações educacionais próximas, como: em Jundiaí-SP, com uma parceria entre a prefeitura e três universidades privadas, em 2014; no Instituto de Educação Superior de Ivoti, iniciado em 2008, que previa a migração de estudantes, por uma semana, para os colégios Sinodal de educação, no Rio Grande do Sul; no Rio de Janeiro, o Residência Pedagógica (RP), implementado no primeiro ano de estágio probatório para professores ingressantes na rede municipal de educação de Niterói-RJ, no ano de 2011 (SILVA; CRUZ, 2018).

A nossa experiência de residência foi desenvolvida no subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia da Unicamp, coordenado pelas professoras doutoras Adriana Varani e Nima I. Spigolon e sistematizada em prol da práxis pedagógica. Para tanto, esse subprojeto, no contexto de pandemia da COVID-19, instituiu, sobretudo através da Plataforma *Google Meet*, momentos de planejamento de atividades e atuação com as crianças, jovens e adultos, bem como

reuniões entre residentes, professores preceptores (educação básica) e professores orientadores (IES), em grandes grupos (encontrão) e em pequenos grupos (encontrinho), para a partilha das experiências e a escrita de narrativas reflexivas sobre o vivido nas escolas e nos momentos de orientação.

Nestes movimentos de planejar-atuar-compartilhar-narrar em um contexto adverso, como o do ensino remoto emergencial, a temática sobre a construção da identidade docente foi, aos poucos, permeando estes espaços de formação inicial. Isto ocorreu através da escrita reflexiva das narrativas das residentes, na socialização e estudo que ocorriam nas reuniões. Era comum nos relatos das residentes aparecerem acontecimentos, como: quando fui reconhecida como professora pela primeira vez, como a prática e planejamento das graduandas eram inspiradas nas práticas das professoras preceptoras, como foi a resolução de conflitos e a condução das atividades com os estudantes, entre outras.

Assim, durante as atividades propostas pela RP-Unicamp a identidade docente, que “*é constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida*” (IZA, 2014, p. 288), foi assunto de diversos debates e nos impulsionou a refletir quais os impactos da Residência Pedagógica na nossa formação com professoras.

Neste contexto, este material tem como finalidade mostrar um pouco do trabalho realizado pelo projeto da Residência Pedagógica da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de outubro de 2020 a março de 2022, financiado pela CAPES. Esse possui como objetivo o processo de alfabetização, atuando nos anos iniciais (ciclo I e II) do ensino fundamental e a EJA. O grupo envolvido nesta síntese está inserido nos anos iniciais da EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson Luis Lima Souto e compreende estudantes de Pedagogia, com mais de 50% do curso concluído, duas professoras parceiras da escola, Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi e Viviani Domingos Castro, e a coordenadora do subprojeto na universidade, professora Dr^a Adriana Varani.

A ESCOLA PARCEIRA...

A Escola Edson Luis, parceira do projeto da Residência Pedagógica, situa-se no bairro periférico Vila San Martin no município de Campinas, na divisa com a cidade de Sumaré. Atualmente a escola atende em média 760 alunos, sendo doze turmas no período da manhã (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), doze no período da tarde (Anos Finais do Ensino Fundamental) e seis turmas à noite (quatro da Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental e 2 turmas da EJA Ensino Fundamental Anos Iniciais - FUMEC). A escola conta com um amplo espaço de área verde e agradável. A estrutura dispõe de refeitório, cozinha, área de serviço, duas quadras (sendo uma coberta), pátio interno, sala de informática, biblioteca, secretaria, sala da direção, sala dos professores, sala de recursos, banheiros (sendo dois adaptados) e almoxarifado.

A escola apresenta grande demanda de atendimento e o uso dos espaços de convivência é frequente. Devido a essa demanda, surgem necessidades de que esses espaços sejam flexíveis e acolhedores para uma faixa grande de diferença de idade, incluindo adultos e idosos.

A comunidade escolar é composta por muitos trabalhadores que devido às condições de vida, foram obrigados a deixar os estudos em uma idade precoce e buscam terminá-los devido à exigência para entrar no mercado de trabalho ou continuar nele, conseqüentemente a procura pela modalidade EJA é muito alta na escola.

O bairro não oferece muitos equipamentos de cultura e lazer para a comunidade. Por isso, os moradores buscam frequentar os eventos culturais com seus filhos, aumentando o repertório e as oportunidades deles.

As professoras dos ciclos I e II dos anos iniciais da EMEF Edson Luis Lima Souto tem seu trabalho respaldado nas concepções da Pedagogia de Célestin Freinet (1896 -1966), que introduziu novas técnicas de trabalho, com uma educação mais voltada para a vida, que tivesse um sentido e com o intuito de transformar o

meio e emancipar quem o exerce estimulando a livre expressão (FERRARI, 2008). Isto se deu de modo gradual e espontâneo a partir do encantamento das professoras pelo trabalho realizado por Ana Flávia Buscariolo, professora que chegou na escola em 2010 e já trabalhava com a pedagogia freinetiana, suas companheiras uma a uma vendo seu trabalho e os resultados começaram a se interessar por esta perspectiva metodológica. Elas criaram um grupo de estudos sobre a pedagogia Freinet e seguem se apropriando desta perspectiva pedagógica. Em outubro de 2020, iniciamos o projeto da CAPES, Residência Pedagógica, edital da Faculdade de Educação – UNICAMP, com foco no processo de alfabetização. Em razão deste foco, atuamos nos anos iniciais (ciclos I e II) do ensino fundamental.

A PEDAGOGIA FREINET E SEU LEGADO PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EQUITATIVA

A sociedade enfrenta um grande desafio sanitário e social exacerbado pela COVID 19. São até agora 669.390 óbitos¹ confirmados e mais de 31.818.827 de casos novos de contaminação pelo Coronavírus. As sequelas sociais advindas da Covid 19 que estamos enfrentando são desde inflação, desemprego, aumento da pobreza, fome, desigualdade e o agravamento da crise da escola pública, que atingiu ainda mais os estudantes pertencentes a grupos socioeconômicos mais vulneráveis que utilizam esse sistema (OLIVEIRA, 2022). Há quem diga que estamos diante de um cenário dos efeitos de uma pós-guerra e conforme a história nos mostra, que muitas vezes decorrentes de calamidades é que surgem movimentos diferentes para coibir ou diminuir as desigualdades.

Foi durante os impactos da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) que começaram a aflorar ideias de uma educação voltada para as reais necessidades do povo. Dentre os muitos pensadores John Dewey, Maria

¹ Dado atualizado de números de mortos causados pelo coronavírus no Brasil. No site oficial do governo no dia 22 de junho de 2022: <<https://covid.saude.gov.br/>>

Montessori, Celestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, e outros estudiosos desse período preocupados com a educação. Queremos contar brevemente a história e proposta pedagógica de Célestin Freinet (1896 - 1966), afinal foi desta metodologia que tivemos a oportunidade de nos aproximar e vivenciar durante a RP.

Freinet nasceu em Gars, sul da França, na adolescência mudou-se para Nice, onde iniciou o curso de Magistério. Foi professor de uma escola pública francesa e estudioso da educação, desenvolveu uma trajetória no magistério durante toda a sua vida, sofreu com os eventos das I e II Guerras Mundiais e todos os seus contextos políticos, na Primeira Guerra Mundial em 1914, os gases tóxicos do campo de batalha afetaram seus pulmões permanentemente. Este acontecimento fez com que Freinet ao voltar a lecionar em 1920, tivesse dificuldade para falar por longos períodos e em volume alto, isso o motivou a buscar meios de continuar lecionando de um modo diferente.

Deixando de lado a escola tradicional, atuava para criar uma escola popular com objetivo de oferecer às crianças uma educação emancipadora, questionadora, social e que fizesse sentido (OLIVEIRA, 1985). Em 06 de março de 1926 Célestin Freinet se casa com Élise Lagier-Bruno, que será sua principal colaboradora e divulgadora durante toda a sua vida. Ele também fez parte do partido comunista entre 1927-1948. Em 1928, Freinet cria a Cooperativa de Ensino Laico (CEL). Devido a sua luta política na educação em 1940 ficou preso em campo de concentração nazista e, após ser solto em 1941, Freinet se integra ao Movimento da Resistência Francesa. Preocupado com o grande problema da superlotação das salas de aula lança uma vitoriosa campanha nacional por 25 alunos por classe. Faleceu em 1966 (Freinet, 1998).

O público para quem o professor Freinet lecionava era composto por filhos de camponeses e trabalhadores, pertencentes a famílias de baixa renda. Percebendo a realidade dessas crianças, de como viviam e como a escola era distante de suas realidades, Freinet desenvolveu um novo modo de ensinar:

modernizando e a transformando a educação. Para o problema de aproximar a realidade da vida das crianças, Freinet levantou e estudou todos os problemas sociais que encontrou, incluindo os problemas materiais e sociais relacionados aos processos pedagógicos. Incluiu novas ferramentas de trabalho. As implementações dessas práticas fizeram com que aumentasse o interesse educativo das crianças. Segundo Oliveira (1985), relatava que Freinet lutava por uma escola popular que não tivesse características de uma escola tradicional burguesa para não reproduzir a desigualdade social. E a escola, para conseguir se libertar dos domínios da classe dominante teria que ter a participação das crianças, pais e educadores para promover uma luta em todos os domínios envolvendo o social, sindical e político e assim, transformando a sociedade. (OLIVEIRA, 1985). Esse novo modo de ensinar, associado com técnicas pedagógicas e com uma formação moral e social fazia com que as crianças refletissem e analisassem a realidade em que estavam inseridas.

Freinet elabora uma pedagogia fundada em quatro eixos principais, que são: a autonomia, cooperação, trabalho e a livre expressão. Ele também criou alguns instrumentos para serem utilizados em sala de aula materializando esses eixos, destacamos aqui os ateliês, aula-passeio, livro da vida, imprensa escolar, roda de conversa, assembleias, correio escolar, lanche coletivo, plano de trabalho, texto livre, fichário de consulta, auto avaliação e o jornal de parede.

Os ateliês ou oficinas de trabalho, são um dos principais instrumentos da pedagogia Freinet, que pretende colocar em prática, no cotidiano da escola e dos estudantes, suas concepções de: autonomia, cooperação, trabalho e livre expressão. Pois as crianças escolhem as atividades que desejam desenvolver, levando em consideração suas metas e necessidades individuais. Cada ateliê traz uma proposta diferente, e podem ou não conversar com os temas de estudo que os educadores e educadoras estão trabalhando naquele momento. Aos alunos e alunas compete escolher qual proposta de ateliê que desejam realizar e, cabe aos docentes, mediar estas escolhas, para que os discentes possam ter a oportunidade de passar por todas as atividades em algum momento, se assim desejarem. Gerando

assim, uma grande aprendizagem coletiva entre todos. A seguir, será apresentado trecho de narrativa de uma das residentes sobre os ateliês:

O ateliê sempre foi um instrumento de grande importância e destaque para mim, pois sempre vi nele muita liberdade e uma maneira diferente de aprender, mais voltada para a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. O momento dos ateliês é a oportunidade de romper com as fileiras e deixar que as crianças trabalhem em grupos organizados pelo trabalho e não pelo nível de conhecimento. (POLLYANNA; CINTHIA & ANA FLÁVIA, 2019). O papel do professor também é muito importante na realização desta atividade, ele atua como mediador, na maioria das vezes auxiliando nas escolhas, mostrando possibilidades, auxiliando o aluno a escolher diferentes trabalhos e encarar desafios, e assim, impulsionando a aprendizagem da criança (POLLYANNA; CINTHIA & ANA FLÁVIA, 2019).

Realizar este plano de trabalho dá à criança autonomia e independência, pois ajuda ela a organizar seu próprio tempo e, o espaço onde o irá realizar suas atividades e oportunidade de sempre se autoavaliar.

Assim, trazer este instrumento para o formato online, foi também um grande desafio, mas hoje, sinto que eu e minhas colegas de residência conseguimos lidar muito bem com toda a situação, tanto na forma como lidamos com a tecnologia, como com a forma que lidamos com os alunos. Sempre procuramos contornar certas situações da melhor forma, ter uma escuta sensível para cada um daqueles rostinhos que aparecem em nossos ateliês, sermos atenciosas, compreensíveis e autônomas.).

Trecho de narrativa escrita pela Residente Carolina Ananias em setembro de 2021

Assim, com base nesses instrumentos da sua pedagogia, começamos a desenvolver ateliês temáticos na escola onde, como grupo, realizamos nossa Residência Pedagógica.

A VIVÊNCIA

Em fevereiro de 2021, após alguns meses já em contato com as professoras da instituição e com as crianças que estudam nesta escola, iniciamos um projeto coletivo de elaboração e execução de ateliês para as crianças por meio do ensino remoto. Tendo sempre em mente que os ateliês teriam que ser pensados de um

modo que não coibisse a participação de nenhuma criança. Preocupação causada pelo distanciamento social para o enfrentamento da pandemia COVID 19, que tornou mais evidente que a ausência de conectividade e a falta de outros dispositivos, além do celular, reduz a realização de uma série de atividades e limita o estudante para o consumo, acesso às informações e a participação das aulas remotas (TIC DOMICILIOS, 2019). Para a semana dos ateliês foram considerados temas com duração de 1 a 2 horas, pensando nas características do aplicativo do *google meet*, utilizado pela escola, que é operado pela maioria dos estudantes no celular. Outra forma de garantir a participação das crianças foi a produção de pdfs impressos e ou vídeos para os estudantes que não conseguissem acompanhar os encontros síncronos. Segue abaixo trechos da narrativa das residentes que ficaram impactadas com a realidade encontradas na escola:

Depois das férias, tivemos o nosso primeiro Encontro, no dia 09/04/2021. Agora estou na segunda fase da RP e faço parte do núcleo do fundamental I, da escola Edson Luis e vou ficar na turma do 4 ano e a Professora Pollyana irá me orientar (...). Tanto as preceptoras, Pollyana e Vivi, e minhas colegas de projeto me orientaram sobre os projetos de ateliês que íamos desenvolver com as crianças e que tem acontecido há cada 15 dias. Mas um comentário da professora Vivi me chamou atenção. Ela disse que se encontrava com a turma dela pelo Google sala de aula uma vez por semana. Pensei na minha filha que estuda na primeira série em uma escola particular e tem aula todos os dias remoto também pelo google sala de aula e perguntei para a professora Vivi: "mesmo com o chip fornecido pela prefeitura de Campinas, não foi possível aumentar o número de aulas remotas na semana? A professora Vivi respondeu que a quantidade de gigas de internet que a prefeitura fornece mensalmente não daria para aulas remotas todos os dias da semana e nem todo aluno tem dispositivo eletrônico também. Por isso, eles optaram em fazer uma hora de encontro na semana, e deixar que os estudantes usassem esses gigas para pesquisas, fazerem trabalho e postarem no google class.

Trecho de Narrativa escrito pela Residente Priscila Valério em abril de 2021

Nessa semana vou participar do ateliê aviãozinho de papel, junto com as residentes Fernanda e Bárbara. A oficina consiste em fazer uma dobradura de papel em forma de avião, escrever um sonho nele e no final lançar esse avião. (...) Teve um fato que me marcou. Foi presenciar na real algo que tinha lido em pesquisas e jornais: sobre a ausência ou a baixa qualidade de conectividade impedindo o acesso do indivíduo ao mundo online (TIC,2019). Outra questão que coincide com as pesquisas do TIC (Tecnologia da Comunicação e Informação) é a presença quase unânime do uso do celular entre os alunos para assistir às aulas. É um dispositivo móvel que garantiu que uma parcela considerável dos estudantes tivessem acesso à rede. Mas ele limita as possibilidades que os usuários podem ter para consumo e acesso a informações. Sem falar que a maioria não tem computador e nem tablet. Às vezes o único celular da família é dividido com os filhos para fazer as lições da aula. Ouvir de uma criança se a oficina ia demorar para terminar porque ela tinha que devolver o celular para a dona dele, me deixou muito revoltada, tanto por não haver políticas que garantam o acesso de qualidade a essas crianças nessa escola que temos hoje e por outro lado, de não conseguir tomar alguma medida para ajudá-los.

Trecho de Narrativa escrita pela Residente Priscila Valério em abril de 2021

Nas reuniões semanais de TDC é onde eu sinto que posso acompanhar a realidade das escolas públicas e dos profissionais que lá atuam. Ver as dificuldades que professores, gestão e toda a comunidade escolar enfrentam, tanto materiais como as de ordem políticas. Na reunião do dia 03/11/2020 por exemplo muitas das questões discutidas envolviam essas questões, como a falta de acesso aos conteúdos online para os alunos, até o momento sem solução pela prefeitura, sendo que a mesma está cobrando a distribuição de materiais impressos da escola para os alunos, mesmo sem garantir os subsídios necessários para essa elaboração e distribuição. Ao mesmo tempo que vem cobrando trabalho dos professores e gestores, desconsiderando todo o trabalho realizado na situação atual de pandemia de covid-19, exigindo preenchimento e a entrega dos diários de sala de papel em um curto espaço de tempo, sendo que durante todo o período de pandemia os professores, estão elaborando diversos relatórios que comprovam a suas atividades solicitados pela própria prefeitura e ainda outras questões burocráticas.

O poder público ao determinar o fechamento das escolas e o ensino por meio remoto, sem planejamento e um plano de ação para que a determinação acontecesse, mais uma vez virou as costas para a realidade da população brasileira, principalmente das populações mais vulneráveis, realidade esta que está posta muito antes da pandemia, na qual:

(...) até recentemente, 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam a internet exclusivamente pelo celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia. Os dados, divulgados em junho de 2020, são da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, que busca entender como os jovens brasileiros utilizam a internet — o levantamento é feito desde 2012 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outras instituições. (STEVANIM, 2020, p.10)

E infelizmente, a falta de acesso não é o único problema. É preciso enfatizar que mesmo se todos tivessem acesso garantindo ainda existe a questão do letramento digital, ou seja, "o letramento digital possui diferentes dimensões: técnica, cognitiva, interacional, sociopolítica, ética e cultural. Supõe desenvolver processos de reflexão, criticidade e criatividade" (SCAVINO; CANDAU, 2020, p.130). Visto que entregar chips de internet que não são compatíveis com os aparelhos que a pessoa disponibiliza não é uma medida efetiva para se garantir o acesso, e mesmo entregar um aparelho com um chip de internet, para alguém que nunca teve um e não sabe utilizar também não garante o acesso.

Mas não é só a realidade das crianças que foi desconsiderada a das professoras e professores, pois estes têm vivido a proletarianização e a precarização de seu trabalho e das escolas também, já algum tempo, mas em grande parte reforçado pelas políticas públicas federais como a "proposta da Escola sem Partido, de escolas cívico militares, institucionalização do controle do trabalho docente, de diminuição de investimentos em educação pública." (VARANI, 2020, p.119)

Claro que estas políticas, embora prejudiquem estudantes, professoras e professores, e a população brasileira de modo geral, oferecem benefícios para "alguém" ou não seria colocada em prática.

É importante termos presente que, nos últimos anos, com a implementação das políticas neoliberais duras e com medidas perversas que só têm concentrado cada vez mais os lucros e aumentado as desigualdades, a educação pública tem se colocado no centro de disputa como um serviço mercantil gerador de lucros e negócios para os grupos empresariais. No momento atual, também as tecnologias são alvo das grandes empresas que fornecem plataformas digitais e treinamento para os educadores, assim como das fundações filantrópicas e de diferentes entidades privadas que operam numa lógica mercadológica. No âmbito profissional, através da oferta de pacotes didáticos, comprometem a autonomia da escola e das professoras e professores e implantam uma

padronização que nega a diversidade social, cultural e étnica do país e privilegia os mais ricos. (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.127-128)

Trecho do relatório apresentado a CAPES elaborado pela residente Barbara Renata Pereira Cruz em março de 2021

Depois de repensar o formato e o tema, chega a hora de nos encontrarmos com as estudantes. Aprendemos que as técnicas Freinet garantem o sentido da presença das crianças na escola, utilizando situações do dia a dia e da sala de aula para promover o processo de ensino e aprendizagem (BARRO, SILVA, RAIZER, 2017). Mas como fazer sentido essas experiências produzidas pelos ateliês para os alunos no meio remoto? Através da Pedagogia Freinet, das experiências da(o)s professora(es) da escola Edson Luís e das professoras parceiras da Residência Pedagógica que nos orientaram e apontaram concepções fundamentais que nos possibilitaram pensar no modo de conduzir os projetos. Aprendemos que temos que ouvir as crianças, trabalhar com as vivências delas e assim se vendo parte do trabalho possam se apropriar dos ateliês nesse meio remoto que não é o ideal, mas foi o que tivemos naquele momento. Tentamos ao máximo, sempre acompanhadas por pelo menos uma professora ou professor da escola.

Agora, voltando-se para o trabalho que realizamos em conjunto, como um grupo de ciclo da residência pedagógica no ensino fundamental, que está presente nos dois ciclos do ensino fundamental, vamos relatar o que vivemos desde que nos foi dado esse lugar de fala como residentes pedagógicas: o de conduzir/guiar/liderar/assessorar os ateliês online. Esse espaço que foi disponibilizado para nós, pedagogas em formação e em diferentes etapas da nossa graduação, foi extremamente significativo para nós como sujeitos individuais em formação, e também como grupo, que já estávamos trabalhando de forma online e remota na escola a pouco mais de seis meses. Essa proposta tem nos ajudado a

desenvolver nossos conhecimentos teóricos da graduação e sobre a metodologia Freinet, que pudemos aprender um pouco mais durante a residência pedagógica.

Os ateliês eram realizados sempre na segunda semana de cada mês, eles ocorriam ao longo de uma semana, que ficou conhecida como “A Semana de Ateliês” da escola. Nós nos dividimos em grupos de três ou quatro residentes, buscamos criar ateliês com base nos encontros remotos entre as turmas que acompanhamos e nas reuniões de planejamentos dos professores titulares e especialistas. Além disso, também levamos em conta o interesse demonstrado pelas crianças e ou professores com que tivemos contato e as diretrizes curriculares de Campinas que trazem temáticas específicas para cada ano do ensino fundamental. Abaixo um relato do planejamento do ateliê que fizemos e de como muitas vezes esse planejamento ganha contornos, se redimensiona.

Já familiarizada com a semana de ateliês, começo a pensar em outras propostas para apresentar ao grupo. As residentes do grupo da escola Edson Luís falam muito sobre a potência do texto livre produzido pelas crianças do terceiro ano, sala em que elas acompanham as professoras. Observei também que o ateliê da história coletiva estava fazendo muito sucesso entre as crianças. Percebi que havia muitas propostas de textos produzidos pela criança e senti que cabia algo que envolvesse livros e leitura para somar com a escrita.

Na outra narrativa contei um pouco da minha experiência de leitora e como cheguei na proposta do clube do livro. Assim que contei para as minhas parceiras de oficina vimos que esse ateliê tem potencial para proporcionar a formação de novos leitores. Começamos então a traçar um planejamento: 1 - escolha do livro, 2 - a escolha do tema, 3 - Como iríamos conduzir? 4 - Apresentação dos estudantes?, 5 - explicar para eles o que é um clube do livro? 6 - apresentação da autora, 7 - leitura coletiva, 8 - conversa sobre a história do livro, 9 - escolha do próximo livro para o clube e 10 - encerramento.”

Residentes Bárbara, Fernanda e Priscila em maio de 2021

Buscamos também, sempre levar em conta o momento sensível em que estávamos, o do contexto pandêmico. Então, durante nossos ateliês online, nos empenhamos para torná-los o mais acessível possível, tanto no sentido dos

materiais, quanto no sentido de horários para a realização. De forma sensível, tentamos também promover o diálogo, as interações e as brincadeiras entre os estudantes, uma vez que estão mais privados dessa vivência tão importante do ambiente escolar.

Entretanto, para nós residentes, os ateliês começavam muito antes daquela semana em que eles foram realizados. Eles começavam uma ou duas semanas antes, com encontros do nosso grupo e/ou trocas de mensagens, que vão desde ideias para os ateliês até a elaboração final do projeto escrito com a criação da arte de divulgação que será enviada para todas as turmas da escola, já que os ateliês não são planejados para turmas específicas, dando a oportunidades das crianças participarem de todos e de quantos desejarem, deste modo possibilitamos o exercício da autonomia por parte das crianças, um dos eixos da pedagogia Freinet. As únicas turmas da escola que fizeram os ateliês somente com seus pares foram as do primeiro ano a pedido das docentes responsáveis, por conta de suas especificidades. Em conversas com as professoras destas turmas, as residentes entenderam que, como as turmas eram novas, em uma escola diferente e de maneira remota, promover mais um encontro online poderia confundir as famílias e quebrar a rotina das crianças na escola. Desta maneira, foi decidido que o ateliê dos primeiros anos seria sempre feito dentro do horário costumeiro de encontros onlines.

