

PIBID e Residência Pedagógica:

Diálogo dos Saberes no semiárido brasileiro

Organizadores: Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes;
Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega



UNIVASF

PIBID e Residência Pedagógica:

Diálogo dos Saberes no semiárido brasileiro

Ficha técnica:

Universidade Federal do Vale do São Francisco / Univasf

Telio Nobre Leite – Reitor

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira – Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Ensino / PROEN

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Diretoria de Programas Especiais de Graduação / DPEG

Sued Sheila Sarmento

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / PIBID

Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes

Programa de Residência Pedagógica / PRP

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega

Ilustração da capa elaborada por Inteligência Artificial

Endereço Campus sede:

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro, Petrolina – PE. CEP: 56304-917

<http://www.portais.univasf.edu.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

P584 PIBID e residência pedagógica: diálogo dos saberes no semiárido brasileiro [recurso eletrônico] / organizadores: Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes; Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega. – Petrolina, PE: Univasf, 2026.

259 p. : E-book (PDF)

ISBN: 978-85-5322-352-7.

Obra composta por capítulos de autoria diversa.

1. Professores - Formação. 2. Docência. 3. Formação continuada. 4. Práticas pedagógicas. 5. Políticas educacionais. I. Mendes, Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva. II. Nóbrega, Pedro Ricardo da Cunha. III. Título.

CDD 371.12

Catalogação na Publicação elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Univasf
Bibliotecária: Ana Paula Lopes da Silva - CRB-4 - PE/2308/O

AGRADECIMENTOS

A realização desta obra é resultado de um trabalho coletivo que envolveu diferentes sujeitos, instituições e instâncias formativas, cujo compromisso com a educação pública e com a formação de professores tornou possível a concretização das experiências aqui sistematizadas. Nesse sentido, os agradecimentos que se seguem expressam o reconhecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste livro.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e pela manutenção das políticas públicas que sustentam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), fundamentais para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores no Brasil. Sem o suporte institucional e financeiro dessas políticas, as ações desenvolvidas no período de 2022 a 2024 não teriam alcançado a amplitude e a profundidade aqui apresentadas.

À Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), em especial à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), registramos nosso reconhecimento pelo apoio institucional, pelo acompanhamento das ações e pela defesa permanente de uma formação docente comprometida com a realidade regional, com a interiorização do ensino superior e com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Manifestamos especial agradecimento aos docentes orientadores, professores supervisores e preceptores da educação básica, cuja atuação cotidiana nas escolas-campo foi decisiva para o êxito dos programas. Esses profissionais, ao assumirem o papel de co-formadores, contribuíram de maneira significativa para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e comprometidas com a escola

pública, reafirmando o chão da escola como espaço legítimo de produção de saberes.

Aos licenciandos e licenciandas participantes do PIBID e da Residência Pedagógica, expressamos nosso reconhecimento pelo engajamento, pela dedicação e pela disposição em refletir criticamente sobre a docência desde os primeiros momentos de sua trajetória formativa. As experiências aqui relatadas são, em grande medida, fruto do protagonismo estudantil, da escuta sensível às realidades escolares e do compromisso com uma educação transformadora.

Agradecemos, ainda, às equipes gestoras das redes municipais e estaduais de educação e às escolas parceiras que acolheram os programas, abriram seus espaços e compartilharam seus desafios cotidianos. A confiança depositada na universidade e nos programas de formação docente foi essencial para a consolidação das ações desenvolvidas.

Por fim, registramos nosso agradecimento a todos os autores e autoras que contribuíram com os capítulos desta obra, pela disponibilidade em sistematizar suas experiências, pelo rigor intelectual e pelo compromisso com a produção de conhecimento ancorado na prática educativa. Este livro é expressão de um esforço coletivo que reafirma a educação pública como espaço de diálogo, construção compartilhada e esperança crítica.

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega
Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes

SUMÁRIO

Apresentação		8
Capítulo 1	O chão da escola como eixo da formação docente: Um relato de experiência da coordenação institucional do PIBID no interior do nordeste <i>Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes.</i>	10
Capítulo 2	A Residência Pedagógica e o diálogo dos saberes: Desafios problematizados a partir do chão da escola <i>Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega.</i>	21
Capítulo 3	Arte e Memória: Interloquções da arte educação as tradições culturais e as novas tecnologias <i>Euriclésio Barreto Sodré.</i>	40
Capítulo 4	Contribuições do Programa Residência Pedagógica em Geografia para formação docente no semiárido baiano <i>Cleisson de Moraes Alves; Elba Amaral Oliveira; Glícia Lorena Souza Ferreira; Letícia Silva Santos; Maíla da Silva Souza; Normilza Cristina Moura da Silva; Sirius Oliveira Souza.</i>	66
Capítulo 5	Discutindo a práxis pedagógica do audiovisual em Sociologia no Ensino Médio: A percepção do supervisor numa escola em Petrolina-PE <i>Edmilson Gomes da Silva; Rosicleide Araújo de Melo; Ingrid Luana Carvalho dos Santos.</i>	87
Capítulo 6	O olhar do licenciando: Desafios e aprendizados na Residência Pedagógica em Geografia no Centro de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado – Senhor do Bonfim – BA <i>Raiane Dias Cruz; Erotilde Damasceno Salvador Neta; Jaíne de Jesus Amorim; Maurício Humberto da Cruz dos Santos; Sádía Sara Silva do Valle; Geisa Luiza Macêdo Silva; Sirius Oliveira Souza.</i>	101
Capítulo 7	A contribuição do PIBID e dos TCTs na formação cidadã: Experiência do subprojeto de Ciências da Natureza na Unidade Escolar Epitácio Alves Pamplona em São Raimundo Nonato-PI <i>Carina Siqueira de Moraes; Cristiane Coelho da Silveira Dias; Ane Alice dos Santos; Angelica Ribeiro Santiago; Heritânia Fernandes Braga; Larisse Alcantara de Sousa; Lorena Ferreira Ribeiro; Maria Eduarda de Sousa Dias; Rafaela dos Santos Ribeiro Mota; Vanessa Camila de Araújo Sousa Pindaíba.</i>	121
Capítulo 8	Caminhos da formação docente: Relato de experiência do Programa Residência Pedagógica em Geografia <i>Vanessa Pereira da Silva; Michela Santos Bispo; Katiurce Santos Souza; Márcio Venicius da Silva; Geiza Moreira Simplício; Arthur de Oliveira Fraga; Sirius Oliveira Souza.</i>	135

Capítulo 9	O PIBID no Ensino de Ciências: Experiências de Pibidianos(as) com Turmas de 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental em Escolas Públicas de São Raimundo Nonato – PI	153
	<i>Carina Siqueira de Moraes; Maria Aparecida Custódio Rocha; Matheus Soares Ferreira; Tainá Ribeiro Oliveira; Alan Magalhães Santana; Paloma Pereira Vilanova; Paulo Junior de Sousa Silva; Marcilene Paes dos Santos; Enedina Macário de Macêdo Castro; Yasmin Rodrigues Passos Ruben Siqueira; Maria Eduarda Ferreira Soares; Francinete de Assis Campos; Sthephanie Millenne Silva Mendonça; Izamara Lima dos Santos.</i>	
Capítulo 10	A Residência Pedagógica e a imersão à prática docente	164
	<i>Jacimara da Silva Ferreira; Simone Teixeira Santos; Yan Filipe Lima Ferreira; Karen da Silva Loiola; Patrícia dos Santos; Julio Cesar da Silva Moura Vieira; Jaderson de Araujo Barros Barbosa.</i>	
Capítulo 11	PIBID - Ciências da Natureza: Atuação do Programa em turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental em São Raimundo Nonato - PI	171
	<i>Carina Siqueira de Moraes; Sergio Ribeiro de Oliveira; Richard Lima da Silva; Diogo das Chagas Figueiredo; Layane de Castro Soares; Vera Cristina Dias Lopes; Ana Raquel Galvão Ferreira; Gustavo da Silva Pereira.</i>	
Capítulo 12	Superando desafios e construindo pontes no Ensino de Ciências	182
	<i>José Antonio Ferino da Silva; Maisa Lima Oliveira; Neiane Conceição da Cruz; Uesley Renato Figueiredo Castro da Silva; Tiago Hideo Loula Chida; Diego Palmeira da Silva; Jaderson de Araujo Barros Barbosa.</i>	
Capítulo 13	Reflexões sobre a Educação Física no Ensino Médio do Estado de Pernambuco: Um relato de experiência no PIBID	188
	<i>Clístenes Amorim Benício; George Almeida Lima; Alvaro Rego Millen Neto.</i>	
Capítulo 14	O Impacto das metodologias ativas no Ensino Médio	213
	<i>Olizania Batista Cruz; Josenildo Rômulo de Paula; Fernanda Pereira Batista; Julianne Maria dos Santos; Kelvi da Silva Oliveira; Sara Sá de Andrade; Dekarla Xisto Oliveira; Jaderson de Araujo Barros Barbosa.</i>	
Capítulo 15	Relato de experiência na Iniciação à Docência em Ciências: Vivenciando os Temas Contemporâneos Transversais na escola	221
	<i>Carol Neves Moraes; Érica de Sales Vieira; Emilly Edelzuita Moura Silva; Gleyce Nascimento Borges; Gilmária Santos Oliveira, Shirley Bispo Martins; Camila de Souza Araújo.</i>	
Capítulo 16	A importância do PIBID na trajetória acadêmica: Uma experiência dos licenciandos de Ciências da Natureza	235

Daniele Magalhães do Amorim; Edjane Damasceno Alves da Silva; Elza Tatiane de Santana Silva; Fabiana Barbosa dos Santos; Gilzinete Dias Cruz; Isabela da Silva Almeida de Araújo; Lorenna de Freitas Muricy; Sara de Carvalho Silva Gonzaga; Alexandro Santos de Cerqueira; Camila de Souza Araújo.

Capítulo 17 Vivenciando a prática de Iniciação à Docência em Ciências: Um relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID de Ciências da Natureza da Univasf 248

Amanda Conceição da Silva; Ana Lídia de Souza Lopes; Francimary Lins Silva; Letícia Melo dos Santos Silva; Milena de Jesus Silva; Ronaldo Pereira Bispo; Sandriely Jesus dos Santos; Vanessa Ferreira de Souza Silva; Rita Cacilda Dantas Varjão Pereira; Camila de Souza Araújo.

APRESENTAÇÃO

Os projetos institucionais de formação de professores executados no período de 2022 a 2024 da Universidade Federal do Vale do São Francisco foram construídos de forma a promover integração entre os Programas de Residência Pedagógica (PRP) e Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os resultados apresentados pelos programas, ao longo do tempo, indicaram que a formação de professores, através de programas e projetos institucionais, é indispensável para a constituição de cursos de licenciatura conectados à realidade escolar, capazes de construir relações consistentes entre a universidade e as escolas, possibilitando a todos os envolvidos transformações qualitativas em suas ações.

O conjunto de ações e discussões realizadas no período 2022-2024, centrou-se na promoção de atividades que possibilitaram a manutenção das boas práticas, ao mesmo tempo em que ampliaram os diálogos entre o PRP e o PIBID. Uma das chaves de êxito foi desenvolvida a partir das estratégias de construção de um ambiente de ensino e aprendizagem que valorizou a contextualização e o diálogo entre os saberes, contribuindo com a formação cidadã, tomando como possibilidade a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a construção de projetos com objetivo em comum capazes de entrelaçar as ações dos programas e ainda proporcionar a articulação dos conteúdos curriculares de cada disciplina com os TCTs.

As ações foram tessidas com o horizonte norteador de “possibilitar aos professores e estudantes da educação básica e das licenciaturas da Univasf a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de legitimar a redução da fragmentação do conhecimento e a promoção de uma visão crítica sobre o mundo atual”. Objetivou-se, com isso, contribuir para forjar a identidade profissional dos futuros professores construída respeitando a indissociabilidade entre a teoria e prática,

pautada em uma formação cidadã crítica e reflexiva, fazendo com que a comunidade envolvida seja consciente do seu papel na sociedade e nos espaços de formação.

O diálogo dos saberes fundamentou-se com uma aposta de transcender o campo disciplinar, valorizando o processo de pesquisa como parte inerente da resolução de problemas fundamentadas em um ambiente de cooperação e interconexões dos diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem, valorizando o acumulado histórico dos sujeitos e impondo uma agenda de múltipla relação entre Universidade, escola e comunidade.

Este livro se propõe sistematizar algumas experiências vivenciadas pelos dois programas e pode contribuir para construção de caminhos didático-pedagógicos à luz de um diálogo a partir de perspectiva múltipla.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes – C.I. PIBID

Univasf

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega – C.I. PRP Univasf

Petrolina, 2026.

CAPÍTULO 1 – O CHÃO DA ESCOLA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID NO INTERIOR DO NORDESTE

Natália Micheli Tavares do Nascimento Silva Mendes¹

¹ Coordenadora Institucional na Universidade Federal do Vale do São Francisco do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2022-2024); Professora Associada do Curso de Licenciatura em Geografia da Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia.

Resumo: Este capítulo apresenta um relato de experiência da coordenação institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), no interior do Nordeste brasileiro, no período de 2022 a 2024. O texto analisa criticamente os desafios, aprendizados e horizontes formativos decorrentes da condução de uma política pública de formação inicial de professores ancorada no diálogo dos saberes construídos a partir do chão da escola. À luz das diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discute-se a efetivação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como eixo integrador das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes núcleos do programa. O capítulo evidencia o papel central dos professores supervisores da educação básica como co-formadores, bem como a integração entre o PIBID e a Residência Pedagógica enquanto estratégia para a construção de um continuum formativo nas licenciaturas. Os resultados apontam que, apesar das limitações estruturais e logísticas próprias de uma universidade multicampi situada no interior nordestino, o PIBID se consolida como uma política pública potente para a formação docente crítica, reflexiva, contextualizada e socialmente comprometida, fortalecendo a relação entre universidade e escola pública.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Temas Contemporâneos Transversais; BNCC; Relato de experiência.

Abstract: This chapter presents an experience report from the institutional coordination of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) at the Federal University of the São Francisco Valley (Univasf), located in the interior of Northeastern Brazil, between 2022 and 2024. The text critically analyzes the challenges, learning processes, and formative perspectives involved in coordinating a public policy for initial teacher education grounded in the dialogue of knowledge constructed within the school context. Based on the guidelines of the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the curricular framework of the National Common Core Curriculum (BNCC), the chapter examines the implementation of Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs) as an integrative axis of pedagogical practices across the different subprojects. The analysis highlights the central role of school-based supervising teachers as co-educators, as well as the articulation between PIBID and the Pedagogical Residency Program as a strategy for building a formative continuum in teacher education. The findings indicate that, despite structural and logistical constraints typical of a multicampus public university in the Northeastern hinterland, PIBID represents a robust public policy for fostering critical, reflective, contextualized, and socially engaged teacher education, strengthening partnerships between universities and public schools.

Keywords: Teacher education; PIBID; Contemporary Cross-Cutting Themes; BNCC; Experience report.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. INTRODUÇÃO: COORDENAR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO INTERIOR DO NORDESTE

Assumir a coordenação institucional do PIBID em uma universidade pública situada no interior do Nordeste brasileiro, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), significou coordenar não apenas um conjunto de ações formativas, mas uma política pública nacional de formação inicial de professores, regulamentada e orientada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal experiência exigiu compreender o PIBID como parte de uma arquitetura mais ampla de políticas de formação docente, cujos efeitos se materializam, sobretudo, no cotidiano das escolas públicas.

A Univasf ocupa um lugar estratégico no processo de interiorização do ensino superior e na formação de professores para redes públicas municipais e estaduais historicamente marcadas por desigualdades estruturais. Desde a implantação do PIBID na instituição, em 2009, os produtos gerados ao longo das diferentes edições do programa, a saber: artigos científicos, resumos em eventos, e-books, portfólios e relatórios, evidenciam êxito na articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da universidade e aquelas realizadas nas escolas públicas parceiras. Ainda assim, a análise desse percurso histórico revelou novas inquietações institucionais, particularmente no que se refere à necessidade de aprofundar a integração entre o PIBID e a Residência Pedagógica (RP) e de responder, de forma crítica e propositiva, às transformações curriculares introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este relato de experiência analisa criticamente o percurso da coordenação institucional do PIBID entre os anos de 2022 e 2024, tomando como eixo estruturante o diálogo dos saberes construídos a partir do chão da escola. O texto compreende o relato não como mera descrição de ações, mas como exercício analítico-reflexivo, articulando a experiência institucional à literatura da formação docente e aos marcos normativos que orientam as políticas educacionais contemporâneas.

2. ENTRE NORMA E REALIDADE: CAPES, BNCC E O CHÃO DA ESCOLA COMO EIXO EPISTEMOLÓGICO

O projeto institucional do PIBID na Univasf foi concebido em consonância com o Edital CAPES nº 24/2022, que estabelece como objetivos centrais do programa a valorização do magistério, a aproximação entre educação superior e educação básica e a inserção qualificada dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, reconhecendo o professor da educação básica como coformador (BRASIL, 2022). Contudo, a materialização dessas diretrizes no contexto do interior nordestino exigiu mediações constantes por parte da coordenação institucional.

A homologação da BNCC, em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), reposicionou o debate curricular no interior dos programas de formação docente. Emergiram, nesse contexto, questionamentos centrais: como construir ambientes de ensino e aprendizagem que valorizem a contextualização, o diálogo entre saberes e a formação cidadã? Como articular os conteúdos disciplinares às demandas contemporâneas sem reforçar a fragmentação do conhecimento?

A leitura crítica da BNCC evidenciou que uma resposta possível residia na efetivação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), são eles: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia, como eixo integrador das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018). Essa escolha representou um deslocamento epistemológico relevante: o currículo passou a ser compreendido não como soma de conteúdos, mas como espaço de articulação entre saberes científicos, saberes da experiência e problemáticas do mundo contemporâneo (SACRISTÁN, 2000).

3. O PROJETO INSTITUCIONAL E A CENTRALIDADE DOS TCTS NA EFETIVAÇÃO DO DIÁLOGO DOS SABERES

Ancorados na urgência de uma reflexão epistemológica que valorize as conexões entre os distintos campos disciplinares, apresentamos à CAPES, no âmbito do Edital nº 24/2022, o projeto institucional intitulado “O PIBID e os desafios do diálogo dos saberes construídos a partir do chão da escola”. O desafio central do projeto foi possibilitar a professores e estudantes da educação básica e das licenciaturas da Univasf a construção de ambientes de ensino e aprendizagem que legitimassem o diálogo entre os saberes, reduzissem a fragmentação do conhecimento e estimulassem uma visão crítica sobre o mundo atual.

Para isso, foram definidos objetivos específicos, metas e indicadores que orientaram o acompanhamento sistemático das ações. No campo da formação inicial e continuada de professores, buscou-se preparar licenciandos, supervisores, coordenadores de área e preceptores para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, estimulando o uso dos TCTs na construção de estratégias didático-pedagógicas contextualizadas e inclusivas. Essa

diretriz traduziu-se em ações formativas recorrentes, na análise dos planejamentos pedagógicos das escolas e no acompanhamento das práticas desenvolvidas em sala de aula, reafirmando o chão da escola como espaço de co-formação (TARDIF, 2014).

4. A MATERIALIZAÇÃO DOS TCTS NO COTIDIANO ESCOLAR

A efetivação dessa proposta ocorreu por meio da organização de seis subprojetos: Artes, Ciências, Educação Física, Química e Sociologia, estruturados em núcleos distribuídos conforme as especificidades acadêmicas e territoriais da Univasf.

No núcleo de Ciências, os TCTs possibilitaram a articulação entre conteúdos científicos e problemáticas sociais vivenciadas pelos estudantes, como saúde, meio ambiente, racismo e cidadania, frequentemente mediadas por linguagens culturais próximas ao universo juvenil.

No núcleo de Química, a interface entre universidade e escola concretizou-se por meio de práticas de experimentação científica de caráter investigativo, desenvolvidas com materiais de baixo custo e fortemente contextualizadas ao cotidiano dos estudantes, bem como pela participação dos licenciandos em eventos científicos institucionais. Essas ações contribuíram para aproximar ciência escolar e ciência universitária, ao mesmo tempo em que evidenciaram os desafios infraestruturais e logísticos do ensino de Química em escolas públicas vinculadas a uma universidade multicampi, reafirmando a experimentação como estratégia pedagógica fundamental para a formação docente crítica e contextualizada.

O núcleo de Artes Visuais destacou-se ao articular memória, cultura local e tecnologias digitais, incorporando dimensões simbólicas e afetivas à formação docente. Na Sociologia, o audiovisual foi mobilizado

como mediação pedagógica para problematizar relações étnico-raciais, juventude e violência estrutural, reafirmando o diálogo como princípio educativo central (FREIRE, 1996).

Já a Educação Física evidenciou as condições materiais do trabalho docente, por meio de diários de campo que trouxeram à tona desafios estruturais das escolas públicas, evitando idealizações da prática pedagógica.

5. OS SUJEITOS DO PIBID E O PAPEL ESTRUTURANTE DO PROFESSOR SUPERVISOR

Um dos aprendizados mais significativos da coordenação institucional foi a compreensão de que o êxito do PIBID depende do engajamento articulado de seus sujeitos. Nesse contexto, o professor supervisor da escola básica revelou-se figura central na formação dos licenciandos, atuando como mediador entre a cultura escolar e a cultura universitária, referência profissional e coformador no processo de iniciação à docência.

Reconhecer essa centralidade exigiu a criação de espaços formativos específicos para os supervisores e o fortalecimento do diálogo horizontal entre universidade e escola, em consonância com as diretrizes da CAPES e com a literatura que destaca a importância da participação ativa de professores da educação básica na formação inicial (ZEICHNER, 2010).

6. PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INTEGRAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E PRODUÇÃO ACADÊMICA

A integração entre o PIBID e a RP constituiu-se como um dos eixos estruturantes do projeto institucional da Univasf, não apenas como

exigência normativa da CAPES, mas como uma escolha pedagógica e epistemológica orientada pela compreensão da formação docente como processo contínuo, progressivo e situado. Ao longo da coordenação institucional, tornou-se evidente que a fragmentação entre programas de formação inicial tende a reproduzir descontinuidades já presentes nos currículos das licenciaturas, enfraquecendo o potencial formativo das experiências vivenciadas no chão da escola.

Nesse sentido, a articulação entre PIBID e RP foi concebida a partir da noção de continuum formativo, no qual o PIBID assume o papel de iniciação orientada à docência, marcada pela aproximação gradual ao cotidiano escolar, enquanto a Residência Pedagógica aprofunda essa inserção por meio de uma imersão mais sistemática nas práticas pedagógicas e nos processos de gestão escolar. Essa compreensão orientou a construção de estratégias institucionais que buscavam evitar a sobreposição de ações, promover a complementaridade entre experiências e potencializar os aprendizados construídos em cada etapa da formação.

Do ponto de vista da coordenação institucional, integrar PIBID e RP exigiu a criação de espaços regulares de diálogo e planejamento conjunto entre coordenadores de área, professores orientadores, supervisores e preceptores. As reuniões semestrais e os seminários integrados não se limitaram à socialização de atividades realizadas, mas constituíram momentos privilegiados de análise crítica das práticas pedagógicas, de problematização das condições concretas das escolas-campo e de reflexão sobre os sentidos da formação docente em contextos marcados por desigualdades estruturais. Esses espaços permitiram identificar convergências, lacunas e tensões entre os programas, contribuindo para ajustes no planejamento e para a construção de ações mais coerentes e articuladas.

A participação conjunta de bolsistas do PIBID e residentes da RP em eventos institucionais de ensino, pesquisa e extensão, como o SCIENTEX, revelou-se uma estratégia particularmente potente para fortalecer essa integração. Ao compartilhar experiências, resultados e reflexões em espaços acadêmicos, os participantes dos programas passaram a reconhecer-se como parte de um mesmo projeto formativo, ainda que em momentos distintos de sua trajetória. Essa vivência contribuiu para romper com a lógica de compartimentalização dos programas e favoreceu a construção de uma identidade formativa mais ampla, ancorada no compromisso com a escola pública e com a docência.

A produção acadêmica colaborativa, materializada na elaboração de artigos, resumos para eventos científicos e, especialmente, na organização deste e-book, constituiu outro elemento central desse processo de integração. Mais do que produtos, esses registros configuraram-se como instrumentos formativos, ao estimular a sistematização das experiências vividas, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da experiência. A análise dos textos produzidos evidenciou a presença recorrente dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC como eixo articulador das ações, indicando que a integração entre PIBID e RP contribuiu para consolidar abordagens pedagógicas mais contextualizadas e interdisciplinares.

Entretanto, a experiência também revelou limites e desafios dessa integração. Diferenças nos tempos de execução dos programas, demandas burocráticas distintas e a sobrecarga de trabalho dos professores da educação básica exigiram da coordenação institucional um esforço constante de mediação e negociação. Esses desafios evidenciam que a integração entre PIBID e RP não se efetiva de maneira automática, demandando intencionalidade política, acompanhamento

systemático e reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido pelos diferentes sujeitos envolvidos.

Apesar desses limites, a experiência da Univasf indica que a articulação entre PIBID e Residência Pedagógica amplia significativamente o potencial formativo dos programas, ao favorecer a construção de trajetórias mais coerentes de formação docente, fortalecer o papel da escola como espaço de co-formação e estimular a produção de conhecimento a partir do chão da escola. Trata-se, portanto, de uma integração que ultrapassa a dimensão administrativa e se afirma como estratégia formativa essencial para a consolidação de uma política pública de formação de professores comprometida com a realidade da educação básica no interior do Nordeste.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS, APRENDIZADOS E HORIZONTE FORMATIVO

A experiência de estar à frente da coordenação institucional do PIBID na Univasf evidenciou que o diálogo dos saberes construídos a partir do chão da escola não se realiza por mera adesão às normativas, mas se constrói cotidianamente, por meio de escolhas pedagógicas, mediações institucionais e do reconhecimento efetivo dos sujeitos envolvidos. As diretrizes da CAPES e os referenciais da Base Nacional Comum Curricular constituíram marcos orientadores fundamentais, mas sua efetivação mostrou-se indissociável da leitura crítica da realidade escolar e do território no qual a universidade está inserida.

Ao longo do percurso analisado, emergiram desafios estruturais e operacionais recorrentes, como limitações infraestruturais das escolas públicas, exigências burocráticas dos programas e a complexidade de articular diferentes tempos, espaços e sujeitos formativos. Esses desafios, entretanto, também se configuraram como elementos constitutivos do processo formativo, ao tensionarem concepções idealizadas de

docência e evidenciarem a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas.

A aposta na efetivação dos Temas Contemporâneos Transversais como eixo integrador das ações do PIBID e da RP revelou-se um caminho profícuo para enfrentar a fragmentação do conhecimento e fortalecer abordagens interdisciplinares. Ao articular conteúdos curriculares às problemáticas contemporâneas, foi possível construir experiências de ensino e aprendizagem mais significativas, ancoradas nos territórios, nas vivências dos estudantes e nas demandas da escola pública. Nesse processo, o papel dos professores supervisores mostrou-se central, reafirmando a escola como espaço de co-formação e de produção de saberes profissionais.

Do ponto de vista institucional, a integração entre o PIBID e a RP possibilitou avanços na construção de um continuum formativo nas licenciaturas da Univasf, fortalecendo a coerência entre iniciação à docência e imersão pedagógica. As experiências de planejamento conjunto, os seminários integrados e a produção acadêmica colaborativa contribuíram para consolidar uma identidade formativa compartilhada, na qual universidade e escola pública se reconhecem como parceiras na formação de professores.

Como horizonte formativo, a experiência aqui relatada reafirma a importância de políticas públicas de formação docente que reconheçam a centralidade do território, a complexidade do trabalho pedagógico e o valor epistemológico do chão da escola. No contexto do interior do Nordeste brasileiro, a Univasf assume papel estratégico ao articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo permanente com a educação básica. Ao reafirmar o chão da escola como eixo da formação docente, o PIBID e a RP se consolidam não apenas como programas institucionais, mas como espaços de resistência, construção

coletiva e compromisso com a transformação social por meio da educação pública.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 24, de 2022**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2022.

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

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

CAPÍTULO 2 – A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O DIÁLOGO DOS SABERES: DESAFIOS PROBLEMATIZADOS A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega¹

¹ Coordenador Institucional na Universidade Federal do Vale do São Francisco do Programa de Residência Pedagógica (2022-2024); Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Geografia da Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia.

Resumo: O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Univasf (2022–2024) foi desenvolvido com a finalidade de articular teoria e prática na formação inicial docente, tendo como eixo estruturador os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) previstos na BNCC. A iniciativa buscou enfrentar a fragmentação do conhecimento, promover o diálogo de saberes e fortalecer a relação universidade-escola. O capítulo analisa as práticas pedagógicas e de gestão do PRP, destacando os impactos formativos para residentes, preceptores e escolas-campo, bem como os limites e potencialidades identificados. A pesquisa fundamentou-se em abordagem qualitativa, articulando relatórios institucionais, entrevistas com docentes orientadores e registros de campo. O acompanhamento foi estruturado em duas dimensões: vertical (gestão administrativa, pedagógica e impactos) e horizontal (integração PRP-PIBID). Os subprojetos de Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Geografia e Química mobilizaram TCTs como Educação Ambiental, Inclusão, Saúde, Ciência e Tecnologia e Multiculturalismo. Foram utilizadas metodologias inovadoras, como sequências didáticas, projetos interdisciplinares, oficinas e regência compartilhada. Os resultados apontaram para o engajamento estudantil, enriquecimento de materiais didáticos, fortalecimento da identidade docente e maior integração entre universidade e comunidade escolar. Entre os limites, destacaram-se a escassez de recursos, a carga horária reduzida e a resistência de parte do corpo discente. O PRP configurou-se como política pública essencial para a formação crítica, reflexiva e cidadã de futuros professores. Ao articular TCTs, gestão inovadora e práticas colaborativas, promoveu aprendizagens significativas e contribuiu para a consolidação da escola-campo como espaço formador.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Formação docente; Chão da Escola; Temas Contemporâneos Transversais.

Abstract: The Pedagogical Residency Program (PRP) at Univasf (2022–2024) was designed to integrate theory and practice in initial teacher education, having the Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs) established in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as its guiding axis. The initiative aimed to address knowledge fragmentation, promote dialogue among different types of knowledge, and strengthen the university-school relationship. To analyze the pedagogical and management practices of the PRP, highlighting the formative impacts on residents, school mentors, and partner schools, as well as the identified limits and potentialities. This study adopts a qualitative approach, combining institutional reports, interviews with faculty supervisors, and field records. Monitoring was structured in two dimensions: vertical (administrative and pedagogical management, school impact) and horizontal (PRP-PIBID integration). Subprojects in Social Sciences, Natural Sciences, Geography, and Chemistry addressed TCTs such as Environmental Education, Inclusion, Health, Science and Technology, and Multiculturalism. Innovative methodologies were implemented, including didactic sequences, interdisciplinary projects, workshops, and shared teaching. The findings reveal student engagement, enrichment of didactic materials, strengthening of

teaching identity, and greater integration between the university and school communities. Limitations included scarce resources, reduced teaching hours, and occasional student resistance. The PRP stands out as an essential public policy for fostering critical, reflective, and citizen-oriented teacher education. By articulating TCTs, innovative management, and collaborative practices, the program promoted meaningful learning and consolidated partner schools as fundamental spaces for teacher training.

Keywords: Pedagogical Residency; Teacher Education; School Context; Contemporary Cross-Cutting Themes.

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica desenvolvido pela Univasf no período de 2022-2024 foi construído na perspectiva de problematizar a realidade do cotidiano escolar da região envolvida com as múltiplas possibilidades de diálogo entre os saberes a partir da convergência de conteúdos, procedimentos e atitudes pedagógicas significativas através dos temas transversais.

Esta ação teve como horizonte norteador possibilitar aos professores e estudantes da educação básica e das licenciaturas da Univasf a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de legitimar a redução da fragmentação do conhecimento e promover uma visão crítica sobre o mundo atual e suas implicações na formação cidadã. A busca pela redução da fragmentação do conhecimento se apresenta no horizonte pedagógico como uma via profícua para a construção da identidade profissional dos futuros professores com base na indissociabilidade entre a teoria e prática, pautada em uma formação crítica e reflexiva, com a qual a comunidade envolvida seja consciente do seu papel nos espaços de formação da maneira mais plural possível.

O diálogo dos saberes apresentou-se com uma aposta na busca por transcender os engessamentos do campo disciplinar, valorizando o processo de pesquisa como parte inerente da resolução de problemas reais que necessitam de um ambiente de cooperação e interconexões dos diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem, valorizando o

acumulado histórico dos sujeitos e impondo uma agenda de múltipla relação entre Universidade, escola e comunidade.

O projeto institucional foi desenhado na perspectiva de abarcar as contribuições dos seguintes cursos de licenciatura presentes, naquele momento, na Univasf, quais sejam: Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em Ciências da Natureza, presente em dois campi: Senhor do Bonfim – BA e São Raimundo Nonato - PI); Licenciatura em Geografia, e; Licenciatura em Química. Estes cursos não representam a totalidade das licenciaturas da instituição, mas foram aqueles que se apresentaram para compor o projeto institucional.

As ações dos subprojetos atrelados às áreas do conhecimento indicadas acima foram executadas com a finalidade de articular as escolas-campo que foram o lócus da atuação dos residentes, buscando garantir a articulação dos conteúdos do currículo com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), obedecendo as especificidades de cada curso e orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As ações de gestão do programa, planejamento de atividades e execução foram tomadas em ambiente de grande troca e interconexão entre a Univasf e as redes municipais e estaduais de educação, estimulando o ambiente de pesquisa colaborativa e a elaboração de formação continuada dos professores da escola básica.

Na esteira destes supostos indicados, foram construídos os seguintes objetivos para conduzir as ações do programa: a) Contribuir com a formação inicial e continuada de professores, no âmbito da Programa de Residência Pedagógica da Univasf, preparando-os para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, estimulando o uso dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) apresentados pela BNCC na construção de estratégias didático-pedagógicas contextualizadas e inclusivas; b) Estreitar a relação entre os programas de formação docente na educação básica (PRP e PIBID) no

âmbito da Univasf; c) Possibilitar a atualização epistemológica e pedagógica do ensino e da formação de professores através da ampliação da relação entre a universidade e a escola, possibilitando ambientes formativos de reflexão, atribuindo a escola a função de conformadora dos futuros docentes.

2. CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS

O mundo atual é marcado por processos cada vez mais velozes derivados da ampliação da participação da técnica, da tecnologia e da ciência na vida cotidiana das pessoas (Santos, 2012), o que demarca uma condição inédita na história, capaz de ser visualizada com maior nitidez a partir da incorporação das redes complexas de comunicação que possibilitaram a transmissão de dados em tempo real para todos os lugares do globo.

Essa aceleração do mundo impõe uma aceleração do tempo, transformando radicalmente as temporalidades, assim o tempo da natureza vira tempo social e o tempo lento se converte em tempo veloz (Virilio, 1996).

Inadvertidamente essa velocidade atinge a maneira como os sujeitos sociais se relacionam com o mundo e uns com os outros, reduzindo assim o tempo necessário para a construção do conhecimento e das descobertas e ampliando o tempo das informações.

Essa condição se apresenta como uma imposição social a todos, uns são mais fortemente impactados, outros menos, mas ninguém passa ileso a este processo (Lefebvre, 1991; 2006).

A educação, como pertencente ao processo amplo de reprodução da sociedade, também é atingida pelos signos da velocidade, imputando ao processo de conhecimento um estreitamento

das experiências, estabelecendo uma ruptura entre as descobertas e inovações do mundo com a compreensão da sua vinculação com a vida coletiva, ocasionado, de forma paradoxal, a ampliação dos saberes e a sua desconexão.

Apresenta-se diante de nós um mundo cada vez mais fragmentado, atomizado e desconexo (Morin, 2000; 2013).

Como reflexo, deparamo-nos com um ambiente escolar atravessado por múltiplas ordens que desviam a possibilidade de reunião, de compreensão da totalidade e da busca pela redução da desigualdade.

A escola se depara com um mundo que se reproduz em uma velocidade maior do que ela pode acompanhar, o que resulta na ampliação de abordagens, metodologias e conteúdos que não correspondem ao conjunto das distrações que os estudantes são confrontados cotidianamente.

Por mais que incorporem as novas tecnologias da informação e comunicação ao cotidiano escolar, a escola não pode assumir a velocidade da transformação do mundo como princípio orientador da sua ação, pois a sua natureza não é apenas informativa.

A escola é ambiente de socialização formativa que precisa possibilitar encontros, trocas, reflexões, problematizações e as novas experiências ao mesmo tempo em que garante a preparação dos estudantes para uma formação cidadã (Morin, 2000). Há um desafio posto, uma vez que a escola não está localizada fora deste mundo, ela é reflexo e condição, simultaneamente.

A relevância das ações do projeto “A Residência Pedagógica e o diálogo dos saberes: desafios problematizados a partir do chão da escola” realizado no período de 2022 a 2024 no âmbito da Univasf, se justificou como um enfrentamento a hiper fragmentação do mundo atual, legando à escola a função de reconectar os saberes através da

promoção de um ambiente capaz de pô-los em diálogo, recuperando os sentidos, orientando práticas e possibilitando reflexões críticas.

É-nos claro que a formação docente precisa estar voltada para a compreensão do mundo em uma perspectiva ampla e emancipadora, capaz de superar as fragmentações e os processos de alienação que reduzem os sujeitos a uma realidade operacional e coisificada.

No âmbito das ações realizadas, empenhou-se esforços em estabelecer um alinhamento teórico e metodológico entre o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma vez que, como programas de formação docente na educação básica, precisam refletir a política e a missão institucional das licenciaturas, organizando de maneira inovadora uma agenda de ações capazes de ampliar o diálogo entre os saberes como estratégia de formação inicial e continuada.

A aposta pelo diálogo dos saberes indicou a compreensão de que a escola é ambiente privilegiado para o encontro do divergente e do contraditório, essa condição sem potência para frear a aceleração desmensurada do tempo social e possibilitar a pausa refletida, a desconstrução de distorções formativas, a valorização dos estudantes como sujeitos autônomos do conhecimento, o que contribui para a construção de valores éticos, morais, afetivos, comunitários e científicos.

O diálogo dos saberes fundamenta a relação universidade-escola-saberes-comunidade. Desta forma, é possível construir um ambiente de estímulo a formação inicial e continuada de professores, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores interdependentes, problematizados pelos Temas Contemporâneos Transversais - TCTs propostos pela BNCC, indicando a construção de estratégias didático-pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

O diálogo dos saberes também possibilitou atualizações dos professores, preceptores e residentes potencializando a escola como

instância co-formadora.

O projeto fomentou o fortalecimento de novas práticas pedagógicas quando, a partir do chão da escola, debruçou-se sobre a construção de pontes entre os múltiplos saberes, colocando-os em diálogo.

Com estas características, a imersão na educação básica foi estabelecida de forma responsável, considerando os dilemas e desafios da gestão e do planejamento escolar, das múltiplas realidades da comunidade escolar e da regência em sala de aula.

3. APROXIMAÇÕES ENTRE O PRP E O PIBID, DESAFIOS DA GESTÃO ACADÊMICA DE PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A experiência do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Univasf evidenciou a relevância da articulação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), configurando-se como uma estratégia de fortalecimento institucional da formação docente.

Ao longo do período 2022–2024, foram realizados Seminários Integrados presenciais e remotos, que possibilitaram o encontro de residentes, preceptores e docentes orientadores dos dois programas. Tais atividades fomentaram o compartilhamento de práticas e a reflexão crítica sobre o papel dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) no processo educativo.

O Programa de Residência Pedagógica da Univasf foi desenvolvido nos cursos presenciais de licenciatura da instituição.

As ações de acompanhamento e avaliação desenvolvida pela Coordenação Institucional assumiram dois formatos: a) vertical – ações diretamente relacionadas ao bom funcionamento da Residência Pedagógica; b) horizontal – ações integradoras que possibilitaram o

diálogo com o PIBID na perspectiva de fortalecer institucionalmente as ações dos programas de formação docente na educação básica.

a) Vertical

O acompanhamento e a avaliação das atividades dos subprojetos foram realizados de forma processual, através da participação das atividades propostas pela instituição e pelos subprojetos, de forma coletiva ou isoladamente. Metodologicamente o acompanhamento vertical das atividades dos subprojetos foi estruturado em três linhas: i) Gestão Administrativa; ii) Gestão didático – pedagógica; iii) Impacto das ações na comunidade escolar.

i) Gestão Administrativa

Elaborou-se um ambiente virtual para a reunião e disponibilização de documentos relacionados ao PRP: editais de seleção e relatórios de acompanhamento dos subprojetos; normas da CAPES; normativas institucionais e planejamentos estratégicos das ações dos subprojetos.

Foi promovido o acompanhamento e a intermediação entre as secretarias estaduais e municipais de educação, considerando os estados de Pernambuco (Petrolina), Bahia (Juazeiro e Senhor do Bonfim) e Piauí (São Raimundo Nonato), bem como o conjunto de municípios que estão nos arredores destas localidades e podem ser objeto de ação dos subprojetos.

O Programa de Residência Pedagógica da Univasf optou por seguir a organização em módulos, o que implicou na divisão do período de 18 meses em 3 módulos de 138 horas cada, o que totalizou 414 horas.

A carga horária das atividades de cada módulo foi distribuída da seguinte forma:

1. 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de

relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;

2. 12 horas de elaboração de planos de aula;
3. 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor

Também fez parte da gestão administrativa de acompanhamento e avaliação a organização das reuniões coletivas institucionais entre todos os subprojetos e no âmbito de cada subprojeto, além de organização de eventos institucionais.

ii) Gestão didático – pedagógica

Promoveu o diálogo dos saberes e a introdução dos temas transversais através da promoção de oficinas de capacitação sobre o uso dos TCTs da BNCC. A participação dos núcleos nestas atividades serviu como indicador de processo e fundamentou o acompanhamento e a avaliação.

Foram realizadas visitas de acompanhamento às escola-campo com forma avaliativa e de acompanhamento, bem como a análise dos materiais didáticos elaborados, planos de aula e regência, participação em reuniões, a produção de documentos, relatórios, narrativas e registros de experiência de forma escrita e oral funcionaram como instrumentos de avaliação e acompanhamento dos subprojetos.

Foram realizados encontros institucionais de avaliação e acompanhamento das atividades exclusivos para o PRP ao longo dos 18 meses do programa.

iii) Impacto das ações na comunidade escolar.

Este elemento de avaliação tem relação direta com a análise dos relatórios elaborados pelos núcleos, contando com o registro das atividades do docente orientador, preceptores e residentes.

b) Horizontal

As relações entre o PRP e o PIBID foram estreitadas através destes 18 meses de atividades, criaram-se espaços institucionais de interação entre os programas. A abertura das atividades se deu em conjunto e foi acompanhada de uma palestra: “O diálogo dos saberes e os desafios para os programas de formação de professores da educação básica”.

Houve a realização de dois Seminários Integrados entre o PRP e o PIBID, o primeiro ocorreu de forma presencial em espaço reservado na programação do SCIENTEX, evento de Ensino, Pesquisa e Extensão da Univasf e o segundo ocorreu de forma remota com a participação de todos os docentes orientadores, residentes e preceptores

Essas práticas configuram um modelo de acompanhamento que extrapola a dimensão burocrática e administrativa, contribuindo para o fortalecimento da identidade institucional da Univasf na formação de professores.

4. APRESENTANDO OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assuntos de forte relevância social, cuja abordagem deve atravessar os componentes curriculares, conectando o conhecimento escolar às experiências e problemas vividos pelos estudantes.

A transversalidade visa superar a fragmentação do ensino, articulando saberes em torno de desafios reais (cidadania, sustentabilidade, direitos, tecnologias, entre outros) e promovendo formação integral.

A própria BNCC determina que sistemas, redes e escolas “incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos (...) preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017a, p. 19).

Do ponto de vista didático, “transversal” é o que atravessa áreas e componentes; não pertence a uma disciplina específica, mas as integra e contextualiza.

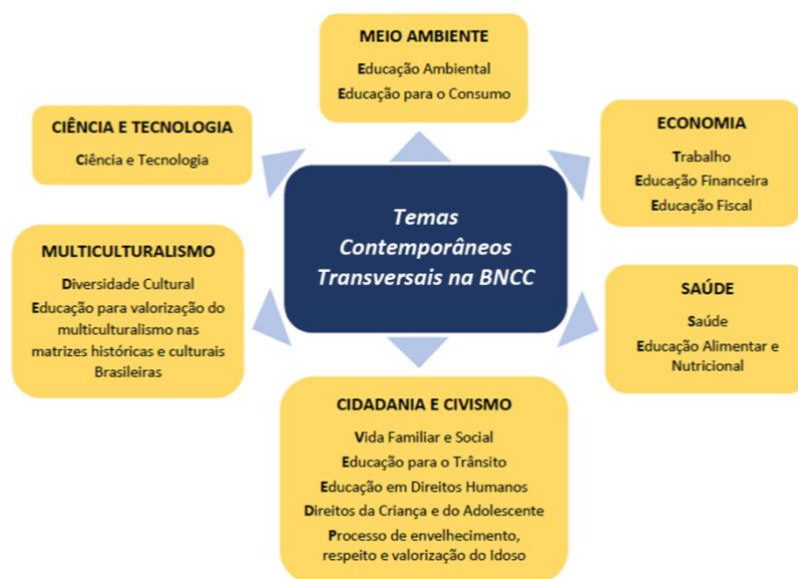
O MEC explicita que os TCTs “explicitam a ligação entre os diferentes componentes” e aproximam o currículo da realidade dos estudantes, agregando contemporaneidade aos objetos de conhecimento descritos na BNCC (Brasil, 2019, p. 5).

A institucionalização dos TCTs decorre da homologação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2017; Ensino Médio, 2018), com força normativa conferida pelas resoluções do CNE/CP (Brasil, 2017b). A redação da BNCC introduz, na Introdução, a obrigação de tratar esses temas de modo transversal, indicando exemplos amparados por legislação (direitos da criança e do adolescente, trânsito, educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais etc.). Assim, os TCTs passam de recomendação (nos antigos PCNs) para referência nacional obrigatória na elaboração de currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2017a, p. 19; Brasil, 2019, p. 17).

A BNCC organiza os TCTs em seis macroáreas temáticas, que englobam quinze temas.

As macroáreas são: Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo; Saúde. Os 15 temas incluem, entre outros: Ciência e Tecnologia; Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social, como pode ser visto na figura 01, a seguir:

Figura 01 - Macroáreas dos Temas Transversais da BNCC



Fonte: Brasil (2019, p. 13).

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 diferencia, mas aproxima, transversalidade e interdisciplinaridade: a primeira destaca a dimensão didático-pedagógica que integra conhecimentos escolares a problemas da vida real; a segunda trata da organização epistemológica do trabalho, articulando temas e eixos às disciplinas; ambas se complementam na gestão do conhecimento e no diálogo entre saberes.

Em termos de implementação, o Guia Prático do MEC (Brasil, 2019) propõe que os TCTs sejam planejados e avaliados em níveis intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, com exemplos de cruzamentos entre habilidades da BNCC e TCTs no currículo, projeto pedagógico e plano de aula (Modelos 1 a 9). Essa orientação didática visa dar materialidade aos TCTs na rotina da escola.

Por articularem saberes, valores e práticas sociais, os TCTs contribuem para a efetivação das 10 Competências Gerais da Educação Básica (pensamento científico, crítico e criativo; responsabilidade e cidadania; cultura digital; empatia e cooperação etc.), ao deslocar o foco de conteúdos isolados para resolução de

problemas socialmente relevantes.

4.1. AVALIAÇÕES DOS DOCENTES ORIENTADORES ACERCA DA APLICABILIDADE DOS TCTS NO COTIDIANO DOS PROJETOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA Univasf (2022-2024).

A análise das entrevistas realizadas com docentes orientadores dos subprojetos de Residência Pedagógica desta edição corrobora a relevância dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na formação inicial dos docentes e na prática pedagógica desenvolvida nas escolas de educação básica vinculadas ao projeto de PRP da Univasf, edição 2022-2024.

Os relatos demonstram que, apesar das diferenças de área e de abordagem, os TCTs constituem um eixo estruturante para a articulação entre conteúdo disciplinar e realidade social. Neste sentido, observou-se a incorporação dos TCTs como eixo metodológico central.

No subprojeto de Geografia, destacaram-se Educação Ambiental, Educação Inclusiva e Diversidade, trabalhados tanto em momentos formativos quanto nas práticas de regência, sendo reconhecidos como elementos que potencializam o engajamento estudantil.

No contexto do subprojeto de Química, os temas de Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e Saúde foram articulados a partir da perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), sobretudo mediante o uso de Sequências Didáticas e Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS).

O subprojeto de Ciências da Natureza, a integração se deu por meio do multiculturalismo, da saúde e da educação ambiental, privilegiando práticas interdisciplinares e atividades que valorizam a diversidade cultural e biológica.

Percebeu-se que houve convergência entre as áreas envolvidas, reforçando que os TCTs são concebidos como mediadores entre o

conhecimento científico e a formação cidadã, corroborando a orientação da BNCC de que tais temas devem ser transversalizados no currículo.

Não obstante, os docentes orientadores apontam para algumas dificuldades, entre elas as principais envolvem condições estruturais do ensino e limitações institucionais.

Em âmbito geral, os obstáculos foram associados às mudanças do Novo Ensino Médio, especialmente à redução da carga horária de algumas disciplinas da área das humanidades, associado a isso a incorporação de componentes novos, como as Práticas Integradoras.

Constatou-se também que houve entraves relacionados à escassez de tempo para desenvolver práticas interdisciplinares, dado o número reduzido de aulas semanais, o que comprometeu a efetividade das sequências didáticas.

Do ponto de vista prático das atividades de regência integradoras, os problemas envolveram tanto a falta de materiais didáticos quanto as restrições curriculares e a resistência de estudantes, o que limitou a aplicação dos TCTs de forma sistemática. Os relatos apontam para uma tensão entre as exigências normativas e a realidade prática da escola, revelando a necessidade de maior apoio institucional e de condições materiais adequadas para o trabalho pedagógico com os TCTs.

Na tentativa de se pensar em estratégias que possibilitem a superação ou minimização dos problemas encontrado em introduzir os TCTs no cotidiano escolar e nas intervenções do Programa de Residência Pedagógica, observou-se a necessidade imperiosa de construir práticas pedagógicas inovadoras, exigindo dos alunos residentes o amplo domínio conceitual e de ferramentas didáticas indispensáveis para avançar além do ensino tradicional.

Como contribuições do PRP destacaram-se: a regência compartilhada e a inserção de conteúdos em componentes como as

Práticas Integradoras. A elaboração de sequências didáticas curtas e a proposição de projetos de ensino também configuraram práticas pedagógicas que possibilitaram inserir os TCTs nas aulas realizadas. As atividades lúdicas, reflexivas e saídas de campo, apareceram como estratégias inovadoras dos subprojetos que possibilitaram a sensibilização e o estímulo à empatia dos estudantes da educação básica.

As estratégias desempenhadas revelaram que, mesmo diante de limitações estruturais, os docentes e residentes buscaram alternativas criativas para assegurar a integração dos TCTs, reforçando o caráter formativo e investigativo da Residência Pedagógica.

Os resultados apontados pelos subprojetos destacam ganhos tanto para os estudantes da educação básica quanto para os residentes. Os efeitos foram percebidos no engajamento estudantil e no aumento da motivação dos alunos, na ampliação de materiais didáticos e engajamento na realização de atividades experimentais e interdisciplinares, na promoção da autonomia docente dos bolsistas, além das mudanças de atitudes, desenvolvimento do pensamento crítico e fortalecimento da cidadania.

Esses achados sugerem que a abordagem dos TCTs contribuiu para aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo em que fortaleceu a identidade docente dos residentes.

A análise comparativa das entrevistas demonstra que os TCTs, ao serem trabalhados nos subprojetos da RP, cumprem um papel duplo: de um lado, qualificam o processo de ensino-aprendizagem ao relacionar conteúdo escolar e realidade social; de outro, consolidam a formação inicial dos licenciandos, ao lhes proporcionar vivências concretas de planejamento, regência e avaliação. Contudo, os relatos também evidenciam que a plena integração dos TCTs ainda enfrenta barreiras estruturais, curriculares e institucionais. Assim, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que ampliem o tempo, os recursos e a formação

continuada voltada ao trabalho com os TCTs, de modo a garantir não apenas a sua inserção formal no currículo, mas sua efetiva concretização no chão da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os TCTs, previstos na BNCC, constituíram-se como eixo estruturador das práticas do PRP. Oficinas, eventos formativos e ações interdisciplinares contemplaram temáticas como Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Saúde, Diversidade Cultural, Direitos Humanos e Gênero. Os diários de bordo e os relatórios de acompanhamento confirmam que a transversalização dos TCTs contribuiu para a formação crítica dos residentes e para o engajamento dos estudantes da educação básica. Contudo, destaca-se o desafio epistemológico de integrar os TCTs a currículos ainda fortemente organizados por disciplinas. Essa tensão evidencia a necessidade de avançar para propostas curriculares mais flexíveis, capazes de articular conhecimentos específicos e temas transversais de forma sistêmica e significativa.

Os resultados alcançados pelo PRP na Univasf demonstram forte impacto na dinâmica escolar e comunitária. As atividades promovidas, tais como oficinas de inclusão educacional, seminários formativos sobre diversidade, rodas de conversa sobre gênero e sexualidade, minicursos sobre ensino contextualizado e aulas preparatórias para o ENEM, evidenciam a inserção dos residentes em práticas que dialogam diretamente com as demandas sociais e pedagógicas das escolas-campo.

A presença dos residentes nas escolas contribuiu para o enriquecimento dos materiais didáticos, para a promoção de práticas inclusivas e para o fortalecimento da relação entre universidade e comunidade escolar. Tais resultados confirmam a escola-campo como

espaço formador, em consonância com a concepção defendida pelas políticas de formação docente.

O PRP contribuiu de maneira decisiva para a construção da identidade docente dos residentes. O processo formativo, estruturado em módulos com etapas de observação, planejamento e regência, favoreceu o amadurecimento profissional, a autonomia pedagógica e o desenvolvimento de competências reflexivas. O uso do diário de bordo como instrumento formativo revelou-se fundamental para o autoconhecimento, permitindo aos licenciandos compreender sua evolução e desenvolver uma postura crítica diante da prática docente

Assim, confirma-se que a Residência Pedagógica não é apenas um espaço de estágio supervisionado, mas uma política pública de formação que articula teoria, prática e reflexão crítica, consolidando o perfil de professores autônomos, inclusivos e socialmente engajados.

A experiência do PRP resultou também em significativa produção acadêmica e pedagógica, incluindo artigos submetidos a revistas científicas, resumos apresentados em eventos nacionais e internacionais, minicursos, oficinas e materiais didáticos.

Os subprojetos desenvolveram produtos diversos, como sequências didáticas, materiais experimentais, maquetes, projetos interdisciplinares e jogos pedagógicos, que foram disponibilizados às escolas-campo e compartilhados em eventos acadêmicos.

A participação dos residentes e preceptores em eventos científicos e de extensão consolidou a Residência Pedagógica como espaço de socialização do conhecimento.

Destacam-se atividades como a Scientex, o Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, a Conferência Nacional Desafios da BNCC, além de congressos internacionais como o CINEAI. Tais eventos possibilitaram não apenas a apresentação dos resultados dos subprojetos, mas também a integração com pesquisadores de outras

instituições, fortalecendo redes acadêmicas e práticas colaborativas

Essa dimensão produtiva revela que a Residência Pedagógica não apenas aproxima o licenciando do cotidiano escolar, mas também estimula a produção científica, ampliando o repertório de práticas inovadoras e consolidando a universidade como espaço de formação crítica e criativa.

Por fim, destacam-se os limites e as potencialidades do PRP. Entre os limites, ressaltam-se: (i) a escassez de recursos financeiros além das bolsas, dificultando a realização de práticas inovadoras; (ii) as condições de infraestrutura precária em algumas escolas-campo, que restringem a realização de atividades; (iii) a ausência de professores formados em determinadas áreas, o que compromete a articulação interdisciplinar.

Em contrapartida, as potencialidades revelam-se na integração teoria-prática, que permite ao futuro professor vivenciar situações reais de ensino; no desenvolvimento profissional, que favorece a inserção dos licenciandos no mercado de trabalho com maior autonomia e experiência; e na melhoria da qualidade do ensino, com práticas pedagógicas inovadoras que impactam positivamente estudantes e docentes da escola básica

Esses achados reforçam a necessidade de políticas públicas mais consistentes de financiamento e apoio estrutural, a fim de assegurar a sustentabilidade e a expansão das ações da Residência Pedagógica.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19/11/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_

CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 17/11/2022.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPREB/CGTEBI/CGIIT, 2019. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 5/5/2022.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **A produção do Espaço. Belo Horizonte**: UFMG, 2006. (trad. Grupo "As (im)possibilidades do urbano na metrópole contemporânea", do Núcleo de Geografia Urbana") do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). (Texto não publicado).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

VIRILIO, P. **Velocidade e Política**. São Paulo: Estação da liberdade, 1996.

CAPÍTULO 3 – ARTE E MEMÓRIA: INTERLOCUÇÕES DA ARTE EDUCAÇÃO AS TRADIÇÕES CULTURAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Euriclésio Barreto Sodré¹

Professor Associado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Juazeiro, Bahia

Resumo: O presente artigo traz um relato de experiência do subprojeto PIBID em Artes Visuais tocando nas questões de funcionamento, metodologia e as ações desenvolvidas nas escolas-campo. Se fez necessário trazer a abordagem teórica sobre as questões que envolvem as relações entre memória e novas tecnologias na atividade do professor, os desafios pedagógicos e engajamento dos bolsistas no contexto da escola. Além disso, apresentamos algumas ações artísticas que foram desenvolvidas junto aos estudantes das escolas-campo como produto das ações do Pibid. Este trabalho destaca vários aspectos da importância das artes visuais na escola influenciadas pelo uso do celular.

Palavras-chave: Artes Visuais; memória; novas tecnologias

Abstract: This article reports on the experience of the PIBID subproject in Visual Arts, touching on issues of operation, methodology and the actions developed in the field schools. It was necessary to take a theoretical approach to the issues surrounding the relationship between memory and new technologies in the activity of the teacher, the pedagogical challenges and the engagement of the scholarship holders in the context of the school. In addition, we present some artistic actions that were developed with the students of the field schools as a product of Pibid's actions. This work highlights various aspects of the importance of visual arts at school influenced by the use of cell phones.

Keywords: Visual Arts; Memory; New Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A experiência do PIBID é sempre única para o professor coordenador, supervisoras e os discentes. É um momento em que ideais se juntam, não é igual a uma disciplina de estágio, como destacou uma das bolsistas numa exposição do projeto, “é muito melhor” disse ela. Além do contexto em que foi falado isso, tem seus motivos os mais diversos, são espaços de aprendizagem diferentes.

Do ponto de vista do coordenador de área, a questão não é ser melhor porque é mais prazeroso ou mais fácil, é porque tem o desafio, a experimentação, o gosto pela aventura no campo da educação, da

ousadia e o enfrentamento necessário para a realização de um trabalho em grupo.

Este já é o terceiro projeto que coordeno, de todos senti que este foi mais rápido e um pouco mais complexo, talvez porque escolhi uma temática, muito pouco explorada na escola e na formação dos discentes, que trata das novas tecnologias em consonância com o papel da memória nas Artes Visuais.

Esse tema abriu um leque de demandas conceituais e de pensamentos críticos que por hora sabia que não daríamos conta de tudo no tempo previsto, mas também não era este o objetivo. Nos encontros observava no semblante de cada participante do projeto uma curiosidade, uma dúvida, uma inquietação. Fomos delineando um trajeto, e este foi sendo construído a cada reunião, cada estudo, cada presença na escola-campo.

Para mim, o primeiro encontro dia 09 de novembro de 2022, com o grupo dos licenciandos em Artes Visuais foi marcante pois estava emocionado por causa da morte da cantora Gal Costa que aconteceu neste dia, como sou admirador incondicional desta artista, estava bastante sentido, a ponto de nem sair de casa. Enquanto eu estava abalado com a notícia, uma das bolsistas nem sequer sabia quem era Gal Costa. Por diversas questões de gosto, de acesso, de seleção sabemos da existência de algumas coisas e não sabemos de outras. O vínculo que temos com a cultura do país, os estilos musicais, o que é antigo e o que é novo. Não só na música, mas nas artes e na vida como todo acontece isso.

Todos ali precisavam ser envolvidos no tema da memória, como está presente na arte e as influências das novas tecnologias. Certamente os bolsistas iriam apresentar coisas “novas” para os estudantes das escolas-campo, mas às vezes não tão novas para outros.

O que inicialmente ficou memorizado do PIBID foi este dia em que começa este nosso projeto, houve um fato marcante para mim. Talvez poucos se lembrem disso, do dia exato que começou as reuniões do projeto. Tentei registrar todos os dias do projeto no meu caderno. Para lembrar do que vou escrever aqui terei que recorrer a ele o tempo todo, das atividades, dos estudos dos textos, dos relatos do dia a dia na escola, das ideias a serem desenvolvidas, das análises das ações, entrevistas, das fotografias produzidas das produções dos alunos. Nem tudo foi detalhado, é muita coisa, mas o mais importante para compor os relatórios foi feito, são informações gerais sobre as atividades, e de muitas observações que não poderiam ser perdidas. Os detalhes das atividades foram feitos pelos pibidianos que desenvolveram as atividades nas escolas. Apresento abaixo a introdução que fiz no projeto apresentado que deu início a tudo.

Irei apresentar assim no decorrer desta escrita como foram escritos o projeto e as teorias iniciais baseadas em Henri Bergson e Paul Ricoer, autores importantes na discussão da memória, conjuntamente com os objetivos do projeto. É um breve levantamento teórico com conceitos das pesquisas que já fiz no doutorado e outras que acrescento adiante para dar conta do tema a ser trabalhado. No terceiro capítulo traço uma pequena memória dos encontros de formação e planejamento com os pibidianos. No decorrer da escrita revisito algumas leituras, outras teorias que seguimos no quarto capítulo. No quinto capítulo apresento o que os licenciandos conseguiram fazer e como os estudantes das escolas-campo conseguiram realizar as propostas. Gostaria de destacar que um projeto desta natureza que se faz presente nas escolas semanalmente e durante mais de um ano tem uma produção vasta de trabalhos artísticos e que mostra a dimensão de um PIBID, deste modo foi selecionado alguns trabalhos que acho bastante relevantes e de muito destaque por atender diretamente os objetivos específicos do projeto, claro que estes

que também levam ao objetivo geral. Cada bolsista fez seu relatório individual e que dão base também para esta escrita.

As questões que perpassam pela interação e pelos modos de relacionar, abrem um caminho largo no fortalecimento de um processo educativo através das Artes Visuais e suas inúmeras possibilidades a partir da questão do real e do virtual, da produção de imagens de uma arte que envolva também a participação e que possa extrapolar os muros da escola.

Para tanto, o objetivo geral foi *construir relações poéticas entre memórias coletivas e individuais e as novas tecnologias digitais através das Artes Visuais*. Especificamente buscamos: compreender o papel da memória na percepção do presente e do futuro; resgatar e preservar valores culturais herdados para valorização e aceitação das diferenças, como também como objeto de transformação; fortalecer as relações entre memória e imaginação através da produção de Artes Visuais; criar vínculos, afetos e exercer o cuidado, o autocuidado a empatia através de atividades lúdicas e poéticas; produzir atividades artísticas tanto com técnicas tradicionais (colagem, desenho, pintura, modelagem, instalações) como também através do uso do computador e do celular com fotografia e vídeo; criar intervenções poético artísticas através do uso das redes sociais com imagens e vídeos.

2. ALGUMAS TEORIAS DE BASE DO SUBPROJETO

O impulsionamento de novos modos de vida e funcionalidade da sociedade da informação atrelados às novas tecnologias digitais acarretaram também transformações nos hábitos, nos modos de perceber a realidade e se relacionar com ela. Deste modo, sabemos que neste contexto, a produção de imagens avança ainda mais e quase tudo o que nos afeta ultimamente perpassa por uma pequena máquina

altamente importante que é o celular *smartphone*. Ele centraliza inúmeras funções que favorecem a comunicação e é por onde passa também modos que tencionam as relações do que é virtual e o que é real.

Podemos fazer uma associação do virtual das tecnologias, onde há registros, gravações, ganhos e perdas e o virtual da memória (lembranças e esquecimentos) para abrir um leque de associações e possibilidades em várias atividades em que a arte-educação pode se fazer presente. Assim consideramos onde se acontece o lado humano e o lado tecnológico de produção de imagens. Poderíamos ter um surgimento de novas sensibilidades o que acontece atualmente, pois as novas demandas do mundo contemporâneo podem criar pontes com o passado e se expressar através das Artes Visuais, a exemplo, da arte relacional e as novas tecnologias.

A memória é um processo que acontece dentro mente e como uma função e construção de imagens, ela tem uma importância substancial no processo da linguagem, da consciência de mundo e da percepção da realidade, ao perdermos a memória criamos uma barreira no processo de leitura e consciência da realidade, compreensão e orientação inclusive em comportamentos simples e até de sobrevivência.

Memória e imaginação andam juntas afirma Paul Ricoeur (2007). Enquanto a memória contribui para construção de uma consciência individual, a imaginação abre largos processos de produção poética e direção a este estabelecimento livre e criativo do ser no mundo. As experiências passadas, conforme Bergson (1999), formariam a memória e assim teriam um caráter virtual que influencia no presente. Quando nos lembramos de algo ou quando nos deparamos com imagens ligadas ao passado, estabelecemos uma relação conosco e no que temos a ver com aquilo; nosso inconsciente estabelece uma relação descontínua que influencia a nossa percepção.

Por isso, o conhecimento é formulado pela percepção que temos. Nesse sentido, há relações entre percepção e memória, pois “nossas percepções certamente estão impregnadas de lembranças” (BERGSON, 1999, p. 70).

A memória está no corpo e nas expressões culturais. Considerar o sujeito e suas referências culturais é trazer sua subjetividade, o afeto, o pertencimento, como também resgatar o que está sendo perdido e a possibilidade também de descartar outras formas ultrapassadas. Imagens, sons, cheiros, formas, símbolos constroem uma rede de significados capazes de ampliar a percepção sobre o mundo ao seu redor.

A memória como tessitura para o processo de imaginar, criar, elaborar novas ideias e trabalhos artísticos. Ao acessar a memória podemos fortalecer vínculos conosco, com nosso meio e de alguma forma contribuir para transformar o mundo a nossa volta. A seguir trago algumas questões debatidas na minha tese, que estabeleceu um pilar para trabalhar com o PIBID.

Primeiro a ideia de memória e afetividade como dois elementos subjetivos que têm relações com a consciência, com a identidade pessoal e coletiva. O pensamento de Bergson (1999) traz a contribuição da memória na formação da consciência individual, quando assevera que “é o lado subjetivo do nosso conhecimento das coisas” (p. 31). As experiências passadas, conforme Bergson (1999), formariam a memória e assim teriam um caráter virtual que influencia no presente. Quando nos lembramos de algo ou quando nos deparamos com imagens ligadas ao passado, estabelecemos uma relação conosco e no que temos a ver com aquilo.

Nosso inconsciente estabelece uma relação descontínua que influencia na nossa percepção. Por isso, o conhecimento é formulado pela percepção que temos. Nesse sentido, há relações entre percepção

e memória, pois “nossas percepções certamente estão impregnadas de lembranças” (BERGSON, 1999, p. 70). Essas lembranças são projetadas no interior do corpo e são acessadas do fundo da memória a partir do interesse que temos e do tempo que permanecemos e se confronta com a imagem representada externamente. A memória atua virtualmente e tem um caráter inseparável do presente.

Também baseados em Bergson (1999), entendemos que, quando a percepção cria uma imagem, ela já se torna uma memória. Ao transformar o que sentimos e vemos em outras imagens, estamos construindo memórias daquilo que apreendemos no nosso ser. Desse modo, “quanto mais imediata a percepção mais real ela torna-se, quanto mais distinto de nosso corpo por um intervalo, nunca exprime mais que uma ação virtual” (BERGSON, 1990, p. 41). A percepção é do ponto de vista da ação, segundo o autor, e assim que surgem as imagens nas nossas mentes.

A memória é um exemplo dado por Bergson (1999) para estabelecer uma relação entre a realidade do espírito e da matéria. Canton (2009) destaca que este tema implica “a construção de um lugar de resiliência, de demarcações de individualidade” (p. 21). A autora ainda acrescenta que há uma recriação e um reordenamento da existência, “um testemunho de riquezas afetivas que o artista oferece ou insinua ao espectador, com a cumplicidade e a intimidade de quem abre um diário” (CANTON, 2009, p. 21).

Isso se dá quando na correlação com a questão do tempo, algo o artista sinaliza a partir de suas referências, como marca de um tempo espaço. Acredito que a experiência artística é algo que pode ser trazido para todos de alguma forma. No processo de trabalho em sala de aula e em como cada sujeito pode acessar suas memórias, organizá-las e expressar. Esta é uma forma de trabalho que aliado a relação ensino aprendizagem pode gerar frutos.

A questão da memória, que ora problematizo, parte também da leitura de Huyssen, com o pressuposto dado por ele de que “uma sociedade sem memória é um anátema” (HUYSSSEN, 2014, p. 157). Assim a preocupação faz com que a imagem sirva como válvula de escape, um modo de proteção, uma forma de salvação, uma imaginação. A partir desse autor, ainda reforço a ideia de que para ele “sem a memória assim estaríamos amaldiçoados e quem sabe não sobreviveríamos” (HUYSSSEN, 2014, p. 157). Desse modo, como o autor observa, há um dever de lembrar, mas nunca um dever de esquecer, o que parece ser até uma postura ética. Tomamos também certa postura de evitar, como alerta Huyssen, que “o foco intenso nas lembranças do passado pode bloquear nossa imaginação do futuro e criar uma nova cegueira no presente” (2014, P. 174). Pelo contrário, acredito que estou em busca de provocações, criar espaço de experimentações para uma experiência de proposições poéticas em diálogo com a realidade do estudante da escola básica.

Além das teorias de Henry Bergson, Andreas Huyssen, Kátia Canton, fizemos um debate no grupo do livro de Villem Flusser, O “Universo das Imagens Técnicas: elogio da superficialidade”, e de Byun Chul Han “No Exame: perspectivas do digital” que os pibidianos puderam debater com certa profundidade em seminários muito produtivo. Cada um apresentou um dos dezesseis capítulos dos livros. O livro “Tempo e Memória de Kátia Caton” foi uma boa introdução ao tema quando se toma os trabalhos artísticos atuais que se inspiraram no tema da memória para elaborar seus projetos e ter como referência para o desenvolvimento das ações na escola.

Com a Estética Relacional de Nicolas Bourriaud, o grupo foi provocado a pensar a produção de arte a partir da década de 1990, quando já há várias reflexões tendo por exemplo, o que ele destaca logo na sua introdução, como questiona Bourriaud (2009) “quais são os

verdadeiros interesses da arte contemporânea, suas relações com a sociedade, história e cultura?”.

Neste livro, o autor reflete sobre a forma material das obras, como os artistas produzam performances, happenings e ações cotidianas dentro de espaços institucionais, ressignificando estes espaços e as relações estabelecidas nele, junto com o público. Este tipo de trabalho traz o contexto da participação, das interações entre as pessoas, no que o próprio Bourriaud diz sobre “abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidades apartados”. Este texto nos ajuda a entrar no tempo em que a mídia eletrônica cria seus espaços de trocas e comunicação e cria uma outra percepção da realidade e do mundo a nossa volta, sobretudo, nos contatos humanos.

Pode-se levantar o senso crítico sobre o papel daqueles que se comportam como figurantes numa sociedade de consumo como aborda Bourriaud. Inclusive no consumo e na reprodução de imagens, padrões de comportamento etc. Este breve debate foi necessário para que procurássemos respostas práticas para o que a gente vê dentro da escola, pois como diz o autor sobre a estética relacional, “a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado da uniformização dos comportamentos”.

Podemos entender a escola como parte de um campo das relações habituais, entender cada vivência, cada comportamento estabelecido nas relações entre as pessoas e o espaço em questão. Acredito que neste exercício da pesquisa, da apresentação oral dos pibidianos, das trocas entre os colegas, cada participante se deu conta da importância da base teórica e como poder refletir sobre o que já foi produzido e entender a dinâmica na escola para poder abrir caminhos para estimular estas relações.

Com Byung Chul Han (2018) o debate sobre o virtual se aprofundou mais ainda tendo como destaque inúmeros temas por ele proposto para indagar sobre a complexidade estabelecida da dinâmica interna do sistema virtual. Ele problematiza o lugar das pessoas, das instituições, da organização social, de como a vida diária é alterada, construída e moldada através do virtual. Claro que ao mesmo tempo que pensamos a funcionalidade do digital, sua rapidez e eficiência, que é um lugar de produção de imagens e de muitas informações, por isso, precisamos também pensar e refletir sobre o lado humano, analítico, crítico do sujeito.

O campo da arte pode tomar como base este universo amplo do universo digital, como a formação é de Licenciatura em Artes Visuais, podemos aproveitar, sobretudo, a partir da produção de imagens, a criatividade em fotografias e vídeos, como também modos de produção de arte que reencontre práticas artesanais e formas que repensem o outro lado da moeda nesta tessitura problemática que são as implicações do digital para o ser humano.

Deste modo é possível exercitar uma consciência crítica necessária para o engajamento e a transformação da realidade. O projeto aqui lançado também se alicerça em saberes culturais tradicionais, mas de forma libertadora. É preciso pensar as relações, passado, presente e futuro a partir da consciência do tempo, seu lugar no mundo, sua identidade e a diversidade em suas diversas formas de existir.

3. UMA MEMÓRIA DOS ENCONTROS E DA ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Para qualquer trabalho em grupo é necessário realizar muitas reuniões, sempre faço questão de reunir, desde o início precisamos apresentar o projeto e integrar o grupo, modelar a proposta de trabalho, compartilhar periodicamente o que vai ser desenvolvido e como foi

realizado. É necessário que as reuniões sejam um espaço para todos se expressarem suas dúvidas, expor suas ideias e não acumular atividades sem passar pelo acompanhamento.

O laboratório de fotografia e vídeo da Univasf foi o local para a realização das reuniões. Encontrávamos semanalmente, para estudos, debates e seminários que aconteciam às vezes mais de uma vez na semana, também nos reunimos virtualmente para ganhar tempo nos recessos, acadêmico e escolares.

No primeiro encontro apresentei as diretrizes de todo o projeto e os encaminhamentos necessários. Neste dia eles passaram a conhecer o escopo do que seria o PIBID e suas responsabilidades ao integrarem o projeto. Mostrei as fichas de acompanhamento e relatórios, diário do estudante, a ficha de caracterização da escola campo. Depois de aprofundar no tema, toda a equipe deveria conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, o contexto social em que ela está inserida, levantar um diagnóstico de como a escola trata os temas transversais, como foi solicitado pela coordenação institucional. Em pouco tempo sentimos a necessidade de realizar uma entrevista com os professores da escola.

O planejamento foi sendo detalhado o melhor possível, temos aqui algumas etapas importantes que são: os estudos do tema e alguns conceitos sobre memória e novas tecnologias, a caracterização da escola campo, observação das turmas a serem trabalhadas, planejamento de atividades, orientações, avaliação e apresentação dos resultados em eventos institucionais. Todo este trabalho é acompanhado na escola por uma professora-supervisora. As supervisoras são egressas do curso de Artes Visuais da Univasf e que também participaram do PIBID. Este é um aspecto que contribui muito para que os licenciandos possam ter uma condução segura e profissional. Em edições anteriores não tivemos professores graduados em

Artes, mesmo com toda experiência e dedicação das professoras; é necessário enfatizar que é preciso ter a formação e valorizar.

O PIBID, é um programa para fortalecer a docência, e nesse aspecto, é preciso destacar que não devemos negligenciar a formação do profissional, pois não é todo mundo que pode dar aulas de Artes, quem ministra aula de arte é o professor com formação específica.

Às quartas-feiras foi o dia escolhido para as supervisoras também estarem conosco nas reuniões, pois elas tinham um horário reservado para planejamento e este tempo passava conosco duas horas.

Começamos o trabalho com oito bolsistas mais uma supervisora em apenas uma escola, neste caso em Juazeiro/BA, no Colégio Estadual Prof. Artur Oliveira que fica no Bairro do Quidé, em novembro de 2022. Em maio de 2023 entrou a segunda turma, para atuar em Petrolina/PE no Colégio Professor Arthur Oliveira da Silva, tendo uma professora supervisora e mais oito bolsistas. Por motivos de mudança de supervisora a turma passou a atuar em outra escola em Juazeiro/BA agora no Colégio Estadual Misael Aguiar Silva que fica localizado no Bairro Dom José Rodrigues.

O período que o primeiro grupo ficou sozinho foi muito proveitoso para os encontros de formação, pois iniciando em novembro não poderíamos também ir logo para escola. Além de ser necessário um tempo para o grupo se preparar, também no final do ano as aulas encerravam na primeira semana de dezembro e não há tempo hábil para qualquer atividade. Toda escola está se voltando para as avaliações, fechamento de cadernetas e encerramento do ano letivo. Há um contexto de trabalho na escola que é necessário ser respeitado e esta relação é feita com muito cuidado.

Os encontros de formação são a base para que toda equipe se vincule ao tema, aos conceitos e a uma pesquisa anterior à presença na escola. Trabalhar com arte requer desde o início compreender o

contexto atual e suas relações com o perfil da escola e as demandas que se somam ao conhecimento prévio dos alunos. Cada licenciando tem suas referências, suas aptidões específicas com as linguagens, que são muitas, desde o desenho até a arte híbrida, usando o corpo ou as novas tecnologias e toda a história da arte.

Toda vez que trazemos um assunto, cada participante vem com sua bagagem e deste modo sabemos que na prática, mesmo que precisaríamos de uma quantidade enorme de tempo para trabalhar, é necessário delimitar alguns objetivos, mas também deixar a cargo de cada um fazer suas próprias escolhas. Esta questão, compreendo ser bastante importante, pois dando esta liberdade estamos dando oportunidade para que a criatividade ou o tipo de habilidades que cada um queria mostrar num primeiro momento.

No calendário de trabalho eles teriam uma ação experimental e depois um pequeno projeto para desenvolver na escola já com um amadurecimento conceitual e pedagógico.

Nesta primeira etapa de formação, iniciamos com o filme *Blade Runner: o caçador de androides* e uma aula virtual gravada da professora Marilena Chaui que gerou um debate sobre o virtual, as concepções de presente, passado e futuro, as percepções estéticas sobre o que era apresentado no filme, em relação aos aspectos ligados ao dramático, sombrio, da dimensão da alucinação, diversas impressões que pudessem dialogar com o tema das tecnologias digitais atualmente e como a sociedade constrói uma consciência sobre o impacto deste avanço contínuo do virtual.

Depois dos encontros de formação, realizamos as entrevistas com os professores. Percebi desde o início que para trazer qualquer tema para a escola seria necessário primeiro fazer um levantamento, algum estudo, que trouxesse informações e que gerasse algum interesse dos envolvidos/as.

Com bastante presteza a supervisora trouxe uma série de perguntas que comporiam o questionário sobre o uso do celular na escola. Teríamos assim mais uma metodologia de trabalho que ajudasse a inserir os bolsistas na escola.

Desde o início fomos colhendo informações gerais através da caracterização da escola campo, questões sobre o espaço físico, número de alunos, infraestrutura, dados que pudessem contribuir para um conhecimento geral da escola e as entrevistas com as professoras se somaram a isso.

Cada bolsista entrevistou pelo menos três professoras e no final, o grupo fez um relatório que foi importante para o trabalho. Os encontros de formação foram divididos ao longo do projeto, desde as primeiras exposições teóricas, a presença de palestrantes convidados e os seminários realizados pelos bolsistas.

Outra etapa importante foram as observações nas turmas. Na escola Colégio Estadual Prof. Artur Oliveira, em Juazeiro/BA, a professora tem muitas turmas de ensino fundamental II e algumas turma do ensino médio. Os oito bolsistas se revezaram entre várias turmas ao longo de algumas semanas. Desde o 6º ano até o 2º ano do ensino médio. Nestas observações todos estariam tendo um primeiro contato com os adolescentes, obtendo assim informações acerca do perfil da turma, o comportamento geral, a participação nas aulas, o desenvolvimento dos trabalhos etc.

Nessas observações, os bolsistas puderam ajudar em algumas atividades junto a supervisora, compreender o tempo de trabalho, a dinâmica que perpassa pela exposição teórica, interação com a turma, tudo o que envolve a relação professor aluno, nas dimensões interpessoais, nos sentidos obtidos com esta aproximação, os sentimentos, as expressões com que os estudantes se referem a si próprios, no relacionamento com os colegas e tudo o que puder ser

extraído de informações neste tempo. As observações são uma parte importante para absorver o máximo possível de ideias sobre a escola, a sala de aula e como ele pode se preparar para atuação docente.

Os encontros de planejamento já se tornam um tipo de atividade que leva em consideração muito do que se vai trabalhar na escola. Neste momento, cada um precisou elaborar uma ação experimental para depois poder ir à escola. Neste momento se fez necessário cada um trazer de casa já algumas ideias, uma linguagem visual dialogando com o que foi discutido nos encontros de formação e com o que a professora pretende fazer a partir do perfil da turma.

É necessário saber a relevância, se a turma tem maturidade para tal atividade, se tem os materiais necessários. Conhecendo a turma faz o planejamento fluir bem, pois os objetivos serão facilitados mediante esta consciência do papel da arte nas nossas vidas, das demandas trazidas por cada grupo, de como pode ser importante para os estudantes e como eles neste trabalho podem se expressar.

Há uma quantidade de expectativas, de inseguranças, mas também de ousadia por parte dos bolsistas. Eles relatam em cada encontro uma dúvida, um questionamento consigo próprio a respeito do vai se fazer e isso é muito importante.

É o processo do iniciante, tudo faz parte. O trabalho do PIBID é o de envolver o licenciando em tudo o que for necessário da vida prática do professor, desde suas escolhas, preferências, poder pensar no estudante, em como contribuir e vislumbrar também o sucesso no final da atividade.

No planejamento colocamos quase que um sonho, imaginamos todos participando, ou até contrário. Quem planeja imagina muito ou pelo menos aprende a imaginar. Não é fácil elaborar o plano, desde escolher o tema, pensar o objetivo, a metodologia e o tipo de avaliação. As questões práticas nas artes visuais são muito importantes, sobre o

material adequado, o acesso a ele, a exposição destes trabalhos e muitos outros percalços. É fazendo que se aprende e deste modo cada encontro foi para fortalecer e discutir tudo o que envolve a aula.

Devemos considerar que o avanço do projeto, as dificuldades e todo o resultado obtido vem do trabalho que começa com o grupo e que se repercute no trabalho individual. Em todas as etapas de trabalho foi necessário partir do encontro periódico, das orientações e no final de cada etapa escrever o relatório. Sempre foi destinado um tempo para todo o trabalho, para as leituras em casa, para a pesquisa, para elaboração de materiais didáticos, para escrita do planejamento e dos relatórios.

O PIBID deve considerar o que envolve a docência como um todo. Mesmo que para muitos o trabalho é entendido como sendo só dentro da sala de aula, nós sabemos que não é. Quem trabalha quarenta horas semanais por exemplo, cumpre tudo, além da sala de aula, antes tem as reuniões, todo o trabalho intelectual de planejamento, leituras que deve ser considerado, o tempo para correções, preenchimento de documentos etc. Nos encontros sempre deixei isso claro, o projeto considera todo o processo e isso é buscar a valorização da educação que perpassa pelo educador. Com um grupo forte, com uma consciência da categoria, com a troca entre os colegas, com empatia, acolhimento, paciência, determinação e o senso de responsabilidade.

4. AS AÇÕES NA ESCOLA

4.1. ÁRVORES GENEALÓGICAS

Dentro das diversas atividades importantes no PIBID já citadas, selecionei três atividades realizadas nas escolas-campo por ser uma parte que represente de forma clara o que foi desenvolvido a partir da análise de um conjunto muito grande de trabalhos produzidos nas

escolas. Tais trabalhos feitos pelos alunos do ensino fundamental e médio trazem o tema aqui proposto.

A partir do tema da memória os pibidianos elaboraram várias ações com relações a este tema, dentre elas, temos o exemplo das “Árvores Genealógicas”. Para os alunos do 8º ano do Colégio Arthur Oliveira se tornou uma experiência ímpar, buscar informações sobre seus familiares, rever fotos dos antepassados, acessar um tempo antigo antes do seu nascimento.

A atividade contou com um processo artesanal de produção do suporte, recortando as formas, formando a imagem com colagens e desenhos dos seus parentes. Há uma curiosa forma de representação que parte da imagem de uma árvore propriamente e a composição que engloba os pequenos retratos. Uma das questões que sempre se debatia com o grupo tinha a ver com o fato voltar a fazer algumas atividades com artes manuais em contraposição ao grande uso do celular. Alegavam que os alunos estavam cada dia mais sendo sugado por este veículo e perdendo o costume de fazer algumas coisas e certas habilidades. Relatam que no celular se acha tudo pronto e que o contato mais corporal neste caso ficaria apartado. Nas atividades criativas manuais os estudantes podem resgatar uma capacidade específica de usar as mãos, de sentir os materiais, de não deixar perder as relações que são físicas, que importam para o ser humano.

O digital por sua vez não dá conta da dimensão do sentir o outro propriamente dito. Discutindo esta questão, Flusser (2008) fala que na condição do digital o corpo tem uma relação da mão para o olho, que passa para os dedos e pontas dos dedos, neste sentido ele fala que precisamos “compreender como tomamos consciência do mundo e de nós mesmos” nesta condição digital. Em contrapondo ao digital temos diversas sensações que extrapolam uma imaginação distinta, como a textura do material, o cheiro, o calor, o manejo adequado, os erros e

acertos, acessando uma percepção muito aguçada do que está vivenciando. Se está próximo, no atrito físico, na dimensão corporal, no tridimensional, ao vivo.

O universo mental e criativo se relaciona de forma porosa e abrangente. Claro que isso é no sentido de manter com que não percamos totalmente este convívio com manual. Nos trabalhos apresentados abaixo há um formato de árvore com esquemas que se coincidem, fruto de uma forma esquemática que indica o que se quer. A cor e o material se aproximam e se dialogam numa composição harmônica. Parecem mesmo que fizeram juntos o trabalho, há uma unidade, uma conexão que se distingue se caso estivessem isolados cada um no seu celular. Há um trabalho que explora a proximidade entre os adolescentes. Eles montam o material na parede e deste modo atende muito o que o projeto, neste caso, veio a refletir sobre uma certa satisfação com significados importantes que não pode ser perdida na experiência da vida.



Figura 01 - Trabalhos produzidos pelos alunos do 8º Ano Colégio Estadual Professor Arthur Oliveira, Juazeiro- Bahia.

4.2. AUTORRETRATO

Na turma de 1º ano do ensino médio desta mesma escola, o pibidiano desenvolveu a temática de autorretrato. Foi proposto usar o celular para fazer fotografias e as composições artísticas, neste caso trouxe a linguagem técnica, uma forma muito interessante de registro quando se trata de memória.

A fotografia tem esta característica de registro e de memória. Tanto o acesso às fotografias antigas como a produção de novas, são ações que desempenham um papel importante na criação de imagens que podem ter um significado especial para cada um. Ao se fotografar, o sujeito registra sua imagem no tempo e espaço, cria uma narrativa de si mesmo, do momento vivido, dos sentimentos despertados, da estética da imagem e como ele pode incorporar através de suas percepções aquilo que foi feito. No momento do retrato, o aluno não apenas registra, mas cria uma vivência que se expressa na forma de imagem fotográfica.

Os trabalhos vão além quando ele propõe usar aplicativo de edição de imagens, um dos trabalhos são totalmente tomados por uma intervenção radical ao ser inserido desenhos padronizados com esquemas simples de rostos desenhados e com expressões diferentes que se sobrepõe ao original. Enquanto em um deles o retrato fica todo submerso atrás dos desenhos, o outro trabalho, a aluna faz pequenas alterações em fotos preto e branco e se exhibe com algumas pequenas mudanças de expressões do rosto e do cabelo.



Figuras 02 e 03 - Produções artísticas de alunos do 1º ano inspiradas no artista Andy Warhol.

4.3. VÍDEO-PERFORMANCE

Desde o início do projeto, os debates sobre o digital (virtual), foi algo que demandou uma reflexão crítica, mas sobretudo, de uma forma que pudesse levar para as escolas uma questão da criação com os aparelhos eletrônicos, no caso, o mais acessível o celular. Foi importante pensar que este aparelho pudesse deixar de ser o vilão na hora das aulas, pois houve muitas reclamações feitas pelos professores sobre o uso do celular como algo que tira concentração dos alunos ou atrapalham no andamento das aulas. Claro que os professores consideram também uma boa ferramenta de pesquisa, mas com suas limitações para o aprendizado, já que muitas vezes não é direcionado de forma adequada.

Dentro das possibilidades de criação de algo que pudesse refletir os impactos da tecnologia, se fez necessário também criar condições para que o celular se tornasse uma ferramenta criativa, lúdica dentro do contexto da escola e na vida das pessoas. Ele já estimula isso nos jovens desde sempre, na verdade, são instrumentos de muito entretenimento e diversão além da comunicação rápida e diversas utilidades. Assim veio o

desafio de usar o celular nas aulas de Artes Visuais. Pensando muito sobre o comportamento, os sentimentos e os dilemas do cotidiano, uma das pibidianas trouxe esta ação e mobilizou os adolescentes.

Foram explorados temas como tristeza, medo e cansaço para que os estudantes pudessem criar uma encenação para câmera. Trazendo este outro lado da condição humana, sentimentos que podem aparecer naturalmente no dia a dia, bem como frutos do embate sobre o lado negativo da tecnologia. Por que então não compreender um contexto real muitas vezes presente na vida de todos? O embate com estas questões cria um contexto de sensibilidade e amadurecimento frente a sentimentos difíceis de se lidar.

O processo educacional pode trazer a temática das dores como forma de aprendizado e contribuir para fortalecer uma geração que constantemente é estimulada pelo que chamamos “positividade tóxica”. Os momentos difíceis da vida e o dia a dia são reais e nem sempre podemos fugir deles, é preciso encarar de frente. O “vai dar certo” como um chamado a pensar positivo pode muitas vezes ser falado com boas intenções porque nem se sabe o que dizer, e como se diz “está tudo bem”, faz parte.