Mas, é preciso pontuarmos aqui, que não apenas as crianças têm aprendido sobre autonomia, cooperação, trabalho e livre expressão, nós também temos descoberto muitos aprendizados sobre essas concepções entre nós. Apreendemos o quão importante é trabalhar em conjunto com outra residente, pois ela é um grande ponto de apoio e essa colaboração também nos trás mais segurança durante o momento de realização do ateliê. Compreendemos que criar um ateliê com a “nossa cara” e usando nossas ideias é uma forma de livre expressão, por nossa parte. Descobrimos que o trabalho de todo o processo de construção dos ateliês é algo que requer tempo, e esse trabalho se torna mais rápido e fácil, cada

vez que o realizamos. E assim, com o trabalho, vemos o desenvolvimento de nossa autonomia como pedagogas sendo construída em nós; uma autonomia que reconhece a importância da cooperação, pois ela nos incentiva a trabalhar mais e juntas, nosso lado lúdico é ainda mais estimulado e desenvolvido.

O próximo relato foi de um encontrinho só com as residentes. Foi emocionante, potente, reflexivo, sensível e muito necessário para nossa formação como pessoas. No final desse momento, escutamos juntas uma música, performatizada pelos Barbatuque e pelo grupo Tiquequê², chamada “Quem te ensinou a nadar?”. A resposta da música à pergunta é “foi marinheiro, foram os peixinhos do mar”. Escutamos essa música e concluímos que era exatamente aquilo que estávamos vivendo: aprendendo a ser professoras com nossas colegas da residência, com outras professoras, com os estudantes e com qualquer pessoa na escola.

No final do encontrinho medimos o quanto aquilo tinha sido importante para nós. E me vem a imagem de uma corda de cordões na cabeça. Um cordão sozinho não segura grandes pesos. Um cordão com outros muitos cordões juntos- que forma uma corda-, é impossível de ser estourado.

O peso da educação é grande. O peso da responsabilidade de uma sala de aula é grande. O peso do que se faz dentro de uma escola, é grande. Por isso não é possível segurá-los sozinha.

Por fim escutei uma fala da Fernanda que me surpreendeu sobre a conclusão do nosso encontrinho: “A gente estuda mais que Freinet na faculdade, a gente vai aprendendo com Aline, Mari, Bah (e foi citando cada menina do grupo) e vamos sendo formadas por aquilo que faz sentido para nós e que vemos nas outras.” (Fer, parafraseada). A Dri acrescentou ainda “vai ver o outro para se formar singularmente” (Dri). Conclui num comentário no chat: “Vou estudar Montessori, mas estou estudando Fernanda Chinen” (Aline). Essa é a formação que tenho tido e tenho amado. Me forma uma pesquisadora não só dos nomes mais conhecidos, mas das minhas práticas e de minhas parceiras.

Registro pessoal de Aline Reina Zambotti feito em 21/05/2021

² Link de acesso para a música: <https://www.youtube.com/watch?v=4J6nNQjK05U>

Agora, deixamos aqui alguns dos ateliês e temáticas que mais nos marcaram durante a nossa jornada na residência pedagógica, quer seja como realizadoras do ateliê, quer seja como participante do ateliê realizado por outra residente.

Nas duas turmas de 1º ano, os ateliês eram elaborados pelas duas residentes que acompanham as turmas, as crianças não participavam dos demais ateliês oferecidos. Dentre as experiências vividas, uma das que mais nos marcou foi o ateliê “Era uma vez”. Esse ateliê tinha como objetivo construir uma história coletiva e desenvolver as noções narrativas das crianças. No início do ateliê recebemos os estudantes com a música “Era uma vez”³, da dupla Sandy&Junior em parceria com o Toquinho. Após isso, fizemos uma contação de história para ser disparadora das ideias das crianças. Contamos a história “Uma lagarta muito comilona” (Eric Carle), inspirada na contadora de histórias Fafá Conta. A residente responsável pela contação utilizou materiais do cotidiano para trazer essa narrativa e vimos que as crianças se interessaram muito. Depois desse momento disparador, fomos ouvir a história que aqueles autores queriam construir juntos. Todos queriam colaborar com ideias, com personagens, com situações clímax e a conclusão da história refletiu o esforço mútuo que aquelas crianças fizeram: elas concluíram a história com todos os personagens se tornando amigos. Depois abrimos um espaço para contações de histórias livres incentivando a oralidade e a imaginação de cada criança. Então, uma residente transformou a história coletiva em um livro digital e leu a história produzida pelas crianças. Em seguida fizemos uma votação para escolhermos o título do livro, algumas crianças fizeram sugestões de nomes e abrimos para votação, fizemos a contagem dos votos, e observamos o grupo se envolvendo nesta atividade. Creio que essa foi uma experiência marcante para a vida das crianças, das residentes e das professoras. Os alunos se enxergarem como escritores de histórias, como pessoas potentes na escrita e como sujeitos que produzem culturalmente, impacta o processo de alfabetização. Os diálogos, as

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkgkz3eC0rE>

emoções, as risadas, as inventividades desse encontro, nos aproximaram - coisa que tela nenhuma pode fazer.

Durante a semana de ateliês levamos, para os dois primeiros anos, propostas elaboradas em parceria com as professoras pensando nas particularidades das crianças que já vinham de 1 ano de pandemia e que tiveram o último ano da educação infantil presencial interrompido, e a partir dessas considerações introduzir as crianças na dinâmica que Freinet propõe, de autonomia, cooperação, livre expressão e trabalho, ao propor o ateliê de história coletiva, momento em que as crianças são responsáveis pela elaboração de uma narrativa, com começo, meio e fim, da temática que elas tivessem interesse, com a contribuição de todas as crianças. Nesta proposta, incentivamos as crianças a partilhar suas ideias, explorarem sua imaginação, valorizar o senso coletivo e de interação entre as crianças, com a intenção de criar e fortalecer os vínculos afetivos entre as crianças e professoras, para que o espaço escolar seja considerado seguro para viver os processos de aprendizagens.

Trecho de Narrativa escrita pela Residente Bruna Oliveira em abril de 2021

A partir das vivências que a Residência Pedagógica proporcionou, nós residentes, elaboramos narrativas, com formato livre, com objetivo de compartilhar com as demais colegas, preceptoras e coordenadoras do projeto o que cada uma estava vivendo, sentindo e realizando. O recorte abaixo é uma narrativa que nasce desse processo de partilha feito por uma residente, que reuniu no formato de jornal uma das semanas de ateliê e compartilhou todas as propostas desenvolvidas na semana em questão.

SEMANA DE ATELIÊS

2ª NARRATIVA

“Uma brisa passando pela janela”

Do dia 10 ao dia 14 de maio de 2021 foi realizado, via *Google Meet*, a semana de ateliês do 1º ao 5º ano da escola EMEF Edson Luis Lima Souto, situada no bairro Vila San Martin, em Campinas/SP. A escola segue os princípios da Pedagogia Freinet e em tempos de pandemia, o trabalho teve que ser adaptado ao meio virtual. Em março de 2021 as integrantes da Residência Pedagógica da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) iniciaram o projeto da semana de ateliês e ele se tornou um projeto mensal. Em maio foram desenvolvidos 7 ateliês: de jogos; clube do livro; bingo dos animais; história coletiva; desenho com as mãos; de dedoche; e de chocalho, sendo o último ofertado para as crianças do 1º ano e os demais para as crianças do 2º ao 5º ano.

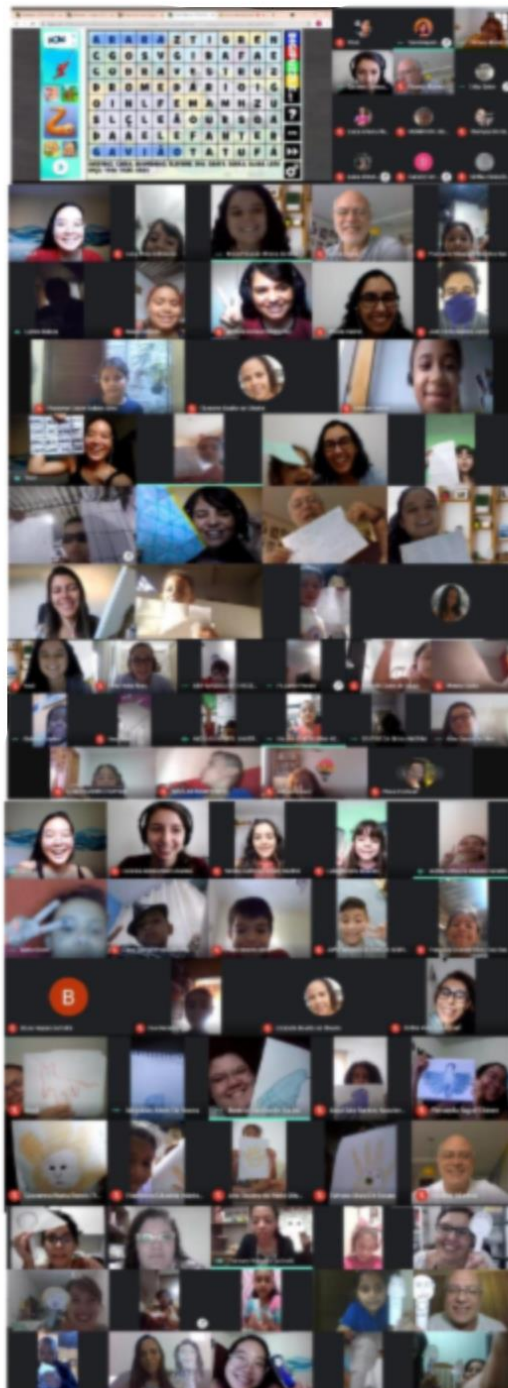
Para a professora de arte Patricia Forchezatto, os ateliês trazem um "frescor" para a escola ao conseguir trabalhar de maneira não tecnicista com as crianças e ela percebe seus efeitos nas falas do dia a dia, os ateliês propostos são como "uma brisa passando pela janela", ressalta.

O ateliê como instrumento de trabalho¹

A Pedagogia Freinet segue 4 eixos: a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho. O ateliê é um dos instrumentos dessa pedagogia e conforme Prado, Proença, Munhoz e Ghidotti (2019) no ateliê é proposto atividades que ocorrem de maneira simultânea na sala de aula, em diversas linguagens, para que as estudantes escolham a atividade que pretendem trabalhar através de seus interesses e objetivos. E com o direito de escolha, ter um olhar gratificante para o trabalho a ser realizado.

1. Bibliografia utilizada:

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; MUNHOZ, Lucianna Magri Melo; GHIDOTTI, Vaniza. FREINET NA PEDAGOGIA, PEDAGOGIA COM FREINET: trajetória teórico-metodológica e instrumentos pedagógicos freinetianos. Rev. Int. de Form. de Professores (Rifp), Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 158-177, out./dez. 2019. Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores.



Imagens de arquivo pessoal



Imagens de acervo pessoal

Ateliê Tarde Jogos

O ateliê de jogos foi realizado dia 11 de maio de 2021, guiado pela estagiária Stefany Muriel e pelas residentes Bruna Bertolini e Carolina Ananias. Contou com a supervisão do professor Ricardo Munhoz e da professora Elizabete Bicalho. Estavam presentes cerca de 15 crianças.

O ateliê foi composto por 4 jogos online: de escolher a letra inicial da imagem mostrada; da memória, combinando a imagem com a letra inicial da imagem; de sequenciar parte do alfabeto; e de caça palavras.

Ateliê do Clube do Livro

O segundo Ateliê realizado foi o do Clube do Livro, no dia 11 de maio de 2021, guiado pelas Residentes Barbara Cruz, Bruna Oliveira, Fernanda Chinen e Priscila Valerio. Contou com a supervisão do professor Ricardo Munhoz e da professora Elizabete Bicalho. Estavam presentes cerca de 7 crianças. No início do ateliê foi explicado o que era um clube do livro: um espaço mensal em que seria lido um livro e debatido sobre a leitura. Esse mês o livro selecionado para ser trabalhado foi "O monstinho saudosos", de Martina Tramontini. O livro fala sobre a pandemia e o sentimento de saudade. As crianças realizaram a leitura em voz alta de cada página e após a leitura houve uma discussão sobre o assunto e o próprio sentimento das crianças. O encontro foi finalizado com a votação do livro para próximo encontro.

Ateliê de Bingo dos Animais

Dia 13 de maio de 2021 foi realizado o terceiro ateliê da semana, o bingo dos animais. Foi guiado pelas Residentes Barbara Cruz, Bruna Oliveira, Fernanda Chinen e Priscila Valerio, contou com a supervisão da professora Maria de Brito e da professora Keissiane Nazato e teve a participação de cerca de 5 crianças. O ateliê se iniciou com a montagem da cartela através de um vídeo feito

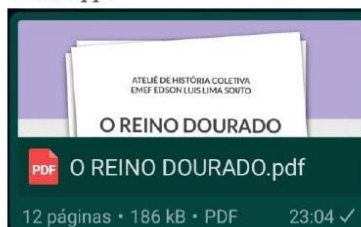
por uma residente e logo após foi apresentado os 31 animais que poderiam ser escolhidos para compor a cartela de 16 espaços. O bingo se iniciou após todas as crianças, e mãe que estava participando junto com o filho, terminarem a montagem da cartela.
Mexe-mexe, Ateliê de Chocalho

O ateliê Mexe-mexe foi realizado dia 13 de maio de 2021, com as duas turmas do primeiro ano e obteve participação de aproximadamente 11 crianças. Foi guiado pelas residentes Aline Reina e Bruna Oliveira e supervisionado pela professora Aline Garcia e pela professora Alini Cattari.

No quarto ateliê da semana, foi produzido um chocalho de garrafa pet ou rolo de papel higiênico e grão ou pedrinhas. Logo após a criação cantaram e tocaram algumas músicas brasileiras como peixe vivo e a canoa virou.

Ateliê de História Coletiva

Dia 14 de maio de 2021 foi realizado o quinto ateliê da semana, de história coletiva, um ateliê que já foi proposto e desenvolvido anteriormente nas outras semanas de ateliês. Foi guiado pelas residentes Bruna Bertolini, Carolina Ananias e Fernanda Chinen e supervisionada pela professora Cinthia Lima e pela professora Elizabete Bicalho. Cerca de 9 crianças compareceram, dentre elas 2 que haviam participado em semanas de ateliês anteriores. Esse ateliê é a criação de uma história em conjunto, com ideias de diferentes estudantes. O livro produzido foi o "O Reino Dourado" e foi compartilhado com a escola via *Whatsapp*.



aprendizagem e certa. A semana de ateliês aqui descrita foi a terceira semana de ateliês novatos. Eu agradeço a oportunidade de estar nesse ambiente tão rico e acolhedor.

A FORMAÇÃO NA RP: ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista um dos objetivos propostos pela CAPES (CAPES, 2018), em sua proposta do Projeto de Residência Pedagógica, sendo ele, o de proporcionar um aprofundamento e fortalecimento na formação teórico prática de estudantes de cursos de licenciatura da educação básica, é de fundamental importância retratarmos neste texto as formações que nós, residentes pedagógicas do núcleo da Faculdade de Educação da UNICAMP, tivemos a oportunidade e privilégio de participar durante nossos dezoito meses de projeto.

Um dos aspectos muito presentes em nossas formações, em especial durante o período em que estivemos na escola Edson Luís Lima Souto, foram as lives palestras e/ou simpósios sobre a própria pedagogia freinetiana. Não tivemos apenas a experiência de ver o instrumento ser trabalhado entre as professoras que acompanhamos, como também tivemos a oportunidade de ouvi-las apresentar sobre essa metodologia e explicar como é possível, mesmo atuando em escolas públicas, fazer uma prática que leve em conta os princípios de Freinet.

Nós tivemos a oportunidade de prestigiar uma de nossas professoras preceptoras e outras três companheiras, em uma live sobre a “Pedagogia de Célestin Freinet”, assim como narrado por uma de nós residentes, a Barbara:

A live começou com uma linha do tempo sobre a vida Freinet e também sobre os principais acontecimentos históricos que influenciaram de forma direta Freinet. Na live uma das coisas que aprendi foi a questão do professor enquanto professor pesquisador, aquele que está sempre aprendendo para poder compartilhar. As professoras trouxeram os quatro princípios nos quais a pedagogia Freinet se baseia que são: trabalho, autonomia, cooperação e livre expressão. Comentaram como se organiza uma sala de aula freinetiana, na qual a sala é organizada em ateliês, com espaços para trabalhos coletivos e os materiais e a sua utilização também ocorre de modo coletivo, deram exemplo de alguns ateliês que podem ser sugeridos. Falam sobre a importância de partir dos interesses das crianças, de escutá-las e levar em conta as suas opiniões, afinal os estudantes devem ser sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Falaram que podemos fazer uma pedagogia Freinetiana para qualquer idade, desde os pequenos até na graduação. Comentaram sobre alguns instrumentos que a pedagogia Freinet

utiliza, como jornal de parede, plano de trabalho, roda de conversa, texto livre, livro da vida, correspondência e como estes instrumentos vão se relacionando com os princípios freinetianos

Trecho de narrativa escrita pela Residente Barbara Cruz em novembro de 2020.

Outro momento de formação muito significativo para nós, como residentes, foram os encontros de troca de saberes e aprendizados entre a Residência Pedagógica e o PIBID⁴. Em um destes encontros vivemos um momento muito potente para a reflexão quanto à função social e acolhedora do caderno de texto livre de Freinet. Fomos capazes, através da fala de uma das professoras palestrantes, de entender ainda mais a função deste caderno. Ele é uma forma de manter uma relação mais próxima com os estudantes, bem como, de se aproximar de cada um deles de forma mais intencional. Pois, essa palestrante relatou que um de seus alunos não estava escrevendo em seu caderno de texto livre. Ela poderia apenas o repreender e brigar com aquela criança que não estava fazendo suas tarefas, entretanto, a falta de textos livres daquele estudante a levou a se questionar sobre os motivos que o levavam a nunca escrever nenhum texto em seu caderno. Podemos escrever aqui, que esta foi uma das palestras mais comoventes que tivemos durante as propostas de formação da RP, pois, foi um momento em que problematizamos a importância da teoria, da prática e do afeto, na relação professor/estudante. Esse aluno recorreu ao caderno no momento em que ele necessitou compartilhar. Esse foi o sentido da escrita para esse estudante, confidenciar sua dor, revelar um assunto íntimo que não havia falado oralmente com ninguém.

⁴ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. (trecho retirado do site < <http://www.uece.br/pibid/institucional/o-que-e-o-pibid/#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas.>> acesso: 25 de jun de 2022.

Em adição a tudo que já foi mencionado, também tivemos uma proposta de formação mais prática, que tinha como objetivo nos capacitar para produzir material científico através da produção de podcasts. Essa proposta de formação foi trabalhada como “Oficina de podcast”, onde nos foi apresentado um aplicativo/ferramenta online, para a produção dos podcasts de encerramento de semestre, que seriam realizados durante todo o período de residência. Foi uma experiência incrivelmente enriquecedora, pois, muitas das residentes do nosso núcleo começaram a usar a proposta do podcast para durante seus ateliês e em trabalhos acadêmicos realizados na graduação, em disciplinas, como “educação e tecnologia”. Portanto, essa oficina de formação foi muito significativa para a abertura de uma nova possibilidade de fazer pedagógico para todas que participaram dela.

Também não podemos deixar de retratar neste relato a importância dos Trabalhos Docentes Coletivos (TDC), no nosso processo formativo. O TDC são momentos de reunião pedagógica entre os professores da escola da rede municipal de educação de Campinas. Não somente os TDCs em que os professores e docentes se reuniram para conversar e discutir sobre assuntos relacionados à escola, bem como os que eram voltados para formação pedagógica e nós, tivemos o privilégio de os acompanhar neste processo. Três destes momentos formativos foram especiais. O primeiro foi um encontro para discutir o racismo nos ambientes escolares, em que houve a palestra com a Prof^a Dr^a Ângela Soligo; o segundo momento, uma formação sobre o Bairro Educador de Heliópolis, com professora Marília di Santis do “Movimento Sol da Paz de Heliópolis”; e o terceiro o momento, recebendo a professora doutora e pesquisadora e escritora da área de escrita e alfabetização, Ana Luiza Bustamante Smolka. Sendo assim,

A tessitura de relações do ser professor se volta para assegurar a reflexão sobre os saberes que, ao serem mobilizados, fundamentam a prática docente e explicam ou elucidam os fenômenos educacionais, os quais permitem compreender situações complexas e singulares que emoldam o processo educativo. São os conhecimentos e concepções que alimentam o saber do professor, uma vez que o conhecimento não se limita à informação, trata-se também de identificá-la, visando análise e contextualização. (PIMENTA, 2000, p. 167). (SILVA, 2022, p. 02)

E a mobilização de saberes práticos, teóricos e reflexivos durante o contexto da Residência Pedagógica, em especial em uma imersão nos princípios pedagógicos e metodológicos de Célestin Freinet, alimentou ainda mais nosso repertório de conhecimentos, concepções e saberes. Os momentos de encontros com as crianças da escola em que estávamos atuando foram riquíssimos, pois nos ajudaram a fazer a transposição de toda a carga teórica que tivemos contato em nosso curso e em nossos momentos de formação pela residência, nos ajudando a desenvolver melhor este processo de identificação, análise e contextualização que precisamos realizar para assim, termos uma prática pedagógica mais relevante e significativa. Não apenas na residência pedagógica, mas em nossas práticas futuras, juntamente com nossas turmas futuras.

PALAVRAS FINAIS...

Após toda essa exposição do trabalho que temos realizado, gostaríamos de dizer que nossas considerações finais são que toda vivência escolar é uma vivência formadora. Como residentes desse projeto gostaríamos de dialogar com outros educadores, gestores e agentes do ambiente escolar, para apontarmos a importância de práticas diversas nesse ambiente e da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Muitas de nós ainda têm pouca experiência dentro da escola, mas isso não nos impede de sermos pesquisadoras de nossas práticas e de aprendermos com todos os envolvidos nesse processo: sejam pares, sejam outros

professores, sejam gestores, sejam os estudantes, ou seja, qualquer pessoa na escola. Ainda que à distância, pudemos provar dessa potência formadora da escola para todos os que estão nela. Esperamos que nossas experiências possam motivar a criatividade dos professores e professoras e mostrarmos, em tempos de pandemia, do desânimo e da exaustão, a importância da escola para qualquer pessoa que por ela é atravessada.

Gostaríamos de agradecer a Capes pela Bolsa e pela oportunidade de participar da Residência Pedagógica que tanto nos inspira e nos integra em nossa formação. Esse projeto não só tem nos ajudado a melhorar nossa prática, enquanto futuras professoras, como nos ensina a refletir sobre o trabalho que realizamos com as crianças através dos ateliês e outras atividades. Trazemos a necessidade de ampliação e continuidade do Projeto Residência Pedagógica para a formação inicial de professoras de qualidade. Falar em Residência Pedagógica é falar em valorização da formação e do trabalho docente, é entender e viver as potências do trabalho coletivo tão exausto e desmobilizado, é falar de permanência estudantil na Universidade pública, é falar de formação política e é pensar, com a realidade do chão da sala de aula, a ciência feita na Universidade. Se cada uma das professoras em formação pudesse viver em suas experiências de estágio o que foi desenvolvido na Residência Pedagógica da Pedagogia, teríamos debates outros sobre o chão da escola, do qual não temos acesso até pouco mais da metade do curso de Pedagogia (no contexto que falamos). Assim, parece que o senso comum de “na prática, a teoria é outra”, precisa ser revista nos cursos iniciais de formação de professores, porque a produção de conhecimento acadêmico, não pode estar distante do que acontece na realidade educacional brasileira, esforço que a Residência Pedagógica tem se empenhado.

REFERÊNCIAS

BARRO, Flávia Cristina O. Murbach, SILVA, Grace Ferreira, RAIZER, Cassiana Magalhães As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. 2017. **Colluquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, 14(2), 51-59.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 06. jun. 2022

FERRARI, Marcio. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. **Nova escola**. Out de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso> Acesso em: maio de 2022.

FREINET, Célestin. **A Educação do trabalho**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1998.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CAPES. Programa de Residência Pedagógica: Objetivos. In: **Programa de Residência Pedagógica: Objetivos**. [S. l.], 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 jun. 2022.

OLIVEIRA, Arlete Azevedo. Pedagogia Freinet - Escola popular com bom senso. **Educação em Debate**, Fort. (10) Julho/Dezembro: 1985

OLIVEIRA, João José. Brasil são da pandemia mais desigual, e vai piorar, dizem economistas. **Economia UOL**. 19 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/02/19/brasil-sai-da-pandemia-mais-desigual-e-quadro-vai-piorar-dizem-economistas.htm>. Acesso em: junho de 2022

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo; LIMA, Cinthia Vieira Brum; BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. Por uma outra organização do trabalho escolar. In: IX FALA OUTRA ESCOLA, 2019, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/por-uma-outra-organizacao-do-trabalho-escolar> Acesso em: 25 set. 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; MUNHOZ, Lucianna Magri Melo; GHIDOTTI, Vaniza. FREINET NA PEDAGOGIA, PEDAGOGIA COM FREINET: trajetória teórico-metodológica e instrumentos pedagógicos freinetianos. **Rev. Int. de Form. de Professores (Rifp)**, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 158-177, out./dez. 2019. Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **RIDH Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v.8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020.

SILVA, Katia Augusto Curado Pinheiro da, e CRUZ, Shirleide Pereira (2018). A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 227-247. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>. Acesso em: 06. jun. 2022

SILVA, Joselma. A alfabetização e o Programa residência pedagógica: ações e contribuições na formação inicial de professores. **Devir Educação**, v. 6, n. 1, 2022.

STEVANIM, Luis Felipe. Nada Remoto: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**, Rio de Janeiro - RJ n.215, p.10-15, ago. 2020

TIC DOMICÍLIOS, 2019 [livro eletrônico]. CETIC. **TIC - Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. 2019. Livro eletrônico. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br.- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Acessado em:<https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: dez de 2020.

VARANI, Adriana. Trabalho coletivo docente como espaço de re-existência. //: COSTA, Adriana. A. F; CUNHA, Cristina. O. B; PRADO, Guilherme, do V. T; EVANGELISTA, Francisco (orgs.). **Narrativas, Formação de Professores e Subjetividades Democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.113-140. 207p.

DE MÃOS DADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS

Adriana Varani
Orientadora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Leila Munhoz Silva
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Magda Aparecida Teodosio Ribeiro
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Maria Laedna Delfino Borges Silva
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Nima Imaculada Spigolon
Orientadora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Patrícia Maria Gomes Rosman
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Viviani Domingos Castro
Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp

*Estou cada vez mais certa de que o
paraíso são os outros. Vi num livro
para adultos. Li só isso: o paraíso são
os outros. A nossa felicidade
depende de alguém. Eu compreendo bem.
(Valter Hugo Mãe)*

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Expor a experiência na Residência Pedagógica (RP) da Pedagogia Alfabetização é um exercício de olhar para as relações. Olhar para como vamos nos constituindo como profissionais da educação na relação e interação com muitos outros. Não falamos do lugar de uma pessoa, mas de um grupo, falamos carregados de muitas vozes, de muitos envolvidos. As palavras que seguem, são carregadas destes tantos outros que nos constituem. Às vezes são palavras mais diretivas, outras mais reflexivas. São termos que nos habitam e podem dar a ver um

desenho do processo vivido na RP. O grupo que o compõe envolve muitos atores e suas vozes estão aqui enredadas, sem pretensão de abarcar a totalidade do vivido durante o seu desenvolvimento, mas costurando ideias relevantes que atravessaram nossas experiências. Vivências coletivas e, ao mesmo tempo, como não poderia deixar de ser, carregadas de singularidades. Seguiremos com a intenção de expor o máximo possível dentro dos nossos limites *espaçotemporais*.

Vai se construindo uma colcha de retalhos que dá a ver formas de viver neste tempo pandêmico no projeto da RP. Uma colcha de retalhos que apresenta acontecimentos que estão na ordem da educação menor porque são narrativas e registros do cotidiano escolar e dos fazeres deste espaço. Que vão, como lembra Gallo (2007) traçando linhas de fuga, de resistência, e produzem saberes autônomos, como “peças fragmentárias que podem articular-se em diferentes puzzles” (p. 25). Produzimos uma colcha a partir de muitas peças fragmentárias, a partir de muitos retalhos.

Iniciamos pelas palavras que nos localizam. No final de 2019, houve o lançamento do edital para o Programa de Residência Pedagógica (RP) pela CAPES. Com a inserção da Unicamp no Programa, o curso de Pedagogia manifestou interesse em compor a RP. Naquele momento o edital previa áreas prioritárias de atuação, dentre elas, o campo da alfabetização, espaço em que o curso de Pedagogia poderia atuar. Assumimos e elaboramos um projeto com centralidade no tema da Alfabetização, conforme edital. No princípio, tínhamos como pretensão qualificar o/a professor/a em formação inicial para atuar junto à alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e aos/as jovens, adultos/as e idosos/as na EJA, bem como, oportunizar às escolas públicas, através das parcerias com a universidade pública, a reflexão e o aprimoramento do trabalho didático ao assegurar condições de formação continuada docente tanto das escolas como da Universidade e de aprendizagem para discentes. Reconhecemos as escolas como espaços profícuos à formação.

A experiência esteve pautada na defesa do estabelecimento de parceria com a escola pública. Partimos do pressuposto que a colaboração/cooperação universidade/escola e escola/universidade potencializa o processo de qualificação da educação pública, pois se faz na dimensão do coletivo, em que se estabelecem interações sociais criativas, em que se estabelece comunicação além da extensão, como lembra Freire (1983), em que se estabelecem diálogos em direção à superação de desafios que, no contexto pandêmico, foram diversos.

Este encontro entre universidade e escola é local de estabelecimento de novas interações, partilhas inovadoras que potencializam o enraizamento social de ações educacionais, conseqüentemente, de ações formativas das futuras professoras.

E com esta premissa da colaboração, fomos nos constituindo coletivamente, nos formando enquanto coletivo de trabalho. Nossa singularidade é resultado de muitos outros, como lembra Bakhtin (1997). Ao mesmo tempo que fomos implementando um trabalho coletivo, pois pensamos juntas nossas ações, buscamos trabalhar agregando olhares e ideias, com dissenso, com negociações, mas acima de tudo, com muito diálogo. E isto foi formatando um trabalho coletivo, que nos foi dirigindo à dimensão da atividade mental do nós (Bakhtin, 1997) ¹. Retomando Valter Hugo Mãe na epígrafe que abre este texto, nossa felicidade depende de alguém. Felicidade nos remete a afetos. Afetos nos remete ao como nos envolvemos nas relações. Podemos dizer que a experiência de estar na Residência Pedagógica ao longo de 18 meses na parceria entre escolas e universidade nos afetou, nos provocou de forma idiossincrática. Nos tornamos um

¹ Bakhtin (1997) assim define *atividade mental do nós* "A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica e o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (p.115)".

grupo com características muito peculiares, *formadorasformandas*² e *formandasformadoras*.

Este coletivo é formado por duas professoras da Faculdade de Educação da Unicamp, oito professores parceiros de duas escolas públicas: a EMEF/EJA Padre Leão Vallerié a EMEF Edson Luis Lima Souto. Além disso, o coletivo foi composto de 24 residentes bolsistas e 6 voluntárias. Nós nos subdividimos em núcleos de trabalho em razão de algumas especificidades relacionadas ao nível de ensino e à escola:

- núcleo de EJA da escola Padre Leão Vallerié;
- núcleo de anos iniciais da EMEF Padre Leão Vallerie;
- núcleo de anos iniciais da EMEF Edson Luis Lima Souto.

Ambas escolas da educação básica, localizam-se em território de vulnerabilidade social da cidade de Campinas e fazem parte da Rede Municipal de Educação.

RETALHOS DA ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Em cada núcleo havia professoras parceiras³ da escola de educação básica, um grupo de dez residentes e a professora da universidade.

A dinâmica se constituiu em diferentes frentes de trabalho.

1. Mensalmente realizamos reuniões envolvendo todos os participantes dos três núcleos do projeto, que chamamos de *encontrões*. Nestes momentos

² Ao longo do texto vamos nos utilizar de alguns termos grafados juntamente. Esta configuração se deve ao fato de não concebermos estes termos como opostos e dissociados, como nos faz crer a ciência moderna. Formadoras e formandas somos todas nós neste processo de aprendizagem mútua. Não há dissociação. Queremos enfatizar esta intrínseca relação, assim também como tempo e espaço que virão grafados juntamente...

³ O nome oficial para as professoras que representam a escola da educação básica nesse projeto, segundo o edital da CAPES é professor preceptor. Entretanto, mais do que instrutoras ou aquele que dá preceitos, conforme a etimologia da palavra, acreditamos que há uma relação de parceria e formação mútua. Não negamos que há lições aprendidas, há ensino, mas não única e unilateralmente. Por isso, assumimos o termo professoras parceiras. E também o assumimos no feminino, uma vez que elas são majoritariamente mulheres.

conversamos sobre questões comuns aos três núcleos, trocamos experiências vividas nos núcleos e realizamos estudos de interesse geral, especialmente, no campo da alfabetização. Ao final do primeiro e terceiro semestre, realizamos sarau junto às residentes cujo objetivo era trazer a dimensão da arte como constitutiva também de nossa profissão.

2. Semanalmente realizamos reuniões dos núcleos denominados de *encontrinhos*. Neles ocorriam estudos direcionados às questões contextuais de cada escola, bem como, momentos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico específico que estavam realizando e leitura das narrativas escritas produzidas pelas bolsistas.
3. Mensalmente realizamos reuniões entre professoras parceiras e professoras orientadoras para discutir encaminhamentos do projeto e os desafios do trabalho.
4. As residentes realizaram atividades junto às turmas dos anos iniciais ou da EJA nas escolas envolvidas, orientadas pelas professoras parceiras.
5. Registramos as atividades realizadas ao longo dos 18 meses através de escritas de narrativas produzidas quinzenalmente e registros semestrais em podcasts. No total foram 272 narrativas.
6. Produzimos alguns eventos voltados para o público da RP e para a comunidade das escolas parceiras, bem como, participamos de diferentes eventos tanto para divulgar o trabalho realizado quanto para estudar sobre temas pertinentes ao projeto.

Não podemos ignorar o contexto da pandemia COVID19 e das suas interveniências no projeto, pandemia que atravessou todo o seu tempo de duração. Tivemos o desafio de iniciar o trabalho da RP em meio à pandemia com ações no contexto de Ensino Remoto Emergencial. Construimos o trabalho possível no limite deste contexto.

Neste momento, as escolas envolvidas, estavam realizando encontros virtuais em diferentes horários que não correspondiam ao horário oficial do trabalho na escola, tarefa voltada para a orientação de estudo das crianças, bem como a realização de algumas atividades remotas. Também utilizavam, com muita frequência, do GSA (Google Sala de Aula), plataforma digital escolhida pela rede municipal de Campinas como recurso tecnológico de postagem de atividades para as/os estudantes. As residentes acompanharam, a partir de outubro de 2020, este contexto, com um primeiro momento de reconhecimento das realidades e realização de pequenas ações e atividades pontuais. Participaram de diversas reuniões pedagógicas da escola em ambiente virtual e puderam acompanhar as discussões pertinentes ao momento e os planejamentos coletivos. Em janeiro, as escolas entraram em férias.

No início do ano de 2021, a expectativa era pelo retorno presencial, mas houve um acirramento dos casos e, novamente, as aulas presenciais foram suspensas, o trabalho das residentes permaneceu online até o final do ano. Mesmo com o retorno presencial das escolas a partir de agosto, em formato de revezamento, as residentes não retornaram em função da necessidade de seguir protocolos de segurança no que se refere ao número total de pessoas no ambiente escolar, assim como a orientação da UNICAMP que foi pelo trabalho remoto. Em fevereiro de 2022, todos foram autorizados a frequentar presencialmente.

A experiência em trabalho de ensino remoto provocou reflexões diversas no campo dos estudos de saberes profissionais da docência. Os primeiros dizem respeito aos saberes voltados às especificidades no campo das tecnologias: como dialogar pela tela com crianças pequenas, produzir vídeos com contação de histórias e orientações para atividades, como abrir e fechar salas dos encontros virtuais. As e os estudantes se envolveram em um conjunto de aprendizados e interações tecnológicas. Na volta presencial, o momento foi muito especial, cheio de encontros em que as estudantes residentes se viram envoltas em saberes e fazeres pedagógicos distintos daqueles experienciados em ambiente virtual, a

presença física provocou outros conhecimentos pedagógicos. Na presença, o contato com o corpo, organizar o espaço físico, ou ainda pensar em dinâmicas em que as crianças colocassem suas potencialidades em movimento foi desafiador.

O trabalho pedagógico produzido contribuiu para a construção e reflexão de um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos, mobilizaram a problematização sobre os saberes tácitos e da experiência que irá compor o modo próprio de ser como educadores/as. Cada núcleo teve suas especificidades, que estavam diretamente ligadas à singularidade das escolas e da sua existência a partir das versões locais (EZPELETA; ROCKWELL, 2007) e que potencializa a necessidade de reconhecer contextos na construção dos saberes e conhecimentos pedagógicos

Cada núcleo organizou atividades diversas no cotidiano escolar remoto, envolvendo as estudantes, num processo de criação constante, exigências dos tempos pandêmicos. Partimos do princípio que a escola é potencializadora da formação humana integral, que é espaço em que as diversas dimensões da formação são postas em movimento. Vai se constituindo um cotidiano escolar virtual, repleto de artes de fazer (CERTEAU, 1994), repleto de inventividades para corresponder ao objetivo de trabalhar com a formação humana integral.

Para além desta dimensão dos conhecimentos pedagógicos que poderíamos considerar mais técnicos, os saberes também estiveram presentes no campo do reconhecimento da interferência dos contextos sociais, políticos e econômicos na escola. Em contexto não pandêmico, vivemos precariedades oriundas das condições de desigualdade vividas por uma grande parte da população, que estão presentes em escolas como as parceiras deste projeto. No contexto pandêmico houve intensificação dessa precariedade.

Após esta breve apresentação, pretendemos produzir algumas reflexões advindas da experiência do Projeto de Residência Pedagógica da Pedagogia Alfabetização, que vão continuar a nos contextualizar no vivido, bem como provocar diálogos possíveis para um aprofundamento do projeto. Os temas dessas reflexões estão nos seguintes campos: o enredamento formativo de todas e todos

os/as envolvidos/as, com ênfase no papel das professoras da escola básica na parceria com a universidade; a escrita compartilhada no processo formativo.

RETALHOS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COLETIVA E EM REDES...

A dinâmica da RP incluía um elemento fundamental para incrementar o processo formativo das estudantes, futuras professoras e todas as outras pessoas envolvidas: tempo reservado para encontros repletos de falas, de trocas, de interações, de conversas. Havia um tempo reservado, semanalmente, na carga horária de todas as envolvidas, para diálogo e orientação. Isto foi essencial. O tempo é uma categoria relevante para ser pensada no campo da educação, pois a carga horária das professoras é intensa e há pouco tempo, institucionalmente definido, para pensar e planejar a despeito da lei 11.738/2008⁴. No projeto da RP este tempo estava garantido pelo compromisso institucional pactuado inicialmente. Teríamos reservado um período de três horas semanais para reuniões e planejamento do trabalho. E estes encontros foram essenciais para problematizar as experiências vividas.

Além do tempo de nossos encontros, em todas as escolas, os residentes participaram das reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e reuniões de planejamento dos ciclos nos anos iniciais e dos termos na EJA, bem como, em RPAIs⁵. Nas reuniões de planejamento, participaram da proposição de diversas atividades em parceria com as professoras.

Trazemos um trecho da narrativa da residente Aline sobre este momento.

⁴ Esta lei é conhecida como a lei “do 1/3”, pois determina em seu artigo 2º, que na composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (preparar aula, correções de provas, planejamento, etc).

⁵ Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional.

“Depois disso, participei da reunião que a professora Luciana fez com a outra professora, também do primeiro ano (Patrícia). Ambas pareciam estar pensando juntas ou melhor, para os seus alunos e entendem que fazer isso coletivamente é uma forma de suportar. Fiquei surpresa, porque achei que os trabalhos delas se desenvolviam separadamente e independentemente, mas elas me mostraram o contrário. Elas pensam as atividades juntas (e consideram a necessidade de cada sala), pensam no planejamento de aulas juntas, pensam perguntas juntas, etc. Achei incrível e fiquei surpreendida, quando a Patrícia mostrou que isso era uma equipe. Hoje, entendo que trabalhar com elas é trabalhar em quarteto (eu, Luciana, Patrícia e a outra bolsista, a Nathalia).” (Aline, 21 de outubro de 2020)

É muito interessante pensar que ela reconhece o trabalho coletivo das professoras e se inclui nele a medida que desenvolve a RP em parceria, ao afirmar que faz parte do quarteto.

Em outra passagem, depois de se sentir incluída, houve a reflexão sobre o papel formativo do grupo. Esta passagem se refere a um vídeo produzido por Aline em que ela conta uma história para crianças.

“Fiquei uns 3 dias escrevendo, gravando e editando esse vídeo. Quando terminei, eu não estava satisfeita com meu trabalho. Fiquei pensando se ele faria sentido para as crianças, fiquei pensando se ele não fugia das minhas concepções de educação, fiquei pensando em várias coisas. Eu quase mandei uma mensagem para a professora cancelando o envio. Por um momento parei para refletir, eu não saberia se o vídeo era bom e se fazia sentido, se eu não o enviasse e escutasse os feedbacks. Entendi que o trabalho docente é um trabalho de ousadia também. Você não sabe o que vai acontecer, mas se não fizer, nunca vai saber.

Diante dessas reflexões enviei o vídeo e estive disposta a escutar o que a professora me diria, sem medo. Por fim, ela amou, a outra professora gostou muito também e já estamos pensando em um outro vídeo construído nessa estrutura. O envio gerou não só um material muito legal para os estudantes, mas também interação entre mim e as professoras. A professora do outro primeiro ano (Patrícia), pediu para que eu a ensinasse, como eu fazia os meus vídeos e compartilhou comigo o como ela envia vídeos para os alunos (uma ferramenta que não conhecia). Eu amei, porque estou sendo formada, conhecendo novas coisas e ensinando também. Ousar é promover relações de ensino-aprendizagem.” (Aline, 29 de outubro)

A formação vai se enredando. As professoras da escola com seus conhecimentos pedagógicos e tácitos provenientes de seu percurso formativo ao longo de suas histórias. E as estudantes com seus conhecimentos provenientes tanto das experiências no curso de Pedagogia quanto das experiências externas a ele. Em tempo de trabalho no ensino remoto emergencial, as tecnologias digitais foram a centralidade destes saberes externos ao curso de Pedagogia.

Este encontro busca o novo, algo que não está dado nem na escola, nem na universidade. Algo que está sendo produzido no espaço instituinte. Este cotidiano do encontro reverbera em ações carregadas de “muitos”, e não de “apenas um”. A reverberação é potência, resulta em trabalho que está tipificado pelas ações que são essencialmente humanas. Nós somos historicamente constituídos a partir das relações com nossos diferentes e construímos modos de pensar e fazer imbuídos a partir das atividades vividas. Compomo-nos como sujeito histórico social na relação com o trabalho (COSTA; VARANI, 2017). E a linguagem é trabalho, por ela nos constituímos na humanidade, nos nossos fazeres e saberes pedagógicos. Não é diferente quando as estudantes residentes se encontram com as professoras da educação básica.

Retomamos Bakhtin (1997, p. 34), para quem “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”, quando relemos o posicionamento da Aline e de outras que trouxeram o

que viveram na relação com as professoras, mas que não cabem neste texto em razão dos limites para construção textual.

Fizemos uma opção de trazer alguns escritos de cada uma de nós, autoras, para compor esta leitura de como nos vimos, singularmente, também como *formadorasformandas* no processo de vivência na RP.

Leila

Confesso que senti um certo receio, inicialmente, quando recebi a proposta para participar do projeto da Residência Pedagógica. Já são alguns anos fora da universidade e isso me trouxe uma certa insegurança, porém, nunca duvidei da importância dessa relação escola pública e universidade pública e dos benefícios desse contato na formação de professores. Foi com esse olhar que aceitei participar da Residência Pedagógica de alfabetização. E foi uma experiência incrível! Dentro do projeto percebi o quanto nós construímos saberes dentro da escola e o quanto é crucial transmitirmos e elaborarmos, junto com os estudantes, novos conhecimentos e práticas escolares. A troca de experiência, a reflexão sobre aquilo que foi vivenciado, as leituras e estudos feitos foram momentos ricos de crescimento tanto para as estudantes, como para nós, professoras. Além da responsabilidade pedagógica, contribuir com a troca de experiências e compartilhar o espaço escolar com as universitárias trouxe o prazer de estar em contato com “gente nova”, que está pensando na educação e que traz consigo uma nova energia. Isso renova nosso olhar, nossa prática e nossa escola. Finalizo esses 18 meses com sentimento de satisfação em fazer parte da trajetória de formação das futuras colegas de profissão.

Patrícia

Repentinamente recebi o convite para ser preceptora do Projeto da Residência Pedagógica \ Unicamp , logo percebi que seria de extrema responsabilidade fazer parte da formação pedagógica de residentes que estavam

ansiosas para realizar as suas práticas pedagógicas e apurar, a partir da observação e análise, os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso de Pedagogia. As residentes iniciaram sua atuação no Projeto em meio a pandemia da COVID-19 e como este momento mundial atravessava as nossas rotinas e vivências, nos propuseram diversos desafios. Confesso que refletia sobre como poderíamos propor as melhores estratégias para aproximar os residentes das nossas ações, planejamentos e práticas pedagógicas que estavam relacionadas a nossa comunidade escolar. As Preceptoras tinham a intenção que os residentes pudessem participar integralmente das rotinas de aprendizagem dos alunos, reuniões com as famílias, planejamentos, sala virtual e que todas as nossas propostas pudessem fazer sentido, fossem realmente importantes para a sua formação. Com o desenrolar do tempo espaço e desenvolvimento do Projeto, nos surpreendemos positivamente, pois mesmo com o distanciamento social imposto pela pandemia interagimos e aprendemos muito uns com os outros, compartilhando as nossas dificuldades e realizações. Contamos, sempre, com a força de superação do nosso coletivo escolar e com o Projeto RP\ Unicamp que apresentavam objetivos bem delineados e fortalecidos por seus Coordenadores. Esta interação entre Escola Pública e Universidade possibilitou todo suporte e apoio necessário para as propostas de atividades, reuniões, orientações, sustentando assim as nossas relações e muito aprendizado. Acredito que os residentes agregaram muitas experiências importantes e tenho gratidão em participar de um momento histórico-social da formação de professores.

Viviani e Polly

Ser professora formadora de professores foi uma experiência desafiadora e muito estimulante. Mesmo em tempos de trabalho remoto, acarretado pela pandemia, nosso principal objetivo foi proporcionar às residentes experiências significativas no campo da alfabetização, considerando a realidade do trabalho desenvolvido pela escola pública. Levamos esse trabalho a sério e nos sentimos

valorizadas por haver interesse pelo conhecimento produzido nas práticas escolares.

No projeto, vivemos um deslocamento de papéis: não éramos apenas professoras da escola, éramos, também, a ligação entre escola e universidade, pois acompanhamos as residentes nos dois espaços. Em muitas situações, fomos a referência para as estudantes, tirando dúvidas e discutindo sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as condições concretas de vida dos nossos alunos, sobre o papel da escola e do professor alfabetizador na complexidade das situações que vivenciamos cotidianamente. O diálogo constante com o grupo de residentes também promoveu inúmeras reflexões sobre a nossa própria prática. Na EMEF Edson Luís Lima Souto, de alguma forma, todo o corpo docente do ensino fundamental I se envolveu no projeto. Uma das professoras até comentou: “... a participação das residentes, na vida da escola, trouxe energia, novas ideias e muito frescor para nosso trabalho”. Finalizamos o projeto com a certeza de que a interlocução impulsionou a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e esperamos ter contribuído de forma significativa para a formação das residentes.

Magda

Ao ser convidada para participar da Residência Pedagógica da Unicamp, no final de Março de 2021, percebi a grande responsabilidade que exigiria de mim, comprometimento, olhar cuidadoso e acolhedor para jovens alunos que aspiram à docência. Foi com muito prazer e privilégio que colaborei com os saberes desenvolvidos nessa convivência magnífica. Sempre acreditei que o formando em educação, necessita passar pela sala de aula, vivenciar a magia do cotidiano escolar, mergulhar na dinâmica educacional e sentir o calor da prática pedagógica. Nada melhor que a escola pública para oferecer a riqueza desse aprendizado singular. E a Educação de Jovens e Adultos intensifica esta singularidade na concretude encharcada de bagagens diversificadas dos sujeitos que a compõem, provocando reflexões constantes sobre o nosso fazer docente. Nesta perspectiva, foi possível

observar o quão preciosa foi esta experiência para os alunos e impulsionadora para mim. O movimento que perpassou o contato entre a formação docente e a prática educativa, no decorrer desses meses, revelou a necessidade de estarmos abertos a contextos impostos pelas circunstâncias vigentes, como o temor pandêmico, o trabalho remoto, o corte de bolsas, a frieza do distanciamento... exigindo de nós uma adaptabilidade que só foi possível com coragem, empatia, resiliência e muita muita criatividade. Características que estes maravilhosos alunos demonstraram em cada proposta, em cada ação, em cada situação no exercício do Ensinar e Aprender, com extraordinário profissionalismo apesar do cenário desolador do nosso país. Manifestaram assim, que acreditam em uma educação transformadora e libertadora que permita aos educandos a realização de seus sonhos, a busca por um futuro promissor e a construção de um mundo melhor onde haja mais oportunidades e menos exclusão.

Laedna

O chão da Escola foi, é e sempre será um laboratório de experiências vividas, onde ensinar e aprender são atos de resistência, valorização do ser, do saber conhecido e desconhecido, da informação e suas várias intenções de verdades conflitantes, beirando o esplêndido e o tenebroso.

Ser Preceptora em Uma Universidade reconhecida mundialmente, trabalhar com Professoras como Adriana Varani e Nima Spigolon, com renomadas colegas da Rede Municipal de Ensino, com Universitárias e Universitários apaixonados, conscientes e estudiosos da Importância Freiriana do acolhimento, do respeito aos saberes e autonomia dos educandos e educadores foi disseminar as belezuras de Freire.

Nos agrupamentos da EMEF/EJA Padre Leão Vallerié, com alunos, professores e a Residência Pedagógica me senti na Educação da Grécia Antiga, é claro modernizada, sendo esse um direito também das meninas. Parafraseando a

fala da Bruna Eduarda Oliveira da Silva, em uma de suas narrativas: “ Me senti hollywoodiana”, meio que estrela.