Enfim partindo dessas questões a produção de vídeo foi por sua vez uma linguagem na ordem do dia dos adolescentes. Com os celulares cada vez mais equipados, se tornou um presente que muitos jovens desejam para poder manter sua inserção na vida social, estar atualizado e podendo usar de ferramentas de produção de imagens.

As imagens técnicas como diria Flusser (2009) “se dirigem aos indivíduos solitários e o alcançam seus cantos mais íntimos e escondidos”. Dentro de suas casas e mesmo nos seus quartos, os adolescentes se veem diante de um poderoso artifício para encenar e criar um mundo só seu, através dos jogos de internet, da rede social *Tik tok* e tantas outras, criando dancinhas ou interpretando qualquer personagem que agucem

sua imaginação. Através da linguagem técnica que Flusser fala que criamos uma imaginação nova, uma consciência nova. Há também o que destaca Gomes (2021) sobre as redes sociais proporcionarem um declínio da vergonha, enquanto Chul Han (2009) fala do virtual como um espaço sem o distanciamento que causa na sociedade a falta do respeito.

As teorias nos convocam a pensar melhor sobre cada estratégia no trabalho com as novas tecnologias, saber inserir e aproveitar a criatividade para que seja construtivo e faça também os adolescentes perceberem um pouco de outra forma este recurso tão poderoso que é o celular.

Nas figuras 03 e 04 abaixo foram feitos *prints* de algumas passagens dos vídeos performances produzidas pelos estudantes. Naturalmente, por meio de expressões que simulem os sentimentos em destaque, medo, tristeza ou cansaço, os recortes mostram imagens dos participantes retraídos, com olhares baixos, que dramatizam momentos encenados. Uma das imagens mais clara, se vê o adolescente sentado no chão com as mãos sobre o joelho, sem revelar sua identidade o ângulo visto de *longe*, como se diz na fotografia, suprime a figura num canto qualquer. Do lugar nada vê, porém a postura vem indicar um momento que se posiciona quando pode também está sentindo algum cansaço ou dor. É comum escondermos nosso rosto quando não queremos que nos vejam em momentos difíceis.

Geralmente exhibe-se na rede social momentos felizes e de sucesso, muitas vezes editados com mais filtros que exaltem nossa imagem. Nesta cena nada se compara aos padrões de imagens de perfis das redes sociais. É uma imagem escura, sem nitidez, embotada a segunda imagem, em que um rosto se esboça não tão claro, quase que uma pintura de Francis Bacon, com poucos traços visíveis com certa precariedade que foi feita ou reproduzida.

Nesta seleção de *prints* pode-se levantar algumas poucas ideias, pois um vídeo também por ser uma linguagem em movimento ao ser exibido dar outras informações que ajudem numa análise mais apurada. O importante que deixamos aqui como destaque é que as diversas experimentações propostas enriquecem o repertório artístico dos estudantes do ensino fundamental frente a um universo tecnológico em expansão, o qual nos cobra constantes atualizações, não só por causa do seu sistema, mas que precisamos estar atentos em saber usá-los e não ser usados por ele. Tais questões foram levantadas em sala e de alguma forma a experimentação da performance aliada ao vídeo veio também de algo que eles estão acostumados fazer, apenas desta vez há outros elementos em destaque.



Figuras 03 e 04 -Vídeo performance com tema 'Medo', turma do 9º ano Colégio Estadual Arthur Artur Oliveira da Silva agosto de 2023.

5. BREVE CONCLUSÃO

Na licenciatura em Artes Visuais, o estudante precisa entender de como se dá o processo de ensino aprendizagem e como são importantes

as relações das práticas artísticas no contexto escolar e na vida das pessoas.

O PIBID insere o licenciando dentro das escolas, neste caso, por quase 18 meses em que pode confrontar suas teorias, suas ideias num espaço complexo, cheio de vida e que muitas coisas podem ser possíveis e outras não, isso vai depender da realidade escolar.

Cada ação feita na escola foi motivada com o propósito de inserir o debate da arte na sua relação com a memória individual e coletiva e as influências da tecnologia digital. Ao trabalhar com diversas linguagens como a colagem, a fotografia e o vídeo, os estudantes puderam construir memórias através das narrativas expostas, quer seja de sua família, de sua vida pessoal ou dos sentimentos expressos no trabalho. Não é a técnica que vai influenciar, mas o modo como o professor insere isso na temática e nos conceitos debatidos em sala de aula. Tais linguagens fazem parte do exercício de construir imagens, e as imagens são uma forma de memória. A metodologia e sua preocupação com a relevância do tema são importantes para que seus alunos possam se engajar e aprender.

O trabalho com algumas questões da tecnologia, e do uso do celular se deu a partir de uma inquietação no meio educacional sobre os destinos da educação no mundo digital. Como cada indivíduo experencia esta relação é muito ampla e os impactos dela no modo como relacionamos com o mundo mais ainda. Por isso, que este projeto deu este foco, com o desafio além do debate, colocar na prática artística estas questões do dia a dia. Se tornou comum que todos usem o celular quando se requisita uma informação e uma atividade.

Atualmente, a produção de imagens no celular é bem facilitada, a câmera fotográfica e os aplicativos substituem outros equipamentos anteriores como a máquina fotográfica, o computador, fora que acaba de certa forma dispensando alguns materiais mais tradicionais,

dependendo da proposta. Todas estas questões entraram no projeto, por isso, que alguns sentiram a necessidade de evocar uma certa experiência que valorizasse formas e materiais tradicionais que pudessem enriquecer a experiência dos estudantes frente às novidades tecnológicas. Sempre se refletia sobre o que se deve preservar e o que pode ser acrescentado no processo de aprendizagem, de sentir o outro e poder tomar consciência de alguns aspectos do lado humano que não devem ser abandonados. De certa forma foi bastante facilitador e quase que “natural” para os adolescentes, que convivem com esta tecnologia.

Compreendemos que as atividades executadas no PIBID mostraram a importância da atividade docente e a complexidade de cada ação, objetivo e tomada de decisão. No PIBID se tem a ideia da quantidade de trabalho, responsabilidades e desafios, pois a prática ela demonstra como as experiências vão adquirindo outra dimensão.

Este projeto trouxe uma questão muito específica dentro do contexto das Artes Visuais, inclusive com gosto de desafio, pois não se via esta temática explorada, ou mesmo a necessidade de se avançar neste tema já que é uma realidade. Neste sentido, é isso que se torna relevante para que a universidade trabalhe em função das demandas da sociedade e a partir daí gere resultados, ou novos encaminhamentos importantes para surgirem outras pesquisas.

No mínimo sabemos que para os participantes do PIBID, essa experiência se tornará uma referência na sua formação acadêmica, também como cidadãos e artistas, em razão de ser esta área a que eles escolheram para atuar profissionalmente na educação.

6. REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. Arte e mídia no Brasil: perspectiva da estética digital. Senac São Paulo.

BERGSON, Henry. Matéria e Memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional / Nicolas Bourriaud; tradução Denise Bottmann. Sto. Paulo: Martins, 2009. --(Coleção Todas as Artes)

CANTON, Katia. Tempo e Memória. –São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

COTTON, Charlotte. A fotografia como arte contemporânea. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FLUSSER, Vilém. O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

GOMES, PEDROSA, TEXEIRA. Alice, Raimundo, Leônia. Nem ver, nem olhar: visualizar! Sobre a exibição dos adolescentes nas redes sociais; Ágora. Rio de Janeiro. Janeiro/ abril, 2021.

HAN, Byung-Chul. No exame: Perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HUYSEN, Andreas. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia/Andreas Huyssen - Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Tradução Alain François. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

CAPÍTULO 4 - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO SEMIÁRIO BAIANO

Cleisson de Moraes Alves¹
Elba Amaral Oliveira¹
Glícia Lorena Souza Ferreira¹
Letícia Silva Santos¹
Maíla da Silva Souza¹
Normilza Cristina Moura da Silva²
Sirius Oliveira Souza³

¹Discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia

²Professora de Geografia do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Senhor do Bonfim, Bahia

³Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia

Resumo: O presente capítulo visa discutir as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para formação docente e para aproximação entre a universidade e as instituições da Educação Básica durante o desenvolvimento das atividades dentro do Subprojeto Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, realizado nas turmas de 2º ano A, 3º D e do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (2022-2024), instituição de Ensino Médio localizada na sede do município de Senhor do Bonfim, Bahia. A construção metodológica do presente texto deu-se a partir do método autobiográfico e do relato de experiência com base nas fichas do diário de bordo do residente. Destaca-se que as atividades de formação, planejamento e regência dentro do Subprojeto Geografia foram centrais para auxiliar nosso processo de formação docente, possibilitando nossa inserção, enquanto licenciandas/os, na Educação Básica, bem como o entendimento dos desafios e possibilidades das práticas docentes dentro do contexto da escola e da Geografia Escolar, oportunizando o desenvolvimento de intervenções didático-pedagógicas a partir da prática social vivenciada no contexto do Semiárido Baiano. Ressalta-se, como resultado, a relevância do Programa Residência Pedagógica em incentivar uma formação inicial abrangente e integral para futuras/os professoras/es, preparando-as/os para os desafios que encontrarão em sua atuação na Educação Básica. O projeto também colaborou para um processo formativo crítico, consciente e autônomo, levando em consideração os obstáculos presentes no Ensino de Geografia e as disparidades educacionais existentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Ensino de Geografia; Formação docente.

Abstract: This chapter aims to discuss the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) to teacher training and to the rapprochement between the university and Basic Education institutions during the development of activities within the Geography Subproject of the Federal University of Vale do São Francisco, carried out in the 2nd year A, 3rd D and E classes of Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (2022-2024), a high school institution located in the headquarters of the municipality of Senhor do Bonfim, Bahia. The methodological construction of this text was based on the autobiographical method and the experience report based on the resident's logbook cards. It is worth noting that the training, planning and teaching activities within the Geography Subproject were essential to assist our teacher training process, enabling our insertion, as

undergraduates, in Basic Education, as well as the understanding of the challenges and possibilities of teaching practices within the context of the school and School Geography, providing the opportunity for the development of didactic-pedagogical interventions based on the social practice experienced in the context of the Bahian Semi-arid Region. As a result, the relevance of the Pedagogical Residency Program in encouraging comprehensive and comprehensive initial training for future teachers is highlighted, preparing them for the challenges they will encounter in their work in Basic Education. The project also contributed to a critical, conscious and autonomous training process, taking into account the obstacles present in the Teaching of Geography and the educational disparities that exist in Brazilian society.

Keywords: Pedagogical Residency; Teaching of Geography; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), proposta integrante da Política Nacional de Formação de Professores, é uma iniciativa educacional promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de estimular projetos institucionais de residência pedagógica coordenados por Instituições de Ensino Superior. Sua finalidade é aprimorar a formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2022). No projeto, os licenciandos atuam nas escolas-campo como residentes durante dezoito meses, contando com o acompanhamento pelo coordenador do subprojeto, docentes da IES, e do preceptor, profissional docente da Educação Básica.

Em conformidade com Freitas, Freitas e Almeida (2020), o Programa Residência Pedagógica, através das 440h de prática pedagógica, possibilita a vivência da futura profissão, o conhecimento do ambiente escolar e o desenvolvimento de habilidades extremamente necessárias para a formação de um professor reflexivo e atuante. Os autores ainda destacam a importância da consolidação da relação teoria-prática por meio do PRP, pois esse processo facilita a interação entre o conhecimento científico, a academia e a prática diária de ensino nas escolas, promovendo assim o avanço no processo de transposição didática.

A Geografia assume centralidade ao investigar, por meio de seus conceitos e categorias, a relação sociedade-natureza, nesse sentido, a Ciência Geográfica possibilita diálogos acerca da produção do espaço geográfico, construído, historicamente, pela humanidade (MOREIRA, 2010). Entretanto, Cavalcanti (1998) destaca ser um desafio trabalhar esse entendimento na Educação Básica, uma vez que a Geografia Escolar se encontrou historicamente ligada a perspectivas tecnicistas e pouco questionadoras da realidade, sendo percebida como um eixo do conhecimento enfadonho para a maioria dos estudantes. A autora também adverte que para além da técnica, muito importante para o docente, é preciso a dimensão pedagógica para aperfeiçoar sua função social, através do PRP pudemos desenvolver essa dimensão. Diante do exposto, buscou-se, durante o desenvolvimento das nossas práticas, uma aproximação da Geografia Crítica, reflexiva e problematizadora, se contrapondo com a Geografia Tradicional.

Adicionalmente, Santos (2015) enfatiza a função básica da Geografia em alfabetizar os estudantes para o entendimento em relação ao espaço onde estão inseridos. Para tanto, é necessário desvincular-se da memorização, tornando a observação da realidade, de forma crítica e reflexiva, basilar e inserindo as explicações fundamentais sobre a vivência cotidiana desde as séries iniciais, "auxiliando-os na formulação de conceitos próprios de grupo, espaço e tempo através de questionamentos como: Quem sou? Onde moro? Com quem vivo?" (SANTOS, 2015, p. 21-22). Tendo como suporte essas reflexões, torna-se pertinente relatar as contribuições do PRP para a formação docente dos futuros professores de Geografia, bem como a aproximação entre universidade e comunidade escolar. Nesse sentido, estas reflexões foram sintetizadas nesse relato a partir das vivências e experiências no contexto do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, escola-campo do PRP

Subprojeto Geografia, e da Universidade Federal do Vale do São Francisco, localizados em Senhor do Bonfim (BA).

Conforme mencionado por Daltro e Faria (2019), o relato de experiência (RE) consiste na narrativa de um evento significativo vivenciado por um indivíduo, sendo assim, representa a expressão de um momento que teve impacto na vida do relator. A experiência é uma fonte inesgotável de sentido e possibilidades de análises, por meio dela, o relato evidencia a concatenação, a memória, as competências reflexivas e associativas, as crenças e posições do sujeito no mundo, sem ser um documento que registra verdades imutáveis, mas sim subjetividades, ideologias e significações histórico-sociais. Dessa forma, o relato de experiência é formado pela presença de elementos teóricos, contextuais, históricos, políticos e críticos, todos ligados à convicção de que a maneira de contar revela algo sobre o contador, o que se torna uma marca identitária fundamental nesse processo de construção narrativa (DALTRO; FARIA, 2019).

Diante disso, este relato de experiência visa discutir as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para formação docente e para aproximação entre a universidade e as instituições da Educação Básica durante o desenvolvimento das atividades dentro do Subprojeto Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, realizado nas turmas de 2º ano A, 3º D e do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (2022-2024). O presente texto se legitima por sua importância em sintetizar uma análise crítica e reflexiva sobre a trajetória percorrida durante os módulos do Programa, contribuindo para refletir acerca dos momentos vivenciados, permitindo problematizações por parte das leitoras e leitores.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

As atividades do Programa Residência Pedagógica subprojeto Geografia foram desenvolvidas no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Figura 1), instituição vinculada à Rede Estadual de Educação da Bahia, entre novembro de 2022 a abril de 2024. A instituição está localizada no centro de Senhor do Bonfim-BA, município brasileiro integrante da mesorregião do Centro Norte Baiano e do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru.



Figura 1: Frente do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Senhor do Bonfim (BA).
Fonte: Autores (2022).

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Senhor do Bonfim foi criado através do ato número 8473, em 12 de março de 2003, porém só começou a operar em 05 de abril de 2004, atendendo exclusivamente a fase final da Educação Básica - o Ensino Médio, nos períodos da manhã e da tarde (Bahia, 2017). A escola-campo conta com uma infraestrutura moderna, cercada por muros e grades de ferro. Estruturalmente, é projetada em estilo vertical, com três andares e um térreo, contando com salas bem distribuídas de acordo com suas respectivas funções. Além disso, a localização da escola é bastante conveniente.

A infraestrutura física é composta por salas de aulas (cinco salas para cada turma do Ensino Médio), sala dos professores, direção, vice direção, coordenação, secretaria, refeitório, copa, cozinha, guarita, despensa, banheiros, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, almoxarifado quadra poliesportiva, biblioteca,

auditório, pátio, áreas verdes e estacionamento interno de veículos. Em suma, trata-se de uma infraestrutura significativa para desenvolver as práticas pedagógicas e administrativas.

Adicionalmente, em 2023 o Colégio contava com 26 docentes, 524 estudantes e 16 servidores - auxiliares administrativos, merendeiras, porteiro, vigilante, serviços gerais e auxiliares de merendeiras. Neste mesmo ano, inicialmente, as aulas começaram em tempo integral, mas devido à falta de transporte fornecido pela prefeitura para os discentes voltarem para casa, a instituição precisou diminuir a carga horária diária. Apesar de estar localizado na área central de Senhor do Bonfim, a maioria dos estudantes é proveniente da zona rural do município e de cidades vizinhas (BAHIA, 2017).

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (BAHIA, 2017, p. 25), o colégio tem como missão: preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania, qualificação para o trabalho como agente de transformação, tornando-o consciente e pleno de seu papel inovador na sociedade tecnológica e contemporânea que está inserido, valorizando a cultura de paz, cidadania, ética e respeito às pluralidades culturais.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Daltro e Faria (2019), o relato de experiência pode ser visto como a representação de um momento significativo na vida de um indivíduo, resultado de um evento vivido pelo seu relator. Esse tipo de relato é de extrema importância, pois vai além de simplesmente contar um acontecimento, ao explorar novas perspectivas teóricas a partir da vivência, levantando questões sobre o ambiente físico e social, os sujeitos, as práticas, os processos, bem como aspectos temporais e relacionais.

Todas as ações realizadas durante os módulos do Programa foram registradas através do diário de bordo. Lacerda (2021) entende o diário

de bordo como um instrumento de registro do que o sujeito está vivenciando no ambiente e no tempo em que esteja inserido, “nele são registrados fatos ocorridos e sentimentos inerentes a alguns acontecimentos, como dificuldades, facilidades, dúvidas, surpresas, conquistas, entre outros” (FERREIRA; LACERDA, 2017, p. 1). Adicionalmente, o diário de bordo representa uma ferramenta indispensável na formação inicial e continuada de professores, pois permite a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas ações. Segundo Ferreira e Lacerda (2017), a expressão “diário de bordo” possui uma origem histórica ligada às grandes navegações, representando um caderno presente nos navios para registrar os eventos ocorridos em alto mar pelos capitães. Nesse sentido, o diário de bordo é considerado uma ferramenta estratégica desde tempos antigos.

Além de promover a reflexão sobre a prática didático-pedagógica, o registro de experiências em diário de bordo favorece a conscientização do professor quanto ao seu próprio processo de desenvolvimento, além de auxiliar na tomada de decisões ao oferecer uma visão panorâmica do percurso percorrido. Os diários não devem ser simples relatos descritivos de eventos e situações, mas sim ferramentas de organização de pensamentos críticos e propositivos, destacando o contexto físico, social e emocional vivido. Assim, eles se tornam a materialização de reflexões sobre situações significativas que demandam atenção e estimulam a análise, apresentando uma narrativa interpretativa contextualizada e aprofundada, evidenciando compreensão sobre aspectos complexos e abertos a múltiplas interpretações (ALARCÃO, 2011; ALVES *et al.*, 2023). Nesse sentido, optou-se por utilizar o diário de bordo como método de sistematização narrativa, aliando-se ao enfoque autobiográfico.

De acordo com Costa e Holanda (2021), o método autobiográfico vai além da compreensão da formação no sentido técnico, permitindo

que os professores identifiquem em sua própria história as circunstâncias relevantes, as vulnerabilidades, os colaboradores nesse percurso. Em outras palavras, a narrativa autobiográfica enxerga a formação como um processo abrangente que engloba diversas dimensões da vida do professor, cada qual com sua singularidade, abordando as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos, reconhecendo que tais indivíduos são mais do que simples números ou amostras - eles possuem vivacidade, sonhos, narrativas, vivências e experiências (COSTA; HOLANDA, 2021; ALVES *et al.*, 2023).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Residência Pedagógica em Geografia estrutura-se a partir de três frentes, a saber: Planejamento, Formação e Regência. Esta organização permite que o licenciando tenha contato com discussões e ações necessárias em suas práticas didático-pedagógicas, durante e após o projeto. O Quadro 1 sintetiza as atividades realizadas dentro do Subprojeto entre novembro de 2022 a abril de 2024.

Quadro 1 - Atividades realizadas dentro do PRP Subprojeto Geografia da Univasf (2022-2024).

BLOCOS	MÓDULOS E ATIVIDADES		
	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III
FORMAÇÃO	Monitoria no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG; Participação Aula Inaugural do PIBID e do PRP da Univasf: caminhando para práticas pedagógicas transversais; Seminário Formativo (Figura 2)	1ª Semana de Geografia da Univasf; Curso de Redação Científica promovido pelo Prof. Coordenador Sirius de Oliveira Souza; Seminário Formativo Interno: Vivências LBTQIA+; Roda de Conversa: inclusão começa em mim com a Psicóloga e Profa.	Apresentação de trabalhos no II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG) e I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGIn), evento online e totalmente gratuito organizado pela Universidade Federal de Santa

	<p>PRP Geografia (1. Discussão sobre as obras <i>Pedagogia do Oprimido</i> e <i>Medo Ousado</i> de Paulo Freire; 2. Roda de Conversa sobre construção de maquetes com materiais recicláveis; 3. Minicurso sobre o Ensino de Geografia no Semiárido); Participação remota como ouvinte da I Conferência Nacional: desafios da BNCC e do Novo Ensino Médio.</p>	<p>Dra. Karla de Sá Maciel Luz; Oficina de Maquetes com materiais recicláveis; Semana de Integração 2023.1 do Curso de Licenciatura em Geografia da Univasf; Seminário Formativo Interno: Diversidade e Inclusão; Aulão Preparatório para o ENEM.</p>	<p>Maria; Leituras, preparação e elaboração dos slides para o Seminário Formativo do Terceiro Módulo; Seminário Formativo: Cartografia (s).</p>
PLANEJAMENTO	<p>Reuniões internas gerais em equipe; Reuniões com a professora preceptora; Formulários de Caracterização da escola-campo; Reuniões em dupla; Planejamento de aulas; Participação na Jornada Pedagógica 2023; Leitura do Plano Político Pedagógico; Preenchimento do Diário de Bordo.</p>	<p>Reuniões internas gerais em equipe; Reuniões com a professora preceptora; Reuniões em dupla; Planejamento de unidade e de aulas; Preenchimento do Diário de Bordo.</p>	<p>Reuniões internas gerais em equipe; Reuniões com a professora preceptora; Reuniões em dupla; Planejamento de unidade e de aulas; Jornada Pedagógica do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães de 2024; Preenchimento do Diário de Bordo.</p>
REGÊNCIA	<p>Aulas nas turmas de 2º ano A de Geografia e 3º ano D de Práticas Integradoras. Correção de Atividades; Elaboração de Avaliações;</p>	<p>Aulas nas turmas de 2º ano A de Geografia e 3º ano E de Práticas Integradoras. Participação como ministrante da Oficina de Maquetes.</p>	<p>Aulas nas turmas de 2º ano A de Geografia e 3º ano E de Práticas Integradoras; Aulão; Oficina de Mapeamento Afetivo da escola-</p>

	Correções de Avaliações.	Correção de Atividades; Elaboração de Avaliações; Correções de Avaliações.	campo. Correção de Atividades; Elaboração de Avaliações; Correções de Avaliações.
--	--------------------------	--	---

Fonte: Autores (2024).

O quadro 1 evidencia a diversidade de ações construídas e promovidas durante o PRP. Através das três frentes (Formação, Planejamento e Regência) pode-se traçar um processo formativo planejado, reflexivo e crítico. A Formação foi central, pois não poderíamos adentrar o contexto escolar sem possuir os conhecimentos pedagógicos e geográficos necessários para nossas práticas, ademais, o Planejamento foi uma etapa importante para alinharmos como esses conhecimentos seriam operacionalizados, por fim, a Regência permitiu o contato entre as diferentes culturas presentes no espaço escolar. Diante disso, as seções abaixo destacam como essas três frentes contribuíram para a nossa formação docente e para a aproximação entre escola e universidade.

3.1. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O eixo de formação foi o que mais marcou nossas trajetórias dentro do Programa Residência Pedagógica, pois a partir dele pode-se experienciar, conhecer e aprofundar práticas relacionadas ao Ensino de Geografia. Inicialmente, pensávamos que as atividades de formação seriam estritamente teóricas, contudo, fomos surpreendidos, felizmente, com momentos também práticos. No primeiro módulo, o *Seminário Formativo sobre as obras de Paulo Freire* marcou bastante nosso contato inicial, pois não havíamos parado antes para ler alguma obra completa do autor e depois debatê-la com os colegas, também destaca-se o *Minicurso sobre o Ensino de Geografia no Semiárido*, no qual os

palestrantes apresentaram propostas didático-pedagógicas para problematizar o Semiárido Nordeste a partir de letras de músicas e de vídeos, esse momento proporcionou a reflexão acerca da inserção das músicas dentro de nossas aulas na escola-campo em temas diversos.

Por outro lado, no segundo módulo, destacou-se o *Seminário Vivências LGBTQIA+*, no qual os participantes relataram suas vivências pertencendo à comunidade, os desafios, as resistências e as lutas diárias dessa comunidade diversa e que historicamente foi oprimida, silenciada e muitas vezes desprezada pela sociedade. O evento proporcionou que todo o público presente pudesse refletir sobre estigmas, estereótipos e assujeitamentos que essas minorias (pessoas abjetas na sociedade) contínua e cotidianamente vivenciam. Em suma, o Seminário Formativo evidenciou a necessidade de dar voz à Comunidade, mostrar que vivemos em um mundo complexo e diverso, onde a diferença não pode aniquilar a possibilidade de existência do outro.

Outrossim, é válido destacar os debates proporcionados no *Seminário Interno sobre Inclusão*, pois este momento proporcionou o conhecimento sobre a diversidade existente em nossa sociedade e que, conseqüentemente, apresenta-se nos contextos escolares em que nós, enquanto futuras/os professores de Geografia, estaremos inseridos. Soma-se aos Seminários Formativos, a *Oficina de Construção de Maquetes* e o *Aulão Preparatório para o Enem*, esses encontros possibilitaram nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois exigiram de nós muita reflexão e prática na construção das propostas.

Durante o terceiro módulo, a participação e apresentação de trabalhos no *II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG)* e *I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGIn)*, evento online e totalmente gratuito organizado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), marcou nosso último módulo, porque além de termos nossa primeira publicação em um revista científica, pudemos conhecer

peças de todo o Brasil, suas propostas e atividades didático-pedagógicas desenvolvidas por geógrafas e geógrafos em diversos contextos escolares do país.

Adicionalmente, o *Seminário Formativo sobre Cartografia (s)* foi extremamente significativo para nossa formação, pois além de apresentar discussões sobre Cartografia Sistemática, tivemos a oportunidade de conhecer outros ramos da Cartografia desconhecidos até então. Observou-se, nos encontros, as dificuldades em se trabalhar a Cartografia na Educação Básica devido a diversos fatores (formação deficiente, falta de formação continuada, dificuldades com os conteúdos, ausência de recursos, dentre outros) que precisam ser revistos a fim de possibilitar conhecimentos cartográficos efetivos para a vida dos estudantes. O momento contou com a participação de diversos professores e estudantes de outras universidades (UFRB, UFBA, UEFS, dentre outras), proporcionando debates aprofundados e por diferentes perspectivas. Momentos como estes evidenciam a centralidade do Programa Residência Pedagógica na nossa construção profissional e na formação de estudantes internos e externos que não fazem parte do Programa.

Os momentos de planejamento durante o PRP tiveram um papel crucial para nossa formação, porque nessas atividades, como as Jornadas Pedagógicas, pode-se ter contato com temas desconhecidos ou estudados de forma tímida na universidade, exemplo da Reforma do Ensino Médio que era debatida no ambiente acadêmico, contudo, havia a necessidade de aprofundamentos. Ao adentrar no contexto da escola-campo, observou-se o desafio para as/os professoras/es de todas as disciplinas para se adaptarem à Reforma do Ensino Médio devido à redução da carga horária de disciplinas como a Geografia, a imposição de novos componentes curriculares sem a formação continuada e apoio

pedagógico necessários, intensificação da cobrança dos docentes frente às avaliações externas, dentre outras implicações.

Diante dessa realidade, os entraves destacados nos inquietaram e despertaram o interesse em aprofundar o entendimento sobre a Reforma e suas as implicações para o Ensino de Geografia, o produto dessa análise foi a monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um dos autores do presente texto, na qual tentou-se compreender os interesses, agentes e impactos da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio no Ensino de Geografia, analisando a materialização dessas políticas educacionais no contexto do Ensino Médio público da cidade de Itiúba, Bahia.

Ademais, os momentos de planejamento durante os três módulos contribuíram para direcionar as atividades a serem realizadas, o suporte do nosso coordenador foi central para realizar as atividades com calma, segurança e autonomia. Os diálogos com a preceptora também tiveram papel significativo, pois nesses momentos tínhamos a oportunidade de tirar dúvidas sobre a prática docente, sobre como realizar determinada atividade, também foram temporalidades importantes para refletirmos sobre o que concordávamos ou não na prática e na maneira de pensar, essas reflexões foram necessárias para que desenvolvêssemos uma prática autônoma e alicerçada em nossa percepção de mundo, somos todos diferentes e o PRP possibilitou o encontro das múltiplas diferenças.

No primeiro módulo, a regência foi marcante, cheia de alegrias e desafios, inseguranças e superações. Era uma experiência nova, pois nunca havíamos tido contato com alguma turma de Ensino Médio. Foram momentos de crescimento pessoal e profissional, compreendendo os desafios na/da escola, no/do Ensino de Geografia, ouvindo os estudantes, respondendo as dúvidas e podendo mediar no processo de ensino e aprendizagem de todas/os. Por outro prisma, as atividades do segundo módulo evidenciaram o quanto é importante a professora e o

professor explorarem novas metodologias didático-pedagógicas a fim de promover uma aprendizagem significativa para os educandos. Foram notados momentos de falta de interesse nos estudos por parte dos estudantes, os quais necessitam ser analisados de forma crítica pelos docentes e pela sociedade em geral.

A regência também permitiu que pudéssemos aprender muito com a preceptora e discordar também, ademais, por ser em dupla e as atividades serem organizadas coletivamente, as práticas de planejamento e regência tornaram-se mais ricas. Destaca-se que a preceptora teve papel central, pois, em momentos de dúvidas e insegurança quanto à regência, ela nos apoiou e deu ideias. Ademais, avaliamos nossas atuações como positivas dentro do contexto da regência, por vezes, sentíamos alguma insegurança quanto ao conteúdo ou acerca de alguma turma nova, todavia esses desafios foram sendo amenizados ao longo da trajetória no PRP.

No terceiro módulo, finalizamos nossa regência com a *Oficina de Mapeamento Afetivo* do Colégio Modelo junto às turmas de 3º ano C e E (Figuras 2, 3 e 4), o momento foi muito significativo, tendo em vista que oportunizou que desenvolvêssemos a teoria estudada no Seminário Formativo, os estudantes também se empenharam e gostaram de realizar as atividades.



Figura 2 - Início da Oficina de Mapeamento Afetivo no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Senhor do Bonfim, Bahia.
Fonte: Autores (2024).



Figura 3 - Estudantes desenhando a planta do Colégio.
Fonte: Autores (2024).

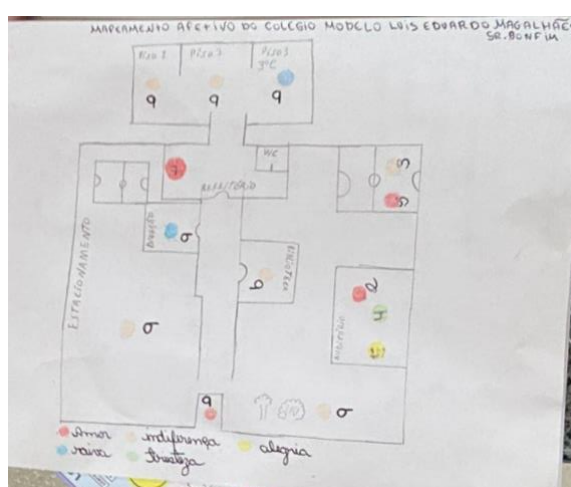


Figura 4 – Um dos mapas afetivos elaborados na Oficina.
Fonte: Autores (2024).

O terceiro módulo também permitiu que vivenciássemos momentos desafiadores e de reflexão crítica sobre as condições do trabalho docente, pois observamos mais atentamente sobre como a carga horária reduzida atingiu o Ensino de Geografia e limitou a atuação da/o professora/o, além das inúmeras interferências das avaliações externas nos contextos escolares, provocando um adoecimento do corpo docente e dos estudantes.

3.2. EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Freitas, Freitas e Almeida (2020) destacam a aproximação entre universidade e instituições de ensino da Educação Básica possibilitada a

partir das práticas vivenciadas dentro do contexto do Programa Residência Pedagógica. Na conjuntura do Subprojeto Geografia da Univasf, esses laços se materializaram em diversos momentos, tanto no sentido de trazer a escola para dentro da universidade, quanto no inverso.

Os módulos foram marcados por visitas de estudantes e professores das escolas-campo ao Campus da Univasf Senhor do Bonfim, a maioria delas com apoio e suporte da Coordenação do Subprojeto e da equipe de residentes (Figuras 5 e 6). Nestes momentos, os estudantes puderam conhecer a estrutura do Campus e as possibilidades dentro do ensino superior público. Ademais, essas visitas foram importantes, pois, muitas vezes, os educandos veem a universidade como um espaço distante da realidade deles, frente a isso, frisou-se que a universidade é de acesso público e que deve ser aproveitada por toda a comunidade.



Figura 5 - Visita dos estudantes do Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes à Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Senhor do Bonfim.
Fonte: Cruz (2023).



Figura 6 - Apresentação do Laboratório de Ensino de Geografia aos estudantes do Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes de Campo Formoso, Bahia.

Fonte: Autores (2023).

Adicionalmente, também realizamos atividades indo até as escolas-campo, onde destaca-se o *Aulão Preparatório para o Enem* (Figuras 6 e 7), realizado em 20 de outubro de 2023, no Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes em Campo Formoso, Bahia. O encontro contou com o momento de Química, comandado por um técnico do Laboratório de Química da Univasf, Biologia, comandado por uma discente do Curso de Ciências da Natureza, e, Geografia, comandado pelo coordenador e pelos residentes em Geografia. Na oportunidade, tivemos a tarefa de resolver e comentar questões antigas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o momento foi muito rico para o nosso aprendizado, uma vez que possibilitou termos contato com um público maior e trabalhar com temas importantes para a Geografia dentro do contexto do Enem e dos vestibulares. Dentre as discussões da Geografia estavam temáticas relacionadas à/ao: Globalização, População, Urbana, Agricultura e Meio Ambiente.



Figura 7 - Aulão Preparatório para o ENEM no Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes de Campo Formoso, Bahia.

Fonte: Souza (2023).

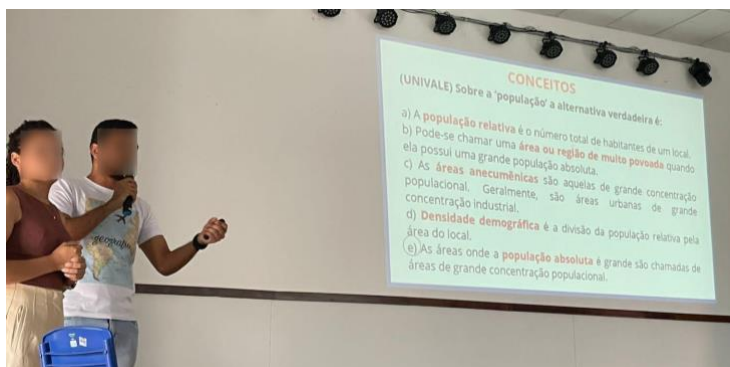


Figura 8 - Aulão Preparatório para o ENEM no Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes de Campo Formoso, Bahia.

Fonte: Souza (2023).

Em suma, observa-se que, efetivamente, as propostas do PRP possibilitaram a aproximação e diálogo entre a universidade e as escolas-campo. Essas relações permitem que a universidade conheça e problematize as condições de trabalho e fazer pedagógico materializados nos contextos escolares, ademais, não basta refletir, é preciso que os cursos de licenciatura pensem em ações concretas com objetivo de enfrentar os problemas da/na Educação Básica, tais proposições só se tornam possíveis através de diálogos entre ambas as instituições.

4. CONCLUSÕES

As experiências no Programa Residência Pedagógica foram fundamentais para o nosso crescimento tanto pessoal quanto profissional. Acredita-se que este relato consegue atingir seu propósito ao destacar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professoras/es e para a integração entre a universidade e as escolas durante as atividades do Subprojeto Geografia no contexto do Semiárido Baiano. Enfrentou-se diversos desafios e pode-se aprender lições que ficarão marcadas para sempre em nossas memórias. As ações desenvolvidas no PRP permitiram-nos experienciar situações enriquecedoras que apenas a prática escolar proporciona,

possibilitando a construção e desconstrução de ideias, comportamentos e ações.

Durante os módulos do Programa, a realização das atividades de formação, planejamento e regência se destacaram, mostrando-se de grande importância. Através delas, foi possível aprofundar e discutir temas sensíveis que serão essenciais em nossas práticas como professoras/es. De maneira resumida, essas ações consolidam o papel social e educacional promovido pela Residência Pedagógica, que não só oferece uma formação técnica inicial, mas também promove o desenvolvimento humano, reflexivo, crítico e ativo na sociedade e no Ensino de Geografia. Admitimos que existem áreas nas quais precisamos melhorar, possuímos restrições, incertezas e assuntos que serão discutidos ao longo de nossa futura jornada como docentes de Geografia.

Desse modo, finalizamos o presente relato defendendo que políticas educacionais de formação docente como o Programa Residência Pedagógica devem ser base para um curso de licenciatura que vise a construção de um profissional crítico, problematizador, atuante e inclusivo. Urge o aumento do investimento e do número de bolsas, aliado com os ajustes e com a divulgação das atividades promovidas em cada projeto a fim de despertar o interesse dos discentes em participar do Programa.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e ao Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Senhor do Bonfim, Bahia, pela acolhida e por proporcionar as condições materiais para o desenvolvimento das atividades.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, C.; FERREIRA, G.; SANTOS, L.; SOUZA, S. Residência Pedagógica em Geografia: vivências e desafios durante o primeiro módulo. **Estrabão**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 246–254, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i.216. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/216>. Acesso em: 6 abr. 2024.

BAHIA (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Diretoria Regional da Educação - DIREC 28. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães**. Senhor do Bonfim, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais 24/2022**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 28 abr. 2022. Assunto: CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETOS INSTITUCIONAIS. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Editais_1692979_Editais_24_2022.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

CAVALCANTI, L. D. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

COSTA, M. do S. C.; HOLANDA, V. C. C. de. História de vida e Método Autobiográfico – uma nova perspectiva de formação – a autoformação. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324380, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4380. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4380>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DALTRO, M. R; FARIA, A. A de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FERREIRA, S. L. M. B.; LACERDA, F. K. D. de. A importância do diário de bordo na formação docente: uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. In: **VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES** – 11 a 13 de setembro de 2017. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO – UFRJ - IBC. Disponível em: <https://polofriburgo.files.wordpress.com/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 5 abr. 2023.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

LACERDA, M. A. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SANTOS, C. O. D. PESQUISA E ENSINO EM GEOGRAFIA: uma abordagem sobre a formação para a cidadania. In: TRINDADE, Gilmar Alves (Org.). **GEOGRAFIA, PESQUISA E ENSINO: abordagens teórico-práticas na interface entre saberes acadêmicos e saberes escolares**. Ilhéus: Editus, 2015. cap. 1, p. 17-28.

Disponível em:

http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/geografia_pesquisa_ensino.pdf.

Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVEIRA JÚNIOR, C. R. da. **Sala de Aula Invertida**: Por Onde Começar? Instituto Federal de Goiás. Goiás, 2020. Disponível em:

[https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso: 01 mai. 2023.

CAPÍTULO 5 – DISCUTINDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO AUDIOVISUAL EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DO SUPERVISOR NUMA ESCOLA EM PETROLINA-PE¹

*Edmilson Gomes da Silva*²

*Rosicleide Araújo de Melo*³

*Ingrid Luana Carvalho Dos Santos*⁴

¹ Mestre do Curso de Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf. Supervisor do PIBID Sociologia;

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, coordenadora do PIBID Sociologia;

¹ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, bolsista do PIBID Sociologia.

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir sobre uma atividade audiovisual em Sociologia na percepção do professor supervisor do PIBID, a escola e a juventude nas relações étnico-raciais. Por conseguinte, este trabalho apresenta a análise de uma experiência com o filme “12 anos de Escravidão” do cineasta Steve McQueen, da edição de 2014. Na discussão sociológica sobre uma atividade cinematográfica, destaca-se uma relação pedagógica da educação e a necropolítica com o ensino de Sociologia na escola. Diante deste cenário, as questões que nortearam a pesquisa foram: qual a percepção do Professor Supervisor em relação às atividades com o filme “12 anos de Escravidão” no PIBID em Sociologia? Quais os desafios e perspectivas? A parceria com o PIBID em Sociologia é de suma importância na (re)construção dos conhecimentos no chão da Escola. Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica em Angrewski (2016), Demo (2011) e Morin (2014). Além disso, foi utilizada a abordagem teórica do Cientista Social Achille Mbembe sobre a teoria da Necropolítica na reflexão sobre as cenas do filme. No que concerne ao PIBID, foi desenvolvido um Projeto Sociodialogando com os estudantes do ensino médio, sob a orientação da coordenação do PIBID de Ciências Sociais da Univasf, a supervisão do professor de sociologia da Escola e o apoio dos bolsistas na execução. Como resultados, identificamos uma maior consciência crítica dos fenômenos sociais e raciais a partir das temáticas trabalhadas no Projeto, bem como a necessidade de que esta práxis do audiovisual esteja mais presente no ensino médio.

Palavras-chave: Audiovisual; PIBID; Professor Supervisor.

Abstract: The article aims to discuss an audiovisual activity in Sociology in the perception of the PIBID supervising professor, school and youth in ethnic-racial relations. Therefore, this work presents the analysis of an experience with the film “12 Years a Slave” by filmmaker Steve McQueen, from the 2014 edition. In the sociological discussion about a cinematic activity, a pedagogical relationship between education and necropolitics with the teaching of Sociology at school. Given this scenario, the questions that guided the research were: what is the Supervising Professor's perception regarding the activities with the film “12 Years a Slave” at PIBID in Sociology? What are the challenges and prospects? The partnership with PIBID in Sociology is extremely important in the

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

(re)construction of knowledge on the School floor. To this end, we used as a methodological procedure a bibliographical research in Angrewski (2016), Demo (2011) and Morin (2014). Furthermore, the theoretical approach of Social Scientist Achille Mbembe on the theory of Necropolitics was used when reflecting on the film's scenes. With regard to PIBID, a Sociodialogue Project was developed with high school students, under the guidance of the coordinator of the PIBID of Social Sciences at Univasf, the supervision of the School's sociology professor and the support of the scholarship holders in its implementation. As a result, we identified a greater critical awareness of social and racial phenomena based on the themes worked on in the Project, as well as the need for this audiovisual praxis to be more present in high school.

Keywords: Audiovisual; PIBID; Supervising Professor.

1. INTRODUÇÃO

A proposição de atividades no chão da escola a partir do Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID tem possibilitado inúmeras experiências, sobretudo com o uso de ferramentas como o audiovisual para potencializar o ensino de Sociologia no Ensino Médio. O objetivo deste trabalho é discorrer sobre uma atividade audiovisual na percepção do professor supervisor do PIBID, especialmente discutindo a práxis pedagógica das questões étnico – raciais com o ensino de Sociologia e o cinema. Para Rocha (2020, p.21), “a linguagem cinematográfica envolve elementos diversos, sendo assim, os filmes estão classificados em gêneros. Os gêneros clássicos são: drama, histórias conflitantes onde são apresentados problemas existenciais, psicológicos ou sociais”. Por conseguinte, este trabalho apresenta a análise de uma experiência com o filme “12 anos de Escravidão ou 12 Years a Slave” do cineasta Steve McQueen, da edição de 2014. Na visão do professor de Sociologia, que é chamado de Supervisor, ele discute a realidade desta práxis pedagógica no chão da escola a partir do PIBID em Sociologia em uma Escola de Petrolina-PE.

Nesta relação do Projeto Sociodialogando, justifica-se a importância da Sociologia em debater e discutir temáticas étnico-raciais com a participação de diferentes atores no processo formativo na (re)construção do conhecimento para uma educação antirracista na

escola. Diante disso, buscou-se debater a questão: como pensar a importância da cinematografia nas discussões étnico-raciais, na escola e na juventude à luz da Sociologia na Educação Básica com a experiência do chão da escola em um Programa de iniciação à docência?

A metodologia foi através de uma pesquisa bibliográfica à luz de uma abordagem teórica do Cientista Social Achille Mbembe sobre a teoria da Necropolítica na reflexão das relações étnico-raciais, da juventude e da escola. Por outro lado, a teoria da "Imaginação Sociológica" se fundamenta na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua situação e seu ser se manifestam.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola do Município de Petrolina-PE com uma turma do 2º ano do Ensino Médio através das atividades que foram realizadas no mês de maio de 2023. Neste sentido, o recurso audiovisual possibilitou uma ação - reflexão na práxis educativa para o ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia. Para Rocha (2020), o jovem contemporâneo é fruto de novas formas de socialização e repletos de particularidades na (re)construção, em grande parte, pela irresistível e intensa educação digital, o que (re)configura um sujeito ativo que passa a ressignificar o espaço escolar. Destarte, utiliza-se o cinema e a Sociologia na reflexão metodológica da necropolítica em Achille Mbembe. Para Bontempo (2020), filósofo e cientista social camaronês reconhecido como o pensador que cunhou o termo necropolítica, este método foi desenvolvido à luz do biopoder na análise do filósofo Michel Foucault.