Sou Fascinada pelo imaginário criativo, mágico, utópico, experienciado na Educação, na Residência Pedagógica, na sala de aula com suas particularidades, saberes diversos e desarticulados, que necessitam de ações colaborativas para que possamos vivenciar a educação como prática de liberdade, segundo Freire.

Foi muito aprendizado, foi como se uma poeira de ideias fluísse, não sei quando aprendi, quando ensinei, se as ideias foram, sopradas, vislumbradas no olhar do outro, na expressão corporal, gestual, virtual de quem não estava presente. As narrativas dos RPs descrevem perfeitamente os processos e sequências do trabalho, sendo assim, foquei apenas nas minhas percepções positivas, o quanto foi boa e produtiva essa parceria, essa prática pedagógica, ver o encantamento e comprometimento pela educação pública de qualidade nesses futuros profissionais, fazer parte de suas histórias, me ver nesse jovens foi revitalizante, acrescenta e consolida minha prática. Gratidão a todos.

Segue um acróstico

PRECEPTORA

*Professores acolhedores,
Residentes habilitados!
Em uma mistura mágica:
Conhecimentos, teorias
E práticas relevantes por
Paulo Freire alardeadas.
Tem poder e força para se
Opor as injustiças,
Revendo muitos conceitos,
Aprendizagem ressignificando.*

Cada uma com sua singularidade, nos mostra como as marcas deste percurso formativo foram sendo deixadas. Marcas dos outros, dos excedentes de visão que circularam nas relações, nos receios, nos medos, nos desafios.

Interessante pensar que cada uma de nós não se sentiu apenas formando, mas sendo formada. Houve tempo de diálogo, tempo de conversa, tempo de dizer, tempo de escutar.

RETALHOS DE ESCRITAS PARA SI E PARA O OUTRO

As duas formas de registro do vivido compartilhadas (narrativas e podcasts), ao longo do projeto, colaboraram para mobilizar uma discussão que principia nosso trabalho formativo: como registrar nosso trabalho de tal forma que nos provoque e nos mobilize no processo formativo de forma mais implicada?

Este tema nos é muito caro, pois como professoras em formação e em um projeto que trata especificamente do campo da alfabetização, pensar em exercitar o registro autoral, em que as estudantes pudessem se expor, construir ideias, partilhá-las se perceber produtoras de ideias, bem como problematizá-las no cotejamento com outros autores (professoras parceiras, autores dos artigos e livros lidos, professoras da universidade e colegas residentes), foi um exercício vivido, parafraseando Caetano Veloso, “na dor e delícia de ser o que é”.

As narrativas produzidas eram inseridas na ferramenta do google sala de aula, lidas e comentadas pelas professoras parceiras e pelas professoras orientadoras, o que possibilitou um importante momento de troca e de interlocução. Reproduzimos uma mensagem enviada para uma das residentes após a leitura de sua narrativa.

Oi Bárbara, fizemos muita coisa nesses últimos tempos, né? Fico feliz de saber que os ateliês estão dando tão certo. Está sendo uma experiência bastante significativa para todos os envolvidos: residentes, professoras e crianças.

Você trouxe um assunto muito interessante nesse seu registro narrativo: os eventos não planejados que acontecem no encontro de sujeitos no espaço escolar. Esse "inesperado" que aconteceu no ateliê de vocês, acontece o tempo todo na sala de aula presencial. E vocês tem se saído muito bem quando acontece.

Nessas horas a gente percebe a importância de um bom planejamento, que é essencial pra gente saber onde queremos chegar, além de nos ajudar a aproveitar as potencialidades do acontecimento inesperado, quando ele acontece.

Beijos

Além de estabelecer um diálogo dentro da plataforma do *google* sala de aula a partir dos comentários, reservamos tempos para leitura das narrativas no coletivo do núcleo em algumas reuniões. Ler as narrativas escritas pelos residentes nos possibilitou conhecê-los de forma mais aproximada, mesmo que virtualmente, entender como estavam significando e ressignificando o processo vivenciado ao longo do projeto. A leitura compartilhada provocava reflexões que contribuem para o deslocamento de concepções, de formas de ver e viver o cotidiano escolar, contribuindo para o percurso formativo. Os podcasts elaborados, por cada um dos núcleos, eram apresentados nos *encontros* como forma de socialização do trabalho realizado e das reflexões suscitadas. Hoje eles se encontram no blog da RP <https://educacaoemdistancia.education/>.

A escrita narrativa das residentes possibilitou um olhar singular para o cotidiano vivido ao longo do projeto. Os momentos de compartilhamento das narrativas foram marcados pela ampliação de sentidos sobre e com o vivido. Uma das residentes, Priscila, em reunião de núcleo, faz a seguinte afirmação: "meus escritos não tinham eu", em um contexto que estávamos estudando a narrativa como escrita singular, como escrita do vivido e potência como espaço formativo (BRAGANÇA, 2018). E continua: "se eu tivesse feito uma RP desde o início do curso, eu teria me saído bem melhor". Estamos em um projeto que pretende trabalhar com alfabetização como tema principal. E aqui vale a reflexão sobre como as futuras professoras foram alfabetizadas, como elas se viram no mundo da escrita e da leitura. Priscila diz que seus textos, na faculdade, são repletos do que os outros dizem, não foram textos autorais. Importante reflexão no contexto de uma política de alfabetização que embasa o edital do programa da RP Pedagogia Alfabetização,

a saber o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), fundamentado no método fônico que, em parte, foi confrontado e questionado a partir de dados da realidade das escolas envolvidas da Residência Pedagógica e os projetos políticos pedagógicos encaminhados por elas. As vivências das estudantes na escola ultrapassaram a perspectiva de que alfabetização é apenas codificação e decodificação de códigos centrada em fonemas. Esta percepção pode ser sentida tanto no trabalho realizado com as crianças, quanto na própria dinâmica de estudo a partir do compartilhamento das escritas narrativas.

Trazemos um recorte de narrativa da Priscila, em que ela conseguiu assumir a escrita narrativa.

Em dezembro, antes de sairmos para uns dias de descanso da RP e da faculdade, tivemos um encontrinho, onde as preceptoras Leila e Patrícia prepararam um material para ajudar a esclarecer nossas dúvidas sobre alfabetização. A aula foi sobre níveis de escrita, elas contaram sobre suas experiências e do trabalho que as residentes poderiam desempenhar no próximo ano presencialmente e, talvez, no remoto.

O interesse de alguns residentes sobre níveis de escrita surgiu através de dúvidas de como atuar durante uma aula. Em um encontro, usando a ferramenta meet, alguns alunos da turma apresentaram dificuldade na leitura ou na escrita. Assim, em nosso encontrinho, bombardeamos as nossas preceptoras com perguntas: “A gente corrige eles? E se corrigir, como fazer de uma maneira que não os desmotive? E se a gente traumatizar alguém?”.

E o assunto foi rendendo, quando vimos já tínhamos ultrapassado nosso tempo. Além dos níveis de escrita, elas nos explicaram o que precisamos conhecer para alfabetizar as crianças. O que é possível enxergar e saber da escrita, de suas formas e funções. O que precisa ser apontado, destacado, nomeado, ensinado e como fazer com as crianças. Há necessidade de conhecer um pouco as crianças e de como seria importante termos uma escola pública com turmas reduzidas para que consigamos fazer de fato uma avaliação diagnóstica e assim traçar planos depois das análises.

Ela escreve, ela produz um texto que intercala o acontecimento do encontro, com questões advindas de outros momentos em que estiveram com as crianças. Ela contextualiza o tema do encontro.

Lembramos também que a escrita realizada pelas residentes foi se fazendo numa constante negociação. Mesmo no ambiente universitário e num curso de formação de professores/as, a lógica da escrita para avaliação, para nota ainda é presente. Desta forma, construir uma contracultura, em que a escrita escolar não tenha o sentido burocrático, é um desafio. Fazer a leitura coletiva, a conversa com e sobre as narrativas no grupo, respeitar as individualidades, os tempos de cada um, não se faz sem muita negociação.

Trago mais uma narrativa, agora da Fernanda. Ela metaforiza a experiência do encontro associando-o à um banho de chuva, condição meteorológica na cidade onde a escola se localiza no momento em que ocorreu o encontro síncrono com as crianças⁶.

⁶ Ao solicitar que as residentes produzissem narrativas de suas experiências, abrimos as possibilidades para os diferentes gêneros que compõem a narrativa.

Narrativa 1 – Banho de Chuva – RP

13 de outubro de 2020. Dia do primeiro encontro com a turma dos cientistas.

Uma semana atrás, tive um encontro com as professoras com quem iria trabalhar e então estava a par de como seriam as turmas e de todos os anseios. Como estamos em pandemia, as atividades estão sendo remotas e com o contexto da comunidade escolar, está sendo difícil o contato com a turma. Então surge uma ideia da professora dos cientistas de incentivar as crianças a aparecerem no encontro: um aluno convidar o restante da turma através de um áudio.

19:00. Hora de começar a reunião. Aqui não tem nenhum sinal de chuva, mas lá em Campinas está chovendo. E para a surpresa de alguns, a chuva, que traz um céu cinzento e barulhos inesperados, nos traz a oportunidade de tomarmos um banho em sua água refrescante. E foi isso que aconteceu nesse dia. Foi chegando: 1, 2, 3 crianças! E quando pudemos perceber tínhamos

8 alunos e alunas participando. E mesmo aqui estar com o céu sem nuvens, consegui me deliciar na chuva de emoções presente durante a chamada. Saudade foi a palavra mais sentida, de todos juntos e felicidade por aquele dia estar cheio de gente, mesmo que sentindo falta daquele amigo especial que não pode comparecer. Foi possível conversar, se divertir com muita troca de afetividade, e para finalizar, uma brincadeira que além de diversão, foi pensada para o processo de alfabetização!

Fernanda associa a intensidade do afeto do encontro com um banho de chuva de emoções. Com quem Fernanda dialoga? Dialoga com suas sensações. Ela não faz o texto para a professora ler, mas o texto que expressa o que sente neste percurso formativo. A experiência vivida e registrada na narrativa dá a ver uma das possíveis formas de se encontrar com a educação em tempos pandêmicos. Uma arte de fazer e também de dizer, como nos lembra Certeau (1994). Procurar viver, na condição do distanciamento social, os encontros virtuais como um lugar de afeto

juntamente com as crianças que puderam estar presentes, é uma forma de resistir às condições que viveram neste *tempoespaços* de *ensinoaprendizagem* emergencial remoto. E dá a ver a educação menor (GALLO, 2007), aquela que acontece nas brechas do possível.

Bruna B. verbaliza, pela narrativa, o papel formativo das tarefas realizadas em grupo, na produção dos podcasts que se constituíam como uma narrativa coletiva do trabalho realizado ao longo de um semestre.

“Quando consideramos, as diversas reuniões coletivas que mobilizamos para confecção e ajuste do texto-roteiro, das horas destinadas às gravações dos áudios, dos momentos de leitura coletiva e edição de áudio, podemos afirmar que não era apenas um fazer para entregar, mas um fazer para compreender, para divulgar, para aprender e ensinar. E nesse movimento, fomos nos constituindo professoras e tomando consciência desse desenvolvimento. Ação que é primordial para a formação inicial de docentes.” (Bruna B.)

Em outra passagem, Bruna traz outro elemento do projeto, o reconhecimento da experiência com jovens e adultos.

“Conheci alguns estudantes da EJA, entre eles o seu Adolfo, um senhor de mais de 60 anos, preto, nascido na cidade de São Paulo, com uma história de vida fantástica, que voltou a estudar por que quis.

Desde a faculdade, eu sabia que as salas de Educação para Jovens e Adultos, abrigavam histórias lindas e potentes, de superação, resistência e sobrevivência. Mas conhecer uma dessas histórias, foi encantador. Observar o quanto a educação, para essas pessoas, têm carácter dignificante só comprova a importância dessa modalidade de ensino.

E depois dessa experiência, quando surgiu no grupo de planejamento, a ideia de trabalharmos com a biografia desses alunos, foi “juntar a fome com a vontade de comer”.

No último encontrinho, além de decidirmos os dias de idas à escola, começamos a desenhar o projeto biográfico para os alunos. Faremos um podcast e outras atividades de alfabetização.

Iniciamos a construção de um roteiro de entrevistas e nos dividimos em dois grupos de coleta.

Estou animada para conhecer melhor os estudantes. Espero que eles partilhem suas histórias conosco.” (Bruna B., março de 2022)

As narrativas produzidas pelas estudantes dão a ver o cotidiano vivido, atravessado pelas suas singularidades. As estudantes dão a ver uma leitura singular do que viveram e movimentos que não são generalizáveis, pois partem da complexa relação em que estamos enredadas. Aqui Bruna lembra do seu envolvimento com jovens e adultos e suas particularidades. Manifesta seus sentimentos em relação ao que viveu presencialmente com a história de seu Adolfo.

Enfim, escrever as narrativas, compartilhá-las se constitui num *tempoespaço* formativo, mais que mero registro burocrático. Na lógica escolar, nem sempre isto é possível, mas, para nós, se torna desejável e planejado. Nos orientamos para a dimensão da formação que recupere nossa centralidade como autoras.

ACABAMENTO NAS EMENDAS DOS RETALHOS

Olhando para os retalhos escolhidos que fizeram parte dos 18 meses de projeto, faremos algumas incursões por eles para dizer dos aprendizados, das lições suscitadas em nós. Os movimentos ao longo deste tempo, foram marcados por diferentes etapas, que estiveram presentes nos específicos semestres com ênfases distintas linearmente. A primeira etapa da proposta se caracterizou por uma aproximação com o campo crivado pela pandemia. As residentes foram se ambientando, conscientizando-se dos problemas advindos da realidade em que as escolas estão inseridas, bem como dos limites que o trabalho remoto impôs às escolas. Também foram se unindo às professoras e criando formas de participação. Foi uma fase de reconhecimento e estabelecimento de parcerias com as diferentes professoras.

De acordo com o edital Residência Pedagógica 1/2022, há três momentos a serem desenvolvidos em cada semestre de trabalho. A ambientação, a observação

e a regência. Assumimos todos estes momentos nos três semestres, com menor ou maior ênfase para cada um. Podemos dizer que, no primeiro semestre, o momento de ambientação prevaleceu. Aconteceram momentos de regência em menor número. Conhecer uma escola remota e todas as intercorrências advindas dela prevaleceu neste tempo inicial.

Na segunda etapa, os residentes criaram estratégias de atuação junto às escolas, uma fase de implicação na realidade escolar. De extrema relevância foi o fato de estarem à frente da regência das turmas de forma remota. Desenvolveram projetos distintos em cada núcleo com muita responsabilidade.

Houve, ainda, uma terceira etapa, que consistiu de reflexão mais aprofundada, *prácticoteoricoprática* das vivências nestes *tempoespaços* constitutivos de: ações no âmbito da alfabetização; ações no campo do trabalho de planejamento; e ações no âmbito de um ensino remoto emergencial. Estas reflexões potencializaram a formação das professoras em determinados princípios. Um dos princípios refere-se à formação dialógica entre universidade e escola. Neste princípio está o reconhecimento da escola também enquanto lócus de formação e as professoras parceiras como formadoras. E isto foi fundamental no nosso trajeto, o reconhecimento que trabalhamos em parceria na formação das professoras. Não é um caminho de mão única. Outro princípio está pautado no reconhecimento de que produzimos conhecimento e saberes pedagógicos na atuação do cotidiano escolar. Derivado deste princípio, há outro que se refere ao reconhecimento que cada escola é uma versão local de uma história mais ampla, espaço de acontecimentos singulares. O cotidiano é carregado de subjetividades, materializadas no projeto, nas narrativas e nos acontecimentos.

Aprendizados importantes decorreram desta experiência: os residentes estagiários mantiveram um compromisso mais estreito com as escolas, se envolveram em atividades diversas além daquelas restritas ao trabalho com as crianças. É neste sentido que reforçamos a relevância de incorporar o Programa de Residência Pedagógica nas atividades curriculares do Curso de Pedagogia.

Sabemos que o projeto tal qual foi editado pela CAPES necessita de vários redimensionamentos. Dentre eles, está a necessidade de se fazer como política pública; ter um reconhecimento financeiro maior para que possamos também ter mais condições de estar na escola; ter uma associação intrínseca ao projeto de curso das licenciaturas; ter uma proposta que respeite as regionalidades.

Também queremos deixar registrado papel político de uma formação que se vincule de forma estreita com as escolas públicas para fortalecimento da qualidade socialmente referenciada tanto das escolas quanto da formação inicial e continuada dos e das profissionais da educação.

Finalizamos este artigo com uma música que esteve presente em vários encontros, para além de nossos saraus:

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu

O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu

Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu

O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu

O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

(O seu olhar, Arnaldo Antunes)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

COSTA, Adriana Alves Fernandes; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun.2017.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado. IN: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007 . <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

GALLO, Silvio. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana Maria Faccioli de Camargo; Márcio Mariguela. (Org.). **Cotidiano escolar, emergência e invenção**. 1ed. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, v. 1, p. 21-39.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE *PODCASTS* E *POSTS* INFORMATIVOS EM REDES SOCIAIS

Jacqueline Peixoto Barbosa

Orientadora do subprojeto Letras da RP Unicamp

Victor Schlude

Assistente de orientação do subprojeto Letras da RP Unicamp

Anna Laura Piantino Marques

Residente do subprojeto Letras da RP Unicamp

Luana Cristina Santos Marques

Residente do subprojeto Letras da RP Unicamp

Mariana Hernandez Porto

Assistente de orientação do subprojeto Letras da RP Unicamp

INTRODUÇÃO

Partimos da ideia de que as experiências docentes que aqui se configuram fazem parte de um conjunto de práticas de letramento docente em contexto de formação inicial (REICHMANN, 2017). Tal qual o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o estágio obrigatório das licenciaturas, o programa de Residência Pedagógica define um espaço privilegiado para reflexão e discussão sobre práticas pedagógicas em diferentes momentos de seu acontecimento e com distintos agentes da formação inicial (REICHMANN, 2017). Este conjunto de práticas de letramento, portanto, se remonta pela rede de agentes e objetos de ensino que constituem a experiência pedagógica dos residentes, que é ao mesmo tempo, uma experiência profissional, mas também formativa - sublinhando-se seu caráter reflexivo.

A reflexividade que aqui se desenha pode ser compreendida a partir da figura do professor como sujeito reflexivo (PIMENTA, 2006) e intelectual crítico

(GIROUX, 1988). Como aponta Pimenta (2006), a ideia do professor *reflexivo* é muitas vezes divorciada de sua condição de conceito para se tornar um *adjetivo*. Isso significa que o termo *reflexivo*, ao invés de atrelado a uma epistemologia de *reflexão pedagógica* ou *educacional*, é somente valorado como algo *positivo*, tornando-se apolítico e parte de uma tendência. Nesse mesmo sentido, a autora ressalta a consideração de Giroux (1988) sobre os docentes como intelectuais críticos, evidenciando-se uma orientação das *práticas reflexivas* em contexto educacional. Por essa leitura, entendemos, necessariamente, que esse exercício de reflexão docente está imbricado em epistemologias pedagógicas da transformação e justiça social. Portanto, Giroux (1988) defende que o docente como intelectual crítico está envolto em práticas de reflexão sobre sua prática não para critérios individuais ou de efetividade didática, mas sim como o intuito de provocar mudanças coletivas e sociais por meio da prática pedagógica.

Novamente, no contexto da Residência Pedagógica, poderíamos dizer que, em potência, isso se organiza pela própria estrutura do programa. Tanto a existência de momentos de relato e discussão sobre experiências, como as reuniões de grupo e os relatórios semestrais, são formas de tornar o agir pedagógico dos residentes interligado por essa rede, potencial, de reflexividade sobre a prática. A atuação coletiva de múltiplos residentes, orientados pelos supervisores do programa (professores universitários) e professores preceptores (professores da educação básica), articula uma rede possível de diálogo, discussão e aprendizagem *sobre* as práticas e experiências adquiridas no espaço escolar. É necessário sublinhar que, independentemente do pleno sucesso dessa configuração, este é um privilégio da estrutura de prática pedagógica supervisionada em contexto de formação inicial, a qual articula *espaços possíveis* de reflexão que não existem, fundamentalmente, na experiência docente plena¹.

¹ Com isso, não se pretende desconsiderar as horas de planejamento previstas por jornadas de trabalho docente. No entanto, compreende-se que estas são atravessadas por muitas outras demandas de trabalho não necessariamente de ordem pedagógica e por obrigações não funcionais, como cumprimento das horas

No entanto, o que fazemos neste texto é propor um exercício que estende a reflexividade a um outro espaço: o da pesquisa. Portanto, com a realização e elaboração dos relatos, pretende-se organizar e expor reflexões acerca de duas experiências pedagógicas realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa. As duas experiências envolvem gêneros digitais e a centralidade da participação discente, elementos que constituem *novas* aprendizagens e remetem aos novos e multiletramentos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, compreendemos que as reflexões aqui tecidas significam, politicamente, uma contribuição não só a demais docentes de língua portuguesa e residentes de outros subprojetos de língua portuguesa, mas também a todos esses agentes imbricados em um complexo desafio contemporâneo de lidar com essas demandas pedagógicas advindas de mudanças curriculares e avanços da disciplina.

As práticas pedagógicas descritas nos relatos a serem investigados foram desenvolvidas no âmbito de disciplinas eletivas, que integram a matriz curricular da rede estadual de São Paulo, sendo um dos componentes do Programa de Ensino Integral e do Programa Inova Educação². No que diz respeito às eletivas, todo ano, os professores podem propor disciplinas/projetos de temas variados, às/aos quais os estudantes deverão escolher a partir do interesse próprio³. A dinâmica desse componente é bastante variável, permitindo uma abordagem diferente da que em geral se dá nas demais aulas do componente Língua Portuguesa, abrindo espaço para temáticas e conteúdos não pré-determinados pelo currículo e pelos materiais didáticos disponibilizados pela rede que os professores são obrigados a usar na maioria das suas outras aulas. As únicas exigências programáticas são que as

no espaço escolar, repartimento das horas em turnos entrecortados, por vezes até coincidindo com horários de refeição.

² No ano de 2020, foi implementado o Programa Inova Educação e todas as escolas, não somente as de ensino integral como era anteriormente, passaram a contar com eletivas. O Inova propôs a oferta de três disciplinas adicionais para todas as escolas do estado: 1) projeto de vida; 2) tecnologia; 3) eletiva.

³ Documento de formação docente do componente de eletivas: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Perguntas-Orientadoras-Eletivas-07_02.pdf Acesso em 28 de jul de 2022.

eletivas sejam interdisciplinares e sejam finalizadas com um produto (e uma culminância), cujo processo de produção tenha se dado durante o desenvolvimento da eletiva.

Outro diferencial das eletivas é que elas possibilitam agrupamentos mistos de estudantes, no que diz respeito a turmas e séries/anos, e não são avaliadas da mesma forma que os demais componentes curriculares previstos na BNCC, mas por meio de conceitos relativos ao envolvimento dos estudantes com o trabalho: satisfatório, mediano e insatisfatório⁴. Para ministrar qualquer um dos componentes do Programa Inova, incluindo as eletivas, o professor deve realizar um curso *online*.

Nesse sentido, não tendo participado da mesma formação complementar específica dos professores da escola básica, a integração das residentes no âmbito das eletivas envolveu alguns desafios, além dos colocados pelo contexto pandêmico: 1) o ensino de língua portuguesa em um contexto de projeto temático; 2) o ensino a partir do interesse e escolha dos estudantes; e 3) promoção de uma eletiva interdisciplinar. Todos esses desafios são significativos para iluminar não só os relatos desenvolvidos, como também as derivações e considerações destes relatos.

A seguir serão apresentados dois relatos reflexivos produzidos pelas residentes relativos a dois projetos desenvolvidos no âmbito das eletivas em conjunto com a professora preceptora: um relativo ao projeto de produção de *podcast* “Fala, Galhardo” e outro relativo ao projeto de produção de *posts* no Instagram “De olho nas redes”⁵.

⁴ Cabe comentar que ao longo da experiência com as eletivas, em diferentes ocasiões, preceptores e residentes levantaram a hipótese de que essa diferença de sistemática de avaliação pudesse interferir na seriedade com que os estudantes percebem e se envolvem com as eletivas em determinados momentos. Ainda que não tenhamos dados para comprovar ou refutar essa hipótese, é interessante observar que ainda parece circular de forma preponderante uma concepção de avaliação como instrumento de controle e não de aprendizagem, seja da parte dos residentes, da preceptora e/ou dos estudantes ou das representações que têm uns dos outros.

⁵ O primeiro projeto foi desenvolvido durante o 1o semestre de 2021 e, o outro, durante o segundo semestre de 2021. Em geral, as eletivas têm duração de um ano, mas em função da pandemia, a escola em questão resolveu alterar a dinâmica de funcionamento das eletivas. A professora preceptora dos dois projetos é a mesma, mas as residentes que desenvolveram os dois projetos são diferentes.

Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre os relatos e sobre formação inicial de professores no âmbito do Programa de Residência Pedagógicas - Subprojeto Letras.