A proposta como uma atividade audiovisual é fruto de uma reunião de planejamento da equipe do PIBID do Subprojeto Sociologia para o desenvolvimento das atividades nas aulas cinematográficas numa abordagem sociológica. Para isso, foi discutido a importância das atividades com o uso das ferramentas audiovisuais na escola como uma das propostas conceituais para a área de Sociologia. Desta maneira, foi intitulada de: Projeto sociodialogando na Sociologia no Ensino Médio. Logo, foi proposto fazer um trabalho sociológico audiovisual em cada unidade escolar como processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a proposta sociodialogando é uma práxis educativa através de uma Roda de Conversa para debater com os bolsistas do PIBID, para refletir sobre Sociologia e o uso do audiovisual a partir dos filmes, documentários e vídeos. O objetivo é discutir, através do audiovisual e com uso dos conhecimentos sociológicos, as temáticas contemporâneas numa perspectiva das questões sociais, econômicas, políticas, culturais, meio ambiente, cidadania, Direitos Humanos e ética. Duarte (2002) afirma que o cinema como uma prática social é uma forma de conhecimento contributiva na formação cultural e educacional que oportuniza elencar temas geradores dependendo dos objetivos e conteúdos que se pretende abordar.

Nesta primeira reflexão com a turma do segundo ano do Ensino Médio, o filme trabalhado foi "12 Anos de escravidão". Primeiro, o filme foi assistido durante as aulas de Sociologia e depois teve uma roda de conversa sobre a análise sociológica.

Neste texto, foi utilizado como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica em Angrewski (2016), Demo (2011), Alves (2004), e Morin (2014). Ademais, foi utilizada a abordagem teórica do Cientista Social Achille Mbembe sobre a teoria da Necropolítica na reflexão sobre as cenas do filme. Por outro lado, a teoria da "Imaginação Sociológica" se fundamenta na necessidade de conhecer o sentido social e histórico

do indivíduo na sociedade e no período no qual sua situação e seu ser se manifestam. Mills afirma que por meio da “Imaginação Sociológica” os homens podem perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que acontece com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, na sociedade (MILLS, 1969).

Desse modo, foi possível refletir sobre as cenas do filme, a desnaturalização e o estranhamento que podem ser analisados pelos estudantes através das narrativas do senso comum, ou seja, pensar a imaginação sociológica que permite ao indivíduo relacionar sua biografia com a realidade histórico-social, olhando o mundo e as pessoas de uma nova forma, para além do comportamento humano, conscientizando-se da necessidade de uma análise crítica e reflexiva da sociedade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Sociologia e o cinema contribuem para uma ação – reflexão para a práxis pedagógica no processo de ensino e a aprendizagem a partir do uso do audiovisual no chão da escola, especialmente com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que proporciona a antecipação com o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública (SILVA, 2019). Neste processo formativo, alguns dos principais objetivos são estimular a formação de docentes, valorizar a docência, aperfeiçoar a formação inicial de professores, integrar a Educação Superior e a Educação Básica e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação (CAPES, 2020). No caso de Ciências Sociais, os estudantes acompanham e realizam ações na escola a partir da disciplina de Sociologia.

O ensino de Sociologia na educação básica é fundamental para debater sobre as questões étnico-raciais e a juventude na escola como nas reflexões sociológicas que envolvem a história da África, cultura africana e afro-brasileira (SILVA; MELO, 2022). Assim, indaga-se em qual medida as demandas da Lei nº 10.639/03 tem sido colocada nos currículos das escolas e externalizadas nas práticas pedagógicas cotidianas por gestores, professores e alunos. Desse modo, com a parceria do PIBID através do “Projeto Sociodialogando”, foi discutido uma atividade cinematográfica com o Subprojeto Sociologia no Ensino Médio com o filme intitulado 12 anos de Escravidão. Neste sentido, buscou-se com o uso de temáticas contemporâneas, uma roda de conversa sobre a educação para as relações étnico-raciais, o racismo e a situação da população negra no Brasil. Sendo assim, o cinema discutido na escola proporciona uma reflexão para os sujeitos e o interesse em buscar obras cinematográficas no próprio espaço físico do cinema, ou seja, nas salas de exibição convencionais, fazendo com que novas experiências estéticas sejam fomentadas (DOMINGUES, 2017).

Na perspectiva sociológica do filme “12 anos de Escravidão” narra a história de Solomon Northup (ChiwetelEjiofor), um escravo liberto que é sequestrado em 1841 e forçado por um proprietário de escravos (Michael Fassbender) a trabalhar em uma plantação na região de Louisiana, nos Estados Unidos. Resgatado apenas 12 anos mais tarde, é ajudado por Bass (Brad Pitt). O filme é um drama, com imagens fortes, com razões impossíveis de se aceitar. Por que humanos escravizaram humanos? Solomon Northup era um negro livre, inteligente, com dons musicais, com uma família constituída, com uma vida sossegada. Mas foi vítima de sequestro, comum naquela época em que uma parte dos EUA já havia libertado seus escravos, mas o Sul ainda escravizava. E aproveitava para escravizar negros livres, sequestrando-os e levando-os para a Geórgia. Para Mbembe (2018), o racismo se constitui enquanto

elemento de controle e dominação nas relações de poder e desenvolve o entendimento do conceito por meio de suas leituras em Michel Foucault e Giorgio Agamben.

Achille Mbembe é um Filósofo e Professor de História e Ciência Política nas Universidades de Witwatersrand em Joanesburgo e Duke University nos Estados Unidos, exerce também a função de diretor de Pesquisa Social e Econômica no Instituto Witwatersrand, em Joanesburgo. Achille Mbembe (2016), no texto intitulado “Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte” aponta que os efeitos da escravidão e o colonialismo continuam sendo vistos hoje nos países periféricos e traz em sua literatura o conceito de “necropolítica”, como ferramenta teórica de compreensão da ação política contemporânea.

O filósofo Rubem Alves foi um importante pesquisador brasileiro que apresentou uma metodologia para o educador despertar o pensamento crítico nos sujeitos para potencializar a pedagogia do olhar na análise da realidade. Dessa maneira, Alves (2004), em seu texto sobre a complicada arte de ver, afirma que a primeira função da educação é ensinar a ver. Para isso, a principal tarefa do educador é apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana e sua principal missão seria abrir os olhos dos sujeitos para compreender a realidade.

O filósofo Edgar Morin nasceu em Paris, no dia 8 de julho de 1921. Foi um sociólogo e antropólogo francês. Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia. O pensador francês foi um dos pensadores mais emblemáticos e importantes dos séculos 20 e 21, reconhecido internacionalmente como o fundador e o pensador mais destacado do Pensamento complexo.

Morin (2014) discute sobre o cinema e a realidade como formas de emoções e sonhos. Para ele,

O cinema é realidade talvez, mas também é outra coisa: gerador de emoções e sonhos. É o que nos garante todos os depoimentos. Eles constituem algo próprio do cinema, já que sem seus espectadores não existe. O cinema não é realidade, já que isso é dito. Se sua irrealidade é ilusão, é evidente que essa ilusão é ainda assim a sua realidade. Mas ao mesmo tempo sabemos que o objetivo é desnudado diante da subjetividade, e que nenhuma fantasia chega a perturbar o olhar que ele fixa ao rés do real (MORIN, 2014, p. 25).

Nesta discussão, o cinema representa um elo na realidade que expressa emoções e sonhos através do audiovisual. Neste sentido, um filme pode ser criado a partir de uma ideia ou argumento que se transforma em uma narrativa no qual as cenas ocorrerão de forma sequenciada envolvendo a construção de personagens, lugares e diálogos (NAPOLITANO, 2003). Com base neste contexto, Morin (2014) “aborda o poder e o encanto da imagem no processo cinematográfico e sobre o percurso da imagem imaginação” (MORIN, 2014, p.14). A partir da reflexão no chão da escola, fortalece a luta e a conscientização necessárias diante das várias formas de opressão, angústias e desigualdades sociais vivenciadas na sociedade atual.

A pesquisadora Elisandra Angrewski (2016) apresenta em sua pesquisa de Dissertação, como trechos de filmes e filmes na íntegra contribuem com a formação crítica do sujeito. Assim, ela discute a problemática que permeia uma abordagem sociológica que é compreender a contribuição dos filmes nacionais para o ensino de Sociologia na Educação Básica ao mesmo tempo em que se desvelam as contribuições desta disciplina para o aumento da percepção e principalmente da reflexão do espectador em relação ao cinema (ANGREWSKI, 2016). Nesta perspectiva, a autora busca uma reflexão sobre a importância da autonomia e formação do sujeito crítico na presença do cinema nacional dentro do ensino de sociologia, colocando o cinema e sua relação com a sociologia como uma questão

cultural, mas que acaba indo ao encontro de outros tipos de questões, de ordem simbólica, social, econômica, política e ideológica

Charles Wright Mills foi um sociólogo, pesquisador e professor norte-americano, pensador da obra “A Imaginação Sociológica”, uma importante pesquisa publicada em 1969. Para Rocha (2020), Charles Wright Mills criou o conceito de Imaginação Sociológica que consiste na possibilidade de o indivíduo conseguir estabelecer uma conexão com a realidade. “O que precisam, o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1969, p. 11). Na análise sociológica que pode fazer parte das atividades com os filmes, o pesquisador necessita de manter uma interpretação de forma impessoal e crítica. A práxis educativa e o ensino de Sociologia no Ensino Médio nos fazem recordar imediatamente o texto do pensador, para quem a Sociologia se faz mediante o trabalho artesanal de cultivo da imaginação sociológica, voltada para o desenvolvimento do raciocínio, mediante uma profunda imersão nas experiências de vida articuladas com a elaboração intelectual. Portanto, a Sociologia busca compreender por meio da interpretação do mundo e das interações sociais entre humanos em suas diferentes expressões e manifestações (SILVA, 2019).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor supervisor da escola básica tem a função de receber os estudantes pibidianos em sua escola, supervisionar os bolsistas e participar dos encontros com a coordenação sempre que convocado; realizar planejamento conjunto com os bolsistas e coordenadora; dar encaminhamentos pertinentes junto à direção e aos professores da

escola no sentido do melhor desenvolvimento da ação dos bolsistas. Neste sentido, “a experiência do professor supervisor do PIBID, ao receber os estagiários na parceria escola-universidade, possibilita ao professor uma formação continuada” (COSTA, 2016, p.39). Para isso, as ações propostas pelo Programa na obrigatoriedade das reuniões semanais, as formações, palestras e projetos em parceria com a escola possibilitam essa interação. O professor supervisor tem a oportunidade de pensar as práticas pedagógicas coletivamente juntos com a coordenação e os bolsistas do PIBID de uma forma diferente do habitual (COSTA, 2016).

No ponto de vista do professor supervisor do PIBID do subprojeto Sociologia, a experiência da práxis educativa do cinema e a sociologia numa escola do Município em Petrolina-PE e organizada pela Coordenação do Programa, com licenciandos em Ciências Sociais, foi fundamental no processo de construção e o diálogo com os jovens da Educação Básica no Projeto intitulado “Sociodialogando com temática contemporânea – Sociologia no Ensino Médio”. Neste sentido, foi fundante desenvolver uma práxis educativa com o filme “12 anos de Escravidão”, com uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

Sobre a percepção do professor supervisor nesta atividade com um recurso audiovisual, no primeiro momento, assistimos ao filme “12 anos de Escravidão”, na sala de aula, e percebemos como os estudantes ficaram atentos às cenas de naturalização da violência dos corpos pretos adequando aos problemas do racismo estrutural e a discriminação racial nas questões envolvendo a realidade social à luz da Sociologia. Nesta perspectiva, Mbembe (2016) apresenta como o termo necropolítica vem ganhando força como forma de descrever políticas que priorizam a morte da população negra como meio de exercer o poder, especialmente como é destacada no filme. Desta forma, nota-se que as práticas violentas e a morte não são apenas efeitos colaterais do

conflito político, mas sim táticas calculadas para sustentar o poder político.

No segundo momento, foi realizada uma roda de conversa com uma bolsista do PIBID, a graduanda em Ciências Sociais, que desenvolveu uma dinâmica com os estudantes do Ensino Médio para incentivar a participação na discussão. Para ela:

Experenciar o projeto, estando no caminho para a docência, e compartilhar com os jovens esse posto de aluna, estar nesse meio termo, além de acrescentar muito na formação, nos ajuda a compreender como o processo de ensino e aprendizagem pode ser realizado de uma forma mais dinâmica, o que contribui não apenas para os alunos, como também nos faz pensar em outras metodologias que possam contribuir ainda mais (Depoimento da bolsista do PIBID).

O projeto com o filme “12 anos de escravidão”, tema trabalhado no segundo bimestre, teve grande impacto na sala de aula, desde o momento de escolha do filme, como durante, até chegar no nosso momento de debate. Durante esse período, o que pôde ser observado foi como os alunos conseguiram adentrar no assunto, criar uma discussão sociológica se baseando não apenas no filme, como também nas notícias e informações que eles compartilham entre eles. O debate conseguiu ser rico de informações, os alunos trouxeram diversos pontos, questionamentos. Nas palavras da bolsista que desenvolveu a atividade na turma, “o que foi ainda mais gratificante como bolsista, é que essa atividade desenvolvida para trabalhar com eles, de acordo com os assuntos que estávamos estudando, conseguiu render uma boa roda de conversa entre a turma, com um grande momento de aprendizagem” (depoimento da bolsista).

Posto isso, o debate sociológico contribui para uma reflexão sobre Racismo Estrutural, Racismo Institucional, Injúria Racial, Estatuto da Igualdade Racial, Políticas públicas e a questão racial, a cultura e a religião africana no Brasil, representatividade da população negra, a Lei

10.639/03 e a Lei 7.716/89. Por fim, o ensino de Sociologia na educação básica é fundamental para debater as questões étnico-raciais e a juventude na escola a partir do Projeto Sociodialogando no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, as atividades desenvolvidas em sala de aula com o uso de ferramentas audiovisuais trouxeram experiências significativas no chão da escola. Assim, a proposta pedagógica com o apoio do PIBID foi fundante para o desenvolvimento da atividade com o filme “12 anos de Escravidão”. Diante disso, o ensino de Sociologia tem um papel fundamental nas reflexões sociológicas que envolve a história da África, cultura africana e afro-brasileira. Assim, “indaga-se em qual medida as demandas da Lei nº 10.639/03 têm sido colocadas nos currículos das escolas e externalizadas nas práticas pedagógicas cotidianas por gestores, professores e alunos” (SILVA; ALMEIDA, 2020). Apesar dos desafios do tempo de aula e do tempo do filme, foi perceptível um interesse e participação dos estudantes nos debates suscitados em sala de aula. Posto isto, essa atividade apresentou-se como uma possibilidade na potencialização de ensino e aprendizagem no chão da escola pela prática do audiovisual, o que possibilitou pensarmos outros momentos de discussão dos temas contemporâneos com o uso dessa ferramenta.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A Complicada Arte de Ver**. Folha de São Paulo, Sinapse, 2004.

ANGREWSKI, Elisandra. **Cinema Nacional e Ensino de Sociologia: como trechos de filme e filmes na íntegra podem contribuir com a formação crítica do sujeito**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, PR. 2016.

Bontempo, V. L. (2020). ACHILLE MBEMBE E A NOÇÃO DE NECROPOLÍTICA. *Sapere Aude*, 11(22), 558-572. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2020v11n22p558-572>

CAPES. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid. Edital nº 2/2020. Disponível em <http://www.pibid.ufv.br/wpcontent/uploads/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf>. Acesso em: 11 agos.2023

COSTA, Maria Alice Braga Camilo da. **A dimensão formativa do PIBID para o professor supervisor**. 2016. 93f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência) – Pós-Graduação em Mestrado Profissional Ensino e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

DOMINGUES, Mariana Pereira. **O Cinema nas aulas de Sociologia do Ensino Médio: uma reflexão sobre a prática docente**. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Estudos Sociais Aplicada, Universidade Federal Fluminense, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 21-37, 2016.

MILLS, Wright Charles. **A imaginação sociológica**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário – Ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo, SP: É Realizações Editora, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Edmilson Gomes da; MELO, Rosicleide Araújo de. GOMES, Elias(Org.);DURÃES, Bruno José Rodrigues(Org.).**Formação Docente e o Ensino de Ciências Sociais no Brasil**.Alfenas-MG:UNIFAL,2022..E-book.Disponível em:<<https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/fontes-deinformacao/e-books>>PDF.Acesso em:10 ago.2023

ROCHA, Fernanda de Lemos. **A Sociologia vai ao cinema: o uso de audiovisual como recurso didático na aula de Sociologia**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Edmilson Gomes da. **O PIBID NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – ALGUMAS REFLEXÕES**. In: Anais do IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais. Anais...Juazeiro (BA) Univasf, 2019. Disponível em:<https://www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/199121-o-pibid-no-ensino-de-sociologia-no-ensino-medio--algumas-reflexoes/>>. Acesso em: 8 ago.2023

SILVA, Nanicleison José da; ALMEIDA, Maria das Graças Ataíde de. (2020).
Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. Revista Exitus. Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-28, e 020074, 2020. Disponível em:<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/articloe/view/820> Acesso em: 15 ago. 2023.

CAPÍTULO 6 - O OLHAR DO LICENCIANDO: DESAFIOS E APRENDIZADOS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR PAULO BATISTA MACHADO – SENHOR DO BONFIM – BA.

Raiane Dias Cruz¹

Erotilde Damasceno Salvador Neta¹

Jaíne de Jesus Amorim¹

Maurício Humberto da Cruz dos Santos¹

Sádia Sara Silva do Valle¹

Geisa Luiza Macêdo Silva²

Sirius Oliveira Souza³

¹Discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia

²Professora de Geografia do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado (CEEP)

³Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia

Resumo: O Programa Residência Pedagógica (PRP) oportuniza aos discentes uma vivência na realidade da sua formação, contribuindo com o desenvolvimento de suas práticas e habilidades profissionais, através das formações pedagógicas, planejamentos e regências desempenhadas durante o programa. Assim, o presente capítulo tem por objetivo narrar as experiências vivenciadas por algumas residentes durante o segundo e terceiro módulo do PRP do subprojeto Geografia, desenvolvido na instituição de ensino Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado (CEEP) em turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Em termos metodológicos, este texto foi elaborado com base nas informações presentes no Projeto Político Pedagógico da escola e no diário de bordo, sendo este uma importante ferramenta de organização e planejamento das atividades desenvolvidas e vivenciadas, pois, no diário constam as reflexões, experiências e acontecimentos marcantes durante a trajetória, tornando-o um elemento fundamental de documentação pessoal da evolução da residente durante o programa. Diante disso, pode-se constatar a importância do PRP para a vida dos discentes, tanto no âmbito profissional como pessoal, uma vez que compartilha de conhecimentos da prática pedagógica e acumula saberes mútuos, reafirmando a eficácia de programas como este durante a formação docente.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Programa Residência Pedagógica; Docência.

Abstract: The Pedagogical Residency Program (PRP) provides students with the opportunity to experience the reality of their training, contributing to the development of their professional practices and skills, through the pedagogical training, planning and guidance carried out during the program. Thus, the present report aims to narrate the experiences lived by a resident during the third module of the PRP of the Geography subproject, developed at the educational institution Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado (CEEP) in first-year high school classes. In methodological terms, this report was prepared based on information present in the school's Pedagogical Political Project and the logbook, which is an important tool for

organizing and planning the activities developed and experienced, as the diary contains reflections, experiences and notable events during the trajectory, making it a fundamental element of personal documentation of the resident's evolution during the program. In view of this, the importance of PRP for the lives of students can be seen, both professionally and personally, as it shares knowledge of pedagogical practice and accumulates mutual knowledge, reaffirming the effectiveness of programs like this during teacher training.

Keywords: Geography; Teaching; Pedagogical Residency Program;

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), direcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelece a importância de promover projetos institucionais de residência pedagógica executado por Instituições de Ensino Superior (IES), dessa forma, auxiliando na formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. E, tendo como alguns dos objetivos fortalecer e aprofundar a formação através da teoria e da prática dos licenciandos, como também, contribuir na promoção da identidade profissional docente dos mesmos (BRASIL, 2018).

A formação inicial de professores tem sido tema de discussões frente à necessidade de uma efetivação das práxis pedagógicas, onde alguns autores discutem sobre as problemáticas na formação de professores causadas pelo distanciamento entre o discurso acadêmico nas Instituições de Ensino Superior (IES) e a prática nas escolas (no estágio supervisionado). Segundo Freitas, Freitas e Almeida (2020), essa é uma das dificuldades a serem vencidas no que tange a organização curricular dos cursos de formação docente, uma vez que nos estágios supervisionados, muitos licenciandos passam pela experiência de modo superficial, carente de um maior período de envolvimento no ambiente escolar.

Vê-se que a geografia escolar tem sofrido algumas dificuldades ao longo da história, fato que ocorre até os dias atuais. De acordo com Nunes (2004), devido aos impasses no ato de educar, boa parte dos

professores encontram-se tanto sem motivação, bem como mostram um baixo rendimento e por isso tendem a reproduzir práticas tradicionais de ensino, sendo pouco inovador e se submetendo a uma educação neoliberal.

Nesse sentido, trazemos através deste relato as nossas percepções e vivências na formação docente desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia, sendo este realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Paulo Batista Machado, situado no município de Senhor do Bonfim - BA.

A escola de Ensino Básico onde foi desenvolvida a Regência do Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia, foi fundada em 1989 e era chamada de Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (CODETAN). No entanto, o prédio atual foi inaugurado em 25 de outubro de 2022, e recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, e em seu portfólio possui os cursos técnicos nas áreas de Administração, Análises Clínicas, Meio Ambiente e Nutrição, somando-se ao todo 40 turmas e cerca de mil e duzentos (1200) alunos, contando com 58 professores atuando em diversas áreas do conhecimento, além de mais servidores que auxiliam no funcionamento da escola (CEEP, 2023).

Conseqüentemente, através da convivência e regência nas salas de aulas do CEEP, desbravamos o principal objetivo deste capítulo que é apresentar para a sociedade os desafios e as transformações pessoais advindas da experiência dos docentes do PRP, relatando como a vivência pessoal dentro da sala de aula ocorreu, os pontos negativos que precisam ser melhorados, e os pontos positivos, que retratam a evolução dos residentes envolvidos. Portanto, Ludke e Cruz (2010), citam que o relato de experiência se trata da descrição de experiências vivenciadas, e que não deve ser descrito de maneira superficial,

podendo abordar os pontos positivos e negativos dos momentos experienciados no âmbito escolar.

Para Callai (2011), os estudos que envolvem a formação de professores de Geografia têm avançado, tanto de maneira qualitativa quanto quantitativa, abrangendo o debate acerca dos significados da ciência geográfica e a Geografia ensinada. Assim, existindo o enfoque pela discussão e a apresentação pelo que é qualificado como educação geográfica, tornando-se um conceito que vai para além do que significa ensinar e aprender Geografia. E, isso evidencia que o sujeito pode construir as bases de sua atuação no mundo em que vive e assimilar a dinâmica dele através do conhecimento da sua espacialidade.

Com isso, o ensino de Geografia é potencializado e garante uma formação profissional de excelência, pois a prática formativa que o PRP oferece, estimula o aprender e permite aprofundar o estudo da Geografia no Ensino Básico.

Assim, este texto se justifica em virtude da importância e necessidade de desenvolver um ensino que exerça a teoria e prática escolar de acordo com a realidade do cotidiano do educando. Dessa forma, é necessário produzir alternativas que inovem a metodologia do ensino, ajudando no processo de construção social e cultural do aluno, sendo assim, é preciso que as aulas se afastem do tradicionalismo, com métodos que contextualizam as vivências cotidianas para uma melhor compreensão dos assuntos. Para Cavalcanti (2010), é essencial que no cotidiano dos indivíduos seja trabalhado atividades que possuam o diálogo entre o conteúdo e o método utilizado, sistematizando a construção do saber.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A área de desenvolvimento do projeto relatado neste texto foi fundada no ano de 1989 com o nome de Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (CODETAN), no Bairro Barbosa Santos, onde permaneceu por muitos anos. Após a reforma da instituição pelo Governo do Estado, a escola foi inaugurada com o nome de Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, em 25 de outubro de 2022 (Figura I), em homenagem ao finado ex-prefeito, ex-presidente da Undime Ba, professor e escritor Paulo Batista Machado.

FIGURA 1: Localização da escola campo



Por ser uma construção ampla, a escola dispõe de diversos ambientes para estudo, além dos laboratórios específicos para cada modalidade de ensino ofertada, que se caracteriza atualmente em turmas de Ensino Técnico em Administração, Análises Clínicas, Meio Ambiente e Nutrição. O quadro de servidores é bem diverso para se adaptar a grande estrutura e também a modalidade de Ensino ofertada,

contado com 58 professores licenciados em diversas áreas e bacharéis nas áreas específicas que se relacionam com os cursos ofertados, 01 diretora com formação em Biologia, 02 vice-diretoras com formação em Biologia e História respectivamente e 01 Coordenadora Pedagógica com formação em Pedagogia e Letras, acho interessante mencionar que todo o quadro de gestão da escola é totalmente formado por mulheres, enaltecendo o protagonismo feminino em diversas áreas do conhecimento, além de 32 servidores com formação em Ensino Médio e outras em nível superior, totalizando em 94 pessoas atuando nas dependências da Escola (CEEP, 2023).

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento das atividades do PRP, consistem em três fundamentos principais: Formação, Planejamento e Regência (Quadro 1), sendo esses momentos essenciais para a construção do II e III módulo. Além dessas três etapas, foi utilizado o diário de bordo para descrever as vivências em todo o processo na Residência Pedagógica (RP), por conseguinte, isso contribuiu para as reflexões e construções no processo das atividades.

Conforme disposto no Quadro 1, a primeira etapa, que refere à formação, aconteceram as reuniões oficiais de apresentação dos novos residentes e preceptora, os residentes foram visitar a nova escola-campo e fazer a caracterização dela. A caracterização é necessária para identificarmos informações e dados que não estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, além de nortear como funciona a gestão e a estrutura da unidade escolar.

A participação em eventos e os seminários formativos foram essenciais para formar, ou seja, entender sobre diferentes temáticas que poderiam serem encontradas na sala de aula, e com essa formação, os residentes estariam aptos para possíveis situações, como no caso da

inclusão, LGBTQIA+, e o último, sobre cartografia, sendo este muito necessário para alguns residentes pois, coincidentemente, logo após esse seminário o conteúdo da regência seria esse, então elas não tiveram dificuldades ao ensinar.

Quadro 1: Procedimentos metodológicos do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Formação	Planejamento	Regência
<ul style="list-style-type: none"> ○ Reuniões; Rodas de Conversa; Seminários formativos; Oficinas; Participação em Eventos. ○ Inclusão Começa em Mim - NAI - Gr; ○ Seminário Formativo do 2º Módulo; ○ Seminário LGBTQIA+; ○ Participação no II CLEG e I COGIN; ○ Participação na 16ª SCIENTEX; ○ Seminário Formativo do 3º Módulo; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reuniões com Orientador-Residente, Orientador-Preceptor, Preceptor-Residente e Residente. ○ Preenchimento do diário de bordo. ○ Participação da Jornada pedagógica. ○ Caracterização da Escola-Campo; ○ Elaboração de Plano de Unidade; ○ Elaboração de Plano de Aula ○ Elaboração de Relato de Experiência; ○ Reuniões de Acompanhamento; ○ Avaliação dos residentes; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observação e regência supervisionada. ○ Monitoria na 1ª Semana de Geografia - Univasf ○ Regência do 2º Módulo; ○ Regência da oficina de construção de maquetes; ○ Regência no Aulão preparatório para o ENEM; ○ Regência do 3º Módulo; ○ Desenvolvimento de Projeto de Intervenção.

Fonte: Os autores, 2024.

A segunda etapa refere-se ao planejamento, contendo estudo sobre a escola, elaboração em conjunto preceptor-residente do plano de unidade, entregue a cada início de Módulo. Assim como a elaboração do plano de aula, sendo estes entregues semanalmente ou quinzenalmente, acompanhados de reuniões de acompanhamento e planejamento.

É válido ressaltar que os conteúdos, eram desenvolvidos a partir do planejamento feito pela preceptora, solicitado pela escola. Durante as reuniões a preceptora apontava os pontos principais que deveriam ser abordados, em seguida, era elaborado o material de apoio para a aula, a metodologia de aplicação e exposição do conteúdo eram enviados para correção e aprovação por parte da professora, incluindo considerações como a retirada ou inclusão de informações, então, somente após o parecer da preceptora que o material poderia ser utilizado na sala de aula. Ademais, a preceptora é uma profissional muito eficaz na sua função. Durante o período de residência, os primeiros encontros foram dedicados a observação das aulas, depois deste período a/o residente assume a sala e ela observa, após esse período a preceptora deixou que os residentes assumissem completamente a sala. Dessa forma, a residente vai ganhando confiança, conhecimento, empatia dos alunos e colocando em prática a desenvoltura da condução da aula.

A terceira e última etapa foi a regência, aplicação e correção de atividades avaliativas, explicação de conteúdos através de apresentações de slides, com auxílio de pincel e lousa, e a realização do projeto final, uma oficina com todos os residentes com o tema Cartografia Social, que tem como objetivo estimular os seus alunos a descobrir a paisagem, identificar os problemas, identificar a comunidade e expressar através de desenhos, o lugar onde vivem. Com tudo isso, está apresentado a seguir os resultados da experiência no terceiro módulo do PRP, escrito seguindo o método autobiográfico, definido por Macena e Paiva (2020), como uma forma do indivíduo explorar reflexões sobre o processo de formação individual, compreendendo as etapas e identificando os acontecimentos que foram integradores no decorrer de sua vida por meio da narrativa do vivido, dessa maneira, na prática de narrar sua história de vida, o licenciando consegue refletir sobre

momentos formadores ou percebe experiências formadoras enquanto lembra e narra.

Não só, a partir das anotações ao decorrer das atividades desenvolvidas no PRP, registradas no diário de bordo, capacitou a escrita da vivência no decorrer do programa. De acordo com Oliveira et al. (2017), o diário de bordo é uma importante ferramenta que auxilia no desenvolvimento da alfabetização científica dos estudantes, é utilizado para registrar atividades, progressos, ideias e desafios enfrentados em um projeto ou durante a rotina de trabalho, e sua função principal é documentar de forma mais organizada e até mesmo informal, os resultados alcançados e quaisquer obstáculos encontrados durante a execução do trabalho ou atividade, e este é o material principal de registro de atividades e pode ser utilizado como suporte a um processo investigativo e também como fonte ao desenvolver os relatos de experiência, pois conta com as informações e emoções dos residentes em cada uma das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um curso de licenciatura o discente passa por vários estágios, e em cada um deles são vivenciadas novas experiências. Participar do Programa Residência Pedagógica foi mais uma oportunidade de experienciar a licenciatura sob uma outra perspectiva, pois apesar de parecer um estágio de praxe, a Residência Pedagógica proporciona e requer uma preparação maior que em um estágio regular. É importante trazer esta visão antes de contar a experiência no PRP para entender a importância de programas como este na formação profissional dos licenciandos. Dito isso, faz-se necessário contar como se deram as ações formativas, os planejamentos, a experiência na regência, e por fim trazemos uma discussão e reflexões, com base no que foi anotado no

diário de bordo.

Desse modo, iniciando pela formação, as residentes participaram de seminários formativos com diferentes temas, sendo alguns desses escolhidos pelos próprios residentes conforme sentiram a necessidade durante a regência. Também houve rodas de conversas dedicadas a debater sobre leituras e contar as experiências, como também a participação em eventos, como II CLEG e I COGIN e a 16ª SCIENTEX, com a apresentação dos relatos referentes ao segundo módulo.

O segundo momento, que é o planejamento, iniciado com reunião com o orientador da residência, e logo depois, a apresentação da preceptora e da escola-campo. As reuniões tanto com o orientador, como com a preceptora eram frequentes para planejar as atividades a serem desenvolvidas, tirar dúvidas, fazer questionamentos e rever como está o andamento da residência por parte dos bolsistas. Os residentes que participaram do segundo módulo ajudaram na construção do plano da unidade e fizeram planos de aula para cada conteúdo/aula a serem ministrados durante o período em que fizeram parte do grupo.

Durante esses planejamentos, foi discutido e estabelecido como seria o andamento da II unidade do ano letivo 2023, organizando os conteúdos e as datas das aulas, além de estruturar as apresentações e o material de aula com a orientação da preceptora e elaborar atividades avaliativas. Foi observado que a preceptora mantém um bom humor com os alunos, contribuindo para tornar as aulas descontraídas e mais dinâmicas, sem perder a autoridade como docente em sala de aula. Sua didática é atrativa e compreensível, e ela costuma realizar atividades para os alunos praticarem a leitura e a escrita após a exposição do conteúdo, consolidando o aprendizado.

Os cinco residentes que atuaram no CEEP Professor Paulo Batista Machado pertenciam a diferentes períodos da graduação, porém todas em reta final. Para todos, essa experiência proporcionou oportunidades,

conhecimentos, experiências, orientações e aprendizados que não foram explorados nos seus antigos estágios, para aqueles que cursaram o Estágio Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia. Todos os residentes moravam em outras cidades, trabalhavam e com o deslocamento para participar do programa exigia muito esforço e determinação a mais que o necessário se morassem próximo à escola-campo. Então, no diário de bordo foram anotadas essas vivências permitindo lembrar toda a trajetória e possibilitando que este relato seja construído.

É um tanto desafiador pôr em poucas palavras ou páginas, as experiências vivenciadas ao longo de um ano fazendo parte do Programa Residência Pedagógica, principalmente quando tentamos resgatar emoções que vivemos logo nas primeiras semanas de regência e compará-las com as últimas semanas, ou tentar explicar como um módulo teve mais impacto sobre você, seja profissionalmente ou emocionalmente.

Dentre os acontecimentos mais importantes além da regência em sala de aula, tivemos eventos a realização exitosa da 1ª Semana de Geografia - Univasf, que trouxe como tema Educação, Capital, Território e os Conflitos Socioambientais no Centro Norte Baiano, iniciando no mês de maio de 2023, juntamente com a atuação de alguns dos residentes autores deste trabalho. Além das primeiras visitas à escola-campo, no mês de junho também tivemos reuniões formativas com o Professor Orientador do PRP para discutir sobre os relatos de experiência elaborados pelos residentes que atuaram desde o Primeiro Módulo, a reunião foi intitulada como Tópicos Sobre Redação Científica.

Para auxiliar na construção e organização das aulas, os residentes foram responsáveis por construir os planos de aula, precedidos pela produção conjunta do Plano da Unidade, onde os residentes e a Professora Preceptora trilhavam os conteúdos a serem trabalhados

durante a unidade letiva.

Outro evento marcante produzido pelos residentes e Professor Orientador, foi o Seminário Vivências LGBTQIA + que tratou das vivências que a comunidade LGBTQIAPN+ representada pelos palestrantes convidados, principalmente no quesito preconceito e desvalorização que sofrem da sociedade. Contando sobre as particularidades que são lembradas em cada uma das letras que compõem sua sigla, o que eles sofreram e passaram até chegar atualmente.

Durante o período de regência na escola-campo fomos responsáveis por preparar o material da aula, também auxiliando a professora preceptora na elaboração das atividades avaliativas e nas provas do trimestre, e atuando também na correção das atividades e passagem de notas, além de assumir a sala de aula compartilhando e discutindo com os alunos os conteúdos preparados para a segunda e terceira unidade, do ano letivo de 2023.

O início do semestre letivo 2023.1 na Univasf - Campus Senhor do Bonfim, lotado no Colegiado de Geografia, foi marcado pela participação na oficina de Construção de Maquetes com Materiais Recicláveis, oficina ministrada pelos residentes, o sorteio de dois livros doados à Residência Pedagógica para os discentes da Univasf, além do Seminário Formativo da Residência Pedagógica que finalizou o Segundo Módulo com chave de ouro trazendo discussões sobre a educação e as diversas dificuldades que temos em torná-la equitativa com as diferentes realidades, e as lutas diárias contra o capacitismo, contra o racismo e a lgbtfobia, e as lutas para que os transtornos de aprendizagem, síndrome de Down, TOD, Transtorno/Déficit de atenção/Hiperatividade (TDAH) e o TEA Transtorno do Espectro Autista sejam atendidos de forma adequada pela sociedade e a escola, pois cada aluno tem direito a ter suas necessidades e particularidades atendidas de modo em que não sejam excluídos e/ou barrados de se desenvolver no âmbito educacional.

Discorrendo ainda sobre os eventos que marcaram o PRP tivemos o Aulão Preparatório para o Enem no Colégio de Tempo Integral Professora Hilda Monteiro Menezes, através da resolução de questões do Enem dos anos anteriores com conteúdos de Química, Ciências da Natureza e Geografia como mostra na figura abaixo (Figura 2).

FIGURA 2: Aulão Preparatório para o ENEM.



Fonte: Os autores, 2023.

Essa sequência de eventos também foi marcada pela participação na 16ª Scientex com apresentação de trabalho sobre a Residência Pedagógica. Durante a 16ª Scientex, foram apresentados 03 trabalhos referentes a Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, representando as três escolas-campo que compõem o subprojeto durante a atual vigência do Residência 2022-2024. Sendo que o trabalho produzido no âmbito do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, indicado a Menção Honrosa da categoria (Figura 3).

FIGURA 3: Residentes e Professor Orientador na 16ª SCIENTEX



Fonte: Os autores, 2023.

Participar de eventos como a SCIENTEX é uma experiência que já vivenciada por alguns residentes, deste modo, podemos mostrar para outras pessoas de dentro e fora da Universidade o que trabalhado e desenvolvido pelos licenciandos e o quanto esses estudos podem ser enriquecedores tanto para a sociedade, como também para aqueles que influenciaram diretamente para a produção do estudo, como o corpo docente da Escola-Campo, alunos, servidores, Preceptores e Orientadores, assim como os próprios licenciandos.

Ademais, é uma possibilidade para abrir caminhos e mostrar para a sociedade nosso papel como futuros profissionais, principalmente quando discutimos os temas das licenciaturas, e, sobretudo, como os Programas como o PIBID e o PRP são importantes e fundamentais para a construção de nossa carreira como futuros docentes, principalmente quando trazemos para o conhecimento público, quais são os pontos negativos que precisam ser melhorados, quando os pontos positivos que necessitam serem empregados também em outros ambientes, resultados positivos estes que ressaltam ainda mais a importância de uma educação pública de qualidade e inclusiva. O que nos deixa ainda mais orgulhosos é saber que nossas experiências são reconhecidas e geram frutos, tais como a premiação de Menção Honrosa que recebemos durante a 16ª SCIENTEX.

Tivemos também Reunião de Planejamento do Terceiro Módulo do PRP Subprojeto Geografia, seguido também de uma simples confraternização de fim de ano, além da apresentação das novas residentes que entraram após a saída de três residentes, por opção própria.

Apesar dos imprevistos, foram feitas algumas mudanças no plano de aula e assim foi possível finalizar o assunto de modo que houvesse tempo para fazer uma revisão para a prova. No 1º ano A - de administração ao concluir a revisão para a prova, sendo o último dia de aula propriamente dita, foi colocada uma música instrumental tema do filme “Do Alto da Compadecida” e foi lido um cordel pelo residente Maurício, divertindo e trazendo muito significado para a finalização daquela aula.

Ao chegarmos no período de finalização da regência, que ocorreu durante o período de provas e finalização do ano letivo do CEEP, seguimos com os demais eventos estabelecidos durante o planejamento do Terceiro Módulo e a partir deste planejamento, realizamos o Seminário Formativo do 3º Módulo – RP Geografia com o Tema Central: Cartografias – Fundamentos e Aplicações. Ocorreu de forma online nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2024, aberto ao público e com emissão de certificado.

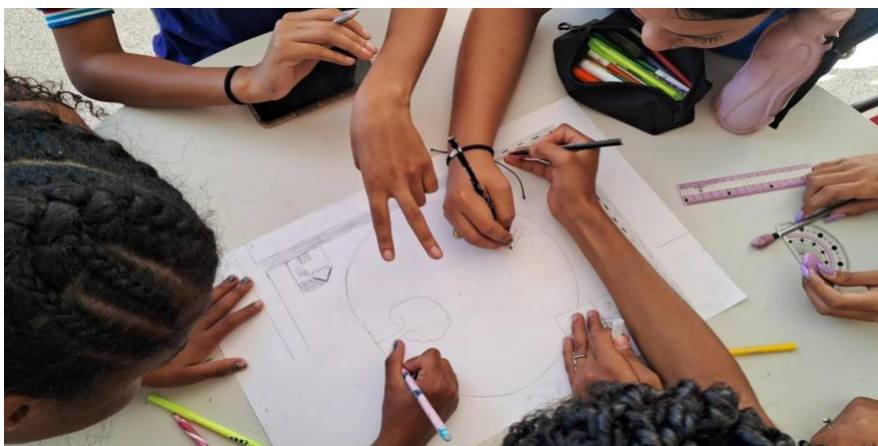
Houve participação dos residentes também na Jornada Pedagógica da Escola-Campo, o que trouxe para a ótica dos participantes, os processos de planejamento que antecedem o início do ano letivo na Unidade Escolar.

A última reunião com o Professor Orientador também ocorreu e precedeu os próximos acontecimentos dentro do PRP, pois já estamos em processo de finalização, trouxe na sua pauta as datas finais para a entrega dos relatos, o planejamento para apresentação deles tendo a presença dos preceptores, além da discussão sobre a realização de

Projeto de Intervenção sobre Cartografia Social ou Afetiva.

Nessa perspectiva, subsequentemente, como parte do seminário formativo houveram as oficinas de cartografia social aplicadas na escola-campo (CEEP) nas novas turmas dos 1º anos de administração e análises clínicas A e B. Para essa aplicação foi preparada uma aula para abordar o conceito, a importância e a utilização da Cartografia Social (Figura 4) e então foi solicitado que os alunos formassem grupos e fizessem uma representação do seu bairro, mostrando o que julgavam mais importante e o que fazia parte da sua vivência.

FIGURA 4: Oficina de Cartografia Social na escola CEEP



Fonte: Os autores, 2024.

Apesar de alguns terem buscado representar o mesmo bairro, todas as representações ficaram diferentes, uma vez que, cada um fez do seu ponto de vista e a partir da sua vivência particular. Para a aplicação da atividade foi comprado cartolinas, lápis e canetas coloridas, e foi utilizado alguns desses materiais pertencentes a escola também. A realização da oficina se deu em área aberta do terceiro piso da escola que contava com mesas redondas e uma área ampla (Figura 5), na qual possibilitou que os alunos desenvolvessem de melhor maneira a atividade.

FIGURA 5: Oficina de Cartografia Social na escola CEEP.



Fonte: Os autores, 2024.

Finalizando a regência em sala de aula foram abordados os assuntos de cartografia nos 1º anos. Focando em Movimentos da Terra, Formação das Estações do Ano, Formação dos dias e noites e Fusos Horários do mundo e do Brasil.

Tendo em vista o relato exposto, cabe-se dizer que, durante as atividades de regência foram despertados sentimentos diversos. Em alguns momentos houve sentimento de realização e dever cumprido (principalmente na aplicação das oficinas com a temática de Cartografia Social), já em outros momentos houve sentimentos negativos como dificuldade em receber respeito dos alunos como na abordagem de assunto em algumas turmas em que ficamos responsáveis. Houve sentimentos de insegurança no primeiro contato com os alunos do CEEP, porém logo foi dissipado, por eles já terem tido um contato com outros residentes, ficando abertos e receptivos aos que chegaram depois. Tiveram também medos e preocupações de não concluir a regência em tempo hábil. Entretanto, as conversas e diálogos entres os residentes e a preceptora possibilitaram que os sentimentos negativos dessem lugar ao prazer de estar na escola e de realizar trabalhos de iniciação à docência tão significativos e satisfatórios.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica foi essencial para nossa jornada como docentes em formação. Durante essa experiência, pudemos amadurecer nossas ideias, enfrentar medos e alcançar expectativas que antes pareciam distantes. Acreditamos que o processo de "tornar-se docente" é resultado da vivência, do enfrentamento dos medos e da implementação de estratégias na prática docente. Dessa maneira, por meio das trocas de conhecimento, podemos moldar o profissional que aspiramos ser e construir uma educação renovadora. Entendemos que o papel do docente é de constante metamorfose, adaptando-se às adversidades e buscando mudanças alcançáveis. Essa postura não apenas traz bons resultados no âmbito profissional, mas também impacta positivamente na questão humana.

Por fim, é evidente o quanto o PRP precisa ser reconhecido pelas transformações efetivas na educação nacional, e investimentos precisam integrar o programa, para que mais escolas possam passar por essas experiências transformadoras, e professores em formação possam amadurecer profissionalmente.

5. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 04 out. 2023.

CALLAI, H. C. O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DO

PROFESSOR DE GEOGRAFIA. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, pp. 1-20, jul./dez. 2011. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820036>. Acesso em: 9 out. 2023.

CAVALCANTI, L. De S. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais** do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, I. Belo Horizonte: Sena, 2010.

FREITAS, M. C. DE; FREITAS, B. M. DE; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1–12, 10 jul. 2020. Disponível em
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez. 2010. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>. Acesso em: 9 out. 2023.