FALA, GALHARDO

“Fala, Galhardo” foi um projeto de produção de *podcasts* desenvolvido integralmente de forma remota (via Google Meet, Google Classroom e WhatsApp) no âmbito de uma disciplina eletiva ofertada para alunos do 8º e 9º anos da E. E. Prof. Luiz Galhardo pela professora preceptora, uma professora de língua portuguesa⁶ e quatro residentes sob orientação da professora orientadora. As aulas aconteciam sincronamente pelo Google Meet, uma vez por semana, com os estudantes, todas as residentes e a professora da escola presentes. Havia uma turma do Google Classroom, onde eram disponibilizadas as gravações e os materiais usados na aula, para todos terem acesso, contudo, devido à limitação da configuração da escola e da rede, apenas os e-mails institucionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo podiam ser adicionados à turma, por isso, as residentes não tinham acesso a esse ambiente, então, somente a professora preceptora o administrava. Como alternativa, para manter a comunicação com os alunos, foi criado um grupo no WhatsApp com os estudantes matriculados, as residentes e a professora da escola. Nesse grupo, eram enviados avisos sobre a aula, e os combinados e acordos para a semana.

Para a elaboração da ementa da eletiva, foram realizadas reuniões semanais entre residentes e professora preceptora para definirmos objetos de estudo possíveis e importantes para trabalhar com as turmas do 8º e 9º ano, considerando a dinâmica das disciplinas eletivas e refletindo principalmente sobre propostas que

⁶ Note-se que, excepcionalmente, em função do contexto pandêmico e da parceria para desenvolvimento das ações de residência pedagógica, a disciplina foi ofertada por apenas um professor da escola e não por dois como geralmente acontece.

despertassem o interesse e a identificação dos alunos, visto que vivíamos um contexto de desânimo e pouco envolvimento dos alunos com o ensino, efeitos do ensino remoto forçado pelas condições de segurança sanitária, o que nos levou a priorizarmos ainda mais a importância de envolvê-los e engajá-los.

Além disso, com a pandemia da COVID-19, todos os estudantes aumentaram consideravelmente o consumo de conteúdo digital e a permanência em ambientes virtuais. Pensando então em aproveitar essa tendência para desenvolver habilidades de Língua Portuguesa, elaboramos um projeto de disciplina com foco em um gênero comum do ambiente virtual: *o podcast*.

Mesmo sendo uma disciplina que permite abordagens e temáticas variáveis, ainda se espera que sejam desenvolvidas habilidades da parte comum do currículo e, como já dito, de forma interdisciplinar. Por isso, além do trabalho com o gênero em si, o trabalho com *podcast* também foi uma oportunidade para contemplar os multiletramentos na escola, afinal, esperávamos possibilitar o desenvolvimento de habilidades referentes a planejar, gravar, editar e divulgar *podcasts*, o que envolve diferentes ferramentas e tecnologias, ainda que não tenha sido possível desenvolver plenamente todas essas etapas devido a mudanças frequentes no cronograma, o que abordaremos adiante. Ademais, o projeto permitiu o trabalho contextualizado com um gênero oral, que é prática pouco comum, visto que, em geral, na escola, a escrita recebe maior atenção do que a oralidade.

Na escola em questão, era comum a divulgação da eletiva para que os alunos escolhessem qual disciplina queriam cursar no referido semestre. Assim, durante o planejamento, além de elencar as questões principais que pretendíamos trabalhar no projeto, preparamos também um vídeo de divulgação, que explicava os objetivos e a temática da eletiva e fazia um convite para os estudantes. Ademais, como toda disciplina eletiva prevê uma culminância – que funciona como um encerramento da eletiva no qual os estudantes precisam apresentar o resultado do processo desenvolvido no semestre –, definimos que a culminância da “Fala, Galhardo!” seria a apresentação de *podcasts* totalmente produzidos e editados

pelos alunos. É com esse objetivo final que organizamos o planejamento da disciplina, contando com aproximadamente 16 aulas previstas.

Desde a criação da disciplina, consideramos a importância de propor um ambiente horizontal no qual os estudantes fossem sujeitos ativos e protagonistas. Por isso, pensamos em um cronograma de aulas temáticas, levando em consideração os espaços de discussão e diálogo para ouvir os estudantes e respeitar suas escolhas e prevendo as necessárias mediações no processo de pesquisas a respeito do tema, de criação do roteiro e de produção do *podcast*. Durante o planejamento inicial, consideramos essencial responder questões sobre *podcast* que surgiram em nossos encontros de planejamento, como: *o que é um podcast? Seria um gênero ou suporte? Como orientar os estudantes a fazer um podcast? Quais podcasts seriam escolhidos como exemplos?* Todos os pontos foram divididos entre as quatro residentes para que cada uma trouxesse mais desdobramentos sobre cada questão para que ela fosse amplamente discutida com as professoras orientadora e preceptora.

O debate sobre a definição de *podcast* é bastante amplo e, ainda, não há consenso dos estudiosos sobre tal. Assim, partimos de Medeiros (2009) que o considera como um “meio que viabiliza a representação, produção, e consequente difusão de informação e conhecimento concebidos por atores sociais com interesses diversos entre si” (p. 12), ao mesmo tempo que o consideramos como um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003). Por isso, e tratando-se de um trabalho pedagógico na sala de aula de língua portuguesa, reconhecemos, para tal projeto, que o mais didático e proveitoso seria trabalhá-lo como gênero, visando à compreensão e seu domínio pelos alunos. Ademais, como iríamos orientar os alunos a fazer o seu *podcast*, entendemos que essa decisão facilitaria a didatização do *podcast*, pensando-o tanto enquanto gênero quanto como texto.

Por isso, trabalhamos o *podcast* como um gênero - entendendo os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2005), organizados pelo seu conteúdo temático, sua forma composicional e estilo – que circula em

mídias digitais –, com intuitos e contextos de produção diversos, entre eles: divulgar informações, discutir assuntos, narrar histórias, fazer críticas culturais, debater sobre jogos. Além disso, também possui diversos formatos, como entrevista, conversa (mesa redonda, mesacast), narração, reportagem, entre outras. Também, percebendo a pluralidade dos *podcasts* – que além dos formatos podem versar sobre assuntos diferentes –, pensamos na importância de definir um tipo de *podcast* para o projeto. Optamos por um modelo próximo de resenhas sobre objetos de interesse dos estudantes, que poderia ser filme, série, desenho, música, game, entre outros objetos culturais. Esse recorte permitiu que os estudantes participassem ativamente na escolha do objeto dos *podcasts* que fizeram.

A disciplina foi nomeada como “Fala, Galhardo” a fim de incentivar os alunos a soltarem e ampliarem suas vozes, e relacioná-la com a identidade da escola e dos alunos, até para que se apropriassem mais da proposta. Como já mencionado, foi elaborado um vídeo de divulgação⁷ e a eletiva foi um sucesso de escolha entre os alunos, atingindo o número máximo de matriculados: 35 alunos.

Na aula inaugural os alunos expuseram sua satisfação com a proposta da disciplina e elencaram o que mais chamou a atenção deles: o gênero *podcast* e o vídeo de apresentação com linguagem de rede social, incluindo até memes.

Para o desenvolvimento da disciplina, dividimos as aulas em 4 etapas: i) familiarização com *podcasts*; ii) levantamento das experiências dos estudantes com o gênero; iii) instruções para fazer *podcast*; e iv) criação coletiva de cada produção. A segunda etapa foi incluída depois que conhecemos os estudantes e soubemos que alguns já tinham experiência com criação de *podcast*, o que nos levou a separarmos aulas específicas para que os alunos pudessem trazer suas experiências para toda a turma. Esse acréscimo só foi possível pois, desde o planejamento, concordamos que a eletiva seria construída junto com a turma, considerando as

⁷ Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1342S-TT68ih-YmKa3ieEVNDOYwkeK28W/view?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

sugestões e experiências dos alunos. O resumo das atividades da eletiva encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 1 – Planejamento da eletiva “Fala, Galhardo”

Etapa da eletiva	Título da aula	Tópicos e Estratégias
Parte 1: familiarização com <i>podcasts</i>	Apresentação das residentes e da proposta de eletiva	- Apresentação da eletiva. - Aproximação ao conceito de <i>podcast</i> . - Uso de formulário para mapeamento das práticas culturais dos alunos e de <i>podcasts</i> de interesse.
	<i>Podcasts</i> conhecidos	- Divisão da sala em grupos para troca de ideias sobre <i>podcasts</i> conhecidos. - Formulário para escolha de temas para os <i>podcasts</i> . - Apresentação do <i>podcast</i> Sofia.
	Discussão sobre o <i>podcast</i> Sofia	- Conversa sobre os primeiros episódios do <i>podcast</i> Sofia. - Conversa sobre o <i>podcast</i> escolhido pelos alunos.
Parte 2: levantamento das experiências dos estudantes com o gênero	Criação dos <i>podcasts</i>	- Conversa com a turma. - Explicação sobre acesso ao Spotify. - Compartilhamento das respostas ao formulário de mapeamento de práticas culturais. - Exibição dos temas levantados para <i>podcasts</i> .
	Como é ser um <i>podcaster</i> ?	- Conversa com aluno <i>podcaster</i> . - Separação em grupos para iniciar produção do <i>podcast</i> .
Parte 3: exploração do gênero e instruções para fazer <i>podcast</i>	Acompanhamento das atividades em grupo	- Divisão da turma nos grupos temáticos com acompanhamento individual.
	Conversa com convidado <i>podcaster</i>	- Conversa coletiva com o convidado. - Divisão da sala nos grupos do <i>podcast</i> para acompanhamento.
	Roteiro para <i>podcasts</i> : o que é e como fazer	- Exibição do <i>podcast</i> "Periferia em destaque". - Discussão sobre o roteiro deste <i>podcast</i> . - Apresentação de diversos tipos de roteiros.
Parte 4: criação coletiva de cada produção	Elaboração do roteiro	- Divisão da turma em grupos para elaboração do roteiro.
	Finalização do roteiro	- Revisão da aula anterior sobre roteiro. - Retomada de orientações dadas aos alunos.
	Aula extra: gravação de <i>podcasts</i>	- Trabalho com técnicas vocais básicas, como respiração, flexão do diafragma, aquecimento vocal, alongamento facial, fortalecimento da dicção, entre outras.
	Orientações para a gravação	- Instruções sobre plataformas e dicas para gravação. - Conversa sobre edição e aplicativos sugeridos.
	Aula extra: Edição de <i>podcasts</i>	- Apresentação da plataforma de edição de vídeo.
	Encerramento da disciplina	- Conversa sobre a disciplina e experiência de fazer <i>podcast</i> .

Fonte: elaboração própria

Na primeira etapa, inicialmente passamos um formulário de mapeamento das práticas culturais e de entretenimento dos alunos. Isso foi necessário, principalmente, porque não os conhecíamos e precisávamos saber, minimamente, quais eram os interesses deles para propor temáticas possíveis para os *podcasts*. Esse mapeamento ocorreu via formulário online, por isso, nas primeiras aulas, trouxemos os resultados obtidos e abrimos espaço na aula para conversar sobre essas respostas e engajar aqueles que ainda não haviam respondido.

Os dados do formulário mostraram que só seis estudantes incluíram ouvir *podcast* entre as coisas que mais faziam na internet. Posteriormente, nas aulas em uma conversa sobre os *podcasts* que os alunos conheciam, vimos que alguns nunca tinham ouvido, então, escolhemos o *podcast* “Sofia” para ouvir com a turma e introduzir o gênero. Essa escolha foi mobilizada pelo potencial que o *podcast* tem de interessar aos alunos, dado seu formato (narração de uma história), temática (inteligência artificial) e o humor presente na narrativa.

O aproveitamento do tempo de aula síncrona e a proposta de atividades assíncronas foram desafios no desenvolvimento da eletiva, pois, como os alunos estavam pouco engajados com as atividades escolares — por falta de estrutura para acessar as aulas e pelo desânimo com o cenário geral —, era difícil saber o que eles conseguiriam realizar fora da aula síncrona e, mais difícil ainda, entender o que os alunos que pouco participavam ativamente estavam aproveitando e desenvolvendo na disciplina. Esse aspecto influenciou na mediação que fizemos, posteriormente, com os trabalhos feitos em grupo.

A discussão sobre os episódios de “Sofia” foi a abertura para introduzir o gênero. Com eles, os alunos conseguiram elencar já algumas características do gênero e se familiarizar com ele. Foi uma familiarização necessária para alinhar o contato com o gênero entre os alunos, já que, como já dito, alguns nunca tinham ouvido um *podcast* enquanto outros consumiam com frequência. Além disso, o programa despertou o interesse dos alunos porque mostrou como há muitas possibilidades de uma produção de áudio, devido à mixagem de sons possível que

pode ser usada para contextualizar o cenário e que, segundo os alunos, permitiu que eles se sentissem “dentro” da história. Nesse sentido, a escolha de um *podcast* narrativo com temática relacionada à cultura digital foi bem-sucedida.

Dando continuidade a essa familiarização, destacamos os estudantes que já tinham feito *podcasts* por conta própria, convidando-os para explicar para a turma sobre o processo. Esse momento foi bastante significativo para a turma, embora apenas um deles tenha se animado para partilhar sua experiência com a turma, pois dividimos o espaço “central” do professor com todos, abrindo a aula para que eles pudessem expor seus conhecimentos, suas experiências e suas opiniões. A maioria havia feito *podcast* em outro contexto escolar, mas havia um aluno que, além disso, fazia *videocasts* – podcasts realizados por meio de vídeo, em geral combinando-se com o formato de lives – sobre jogos por entretenimento e ele quis partilhar sua experiência e conhecimentos. Foi uma situação que contribuiu muito para que eles se interessassem e se engajassem mais com o projeto, tendo também aberto espaço para o debate sobre jogos online, momento em que várias alunas expuseram questões sérias sobre assédio sofrido nesses ambientes. Como a proposta desse tema veio dos estudantes e era um assunto fundamental para ser discutido na escola, planejamos uma aula com um *podcast* sobre o tema dando continuidade à familiarização com o gênero. Assim, usamos um outro *podcast* para ao mesmo tempo dar continuidade ao assunto e trabalhar o gênero *podcast*. Essa atenção ao tema que foi proposto pelos estudantes e a combinação dele com o trabalho com o gênero do projeto foi fundamental para que a turma percebesse como suas ideias eram consideradas e importantes para o desenvolvimento do projeto. A flexibilidade de assuntos e formatos do gênero permitiu que trabalhássemos com ele, mas a partir de diversas abordagens. Nessa aula em questão, ouvimos um *podcast*, já conhecido por alguns alunos, em formato de entrevista sobre o tema “assédio contra as mulheres em jogos online” com jogadoras profissionais relatando suas experiências, o que permitiu dar mais espaço e fundamentos para o debate em sala de aula.

Também aproveitamos a situação para sugerir essa temática como assunto do *podcast* das alunas mais interessadas e reforçamos como o tema seria escolhido por cada estudante/grupos de estudantes. Para que escolhessem o tema do seu *podcast*, começamos produzindo uma nuvem de palavras, usando o Mentimeter⁸, a fim de que os alunos colocassem quais temas estavam considerando para o *podcast*. Isso permitiu que elencássemos quais assuntos estavam mais presentes.

Como percebemos que os estudantes tiveram bastante interesse em ouvir um colega que já tinha produzido *podcast* anteriormente, convidamos um *podcaster* para ser entrevistado pela turma. Sugerimos algumas perguntas, para introduzir a conversa, e, nessa aula, todos se mostraram muito entusiasmados e interessados, pois fizeram diversas perguntas e colocações ao convidado. Assim, no decorrer da disciplina, de uma forma geral, os alunos foram se envolvendo cada vez mais.

A partir das respostas deles sobre os assuntos de interesse, selecionamos cinco temas: séries e filmes, jogos, música, animes e ciências. Contudo, ao mesmo tempo que parte dos alunos se envolvia mais, alguns passaram a participar menos, o que interferiu na divisão dos grupos. Para resolver essa questão, fizemos um formulário com o nome de cada aluno e a sugestão de tema, enquanto a professora preceptora entrava em contato com cada aluno ausente para convidá-lo a participar mais – o que a SEDUC-SP chama de “busca ativa”. Com essas respostas, dividimos a turma em grupos, de forma que cada um seguiu um assunto e/ou produção cultural e foi acompanhado por uma residente ou pela preceptora.

Infelizmente, a busca ativa não foi suficiente para envolver todos os alunos, o que interferiu nos trabalhos em grupo. Afinal, o contraste de engajamento entre aqueles que participavam bastante e aqueles que participavam menos ou não participavam atrapalhou o desenvolvimento da criação coletiva, porque alguns

⁸ É um aplicativo para criar apresentações que permitem interação em tempo real, por meio de nuvens de palavras (uso em questão), quizzes, enquetes, perguntas e resposta, dentre outras possibilidades.

estudantes ficaram sobrecarregados pelas atividades que deveriam ser realizadas por todos do grupo.

A partir desse ponto, começamos a terceira etapa: orientações para a produção do *podcast*. Escolhemos o *podcast* “Conversa sobre rap” – ainda não trabalhado com os alunos – e ouvimos em sala. O episódio apresentava uma resenha crítica sobre algumas músicas de rap e comentários dos apresentadores. Em seguida, mostramos o roteiro daquele *podcast*. Com isso, demos orientações aos alunos sobre como fazer o roteiro do seu *podcast*, destacando as informações principais que precisavam ser colocadas. Partir de um *podcast* na íntegra e apresentar as características do gênero sistematizadas, a partir da situação contextualizada, foi bastante significativo para que os alunos compreendessem a pertinência de cada característica e as assimilassem melhor, pensando em suas produções, porque, nesse momento, conseguimos didatizar mais o gênero, pensando principalmente na produção do roteiro escrito, importante para o *podcast*.

Depois dessa etapa, começamos a quarta parte, na qual todas as aulas foram divididas entre: o momento coletivo, com instruções e discussão entre toda a turma, e o momento dos grupos, em que cada residente ou preceptora entrava em uma reunião do Meet específica com seu grupo.

Para fazer o trabalho de escrita coletiva do roteiro, propusemos que os alunos usassem o Google Docs como um caderno compartilhado. Ele também foi pensado como uma ferramenta para que a equipe toda pudesse acompanhar o desenvolvimento de cada grupo. Infelizmente, os estudantes não se apropriaram dessa ferramenta e isso acabou não sendo um facilitador, possivelmente por falta de familiarização e prática com ferramentas digitais desse tipo. Assim, usar o Google Docs acabou se tornando mais uma atividade que tinha que ser lembrada pelas residentes e professora para que os alunos a cumprissem de fato, ao invés de se tornar, organicamente, parte do processo de criação coletiva, o que não estava planejado quando propusemos a ferramenta.

Ao longo da quarta etapa, sentimos o atraso do cronograma, em relação ao que havíamos programado. Perdemos cerca de 4 aulas entre feriados e reuniões na escola (conselho de classe, reunião de pais), o que nos atrapalhou bastante, porque precisávamos de mais tempo para orientar os alunos sobre o uso das ferramentas de gravação e edição de *podcasts*, além da necessidade de abordar mais questões relativas à locução em si, como tempo de fala, volume e ritmo de voz, pausas, entonações entre outras questões.

Diante disso, a professora preceptora fez um acordo com a coordenação que permitiu que fizéssemos dois encontros extras com os estudantes. Infelizmente, esses encontros foram em horários diferentes da aula, então poucas residentes e poucos alunos conseguiram participar de forma síncrona. No primeiro encontro extra, trabalhamos a voz, propondo exercícios de aquecimento e pontuando questões pertinentes para a gravação, como distância do captador de áudio, dicção e ritmo. No segundo encontro extra, o foco foi a edição do áudio e para isso ensinamos ferramentas básicas de um aplicativo de celular de edição, considerando que poucos alunos tinham acesso a computador. Entre as residentes havia uma diferença de conhecimento prévio em relação aos aplicativos de edição, mas tendo sido escolhida uma ferramenta de uso fácil, a residente que tinha mais familiaridade elaborou um tutorial simples, compartilhado na aula. Em relação aos alunos, ainda que grande parte da turma não conhecesse o aplicativo, conseguiram utilizá-lo de forma bem-sucedida, mesmo que limitada, já que usaram apenas as ferramentas básicas de cortar e unir áudios, sem explorar as possibilidades do aplicativo para melhorar a qualidade das gravações ou de inserir efeitos sonoros.

O encerramento da disciplina foi, infelizmente, muito conturbado. A maioria dos grupos conseguiu finalizar o roteiro em sala de aula, e aqueles que não conseguiram receberam um feedback das residentes sobre seu roteiro, via WhatsApp. A gravação ficou a critério dos alunos, que puderam se organizar da forma e no horário que preferissem. Não era o jeito que esperávamos, pois, assim como fizemos durante todo o projeto, a parte final de gravação e mediação

também deveria ser mais acompanhada por cada responsável, para que os estudantes pudessem ser melhor orientados e pudessem desenvolver mais as habilidades.

Nossa última aula foi anterior à entrega dos *podcasts*, então não conseguimos acompanhá-los muito nessa etapa final. Nela, fizemos uma avaliação coletiva sobre a disciplina, em que os alunos pontuaram a satisfação por se sentirem ouvidos nas aulas e por poderem escolher as temáticas dos *podcasts*. Nos comentários dos alunos no Mentimeter feito para a avaliação⁹, eles destacaram a satisfação e o aprendizado proporcionados pela disciplina, ressaltaram o conhecimento adquirido mesmo sem a participação constante nas aulas e enfatizaram a abordagem acolhedora e afetuosa da professora e das residentes. Nos comentários feitos durante a aula, eles levantaram os mesmos pontos e destacaram o vínculo afetivo com as aulas, dizendo que sentiriam falta dos encontros.

Nós conversamos sobre a importância da participação de todos para que a eletiva acontecesse daquela forma, principalmente, porque todos participaram de sua construção, propondo ideias ao longo do semestre. Essa valorização da participação ativa e consideração de suas ideias para o desenvolvimento do projeto foi o mais marcante para os estudantes, de modo que o desenvolvimento de habilidades e os conhecimentos adquiridos ficaram em segundo plano, talvez pela finalização acelerada. Tínhamos a pretensão de que o projeto do *podcast* “Fala, Galhardo!” continuasse a despeito do final do projeto, mobilizado pelo interesse dos estudantes, mas como não se apropriaram tanto do gênero e da proposta, isso não aconteceu.

⁹ Disponível em:

<<https://www.mentimeter.com/app/presentation/4071d1259ee21421eeb86f2646389183/414e48de8998>>.

Acesso em: 21. ago. 2022.

A entrega dos *podcasts* ocorreu fora do horário de aula e a professora preceptora disponibilizou os áudios em seu blog¹⁰, cujos links foram compartilhados com a equipe e a gestão da escola, como parte da culminância. Não conseguimos nos planejar para dar um feedback cuidadoso para os estudantes sobre a produção final, uma vez que a entrega ocorreu depois que as aulas acabaram, o que entendemos como uma parte negativa da experiência, considerando que o retorno é fundamental para a aprendizagem e gostaríamos de ter conseguido participar mais da etapa final da produção dos *podcasts*.

Dessa maneira, ainda que tenhamos encontrado dificuldades quanto à construção da apropriação do gênero *podcast* por parte dos alunos – o que se deveu, em parte, a uma dificuldade com o cronograma e horários na reta final da eletiva, em que perdemos muitas aulas por questões mais gerais da escola –, foi possível, desde o início da eletiva, trabalhar a participação conjunta dos alunos no desenvolvimento do projeto. Ademais, a escolha do trabalho com *podcast* se mostrou acertada, uma vez que não apenas era um gênero de interesse de alguns alunos, como eles também possuíam níveis distintos de conhecimento a respeito de seu consumo e produção, o que possibilitou, devido à escolha de levar em consideração a participação ativa dos alunos, uma troca de experiências bastante rica entre a própria turma; afinal, na turma havia estudantes que não ouviam *podcasts*, estudantes que já conheciam esse gênero e até um aluno *podcaster*. Assim, apesar de dificuldades quanto à apropriação do gênero e por mais que a proposta de criação de um projeto continuado do *podcast* "Fala, Galhardo!" não tenha sido possível, no decorrer da eletiva, as aulas se mostraram como um espaço que possibilitou a expressão dos alunos, bem como o trabalho com diferentes aspectos do ensino de língua portuguesa, como o trabalho com a oralidade, a escrita como base para a expressão de um gênero oral, a leitura e interpretação de

¹⁰ Os podcasts estão disponíveis em: <<http://linguaportuguesafran.blogspot.com/2021/07/eletiva-fala-galhardo.html>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

textos orais e escritos, a preparação para a fala, o debate sobre assuntos de interesse dos alunos, as habilidades de pesquisa sobre determinados assuntos, a realização de entrevista, entre outros.

DE OLHO NAS REDES

A eletiva “De olho nas redes” seria voltada, como a “Fala, Galhardo”, aos alunos de 8ºs e 9ºs anos, anos com os quais as residentes atuaram previamente, mas um pedido da direção redirecionou o projeto para salas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, com base na justificativa de que essas turmas estavam desmotivadas, decepcionadas com eletivas anteriores, e a preceptora já vinha acumulando um histórico de projetos bem-sucedidos entre os alunos. Assim, matricularam-se na eletiva cerca de 40 alunos, considerando que alguns saíram da escola durante o semestre e que outros só começaram a acompanhar as aulas na metade do período letivo.

Ao longo de 2021, as aulas na E.E Luiz Galhardo passaram por momentos distintos e no momento de elaboração da ementa dessa disciplina eletiva, a escola havia instituído o formato de rodízio para a presença dos alunos, de forma que parte da turma estava presencialmente na sala, enquanto o restante assistia à mesma aula de forma remota, via Google Meet. Uma vez que a manutenção desse formato e possíveis alterações ainda eram bastante incertas, as aulas foram pensadas para serem ministradas de forma primariamente remota. Contudo, não muito tempo após o início das aulas, a escola instituiu um retorno quase 100% presencial dos alunos – ainda que estudantes com atestado médico pudessem participar de forma remota –, o que resultou na necessidade de rever partes do planejamento e atividades, principalmente devido ao fato de que a professora estaria presencialmente nas aulas, mas as residentes não.

Considerando o papel expressivo das redes sociais na contemporaneidade, influentes na autoimagem, na relação com o outro e até mesmo no mundo do trabalho, optamos por trazer essas questões como direcionamento temático da eletiva, em associação a conteúdos referentes à disciplina de Língua Portuguesa – conciliação com a qual tivemos dificuldade de início, como será discutido adiante. Como objetivo da eletiva foi proposta a elaboração de postagens em mídias sociais, a partir de debates em sala, que divulgassem conteúdos e conhecimentos relativos ao papel da internet e redes sociais, considerando principalmente observações referentes à forma como os estudantes estavam lidando com as redes sociais e tecnologias, o que incluiu eventos de *cyberbullying* no contexto escolar.

Tendo em vista a necessidade que tivemos de nos replanejar antes mesmo do início da eletiva – após a mudança das turmas e da quantidade de alunos presentes em sala de aula –, tivemos dificuldades para delimitar um cronograma bem estruturado do início ao fim. Contudo, analisando posteriormente o desenvolvimento da eletiva, podemos dividi-lo em quatro momentos: exploração do contexto e de características das redes sociais; exploração do gênero *post* informativo de Instagram; trabalho com pesquisa na Internet; e, por fim, planejamento e produção dos *posts*. O resumo do cronograma e atividades realizadas encontra-se disposto no quadro a seguir:

Quadro 2 — Panorama da eletiva “De olho nas redes”

Etapa da eletiva	Título da aula	Temas e Estratégias
Parte 1: Exploração do contexto e de características das redes sociais	Apresentação das residentes e do projeto	- Apresentação do programa (conversa com os alunos com apoio do uso de slides). - Formulário sobre uso e conhecimentos dos alunos quanto a redes sociais.
	Acesso à internet, globalização e monopólios - Parte I	- Acesso à Internet (debate a respeito da realidade do acesso à internet). - Leitura de gráficos e infográfico (questões para exploração de dados; trabalho com habilidades de leitura de gráficos).
	Acesso à internet, globalização e monopólios - Parte II	- Globalização e trabalho (discussão a partir da leitura de charges e imagens). - Segurança de dados (discussão a partir do trabalho de leitura de charges e texto da esfera acadêmica).
	"O Dilema das Redes"	- Exibição do documentário "O Dilema das Redes".
	Análise do documentário "O Dilema das Redes"	- Retomada dos pontos principais apontados no documentário e análise crítica destes.
	Palestra com convidado	- Segurança de dados (discussão com a presença de especialista).
Parte 2: Exploração do gênero <i>post</i> informativo de Instagram;	<i>Post</i> crítico-informativo de Instagram: conhecendo o gênero	- <i>Post</i> crítico de Instagram (apresentação com uso de slides). - Uso do Instagram pelos alunos (sondagem de como os alunos usam Instagram).
	Estratégias de sumarização e início da produção do texto do <i>post</i>	- Discussão do passo-a-passo para a construção de um <i>post</i> crítico-informativo de Instagram. - Trabalho com estratégias de seleção e sumarização de informações. - Introdução ao Canva.
	Legenda do <i>post</i> informativo	- Apresentação das diversas possibilidades de legenda utilizadas em <i>posts</i> informativos.
Parte 3: Trabalho com pesquisa na Internet	Como fazer pesquisa na internet	- Atividade com formulário voltada para como fazer buscas na internet.
	Análise das referências trazidas pelos alunos	- Apresentação de slides comentando as principais questões quanto às fontes levantadas.
	Continuação da aula anterior e divisão em grupos	- Discussão sobre como usar a Wikipédia e lidar com artigos científicos. - Divisão dos grupos e criação de grupos de WhatsApp para acompanhamento.
Parte 4: Planejamento e produção dos <i>posts</i>	Organização da proposta de culminância	- Divisão entre os temas pré-definidos pelas residentes. - Início do acompanhamento dos grupos.
	Elaboração dos <i>posts</i> e legendas	- Acompanhamento do desenvolvimento dos <i>posts</i> de cada grupo.
	Primeira entrega	- Revisão e alteração dos <i>posts</i> .
	Devolutiva online para uma segunda versão	
	Entrega final	- Entrega assíncrona e postagem no Instagram.

Fonte: elaboração própria

No início da Parte 1, ainda não tínhamos bem delineados os objetivos do projeto em relação aos objetos que seriam focados e aprendizagens previstas para Língua Portuguesa, de forma que foram enfatizados temas socioeconômicos relevantes ao universo online, como a realidade de acesso à Internet no Brasil e as consequências da globalização. Tentando conhecer melhor a turma, elaboramos, via *Google Forms*, um questionário referente a práticas culturais dos alunos no contexto da Internet e redes sociais, com a intenção de que as respostas nos ajudassem a planejar as aulas e atividades.

Na etapa inicial da disciplina, a entrada de objetos de estudo específicos da área da linguagem se deu por insistência necessária da professora orientadora do programa, o que nos levou a rever os materiais preparados no sentido de focalizar não somente a exploração temática, como também desenvolver habilidades de leituras típicas de gêneros específicos, como infográficos, charges e textos da esfera acadêmica, que seriam úteis na pesquisa futuramente feita pelos estudantes para a produção de seus *posts*. Ainda nessa parte, foi proposto que os alunos assistissem em casa ao documentário “O Dilema das Redes”, cujos assuntos abordados complementariam aqueles já trabalhados em aula. Agora já atentas ao foco em Língua Portuguesa, planejamos a aula seguinte voltada para questões de interpretação — o que incluiu, por exemplo, a relação entre documentário e ficção, bem como as implicações do contexto de produção da obra analisada —, incentivando uma discussão crítica e a exposição de apreciações estéticas, afetivas e políticas. Entretanto, no dia marcado para tal aula, somente duas alunas haviam assistido ao filme, e não vimos outra saída a não ser exibir o documentário durante a aula, ainda que isso implicasse em um atraso no cronograma. De forma semelhante ao que ocorreu na disciplina “Fala, Galhardo”, essa dificuldade de contar com a participação dos alunos fora do horário das aulas se mostraria um empecilho ao longo de toda a eletiva.

Partimos, em seguida, para o trabalho com o *post* informativo de Instagram, que assim como o *podcast*, também é um gênero digital relativamente recente, que, aos poucos, se faz presente no ambiente escolar. Esse tipo de *post* é composto por uma série de imagens com texto e outros recursos gráficos organizados no chamado “formato carrossel” – em que é necessário “arrastar para o lado” para ver a próxima imagem –, além da legenda da postagem¹¹.

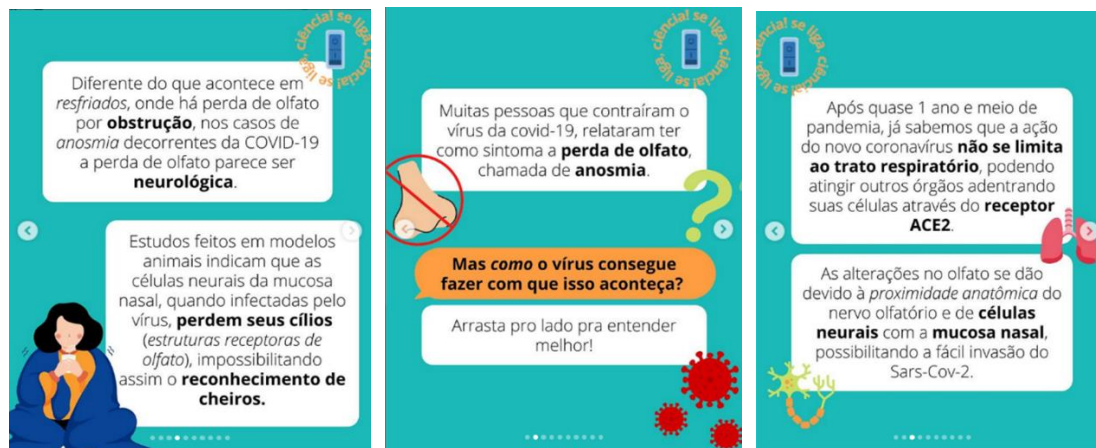
Figura 1 - Exemplo da capa de um post informativo de Instagram



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CR2E3gaHNm0/>. Acesso em 27 de jul. de 2022.

¹¹ Sobre os *posts* no “formato carrossel” é importante apontar também que a plataforma permite somente 10 imagens e uma legenda de até 2.200 caracteres. Além disso, há também uma preocupação com o *layout* do Instagram para melhor legibilidade, o que sempre limita a presença de texto nesse tipo de *post*.

Figura 2 – Telas 2, 3 e 4 do post informativo



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CR2E3gaHNm0/>. Acesso em 27 de jul. de 2022.

De maneira geral, a construção dos *posts* no contexto das aulas foi organizada a partir de uma exposição sobre o funcionamento de *posts* informativos no Instagram e a análise, por parte dos alunos, de *posts* selecionados. Ademais, foi proposto também que os alunos elaborassem, por partes, elementos definidos como essenciais aos *posts*: o texto de legenda e as imagens do *post* e foi acordado entre a sala que seria criado um perfil no Instagram para a eletiva e as duplas que quisessem fariam as suas postagens lá.

Com base no formulário de práticas culturais respondido pelos alunos e nas conversas em sala, sabíamos que a grande maioria usava o Instagram, mas principalmente para postar e acompanhar fatos/fotos pessoais, seja de conhecidos ou famosos. Logo se mostrava necessário familiarizá-los com os *posts* informativos e explorar mais o gênero, mapeando suas principais características quanto ao formato e à circulação e planejando as aulas de forma a dedicar encontros específicos para abordar essa exploração. Assim, preparamos uma primeira aula voltada para essas questões, apresentando um exemplo de *post* e discutindo-o com a turma. Contudo, a escolha do *post* com o qual iniciamos essa tarefa foi mal pensada. Preocupadas em trazer um *post* que representasse, adequadamente, as características formais do gênero – formato carrossel, título chamativo, linguagem clara, bom uso de componentes gráficos, apresentação de dados com fonte etc –,

ignoramos o quão delicado era o tema abordado: abuso infantil no ambiente familiar. Consequentemente, os alunos acabaram direcionando o foco para esse assunto. Em paralelo, conversamos entre nós pelo WhatsApp sobre o que estava acontecendo – uma vantagem do ensino remoto – e preferimos não interromper a discussão, pois mesmo que o tema não fosse inicialmente o ponto central da aula, julgamos ser um assunto importante, sobre o qual percebemos que os estudantes queriam falar. Retomaríamos a sistematização do gênero na semana seguinte. Até lá, a turma foi instruída a ler seis *posts* informativos, de perfis e temas diferentes (e menos sensíveis), com os quais trabalharíamos dali em diante.

Demos sequência às aulas sobre *posts* informativos nos baseando na análise de um dos seis *posts* que os alunos haviam lido em casa, expandindo a abordagem para além das características do *post* como produto final, por meio de uma discussão também sobre seu processo de produção. Acessando as fontes desse *post*, mostramos para os alunos como todos aqueles textos embasaram a publicação para o Instagram, mas que para ser postado, foi preciso considerar a limitação de espaço e o público-alvo específico do perfil em questão, o que exigiu adaptar o conteúdo através de estratégias de seleção, sumarização e adaptação da linguagem. Evidenciamos todo o processo e as habilidades envolvidas e propusemos para casa uma atividade para trabalhá-las. Nela, os alunos deveriam partir de um texto extenso sobre *big techs*, pré-selecionado para eles, colher informações para a produção de um carrossel sobre o tema, com imagens, texto e recursos visuais destinado à comunidade escolar.

Assim, demos também início ao trabalho com o Canva, plataforma de design gráfico, selecionada por ser de fácil acesso tanto no computador quanto em *smartphones* e pela maioria dos alunos já ter trabalhado com ela em outros momentos. A alegada familiaridade dos estudantes com o Canva somada à nossa falta de conhecimento formal sobre design nos levaram a ignorar a importância de uma orientação específica para questões referentes à disposição de elementos textuais e não textuais, o que se mostrou um problema na produção dos *posts*.

Tendo em vista a crescente presença dos gêneros digitais no cotidiano e, por consequência, na escola, é relevante ressaltar a responsabilidade dos currículos de licenciaturas em munir os futuros docentes das ferramentas necessárias para trabalhar com esses objetos.

Apresentada a parte gráfica, restava falar sobre a legenda do *post* informativo – parte exclusivamente textual, com limite de 2200 caracteres. Percebemos que esse era o ponto mais variável entre diferentes exemplares do gênero, e trouxemos isso para a aula, analisando com os alunos as legendas dos seis *posts* que eles leram em casa semanas antes¹². Discutimos os pontos fortes e fracos de cada um dos *posts* e pedimos aos alunos que, com base nessas percepções, construíssem, em duplas, uma legenda para o *post* sobre *big techs* que haviam feito. Aqui, todavia, é quando o descomprometimento extraclasse de parte dos estudantes começa a gerar um acúmulo de tarefas, o que nos levou a replanejar o desenvolvimento proposto para a eletiva.

Muitas duplas não entregaram a legenda e o conteúdo dos *posts* entregues apresentaram problemas, sobretudo de confiabilidade das informações. Ao invés de focar em resumir e adaptar o texto que disponibilizamos, alguns alunos se voltaram para fazer uma pesquisa própria, recorrendo a fontes pouco confiáveis nesse processo, o que resultou em postagens com falhas quanto às informações apresentadas. Assim, uma vez que as produções entregues foram lidas, analisadas e comentadas, julgou-se necessário também discutir com a turma recursos de pesquisa e seleção de fontes bibliográficas. Para tal, foi elaborada uma atividade gamificada¹³ via *Google Forms*.

O foco principal da atividade foi a identificação de fontes confiáveis e o uso de mecanismos de pesquisa na internet, tais como palavras-chave em buscas, e o formulário mesclou perguntas dissertativas e de múltipla escolha, sendo que em

¹² Dessa vez, deixamos propositalmente de fora a publicação sobre abuso infantil.

¹³ Por atividade gamificada estamos entendendo atividades que usam elementos e “mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e engajamento” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p.13).

algumas tarefas era solicitado que os alunos fizessem uma breve pesquisa por conta para então voltar ao formulário para responder. A aula foi ministrada no laboratório de informática e correu razoavelmente bem, ainda que alguns alunos tenham terminado mais rápido do que o esperado, apresentando respostas muito curtas. A pergunta final solicitava que os alunos fizessem uma pesquisa por fontes confiáveis sobre o tema apresentado – padrões de beleza e uso da Internet.

Apesar do propósito da atividade, alguns grupos trouxeram um site exemplificado pelo formulário como “fonte não confiável” como base para essa pesquisa, de forma que novamente nos vimos na necessidade de reformular o planejamento esperado e reforçar esse ponto da confiabilidade de sites e buscas na Internet. Assim, as duas aulas seguintes voltaram-se para um feedback analisando as fontes trazidas e comentando as principais questões quanto a estas, discutindo se eram confiáveis ou não e como aproveitá-las melhor, além de uma discussão acerca de como utilizar artigos científicos e a Wikipédia. Ainda que a turma tenha tido dificuldade em cumprir as tarefas da atividade gamificada da forma como proposta, conseguimos, a partir dessa aula, um bom diagnóstico dos conhecimentos e dificuldades da turma, o que foi facilitado devido ao uso do *Google Forms*, que permite o registro conjunto e sistematização das respostas. Tal levantamento nos possibilitou agir de forma mais específica no planejamento das aulas futuras.

Nesse momento, já entrando na reta final da disciplina, optamos por dividir os alunos em grupos para elaborar duas postagens referentes a temas discutidos durante a disciplina, que seriam então postadas na página do Instagram da eletiva e divulgadas na comunidade escolar. Uma das postagens deveria voltar-se para a introdução e contextualização do tema em questão, enquanto a segunda aprofundava algum aspecto de relevância para os alunos. Os temas, pré-selecionados pelas residentes e preceptora e sorteados entre os alunos, foram i) *cyberbullying*; ii) padrão de beleza na internet; iii) discurso de ódio e liberdade de

expressão nas redes; iv) marketing e redes sociais; v) racismo no reconhecimento facial dos algoritmos; e vi) segurança e compartilhamento de nudes na internet.

A proposta de divulgação na página foi pensada não apenas para fazer sentido com a produção elaborada – que é uma postagem, afinal –, mas também para a relevância social efetiva para os alunos, de forma que a prática de linguagem produção de textos, um dos objetos da disciplina, tenha um fim real (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), se inscrevendo em uma situação de comunicação relativamente mais autêntica. Contudo, na prática observamos que os estudantes se apropriaram pouco da página do Instagram que foi criada; os *posts* circularam pouco e a criação da página se mostrou mais um espaço de exposição dos trabalhos de uma matéria escolar com fim em si mesma do que de fato uma forma de circulação efetiva das práticas de linguagem trabalhadas.

Para o acompanhamento da elaboração das postagens, optamos por nos dividir para acompanhar cada grupo individualmente, ficando a professora preceptora com um grupo e cada uma das residentes com um. Criamos também grupos no WhatsApp com os alunos para tirarmos dúvidas sobre o processo e para que eles conversassem entre si, compartilhando informações. Assim, durante as últimas 3 aulas os alunos elaboraram os *posts*, interagindo com as residentes por meio do grupo no WhatsApp e chamada no Google Meet. De forma geral, a interação nos grupos do WhatsApp foi mais bem-sucedida do que a via chamada no Google Meet, pois era onde os alunos tinham menos problemas de conexão. Entretanto, essa preferência pelo WhatsApp gerou algumas dificuldades, dado que nem sempre os alunos respondiam tão rapidamente, além de não ser possível ter tanta noção acerca do que estava acontecendo no ambiente da escola, em que o grupo estava reunido no momento. Um fator facilitador foi a própria plataforma Canva, utilizada para a elaboração das imagens do *post*, que fornece opções de edição colaborativa e comentários nas produções, o que possibilitou que as residentes e a professora fizessem comentários e intervenções diretamente nas imagens produzidas enquanto os estudantes as editavam.

Uma vez finalizados os *posts*, estes foram liberados na página do Instagram¹⁴ ao longo da última semana letiva. O projeto foi também divulgado em um evento da escola de apresentação dos resultados das disciplinas eletivas, no qual cada grupo falou um pouco sobre seu tema e representantes da turma fizeram um balanço geral sobre a disciplina. Devido às restrições consequentes da Covid-19, não pudemos ir presencialmente à escola, mas, felizmente, a página de Instagram do Grêmio da escola fez uma transmissão ao vivo das apresentações, que foi repostada pela página criada no contexto da eletiva. Os alunos da “De olho nas redes” falaram sobre o trabalho desenvolvido ao longo da eletiva de forma entusiasmada e aprofundada, o que consistiu em uma surpresa muito positiva, pois até então nossas impressões acerca da etapa final da eletiva eram de insatisfação.

Em síntese, embora tenhamos tido imprevistos quanto ao planejamento e à organização da disciplina, avaliamos que foi possível finalizar as atividades propostas com êxito. Grande parte da turma mostrou interesse nas discussões propostas, interagindo de forma satisfatória, em especial considerando-se o contexto de ensino híbrido. Dedicaram-se também à produção das postagens, fazendo uso de ferramentas como Canva e *Google Slides* para produzir imagens e textos, aspecto no qual alguns grupos destacaram-se, em particular aqueles que já contavam com maior domínio dessas ferramentas e com alguma preocupação estética, pontos cuja abordagem nas aulas foi insuficiente. Em relação aos temas trabalhados e a questões referentes à cultura digital, avaliamos que a turma se engajou bastante nas discussões, uma vez que foram abordados assuntos próximos a interesses deles, mas com os quais eles não tinham muita familiaridade. Contudo, no momento de produção dos *posts*, alguns temas que chegamos a trabalhar em aula acabaram sendo abordados de forma mais superficial do que esperávamos.

¹⁴ A página de Instagram com as publicações elaboradas no contexto da eletiva pode ser acessada em <<https://www.instagram.com/deolhonagalhardo/>>

De forma geral, dentre todos os nossos objetivos na eletiva, aquele em que obtivemos menos sucesso foi o desenvolvimento de habilidades de pesquisa na internet, pois ficou nítido que a grande maioria dos grupos iniciou a produção do *post* já pela escrita do texto ou produção gráfica, sem antes entender melhor sobre o tema que deveriam abordar. Insistimos para que fosse feito o trabalho de pesquisa, mas ainda assim só um dos grupos trouxe suas fontes na publicação final, as quais incluíam um dos sites que nós tínhamos apresentado em aula como um exemplo negativo de fonte de informação. Atribuímos esse insucesso em específico a uma possível falta de visão da eletiva como um todo, como um processo com início, meio e fim, de forma que mesmo estudantes que haviam se dedicado às aulas sobre pesquisa não internalizaram a importância dela no processo de produção de um *post*. Essa dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores, desde questões relativas à pandemia e ao ensino remoto, até o fato de termos replanejado o andamento das aulas diversas vezes, começando a eletiva sem um processo claro em mente, diferentemente do que ocorreu na disciplina “Fala, Galhardo”.

Sobre o ponto referente ao planejamento, que se mostrou uma dificuldade em ambas eletivas, é relevante ressaltar que um dos fatores que nos levou a replanejar a disciplina tantas vezes, além de uma série de questões que não conseguiríamos antecipar – como a mudança das turmas nas semanas que antecederam o início das aulas –, foi a observação e consideração das dificuldades demonstradas pelos alunos. Uma vez que definimos o *post* informativo de Instagram como objeto a ser trabalhado, teria sido possível, e talvez mais fácil, seguir um caminho mais linear, que priorizasse somente a produção e entrega das postagens finais. Porém, fizemos a escolha de nos deter no processo dos alunos de forma mais aprofundada, com o intuito de que este fosse também significativo, ao invés de colocar a entrega da culminância como um fim em si. Assim, ainda que a participação da sala tenha sido abaixo do esperado em eventuais momentos, a etapa da produção dos *posts* finais foi, dentro do possível, bem-sucedida.

NOVOS E MULTILETRAMENTOS E OS DESAFIOS FORMATIVOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS REFLEXIVOS E AS APRENDIZAGENS EM JOGO

Como já sinalizado na introdução, cabe primeiro destacar as aprendizagens (ou consolidação de aprendizagens ou ainda o reconhecimento de necessidades de outras aprendizagens) que a proposição de um relato reflexivo que retome o processo de desenvolvimento de um projeto pode oportunizar, de forma geral, e, mais especificamente, em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ambos os projetos – “Fala, Galhardo”, e “De olho nas redes” – envolveram o desenvolvimento de atividades que contemplavam os novos e multiletramentos. Nos dois casos, fica evidente o quanto do conhecimento das linguagens e formas de produzir sentidos envolvido nesses letramentos pôde ou não ser contemplado com os estudantes da escola, seja por falta de tempo, por razões relacionadas ao contexto pandêmico, seja por falta de domínio dos próprios residentes e da preceptora de conhecimentos e habilidades de diferentes naturezas. A professora preceptora mais de uma vez declarou que só se dispôs a desenvolver projetos envolvendo esses gêneros e mídias porque poderia contar com o apoio das residentes da Unicamp, o que remete para a necessária formação continuada para o trabalho com os novos e multiletramentos.

Assim, em relação ao *podcast*, além do trabalho com roteirização e produção do conteúdo em si, faz-se necessário trabalhar com a captação do áudio, desde aspectos técnicos como distância do microfone, comandos de gravação até a performance em si - aspectos da oralidade como ritmo, volume, entonação, dentre outros, e da locução em si, como técnicas vocais, respiração, aquecimento vocal, dicção etc. - bem como com a edição de áudio, que envolve além do manuseio da ferramenta, a combinação, simultaneidade/sequenciação de elementos sonoros, uso de efeitos sonoros etc., que foram apenas parcial e superficialmente trabalhados.

Por sua vez, o trabalho com *post* informativo de rede social também demanda, para além da definição do conteúdo (e da pesquisa que exige e do exercício de sumarização), um conhecimento mínimo de design gráfico que oriente a seleção e disposição dos elementos visuais e verbais nos *posts* e a relação entre imagens, legendas e textos, que também não pôde ser muito contemplado ao longo do desenvolvimento das atividades.