MACENA, F. N.; PAIVA, É. L. O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 14, p. 815-828, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p815-828>. Acesso em: 10 out. 2023.

NUNES, A. C. F. As dificuldades de ensinar geografia. **Revista Geografia** (Londrina). v. 13, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2004. Disponível em
<http://www.geo.uel.br/revista>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PIMENTA, S. G. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. UNIDADE TEORIA E PRÁTICA? **Cad. Pesq.**, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/277245398_O_estagio_na_formacao_de_professores_unidade_entre_teorica_e_pratica. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. M. et al. DIÁRIO DE BORDO: UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, São Cristóvão, V. 10, N. 22, P. 119–132, 2017. DOI: 10.20952/Revtee.V10i22.6429. Disponível em:
<https://Periodicos.Ufs.Br/Revtee/Article/View/6429>. Acesso Em: 15 mai. 2024.

CAPÍTULO 7 – A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID E DOS TCTs NA FORMAÇÃO CIDADÃ: EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA UNIDADE ESCOLAR EPITÁCIO ALVES PAMPLONA EM SÃO RAIMUNDO NONATO-PI

Carina Siqueira de Morais¹
Cristiane Coelho da Silveira Dias¹
Ane Alice dos Santos¹
Angelica Ribeiro Santiago¹
Heritânia Fernandes Braga¹
Larisse Alcantara de Sousa¹
Lorena Ferreira Ribeiro¹
Maria Eduarda de Sousa Dias¹
Rafaela dos Santos Ribeiro Mota¹
Vanessa Camila de Araújo Sousa Pindaíba¹

¹Integrantes do PIBID, subprojeto de Ciências, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Serra da Capivara, Piauí.

Resumo: Este trabalho relata a execução do subprojeto de Ciências do PIBID, desenvolvido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Campus Serra da Capivara, voltado para o Ensino Fundamental – Anos Finais. O foco do subprojeto foi a aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de promover a formação cidadã dos alunos. As ações foram planejadas e implementadas de forma interdisciplinar, envolvendo outras áreas do conhecimento e o uso de metodologias ativas para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. As oito bolsistas do PIBID, organizadas em duplas, realizaram intervenções mensais em três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano, totalizando 160 estudantes. Foram desenvolvidas 20 sequências didáticas, além de materiais pedagógicos complementares, que enriqueceram o Ensino de Ciências. As intervenções geraram resultados positivos tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o desenvolvimento das bolsistas como futuras professoras, incentivando a participação em eventos científicos. Conclui-se que o PIBID contribuiu para elevar a qualidade do ensino na Educação básica e fortalecer a formação docente.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de Ciências, TCTs, Formação Cidadã.

Abstract: This paper reports on the implementation of the PIBID Science subproject, developed by the Federal University of Vale do São Francisco (Univasf), Serra da Capivara Campus, aimed at Elementary School – Final Years. The focus of the subproject was the application of Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs), according to the National Common Curricular Base (BNCC), with the objective of promoting the citizenship education of students. The actions were planned and implemented in an interdisciplinary manner, involving other areas of knowledge and the use of active methodologies to make teaching more dynamic and attractive. The eight PIBID scholarship holders, organized in pairs, carried out monthly interventions in three 8th grade classes and three 9th grade classes, totaling 160 students. Twenty didactic sequences were developed, in addition to complementary pedagogical materials, which enriched Science Teaching. The interventions generated positive results both for

student learning and for the development of the scholarship holders as future teachers, encouraging participation in scientific events. It is concluded that PIBID contributed to improving the quality of teaching in basic education and strengthening teacher training.
Keywords: PIBID, Science Teaching, TCTs, Citizenship Training.

1. INTRODUÇÃO

Ser profissional da educação é uma missão valorosa e muito desafiadora, pois além de mediar o conhecimento tem que desenvolver habilidades para guiar grupos de pessoas, cada um com suas especificidades, a desenvolverem a sua própria maneira de aprendizagem e compreensão.

As parcerias que são firmadas pelas secretarias municipais com as universidades públicas por meio de programas docentes, como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), demonstram uma colaboração profícua para a educação. Pois, oferecem possibilidades para melhorar a qualidade do ensino, uma vez que o professor da educação básica e a coordenação de área (do curso de licenciatura envolvido) atuem como formadores do processo do ensino-aprendizagem. E os universitários envolvidos com o programa têm a oportunidade de vivenciar na prática de sala de aula, planejamentos, intervenções e processos de avaliação contínua.

A implementação do programa PIBID surgiu em 2007 pelo Ministério da Educação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ação que visava aproximar-se da Educação Superior da Educação Básica e, assim, elevar a qualidade do ensino e acompanhar esses níveis de ensino. Conforme Rausch e Frantz (2013):

Nesta integração entre Universidade e Educação Básica, a escola torna-se protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores experientes tornam-se co-formadores de futuros professores. Portanto, com esse projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo escola e universidade, existe a possibilidade de trocas e melhorias nos processos de ensinar e de aprender tanto na Educação Básica, quando na universidade (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p.12712).

A edição 2022/2024 do PIBID, no subprojeto de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale de São Francisco (Univasf), Campus Serra da Capivara, teve como foco trabalhar com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Brasil, os temas transversais surgiram oficialmente em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como parte da renovação do sistema de ensino, com a ética e a cidadania como eixos centrais. Com a implementação da BNCC em 2018, esses temas foram atualizados e estabelecidos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Os TCTs abrangem seis grandes áreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Dentro dessas macroáreas, são interativos 15 temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global”, objetivando que os estudantes aprendam temas relevantes para o exercício da cidadania e a vida em sociedade (BRASIL, 2018, p. 19; VIEIRA et al., 2022).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aborda amplamente sobre a transversalidade no Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Assim, todos envolvidos com o subprojeto Ciências, após pesquisas e estudos realizados, desenvolveram e aplicaram intervenções e materiais didáticos com base nos TCTs. A professora supervisora

juntamente com os bolsistas do PIBID, organizaram atividades que integraram os TCTs à proposta pedagógica do componente curricular de Ciências. Os bolsistas, devidamente orientados, criavam estratégias e produziam material pedagógico com o objetivo a preocupação de estimular a curiosidade, a reflexão, o desenvolvimento da escrita e da oralidade dos estudantes da educação básica.

Neste contexto, o presente trabalho apresenta um breve relato das atividades desenvolvidas por um núcleo do PIBID, composto por 8 bolsistas, 1 professora-supervisora de Ciências, 1 professora-coordenadora de área de Ciências, que atuou em duas escolas da rede municipal de São Raimundo Nonato-PI. Os bolsistas trabalharam diretamente com três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, totalizando aproximadamente 160 alunos.

As ações foram planejadas e realizadas mensalmente. As 8 bolsistas se organizaram em duplas, interagindo com as turmas e seguindo um cronograma de intervenções e avaliações após a execução de cada planejamento. A figura 1 apresenta a equipe completa do PIBID reunida na Univasf.



Figura 1: Equipe PIBID, núcleo Ciências, reunida na Univasf. Fonte: Arquivo pessoal.

2. A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID E DOS TCTs NA FORMAÇÃO CIDADÃ

2.1. CONTEXTO

O subprojeto PIBID Ciências foi realizado majoritariamente na Unidade Escolar Epitácio Alves Pamplona e finalizado na Unidade Escolar de Tempo Integral Serra da Capivara, uma escola que foi recentemente criada.

A escola Epitácio Pamplona, pertencente à rede municipal, está localizada no bairro Paraíso das Aves em São Raimundo nonato, Piauí. Fundada em 1986, a escola iniciou suas atividades com turmas de pré-escolar à 3ª série. Ao longo dos anos, passou a funcionar nos turnos matutino e vespertino com ensino fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. A escola atende um público diversificado, oriundo de quase todos os bairros da cidade, totalizando aproximadamente 703 discentes e 28 docentes. A figura 2 mostra a fachada da referida escola.

A estrutura da Escola conta com 13 salas de aula, incluindo uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 diretoria, 1 sala para professores com banheiro, 1 cantina, 1 depósito de material de limpeza, 1 depósito para merenda, 1 depósito para material didático, 2 banheiros coletivos para os alunos equipados com barras de apoio, 1 pequeno pátio, 04 corredores e rampas de acessibilidade.

No turno da tarde, funcionavam as turmas de 6º a 9º ano, onde as intervenções do PIBID foram realizadas diretamente com as turmas do 8º ano A, B e C e 9º ano A, B e C. Os alunos eram oriundos de bairros próximos e localidades da zona rural.



Figura 2: Fachada da Escola Epitácio Alves Pamplona. Fonte: Arquivo pessoal.

Em janeiro de 2024, a Escola Epitácio Pamplona passou a operar em tempo integral, o que exigiu a criação de um anexo em outro endereço, localizado no bairro centro. Em abril, esse anexo foi oficializado como Unidade Escolar de Tempo Integral Serra da Capivara, onde passou a funcionar turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Continuamos desenvolvendo nossas ações nessa nova unidade até o encerramento desta edição do subprojeto PIBID.

2.2. PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES/AÇÕES DO PIBID

O subprojeto do PIBID Ciências da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Serra da Capivara, teve como foco desenvolver Temas Contemporâneos Transversais, conformes preconizados pela BNCC, no Ensino Fundamental Anos Finais. Reconhecendo as dificuldades enfrentadas para promover o trabalho interdisciplinar nas escolas, foi necessário adotar uma série de passos para garantir a eficácia da implementação dessa proposta voltada para a formação cidadã.

O primeiro passo envolveu o estudo de documentos fundamentais e diretamente relacionados com a temática do PIBID, incluindo os TCTs, o regimento interno das instituições envolvidas, a proposta pedagógica do subprojeto, a Proposta Política Pedagógica da escola, currículo de Ciências de São Raimundo Nonato e do estado do Piauí, além da BNCC. Esses estudos foram complementados por encontros formativos, organizados pela coordenação de área do PIBID Ciências, que abordaram temas como “Ciência e Cinema”, “Educação Não Formal” e “Interdisciplinaridade para o Século XXI”.

Após essa fase preparatória, foi realizado o planejamento das atividades, com a divisão dos grupos, organização de cronogramas e articulação com outras áreas do conhecimento dentro da escola. A

partir daí, foram promovidas ações para aplicação dos TCTs nas aulas de Ciências, e o trabalho coletivo foi divulgado em uma página no Instagram gerida pelos próprios bolsistas, representando três núcleos do projeto: o perfil @pibid_ccinat.

A BNCC inclui 15 temas contemporâneos transversais distribuídos em seis macroáreas. Dessa forma, cada grupo de pibidianas escolheu um TCT para ser trabalhado a cada mês, elaborava uma sequência didática, preparava o material necessário, articulava as ações com a área de Ciências e estabelecia datas para as intervenções. Após as intervenções, foram realizadas reuniões mensais de avaliação, onde os dados encontrados foram sistematizados e os ajustes necessários foram feitos para as próximas atividades, respeitando os critérios estabelecidos pela rede de ensino municipal.

Com o decorrer das atividades, foi possível observar que os bolsistas desenvolveram progressivamente maior desempenho e segurança em cada etapa de planejamento e intervenção, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do projeto e para a formação cidadã dos alunos.

2.2. ATIVIDADES/AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID

O PIBID é um programa que fortalece tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a formação pedagógica dos licenciandos e dos demais envolvidos. As intervenções realizadas pelas pibidianas proporcionaram aos alunos da escola-campo um suporte pedagógico essencial, considerando que muito deles, por diversos motivos – principalmente de ordem social e econômica, não contam com o acompanhamento familiar adequado em relação aos Temas Contemporâneos Transversais e sua conexão com a realidade em que vivem.

Nesse contexto, as ações do PIBID se tornaram uma alternativa viável, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem de uma parcela expressiva desses alunos. A ausência de apoio familiar foi um dado negativo identificado durante o projeto. No entanto, as ações desenvolvidas ultrapassaram os muros da escola, seja pela disseminação do conhecimento científico nas redes sociais, seja pela mudança na postura dos próprios estudantes.

Por outro lado, também observamos o amadurecimento das bolsistas do PIBID em termos de desenvoltura como futuras professoras, demonstrando maior habilidade para enfrentar desafios, aplicar metodologias diversas, refletir sobre sua prática docente e realizar avaliações contínuas, aprimorando assim o fazer pedagógico. Além disso, o programa incentivou estudos, produções acadêmicas e participação em eventos científicos.

Entre os resultados positivos desse processo, destacam-se o desenvolvimento de 20 sequências didáticas, construídas e aplicadas no contexto escolar, abordando temas das seis macroáreas dos TCTs. Além disso, foram elaborados roteiros para apresentações e socialização em eventos científicos, realizadas duas campanhas sociais - incluindo a doação de roupas, que ajudou a reduzir o impacto do lixo têxtil, além de iniciativas como a valorização da vida no trânsito, duas exposições, aulas-passeio, quatro trabalhos aprovados em eventos científicos, e a elaboração de cronogramas mensais, ensaios para apresentações e gravações de vídeos educativos. Tudo isso permitiu o protagonismo tanto das pibidianas quanto dos estudantes da educação básica.

As pibidianas, com o apoio da supervisora, atuaram em três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano, totalizando 160 alunos. A intervenção foi realizada principalmente no componente curricular Ciências, com articulação, sempre que possível, com os outros componentes do Ensino Fundamental Anos Finais.

As ações foram planejadas e executadas mensalmente. As 8 bolsistas organizaram-se em duplas para interagir com as turmas, desenvolvendo e aplicando sequências didáticas conforme o cronograma de intervenções. Após cada intervenção, eram realizadas avaliações para ajustar as atividades futuras, seguindo o planejamento inicial. O quadro 1 apresenta os temas transversais trabalhados com as turmas ao longo dos meses, com o suporte do PIBID.

Quadro 1: Alguns Temas Contemporâneos transversais trabalhados pelo PIBID.

Período	TCT aplicado
Fevereiro, março, abril 2023	<p>TCT Ciência e Tecnologia</p> <p>-Após a formação: Ciência e Cinema, a sequência didática foi elaborada utilizando trechos do filme "Extraordinário", relacionando ao tema Bullying nas turmas de 8º ano; e o filme "O Menino que Descobriu o Vento", relacionando ao objeto do conhecimento Energias Renováveis.</p>
Maio 2023	<p>TCTs: Ciência e Tecnologia/Cidadania e Civismo</p> <p>Sessão de cinema e visita ao laboratório na Univasf- Campus Serra da Capivara;</p> <p>Visita à Casa da Memória.</p>
Junho 2023	<p>TCT Meio Ambiente</p> <p>Organização do pátio com plantas ornamentais;</p> <p>Atividade interdisciplinar: Ciências, Ensino Religioso e Educação Física com a música "Filho do Dono" – Flávio José;</p> <p>Produção de vídeos: Energias Renováveis com ênfase nas empresas que atuam na região.</p>
Julho 2023	<p>TCT Meio Ambiente</p> <p>Lixo têxtil - Campanha de doação de roupas;</p> <p>Exposição Ciência e Cidadania.</p>
Agosto 2023	<p>TCT Saúde</p> <p>ISTs (Infecções Sexualmente Transmitidas) e Gravidez na Adolescência.</p>

Setembro 2023	TCT Cidadania e Civismo Educação para o Trânsito: palestra e produção de vídeos educativos e folder para o <i>Instagram</i> , @pibid_ccinat.
Outubro 2023	TCT Cidadania e Civismo Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso.
Novembro 2023	TCT Multiculturalismo Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras.
Dezembro 2023	TCT Multiculturalismo Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras.
Janeiro 2024	TCT Educação em Direitos Humanos, TCT Economia e Empreendedorismo, TCT Educação Financeira, Produção de material educativo para o <i>Instagram</i> , @pibid_ccinat; Estudo de metodologias ativas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Logo abaixo, temos o exemplo de um projeto elaborado e desenvolvido na escola por meio do PIBID Ciências, em colaboração com outros componentes disciplinas do ensino fundamental. Esta atividade interdisciplinar envolveu as disciplinas de Ciências, Educação Física e Ensino Religioso:

Quadro 2: PROJETO CIÊNCIA E CIDADANIA - Contextualização e formação cidadã na escola com o PIBID e os TCTs. Macroárea: Meio Ambiente.

Componente curricular 8º ano	Data/Atividade
Ciências	09/05 – Apresentação da atividade a ser realizada para os alunos; Primeiro momento: Atividade com a música “Filho do Dono”. Em duplas, os estudantes devem identificar e analisar os problemas ambientais contidos na letra da música.

	<p>Segundo momento: Em seguida, listar os problemas ambientais percebidos por eles na cidade de São Raimundo Nonato, depois escrever as soluções possíveis;</p> <p>Terceiro momento: Apresentação dos resultados.</p> <p>16/05 – Reavaliação e estudo sobre características de cidades sustentáveis.</p> <p>Primeiro momento: A partir da sistematização dos dados será apresentada as leis ambientais referentes aos problemas citados na aula anterior;</p> <p>Segundo momento: Com os textos em mãos, os estudantes reavaliam e fazem as correções necessárias;</p> <p>Terceiro momento: Os estudantes irão formar quatro grupos, cada um receberá textos com informações sobre as cidades sustentáveis no Brasil: São Caetano (SP), Jundiá (SP), Itajubá (MG) e São Jorge do Ivaí (PR) e identificar as características que as colocam nesse ranking. Apresentação dos resultados e comparação com a nossa cidade: o que pode ser feito aqui para alcançarmos os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)?</p> <p>Para casa: Cada grupo deve pesquisar quais ODS estão sendo cumpridas em São Raimundo Nonato (PI) (Secretaria Municipal de Meio Ambiente).</p> <p>23/05 – Apresentação dos resultados sobre ODS praticados em São Raimundo Nonato. - Escrita de texto informativo sobre a cidade de São Raimundo Nonato no contexto ambiental.</p> <p>30/05 a 02/06 – Gravação e edição de vídeo com os registros fotográficos e a música.</p> <p>05 a 09/06- Divulgação/Apresentação na escola.</p>
<p>Educação Física</p>	<p>09/05 –Apresentação da proposta de uma coreografia com a música “Filho do Dono”</p> <p>Primeiro momento: Os estudantes irão ouvir a música e devem destacar elementos de cunho social, econômico e ambiental nela contida e conversarem sobre as suas causas e consequências.</p> <p>Segundo momento: Formar quatro grupos. Cada grupo deve conversar para dar sugestões do passo a passo da coreografia.</p> <p>Terceiro momento: Formação do grupo para ensaiar, combinar figurino e horários de ensaios.</p> <p>16 a 29/05 – Ensaios.</p>

	30/05 a 02/06 – Gravação e edição de vídeo com os registros fotográficos e a música. 05 a 09/06- Divulgação/Apresentação na escola.
Ensino Religioso	12/05 – Apresentação do objetivo da atividade. Primeiro momento: Atividade com a música “Filho do Dono”. Em duplas, os estudantes devem identificar e analisar os problemas sociais contidos na letra da música. Segundo momento: Em seguida, listar os problemas sociais percebidos por eles na cidade de São Raimundo Nonato, depois escrever as soluções possíveis; Terceiro momento: Confeccionar cartazes com o resultado das análises dos estudantes. 19/05- Apresentação dos resultados dos grupos/ Conversa sobre como se sentem em ter realizado a atividade. 30/05 a 02/06 – Gravação e edição de vídeo com os registros fotográficos e a música. 05 a 09/06- Divulgação/Apresentação na escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Figura 3: Evento do Projeto Ciência e Cidadania. a) Apresentação dos alunos. b) Exposição das atividades produzidas pelos estudantes. Fonte: Arquivo pessoal.

3. CONCLUSÃO

A execução deste subprojeto Ciências impactou significativamente a construção de novos conhecimentos sobre estratégias pedagógicas e elaboração de materiais didáticos, contribuindo consideravelmente para a formação inicial dos futuros professores de Ciências envolvidos no PIBID. Na escola-campo, as ações desempenharam um papel fundamental na motivação dos alunos para a aprendizagem, dos discentes, e os materiais didáticos desenvolvidos complementaram os recursos oficiais disponibilizados pela escola.

Durante todo o processo, as pibidianas realizavam pesquisas e auxiliaram na aprendizagem científica dos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais, promovendo seu desenvolvimento. Podemos concluir que os resultados gerais foram positivos, pois, através do planejamento, da elaboração de sequências didáticas e das intervenções em sala de aula, observou-se um bom desempenho tanto dos alunos quanto das pibidianas. Assim, o PIBID demonstrou sua relevância ao contribuir com a qualidade do ensino na Educação Básica, além de fortalecer a formação docente de todos os envolvidos no programa.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC** – Contexto Histórico e pressupostos Pedagógicos, Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Ministério da Educação. MEC, 2017, Brasília - DF, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VIEIRA, K. M.; KLEIN, L. L.; DENARDIN, A. C. M.; LINKE, D. D. MESQUITA, L. F. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educ. Teoria Prática**, vol.32, no.65. Rio Claro, 2022.

CAPÍTULO 8 - CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

*Vanessa Pereira da Silva¹;
Michela Santos Bispo¹;
Katiurce Santos Souza¹;
Márcio Venicius da Silva¹;
Geiza Moreira Simplício¹;
Arthur de Oliveira Fraga²;
Sirius Oliveira Souza³*

¹Discente do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf

²Professor de Geografia do Colégio Estadual Professora Hilda Monteiro Menezes

³Professor Adjunto do Colegiado de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – campus Senhor do Bonfim.

Resumo: O presente capítulo descreve as experiências transformadoras vivenciadas pelos residentes ao longo dos três módulos do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Este programa se destaca como um verdadeiro laboratório de aprendizagem, oferecendo aos bolsistas licenciandos uma imersão profunda na prática docente durante o seu processo de formação. Nesse sentido, o capítulo em questão busca, através dos principais aspectos e vivências, abordar as reflexões e aprendizados adquiridos durante o período de atuação no subprojeto de Geografia desenvolvido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e aplicado no Colégio Estadual Professora Hilda Monteiro Menezes, nas turmas de 3º ano do ensino médio. Assim, para a construção deste texto, consideraram-se o diário de bordo, as informações do PRP disponibilizadas pelo orientador por meio da sala virtual no Google Sala de Aula e a própria experiência dos residentes como recursos metodológicos fundamentais. Deste modo, os conhecimentos adquiridos durante este período, permitiram evidenciar as reflexões e aprendizados obtidos ao seu término, tornando-se evidente que a participação no Programa Residência Pedagógica foi fundamental para o seu crescimento positivo, proporcionando um novo olhar sobre a atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Docência; Ensino de Geografia.

Abstract: This report describes the transformative experiences experienced by residents throughout the three modules of the Pedagogical Residency Program (PRP). This program stands out as a true learning laboratory, offering undergraduate scholarship holders a deep immersion in teaching practice during their training process. In this sense, the report in question seeks, through the main aspects and experiences, to address the reflections and learning acquired during the period of work in the Geography subproject developed by the Federal University of Vale do São Francisco (Univasf) and applied at Colégio Estadual Professora Hilda Monteiro Menezes, in the 3rd year classes of high school. Thus, to construct this text, the logbook, the PRP information made available by the advisor through the virtual room in Google Classroom and the residents' own experience were considered as fundamental methodological resources. Thus, the knowledge acquired during this period allowed us to highlight the reflections and learning obtained at its end, making it clear that participation in the Pedagogical Residency Program was fundamental for its positive growth, providing a new perspective

on classroom performance.

Keywords: Pedagogical Residency; Teaching; Teaching of Geography.

1. INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (RP) é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade integrar as Instituições de Ensino Superior (IES) com as escolas de ensino básico (CAPES, 2022). Esta narrativa tem por finalidade apresentar as atividades que foram desenvolvidas pelas(os) licenciandas(os) do curso de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), na tentativa de sistematizar as experiências vivenciadas na prática docente e discutir a percepção da construção do embasamento teórico-metodológico adquirido ao longo do curso.

O subprojeto da Residência Pedagógica de Geografia - campus Senhor do Bonfim, teve como objetivo proporcionar aos residentes a vivência da rotina no âmbito escolar, promovendo momentos de formação didático-pedagógicas, propondo alternativas, construindo materiais didáticos, contribuindo na identidade profissional docente, na produção de pesquisa e adquirindo experiências no dia a dia escolar.

A experiência relatada visa culminar os saberes e práticas obtidas durante todo o período da Residência Pedagógica (11/2022 - 04/2024) do subprojeto de Geografia, proporcionando uma reflexão sobre a importância da realização do programa na vida e formação profissional das(os) inseridas(os). Nesse contexto, as trocas de experiências são fundamentais no aprimoramento das práticas, colaborando na formação de professoras(es) e na constante construção do conhecimento, de descobertas, de mudanças e novas abordagens educativas, sendo este um processo dinâmico e enriquecedor (Barros e Nóbrega, 2016).

De fato, a participação e desenvolvimento ativo das(os) licenciandas(os) no exercício da teoria e prática é estimuladora, constrói-se a identidade profissional pela imersão na escola, na produção de aulas, atividades e avaliações. Sob esta ótica, justifica-se esse relato como sendo um momento de reflexão-ação-reflexão, na ampliação do campo de conhecimento para além da universidade, no fortalecimento e aproximação do ensino superior com as escolas campo e como forma de evidenciar a importância do Programa Residência Pedagógica na formação de professoras(es).

Quando a educação passa por mudanças em sua base curricular, com a implantação do Novo Ensino Médio, que infelizmente reduz bruscamente as disciplinas em áreas específicas e que no Ensino de Geografia suprime conceitos geográficos e conhecimentos desta ciência, é de extrema necessidade manter a resistência e o diálogo. O(a) professor(a) tem em suas mãos a habilidade de mediar conhecimentos, em um processo simultâneo de ensino e aprendizado, que oportuniza aos alunos uma ampla visão de conhecimentos, mas que também agrega, levando ao crescimento de ambos.

O Ensino de Geografia desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, pois lhes proporciona uma compreensão da sua posição nas interações sociais e ambientais, além de entender como essas relações moldam o espaço geográfico em que estão inseridos (BRASIL, 1998). O processo educativo precisa ir do particular ao geral, retornando de forma enriquecida ao particular, ou seja, para que a educação geográfica seja efetiva, é essencial considerar a participação dos alunos, sua parcela no espaço, bem como seus conhecimentos e experiências individuais (Pontuschka, 1999).

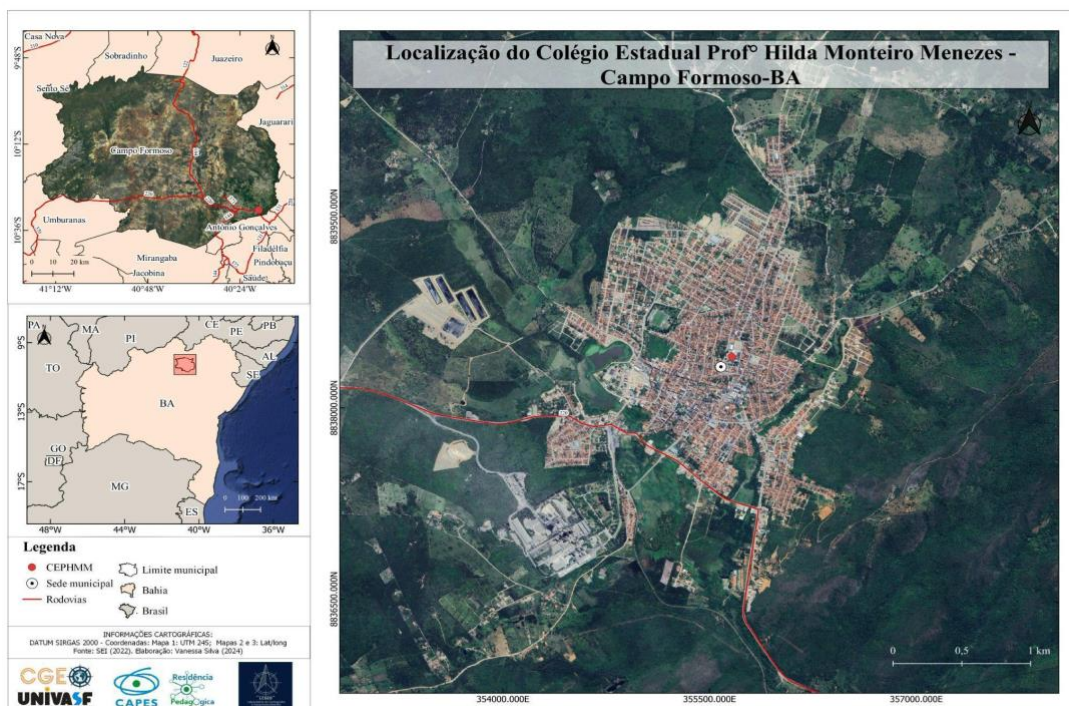
Callai (2011) conceitua que a educação geográfica tem como objetivo tornar os conteúdos relevantes para a compreensão da espacialidade, dessa forma, é necessário desenvolver raciocínios e

habilidades espaciais, por meio da análise geográfica. Logo, o(a) educador(a) de Geografia tem a possibilidade de provocar a compreensão dos educandos(as) ao espaço em que está inserido e sua constante transformação, instruindo na capacidade de pensar criticamente como cidadão participativo.

2. MATERIAL E MÉTODOS

As atividades do Programa Residência Pedagógica foram efetuadas na escola-campo do Colégio Estadual Profª Hilda Monteiro Menezes (CEPHMM), localizada na cidade de Campo Formoso - BA. O referente colégio atende estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo também às salas de ensino integral diurno do 1º ano e EJA no período da noite, possuindo também anexos em demais localidades do município (BAHIA, 2017). A Figura 1, retrata a sua localização no município.

Figura 1- Localização do CEPHMM.



Fonte: (Autores, 2024).

O público alcançado na Residência Pedagógica foram turmas do 3º ano do ensino médio no período matutino, distribuídas entre os bolsistas, onde cada um ficou responsável por uma determinada sala. Tendo como preceptor, um docente, graduado em Geografia e profissional de grande atuação em sala de aula, bastante interativo, incentivador e desenvolvedor de vários projetos no colégio

O Programa Residência Pedagógica baseou-se em três pilares fundamentais: formação, planejamento e regência. A relevância dos planejamentos e dos encontros de formação, promovidos pela coordenação do programa e pelo professor orientador foi crucial tanto no período preparatório, quanto durante o período de regência.

O programa, com duração de 18 meses, foi estruturado em três módulos semestrais, contemplando diversas atividades de formação e planejamento, além de um mínimo de 40 horas de regência em sala de aula por semestre. Cada módulo foi planejado para incluir um conjunto diverso de atividades formativas, que iam desde rodas de conversa e

oficinas até seminários formativos abertos ao público. Essa estrutura modular permitiu uma progressão contínua e aprofundada da integração entre a prática e a teoria, proporcionando reflexões críticas e estratégicas para a prática docente.

Durante cada módulo, o período de regência permitiu compreender as vivências e os desafios do processo de ensino, desde o planejamento das aulas, até a regência integral, onde as(os) licenciandas(os) puderam aplicar os conhecimentos adquiridos, em um contexto real pedagógico supervisionado.

Durante todo o período da residência Pedagógica, o diário de bordo desempenhou um papel central na coleta e análise das experiências vivenciadas pelos residentes. Esse instrumento se configura um arquivo valioso que permite o registro de momentos únicos, utilizando diversas formas de expressão, como textos, fotografias e desenhos. Além de documentar as atividades realizadas, o diário de bordo capta sentimentos, angústias, críticas e comentários, proporcionando uma reflexão profunda e contínua do processo de ensino-aprendizagem (Falkembach, 1987).

O diário de bordo, com seu caráter profundamente pessoal, oferece uma visão autêntica e subjetiva das experiências do residente, permitindo uma análise das reações diante dos desafios enfrentados. Além de ser um repositório de vivências, o diário serviu como base para a elaboração de relatos semestrais, que sintetizaram as aprendizagens e reflexões dos residentes.

Ademais, o diário de bordo possibilitou uma comunicação entre os residentes e o orientador, sendo um ponto de partida para orientações e auxílio com intervenções mais direcionadas às dificuldades enfrentadas, gerando discussões sobre temas dentro da formação. Dessa forma ele contribuiu significativamente para a construção ampla e contextualizada das práticas pedagógicas e do processo formativo,

destacando-se como recurso metodológico indispensável na formação docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados, são frutos do trabalho e empenho desenvolvidos durante os 18 meses do Programa Residência Pedagógica e serão divididos pelos pilares que o rege. Dessa maneira, sintetizo as atividades realizadas durante o período de novembro de 2022 a abril de 2024, na Figura 2 abaixo:

Figura 2- Organização das atividades do Projeto



Fonte: (Autores, 2024).

3.1. FORMAÇÃO

O programa teve seu início no final do ano de 2022, com um conjunto de atividades formativas essenciais para a preparação dos licenciandos. As primeiras ações incluíram reuniões iniciais com o professor orientador, que foram fundamentais para alinhar os objetivos e expectativas do programa e do subprojeto em Geografia. Além disso, os residentes realizaram uma visita prévia à escola campo, o que permitiu uma caracterização detalhada do ambiente escolar, importante para o planejamento das atividades pedagógicas subsequentes. A coordenação do programa também ofereceu uma oficina de escrita narrativa, com objetivo de desenvolver as habilidades dos residentes na documentação, reflexão e escrita sobre suas práticas pedagógicas.

Ao longo de cada semestre, foi realizado um seminário formativo que abordou temas pertinentes ao contexto educacional e às necessidades emergentes dos residentes, esses seminários foram cuidadosamente planejados para promover a discussão de questões relevantes e a construção do conhecimento em coletivo.

No início de 2023, ocorreu o seminário formativo interno do Módulo I (Figura 3), no qual foram socializadas as leituras de obras de Paulo Freire, como “Pedagogia do oprimido” e “Medo e ousadia”, essas obras oferecem profundas reflexões sobre o papel do(a) professor(a) e os desafios da prática docente, permitindo uma compreensão crítica do processo educativo.

Figura 3- Seminário formativo interno com obras de Paulo Freire



Fonte: (Autores, 2023).

As leituras freinianas foram de fundamental importância, pois estimularam a reflexão sobre a prática pedagógica e o papel transformador do(a) professor(a), temas centrais na formação dos residentes. Paulo Freire aborda que o ato de educar deve ser um processo libertador, no qual o educador não apenas transmite conhecimento, mas também se envolve no diálogo com os educandos.

Durante os momentos de formação, foram realizadas também diversas atividades que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades práticas e reflexivas dos residentes. Entre essas atividades, destaca-se a participação em uma oficina de maquetes no Módulo I, onde os residentes confeccionaram maquetes utilizando materiais recicláveis, promovendo a criatividade e a consciência ambiental.

A experiência adquirida nessa oficina foi compartilhada com a comunidade acadêmica no segundo módulo do programa, quando os residentes ministraram uma oficina aberta sobre a construção de maquetes (Figura 4). Este evento foi marcado por ricas trocas de conhecimentos e aprendizado mútuo, fortalecendo o senso de colaboração e construção coletiva de saberes.

Figura 4- Oficina da construção de maquetes com materiais recicláveis



Fonte: (Autores, 2023).

Além das oficinas práticas, a formação também foi aprofundada com a discussão de temas de grande relevância social. No espaço do

programa Residência Pedagógica, do subprojeto de Geografia do Campus de Senhor do Bonfim - BA, foram promovidas pautas de abordaram a diversidade e inclusão, como a palestra sobre “Vivências LGBTQIA+” e a roda de conversa “Inclusão começa em mim”. Esses eventos tiveram como objetivo sensibilizar os participantes para os desafios enfrentados por grupos marginalizados e promover o diálogo em torno da construção de uma sociedade mais acolhedora e igualitária, a começar do ambiente educativo.

Esses encontros não apenas propiciaram um espaço de apoio e reflexão, mas também serviram como base para a definição do tema do segundo seminário formativo, intitulado “Diversidade e inclusão”. Durante o seminário foram discutidos conceitos fundamentais sobre a inclusão no ambiente escolar, destacando a importância de uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade.

Para concluir este período de aprendizados formativos, o seminário do Módulo III foi dedicado ao tema de “Cartografia(s)”, abordando diferentes dimensões desse campo do conhecimento. Este seminário foi aberto para ouvintes acadêmicos, permitindo a apresentação e discussão de trabalhos que exploram diversas vertentes da Cartografia, incluindo Cartografia sistemática, temática, social e afetiva. A escolha do tema refletiu a importância de compreender e utilizar a Cartografia como ferramenta não apenas técnica, mas também crítica e reflexiva, capaz de representar e interpretar realidades diversas.

Essas atividades formativas, tanto práticas quanto teóricas, não só enriqueceram a formação dos residentes, preparando-os para enfrentar os desafios do ensino com uma abordagem crítica, inclusiva e colaborativa, como também se integraram ao processo de planejamento.

3.2. PLANEJAMENTO

Além das atividades formativas e oficinas, é importante destacar que, entre os diferentes conteúdos abordados, foram realizados planejamentos e reuniões frequentes com todos os residentes da escola campo. Esses encontros foram fundamentais para alinhar as estratégias pedagógicas, discutir os desafios e ajustar as práticas de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada turma.

As atividades complementares (ACs) semanais evidenciam o carácter colaborativo e reflexivo do programa, onde há trocas de experiências entre os residentes e uma orientação contínua do professor supervisor, direcionando-os e adaptando metodologias de ensino e o planejamento das aulas.

Outra ação de planejamento, era o gerenciamento da rede social da Residência Pedagógica de Geografia, plataforma em que foi possível compartilhar todas as atividades, eventos e cards informativos sobre temas. Essa ferramenta serviu como instrumento didático, diversificando as formas de engajamento e interação, proporcionando visibilidade e acompanhamento contínuo das atividades realizadas.

O planejamento é crucial para a formação humana, abrange todas as etapas do processo educativo, incluindo a concepção, a implementação e a avaliação das ações pedagógicas. É, portanto, um aspecto essencial tanto da educação, quanto das atividades docentes. O planejamento demanda uma compreensão teórica dos conteúdos a serem ensinados e uma análise dos participantes que estão envolvidos no processo. Em essência, o planejamento consiste em uma reflexão crítica sobre as práticas e a definição de objetivos, assegurando que as atividades educativas sejam adequadamente estruturadas e respondam às necessidades dos alunos (Fortes *et. al.*, 2018).

Os momentos de planejamento foram fundamentais no desenvolvimento eficaz das atividades de regência, elaborando cronogramas, materiais didáticos e estabelecendo diretrizes que

orientaram a prática docente. gerando um ciclo de avaliação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

3.3. REGÊNCIA

As atividades de regência na escola-campo, realizadas entre março de 2023 e abril de 2024, foram cuidadosamente planejadas e executadas, proporcionando uma experiência prática e significativa para os residentes. O início do ano letivo foi marcado por revisões dos conteúdos abordados no 2º ano do Ensino Médio, o que permitiu aos estudantes consolidar conhecimentos anteriores e preparar-se para novos desafios.

Na sequência, foram trabalhados temas históricos e geopolíticos de grande relevância, como também questões socioambientais que impactam diretamente no mundo atual. No Quadro 1 abaixo sintetizo os conteúdos trabalhados de acordo com cada módulo.

A diversidade de temas que foram explorados durante o período do programa proporciona uma formação ampla e interdisciplinar, essencial para a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo.

Quadro 1- Conteúdos da regência por módulos

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III
1- Cartografia 2- Formação da Terra e Litosfera 3- Hidrografia 4- Atmosfera 5- Fontes de energia 6- Agricultura e indústria	1- Segunda Guerra Mundial 2- Guerra Fria 3- Regionalização do mundo contemporâneo 4- Dinâmicas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos	1- Conflitos no mundo 2- Israel X Palestina 3- Rússia X Ucrânia 4- Consumismo e Sustentabilidade. 5- Cartografia(s)

Fonte: (Elaborado pelos autores, 2024)

Para o desenvolvimento dessas aulas, foram utilizados diversos recursos didáticos, incluindo slides, apontamentos, vídeos

complementares e a produção de apostilas. Essas ferramentas multimodais facilitaram a compreensão dos conteúdos, permitindo uma aprendizagem mais dinâmica. Atividades como quizzes foram incorporadas para reforçar o entendimento e avaliar o progresso dos educandos de maneira contínua e formativa.

No final do ano de 2023, os resultados alcançados ao longo do ano no Programa Residência Pedagógica foram amplamente reconhecidos e divulgados em eventos acadêmicos de grande relevância. Um dos principais momentos de destaque foi a participação no II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG) e no I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGin). Nesses eventos, os trabalhos desenvolvidos pelos residentes, enviados por cada escola-campo, foram publicados, evidenciando a qualidade e a consistência das atividades pedagógicas realizadas.

Essa publicação não apenas reforçou o sucesso das práticas implementadas, mas também permitiu a divulgação das experiências e das metodologias adotadas, contribuindo para o enriquecimento do campo de ensino e pesquisa da Geografia Latino-Americana.

Outro evento bastante significativo foi a participação dos residentes na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão SCIENTEX, realizada em Petrolina-PE, onde as apresentações dos grupos das três escolas campo do PRP Geografia, Senhor do Bonfim-BA, trouxeram à tona o impacto positivo do programa na formação dos licenciandos. Esse evento proporcionou um ambiente rico em trocas de conhecimentos e experiências entre os participantes dos projetos de PRP e PIBID da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

As apresentações realizadas durante esse encontro foram cruciais para o fortalecimento das redes de colaboração entre os(as) futuros(as) docentes e para perspectivas de ampliação desses projetos e práticas de ensino. Este evento está representado na Figura 5 abaixo:

Figura 5- Participação do evento do SCIENTEX



Fonte: (Autores, 2023).

Uma das atividades de regência mais impactantes durante o período foi a organização de visitas das turmas do 3º ano do Colégio Estadual Profª Hilda Monteiro Menezes (CEPHMM) ao campus da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), ilustradas na Figura 6, foram planejadas com o objetivo de apresentar aos alunos do município as possibilidades que o ensino superior pode oferecer, incentivando-os a considerar a continuidade dos estudos em cursos universitários.

Durante as visitas, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer de perto os cursos disponíveis na Univasf, além de interagir com o ambiente acadêmico, o que proporcionou uma visão mais concreta sobre o espaço acadêmico. Esses momentos foram extremamente gratificantes, pois possibilitaram mostrar aos educandos que, apesar das dificuldades, a universidade é uma meta alcançável e que pode abrir portas para inúmeras oportunidades no futuro.

Figura 6- Visita dos estudantes da escola campo à Univasf de Senhor do Bonfim.



Fonte: (Autores, 2023).

Complementando essas ações, o subprojeto de Geografia da Residência Pedagógica também promoveu um aula preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2023, realizado no auditório do Colégio Prof^o Hilda Monteiro Menezes (Figura 7). Este aula contou com a participação de profissionais da Univasf, que ofertaram também disciplinas de Química e Ciências da natureza, oferecendo uma revisão abrangente para muitos estudantes da sede e interior do município de Campo Formoso-BA.

Figura 7- Aula preparatório ENEM 2023



Fonte: (Autores, 2023).

Essa iniciativa reforçou o compromisso do subprojeto de Geografia em não apenas promover o ensino, mas também em apoiar os estudantes em suas trajetórias acadêmicas, contribuindo para aumentar suas chances de sucesso no exame. Essas atividades demonstram o papel fundamental da Residência Pedagógica em aproximar os alunos do ensino médio para o universo universitário, criando pontes que facilitam a transição para o Ensino Superior. Através dessas visitas e do aulão, o programa conseguiu não só despertar o interesse dos estudantes pela universidade, fornecendo ferramentas de incentivo, mas também possibilitou aos residentes uma inserção significativa no meio educacional, fortalecendo o compromisso com a educação.

4. CONCLUSÃO

A participação no Programa Residência Pedagógica marca um momento decisivo na formação docente, sintetizando um período de intensa aprendizagem e reflexão crítica sobre o papel do(a) educador(a) na sociedade. A experiência prática ao longo do programa permite não apenas aplicar teorias pedagógicas em contextos reais, mas também desenvolver uma compreensão sobre as demandas e responsabilidades da docência.

Essa experiência é sem dúvida um alicerce na trajetória de futuros educadores, direcionando e orientando às práticas pedagógicas. A Residência Pedagógica consolida a certeza de que o papel do(a) educador(a) vai além da transmissão de conhecimentos, é sobre acolher, inspirar e preparar os estudantes contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Assim, ao concluir o ciclo formativo, permanece o senso de responsabilidade e compromisso com a educação como um instrumento

de transformação social. A Residência destacou a relevância de uma educação inclusiva e participativa, onde o ambiente escolar se configura como um espaço de acolhimento e respeito às diversidades.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em apoio com a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) pela concessão de vagas e bolsas de incentivo. A Coordenação do Programa Residência Pedagógica, a coordenação do RP Geografia pela orientação e a direção do Colégio Estadual Professora Hilda Monteiro Menezes, pela parceria e acolhimento.

6. REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Diretoria Regional da Educação - DIREC 28. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Roberto Santos**. Senhor do Bonfim, 2017

BARROS, W. D. C.; NÓBREGA, D. G. de A. **Formação de Professor: A construção do saber docente**. VIII FIPED, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. **A geografia escolar e os conteúdos da geografia**. Revista Virtual Geografia, Cultura y Educación –ANEKUMENE, n. 01, p. 128-139, 2011. ISSN 2248-5376.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 24: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. 2022. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

FORTES, M. A. S. *et al.* **Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas**. Revista Internacional de Formação de Professores (2018): 315-324.