Tanto as residentes quanto os estudantes da Educação Básica podem ser considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001) e nem por isso dominavam o gênero *podcast*, os aspectos técnicos¹⁵ ou elementos da linguagem sonora. Como qualquer categoria relacionada a um recorte geracional, o conceito de nativo digital requer cruzamentos com outros tipos de segmentação - gênero, raça, classe social, escolaridade, grupos/práticas culturais etc., para ter alguma potência descritiva ou interpretativa. Além do acesso à Internet não ser universal, o que ficou evidente durante a pandemia, as atividades e práticas culturais e de linguagem das quais os estudantes participam são muito diferentes. Nem entre residentes nem entre os estudantes da escola, a atividade de escuta de *podcast* era uma realidade (nem mesmo de captação e edição de áudios variados). Assim, tínhamos no espectro considerado desde estudantes que nunca tinham ouvido um *podcast* até um produtor de *podcast/videocast*.

Se em relação ao consumo de conteúdo nas redes sociais podemos dizer que se trata de uma atividade bastante próxima para o público em questão - estudantes, residentes, professores -, o mesmo não pode ser dito em relação à produção de conteúdo¹⁶, sobretudo de natureza informativa e associado a um perfil temático/institucional e não pessoal.

¹⁵ Apenas 9 dos 21 estudantes da eletiva de *podcast* que responderam ao levantamento feito de práticas culturais digitais das quais participavam declararam saber editar áudios ou vídeos.

¹⁶ Apenas metade dos estudantes que responderam ao levantamento de práticas culturais declarou produzir e postar conteúdo na Internet (memes, gifs, fotos, desenhos, vídeos).

Para as residentes e para a professora preceptora, o fato de terem podido vivenciar essa experiência de trabalhar em grupo com algo sobre o que não tinham um domínio pleno (nem mesmo muito conhecimento) deu mais segurança, conforme relatado nos encontros formativos, o que não só atesta a importância do Programa Residência Pedagógica, como evidencia a necessidade de um contexto de desenvolvimento de trabalho colaborativo em torno dessas produções. Não só o Programa Residência Pedagógica, mas os próprios currículos dos cursos de licenciatura, devem prever disciplinas e outras unidades curriculares que contemplem os novos e multiletramentos¹⁷ e modalidades de atividade que incluam trabalhos colaborativos. Até pela própria natureza dos novos e multiletramentos – marcados pelo intenso e contínuo processo de surgimento, desenvolvimento e hibridização de gêneros e práticas – e pelo pressuposto do trabalho considerado – de possibilitar a escuta e ampliação das vozes dos estudantes, muitas vezes ignoradas e silenciadas (o que foi enfatizado no relato sobre o trabalho com *podcast* e até determinou mudanças em seu planejamento) e de procurar estabelecer um diálogo com as formas de expressão e práticas socioculturais próprias das culturas juvenis – sempre haverá uma heterogeneidade de saberes e práticas em sala de aula, existindo sempre estudantes que saberão mais do que os professores sobre dimensões dos gêneros e práticas da cultura digital, na direção do que Margaret Mead denomina de cultura prefigurativa¹⁸.

Assim, para além de aprender a mediar situações de aprendizagem em que o conhecimento está mais distribuído, é preciso ter nitidez quanto à

¹⁷ A última reforma curricular do curso de Licenciatura em Letras da Unicamp incluiu no currículo a disciplina “Laboratório de Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa”, que conta com breves oficinas de design, de áudio, de imagem estática (fotografia, cartaz, infográficos etc.) e de vídeo que integram o processo de elaboração de recursos e atividades que contemplem os multiletramentos, mas as residentes do edital RP 2020 não cursaram essa disciplina, por terem cursado o currículo anterior.

¹⁸ Para Mead, apud Reguillo (2013), existiriam três tipos de culturas: a pós-figurativa, em que, de forma simplificada, as crianças, os mais novos aprendem com os mais velhos e o presente e o futuro estão ancorados no passado; a co-figurativa, em que cada um – as crianças, jovens e adultos – aprendem com seus pares e o futuro está ancorado no presente e as pré-figurativas em que os adultos aprendem com as crianças e jovens, e em que “los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (Mead, 1977, p.33, apud Reguillo, 2013, p. 50).

intencionalidade pedagógica, aos objetos, objetivos de aprendizagem e habilidades que estão em jogo. Neste sentido, os documentos curriculares estabelecem referências. Em relação aos novos letramentos, a BNCC considera que:

Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Cabe dizer que o destaque da BNCC dado às dimensões ética, estética, política relativas a conteúdos e práticas da cultura digital não deve ser lido na perspectiva de imposição de normas e referências culturais valorizadas, mas a partir de um olhar crítico que analise as vozes, silenciamentos e as diferentes perspectivas em jogo e os contextos culturais e estéticos diversos.

As diferentes linguagens (seus elementos e dimensões) e os diferentes modos de fazer sentido, já comentados anteriormente, também figuram nas aprendizagens estabelecidas pelo documento, como nas duas habilidades que se seguem:

(EM13LP13) Analisar, **a partir de referências contextuais, estéticas e culturais**, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (BRASIL, 2018, p. 508, grifo nosso).

(EM13LP14) Analisar, **a partir de referências contextuais, estéticas e culturais**, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (BRASIL, 2018, p. 508, grifo nosso).

Note-se que não se trata de considerar simplesmente os elementos das diferentes linguagens e estabelecer uma espécie de gramática normativa (ou mesmo descritiva) dos sistemas, desvinculada de situações de usos (algo como querer dizer que um determinado enquadramento sempre significa uma determinada coisa ou perspectiva), mas de ter em foco esses elementos sempre considerando as referências contextuais, estéticas e culturais daqueles gêneros e do contexto de produção e circulação de um dado texto ou produção.

Mas há muitos outros objetos, objetivos de aprendizagem e habilidades que podem/devem ser contemplados em projetos como esses que precisam ser intencionalmente trabalhados. O relato do planejamento do projeto “De olho nas redes” traz uma reflexão importante a respeito de como às vezes é fácil se deixar levar pelas temáticas ao ponto de se esquecer dos objetivos em termos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Muitos temas contemporâneos merecem um tratamento transversal no currículo e a própria BNCC organiza as aprendizagens a partir dos campos de atuação social, o que também coloca em cena conhecimentos e conceitos cuja apropriação é necessária para a compreensão das condições de

produção que cercam a produção dos discursos em cada campo¹⁹. Mas essa perspectiva de abordagem reclama a interdisciplinaridade ainda muito distante das práticas efetivas de grande parte das escolas. Ao longo do desenvolvimento dos projetos, a contribuição das outras disciplinas foi muito pequena, limitando-se à definição construída pela professora de geografia do conceito de “globalização”, usado nas aulas do projeto “De olho nas redes”. Além disso, o próprio processo de construção desses conhecimentos deve envolver aprendizagens mais centrais do componente Língua Portuguesa relacionadas às práticas de linguagem – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica.

Como vimos, o planejamento inicial do projeto “De olho nas Redes” previa contemplar várias temáticas – globalização, *big Techs*, algoritmos, *cyberbullying*, discurso de ódio, cancelamento, fato e opinião, *fake news*, compartilhamento de nudes, algoritmos e bolhas, assédio sexual nas redes, marketing digital, padrões de beleza, representatividade nas redes sociais, ativismo digital, acesso à informação – que certamente devem ser trabalhadas, mas não num único projeto, ano ou mesmo por uma única disciplina. Ainda que a seleção de apenas algumas delas estivesse prevista, em função do cronograma, a abordagem teve que ser superficial e, por vezes, lançando mão de uma exposição dialogada e até mesmo empiricamente monológica, destacando-se tão somente a temática como forma de subsidiar o conteúdo dos *posts*, sem aproveitar situações em que muitos gêneros não só os relacionados aos novos e multiletramentos mas também os relacionados aos letramentos convencionais e às habilidades de leitura e escrita pudessem ser contemplados. Tão logo o grupo de residentes tomou consciência disso, passou a proceder a um planejamento intencional de exploração de textos variados - infográficos, textos jornalísticos e de divulgação científica - e de habilidades de

¹⁹ Como por exemplo os que estão envolvidos na habilidade EM13LP36: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

leitura, incluindo procedimentos de pesquisa e de apoio à compreensão de textos (tomar nota, resumir etc.).

E aqui reside uma contradição (ou, no mínimo, uma tensão) contemporânea de base na escola, envolvendo o trabalho com a leitura e produção de textos, que as residentes viveram intensamente: por um lado, os documentos curriculares apontando para a necessidade de um trabalho significativo e contextualizado com as práticas de leitura, escrita e oralidade, o que o desenvolvimento de projetos como os relatados aqui podem perfeitamente atender e, de outro lado, a pressão dos órgãos centrais (no caso, SEDUC-SP) pelo trabalho com habilidades de leitura presentes nos descritores de avaliações externas para que os alunos possam melhorar seu desempenho, o que também poderia ser contemplado em projetos como os descritos, mas que, em geral, não é. Sucessivas listas de habilidades essenciais e de gêneros (aqueles mais presentes nas questões das avaliações externas) chegam para a escola de forma totalmente desarticulada e o professor (e as residentes também viveram isso) se vê obrigado a trabalhar com intermináveis atividades pontuais, descontextualizadas e desarticuladas entre si para treinar (mais do que desenvolver) as tais habilidades selecionadas. Ora, as atividades de leitura e de compreensão de um texto colocam em jogo variadas habilidades e se se tem um propósito de leitura e se está minimamente engajado com o desenvolvimento de um projeto, mais chances há de se desenvolver essas habilidades. Daí a importância de se prever uma intencionalidade pedagógica clara para as atividades propostas, que articule²⁰ habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, os gêneros e práticas em questão, além de outros conhecimentos

²⁰ Claro que tal articulação demanda não só formação e tempo de planejamento coletivo, mas textos e objetos digitais mais diversos e confiáveis (importância das ações de curadoria e de repositórios públicos referenciados) e recursos didáticos diferenciados e flexíveis que permitam que não se parta do zero, mas que se contemple os interesses, necessidades, especificidades e características locais. Tanto na disciplina já mencionada “ Laboratório de Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa, quanto nas disciplinas de estágio e no âmbito do PIBID e da própria residência pedagógica tanto a curadoria quanto a produção de atividades como as mencionadas têm tido lugar e, em breve, estaremos disponibilizando essas atividades e resultados das ações de curadoria no site do LABELT (Laboratórios de Letras), https://www.iel.unicamp.br/lab_let

necessários ao projeto e à produção final determinada, ainda que o planejamento e as intenções pedagógicas possam/devam se modificar se uma turma de estudantes demandar outra coisa, algo que as residentes dos dois projetos relatados tiveram sensibilidade para fazer.

Neste contexto, cabe destacar outra habilidade da BNCC:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, **vivenciando de forma significativa o papel de** repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de **compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável**, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e **“funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor** (BRASIL, 2018, p. 142, grifo nosso).

Até que ponto se pode afirmar que se possibilitou que os estudantes tenham vivenciado de forma significativa o papel de *podcaster* e de produtor de conteúdo informativo em redes sociais? Claro que o fato de se prever outros leitores e ouvintes reais para além da sala de aula já coloca uma série de condições que potencialmente podem demandar melhor organização e inteligibilidade dos conteúdos produzidos, assim como a intenção de despertar o interesse dos leitores. Mas, como vimos, nenhum dos dois projetos trouxe uma continuidade de produções: nem um canal de *podcast* foi criado nem o perfil de redes sociais teve continuidade (e não é sempre e nem é tudo que precisa ter continuidade mesmo). Como bem sinalizaram os relatos, a criação do perfil e a publicação dos *podcasts*

serviu apenas para socializar as produções dos projetos, não tendo criado raízes. Não fez sentido para os envolvidos no processo continuar com as produções porque não havia uma demanda clara (ou um desejo) por um canal de comunicação da comunidade escolar que pudesse ampliar vozes, possibilidades de discussão, de circulação de informação e opinião em relação a questões de interesse da comunidade. Talvez porque o início de projetos desse tipo, na perspectiva trazida pela BNCC expressa na última habilidade citada, deva começar por aí: a discussão por parte de toda a comunidade escolar da necessidade ou não de canais de comunicação que ampliem a interação na direção apontada²¹. Reside aí a lógica de organização das aprendizagens na BNCC, que parte dos campos de atuação social, das práticas que nele têm lugar e das grandes atividades realizadas para daí decorrer as aprendizagens, que devem possibilitar a ampliação da (e qualificar a) participação nesses campos. Assim, no que diz respeito ao campo jornalístico midiático, as grandes práticas e atividades em jogo têm relação com a circulação de informação e opinião e de conteúdos diversos nas redes sociais. Discutir com toda a comunidade por que e para que ter canais de comunicação, definir conjuntamente que canais serão esses – revista ou jornal digital, site, perfil em redes sociais (em qual/quais), canal de vídeo, de *podcast* etc. – que tipo de conteúdo pode interessar ou é necessário para aquela comunidade, que editorias, seções, séries ou playlists serão criadas²² e como serão alimentadas – o que supõe desde reunião de editorias, definição de pautas, de procedimentos de coleta e

²¹ Na direção do que já propõem postulações e projetos no âmbito da educomunicação (cf., por exemplo, Soares; Viana; Xavier (2016)), e do letramento midiático (cf., por exemplo, Buckingham (2010) e Barbosa; Simões (2017)).

²² Em todos os casos, a divisão em editorias ou assunto pode/deve ser prevista, o que ajuda a organizar e distribuir os alunos de diferentes turmas e anos. Assim, por exemplo, para além de um editorial, pode-se imaginar seções como *Deu na comunidade*, (notícias), *Reportagem (multimidiática) do mês*, *Ecos da Notícias* (opiniões e comentários), *Em Debate* (discussão de questões polêmicas de interesse da comunidade), *Fala Comunidade* (reclamações, solicitações, oportunidades, curiosidades etc.), *Juventude em pauta* (discussão de temas de interesse dos estudantes), *De olho nas redes* (divulgação e comentários sobre coisas positivas que acontecem nas redes e sobre suas vulnerabilidades - *fake news* mais disseminadas na semana, discursos de ódio, *cyberbullying* etc.), *Marca na agenda* (eventos culturais e esportivo), *Novas Letras* (publicação de textos literários da comunidade), *Corpo em movimento* (esporte e lazer), *Saúde da comunidade*, *TecnoMundo* (sobre tecnologia, games etc.), *Estilo de vida* (tatuagem, maquiagem, cozinha etc.), charge, tirinha etc.

tratamento de informação, edição e publicação do conteúdo até elaboração de plano de mídia – são ações necessárias que ajudam a conferir sentido ao projeto e a minimizar sua artificialidade na direção do que sugere a última habilidade mencionada da BNCC .

Um projeto pontual pode ser o mote para provocar essa discussão na escola, mas é desejável que a questão seja tratada com maior intencionalidade pedagógica: para cada campo de atuação previsto pela BNCC, seria preciso definir qual(uais) será/serão as práticas e grandes atividades que organizarão as aprendizagens/habilidades.

Claro que isso dificilmente vai ser provocado por um projeto desenvolvido em uma turma no âmbito da residência pedagógica, o que nos faz pensar o quanto o escopo da parceria entre universidade e escola teria que ser ampliado, o que em parte poderia se dar no âmbito do próprio Programa, por meio do envolvimento mais sistemático da gestão da escola e da equipe escolar (poderia haver até um rodízio de preceptores e gestores).

Mas, como já destacado, aprende-se também na percepção das e nas reflexões sobre as ausências.

Por fim, cabe dizer que com relação aos princípios e pressupostos teórico-metodológico de base enunciativo-discursiva que orientam os documentos curriculares de Língua Portuguesa nas últimas três décadas, os relatos mostram que os mesmos parecem ter orientado grande parte do desenvolvimento dos projetos, já que as atividades propostas contemplaram um levantamento das práticas culturais e de leitura escrita dos estudantes e partiram do que eles sabiam sobre o gênero, contaram com uma exploração do gênero (mais em termos formais, no caso do *podcast*, e do conteúdo temático – na verdade, exploração do conteúdo das postagens –, menos em termos do contexto geral de produção, ainda que o projeto “De Olho nas Redes” tenha procurado contemplar mais o contexto das redes quando procura tematizar as *big techs* e a forma como influenciam o funcionamento das redes sociais). O problema aí é que faltou um recorte mais

específico de temas e mais profundidade e enfoque interdisciplinar no seu tratamento. Nos dois projetos, o processo de produção foi levado em conta, tendo sido previsto um contexto de produção efetivo, com leitores, ouvintes, objetivos e meios de circulação definidos. Também foi proposto um trabalho com a textualidade, entendida em um sentido mais amplo, que contemplou inclusive elementos de outras linguagens e outras formas de significar, ainda que de maneira incipiente, como reconhecido pelas próprias residentes. Além disso, o processo de produção foi devidamente considerado – o planejamento (pré-produção/captação), o momento da produção e o da edição, mesmo que esse último momento tenha sido muito prejudicado em função do encurtamento do cronograma previsto. Mas só o fato de se lastimar a falta de tempo para a finalização adequada do trabalho e de reconhecer que também as produções multimodais preveem processos de reedição e de várias versões, já é algo extremamente positivo. De qualquer forma, isso colocou as residentes diante da realidade do tempo escolar (que, mesmo sem o contexto pandêmico, apresenta limites, em razão da quantidade de conteúdos e aprendizagens diversas – e dispersas – esperadas).

Note-se também que quando as residentes se deram conta da falta de especificidade do trabalho com língua portuguesa em algumas aulas em que o gênero não estava sendo diretamente tematizado (e o trabalho com Língua Portuguesa é bem mais do trabalhar com os gêneros), logo buscaram diversificar gêneros dos textos propostos para leitura e explorar aspectos textuais, discursivos e a compreensão dos textos (propondo questões e discussões que contemplam habilidades variadas). Saber a respeito das habilidades que estão envolvidas na leitura e na escrita e como desenvolvê-las é parte importante do saber e do fazer do professor, mas, como já propôs Geraldi (1991), isso não significa tomá-las como fim último do trabalho (como pretendem muitas redes de ensino). Em outra perspectiva, o desenvolvimento de habilidades, deve ser tomada como meio (uma

das condições, mas não a suficiente) para que o trabalho com as práticas de linguagem, com as atividades significativas de seus usos possa se dar a contento. Eis aí um desafio para as residentes e professores: buscar em cada campo as possibilidades em termos de práticas e de letramentos (inclusive novos e multiletramentos) que podem ser privilegiadas e as grandes atividades que podem contemplá-los (organizadas em projetos de diferentes tipos, laboratórios, oficinas, observatórios etc.) e propor sua discussão com comunidade escolar. Claro que tudo isso, pela mudança de perspectiva que representa, demanda formação e produção de conhecimentos novos (e também produção de recursos didáticos e uma outra organização em termos de tempos e espaços escolares) e poder estabelecer uma parceria entre licenciandos, professores das escolas e pesquisadores da universidade em torno desse desafio é a grande riqueza do programa de residência pedagógica e os relatos aqui apresentados atestam essa potencialidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água**, vol. 30, n. 2, 2017, pp. 71-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, vol. 35, n. 3, 2010 pp. 37-58.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIR, Tarcísio (orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1988].

MEDEIROS, Macello. Transmissão sonora digital: modelos radiofônicos e não radiofônicos na comunicação contemporânea. **C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**, n. 21, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, vol. 9, no. 5, 2001. MCB University Press.

REGUILLO Rossana. **Culturas Juveniles**: Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

SOARES, Ismar Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (orgs). **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo, SP: ABPEducon, 2016.

PROJETO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA. O APARENTEMENTE DISTANTE QUE SE MOSTROU TÃO PRÓXIMO

Elaine Prodócimo

Orientadora do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp

Rafael Straforini

Orientador do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp

Raul Reis Amorim

Orientador do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp

INTRODUÇÃO

O edital para o Programa Residência Pedagógica – RP - de 2020, previa um maior número de bolsas para as chamadas “áreas prioritárias” da educação formal, que são, sem nenhuma surpresa, Língua Portuguesa e Matemática. As outras áreas do conhecimento, tidas como complementares, deveriam disputar as bolsas restantes de forma partilhada compondo “núcleos”. Dessa necessidade de organização, surgiu a ideia de unirmos a Educação Física e a Geografia em um projeto interdisciplinar, com um propósito de não serem unidos os campos de conhecimento apenas “no papel”, mas na busca de uma ação de fato interdisciplinar. O desafio foi lançado e já nos parecia bastante grande quando fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, precisando nos adaptarmos ao contexto remoto.

Nosso projeto foi realizado na Escola Estadual Vitor Meirelles, de ensino médio, que compõe o Programa de Educação Integral - PEI, na cidade de Campinas. Tinha como alguns de seus objetivos: ampliar os conhecimentos sobre as teorias pedagógicas da Educação Física e da Geografia; e desenvolver planejamento e atuação docente pautada em abordagens críticas da Educação Física e da Geografia de maneira interdisciplinar.

O objetivo do presente artigo é narrar e refletir sobre as experiências vividas no contexto do projeto interdisciplinar Educação Física e Geografia.

A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade se opõe à lógica do saber fragmentado muito presente na educação atual. Trabalhamos com a ideia de diálogo e integração de saberes das áreas como forma de ampliação da leitura de mundo, com o objetivo de uma compreensão mais completa da realidade, porém sem desconsiderar as especificidades dos diferentes campos do conhecimento, pois consideramos, a exemplo de Perez (2018, p. 471), que

[...] a interdisciplinaridade, se feita como junção automática de disciplinas, pode enfraquecer os pressupostos teóricos e metodológicos dos campos do conhecimento distintos, principalmente ao não considerar o campo de forças envolvido no saber científico – afinal, a ciência é um campo de luta.

Buscamos no projeto Educação Física e Geografia não enfraquecer nenhuma das áreas, mas as fortalecer, pelas contribuições de cada uma na construção de um *fazer com*.

Defende-se muito nos estudos e mesmo em projetos pedagógicos das escolas um ensino interdisciplinar, contudo, é possível perceber, na prática cotidiana, que se no “papel” ela é objetivada, no dia a dia é bastante rara. Muitas são as dificuldades para a implementação de um ensino interdisciplinar, desde a não abordagem nos cursos de formação, que, embora defendam com frequência essa forma de ensinar, não a praticam, mantendo-se também fragmentados em seus saberes, o que dificulta aos e às estudantes de licenciaturas aprenderem sobre essa forma de agir pedagogicamente; a própria estrutura da rotina escolar que não proporciona momentos de trocas sobre questões pedagógicas entre os pares; até a própria visão de educação dos profissionais que, se entendem a educação como

transmissão de conhecimento, possivelmente não entenderão a relevância de um projeto coletivo e interdisciplinar de construção e problematização de diferentes temáticas.

Como afirma Thiesen (2008, p. 546):

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

O pensamento interdisciplinar refere-se mais do que à soma das partes, mas à dialogicidade entre as partes:

A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o desmantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico (THIESEN, 2008, p. 550-551).

Defender uma prática escolar interdisciplinar não significa abandonar os saberes disciplinares ou os campos de conhecimento específicos, a exemplo da Educação Física e da Geografia, pois, ainda que pareça paradoxal, aprofundar um conhecimento a partir de uma problemática construída coletivamente entre diferentes campos de saberes, ou ainda, “desmantelar as fronteiras existentes entre os conhecimentos” implica num profundo conhecimento teórico-metodológico por parte do(a) professor(a) de sua área de formação (BITTENCOURT, 2004). Saber identificar uma problemática relevante para os(as) jovens e contribuir no seu aprofundamento conceitual num projeto interdisciplinar implica também em um posicionamento disciplinar: como a minha área de formação pode contribuir conceitualmente para uma leitura mais complexa dessa problemática. Para Bittencourt (2004, p. 156),

a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto de conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade.

O PROJETO INTERDISCIPLINAR

Quando planejamos o projeto não tínhamos ainda ideia que a pandemia se estenderia por tanto tempo. No prazo previsto para início das ações do programa, vimo-nos seguindo com a pandemia e com a impossibilidade de irmos à escola, algo completamente inusitado para nós. Não tínhamos nenhuma certeza sobre o que ainda viria pela frente, quanto tempo ela ainda duraria, ou como poderíamos atuar. Frente a isso, com o início das ações adiado para o meio do segundo semestre letivo (outubro), entendemos que teríamos que atuar de maneira remota, pois as escolas, e mesmo a universidade, permaneciam fechadas por conta do risco do contágio e do alto grau de letalidade da doença.

Já havíamos selecionado a escola, o professor preceptor e a professora preceptora com quem trabalharíamos e os e as estudantes que seriam contemplados(as) com a bolsa, porém, ainda não sabíamos ao certo como atuaríamos nesse novo contexto. Diante deste quadro, algo que já havia ficado claro era que nossas reuniões se dariam por meio de ambientes virtuais, assim, iniciamos com as apresentações dos grupos: oito bolsistas da Geografia e oito bolsistas da Educação Física, dois orientadores da Geografia e uma da Educação Física, um preceptor da Geografia e uma da Educação Física da escola Vitor Meireles. Equipe montada, passamos a nos reunir virtualmente para o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planejamentos das duas áreas, e para a organização dos grupos e dos horários para acompanhamento virtual das atividades da escola. Por tratar-se de uma escola pertencente ao PEI (Programa de Educação Integral), o

professor preceptor e a professora preceptora explicaram ao grupo o seu funcionamento.