PONTUSCHKA, N. N. **A geografia: pesquisa e ensino.** In : CARLOS, A. F. A. *Novos caminhos da geografia.* São Paulo: Contexto, 1999.

CAPÍTULO 9 – O PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS(AS) COM TURMAS DE 7º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO – PI

Carina Siqueira de Morais¹
 Maria Aparecida Custódio Rocha¹
 Matheus Soares Ferreira¹
 Tainá Ribeiro Oliveira¹
 Alan Magalhães Santana¹
 Paloma Pereira Vilanova¹
 Paulo Junior de Sousa Silva¹
 Marcilene Paes dos Santos¹
 Enedina Macário de Macêdo Castro¹
 Yasmin Rodrigues Passos Ruben Siqueira¹
 Maria Eduarda Ferreira Soares¹
 Francinete de Assis Campos¹
 Sthephanie Millenne Silva Mendonça¹
 Izamara Lima dos Santos¹

¹Integrantes do PIBID, subprojeto de Ciências, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Serra da Capivara, Piauí.

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência dos pibidianos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Um Univasf, campus Serra da Capivara, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto de Ciências atuou em duas escolas públicas de São Raimundo Nonato – PI, acompanhando turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi trabalhar com Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) alinhados aos conteúdos de Ciências, promovendo maior interação com os estudantes e contribuindo para a formação cidadã dos estudantes. A experiência proporcionou aos licenciandos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, permitindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, além de reforçar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de um ano de intervenções, foram desenvolvidas atividades planejadas e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfrentando desafios como o engajamento dos alunos e a adequação das práticas às realidades escolares. Ao final, o PIBID é apresentado como um meio eficaz de formação inicial, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios de sala de aula com inovação, pesquisa e reflexão.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de Ciências, TCTs, Ensino Fundamental.

Abstract: This paper presents an experience report of the students of the Natural Sciences course at the Federal University of Vale do São Francisco - Univasf, Serra da Capivara campus, who participated in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID). The Science subproject operated in two public schools in São Raimundo

Nonato - PI, accompanying classes of 7th and 9th grades of Elementary School. The objective was to work with Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs) aligned with the Science content, promoting greater interaction with students and contributing to the citizenship formation of students. The experience provided the undergraduate students with the opportunity to put into practice the knowledge acquired during their undergraduate studies, allowing the development of pedagogical skills, in addition to reinforcing the role of the teacher in the teaching-learning process. Over the course of a year of interventions, planned activities were developed and aligned with the National Common Curricular Base (BNCC), addressing challenges such as student engagement and adapting practices to school realities. In the end, PIBID is presented as an effective means of initial training, preparing future teachers to face classroom challenges with innovation, research and reflection.

Keywords: PIBID, Science Teaching, TCTs, Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e conta com a colaboração de Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas da Educação Básica. O programa oferece aos bolsistas e voluntários uma experiência na área da docência, e proporcionando vivências na prática do magistério em escolas da Educação Básica (MACHADO; REGINATO, 2015; SILVEIRA, 2015; SANTOS; TARCIELLE, 2017). O PIBID segue uma organização sistemática das atividades, todas programadas conforme um cronograma estabelecido pela CAPES, atuando exclusivamente em instituições do ensino público.

Como sabemos, o processo de iniciação à docência é complexo, pois envolve aspectos formativos diversos, que incluem, teorias, metodologias, ferramentas, concepções e práticas. Essas desenvolvidas por meio de atividades que promovem reflexões e ações sobre o contexto profissional do professor. Inserir um profissional na prática docente, portanto, também é um processo complexo, considerando que ele será responsável pela educação básica de outras pessoas. Dado que o papel do professor é um dos principais fatores no processo de aprendizagem, o docente deve estar preparado desde sua formação inicial para assumir essa responsabilidade (SILVEIRA, 2015),

No entanto, a literatura mostra que as experiências de estágios realizada nos cursos de Licenciatura nem sempre são suficientes para a compreensão da realidade da docência. Isso pode ocorrer devido à sobrecarga das escolas, que nem sempre conseguem acolher adequadamente os graduandos, à dificuldade das universidades em estabelecer conexão entre teoria e prática na formação docente, ou ainda à sensação de “não pertencimento” dos licenciandos à realidade escolar (MACHADO; REGINATO, 2015).

Logo, podemos dizer que cada fase do programa PIBID é essencial para a formação dos licenciandos, proporcionando aos integrantes a oportunidade de criar e vivenciar novas práticas docentes de forma inovadora. O PIBID complementa e enriquece os estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura, permitindo aos futuros professores aprenderem diferentes didáticas, metodologias e formas de pesquisas, o que contribui tanto para sua formação quanto para a aprendizagem dos alunos das escolas. Dessa forma, todos os participantes do programa adquirem novos conhecimentos, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis educacionais (SANTOS; TARCIELLE, 2017).

Reconhecendo a importância do programa no contexto educacional, este trabalho visa compartilhar nossas experiências, apresentando as atividades e ações desenvolvidas ao longo de um ano de participação no PIBID. Nesse período, trabalhamos alguns Temas Contemporâneos Transversais, foco dessa edição 2023/2024, com o objetivo de reforçar os conteúdos estudados em sala de aula, além de valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O nosso núcleo contou com 12 pibidianos, destes, 10 eram bolsistas remunerados e duas eram voluntárias, além de uma supervisora de Ciências da escola e uma coordenadora de área da Univasf. Esse Núcleo

atuou nas Escolas José Leandro Deusdará e Serra da Capivara, ambas da rede municipal de ensino de São Raimundo Nonato, Piauí, acompanhando turmas do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental.

2. O PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS

2.1. CONTEXTO

O referido núcleo do subprojeto PIBID foi desenvolvido no período de maio de 2023 até abril de 2024, duração de um ano, por conta de um edital extra de aditivos de bolsas. Assim, este núcleo atuou na Unidade Escolar professor José Leandro Deusdará, localizada no centro da cidade de São Raimundo Nonato, Piauí. A escola José Leandro pertence à rede estadual de ensino e foi fundada em maio de 1973. A referida escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano) e o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui o total de 434 alunos, distribuídos em três turnos: 169 no turno da manhã, 178 no turno da tarde e 87 no turno da noite (EJA). A equipe escolar é composta por 1 secretário, 3 auxiliares, 2 coordenadores, 1 diretora, 4 vigias, 25 professores e 15 administrativos e 6 zeladores e/ou merendeiras.

Já na reta final, o subprojeto PIBID foi realocado para Unidade Escolar de Tempo Integral Serra da Capivara, acompanhando a supervisora. A Escola Serra da Capivara é uma instituição nova, que iniciou suas atividades em 2024, localizada no bairro Aldeia. Também pertence a rede municipal de ensino. A escola foi nomeada em homenagem ao Parque Nacional Serra da Capivara e à doutora Niède Guidon, renomada cientista e pesquisadora da área da Arqueologia que reside em São Raimundo Nonato.

A escola atua em tempo integral e oferece Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), contando com o total de 446 alunos. O corpo

escolar é composto por 36 professores, 1 secretaria, 2 coordenadoras, 1 diretora, 1 apoio pedagógico, 2 auxiliares, 8 vigias, 2 expectores e 3 monitores de sala, totalizando 77 colaboradores. Sua estrutura física é composta por 15 salas de aula, 1 sala de coordenação, 1 diretoria, 1 sala dos professores, 1 sala de vídeo e 6 banheiros.

O subprojeto PIBID teve a oportunidade de trabalhar com as turmas do 9º A, B, C e D na Unidade Escolar Professor José Leandro Deusdará (durante 9 meses) e com as turmas do 7º ano A, B, C, D e E na Unidade Escolar Serra da Capivara (durante 3 meses). O objetivo do subprojeto Ciências do PIBID foi trabalhar Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), promovendo maior interação entre os alunos e contribuindo para sua formação cidadã por meio das aulas de Ciências.

2.2. RELATO DAS ATIVIDADES E AÇÕES DESENVOLVIDAS

O PIBID tem como objetivo a formação com qualidade para docentes em nível superior, valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da Educação Básica. Assim, a primeira escola-campo selecionada foi a Escola José Leandro Deusdará, onde os pibidianos fizeram um reconhecimento sobre o espaço, familiarizando-se com as salas de aula, coordenação, biblioteca, sala de informática, banheiros e cantina. Em seguida, os pibidianos receberam orientações e formações específicas, que partiram da Coordenação de área do PIBID e pela professora de Ciências – supervisora.

Após essa preparação inicial, começamos a realizar os planejamentos com o auxílio de um cronograma, a fim de desenvolver temas transversais importantes e interessantes, articulados a conteúdos de Ciências. Dessa forma, planejamos e implementamos dinâmicas e atividades nas turmas de Ensino Fundamental, interligando-as aos TCTs.

A Base Nacional Comum Curricular sugere que os Temas Contemporâneos Transversais sejam trabalhados na Educação Básica,

auxiliando na contextualização de conteúdos e na promoção da cidadania dos estudantes. Os TCTs abrangem seis grandes áreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Dentro dessas macroáreas, há ainda o desdobramento de 15 temas contemporâneos (BRASIL, 2018).

É possível trabalhar os TCTs de maneira integrada em diferentes componentes curriculares, conectando-os às vivências dos estudantes e suas realidades, o que contribui para sua formação cidadã, conforme sugerido a BNCC.

Nas turmas em que atuamos, observamos que a maioria dos alunos já estava na fase da adolescência. Em relação ao desenvolvimento das atividades, as turmas de 9º ano A e B e as turmas de 7º ano, foram as mais receptivas ao trabalho do PIBID; esses alunos interagem, fazem perguntas e demonstravam grande interesse em participar de tudo. O 9º ano C, apresentavam um comportamento um pouco mais rebelde, mas ainda assim os alunos se mostraram participativos. Já o 9º D foi um grande desafio; os alunos inicialmente relutaram em participar das atividades, não faziam perguntas e apenas observavam. No entanto, após um período de convivência, conseguimos atrair a atenção desses estudantes, que passaram a interagir, ainda que de forma tímida.

Durante 12 meses de programa (PIBID), buscamos trabalhar diversos temas transversais por meio de atividades específicas. No quadro 1 apresentamos essas atividades, e na figura 1, algumas imagens desses momentos.

Quadro 1: Algumas atividades e ações realizadas durante a execução do PIBID Ciências.

Período de desenvolvimento	Atividades e ações realizadas
Junho de 2023	<ul style="list-style-type: none"> Intervenção sobre os impactos ambientais provocados pelo descarte incorreto de resíduos

	<p>plásticos e oficina de jardim suspenso com garrafa PET.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação e apresentação para os alunos com o tema: Darwinismo e Lamarckismo em forma de paródia musical; maquete de uma coruja em dois ambientes diferentes, demonstração feita pelos alunos das espécies que melhor se adapta em cada ambiente. • Dinâmica: Pescaria científica, tema: Desenvolvimento sustentável.
Agosto de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto sobre o tema radioatividade (com ênfase na história da cientista Marie Curie, nos impactos na saúde, e no descarte inadequado); aplicação de um questionário para reforçar o conteúdo e aplicação do experimento: caixa radioativa.
Setembro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra sobre saúde mental, setembro amarelo. • Preparação de trabalhos para serem apresentados no SCIENTEX.
Outubro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção sobre a importância do tema ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), apresentando a prevenção das ISTs, os métodos contraceptivos, aplicação de um questionário e realização de uma dinâmica sobre o tema.
Novembro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na V Semana de Química que foi realizado no Campus Serra da Capivara, Univasf. • Mostra científica para os estudantes do ensino fundamental com o projeto MIEQ (Mostra Itinerante de Experimentação de Química). • Participação no evento do SCIENTEX (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Univasf) em Petrolina – PE.

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 1: Momentos do PIBID. a) Registro da equipe após reunião. b) Intervenção em turma de 7º ano sobre a utilização da internet como ferramenta de aprendizagem. Fonte: Própria.

A docência vai além de dominar o conteúdo conceitual de um componente curricular. Ela envolve lidar com outros tipos de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades diversas, como conhecer os estudantes com os quais se vai trabalhar, gerenciar a sala de aula, organizar a ação pedagógica, planejar, avaliar, e, especialmente, lidar psicologicamente com os alunos.

O programa PIBID Ciências proporcionou aos licenciandos do curso de Ciências da Natureza – Univasf, campus Serra da Capivara, a oportunidade de colocar em prática todos esses conhecimentos e entender as reais dimensões da profissão docente. A seguir, apresentamos alguns relatos de pibidianos(as) que participaram desse processo de aprendizagem, compartilhando suas opiniões sobre as experiências vivenciadas.

Ao iniciar no programa do PIBID, achei incrível ficar em sala de aula, mesmo que no começo foi só observando a professora administrar a aula, com isso, ao passar do tempo, com o desenvolvimento das atividades, percebi que ser professor(a) não é algo tão fácil assim. Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais estão iniciando a sua adolescência, acarretando assim uma leve falta de interesse em estudar. É um desafio enorme para obter a concentração desses alunos, mas depois de um tempo conseguimos entender o que chamava a atenção deles, como disse anteriormente, ser professor (a) não é algo fácil, no entanto, vale todo o esforço ao perceber que os

alunos estão aprendendo e que ensinar é incrivelmente maravilhoso (PIDIDIANO(a) B, 2024).

O meu primeiro contato com a sala de aula foi graças ao PIBID, não tinha dimensão o quão é gratificante já ser chamado de professora no início da graduação, a minha relação com os alunos foi bem harmoniosa. Aprendi muito com os alunos e eles comigo, ao preparar os projetos e aulas interativas pude realmente conhecer cada um deles e criar vínculos, tanto dentro do ambiente escolar quanto fora (PIDIDIANO(a) C, 2024).

Os aprendizados vividos ao longo dos últimos 12 meses impactaram positivamente em minha formação. Hoje eu tenho um grande amor pelo âmbito educacional, e um enorme respeito pela profissão. Com o PIBID, pude desenvolver habilidades que provavelmente só seriam trabalhadas com o estágio, tendo contato com diversas áreas do ensino, como: o preparo de uma aula, o desenvolvimento de um assunto em sala de aula, a particularidade de cada aluno e turma em aprender, sem contar os ganhos pessoais e desenvoltura profissional. Hoje, sou extremamente grata por ter feito parte de um projeto tão essencial como o PIBID, e posso afirmar o tamanho da sua importância em minha formação (PIDIDIANO(a) D, 2024).

Esses relatos nos mostram como o PIBID vai além de uma simples inserção na prática docente, servindo como experiência transformadora que consolida habilidades pedagógicas, constrói identidade docente e aprofunda o respeito pela educação. A superação de desafios fortalece a preparação desses futuros professores, reforçando a importância de programas como o PIBID na formação inicial docente.

3. CONCLUSÕES

O PIBID foi de suma importância, agregando saberes e inovação às aulas de Ciências, levando os alunos a refletirem sobre a prática docente e a importância de trabalhar com os TCTs em sala de aula. A equipe envolvida pôde ampliar o seu conhecimento e ter uma nova visão por meio dos aprendizados adquiridos durante as intervenções.

Foi gratificante lembrar, neste trabalho, as etapas do programa e as experiências vivenciadas, juntamente com os pibidianos e os

discentes das escolas parceiras. As intervenções e eventos foram planejados e executados com responsabilidade e carinho, sempre pensando no aprendizado dos alunos e em suas realidades.

O processo de formação docente proporcionado pelo PIBID nos ajudou a adquirir experiências de ensino e pesquisa, sobretudo a desenvolver habilidades essenciais no uso de tecnologias educacionais e na abordagem de temas transversais. Isso ajuda no preparo dos futuros docentes para que sejam capazes de desempenhar atividades pedagógicas com eficiência e reflexão, como profissionais que pesquisam e aprimoram continuamente suas práticas docentes.

Portanto, podemos afirmar que o PIBID se configura como um meio eficaz de introduzir o licenciando no contexto educacional, auxiliando-o a entender mais profundamente sobre a prática docente e a pesquisa em Educação e Ensino. Tudo que foi aprendido despertou expectativas positivas para a próxima edição do PIBID Ciências.

4. REFERÊNCIAS

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

FARIA, E. S.; FARIA, V. F.; SILVA, C. S. Contribuições do PIBID para a formação inicial docente: relato de experiências na UFG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, p. 866-880. Araraquara, 2021.

MACHADO, M. B. P.; REGINATO, L. M. Estágio supervisionado e PIBID na Formação Docente: experiências que se completam. **OPIS**, v.15, n.1. Catalão, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34726/20040>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

NORONHA, G. N.; NORONHA, A. A.; ABREU, M. C. A. Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 3. Fortaleza, 2020.

SANTOS, A. F.; TARCIELLE, C. O PIBID como ferramenta de teoria aliada à prática docente: um relato de experiência. **RECME - Revista Colombiana de Matemática Educativa**, 2 (1), p. 51-56, 2017.

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

SOARES, L. F. A; ARAÚJO, L. F.; RAMOS, N. S. Vivências do bolsista id no pibid: relato de experiência na escola municipal amigos da natureza. Educere: VII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20755_8758.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

SILVA, F. F. DA; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 20, n. 2, p. 449–466, 2014.

CAPÍTULO 10 – A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A IMERSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

*Jacimara da Silva Ferreira*¹;
*Simone Teixeira Santos*¹;
*Yan Filipe Lima Ferreira*¹;
*Karen da Silva Loiola*¹;
*Patrícia dos Santos*¹;
*Julio Cesar da Silva Moura Vieira*²;
*Jaderson de Araujo Barros Barbosa*³

¹Discente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf

²Preceptor do Programa de Residência Pedagógica

³Professor Adjunto do Colegiado de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – campus Senhor do Bonfim.

Resumo: Este capítulo aborda as experiências dos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), destacando a importância da integração que envolve a teoria e a prática no processo de formação docente. Durante a residência em escolas públicas do município de Senhor do Bonfim, Bahia, os licenciandos enfrentaram desafios significativos, como a falta de recursos materiais e a necessidade de adaptar as metodologias de ensino às condições da escola e aos diferentes perfis de alunos. Essas dificuldades foram superadas por meio da aplicação de metodologias ativas, como a oficina de construção de moléculas com jujubas e a organização da Feira de Saúde, atividades que estimularam o engajamento dos estudantes e promoveram uma aprendizagem significativa. Essas práticas possibilitaram aos residentes uma imersão na realidade escolar, permitindo não apenas a superação dos desafios diários, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício docente, como a flexibilidade, a criatividade no planejamento e a análise aprofundada da prática pedagógica. O contato direto com o ambiente escolar e a interação com os alunos foram fatores determinantes para a aquisição de habilidades profissionais, consolidando a residência como uma etapa fundamental na formação pessoal e profissional dos futuros professores, promovendo uma educação transformadora pautada na prática ativa e na construção colaborativa do conhecimento.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação Docente, Ciências da Natureza.

Abstract: This chapter explores the experiences of residents in the Pedagogical Residency Program (PRP), emphasizing the importance of integrating theory and practice in teacher education. During their residency in public schools in the municipality of Senhor do Bonfim, Bahia, the undergraduate students faced significant challenges, such as the lack of material resources and the need to adapt teaching methodologies to the school's conditions and the diverse student profiles. These difficulties were overcome through the implementation of active methodologies, including a hands-on molecular construction workshop using gummy candies and the organization of a Health Fair—activities that fostered student engagement and promoted meaningful learning. These practices allowed residents to immerse themselves in the school environment, enabling them not only to navigate daily challenges but also to develop essential teaching skills, such as flexibility, creativity in lesson planning, and in-depth analysis of pedagogical practice. Direct contact with the school setting and interaction with

students were key factors in acquiring professional competencies, reinforcing the residency as a fundamental stage in the personal and professional development of future teachers. Ultimately, this program promotes transformative education, grounded in active practice and collaborative knowledge construction.

Keywords: Pedagogical Residency, Teacher Education, Natural Sciences.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil passa por um processo contínuo de reformulação, especialmente no que diz respeito à integração entre a teoria aprendida nas universidades e a prática pedagógica vivenciada nas escolas. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado para suprir essa lacuna, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar de forma intensa o cotidiano escolar.

O PRP tem como um de seus principais objetivos proporcionar aos licenciandos um contato direto com a prática pedagógica, permitindo que eles enfrentem os desafios da educação pública e desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes e inovadoras. Durante a residência, os residentes atuaram em escolas públicas da cidade de Senhor do Bonfim, na Bahia, onde puderam colocar em prática os saberes teóricos adquiridos durante sua formação acadêmica e explorar diversas metodologias de ensino.

A residência ocorreu no Colégio Estadual Senhor do Bonfim, uma escola de grande relevância na região, com um número expressivo de alunos matriculados no ensino médio. Embora as condições da escola não fossem as ideais, como a falta de recursos materiais e uma infraestrutura limitada, os residentes souberam lidar com essas adversidades e adaptaram suas práticas para garantir uma educação de qualidade.

2. IMERSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

2.1. OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO

O primeiro contato dos residentes com a escola ocorreu durante a fase de observação. Nessa etapa, os licenciandos puderam perceber as especificidades do ambiente escolar, observar as aulas do professor preceptor e compreender as dinâmicas de ensino. Esse período foi essencial para que eles identificassem as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos alunos, como a falta de materiais didáticos adequados, a infraestrutura precária e a resistência de alguns alunos em participar das atividades.

No entanto, essa observação também revelou o potencial da comunidade escolar. Mesmo em meio às limitações, os professores e alunos demonstravam disposição para o aprendizado, e foi a partir desse diagnóstico que os residentes começaram a planejar suas atividades pedagógicas. A partir do contato inicial com as turmas, foi possível perceber a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, buscando formas de engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais significativo.

2.2. PRIMEIRAS INTERVENÇÕES E METODOLOGIAS ATIVAS

Com base na fase de observação, os residentes começaram a desenvolver suas primeiras atividades pedagógicas. Uma das principais preocupações foi adaptar os conteúdos às condições da escola e ao perfil dos alunos. Para isso, os licenciandos optaram por utilizar metodologias ativas, que pudessem despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos.

Uma das primeiras atividades realizadas foi a oficina de construção de moléculas com jujubas. Essa atividade lúdica foi aplicada para ilustrar os conceitos de química, mais especificamente o modelo

atômico e a geometria molecular. Embora a escola não contasse com laboratórios de ciências, os residentes utilizaram materiais simples, como balas de goma e palitos de dente, para representar as moléculas. A atividade foi um sucesso, pois conseguiu engajar os alunos, que participaram de forma ativa e descontraída. Além disso, o uso de uma abordagem prática e visual facilitou a assimilação dos conceitos.

Outra atividade significativa foi a oficina de modelagem do sistema digestório, desenvolvida com os alunos do 2º ano do ensino médio. Nessa oficina, os estudantes construíram modelos do sistema digestório humano em placas de isopor, utilizando tintas e materiais recicláveis para representar os órgãos e suas funções. A atividade, que exigiu três aulas para ser concluída, permitiu aos alunos não apenas compreender o funcionamento do sistema digestório, mas também desenvolver habilidades manuais e trabalho em equipe. Ao final, os modelos foram apresentados em sala de aula, e os alunos tiveram a oportunidade de explicar o que aprenderam durante a oficina.

2.3. PROJETOS INTERDISCIPLINARES E FEIRAS PEDAGÓGICAS

A residência pedagógica também possibilitou a participação em projetos interdisciplinares, que mobilizaram não apenas os alunos e professores, mas também a comunidade local. Um dos eventos de maior destaque foi a Feira de Saúde, intitulada "Alô Saúde", que contou com a participação de diversas instituições parceiras, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a prefeitura local.

Os residentes participaram ativamente da organização do evento, auxiliando os alunos na elaboração de maquetes, cartazes e apresentações sobre temas relacionados à saúde e meio ambiente. As

maquetes abordaram questões como o descarte inadequado de lixo hospitalar e o impacto dos agrotóxicos no meio ambiente. Durante a feira, os alunos apresentaram seus trabalhos para a comunidade escolar e visitantes, demonstrando o que aprenderam ao longo das aulas e aplicando os conhecimentos teóricos em um contexto prático.

Além da feira, os residentes organizaram uma caminhada ecológica na Serra do Gado Bravo, em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. A atividade envolveu professores e alunos em uma experiência prática de conscientização ambiental, onde os participantes puderam observar de perto a biodiversidade da região e discutir os impactos das ações humanas no meio ambiente. A caminhada foi uma oportunidade única para os alunos vivenciarem na prática os conteúdos discutidos em sala de aula, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

2.4. GAMIFICAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No terceiro módulo da residência, os residentes inovaram ao utilizar a gamificação como estratégia pedagógica. Para abordar o tema de histologia, eles adaptaram um jogo de perguntas e respostas, inspirado em um atlas de histologia online, para as condições da escola. Sem acesso à internet, os residentes transformaram a dinâmica do jogo em um quiz interativo, que envolveu os alunos em competições saudáveis enquanto aprendiam sobre os tecidos e órgãos do corpo humano.

Essa abordagem despertou o interesse dos alunos e os motivou a participar ativamente das aulas. Ao final da atividade, os estudantes demonstraram maior compreensão dos conceitos e relataram que a dinâmica do jogo facilitou o aprendizado. A gamificação, portanto,

mostrou-se uma ferramenta eficaz para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, especialmente em temas que costumam gerar desinteresse, como é o caso de disciplinas mais teóricas.

3. REFLEXÕES E IMPACTOS

A experiência no PRP foi transformadora para os residentes, não apenas pelo contato direto com a prática docente, mas também pela possibilidade de refletir sobre os desafios da educação pública e desenvolver soluções criativas. Os desafios enfrentados durante a residência, como a resistência de alguns alunos, a falta de recursos e a necessidade de adaptação constante, serviram como importantes lições para os futuros professores.

Os residentes também destacaram a importância da colaboração entre os colegas e o professor preceptor, que foi fundamental para o desenvolvimento das atividades. A troca de experiências e o apoio mútuo foram essenciais para superar as dificuldades e garantir o sucesso das intervenções pedagógicas.

Além disso, a imersão no ambiente escolar permitiu aos residentes compreenderem de forma mais profunda a realidade da educação pública no Brasil. Eles relataram que, apesar das dificuldades, a experiência foi enriquecedora e contribuiu para o desenvolvimento de competências como a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a reflexão crítica. A residência consolidou-se, assim, como uma etapa fundamental para a formação de professores mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência pedagógica proporcionou uma formação prática essencial para os futuros professores, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar de perto os desafios e as potencialidades da educação pública. Através da aplicação de metodologias ativas, da organização de projetos interdisciplinares e da participação em eventos pedagógicos, os residentes puderam desenvolver suas competências pedagógicas e fortalecer sua identidade profissional.

A experiência foi decisiva para consolidar o compromisso dos residentes com a profissão docente e demonstrou a importância da educação pública como um espaço de transformação social. A imersão na prática pedagógica permitiu que eles superassem seus medos e inseguranças iniciais, adquirindo confiança e autonomia para enfrentar os desafios da sala de aula. O PRP, portanto, cumpriu seu papel de proporcionar uma formação integral, que vai além do domínio dos conteúdos e inclui o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais essenciais para a atuação docente.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <https://www.gov.br/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 de abril. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: SENAC, 2015.

CAPÍTULO 11 – PIBID - CIÊNCIAS DA NATUREZA: ATUAÇÃO DO PROGRAMA EM TURMAS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO RAIMUNDO NONATO - PI

Carina Siqueira de Morais¹
Sergio Ribeiro de Oliveira¹
Richard Lima da Silva¹
Diogo das Chagas Figueiredo¹
Layane de Castro Soares¹
Vera Cristina Dias Lopes¹
Ana Raquel Galvão Ferreira¹
Gustavo da Silva Pereira¹

¹Integrantes do PIBID, subprojeto de Ciências, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Serra da Capivara, Piauí.

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência do subprojeto PIBID Ciências desenvolvido na Escola Professor José Leandro Deusdará, localizada em São Raimundo Nonato - PI. Com foco nos Temas Contemporâneos Transversais articulados aos conteúdos de Ciências, o subprojeto ocorreu ao longo de 18 meses (2023/2024), envolvendo bolsistas de Ciências da Natureza sob orientação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, campus Serra da Capivara. As atividades foram implementadas em turmas de 8º ano, com desafios no gerenciamento de sala de aula e na adequação metodológica aos diferentes perfis de alunos entre os turnos da manhã e tarde. As intervenções, que incluíram temas como o combate ao racismo, cyberbullying e experimentações científicas, visaram melhorar o desempenho e comportamento dos alunos, promovendo uma educação mais ativa e reflexiva. O trabalho ressalta o impacto positivo do PIBID na formação inicial de licenciandos em Ciências, ao aproximá-los da prática docente e da pesquisa, além de fomentar o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. O programa se mostrou uma ferramenta valiosa para formação de futuros professores, fortalecendo sua prática e identidade profissional.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de Ciências, TCTs, Ensino Fundamental.

Abstract: This paper presents an experience report of the PIBID Sciences subproject developed at the Professor José Leandro Deusdará School, located in São Raimundo Nonato - PI. Focusing on Contemporary Cross-Cutting Themes linked to Science content, the subproject took place over 18 months (2023/2024), involving Natural Sciences scholarship holders under the guidance of the Federal University of Vale do São Francisco, Serra da Capivara campus. The activities were implemented in 8th grade classes, with challenges in classroom management and methodological adaptation to the different student profiles between the morning and afternoon shifts. The interventions, which included topics such as combating racism, cyberbullying and scientific experiments, aimed to improve student performance and behavior, promoting a more active and reflective education. The paper highlights the positive impact of PIBID on the initial training of undergraduate students in Sciences, by bringing them closer to teaching practice and research, in addition to fostering the development of new pedagogical

approaches. The program proved to be a valuable tool for training future teachers, strengthening their practice and professional identity.

Keywords: PIBID, Science Teaching, TCTs, Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Ser professor talvez seja uma das profissões menos valorizadas na sociedade atual, isso, muitas vezes, acontece por ser uma profissão com alta demanda laboral e com pouca remuneração. Tais apontamentos fazem com que a maioria das pessoas escolha profissões mais valorizadas economicamente no mercado e pela sociedade, como: médico, engenheiro, arquiteto, dentre outras. Mas, o que seriam dos médicos, engenheiros, arquitetos e, até mesmo, do próprio professor, sem o ensino à profissão? Uma resposta mais apropriada para essa pergunta seria que essas profissões talvez não existissem sem o papel formativo essencial do professor. Ou seja, mesmo a profissão sendo ainda tão desvalorizada, principalmente no Brasil, o papel dos educadores é de suma importância para as demais carreiras profissionais. Contudo, o caminho para ser um professor, assim como em outras profissões, é árduo e longo, a começar pela sua formação inicial.

A formação do professor normalmente é apresentada na literatura de duas maneiras: formação inicial, em cursos de licenciatura; ou continuada, para o caso do professor em exercício. Os licenciandos, em suas respectivas áreas, são apresentados a teorias, metodologias, materiais didáticos e aplicações práticas da docência, sobretudo, no estágio supervisionado, disciplina na qual os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a sala de aula, aprendendo e aplicando os conhecimentos conquistados ao longo do curso.

Contudo, sabemos que o estágio não é suficiente para aproximar o futuro professor do que realmente seria o convívio em sala de aula. Muitas vezes, a realidade se distânciava das teorias aprendidas, o que nos mostra que não existe uma receita infalível para todos os contextos e que

ainda temos muito a aprender, inclusive com a prática. Como apontam Pimenta e Ghedin (2012, p. 23): “O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque essas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela Ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas”.

Um exemplo prático que elucida o que foi posto anteriormente foi o impacto negativo que a pandemia mundial do Coronavírus ocasionou à educação regular. Essa nova realidade fez com que os professores se reinventassem com poucas condições e em pouco tempo; muitos tiveram que aprender novas formas de produzir materiais e interação com os seus alunos, sobretudo, de maneira remota. Esse contexto comprova que, às vezes, uma formação teórica não dispõe de todas as respostas e que é preciso a prática cotidiana escolar para responder determinados problemas.

É com o intuito de diminuir esse abismo entre teoria e prática – fazendo com que o futuro professor tenha mais experiências com a docência – que existem programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que ajudam nesse contexto da Educação Básica e Superior. O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que:

Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2021, p.sn).

Segundo o Edital nº 23/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa apresenta os seguintes objetivos:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020, p.sn).

Tomando por base tais objetivos, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre a execução do programa PIBID em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais de uma unidade escolar da rede pública de ensino, a partir das atividades implementadas para o desenvolvimento do subprojeto Ciências da Natureza, sob a responsabilidade do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), campus Serra da Capivara.

Desse modo, podemos dizer que apresentamos aqui as experiências vividas por pibidianos(as) de Ciências em um período de 18 meses, relatando as produções dos materiais didáticos e intervenções para os alunos da escola campo, como também a experiência com a pesquisa. Destacamos, também, como essa experiência tem contribuído para a formação inicial, destacando pontos positivos e negativos desse período vivenciado.

2. ATUAÇÃO DO PROGRAMA

2.1. CONTEXTO

O referido núcleo do subprojeto PIBID foi desenvolvido no período de 18 meses, 2023/2024, na Unidade Escolar Professor José Leandro Deusdará, localizada no centro da cidade de São Raimundo Nonato, Piauí. A Escola José Leandro pertence à rede estadual de ensino e foi fundada em maio de 1973.

A escola possui o total de 434 alunos, distribuídos em três turnos: 169 no turno da manhã, 178 no turno da tarde e 87 no turno da noite (Educação de Jovens e Adultos - EJA). A equipe escolar é composta por 1 secretário, 3 auxiliares, 2 coordenadores, 1 diretora, 4 vigias, 25 professores e 15 administrativos e 6 zeladores e/ou merendeiras.

Pela manhã funcionam dois 6º anos, dois 7º anos e dois 8º anos, e pela tarde funcionam dois 8º anos e quatro 9º anos. Os recursos didáticos da escola são muito escassos para qualquer atividade que o professor quiser produzir com os alunos, sendo necessário o professor trazer por conta própria os recursos que ele irá utilizar.

Nosso núcleo, ficou responsável por os 8º anos, tanto pela manhã quanto a tarde, as turmas da manhã eram alunos mais compreensíveis e melhores de se trabalhar, pois possuíam fisionomia e mentalidade condizente com a idade.

Já as turmas da tarde, tivemos mais dificuldades de trabalhar, pois muitos possuíam uma mentalidade não condizente com sua idade, sendo alguns imaturos e outros prematuros e ainda trabalhamos com alunos repetentes, que não possuíam conhecimento compatível com o 8º ano. Pela manhã tivemos mais facilidade em manter a sala sob controle, já pela tarde tivemos mais dificuldades em manter o controle de sala de aula, pois muitos não respeitavam o professor, os pibidianos, a diretora, coordenadores e qualquer outra figura de autoridade.

A diferença entre as turmas da manhã e da tarde chegava a ser gritante, mas durante o período de execução do PIBID tentamos um processo de mudança, com atividades e projetos propostos para eles,

para buscar uma melhoria de notas e comportamento. Ao final do PIBID, conseguimos notar uma participação desses alunos, ainda que tímida.

2.2. RELATO DAS ATIVIDADES E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID

Como já apontado o presente trabalho tem o intuito de relatar as atividades e ações desenvolvidas pela PIBID no período de 18 meses de PIBID (de novembro de 2023 a abril de 2024) na Escola Professor José Leandro Deusdará. O nosso Núcleo de Ciências era composto por 6 bolsistas, um professor supervisor de Ciências da escola e uma coordenadora de área da Univasf.

O PIBID tem o objetivo de incentivar a inserção de estudantes de Licenciatura, proporcionando uma experiência prática e reflexiva sobre o papel docente. No PIBID os bolsistas são responsáveis por planejar e desenvolver projetos, participar de atividades pedagógicas da escola, além de acompanhar e auxiliar os professores em sala de aula.

Logo, o foco principal dessa edição do PIBID se concentrou nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como o próprio nome já diz devem ser trabalhados transversalmente junto com o conteúdo específico, no nosso caso os conteúdos de Ciências. Os TCTs abrangem seis grandes áreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Dentro dessas macroáreas, há ainda o desdobramento de 15 temas contemporâneos (BRASIL, 2018).

Assim, com esse subprojeto de Ciências, após formações para a discussão de temas relevantes na atualidade, com o intuito de melhor preparar os pibidianos, buscamos construir atividades e ações que abordassem temas transversais necessários articulados aos conteúdos de Ciências, a saber: o combate ao racismo e ao cyberbullying, tomando por base o conhecimento científico; Discussão sobre o tema ansiedade; experimentação e jogos em sala de aula etc. No quadro 1 apresentamos

algumas dessas atividades e intervenções realizadas durante o PIBID. E a figura 1 mostra alguns momentos do nosso núcleo.

Quadro 1: Algumas atividades e ações desenvolvidas pelo PIBID Ciências.

Período desenvolvido	Atividades e ações realizadas pelo PIBID
Maio de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade desenvolvida com os alunos onde sobre ansiedade e a relação com o conteúdo do Sistema respiratório. • Palestra com um acadêmico em psicologia para discutir sobre o tema ansiedade com os alunos.
Julho de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamos o clima das festas juninas e para fazer uma relação entre o período junino e o meio ambiente: aumento no descarte inadequado de resíduos nas ruas, queimadas e a importância desse período para a nossa região. • Aplicação de um jogo didático sobre o sistema respiratório produzido por alunos da disciplina de laboratório de ensino II em colaboração com o PIBID.
Julho de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos um evento de quermesse na escola, durante o qual dedicamos tempo para auxiliar os alunos na elaboração das decorações. • Participamos de uma atividade de plantio de árvores frutíferas com os alunos na Univasf. Essa ação foi resultado de uma colaboração entre a Disciplina de Núcleo Temático e o PIBID.
Agosto de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos uma intervenção abordando o tema "Adolescência e Puberdade e ISTs". Fornecendo informações essenciais e esclarecendo dúvidas dos alunos. • Promovemos uma dinâmica, enfocando a importância da prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).
Setembro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzimos nossas observações e abraçamos o tema dedicado à prevenção ao suicídio. Criamos uma pequena "caixa do desabafo" para que os alunos da comunidade escolar pudessem

	<p>expressar suas angústias e problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em colaboração com nossos alunos, criamos um mural, expondo-o no pátio da escola.
Outubro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboramos uma apresentação realizada pelos pibidianos sobre a relevância dos museus para a sociedade, com ênfase especial no Museu da Natureza. • Após essa apresentação, programamos uma visita ao Museu da Natureza, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir com as exposições e contribuir para as atividades planejadas nos dias subsequentes.

Fonte: Os Autores (2024).



Figura 1: Alguns registros do PIBID. a) Registro da equipe após reunião. b) Intervenção do PIBID sobre o tema cyberbullying. Fonte: Os Autores (2024).

A cada intervenção realizada e a cada momento compartilhado com os alunos, a abordagem dos pibidianos era significativamente aprimorada. Os alunos da Educação Básica demonstraram participação nas atividades propostas, e ficou evidente que estavam conseguindo compreender alguns aspectos do que estávamos tentando transmitir.

Esse progresso é especialmente relevante e valioso para um professor, ou para aqueles que aspiram a se tornar professores no futuro. Essa evolução constante traz uma dose significativa de confiança, instigando a vontade de persistir na jornada educacional e desenvolver-

se como um profissional que vai além da abordagem tradicional em sala de aula.

O programa PIBID se mostra uma motivação poderosa para o licenciando de Ciências se tornar um educador, que não se restringe apenas às práticas convencionais, mas que busca métodos mais dinâmicos e inovadores para envolver e inspirar os alunos. Isso não apenas amplia o horizonte do licenciando, ajudando na construção da sua identidade docente, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais estimulante e eficaz.

3. CONCLUSÕES

Apoiados nesse relato apresentado, podemos dizer que o programa PIBID forneceu a oportunidade dos licenciandos terem contato, enquanto futuros professores de Ciências, com alunos da Educação Básica, com o professor de Ciências e com o ambiente escolar. Essa experiência, logo no início do percurso acadêmico, contribuiu positivamente para a formação docente, pois os licenciandos em Ciências se aproximaram da prática e da pesquisa, auxiliando no aperfeiçoamento da sua futura profissão.

O subprojeto de Ciências da Natureza foi importante e desafiador, pois devido o contexto já apontado no trabalho, tivemos que buscar novas metodologias, materiais didáticos, nos adaptando de maneira inovadora juntamente com a nossa professora coordenadora da Univasf e supervisor de Ciências da escola. Nosso principal objetivo durante esse processo foi oferecer aos estudantes da Educação Básica subsídios para que eles conseguissem continuar sua formação com o melhor aproveitamento possível.

Contudo, houve pontos negativos, como a dificuldade que tivemos de lidar com o comportamento de alguns alunos. Apesar disso, acreditamos que essa experiência, agregou uma bagagem importante,

pois tivemos a oportunidade de desenvolver e trabalhar novos meios e métodos de ensino, colocando em prática algumas das teorias que foram apresentadas no decorrer do curso. E nos colocando em contato com professores de outras instituições, sobretudo, por meio de palestras, oficinas e minicursos que foram ofertados durante o decorrer do programa.

Por fim, reforçamos que, para o desenvolvimento do docente em si, o PIBID cumpre o seu papel formador, pois foi (e segue sendo) de grande valia para todos os bolsistas, a julgar pelo fato de que nos ajudou a compreender a docência na prática.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Edital 23/2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-23-2022-pibid-pdf>> Acesso em: 14 de ago. de 2024.

MOREIRA. J. A. M.; HENRIQUES. S.; BARROS. D. T. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. São Paulo, n. 34, p. 351-364. jan./abr, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 9 jul. 2024.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. E- Cortez, p. 22-23, 2012.

SANTOS. A. F; TARCIELLE. C. O PIBID como ferramenta de teoria aliada à prática docente: um relato de experiência. **RECME. Revista Colombiana de Matemática Educativa**, 2 (1). p. 51-56, 2017.

PIBID. UEMG. **O que é PIBID?** BH-MG, 2018. Disponível em: <http://pibid.uemg.br/o-pibid.php>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CAPÍTULO 12 – SUPERANDO DESAFIOS E CONSTRUINDO PONTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

*José Antonio Ferino da Silva¹;
Maise Lima Oliveira¹;
Neiane Conceição da Cruz¹;
Uesley Renato Figueiredo Castro da Silva¹;
Tiago Hideo Loula Chida¹;
Diego Palmeira da Silva²;
Jaderson de Araujo Barros Barbosa³.*

¹Discente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf

²Preceptor do Programa de Residência Pedagógica

³Professor Adjunto do Colegiado de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – campus Senhor do Bonfim.

Resumo: Neste capítulo, explora-se a trajetória de um grupo de residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no curso de Ciências da Natureza, com foco nas soluções pedagógicas criativas e inovadoras desenvolvidas para enfrentar as limitações estruturais de uma escola pública em Senhor do Bonfim, Bahia. Ao lidarem com a escassez de recursos, os residentes adaptaram suas práticas, conectando saberes populares ao ensino científico por meio da História Cultural da Ciência. Essa abordagem interdisciplinar valorizou o conhecimento local, tornando o aprendizado mais significativo e conectado ao cotidiano dos alunos. Através de atividades práticas e experimentações, como a aplicação da química em festividades regionais, os residentes promoveram um ensino inclusivo, contextualizado e participativo, que engajou os alunos de forma ativa. O uso de metodologias que dialogam com a cultura local facilitou a compreensão dos conceitos científicos e incentivou uma maior participação dos estudantes. A vivência destacou a importância de uma formação docente flexível, capaz de responder aos desafios da realidade escolar, reforçando o papel transformador da residência pedagógica na formação dos futuros professores e na promoção de uma educação mais inclusiva e relevante.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Inclusão Educacional, Ensino de Ciências.

Abstract: This chapter explores the journey of a group of residents in the Pedagogical Residency Program (PRP) in the Natural Sciences course, focusing on the creative and innovative pedagogical solutions developed to address the structural limitations of a public school in Senhor do Bonfim, Bahia. Faced with a scarcity of resources, the residents adapted their teaching practices by connecting traditional knowledge with scientific education through the Cultural History of Science. This interdisciplinary approach valued local knowledge, making learning more meaningful and relevant to students' daily lives. Through hands-on activities and experiments—such as applying chemistry concepts to regional festivities—the residents fostered an inclusive, contextualized, and participatory teaching approach that actively engaged students. The use of methodologies that resonated with local culture facilitated the understanding of scientific concepts and encouraged greater student participation. This experience underscored the importance of flexible teacher education, capable of addressing the challenges of the school environment, reinforcing the transformative role of the pedagogical residency in shaping future teachers and promoting a more inclusive and relevant education.

Keywords: Pedagogical Residency, Educational Inclusion, Science Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil, especialmente nas regiões periféricas, enfrenta desafios que afetam o processo de ensino-aprendizagem, entre eles a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos e as dificuldades socioeconômicas dos alunos. No campo das ciências, essas limitações são amplificadas pela necessidade de experimentação e atividades práticas, frequentemente comprometidas pela ausência de laboratórios e recursos básicos nas escolas públicas.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovido pela CAPES, busca enfrentar esses desafios ao aproximar licenciandos da realidade escolar, possibilitando uma formação prática e reflexiva. Ao atuar diretamente nas escolas, os futuros professores têm a oportunidade de desenvolver habilidades que não apenas superam as limitações estruturais, mas também tornam o ensino mais contextualizado e relevante para os alunos.