Como estávamos na metade do segundo semestre letivo, os(as) residentes não conseguiram participar do planejamento do período, mas, de posse dos materiais produzidos pelo centro de mídias da Secretaria Estadual de Educação fornecidos pelo preceptor e pela preceptora puderam acompanhar as aulas. Nas reuniões semanais que envolviam todos(as) os(as) participantes, discutíamos as observações feitas. Por tratar-se do módulo 1 do programa Residência Pedagógica, de ambientação, as atividades realizadas pelo grupo estiveram de acordo com a proposta do programa, contudo, muito distante do que imaginávamos que o programa poderia proporcionar, que era o contato direto com o ambiente escolar.

No início do primeiro semestre letivo de 2021, os(as) residentes puderam participar da elaboração de uma disciplina eletiva pensada para ser oferecida interdisciplinarmente aos(às) estudantes da escola, uma vez que essa modalidade de disciplina compõe a estrutura curricular das escolas de tempo integral que fazem parte do PEI.

As disciplinas eletivas têm como objetivo a ampliação do universo cultural do(a) estudante.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. (SÃO PAULO, s/d, p. 29)

São organizadas semestralmente e oferecidas por pelo menos dois(duas) docentes de disciplinas distintas, a partir de seus conhecimentos e dos interesses e necessidades dos(as) estudantes, que podem escolher, entre as opções oferecidas pela escola, aquelas que mais correspondem aos seus desejos. Tem também como característica o “desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal,

matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais” (SÃO PAULO, s/d, p. 29). As eletivas são finalizadas por um evento chamado Culminância, em que o grupo torna público o que foi estudado durante o semestre. A forma de apresentação do resultado do trabalho pode e, preferencialmente, deve ser feito por meio de diferentes linguagens como vídeos, apresentações artísticas, montagem de exposição entre outros.

Para o planejamento e acompanhamento das ações realizadas na escola, eram realizadas reuniões semanais entre todos(as) os(as) integrantes do grupo. Nas reuniões, discutimos sobre questões relativas aos problemas da juventude contemporânea de Campinas que pudessem ser aprofundados a partir de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar entre a Educação Física e a Geografia. O que até então parecia estranho entre os(as) participantes: a interdisciplinaridade entre esses dois campos de conhecimento, ao tensionarmos alguns temas contemporâneos que envolvem a juventude à luz dos conhecimentos específicos de cada campo, tendo como horizonte as práticas e experiências corporais dos jovens em seus lugares de vivência, fomos percebendo que há mais aproximações do que distanciamentos entre Geografia e Educação Física, colocando-nos num movimento catártico de aproximações teórico-metodológicos. Ter encontrado essa aproximação entre os campos também possibilitou uma vivência mais integrada entre os(as) bolsistas residentes do projeto e, por fim, não foi fácil nos desfazermos de várias possibilidades de atuação interdisciplinar, tendo que escolher apenas um tema para ser “atacado” pelas disciplinas.

Nesse sentido, o grupo propôs a disciplina eletiva *Cidade em movimento*, que teve como ementa:

Produção do espaço urbano brasileiro em suas contradições e desigualdades. Análise “in loco” da distribuição espacial dos equipamentos urbanos da cidade de Campinas, SP, destinados ao esporte e lazer disponíveis para a população. Políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da qualidade de vida da população. (Re)conhecimento da cultura corporal de movimento presente nos diferentes espaços urbanos. Análise das questões de gênero e etnia presentes nas práticas corporais.

E tratou dos seguintes temas, de forma interdisciplinar:

Geografia:

- O espaço urbano brasileiro;
- Infraestrutura Urbana;
- História de Campinas;
- A privação do Urbano e o direito à Cidade.

Educação Física:

- Saúde individual e coletiva;
- Lazer e trabalho;
- História das práticas corporais em Campinas;
- Práticas de Esporte de demais práticas corporais x locais disponíveis para prática;
- A privação do Urbano e o direito à Cidade.

Embora a escolha das eletivas deva ser feita pelo(a) próprio(a) estudante, compondo grupos que agregam estudantes de diferentes anos escolares e de diferentes turmas, em virtude da pandemia e da forma de ensino remoto, nesse primeiro semestre de 2021, as disciplinas foram oferecidas para turmas fechadas. A nossa eletiva *Cidade em movimento* foi oferecida para estudantes dos 3os anos das turmas A e B. Nessa experiência os(as) residentes contribuíram para o planejamento, acompanharam as aulas e atuaram de maneira pontual na regência,

não assumindo completamente a docência da disciplina, atuando como prevê o módulo 2 do programa *observação semiestruturada*. Para a preparação dos(as) bolsistas para a ação das atividades da disciplina eletiva foi ministrada por um dos orientadores uma oficina de cartografia a todos(as) os(as) residentes no horário das reuniões.

Para a apresentação do grupo aos(as) estudantes da escola no início do semestre letivo, os(as) residentes criaram um *tik-tok* com informações e interesses, buscando uma aproximação com uma linguagem de uso comum entre os dois grupos.

Durante o semestre, os temas tratados nessa eletiva foram: Uma volta ao passado: a evolução das cidades no Brasil (O fenômeno Urbano); Saúde individual e coletiva e Lazer e trabalho; A cidade e o seu modo de vida (Infraestrutura urbana x qualidade de vida); A cultura corporal de movimento; Campinas do passado ao presente; Práticas corporais nos diferentes espaços e momentos históricos de Campinas; A privação do urbano e o Direito à Cidade; Práticas de Esporte e demais práticas corporais x locais disponíveis para prática.

Inicialmente foi aplicado um questionário com os(as) estudantes sobre a percepção urbana e de qualidade de vida presente no cotidiano. As aulas foram feitas em forma de debates, aulas expositivas, trabalhos em grupos (mesmo em ambiente virtual), como a pesquisa sugerida sobre os locais disponíveis para a prática esportiva/práticas corporais por regiões da cidade/idade dos(as) praticantes. As discussões realizadas levaram ao tema da acessibilidade, em que foram levantadas as dificuldades de acesso aos diferentes espaços da cidade. Para tratar desse assunto, foram convidados para um debate o atleta Lucas Junqueira da seleção brasileira paralímpica de *rugby* em cadeiras de rodas e Patrícia Porfírio Martins técnica da mesma modalidade.

Por conta da pandemia, para a culminância foi elaborado um vídeo com os temas e principais trabalhos realizados durante o semestre, que pode ser acessado pelo link https://www.youtube.com/watch?v=BV7P6ey_5QM.

No segundo semestre de 2021, houve troca de preceptores, pois tanto o professor da Geografia quanto a professora da Educação Física assumiram cargos de gestão na escola. Fizemos novo processo seletivo e substituímos os colegas parceiros, mantendo-nos na mesma instituição.

Para o segundo semestre, foi planejada outra disciplina eletiva: *Somos todos cultura*, oferecida aos(às) estudantes do 2º ano, como um desdobramento da eletiva anterior e que teve como ementa:

Debater o sentido de cultura e suas diferentes manifestações, compreender a subjetividade de sua definição bem como seu condicionamento em relação ao espaço- tempo. Com a ajuda dos residentes, eles irão investigar onde e como ocorrem essas manifestações na cidade de Campinas e região metropolitana, quem a pratica e como isso influencia a vida das pessoas e da comunidade. Como encerramento será realizada uma feira cultural ao final da disciplina para compartilhar seus resultados.

E como habilidades das duas áreas:

Geografia:

- Análise da produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis;
- Extração de informações implícitas e/ou explícitas em mapas e gráficos acerca da situação socioeconômica brasileira;
- Identificação de problemas socioespaciais e ambientais urbanos, caracterizando-os e propondo ações para a melhoria das condições de vida nas cidades brasileiras.

Educação Física:

- Compreensão da concepção sociocultural em contraposição ao ponto de vista do corpo exclusivamente biológico sobre a natureza humana;
- Compreensão do conceito de “cultura” como base para o entendimento de como as práticas corporais influenciam na mesma;
- Entendimento do esporte como área da EF que estuda e atua sobre as manifestações corporais da sociedade contemporânea.

As ações dos(as) bolsistas nessa disciplina foi muito mais efetiva, como prevê o módulo 3 do programa *regência*. Os(As) bolsistas levantaram os temas que seriam trabalhados ao longo do semestre e, em trios, ficaram responsáveis por organizar os materiais e ministrar os conteúdos, sempre sob supervisão dos(as) orientadores(as) e preceptor e preceptora. Inicialmente, as aulas foram todas remotas, contudo, com o aumento da vacinação houve a liberação para abertura das escolas sob sistema de rodízio dos(as) estudantes. As aulas na escola passaram a ocorrer de maneira híbrida, ou seja, parte dos(as) estudantes se encontrava na escola, parte no sistema virtual e os(as) bolsistas, na sua integralidade, também de maneira virtual devido a normativa da própria Unicamp que não liberou os(as) estudantes para ida às escolas.

Os temas tratados nessa segunda eletiva foram: Culturas hegemônicas e contra hegemônicas; Mercantilização e consumo das manifestações culturais; Diferentes tipos de manifestações culturais e artísticas em Campinas (alimentação, danças, esportes, lazer, músicas etc.); Espaços destinados às práticas culturais em Campinas e suas transformações ao longo tempo; História das práticas corporais em Campinas; Levantamento dos espaços culturais que estejam próximos aos locais onde os(as) discentes transitam.

Novamente, a disciplina foi desenvolvida por meio de debates, pesquisas em grupos e apresentação de material. Para tratar do tema da cultura de resistência, foi debatido o tema: Políticas culturais voltadas ao público adolescente e jovem e foram convidados dois jovens *rappers* que participavam da “Batalha da Concha”, movimento de hip hop que ocorria na Concha Acústica do Parque Taquaral em Campinas. Ainda seguindo a temática da disciplina e acompanhando o calendário escolar, para a semana de africanidades foi desenvolvida a temática da capoeira, e discutido o tema da cultura afro no Brasil.

Para o trabalho com os temas, eram formados grupos entre estudantes dos dois cursos, duplas ou trios eram responsáveis por sistematizar o assunto, sempre compostos por estudantes da Geografia e da Educação Física, para proporcionar a troca entre as áreas.

Como forma de colaborar para pensarmos criticamente sobre currículo, foi debatido nas reuniões o livro de Stephen Ball: *Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias* (2016). Sobre o tema da eletiva lemos e discutimos o artigo *Indústria Cultural e Ideologia*, de Humberto Alves Silva Junior, do Caderno CRH, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-515, set/dez 2019. Também debatemos o texto *Planejamento dos espaços e dos equipamentos de lazer nas cidades: uma questão de “saúde urbana”*, de Simone Rechia, o capítulo do livro *Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos*, de organização de Alex Branco Fraga, Janice Zarpellon Mazo, Marco Paulo Stigger, Silvana Vilodre Goellner – Porto Alegre: Gênese, 2009. – (Série Esporte, Lazer e Saúde). Nesse ano, estudamos também a reforma do Ensino Médio e o Currículo Paulista para o Ensino Médio. Outra leitura foi o texto *Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais* (HAESBAERT, 2020).

Na Culminância no segundo semestre de 2021, pudemos, finalmente, nos reunir na escola e participamos presencialmente do evento. Contamos com a presença do pesquisador britânico Paul Bretherton, que, na ocasião, fazia seu pós-doutoramento na Faculdade de Educação Física da Unicamp, e acompanhou o

grupo no evento da escola e pôde conversar com os(as) estudantes sobre a cultura escolar e da juventude de seu país. Antes dessa participação, o professor Paul participou de uma das reuniões do grupo para conversarmos sobre a educação e os espaços de lazer na Inglaterra.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NAS PALAVRAS DE ALGUNS(MAS) BOLSISTAS

Uma das formas de acompanhamento das atividades que realizamos durante a vigência do projeto foi a escrita de relatórios semestrais. A seguir, destacamos alguns relatos dos(as) bolsistas sobre a experiência da interdisciplinaridade.

“A experiência de compartilhar um projeto rico como esse com os colegas do curso de Educação Física, só fez acrescentar conhecimentos, além de adquirir a possibilidade de observar como se funciona um outro curso de licenciatura e a oportunidade de construir projetos que englobam as duas disciplinas.” (Caio da Silva Lourenço de Oliveira – Geografia. 1º relatório)

“Apresentamos algumas dúvidas sobre como essa interdisciplinaridade poderia ser construída, e refletindo encontramos muitas questões que conversam entre si, como o movimentar-se que é um movimentar-se no espaço. Não há movimento sem espaço. Educação Física e Geografia se mostraram como potencialidades para práticas educacionais integrais, que discutem conceitos e também, nossa consciência social e nossa ética cidadã.” (Larissa Uceli – Geografia. 1º relatório)

“A Educação Física é vista pela BNCC como práticas corporais focadas na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos. A Geografia é apresentada no Currículo Paulista como “vivência ética no mundo contemporâneo” efetivando pela compreensão do papel do aluno/cidadão como agente transformador nas dimensões geopolíticas, econômicas e socioambientais. As duas áreas acabam se encontrando em um só corpo, enquanto para um o movimento, para o outro a última escala territorial, e assim essa eletiva colabora com o projeto de vida do aluno.” (Ligia Cruz Ruiz – Geografia. 1º relatório)

“Também é importante ressaltar o enriquecimento que se consiste no trabalho interdisciplinar, onde geografia e educação física encontram suas semelhanças e diferenças, mas principalmente combinam os seus objetivos em relação ao que entendemos como educação e a valoração das escolas pública, que culminam na nossa ação em sala de aula, tentando superar os desafios impostos pela pandemia, entendendo as dificuldades e problemas deste cenário, fazendo um esforço coletivo a serviço da nossa própria formação e aos estudantes da EE Vitor Meirelles.” (Larissa Uceli – Geografia. 2º relatório)

“O Programa Residência Pedagógica tem me ajudado muito a pensar em práticas docentes e pedagógicas. Estar diante de uma preparação de aula em um ambiente escolar (mesmo que remotamente) vem afirmando meus anseios em relação à docência, e os encontros realizados e cada aula que damos, cada construção coletiva reafirmam que através do diálogo de todos os/as agentes envolvidos/as no processo ensino aprendizagem modifica toda uma estrutura engessada de educação dando novos ares enchendo nossos corações de esperança quanto ao futuro de educação de todos/as e para todos/as.” (Gleison Hudson Silveira. Educação Física. 2º relatório).

“A disciplina “Somos Todos Cultura” foi proposta visando a importância de se discutir sobre alguns aspectos das culturas, focando principalmente no aspecto do lazer, proporcionando a relação interdisciplinar com estudantes residentes do curso de Geografia e da Educação Física da Unicamp. Através dessa disciplina, estão sendo levantados alguns assuntos como cultura de massa, as diferenças dos espaços de lazer públicos e privados, indústria cultural entre outros. Também foi realizado um mapeamento dos espaços de lazer da cidade de Campinas, discutindo porque alguns espaços não estavam sendo indicados no mapa da prefeitura da cidade, e com isso, os alunos e alunas foram apresentando os equipamentos que conheciam ou que vivenciam os momentos de lazer.” (Talita Aparecida de Souza Batista. Educação Física. 2º relatório).

“Pode ser citada aqui também a importância na formação das e dos residentes, e também, na das/os estudantes, o trabalho interdisciplinar entre a Educação Física e a Geografia, em que fomos descobrindo juntas/os o quanto ambas áreas têm em comum e o quanto podem fazer trocas ricas para que seja ampliado o conhecimento. Além disso, fica evidente que é viável que áreas que muitas vezes estão distantes no cotidiano escolar façam um trabalho pedagógico em que pode ser possível um ampliamto na abordagem pedagógica.” (Talita Aparecida de Souza Batista. Educação Física. 2º relatório).

“As experiências durante todo o projeto, especialmente nesse último ciclo, foram fundamentais para a formação acadêmica. Planejar um semestre, pensar nos objetivos e estratégias de ação, montar aulas, abrir espaço para discussão, intermediar e instigar debates, enfim, o agir docente em um contexto diferenciado possibilitou um sentimento de preparação para os desafios da vida pós formada. Atuar na escola envolve cuidado, afeto, responsabilidade e visão de mundo, coisas que fomos adquirindo e evidenciando ao longo do programa. Neste fim de ciclo, fica o aprendizado durante esses 18 meses de projeto, onde, inicialmente, a insegurança e o medo foram nossos companheiros, mas que ao passar dos meses, em diálogo com outras pessoas, fomos nos fortalecendo e buscando ferramentas para uma atuação, crítica, problematizadora e amorosa, mesmo em um cenário tão conturbado que vivemos.” (Rielly de Cassia Oliveira. Educação Física. 2º relatório).

Ao longo de todo o período de execução do projeto, os(as) residentes se mostraram ativos e participativos, mesmo com todas as dificuldades resultantes do momento pandêmico. Houve frustração por não poderem acompanhar presencialmente a vida escolar, mas resignação sobre as necessidades que a situação demandava. O ponto alto do projeto foi a organização e assunção da docência da disciplina eletiva “*Somos todos Cultura*”. Perceber a ansiedade e o nervosismo antes do início das aulas, o receio de que algo poderia dar errado, a camaradagem no grupo com a torcida uns pelos outros, as trocas que dificultavam à nós mesmos, orientadores(a), saber quem era de que curso, tamanho o envolvimento com os temas tratados nos enchia também de alegria. A percepção

do aprofundamento da reflexão sobre a escola e a educação por parte dos(as) residentes nas leituras e discussões dos temas nos mostrava a relevância da experiência, ainda que limitada pelo contexto do isolamento social.

Percepção que se revelou verdadeira quando recebemos os relatórios finais em que relatavam o quanto a oportunidade de participar do programa influenciou a forma como veem a escola, a atuação docente e, sobretudo, como passaram a se ver como professores(as). Os excertos dos residentes que trouxemos para este texto refletem como um espaço-tempo de formação inicial baseado na interdisciplinaridade é fundamental no processo de constituição da identidade docente, pois, o que antes ocupava um lugar secundário em suas identidades passou a ter centralidade na compreensão da cultura escolar: o trabalho interdisciplinar. Considerando a dialogia como um elemento central da interdisciplinaridade, todos nós nos transformamos com essa “experiência”, logo, para cada um de nós participantes a Geografia deixou de ser “a capital de...” e a Educação Física deixou de ser “jogar bola na quadra”. Tornamo-nos outro com os outros; mudamos a compreensão de nosso próprio campo de conhecimento quando passamos a compreender e atuar com o campo de conhecimento do outro. Por fim, em últimas palavras, esse projeto nos foi extremamente potente porque saímos dele sem receitas prontas, mas desejanter...

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v.22, n.48, p. 75-90, jan/jun. 2020.

PEREZ, Olivia Cristina. O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 454-472, dez.2018.

RECHIA, Simone. Planejamento dos espaços e dos equipamentos de lazer nas cidades: uma questão de “saúde urbana”. In FRAGA, Alex Branco, MAZO, Janice Zarpellon, STIGGER, Marco Paulo, GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, s/d. divulgado em <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acessado em 06/03/2023.

SILVA JUNIOR, Humberto Alves. Indústria Cultural e Ideologia. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-515, set/dez 2019

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

ORGANIZADORAS(ES) E AUTORAS(ES)

ORGANIZADORAS(ES)

Eliana Ayoub

Coordenadora institucional do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
ayoub@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/2470414774023261>

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador institucional da RP Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
toledo@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/0440747965664499>

Elaine Prodócimo

Equipe de coordenação institucional do Pibid e da RP Unicamp
Orientadora do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp
Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp
elaine@fef.unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/0911069054007202>

Pedro da Cunha Pinto Neto

Equipe de coordenação institucional do Pibid e da RP Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
pedrocpn@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/4150636575851215>

AUTORAS(ES)

Adriana Varani

Orientadora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
avarani@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/2971233303849752>

Adriana Vitorino Rossi

Ex-coordenadora de área do subprojeto Química do Pibid Unicamp
Docente aposentada do Instituto de Química da Unicamp
adriana@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/4810363221024239ID>

Amanda M. Guadiz

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduanda em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp
a265813@dac.unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/1780705936158134>

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Coordenador de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
andreicg@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/1442878244715511>

Anna Laura Piantino Marques

Residente do subprojeto Letras da RP Unicamp
Graduanda em Licenciatura em Letras no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
annaurapiantino@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4526856347672223>

Aline Reina Zambotti

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
alinereinaz@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9585631644658167>

Aquiles Tescari Neto

Coordenador de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp
Docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
tescari@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/7907336320073626>

Arnaldo Pinto Junior

Coordenador de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
apjfe@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/3752868387448214>

Barbara Renata Pereira Cruz

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
barbararenata25@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5798666259449118>

Bruna Eduarda Oliveira da Silva

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
brunaeosilva@gmail.com
<https://lattes.cnpq.br/4733786046810665>

Bruna Nayara Bertolini

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
b.bertolini99@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4042425309168758>

Carolina Serracchiani Ananias

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
carool.ananias@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1896921216791383>

Cristina Pontes Vicente

Coordenadora de área do subprojeto Biologia do Pibid Unicamp
Docente do Instituto de Biologia Unicamp
cvicente@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/3560039703618654>

Cynthia Agra de Brito Neves

Coordenadora de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp
Docente do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp
cynneves@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/7451643134701291>

Elisabeth Barolli

Coordenadora de área do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
ebarolli@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/4165720935756691>

Fernanda Albuquerque Magalhães

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp
Graduanda em Licenciatura Integrada Química-Física na Faculdade de Educação da Unicamp
f171904@dac.unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/6726653597583796>

Fernanda Sayuri Chinen

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
F215871@dac.unicamp.br

Gabriel Pereira Feza

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduando em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Unicamp
g182053@dac.unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/8637901549083261>

Isadora Capobianco

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduanda em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Unicamp
isadora12320@gmail.com

Ivan Araujo Mariano

Ex-supervisor do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp
Docente da Escola Estadual Dom João Nery
ivanmariujo@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0694162785841445>

Jacqueline Peixoto Barbosa

Orientadora do subprojeto Letras da RP Unicamp
Docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
jpb@unicamp.br
<https://lattes.cnpq.br/5419488000255887>

Jaqueline de Meira Bisse

Supervisora do subprojeto Educação Física do Pibid Unicamp
Docente da EMEFEI Padre Francisco Silva
bisse.jaqueline@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3425739802203536>

Juliana Rink

Coordenadora de área do subprojeto Pedagogia do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
jurink@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/577246585581635>

Leila Munhoz Silva

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente da EMEF/EJA Padre Leão Vallerié
leila.munhoz@educa.campinas.sp.gov.br

Luana Cristina Santos Marques

Residente do subprojeto Letras da RP Unicamp
Graduanda em Licenciatura em Letras no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
luana.csm@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9328147153860252>

Luana Saturnino Tvardovskas

Coordenadora de área do subprojeto História do Pibid Unicamp
Docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp
luanat@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/5926642010686917>

Magda Aparecida Teodosio Ribeiro

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente da EMEF/EJA Padre Leão Vallerié
magda.teodosio@educa.campinas.sp.gov.br

Maria Inês Petrucci-Rosa

Coordenadora de área do subprojeto Química-Física do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
inesrosa@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/8209374964160908>

Maria Julia Petronilho Peixoto Soares

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduanda em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp
m.julia.7@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2157515803912692>

Maria Laedna Delfino Borges Silva

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente da EMEF/EJA Padre Leão Vallerié
marialaedna.silva@educa.campinas.sp.gov.br

Mariana Hernandez Porto

Assistente de orientação do subprojeto Letras da RP Unicamp
Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
m183749@dac.unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/3328469890438517>

Mário Luiz Ferrari Nunes

Coordenador de área do subprojeto Educação Física do Pibid Unicamp
Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp
mariolfn@unicamp.br
<https://lattes.cnpq.br/7343706723909071>

Nima Imaculada Spigolon

Orientadora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
nima@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/5304011741434335>

Orna Messer Levin

Coordenadora de área do subprojeto Letras do Pibid Unicamp
Docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
orna@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/1914559056841392>

Patrícia Maria Gomes Rosman

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente na EMEF/EJA Padre Leão Vallerié
patriciamgr2014@gmail.com
patricia.rosman@educa.campinas.sp.gov.br

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Docente na EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto
pollyannafecchi@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0212106492091304>

Priscila Cristiane Valério Freitas

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
valerio.pri@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0467819524927547>

Rafael Straforini

Orientador do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp
Docente do Instituto de Geociências da Unicamp
strafo@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/4249189477675296>

Raul Reis Amorim

Orientador do subprojeto Educação Física-Geografia da RP Unicamp
Docente do Instituto de Geociências da Unicamp
raulreis@unicamp.br
<http://lattes.cnpq.br/5289849728704414>

Silvia Regina Matos Pereira da Silva

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduanda em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp
silvia.matos973@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3855360018530184>

Thawany Waleska Gullinélli

Residente do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp
Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp
twg2000@hotmail.com

Vinícius Benedito Martins

Bolsista de iniciação à docência do subprojeto História do Pibid Unicamp
Graduando em Licenciatura em História no Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Unicamp

vinibemartins@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3957854510995482>

Victor Schlude

Assistente de orientação do subprojeto Letras da RP Unicamp
Doutorando em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
da Unicamp

v229668@dac.unicamp.br

<http://lattes.cnpq.br/0136610720576194>

Viviani Domingos Castro

Preceptora do subprojeto Pedagogia da RP Unicamp

Docente da EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto

vivianidcastro@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6711319112710808>