Os residentes do curso de Ciências da Natureza, designados para atuar na Escola Municipal Abigail Feitosa, em Senhor do Bonfim, Bahia, exemplificam a importância dessa formação prática. A escola, situada em uma área de vulnerabilidade social, apresentava uma série de desafios, desde a falta de laboratórios até a ausência de materiais básicos como projetores e acesso adequado a tecnologias. Contudo, ao longo da residência, o grupo conseguiu implementar soluções pedagógicas inovadoras, conectando a ciência ao cotidiano dos alunos e valorizando a cultura local.

2. SUPERANDO DESAFIOS E CONSTRUINDO PONTES

2.1. ENFRENTANDO AS LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS

Logo no início da residência, ficou evidente que a ausência de recursos materiais, como laboratórios e materiais didáticos adequados, seria um desafio constante. A falta de um laboratório de ciências, por exemplo, exigiu que o grupo de residentes criasse alternativas para promover atividades práticas. Em vez de experimentos complexos, eles recorreram a materiais simples e de fácil acesso, como garrafas PET, óleo, água e bicarbonato de sódio, para realizar experimentos que ilustrassem conceitos fundamentais de ciências, como densidade, inércia e reações químicas.

Essas atividades práticas foram cuidadosamente planejadas para engajar os alunos e incentivá-los a participar ativamente das aulas, mesmo em um ambiente com recursos limitados. A experimentação, embora básica, tornou-se um elemento central das aulas, possibilitando que os alunos visualizassem na prática os conteúdos teóricos discutidos. Essa abordagem mostrou que, mesmo com poucas ferramentas, era possível oferecer uma educação científica de qualidade e despertar a curiosidade dos alunos.

2.2. A INTEGRAÇÃO DO SABER POPULAR COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Outro aspecto essencial do trabalho desenvolvido foi a valorização do saber popular. Os residentes encontraram na cultura local uma maneira de conectar os conceitos científicos ao cotidiano dos alunos. Festividades regionais, técnicas de produção agrícola e tradições culinárias foram exploradas como exemplos práticos para ilustrar processos químicos e biológicos, demonstrando que a ciência faz parte das atividades cotidianas da comunidade.

Ao integrar o saber popular ao ensino de ciências, os residentes adotaram uma abordagem interdisciplinar, que não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos, mas também tornou o aprendizado mais

significativo para os alunos. Esse diálogo entre ciência e cultura ajudou a promover uma educação mais inclusiva, na qual os alunos se sentiram valorizados e motivados a aprender, reconhecendo a importância de suas próprias experiências e conhecimentos.

2.3. METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Para promover um ensino mais participativo, o grupo de residentes implementou uma série de metodologias ativas, que posicionaram os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas metodologias, destacaram-se atividades de experimentação prática e discussões em grupo, que permitiram aos alunos desenvolver um pensamento crítico e explorar os conteúdos de forma colaborativa.

Uma das estratégias utilizadas foi a realização de oficinas didáticas, nas quais os alunos realizaram experimentos simples sob a supervisão dos residentes. Essas atividades proporcionaram momentos de protagonismo estudantil, permitindo que os alunos conduzissem os experimentos, discutissem os resultados com os colegas e relacionassem o conteúdo aprendido com o dia a dia. Em uma dessas oficinas, o tema das reações químicas foi abordado de maneira prática e envolvente, utilizando materiais simples, mas eficazes para ilustrar a teoria científica.

As metodologias ativas também incluíram a promoção de debates e seminários, que incentivaram os alunos a compartilhar suas próprias experiências e relacioná-las aos conteúdos científicos. Essas atividades reforçaram a ideia de que o aprendizado ocorre de maneira colaborativa e que a participação ativa dos estudantes é fundamental para a construção do conhecimento.

2.4. DESAFIOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS

Além das dificuldades materiais, o grupo de residentes também enfrentou desafios relacionados ao comportamento e à realidade social dos alunos. Muitos estudantes vinham de contextos de alta vulnerabilidade, o que impactava diretamente o ambiente escolar. Problemas como a falta de respeito entre os colegas, a dispersão durante as aulas e o desinteresse pelos estudos eram frequentes, exigindo dos residentes uma postura pedagógica firme, porém empática.

Em resposta a esses desafios, os residentes frequentemente precisaram parar as aulas para discutir temas como convivência e respeito mútuo. As discussões sobre cidadania e empatia foram integradas ao conteúdo das aulas, criando um ambiente mais acolhedor e estimulando a reflexão sobre questões sociais e comportamentais.

Essa interação constante com a realidade dos alunos proporcionou aos residentes um aprendizado profundo sobre o papel transformador da educação. Eles perceberam que, além de ensinar conteúdos científicos, o professor também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos mais conscientes e críticos. A capacidade de lidar com situações difíceis, como conflitos em sala de aula, foi uma habilidade desenvolvida ao longo da residência e que certamente influenciará suas práticas docentes no futuro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Programa de Residência Pedagógica foi marcada pela superação de desafios e pela implementação de soluções criativas e inovadoras no ensino de ciências. Diante das limitações estruturais e dos desafios sociais presentes na Escola Municipal Abigail Feitosa, os residentes conseguiram transformar a realidade do ensino, conectando o saber científico à cultura local e promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A residência pedagógica se mostrou uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente, como a capacidade de adaptação, o uso de metodologias ativas e o diálogo entre diferentes saberes. Além disso, proporcionou uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos alunos e da importância de uma educação que valorize tanto o conhecimento científico quanto as experiências e culturas dos estudantes.

Ao final do programa, os residentes não apenas adquiriram uma visão crítica e realista do exercício da docência, mas também fortaleceram seu compromisso com uma educação transformadora, que contribua para a inclusão social e para a preparação de cidadãos mais participativos e conscientes de suas responsabilidades na sociedade.

4. REFERÊNCIAS

COSTA, Sarah Letícia Silva et al. **APRENDENDO COM HERBÁRIO DIDÁTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO**. Biosphere Comunicações Científicas, 2023.

RAMOS, Andressa; RAMOS, João. **DIÁLOGOS ENTRE O CONHECIMENTO POPULAR E CIENTÍFICO**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

Capítulo 13 – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PERNAMBUCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Clístenes Amorim Benício¹;

George Almeida Lima²;

Alvaro Rego Millen Neto³.

¹Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Petrolina, Pernambuco.

²Discente do Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Petrolina, Pernambuco.

³Professor Associado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Petrolina, Pernambuco.

Resumo: A formação docente no Brasil é um campo permeado por tensionamentos e peculiaridades que impactam na formação do futuro professor, como a valorização, em larga escala, dos pressupostos teóricos em detrimento da vivência real do contexto educacional. Dessa forma, surge a necessidade de refletir sobre os processos que envolvem a formação docente no Brasil, como políticas públicas, currículo e identidade docente. A partir do exposto, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um aluno bolsista do PIBID na área da Educação Física em uma escola de Ensino Médio do município de Petrolina, no Estado do Pernambuco. Enquanto recurso metodológico, foi adotado o relato de experiência, em que o participante utilizou um diário de campo para registrar as experiências vivenciadas. Destaca-se que a socialização antecipatória do universo escolar fez com que o aluno do PIBID possa compreender as nuances que envolvem o campo educacional, reduzindo o choque de realidade. Nesta seara, as experiências vivenciadas permitem a reflexão crítica da realidade escolar, possibilitando a construção de uma identidade docente pautada na reflexividade e na criticidade.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; PIBID; Escola.

Abstract: Teacher education in Brazil is a field permeated by tensions and idiosyncrasies that affect the preparation of future teachers, such as the widespread prioritization of theoretical assumptions to the detriment of direct engagement with the real educational context. Consequently, there is a need to reflect on the processes involved in teacher education in Brazil, including public policies, curriculum, and teaching identity. In light of this, this study aims to report the experience of a PIBID scholarship student in the field of Physical Education at a secondary school in the municipality of Petrolina, in the state of Pernambuco. As a methodological approach, an experience report was adopted, in which the participant used a field diary to record the experiences lived. It is noteworthy that anticipatory socialization within the school environment enabled the PIBID student to understand the nuances inherent to the educational field, thereby reducing reality shock. In this context, the experiences lived foster critical reflection on school reality, making possible the construction of a teaching identity grounded in reflexivity and criticality.

Keywords: Physical Education; Curriculum; PIBID; School.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil, segundo Gatti (2010), é alvo de dissonâncias, tensões e dicotomias que se materializam na prática docente. A autora destaca que a formação docente deve ter como ponto de partida um campo de vivência prático que considere as dinâmicas de sua área específica de conhecimentos alinhados às operações sociais, políticas e culturais dos estabelecimentos de ensino. Considerando as complexidades que envolvem esse campo, Carvalho e Moura (2023) salientam que desde a década de 70, alguns autores vêm tecendo esforços para refletir e compreender as nuances que envolvem a formação e a carreira docente.

Huberman (1992) foi um dos principais autores que buscou compreender aspectos ligados à carreira docente, apresentando etapas que envolvem o ciclo de vida dos professores na carreira docente. O autor apresenta as seguintes etapas: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, pôr-se em questão, fase de distância afetiva ou serenidade, conservantismo e lamentações e momento de desinvestimento. Dentro deste campo de reflexões sobre a formação profissional, tomaremos como objeto deste estudo, a entrada na carreira docente.

Embora os ciclos da carreira docente seja um recurso que possibilite reflexões sobre a carreira docente, Huberman (1992) destaca que os processos que envolvem a inserção e permanência na carreira docente não possuem ciclos fechados. Essa dinâmica está envolta por processos sociais mais amplos que impactam na estruturação dessas etapas, como as experiências vivenciadas fora do campo educacional e a construção da identidade profissional.

Embora esses ciclos tenham uma construção dinâmica, a entrada na carreira docente possui uma particularidade que impacta no processo de inserção do futuro professor no campo da docência, que é o choque de realidade. Huberman (1992) aponta que o choque de

realidade se caracteriza como o primeiro contato do professor com a realidade escolar, em que tem contato com situações não vivenciadas na formação inicial. André (2018) também aponta o choque de realidade constitui-se como a vivência de dinâmicas específicas que estão alheias às experiências do futuro professor.

Com vistas a dirimir os impactos do choque de realidade, alguns autores e autoras como André (2018) e Carvalho e Moura (2023) destacam que deve haver um processo de socialização antecipatória, que se configura como o primeiro contato do futuro professor com as nuances do campo educacional, mediada por um professor supervisor. Esse contato inicial possibilita a construção de reflexões sobre o processo de ensino e entendimento do campo educacional (políticas educacionais, aspectos burocráticos, funcionalidade etc.).

Nesta seara, surgem programas formativos que buscam solidificar a socialização antecipatória enquanto um processo de formação inicial. Nesse prisma, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma estratégia formativa que busca fomentar a iniciação de alunos universitários à docência na Educação Básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior (Brasil, 2018). A formação de professores licenciados em Educação Física também faz parte do rol de áreas abarcadas pelo PIBID. O PIBID, ao inserir os licenciandos em Educação Física no ambiente escolar desde os primeiros anos da graduação, proporciona uma imersão prática na realidade docente, possibilitando o contato direto com os desafios e as oportunidades do universo escolar.

O PIBID também fornece bolsas de iniciação à docência, que são oferecidas aos alunos de cursos de licenciatura, inclusive de Educação Física, que são dedicados ao estágio nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 2018). Com essa iniciativa, uma integração entre a educação superior (por meio das licenciaturas), as escolas e os sistemas estaduais e

municipais de ensino são promovidas pelo programa (Brasil, 2018). Em suma, o PIBID se configura como uma ferramenta para a integração e o fortalecimento da educação brasileira, promovendo o aperfeiçoamento da formação docente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino público.

Considerando a importância do PIBID para a formação docente, faz-se necessário refletir sobre a construção desse projeto nas diferentes realidades educacionais. Nesse contexto, as experiências de estudantes de licenciatura durante a inserção no PIBID se configuram como um elemento que pode potencializar as reflexões sobre a formação inicial de professores no Brasil, não apenas documentando as atividades realizadas, mas também evidenciando os impactos dessa experiência enquanto parte da formação profissional e pessoal. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo relatar a experiência de um aluno bolsista do PIBID na área da Educação Física em uma escola de Ensino Médio do município de Petrolina, no Estado do Pernambuco.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tratou-se de um estudo qualitativo, que segundo Lüdke e André (1986), esse recurso é entendido como um processo dinâmico e interativo, que envolve a coleta e a interpretação de informações dentro de um contexto específico. A experiência foi vivenciada em uma escola do município de Petrolina, Pernambuco, Brasil. Trata-se de uma escola estadual de Ensino Médio, e as turmas com as quais foi realizada a iniciação à docência eram do 1º, 2º e 3º anos. O bairro no qual a escola que abrigou o projeto possui um perfil social heterogêneo, com uma população composta por diferentes classes sociais. Em determinadas localidades do bairro reside uma população com maior poder aquisitivo, já em outras, as condições sociais são mais

vulneráveis. Antes de existir como bairro, a região da escola era um local de despejo inadequado de resíduos sólidos, conhecido como Lixão do Raso da Catarina. Esse lixão foi aterrado e desativado, apesar de ainda existirem notícias (publicadas em veículos de comunicação locais) da persistência do despejo inadequado de resíduos na localidade. Associado a isso, a região era constituída por moradias improvisadas e precárias e, em função disso, era conhecida como Vila Papelão.

Conquanto esse passado de acentuada vulnerabilidade, atualmente o bairro se desenvolveu urbanisticamente e possui ruas pavimentadas, saneamento, moradias adequadas e equipamentos públicos, como praças, postos de saúde e escolas. Sua economia é marcada por uma diversidade de atividades, com significativa presença de comércio e de serviços. A localização estratégica do bairro, próximo a outros bairros e com fácil acesso a vias importantes, contribui para a dinâmica econômica da região.

A escola possuía uma infraestrutura diversificada com salas de aula, laboratório de informática, sala para gestão, sala para professores, secretaria, sala para coordenação, biblioteca, sala de multimídia e reunião, depósito de merenda, almoxarifado, quadra de esportes sem cobertura, banheiros para alunos, banheiro para pessoa com deficiência (acessível), banheiro para funcionários, cozinha, sala de atendimento educacional especializado (AEE), área com horta comunitária, pátio e uma área com cobertura para eventos extraclasse. Essa última estrutura foi a que abrigou as aulas práticas de Educação Física do PIBID, com a exceção de apenas uma aula que foi realizada, em um dia nublado, na quadra descoberta. O ambiente da escola era tranquilo e organizado, sem brigas ou tumultos. A professora supervisora do PIBID na escola é formada em Licenciatura em Educação Física e Mestra em Educação Física, além de possuir pós-graduação *Lato Sensu* em Treinamento Desportivo.

Este relato de experiência foi elaborado a partir das vivências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco. A participação no PIBID ocorreu do dia 1 de novembro de 2022 ao dia 30 de abril de 2024. Foram realizadas reuniões semanais para alinhamento e realização de estudos sobre metodologias de ensino de Educação Física – com base nas obras “O contexto da Educação Física na Escola” de Darido e Rangel (2005) e “Metodologia de Ensino de Educação Física” do Coletivo de Autores (1992) –, sempre alinhados com a pedagogia crítico-superadora, com vistas a uma nova construção metodológica para as aulas de Educação Física na escola. Após definirmos a escola de atuação, elaboramos estratégias e planos de aula, sempre embasados no currículo de Pernambuco. Os participantes do PIBID foram divididos em duplas para atuar na escola.

Após as reuniões, ficou decidido que íamos inicialmente para a escola para realizar observações da estrutura, dos materiais e do ambiente da escola. Após esta etapa, realizamos o acompanhamento da aula ministradas pela professora regente das turmas durante a primeiro bimestre. E, a partir do segundo bimestre, os alunos do PIBID ficaram responsáveis por ministrar as aulas. As aulas eram planejadas seguindo o Organizador Curricular de Pernambuco (Pernambuco, 2018). É importante destacar que, no ano de 2022, estava ocorrendo uma mudança na organização curricular do Ensino Médio. Nessa época, as turmas de 1º ano e de 2º ano já adotavam novo currículo, direcionado pela reforma do Ensino Médio conhecida como “Novo Ensino Médio”. Já as turmas de 3º ano, ainda seguiam o currículo antigo. Para as turmas do currículo novo, a Educação Física foi reduzida de duas aulas semanais para apenas uma. Além disso, a Educação Física deixou de ser ministrada para o 3º ano. Uma outra novidade imposta pela supracitada reforma

curricular foi a obrigatoriedade da oferta de disciplinas eletivas, chamadas de trilhas. Em nossa vivência específica no PIBID, tivemos a oportunidade de observar e/ou conduzir aulas para turmas de todos os anos do Ensino Médio e de reger atividades para a trilha eletiva: Cultura e Práticas Corporais, aberta a quaisquer alunos da escola. Por exigência da escola, era obrigatória a realização de uma avaliação do conhecimento, mas poderíamos realizar outros tipos de avaliações ao longo do bimestre antes desta, como a apresentação de projetos.

Para a construção das informações, este trabalho atendeu aos pressupostos de Lüdke e André (1986), que entendem que os dados devem ser construídos por meio da interação entre pesquisador e participantes, considerando a subjetividade e os significados sociais. Dessa forma, o diário de campo foi adotado como recurso para a construção dos dados. Ao final das aulas, toda a dinâmica escolar era transcrita, objetivando a construção de informações sobre o universo escolar.

Os dados foram analisados a partir de um processo interpretativo, reflexivo e sistemático, considerando a leitura flutuante, que se configura como a familiarização com o material (identificar padrões, repetições e singularidades); Registro de impressões, que são as anotações sobre ideias iniciais, Codificação aberta, que se caracteriza pela identificação de temas ou conceitos, mas que neste estudo, os temas foram divididos por bimestres. Por fim, foi realizado um processo de Contextualização, que segundo Lüdke e André (1986), consiste na relação das categorias com as teorias educacionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados neste estudo partem de um processo reflexivo sobre as nuances que envolvem a tematização de conteúdos

nas aulas de Educação Física. Os dados foram divididos por bimestres, a fim de apresentar a dinâmica das aulas durante o ano letivo.

3.1. ATIVIDADE 01 – I BIMESTRE: OBSERVAÇÕES E ANÁLISES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A primeira participação na escola foi com a observação da regência de aula da professora titular de Educação Física. O Novo Ensino Médio permite que os estudantes escolham uma área do conhecimento para aprofundar seus estudos, combinando disciplinas comuns e obrigatórias com outras mais flexíveis, organizadas em cinco grandes áreas, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Castro, 2017). Seguindo a orientação estadual, a escola disponibilizou, para a análise dos alunos, a disciplina eletiva Cultura e Práticas Corporais. Com a disciplina, foi possível conhecer a história e as características de diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas mais atreladas à cultura popular e às tradições regionais.

Considerando a redução da carga horária de Educação Física no Novo Ensino Médio, Silva e Silveira (2023) sugerem que esses impactos negativos poderiam ser atenuados se a área de Linguagens e suas Tecnologias destinasse tempo e espaço para o ensino de disciplinas eletivas de Educação Física. Todavia, a seleção dos itinerários formativos depende da ação político-pedagógica da escola, que muitas vezes está ligada às avaliações externas, ao qual a Educação Física, em muitos casos, não é apresentada como uma disciplina obrigatória.

Destarte, a realidade escolar apresentada considera as disciplinas eletivas de Educação Física como atividades pedagógicas. Foi esse o cenário com o qual nos deparamos na escola. Foi com a disciplina eletiva que a professora supervisora do PIBID pôde aprofundar-se em temas que não puderam ser discutidos no currículo ordinário da Educação Física.

Nessa direção, a disciplina Cultura e Práticas Corporais permitiu conhecer e vivenciar as manifestações culturais associadas às festividades tradicionais da região Nordeste, como o Bumba Meu Boi, o Maracatu, Frevo e o Samba de Vêi. A dinâmica flexível das disciplinas eletivas permite a inserção de temáticas que contrapõem os conteúdos escolares pautados, especificamente, nos esportes coletivos. Nesse sentido, a disciplina Cultura e Práticas Corporais funcionou como um recurso que contrapõe as práticas corporais mais tradicionais, apresentando novas possibilidades de temas a serem problematizados.

No decorrer das aulas, foi observado que muitos alunos sequer compreendiam que essas manifestações culturais faziam parte da cultura local, apesar de elas estarem presentes no dia-dia deles. Além disso, poucos as reconheciam como práticas culturais. Ressalta-se que essa atividade conseguiu fazer com que os alunos pudessem compreender melhor as suas próprias realidades. Isso vai na direção preconizada por Freire (1997), que considera essencial que os alunos reconheçam e valorizem sua própria cultura para que possam se desenvolver como indivíduos completos. A disciplina também possibilitou vivenciar os jogos populares, como o garrafão, o sete-cacos, a matança, a amarelinha, a peteca e o dominó. Através da prática desses jogos, todos os alunos puderam, de fato, participar ativamente das aulas, construindo laços de amizade, cooperação e respeito mútuo.

Por outro lado, há que se considerar uma limitação no modo com o qual a dinâmica curricular que envolveu essa disciplina eletiva se estabeleceu. A proposta da reforma do Ensino Médio previa uma transferência do protagonismo da estrutura curricular para os alunos. Essa transferência daria, em tese, mais centralidade para os interesses e necessidades dos próprios alunos, que poderiam escolher de forma mais ativa os rumos de sua trajetória escolar. Para isso, previa-se a possibilidade da oferta de disciplinas eletivas que contemplassem uma

diversidade temática considerável, a fim de que os alunos pudessem optar por aprofundar-se naquilo que mais lhes interessassem. O fato é que, na prática, essas disciplinas eletivas foram definidas a partir de uma questão de carga horária dos professores. Com a reforma, houve mudanças nos tempos de aula semanais destinados às disciplinas específicas. A carga-horária da Educação Física, por exemplo, foi diminuída; isso também ocorreu com diversas outras disciplinas. Como os professores responsáveis por essas disciplinas perderam parte de suas aulas, houve a necessidade de repor essas perdas para que eles pudessem permanecer com dedicação integral na escola que abrigou a experiência do PIBID. A solução para isso foi justamente a oferta de tempos de aula para esses professores com disciplinas eletivas. Desse modo, podemos destacar uma nova função das eletivas, que podem ser pensadas mais para resolver o problema de carga-horária da escola e de seus professores do que para se colocar à disposição das trajetórias dos alunos.

2º ano C do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 2º ano do Ensino Médio trabalhe no I bimestre com o tema: Ginástica (Pernambuco, 2018).

Para apresentar esse conteúdo, a professora regente da disciplina ministrou aulas teóricas sobre a ginástica, abordando seus diversos tipos. Após a finalização dessa etapa, os alunos foram divididos em grupos e desafiados a pesquisar sobre a ginástica corporal, selecionar temas e realizar práticas ginásticas promovidas por eles mesmos. Dessa forma, os temas escolhidos foram: Yoga, Pilates, Dança, Tai Chi Chuan, Alongamento, Ginástica Laboral, Relaxamento e Automassagem. Mouron (2015) destaca em seu estudo que a ginástica é uma atividade versátil, capaz de se adaptar a diversos contextos, desde o ambiente

escolar até espaços de lazer, atendendo a diferentes públicos e objetivos.

Ao longo do bimestre, as equipes de alunos apresentaram a parte teórica dos temas propostos e realizaram *performances* relacionadas aos assuntos escolhidos. Embora as apresentações tenham sido superficiais, tanto na parte teórica quanto na prática, a proposta desenvolvida pela professora foi interessante e estimulou a participação dos alunos. Ao final do bimestre ocorreu avaliação do aprendizado com uma prova escrita sobre os temas estudados ao longo do bimestre.

Ressaltamos que a participação dos alunos foi compulsória, pois a apresentação dos trabalhos compunha as suas notas avaliativas. Dessa forma, em geral, a participação foi plena. Mas isso não significa que essa participação se deu de modo intenso e aprofundado. Na maior parte das vezes, os alunos falavam muito pouco nas atividades em sala de aula e nas atividades práticas se envolveram um pouco mais.

Dessa forma, a inserção nas aulas de Educação Física enquanto bolsista do PIBID pode contribuir para a construção de uma percepção de que o planejamento das aulas deve ser pautado na busca pela participação ativa dos alunos, construindo pressupostos avaliativos e didáticos que possibilitem a autonomia e a participação discente nas aulas. Essa dinâmica possibilita que o bolsista do PIBID construa uma identidade docente pautada na reflexividade.

3.2. ATIVIDADE 02 – II BIMESTRE: PRIMEIROS CONTATOS COM A DOCÊNCIA

No segundo bimestre, iniciou a fase de regência. Essa disciplina prevê um currículo flexível, podendo ser definido os temas geradores a serem trabalhados. Dessa forma, os alunos foram instigados a definirem assuntos relacionados com a cultura local. Após a votação da turma, foram escolhidos os temas: Futebol, Capoeira, Basquete, Lutas em Pé e

Luta de Solo, emergindo como as temáticas de maior interesse da turma. A partir dessa escolha, as aulas se estruturaram em momentos teóricos e práticos, buscando promover o engajamento ativo dos alunos e a construção do conhecimento de forma contextualizada e relevante para suas vivências. Então, os alunos aprofundaram-se e vivenciaram esses temas, apresentando ao final da disciplina a culminância de tudo que foi desenvolvido e o que aprenderam.

A adoção desse recurso metodológico foi fruto da observação das aulas, em que se percebeu que os alunos não tinham muito interesse em participar das aulas de ginástica. Desse modo, no planejamento dos recursos metodológicos para as aulas de regência, foi desenvolvida uma estratégia para que os alunos e alunas pudessem escolher temáticas que teriam maior interesse, fortalecendo a autonomia discente. Dessa forma, os estudantes não se limitaram à mera recepção de informações. Eles se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem, pesquisando, debatendo, vivenciando e criando produtos relacionados aos temas escolhidos. Essa metodologia ativa, pautada na autonomia e na colaboração, permite que os alunos desenvolvam habilidades pensamento crítico, comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de problemas (Perrenoud, 2000).

A culminância da disciplina eletiva foi realizada a partir de uma exposição científica. Os alunos demonstraram o aprendizado adquirido ao longo do bimestre por meio de apresentações criativas em *banners*, compartilhando com seus colegas e com a comunidade escolar suas experiências, descobertas e conhecimentos sobre as atividades realizadas. Pode-se perceber que a escolha das temáticas a serem desenvolvidas possibilitou uma maior familiarização dos alunos com os temas, acarretando uma participação mais ativa nas aulas.

Turma 2º ano C do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco também determina que a disciplina Educação Física do 2º ano do Ensino Médio trabalhe no II bimestre com o tema Danças e Lutas (Pernambuco, 2018).

Aqui, nos deparamos com a realidade ambígua que o Novo Ensino Médio impôs ao cotidiano escolar, associando uma redução das aulas de Educação Física com uma proposição curricular que prescreve uma grande quantidade de conteúdos. Conteúdos esses que devem ser ministrados considerando a existência de apenas uma aula de Educação Física por semana. Cada bimestre ocorre em aproximadamente 50 dias. Ou seja, há uma média de 10 aulas por bimestre. No entanto, dessas 10 aulas, duas são para avaliações: a avaliação bimestral e a avaliação de recuperação. Desse modo, na melhor das hipóteses, cada bimestre letivo possui apenas oito dias de aula.

Silva e Silveira (2023) apontam que a redução da carga horária destinada à Educação Física em algumas rede estadual, em cumprimento às legislações educacionais, tem limitado o tempo e o espaço para o desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina. Nesse cenário, a dinâmica curricular nos levou a selecionar parte dos conteúdos previstos e abdicar de outra parte. Nesse contexto, fomos induzidos a escolher o que estávamos mais familiarizados e renunciamos aos conteúdos com os quais tínhamos menos segurança para ensinar. Uma alternativa seria passar para os alunos todos conteúdos curriculares exigidos, mas de forma superficial. Acabamos optando pela primeira alternativa. Segundo Mouron (2015) o conhecimento sobre a ancoragem sócio-histórico-cultural dos conteúdos é fundamental para que os professores de Educação Física possam construir currículos que incorporem diferentes perspectivas culturais, promovendo uma educação mais justa e equitativa. Queiroz *et al.* (2024), por sua vez, destacam o papel fundamental da Educação Física no processo de

ensino-aprendizagem discente, enfatizando que a disciplina contribui não apenas para o desenvolvimento físico dos alunos, mas também para a formação de valores sociais e morais.

Para o embasamento dos alunos, foram ministradas aulas sobre alguns tipos de lutas, que foram divididas em lutas de solo e lutas em pé. Correia (2018) destaca a importância da sistematização dos saberes sobre lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate no âmbito da Educação Física Escolar, para que essas práticas sejam trabalhadas de forma mais organizada e eficaz. Foram apresentados os seguintes conteúdos: a história, as técnicas e estratégias delas, além da parte prática com algumas técnicas básicas de lutas. Na realização da parte prática, a participação foi até razoável, poucos alunos não se dispuseram a participar, uma parte das aulas foi dentro da sala de aula, pois a área destinada a realizar as aulas práticas estava indisponível. Mas quando a aula foi para fora da sala de aula a participação foi maior.

Com o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem de forma dinâmica e completa, optamos por uma apresentação prática como atividade avaliativa. As equipes teriam a oportunidade de escolher um tipo de luta e apresentar seus conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo da primeira parte do bimestre.

Na segunda etapa do bimestre, o foco das aulas se voltou para o universo das danças, explorando tanto a riqueza da cultura nacional quanto a diversidade internacional. Devido à correria do tempo imposta pelo novo ensino médio, a seleção dos temas abordados foi suprimida, priorizando as danças de salão nacionais, com ênfase no forró e suas variações. Também foram realizadas aulas prática de danças. Podemos perceber que a redução da carga-horária da Educação Física impacta na construção do processo pedagógico escolar, em que os alunos não selecionaram as atividades a serem desenvolvidas nesse momento, o

que pode impactar negativamente na participação e interesse discente nas aulas.

Para avaliar o conhecimento adquirido e celebrar a cultura junina, os alunos realizaram apresentações de quadrilha junina e variações de forró. Culminando as atividades, eles participaram das festividades juninas da escola, compartilhando com a comunidade escolar o que aprenderam em sala de aula. O compartilhamento do aprendido em sala de aula com a comunidade pode ser uma experiência enriquecedora para os alunos, que se sentem valorizados e reconhecidos por seu trabalho.

3.3. ATIVIDADE 03 – III BIMESTRE: CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS E REFLEXIVAS

1º ano A do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 1º ano do Ensino Médio trabalhe no III bimestre com os temas jogos de salão, práticas de aventura urbana e jogos esportivos (Pernambuco, 2018). Ao longo da disciplina foram ministradas aulas teóricas e práticas sobre os temas geradores, além da vivência prática dos movimentos dessas atividades.

Para esse bimestre, os alunos tornaram-se protagonistas, podendo participar escolhendo quais práticas corporais que eles desejariam vivenciar, então foram selecionados o handebol e o futebol. Essa estratégia mostrou-se ótima, pois os alunos ficaram de fato mais interessados e participativos nas aulas com os temas. Para o handebol utilizamos uma atividade adaptada, o "baleado/queimada" e para o futebol utilizamos a "travinha" como jogos adaptados. Soares *et al.* (2012) destacam a simplicidade e a criatividade presentes no jogo da travinha, que exige apenas uma bola, um espaço livre e improvisações para as

balizas. Essa modalidade, praticada por pessoas de todas as idades, reproduz diversos elementos do futebol tradicional, mas sem a formalidade de um esporte organizado. Ainda que a escolha de apenas dois temas se deu pelo curto tempo de aula imposta pelo novo ensino médio, a utilização de estratégias que permitiram uma maior interação e participação dos alunos mostrou-se eficaz.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, Silva e Silveira (2023) destacam que a nova legislação não garante tempos e espaços definidos para a Educação Física, o que configura uma injustiça curricular e restringe o acesso dos estudantes aos conteúdos e práticas da disciplina. A escola que abrigou o PIBID até possui uma quadra descoberta, no entanto o calor e o sol forte eram um impeditivo para a prática nesse local. Ferreira Neto (2020) destaca a carência de infraestrutura em muitas escolas brasileiras, citando a falta de espaços como quadras, bibliotecas e laboratórios como um dos principais problemas. A ausência de vestiários e banheiros adequados agrava ainda mais essa situação, contribuindo para um ambiente escolar precário e desestimulante tanto para alunos quanto para professores

Para os outros temas foi realizado estudo dirigido e ao final ocorreu avaliação do aprendizado. Com o curto espaço de tempo utilizar o estudo dirigido como ferramenta de ensino-aprendizagem foi eficaz, já que esta ferramenta melhora do desempenho dos alunos e o domínio sobre temas de Educação Física.

2º ano D do Ensino Médio

Para o 2º ano Ensino Médio o organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física trabalhe no III bimestre com os temas jogos populares, eletrônicos e práticas corporais de aventura na natureza (Pernambuco, 2018).

Mais uma vez, muitos temas e pouco tempo para trabalhar. Para o tema jogos eletrônicos foi ministrado aulas sobre a história, benefícios e

malefícios dos jogos, sendo uma aula de grande interação por parte dos alunos na temática abordada. Além disso os alunos puderam entrar em contato com vários consoles antigos fisicamente em sala de aula, não ficando apenas na observação.

Para o tema jogos populares, após um breve histórico dos assuntos em questão, os alunos vivenciaram a prática do jogo "Adedanha", escolhido por meio da participação discente, a escolha do "Adedanha" pelos alunos demonstra o interesse por jogos tradicionais e a valorização da cultura popular. Segundo Barduni Filho e Grigato (2023), os educadores possuem um papel fundamental na promoção e no acompanhamento dos jogos e brincadeiras populares, atuando como observadores e mediadores desses momentos de aprendizado e desenvolvimento. Neste sentido, participei com mediador do jogo, controlando os ânimos que em pouco tempo transformou-se em competição, mas amigável e sem maiores transtornos.

Embora o tempo limitado tenha exigido a realização de estudo dirigido para abordar as práticas corporais de aventura na natureza, essa estratégia didática demonstrou ser eficaz na promoção da aprendizagem. Brasil (2018) defende que as práticas corporais na escola devem ser adaptadas às condições de cada instituição, buscando transformar o espaço escolar em um ambiente propício para a experimentação e o desenvolvimento dessas atividades. Como exemplo, cita as práticas corporais de aventura, que podem ser simuladas e adaptadas à realidade de cada escola. Nesse cenário, instalou-se mais um complicador, a falta de material para as práticas. Somando-se à falta de tempo hábil, decidimos por realizar um questionário sobre vários aspectos das práticas corporais de aventura para os alunos pesquisarem e responderem fora da sala de aula. A avaliação do aprendizado ao final do bimestre permitiu mensurar o alcance dos objetivos propostos, possibilitando reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

3º ano B do Ensino Médio

Para esta turma fiquei acompanhando outro discente do PIBID na condição de observador. O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 3º ano do Ensino Médio trabalhe no III bimestre com o tema jogos de salão, esportivos e populares (Pernambuco, 2018).

As turmas 3º ano do Ensino Médio da escola tinham a vantagem de ainda estarem no currículo antigo, podendo abordar os conteúdos da melhor forma, comparado as turmas dos 1ª e 2º anos, sendo possível aprofundar o currículo proposto e oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem mais completa.

Nos jogos de salão, foram explorados os conceitos e a história de diversos jogos, como dama, xadrez e uno. Já nos jogos esportivos e populares, foram praticados futebol, futsal, handball, baleado e vôlei, com foco no desenvolvimento de habilidades motoras e táticas.

Ao longo do bimestre, foi possível observar um aumento significativo do interesse dos alunos pelas atividades propostas, com maior participação e engajamento nas aulas. Oliveira e Ribeiro (2022) destacam a relevância da Educação Física na formação integral dos alunos, enfatizando que a disciplina contribui significativamente para o desenvolvimento de valores humanos como o pertencimento, o orgulho, a solidariedade e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a prática esportiva é vista como um espaço propício para a construção de novos laços de amizade e o aprendizado sobre como lidar com o erro.

Apesar dos resultados positivos, algumas dificuldades foram enfrentadas, como a falta de materiais esportivos adequados e o número elevado de alunos por turma. Essas limitações exigiram uma adaptação constante das atividades e a busca por soluções criativas para garantir o desenvolvimento de todos os alunos.

As atividades desenvolvidas durante o III bimestre estiveram em consonância com as orientações do currículo de Pernambuco (2018), que enfatiza a importância de proporcionar aos alunos experiências significativas de prática corporal, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas

3.4. ATIVIDADE 04 – IV BIMESTRE: SUPERANDO DESAFIOS

1º ano A do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 1º ano do Ensino Médio trabalhe no IV bimestre com esporte de marca, esporte de invasão, princípios éticos e festivais (Pernambuco, 2018).

Diante do extenso conteúdo programático e da necessidade de otimizar o tempo disponível deste bimestre, enfrentamos o desafio de selecionar as atividades esportivas a serem desenvolvidas. Após uma cuidadosa análise das possibilidades e recursos existentes, optou-se por aprofundar as vivências em futsal, handebol e atletismo. Nas aulas teóricas, foram abordados os fundamentos técnicos, táticos e históricos de cada esporte, além de discussões sobre regras, posicionamento em quadra e importância da prática esportiva para a saúde e o bem-estar. Já nas aulas práticas, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, realizando diversos exercícios e jogos, como dribles, passes, arremessos, corridas e saltos.

Relatando sobre as aulas práticas, um dos maiores obstáculos para a realização das atividades era o clima da nossa região, ficando proibitivo o uso da quadra para a realização dos esportes devido ao sol muito forte. Segundo Queiroz *et al.* (2024), a Educação Física, embora obrigatória, é muitas vezes relegada a horários menos favoráveis, desconsiderando a importância de aulas em horários que permitam a realização de atividades físicas sem a interferência do sol. Nesse sentido

a falta de horários adequados pode comprometer a qualidade das aulas, a motivação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades motoras.

Os alunos realizaram ainda o estudo dirigido para a melhor compreensão e fixação dos conteúdos que não puderam ser tratados, e ao final ocorreu a avaliação do aprendizado. Segundo Okane e Takahashi (2006), o estudo dirigido é um método inicial fundamental para que o aluno desenvolva autonomia em seus estudos, preparando-o para desafios futuros e para uma participação ativa na sociedade.

2º ano D do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 2º ano do Ensino Médio trabalhe no IV bimestre Esporte de rede e parede, esporte de taco e campo, esporte de combate, esporte de precisão (Pernambuco, 2018).

O desenvolvimento das atividades nesse bimestre foi marcado por alguns desafios: a escassez de material para esportes de taco, a falta de familiaridade dos alunos com essa modalidade, além do extenso volume de conteúdo a ser ministrado e do tempo limitado disponível. Dessa forma, decidimos por apresentar o voleibol como prática, sabendo que na escola existia um local e material para realização desta modalidade. Oliveira e Ribeiro (2022), afirmam que a quantidade reduzida de aulas de Educação Física impede que a disciplina alcance todo o seu potencial em relação à promoção da saúde, não sendo suficiente para atender às recomendações da OMS. No entanto, os autores reconhecem a relevância da disciplina como um espaço fundamental para o contato com a atividade física e a reflexão sobre sua importância na vida dos estudantes, especialmente para aqueles que não têm acesso a outras oportunidades de prática.

Existia até um espaço físico para prática do esporte, mas a área era diminuta, o que dificultou sua realização plena. Em seu estudo, sobre

a influência da estrutura no ensino de educação física relatada por diretores, Neto e Barboza (2020) em seu estudo envolvendo diretores de escolas, afirmam que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física está diretamente ligada à existência de uma estrutura física adequada. A percepção de que a escola valoriza a disciplina, ao oferecer um espaço apropriado para as atividades, estimula o engajamento dos estudantes. Isso pode até explicar por que nem todos os alunos participaram da atividade prática do voleibol.

Já para os esportes de combate, as lutas de solo foram selecionadas por proporcionarem aos alunos a oportunidade de novas aprendizagens motoras e interações sócias tanto em pares quanto em grupos e por conhecimento prévio mais aprofundado por parte dos “Pibidianos”. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar as lutas e, de acordo com Brasil (2018), a experimentação nas práticas corporais é fundamental para a construção do conhecimento, pois é através da vivência e do envolvimento corporal que se adquirem saberes que não podem ser obtidos apenas pela teoria. A adaptação da metodologia de ensino demonstra flexibilidade e compromisso com o processo de aprendizagem, mesmo diante de desafios e imprevistos. Para complementar os conteúdos abordados em sala de aula e aprofundar o aprendizado dos alunos sobre os esportes de pare e precisão, foi realizado um estudo dirigido.

3º ano B do Ensino Médio

O organizador curricular de Pernambuco determina que a disciplina Educação Física do 3º ano do Ensino Médio trabalhe no IV bimestre com o tema, esportes coletivos, adaptados e de aventura (Pernambuco, 2018).

Diante da proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares, a escola optou por encerrar o IV bimestre antecipadamente, visando garantir que os alunos tivessem tempo

suficiente para se dedicar aos estudos e aos processos seletivos. Nesse contexto, a disciplina de Educação Física buscou conciliar a finalização do conteúdo programático com a preparação dos alunos para os desafios que os aguardavam.

O professor regente utilizou uma abordagem diversificada, combinando aulas expositivas, debates e discussão de artigos científicos, esta é uma abordagem interessante, já que os alunos estão próximos a ingressar no ensino superior, onde o contato com artigos científicos é comum. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades críticas na análise de textos permite aos alunos questionar a origem dos dados, identificar contradições, realizar inferências e avaliar as implicações sociais das informações apresentadas. Através dessa abordagem, os estudantes são incentivados a pensar de forma autônoma e a construir seus próprios conhecimentos.

As atividades práticas foram centradas nos esportes de aventura, como escalada, rapel e trilhas ecológicas, visando desenvolver habilidades como coordenação motora, equilíbrio, força e resistência, além de promover valores como trabalho em equipe e respeito ao meio ambiente. Paixão (2017), afirma que a inclusão de esportes de aventura no currículo de Educação Física representa uma renovação das práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de vivências motoras dos alunos. Ao propor a substituição gradual de modalidades esportivas tradicionais, como futsal e vôlei, por atividades mais diversificadas, o autor busca promover uma educação física mais abrangente e significativa, que atenda às necessidades e interesses dos estudantes contemporâneos. A diversificação das estratégias de ensino mostrou-se eficaz para promover o engajamento dos alunos e a construção de conhecimentos significativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado evidencia que a redução da carga horária de Educação Física no novo ensino médio acarreta consequências negativas para a prática pedagógica e para o desenvolvimento dos estudantes. A menor quantidade de tempo destinado às aulas limita a exploração de diversos conteúdos e metodologias, prejudicando a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais completo e significativo. A falta de estrutura adequada, por sua vez, agrava a situação, desmotivando os alunos e dificultando a realização de atividades práticas. A disciplina eletiva, permitiu o aprofundamento de temas específicos, podendo ser um auxílio na carga horária que foi reduzida na Educação Física.

A socialização antecipatória do universo escolar fez com que o aluno do PIBID possa compreender as nuances que envolvem o campo educacional, reduzindo o choque de realidade. Nesta seara, as experiências vivenciadas permitem a reflexão crítica da realidade escolar, possibilitando a construção de uma identidade docente pautada na reflexividade e na criticidade.

Diante desses pontos, recomenda-se a reavaliação da carga horária destinada à Educação Física no novo ensino médio, buscando uma maior valorização dessa disciplina para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, é crucial que as escolas ofereçam estrutura adequada para a prática das atividades, como espaços apropriados e materiais suficientes. A disciplina eletiva, pode ser um auxílio na carga horária que foi reduzida na Educação Física, permitindo uma complementação de temas que são perdidos ou reduzidos devido à pouca carga-horária. Por fim, é necessário otimizar o tempo disponível e buscar por métodos pedagógicos eficientes que atendam às necessidades dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230095, 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>

BARDUNI FILHO; GRIGATO, D. As percepções de educadoras e familiares sobre o brincar popular na escola e na família. **SAPIENS - Revista de Divulgação Científica**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 112-134, 2023. DOI: 10.36704/sapiens.v5i1.7361.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CARVALHO, M. A. Andrade; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280022, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280022>.

CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivência**, 29 (52), 124–135. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 45-62, set. 2018.

DARIDO S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e educação física: tensões e conflitos. **Estudos e Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 231-256, jan./abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997. 213 p.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURON, K. Ginástica geral e educação física escolar: uma possibilidade de intervenção pautada na diversidade cultural. **Revista Contemporânea de**

Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 123-145, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.1928>. Acesso em: 13 nov. 2023.

NETO, F.; BARBOZA, R. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 231-256, jan./abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312020000100231&script=sci_arttext. Acesso em: 13 nov. 2023.

OLIVEIRA, C. de S.; RIBEIRO, A. R. N. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 118-194, maio/ago 2022.

OKANE, E. S.H.; TAKAHASHI, R. T. Estudo dirigido como estratégia de ensino na educação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 160-169, 2006.

PAIXÃO, J. A. da. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. *Motrivivência*, v. 29, n. 50, p. 170-182, maio 2017.

PERNAMBUCO. **Conteúdos de Educação Física por Bimestre para o Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/EF-Educacao-Fisica.pdf> Acesso em 10 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores para o século XXI**: saberes, competências e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIROZ, Ana Pamela Lima et al. A desvalorização da educação física como disciplina curricular. **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 16, n. 2, p. 9-9, 2024.

SILVA J. L. C.; SILVEIRA E. S. A Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399/114117307>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SOARES, L. E. et al. Comunicação Motriz Nos Jogos Populares: Uma Análise Praxiológica. **Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 159-182, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.26645.

CAPÍTULO 14 – O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Olizania Batista Cruz¹;
Josenildo Rômulo de Paula¹;
Fernanda Pereira Batista¹;
Julianne Maria dos Santos¹;
Kelvi da Silva Oliveira¹;
Sara Sá de Andrade¹;
Dekarla Xisto Oliveira²;
Jaderson de Araujo Barros Barbosa³

Resumo: Este capítulo analisa as experiências dos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), destacando o uso de metodologias ativas no ensino de ciências para alunos do Ensino Médio no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, em Senhor do Bonfim, Bahia. Durante a residência, os residentes utilizaram práticas interativas, como a construção de herbários didáticos, debates sobre sustentabilidade e gamificação, para envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas metodologias não apenas facilitaram a compreensão de conceitos complexos de biologia e genética, como também promoveram uma maior conscientização sobre questões ambientais e o impacto das ações humanas no meio ambiente. O uso de jogos e atividades artísticas ajudou a tornar o ensino mais dinâmico e acessível, especialmente para alunos que enfrentavam dificuldades de compreensão. A residência permitiu que os residentes experimentassem diferentes abordagens pedagógicas e refletissem sobre sua eficácia no engajamento dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e atitudinais. O capítulo destaca o impacto positivo das metodologias ativas no ensino de ciências, reforçando a importância de práticas pedagógicas inovadoras para promover a aprendizagem significativa e o envolvimento ativo dos alunos.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Ciências da Natureza, Sustentabilidade.

Abstract: This chapter examines the experiences of residents in the Pedagogical Residency Program (PRP), highlighting the use of active methodologies in science teaching for high school students at Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães in Senhor do Bonfim, Bahia. Throughout the residency, residents employed interactive practices such as the creation of didactic herbariums, debates on sustainability, and gamification to engage students in the teaching-learning process. These methodologies not only facilitated the understanding of complex concepts in biology and genetics but also fostered greater awareness of environmental issues and the impact of human actions on nature. The use of games and artistic activities helped make learning more dynamic and accessible, particularly for students struggling with comprehension difficulties. The residency allowed participants to experiment with different pedagogical approaches and reflect on their effectiveness in engaging students and developing their cognitive and attitudinal skills. This chapter highlights the positive impact of active methodologies in science education, reinforcing the importance of innovative teaching practices in promoting meaningful learning and active student participation.

Keywords: Pedagogical Residency, Natural Sciences, Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as metodologias ativas ganharam destaque nas discussões sobre educação, sendo apontadas como uma das principais ferramentas para promover uma aprendizagem significativa e participativa. No contexto da educação básica, especialmente no ensino de ciências, essas metodologias se mostram essenciais para transformar o modo como os alunos se relacionam com o conhecimento. Ao colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas rompem com a lógica tradicional de aula expositiva e proporcionam uma construção coletiva e prática do saber.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo proporcionar aos futuros professores uma formação prática que os insira diretamente na dinâmica da escola. Ao longo da residência, os licenciandos têm a oportunidade de experimentar diferentes metodologias pedagógicas e refletir sobre sua eficácia na promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Este capítulo discute as experiências dos residentes em uma escola pública de ensino médio, localizada no interior da Bahia, onde diversas metodologias ativas foram implementadas para engajar os alunos no estudo de ciências da natureza. O relato contempla atividades como a construção de herbários, trilhas ecológicas, debates sobre ética e sustentabilidade, além da gamificação de conteúdos de biologia e genética.

2. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO E OBJETIVOS

O PRP visa promover o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, aproximando a teoria acadêmica da prática pedagógica em ambientes reais de ensino. Ao inserirem-se em escolas de educação básica, os residentes vivenciam os desafios do cotidiano escolar e têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula

de forma crítica e contextualizada. A experiência vai além da regência de aulas, abarcando também a observação e a participação nas atividades extracurriculares, contribuindo para a formação integral dos licenciandos.

No Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, os residentes foram desafiados a lidar com turmas heterogêneas, onde as dificuldades de aprendizagem e a desmotivação eram recorrentes. Nesse contexto, as metodologias ativas foram uma aposta dos residentes para tornar o ensino mais atrativo e promover o engajamento dos alunos, principalmente nas disciplinas de biologia, genética, ecologia e ética ambiental.

3. O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Uma das principais atividades realizadas foi a construção de herbários didáticos com os alunos do 3º ano do ensino médio. Essa prática, além de aproximar os estudantes da biodiversidade local, permitiu a aplicação de conceitos teóricos de biologia, como a classificação das espécies e o estudo dos ecossistemas. Segundo os residentes, a construção dos herbários foi um ponto de convergência entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais concreta dos conteúdos e incentivando habilidades como a observação, a organização de dados e o trabalho em equipe.

A trilha ecológica realizada no parque Poço do Ouro também foi um marco importante na residência. Durante essa atividade de campo, os alunos puderam observar de perto os biomas locais e discutir temas relacionados à preservação ambiental. O contato direto com a natureza possibilitou que os conceitos de ecologia, biomas e biodiversidade fossem experienciados de forma prática, facilitando a compreensão e a internalização dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, a trilha fomentou discussões sobre a importância da sustentabilidade, o

que promoveu um olhar crítico dos alunos em relação à preservação do meio ambiente.

Nas turmas de 1º ano, o enfoque em ética e meio ambiente foi trabalhado de maneira interdisciplinar. Através de debates sobre questões ambientais e oficinas de construção de objetos recicláveis, os alunos foram incentivados a refletir sobre o impacto das ações humanas no planeta. As atividades práticas proporcionaram uma conexão direta entre o conteúdo científico e a realidade dos estudantes, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

A gamificação também se mostrou uma metodologia bastante eficaz para o ensino de biologia. Nas aulas de genética e histologia, os residentes transformaram os conteúdos em jogos e quizzes, promovendo uma aprendizagem lúdica e interativa. A competição saudável gerada pelos jogos incentivou os alunos a estudar e participar ativamente das aulas, reforçando a compreensão dos conceitos através de desafios e atividades dinâmicas.

3.1 IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O impacto positivo das metodologias ativas foi observado em diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos. Além de facilitar a compreensão dos conteúdos científicos, as práticas pedagógicas utilizadas pelos residentes promoveram uma mudança significativa na postura dos estudantes em sala de aula. Antes desmotivados, muitos alunos passaram a se engajar mais ativamente nas atividades propostas, assumindo uma postura mais crítica e participativa no processo de aprendizagem.

A construção dos herbários, por exemplo, não apenas facilitou a assimilação dos conceitos de ecologia e classificação biológica, mas também incentivou o desenvolvimento de competências como a pesquisa científica e o trabalho colaborativo. Ao apresentar seus herbários em uma exposição para a comunidade escolar, os alunos tiveram a oportunidade de exercitar suas habilidades de comunicação e argumentação, reforçando a importância da divulgação científica para a sociedade.

A trilha ecológica, por sua vez, teve um impacto profundo na conscientização dos alunos sobre a importância da preservação ambiental. Ao vivenciar na prática o que haviam aprendido em sala, os estudantes puderam perceber a interdependência entre os seres vivos e o ambiente, o que gerou discussões produtivas sobre ética ambiental e sustentabilidade.

A gamificação também foi um recurso fundamental para engajar os alunos que apresentavam dificuldades de compreensão. Ao transformar conteúdos complexos, como as leis de Mendel e a estrutura dos tecidos humanos, em jogos interativos, os residentes conseguiram promover uma aprendizagem mais leve e divertida, ao mesmo tempo em que reforçavam a revisão dos conteúdos.

Nas turmas de 1º ano, a utilização de oficinas práticas para a construção de objetos recicláveis permitiu que os alunos aplicassem os conceitos de ética e sustentabilidade em suas próprias criações. Além de desenvolver a consciência ambiental, essas atividades estimularam a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, que foram incentivados a refletir sobre o impacto de suas ações no meio ambiente.

3.2. DESAFIOS ENFRENTADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Apesar dos resultados positivos, a implementação das metodologias ativas também trouxe desafios para os residentes. Um dos principais obstáculos foi a falta de recursos materiais nas escolas. A escassez de livros didáticos e equipamentos, como projetores e computadores, limitou as opções de recursos pedagógicos disponíveis. Os residentes tiveram que adaptar suas atividades e buscar alternativas criativas para garantir que todos os alunos tivessem acesso ao conteúdo de forma adequada.

Outro desafio foi lidar com a diversidade de perfis de aprendizagem dentro das turmas. Os relatos indicam que os residentes precisaram ajustar constantemente suas metodologias para atender às diferentes necessidades dos alunos, especialmente aqueles que apresentavam dificuldades de compreensão ou problemas de letramento. Nesse contexto, a flexibilidade e a capacidade de adaptação foram competências essenciais para o sucesso das práticas pedagógicas.

Além disso, os residentes perceberam que a mudança de abordagem metodológica nem sempre foi bem recebida por todos os alunos. Alguns estudantes, acostumados com o método tradicional de ensino, demonstraram resistência às novas práticas, especialmente no início da residência. Contudo, com o tempo, foi possível observar uma adaptação gradual e uma maior aceitação das atividades interativas, o que reforça a importância de uma implementação cuidadosa e progressiva dessas metodologias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas pelos residentes demonstram que as metodologias ativas têm um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em turmas de ensino médio, onde a desmotivação e as dificuldades de compreensão são frequentes. Através de atividades práticas e interativas, como trilhas ecológicas, oficinas de reciclagem, jogos educacionais e construção de herbários, os alunos puderam conectar o conteúdo teórico à sua realidade, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

Os desafios enfrentados durante a residência pedagógica, como a falta de recursos e a diversidade de perfis de aprendizagem, foram superados pela criatividade e pela capacidade de adaptação dos residentes. A experiência mostrou que a flexibilidade pedagógica e a disposição para experimentar novas abordagens são fundamentais para promover um ambiente de ensino inclusivo, onde todos os alunos possam se desenvolver de maneira plena.

O uso das metodologias ativas também evidenciou a necessidade de uma prática pedagógica mais conectada com a realidade social e ambiental dos estudantes. Ao incluir atividades que estimulam o pensamento crítico e a responsabilidade cidadã, como debates sobre ética e sustentabilidade, os residentes conseguiram ir além da simples transmissão de conteúdo. Eles fomentaram a formação de alunos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, as vivências no PRP proporcionaram aos residentes uma valiosa oportunidade de crescimento profissional e pessoal. O contato direto com a sala de aula e a prática constante de adaptação metodológica ajudaram a consolidar a compreensão de que ser um bom educador envolve mais do que dominar o conteúdo: é preciso inovar, escutar os alunos e criar espaços de aprendizagem significativa. O impacto positivo observado nos alunos reforça a importância de

continuar explorando metodologias ativas no ensino, garantindo que o aprendizado seja um processo vivo, interativo e transformador.

5. REFERÊNCIAS

CRUZ, Cosme Damião; FERREIRA, Fábio Medeiros; PESSONI, Luiz Alberto. Biometria aplicada ao estudo da diversidade genética. Suprema, 2011.

CAVALCANTE, Laiana Monaliza Santos et al. Educação Ambiental e catadores de materiais recicláveis: diagnóstico do trabalho dos catadores do município de Mossoró (RN). Revista Brasileira de Educação Ambiental, 2022.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: SENAC, 2015.

CAPÍTULO 15 – RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS: VIVENCIANDO OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA ESCOLA

*Carol Neves Moraes;
Érica de Sales Vieira;
Emilly Edelzuita Moura Silva;
Gleyce Nascimento Borges;
Gilmária Santos Oliveira, Shirley Bispo Martins;
Camila de Souza Araújo.*

Resumo: Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam apresentar temas relevantes que sejam pertinentes aos interesses dos estudantes e ao seu desenvolvimento como cidadãos. Estão inseridos na BNCC e fez parte do plano de ação do nosso núcleo no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é um programa que tem como iniciativa proporcionar aos licenciandos uma imersão prática na docência, o que possibilita aos futuros professores uma aprendizagem significativa no desenvolvimento de competências pedagógicas, além dos desafios encontrados no ambiente escolar. Este artigo visa descrever as experiências vivenciadas com os TCTs pelos bolsistas de Ciências da Natureza na escola campo durante o período de desenvolvimento do PIBID da Univasf campus Senhor do Bonfim-BA. Ao decorrer do período de atuação, os bolsistas tiveram a oportunidade de participar ativamente na realização de projetos interdisciplinares com temas contemporâneos transversais, desenvolver metodologias diferenciadas no ensino sob a perspectiva e orientação do professor supervisor em sala de aula. Podemos destacar a experiência como uma compreensão profunda da dinâmica escolar a qual contribuiu significativamente para a nossa formação como futuros educadores e a importância de trabalhar esses temas em sala.

Palavras-Chave: Iniciação à Docência; Temas Contemporâneos Transversais, PIBID.

Abstract: Transversal Contemporary Themes (TCTs) seek to present relevant themes that are relevant to students' interests and their development as citizens. They are part of the BNCC and were part of our nucleus's action plan in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Project (PIBID). PIBID is a program that aims to provide undergraduate students with practical immersion in teaching, which allows future teachers to experience significant learning in the development of pedagogical skills, in addition to the challenges encountered in the school environment. This article aims to describe the experiences with TCTs by Natural Sciences scholarship holders at the rural school during the period of development of the PIBID at Univasf campus Senhor do Bonfim-BA. During the period of activity, the scholarship holders had the opportunity to actively participate in carrying out interdisciplinary projects with transversal contemporary themes, developing different methodologies in teaching from the perspective and guidance of the supervising teacher in the classroom. We can highlight the experience as a deep understanding of school dynamics, which significantly contributed to our training as future educators and the importance of working on these themes in the classroom.

Keywords: Introduction to Teaching; Transversal Contemporary Themes, PIBID.

1. INTRODUÇÃO

O PIBID destaca a relevância dos temas contemporâneos nas

escolas, desempenhando um papel fundamental no incentivo à sua adoção, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Dessa forma, destaca-se que os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) visam apresentar temas relevantes que sejam pertinentes aos interesses dos estudantes e ao seu desenvolvimento como cidadãos (BRASIL, 2019). Os TCTs visam atender às novas demandas sociais e garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido com a construção da cidadania. Como citado por Pykocz e Benites (2022) "os temas transversais também propõem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, especialmente por sua relevância social" e complementado por Carvalho *et al* (2023).:

[...] se faz indispensável atribuir aos temas transversais o caráter de tema pensado para ser conhecimento, ou ainda, de temas que devem ser entendidos e abordados enquanto conhecimento, além disso, temas pensados para serem construídos na interação social e pedagógica.

Ao pensar o TCT como um dos temas a ser trabalhado, incentivou-se os bolsistas a desenvolver materiais didáticos inovadores e procurar novas maneiras de levar o conteúdo para sala de aula que fuja um pouco da rotina. Ao empregar uma abordagem inovadora, promove-se e estimula-se a participação dos alunos, incentivando o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, ao utilizar métodos criativos, os educadores conseguem conectar conceitos complexos ao cotidiano, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e preparando os alunos para enfrentar os desafios e questões da sociedade atual. Essas metodologias de ensino incluem atividades pedagógicas, com uma aprendizagem significativa que visam garantir um retorno positivo dos alunos.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), tem como principal objetivo incentivar os estudantes de licenciatura na formação de futuros professores da

educação básica, ou seja, aproximar a realidade da prática com o meio escolar de ensino (BRASIL, 2024). Sendo assim, o programa fornece a concessão de bolsas e a implementação de atividades que visam melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas e promover a troca de experiências entre docentes atuantes e futuros professores.

A formação docente deve ser um processo de reflexão constante, e o PIBID consegue promover essa reflexão quando promove a integração da teoria e prática do ensino, fazendo o licenciando refletir sobre a importância do papel do educador no cotidiano do espaço escolar na educação básica, pois é fundamental para a carreira docente enfatizar a importância crítica e reflexiva dos professores, para que eles possam se preparar para transformar a realidade em que atuam.

Ressalta-se que os estudantes de licenciatura bolsistas frequentemente participam de atividades que ajudam na instrumentalização de práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, trabalhando os diversos temas apresentados pela Base Nacional Comum curricular para cada turma de ensino. Dentre os temas para atuação, têm-se Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

O PIBID também promove a formação contínua dos professores supervisores com formações e palestras. O papel do professor supervisor é muito importante, pois eles atuam como orientadores dos bolsistas, compartilhando as suas experiências práticas, dando dicas e orientações quando necessário. Dessa maneira, cria-se um vínculo virtuoso de aprendizagem compartilhada entre professores atuantes e futuros professores.

Assim, este artigo tem como propósito descrever a experiência vivenciada como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante os dezoito

meses de atuação na escola da rede pública de ensino dos anos finais do município com os TCTs.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O artigo adota uma abordagem metodológica de narrativa que visa explorar experiências como bolsistas do PIBID entre 2022 e 2024, utilizando-se da abordagem qualitativa. A “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001). Desse modo, este trabalho irá apresentar o relato de experiência dos bolsistas PIBID durante sua experiência no programa e sobre a vivência diante dos temas contemporâneos transversais. Para o alcance do objetivo proposto ocorrerá a investigação de como o programa influenciou a formação inicial e prática desses futuros docentes.

Para tal, utilizamos das narrativas escritas nos diários de campo dos pibidianos, realizando a coleta de dados relacionada as reflexões quanto a criação de materiais didáticos, como cards, histórias em quadrinhos, sequências didáticas, leitura de textos e artigos, prática lúdica, feira de ciências e vídeos animados, desenvolvidos durante o programa de iniciação à docência, destacando-se aqueles envolvendo os temas contemporâneos transversais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como estudantes de licenciatura em Ciências da Natureza, o PIBID é uma oportunidade enriquecedora que serve para estruturar a formação docente. O programa é uma chance de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e entender mais

profundamente o cotidiano e a sala de aula. Ao participar do PIBID e ser inserido em uma escola pública, nos proporcionou um ambiente real de ensino, onde pudemos observar, colaborar e refletir sobre o papel do professor e os desafios do ensino.

O processo de formação docente é fundamental para que os professores possam adquirir ao longo do tempo os conhecimentos teóricos essenciais, além das experiências práticas, o que nos permite conhecer os desafios e problemas encontrados na profissão docente em sala de aula.

Assim, o PIBID é um programa que tem importância para a formação de profissionais da educação, visando a qualificação e a adaptação às escolas de ensino básico, levando-nos para a realidade das escolas, através de projetos e subprojetos ligados às instituições de ensino superior.

O PIBID vem contribuindo com a construção da prática docente desde a sua criação em 2007, trazendo esse estímulo à docência entre os estudantes e futuros docentes da educação básica e na valorização dele, tendo como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede de ensino básico.

Na concepção de Veiga (2008) “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”. Essa ação deve ser desenvolvida com o profissional que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar, ou seja, é um conjunto de práticas que fortalece cada vez mais o ato de um educador.

Além do mais, tais vínculos construídos desempenharam um papel fundamental de autoconhecimento para nós como docentes em formação, pois a partir do PIBID pudemos observar a sobreposição da trajetória escolar como indivíduo com bagagens de conhecimentos adquirido na universidade e o ensino na rede básica, permitindo-nos

observar o ponto de vista dos alunos e, o mais importante, o tipo docente que se almejamos alcançar.

De acordo com Almeida (2006) a escola precisa formar indivíduos que respeitem as diferenças, que procurem resolver conflitos pelo diálogo, que se solidarizam com os outros, que sejam democráticos e que tenham respeito próprio, devendo, para isso, organizar situações pedagógicas em que essas práticas possam ser vivenciadas. Dessa forma, ao estabelecer uma ligação entre o conhecimento acadêmico e os problemas do mundo real, os temas transversais modernos assumem um papel vital na educação.

O Programa em si trata-se de uma ferramenta que possibilita a desmistificação de ensino engessado, ao quais os licenciandos têm que fazer uso de recursos diversificados com o intuito de promover a construção do saber em conjunto com os alunos, a rede de diálogo promovida entre pibidianos, supervisora e alunos torna-se momentos enriquecedores no desenvolvimento ético social.

De acordo com Almeida (2006) a escola precisa formar indivíduos que respeitem as diferenças, que procurem resolver conflitos pelo diálogo, que se solidarizam com os outros, que sejam democráticos e que tenham respeito próprio, devendo, para isso, organizar situações pedagógicas em que essas práticas possam ser vivenciadas. Completam Neuenfeldt, Mazzarino e Silva (2021) quando afirmam:

A formação necessita contemplar as preocupações com direitos humanos, tecnologias digitais de informação e comunicação, consciência socioambiental, pluralidade cultural, temas transversais, entre outros indispensáveis para a formação da cidadania e para o convívio na sociedade atual.

Dessa forma, ao estabelecer uma ligação entre o conhecimento acadêmico e os problemas do mundo real, os temas transversais modernos assumem um papel vital na educação. A sua presença promove o cultivo de estudantes que possuem consciência elevada,

capacidades de pensamento crítico e prontidão para o envolvimento social, enquanto nutrem competências pessoais e profissionais indispensáveis. Os temas contemporâneos transversais são questões que abordam diferentes áreas do conhecimento as quais são fundamentais para o desenvolvimento interdisciplinar dos saberes (BRASIL, 2018). Destaca-se que “a configuração atual dos TCTs na BNCC deu-se a partir das demandas sociais que desencadearam a formulação de marcos legais, que lhes asseguram fundamentação e maior grau de exigência e exequibilidade” (BRASIL, 2019). De modo que, todos os temas apresentam um marco legal, sendo assim regidos por legislação específica.

Entendendo a importância de trabalhar esses temas, o PIBID Institucional resolveu colocar os TCTs como um dos objetivos de trabalho. O programa promoveu nesse período a inclusão de temas contemporâneos transversais nas atividades práticas lúdicas, como através de *cards* informativos e materiais que apresentam informações importantes de maneira acessível, como histórias em quadrinhos e *banners*. O que não só melhora o processo de ensino e aprendizagem, mas também desempenha um papel significativo no desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e ambientalmente consciente. Como salienta Colares e Santa Cruz (2021):

A inclusão dos TCTs como pautas sociais, busca ampliar as possibilidades do desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos, conectando os estudantes com temas vivenciados em sua realidade, aproximando-os dos seus contextos sociais, incentivando-os a cuidar da própria saúde, entender e respeitar os que são diferentes, usar novas tecnologias digitais e conhecer os seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a integração desses temas no currículo visa desenvolver o senso crítico dos alunos, ampliar seu repertório de conhecimentos, fomentar o diálogo e o debate entre os

estudantes, promover a empatia e a tolerância. Além disso, busca estimular a criatividade e a autonomia dos alunos, prepará-los para enfrentar desafios diversos e contribuir de forma significativa para a sociedade (BRASIL, 2018).

Sendo assim, foram propostos temas transversais para implementar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, abrangendo diversas áreas do conhecimento e promovendo uma educação mais integral. Esses temas incluíam sustentabilidade, cidadania, saúde e bem-estar, diversidade cultural e além do mais a ética. Como foi observado por Pycocz e Benites (2022) “os temas transversais, por sua vez, constituem-se em temáticas de importância social, locais ou globais, que não são próprias de um componente curricular específico, mas que devem ser abordadas por cada um deles”. De maneira tal que “os temas transversais não podem ser tratados como novos conteúdos, mas sim adicionados ou relacionados aos conteúdos já existentes” (CARVALHO *et al.*, 2023).

A inclusão dos temas contemporâneos transversais na execução do PIBID institucional nos levou abordagem de diferentes áreas do conhecimento, as quais são fundamentais para o desenvolvimento interdisciplinar dos saberes, incluindo temáticas de carácter no eixo Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde (BRASIL, 2018). Foram trabalhadas macroáreas temáticas como:

Saúde: abordamos questões relacionadas à promoção da saúde, prevenção de doenças e cuidados com o corpo e a mente. Utilizamos de histórias em quadrinhos elaboradas pelos bolsistas como uma ferramenta didática eficaz para discutir questões relacionadas à saúde mental, como falar sobre o *bulling*, conversamos sobre a importância de cuidar da saúde mental e buscar ajuda quando necessário. Falamos sobre vacinas e sobre o cuidado com as doenças, elaboramos o roteiro

e a edição de um vídeo sobre as doenças transmissíveis e como se prevenir.

Ciência e tecnologia: tratamos das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Abordamos também os impactos do uso excessivo das redes sociais, buscando promover a conscientização sobre seus efeitos, destacando o tema *cyberbullying*, para que os alunos entendessem sobre o tema e o quão prejudicial é a saúde.

Cidadania e civismo: destacamos a importância da igualdade e dos direitos de todos, de modo a colaborar no desenvolvimento de valores, princípios éticos e na formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis. Desenvolvemos atividade para que os alunos observassem a cidade em que moram, buscando como era a acessibilidade por onde eles andavam.

Meio ambiente: tratamos da prevenção e conservação dos recursos naturais e do desenvolvimento sustentável. Realizamos atividade lúdica sobre como deve ser realizado o descarte de materiais para o descarte adequado e a coleta seletiva, falamos através de vídeos sobre o aquecimento global, ainda foi possível elaborarmos um quis educativo sobre o efeito estufa e as ondas de calor.

Trabalhamos os temas Saúde, Cidadania e Civismo e Ciência e tecnologia quando a unidade temática foi Vida e Evolução, o tema Meio ambiente quando a unidade temática foi Terra e Universo e Matéria e Energia. Podemos citar como exemplo os conteúdos disciplinares: descarte adequado de resíduos, prática de coleta seletiva, efeito estufa, vulcões, terremotos e tsunamis junto ao tema Meio ambiente; rampas de acesso no tema Cidadania e Civismo; pirâmide alimentar, histórico das vacinas e erradicação de doenças, infecções sexualmente transmissíveis no tema Saúde; epidemia e pandemia, tecnologia nas diferentes

dimensões da vida humana no tema Ciência e tecnologia. Como apresentado, optamos por trabalhar os temas de maneira “intradisciplinar”, como citado a seguir:

“Existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Tais possibilidades envolvem, pois, três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular” (BRASIL, 2019).

Para a discussão e apresentação desses temas utilizamos de diferentes formas para trabalhar cada um, como a criação de histórias em quadrinhos, vídeos animados, jogos, brincadeiras e *cards*, buscando através dessas discussões promover o cultivo de informações entre os estudantes, aumentar sua capacidade de pensamento crítico e prontidão para o envolvimento social, ao mesmo tempo em que buscamos nutrir competências pessoais e profissionais indispensáveis.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a integração desses temas no currículo visa desenvolver o senso crítico dos alunos, ampliar seu repertório de conhecimentos, fomentar o diálogo e o debate entre os estudantes, promover a empatia e a tolerância. Além disso, busca estimular a criatividade e a autonomia dos alunos, prepará-los para enfrentar desafios diversos e contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim, os “temas transversais compõe-se por temáticas relevantes para a formação integral e construção da cidadania do aluno, para além dos conteúdos estabelecidos para as disciplinas curriculares” (MATOS *et al.*, 2022).

Ao longo do programa, foram desenvolvidas atividades metodológicas fundamentais para entender qual é o papel do professor em sala de aula, qual a sua importância em inovar atividades criativas que garantam o engajamento dos alunos e o incentivo ao aprendizado.

Dessa forma, para dar seguimento às ideias das atividades a serem desenvolvidas ao decorrer do projeto, foi elaborado um grupo de estudos no qual a supervisora auxiliava na elaboração e propostas de metodologias a serem aplicadas em sala de aula com os alunos do ensino fundamental anos finais.

Entendendo a importância desse programa e desses temas, foi fundamental na nossa formação como futuros professores trabalhar com esses temas junto aos alunos. De modo que, a participação no programa promoveu a inclusão desses temas nas atividades práticas lúdicas, através de *cards* informativos e materiais que apresentaram informações importantes de maneira acessível, como histórias em quadrinhos e *banners*, de maneira que buscamos não só melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas também desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e ambientalmente consciente.

As atividades planejadas visavam desenvolver competências, incentivar a reflexão crítica, e promover a interação e cooperação entre os alunos para que pudessem compartilhá-las entre colegas e até mesmo fora do ambiente escolar. Além disso, foram incluídas atividades práticas e projetos interdisciplinares que facilitam a aplicação dos conteúdos aprendidos na vida cotidiana dos estudantes. A supervisora orientava e auxiliava os pibidianos nos progressos, trocando feedbacks, e ajustando as estratégias conforme necessário, garantindo que os objetivos educacionais fossem alcançados de forma eficaz.

Diante dos métodos aplicados, foram aplicadas metodologias ativas durante as aulas de ciências, ao decorrer do período do projeto foi elaborada atividade prática lúdica, *cards* informativos, histórias em quadrinhos, jogos, vídeos didáticos, todas essas propostas de atividades visavam complementar ou auxiliar a temática abordada em sala de aula. Segundo Berbel (2011) as metodologias ativas embasam-se em

maneiras de compreender o processo de aprendizagem, usando experiências reais ou simuladas, contendo às situações de resolver com sucesso, os obstáculos decorrentes das atividades fundamentais da realidade social, em diferentes contextos.

Destaca-se, por fim, que um dos momentos mais marcantes da participação no PIBID foi a realização de uma Feira Cultural e de Ciências aberta para convidados da rede escolar municipal, onde participaram a comunidade local e alunos de outras turmas. A Feira Cultural e de Ciências foi planejada com meses de antecedência e envolveu a colaboração de professores, bolsistas do PIBID e alunos, culminando em um evento que promoveu o aprendizado de maneira interativa e dinâmica. Como destaca Paniago, Sarmiento e Rocha (2018):

A participação e organização de eventos culturais e científicos são, sem dúvida, momentos ricos de aprendizagens e partilha de saberes; todavia, devemos alertar quanto ao risco de se priorizar em demasia os resultados, ao invés de valorizar o processo de aprendizagem da docência do PIBID.

Durante a feira foi apresentado a todos os convidados os trabalhos desenvolvidos sobre os TCTs. Temas como ética, cidadania, meio ambiente e saúde foram abordados nos projetos apresentados, permitindo que todos os convidados refletissem sobre questões apresentadas, buscando incentivar o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente sobre o mundo ao seu redor.

Centrado nestes assuntos, o programa de Iniciação à Docência forneceu aos alunos as habilidades necessárias para se tornarem capazes de entender e abordar com sucesso as questões complexas do mundo moderno com inovação e dedicação em cada atividade desenvolvida durante os meses de atuação no PIBID na escola.

4. CONCLUSÕES

Esse processo foi fundamental para o autoconhecimento como futuros docentes, permitindo que refletíssemos sobre nossas práticas e o tipo de professor que desejam ser. As atividades planejadas no âmbito do programa promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a reflexão crítica e a cooperação entre os alunos, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Dessa forma, o PIBID se configurou como uma ferramenta poderosa para a transformação da educação, preparando-nos como futuros professores para atuarmos com criatividade, empatia e competência, e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, é imperativo reconhecer a importância do PIBID na formação de educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Através da integração de teoria e prática, o programa não só melhora a qualidade do ensino, mas também promove uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Em última análise, o PIBID representa um passo significativo rumo a um sistema educacional mais eficaz e equitativo, beneficiando toda a sociedade.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.J.B. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino fundamental, no distrito de Arembepe, município de Camaçari-BA.

Candombá - Revista Virtual, v. 2, n. 1, p.1-13, 2006.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

CARVALHO, M.A.S.; NICOLLI, A.A.; SILVA, J.C.; OLIVEIRA, Q.C.A. Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021? **Revista REAMEC**, v. 11, n. 1, e23058, Cuiabá/MT, 2023.

COLARES, B.S.; SANTA CRUZ, R.A.R. Abordagem intradisciplinar dos temas contemporâneos transversais nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 31, 17 de agosto de 2021.

MATOS, T.V.; IGNACIO, F.; DITTA, A.W.C.; RAMIREZ, R.A. Educação financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Refas – Revista Fatec Zona Sul**, v. 8, n. 3, fev. 2022.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEUENFELDT, D.J.; MAZZARINO, J.M.; SILVA, J.S. A formação do professor de Educação Física: contribuições da experiência docente para o ensino do tema transversal da Educação Ambiental na Educação Básica. **Interfaces da Educação**, v.12, n.34, p. 704-730, Paranaíba, 2021.

PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S.A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em revista**, v. 34, p. e190935, 2018.

PYKOCZ, D.; BENITE, L.C. Integração do currículo: contextualização e temas transversais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1073-1089, set./dez. 2022.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Avila Cristina (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. p. 13-21, Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAPÍTULO 16 - A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA: UMA EXPERIÊNCIA DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Daniele Magalhães do Amorim;
 Edjane Damasceno Alves da Silva;
 Elza Tatiane de Santana Silva;
 Fabiana Barbosa dos Santos;
 Gilzinete Dias Cruz;
 Isabela da Silva Almeida de Araújo;
 Lorena de Freitas Muricy;
 Sara de Carvalho Silva Gonzaga;
 Alexandro Santos de Cerqueira;
 Camila de Souza Araújo.

Resumo: O presente trabalho irá abordar as experiências vivenciadas durante o programa PIBID Ciências em turmas do 7º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Senhor do Bonfim-Bahia. O objetivo é refletir sobre a importância de um programa como o PIBID na nossa formação, relatando as experiências, dificuldades e aprendizados adquiridos no decorrer do programa, que se iniciou em novembro de 2022 e terminou em abril de 2024. A participação promoveu a aproximação entre as Universidades e a escola pública, possibilitando aos discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf uma experiência da vivência de estar na escola, participando de diversas atividades do cotidiano escolar como planejar e executar tarefas, acompanhar a rotina dos alunos e professores, participar de planejamento, entre outros, o que foi fundamental para uma formação docente mais rica.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; Relato de experiência.

Abstract: This work addressed the experiences gained during the PIBID Sciences program in 7th-grade elementary school classes at a municipal school in Senhor do Bonfim, Bahia. The objective was to reflect on the significance of a program like PIBID (Teaching Initiation Program) in our training by reporting on the experiences, challenges, and lessons learned throughout the program, which began in November 2022 and concluded in April 2024. Participation in PIBID fostered closer ties between universities and public schools, allowing students from the Natural Sciences Degree course at the Federal University of Vale do São Francisco (Univasf) to immerse themselves in the school environment. They engaged in various daily activities, including planning and executing tasks, monitoring the routines of students and teachers, and participating in lesson planning. These experiences were fundamental in enriching their teacher training.

Keywords: PIBID; teacher training; experience report.

1. INTRODUÇÃO

]O PIBID, ao integrar estudantes de licenciatura nas escolas públicas, proporciona uma oportunidade ímpar de aproximação com a

realidade educacional brasileira. A experiência prática adquirida pelos licenciandos é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas que não são plenamente alcançadas apenas no ambiente acadêmico. Segundo Freire (1996), “a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo de construção de saberes, onde a prática e a teoria se inter-relacionam de maneira indissociável”.

A preparação dos licenciandos na carreira docente é fundamental, pois é essa formação que fará com que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas que ele possa também inspirar e transformar a vida dos alunos. Como destaca Freire (1996) “O educador se eterniza em cada ser que educa”. Dessa forma, o PIBID se configura como uma estratégia fundamental para a efetiva preparação dos futuros educadores, ao promover a articulação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica.

Outro aspecto relevante do PIBID é a sua contribuição para a reflexão crítica e a inovação nas práticas educativas. A presença dos licenciandos nas escolas, em conjunto com os professores supervisores, possibilita a experimentação de novas metodologias e abordagens didáticas que visam tornar o ensino mais atrativo e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos licenciandos ao promover a troca de saberes entre a universidade e a escola. Como destaca Piaget (1975) “o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. Nesse sentido, o PIBID oferece um campo fértil para a implementação de práticas inovadoras que podem transformar o cotidiano escolar e potencializar o aprendizado dos alunos, de maneira tal, que se torna uma iniciativa valiosa para a construção de uma formação docente mais completa e integrada.

Essa integração permite que os futuros professores compreendam melhor os desafios e as oportunidades do contexto educacional brasileiro, preparando-os para atuar de forma mais efetiva e comprometida com a melhoria da qualidade da educação. Como citou Freire (1996), os saberes docentes são constituídos a partir de múltiplas fontes, incluindo a formação inicial, a experiência prática e a colaboração com outros profissionais. Portanto, o PIBID se apresenta como uma ferramenta capaz de ajudar ao licenciando a lidar com às demandas contemporâneas da educação básica no Brasil.

O foco deste artigo é abordar as experiências, os resultados e as contribuições do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na atuação dos bolsistas em turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental, na disciplina de ciências. Diante disso, esse relato é fundamental para descrever e mostrar a importância e o papel do Pibid na formação dos licenciandos.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo tem caráter descritivo, tipo relato de experiência, tendo como base as vivências oriundas do PIBID nos anos de 2022 a 2024, refletindo a importância do PIBID na nossa trajetória acadêmica como licenciandos de Ciências da Natureza. Assim, optamos por utilizar a abordagem qualitativa.

O PIBID foi desenvolvido numa escola municipal que fica situada na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, atuando nos turnos matutino e vespertino, atendendo a pré-adolescentes e adolescentes de nível fundamental II anos finais. A intervenção ocorreu no período de novembro de 2022 até abril de 2024, com jornada mensal de 32 horas.

A coleta de dados foi realizada por meio de registros reflexivos, observações das aulas, análise de produções dos alunos. Esses dados

foram fundamentais para continuidade das atividades desenvolvidas e para os aprimoramentos das práticas pedagógicas ao longo do programa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No nosso primeiro contato com a instituição de ensino foi possível explorar o cotidiano da escola, sua estrutura, as acomodações e conhecer um pouco da organização da escola por meio de documentos que regem seu funcionamento.

Ao comparar nossa atuação desde que iniciamos no subprojeto até sua finalização, observamos um significativo crescimento profissional e pessoal. Percebemos que nos tornamos mais seguras e confiantes em sala de aula, mais criativas na elaboração de atividades e mais críticas na avaliação do nosso próprio trabalho. Além disso, desenvolvemos uma maior capacidade de trabalho em equipe, de diálogo e de colaboração com os colegas, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora para todos os envolvidos, por que é isso que o PIBID proporciona a preparação inicial de estudantes que serão futuros docentes.

A vivência no chão da escola é importante para a formação docente, pois a docência é construída a partir das vivências e saberes adquiridos fora e dentro das universidades, fazendo parte dessas vivências a nossa passagem pelas salas de aula enquanto estudantes de licenciatura, fortalecendo a nossa formação profissional inicial. Como apresentado por Gatti e colaboradores (2014) em seu estudo, os temas mais recorrentes apresentados pelos licenciandos bolsistas do PIBID foram “o crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente” e “a

melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura". Assim, Gatti e colaboradores (2014) completam enunciando que:

O foco é a formação profissional ou a formação para o trabalho docente. São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e escola como um todo, a experiência de sala de aula, de coparticipar de ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares etc., vivenciando de fato o dia a dia dos professores e de equipes gestoras. [...] Há o reconhecimento de que o contato orientado com a escola e a sala de aula contribui com a formação dos Licenciandos agregando maior sentido à formação acadêmica.

Pudemos observar na prática que o processo de se tornar docente é algo que não acontece em um dia, ele é um processo, e como um processo, ele é contínuo, desse modo é durante toda a graduação que ocorre a formação do professor.

A nossa participação no subprojeto foi fundamental para a nossa formação como professoras, proporcionando uma experiência única e enriquecedora que certamente irá influenciar nossa prática docente no futuro. Como destaca Paredes e Guimarães (2012):

O PIBID é compreendido como um espaço que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade-escola, oportunizando aos futuros professores o entendimento e a reflexão sobre a profissão docente e sobre a realidade escolar, valorizando o espaço escolar como campo de experiência para a produção de novos conhecimentos durante sua formação.

Participar do PIBID abre várias portas e oportunidades, além de contribuir significativamente com o que o ensino de licenciatura proporciona, Ambrosetti e colaboradores (2013) corroboram quando dizem que "a participação no PIBID foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar".

O PIBID é um programa que nos mostrou a realidade a ser vivenciada no ambiente escolar possibilitou melhorar a nossa formação,

nos capacitando para exercermos a profissão de maneira mais completa. Como corrobora Paredes e Guimarães (2012) dizendo que os subprojetos “podem contribuir para melhoria da formação inicial dos licenciandos ao proporcionar o maior contato com a realidade escolar”.

Com o PIBID aprendemos a dialogar e a ter uma postura como professores para levar o nosso saber até os alunos, como destaca Tardif (2005) “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre vários fatores de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educadores, dos lugares de formação, etc.”. Nessa perspectiva, nós pibidianos estamos contribuindo para a construção dos saberes necessários à prática docente, tendo a oportunidade de vivenciar a docência, enxergando o início da docência como algo que muda a vida dos estudantes mediante a teoria e prática vivenciadas neste período em que estivemos como bolsistas do PIBID. Como fala Tiba (1998) “ensinar é transmitir o que se sabe a quem quer saber, portanto é dividir a sabedoria”.

Durante o tempo que estivemos na escola desenvolvemos atividades de observação e coparticipação juntamente com o professor supervisor da escola, envolvendo atividades estruturadas. Os materiais utilizados incluíram recursos didáticos, como livros, materiais pedagógicos específicos para o ensino fundamental, além de recursos digitais.

Foi possível trabalhar com atividades lúdicas envolvendo temas transversais, como a elaboração de cards, histórias em quadrinhos, vídeos e feira de ciências. Essas atividades são fundamentais para que os alunos possam observar o mundo que os cercam e assim possam desenvolver o pensamento crítico, sendo capazes de debater e opinar sobre determinados assuntos. Diante disso, destacamos a fala de Costa, Freire e Gonçalves (2022):

As atividades do subprojeto [...] contribuíram para a superação dos desafios do início da docência, uma vez que oportunizaram

aos professores a realização de um trabalho conjunto capaz de promover o desenvolvimento de uma prática mais dialógica, a inovação das abordagens metodológicas, a construção de um planejamento flexível e, sobretudo, a reflexão crítica, entendida como prática social.

Os métodos empregados foram orientados pela supervisão da coordenadora do programa, com quem foi estabelecido um plano de tarefas. A abordagem metodológica foi centrada na intenção dinâmica com os alunos, buscando sempre promover uma abordagem significativa e contextualizada. Sobre isso Freire (1996) diz que:

[...] um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convence definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Essa perspectiva de Freire nos ajudou a entender que nosso papel enquanto futuros docentes é facilitar a produção do saber, nós como futuras educadoras devemos incentivar os estudantes a buscarem o conhecimento, pensando nisso nós sugerimos diversas dinâmicas no decorrer do programa, como a feira de ciências que realizamos na escola, ao qual eles se interessaram bastante, questionaram e ficaram curiosos com os experimentos que levamos até eles. Para motivá-los, nós criamos histórias em quadrinhos sobre os assuntos que estavam sendo ensinados para melhor assimilação deles, além de criar cards, vídeos e atividades mais lúdicos em que eles pudessem manipular, observar e entender de forma mais clara.

Para o desenvolvimento das atividades e cumprimento dos objetivos da prática, utilizamos como auxílio a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que nos ofereceu orientações sobre as habilidades e competências para cada uma das etapas/conteúdos trabalhados. De modo que, nos ajudou a planejar e desenvolver aulas mais claras e

criativas, de modo a levarmos diferentes linguagens e tecnologias para sala de aula, como sugere a BNCC:

Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018).

Nosso grupo de bolsistas produziu bastante conteúdo didático, e conseguimos adquirir conhecimento através das leituras que fazíamos de artigos, dos eventos que participamos, sentimos que pudemos aproveitar bastante da experiência de vivenciar o PIBID, experiências essas que combinavam teoria e prática e que levaremos para nosso futuro.

Mas, nem tudo foi fácil, no início do programa vivemos um evidente sentimento de insegurança em relação ao planejamento e a execução das atividades práticas, o que afetou diretamente a nossa capacidade de promover um ambiente de aprendizagem mais significativo para os alunos. No entanto, nossa interação inicial com os estudantes era limitada, tínhamos dificuldades em engajá-los nas atividades propostas, a maioria dos alunos não era participativa e só participavam se tivesse uma recompensa ao final. Algo semelhante foi descrito por Costa, Freire e Gonçalves (2022) quando eles falam que esse primeiro contato com a docência “gera nos professores iniciantes os sentimentos de insegurança, receio de não contribuir para o aprendizado dos alunos, dúvidas quanto à postura que deve assumir em sala de aula, dificuldade em lidar com as críticas e as comparações, dentre outros”.

Porém, com o decorrer do PIBID nos foi proporcionado a criação de grupos juntamente com a coordenação e supervisão do subprojeto para estudarmos, discutirmos e socializarmos as etapas a serem desenvolvidas durante a semana/mês, facilitando nossa atuação dentro da escola. Assim, ao longo do subprojeto pudemos aprimorar nossa prática, tanto na elaboração de planos de aula quanto na condução das atividades

em sala. Aprendemos a diversificar as estratégias de ensino, a utilizar recursos tecnológicos de forma mais eficiente e a avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, levando-nos a melhorar nossa maneira de dividir o que sabemos. Como podemos observar no relato dos pibidianos do núcleo quando fizeram uma reflexão da sua participação no PIBID:

“Estou encerrando o PIBID com muita satisfação com relação ao meu desenvolvimento”. (BP01)

“O Programa proporcionou uma significativa evolução em meu desenvolvimento profissional, contribuindo para a organização de ideias, escrita clara e argumentação lógica”. (BP02)

“Ao longo dessa jornada, houve um amadurecimento de minha parte em relação a exercer a docência em espaços formais e não formais, transformando minhas percepções em relação à vida escolar e divulgações científicas”. (BP03)

“O programa é muito essencial para os estudantes de licenciatura das Universidades públicas pois contribui para uma melhor experiência para a vida profissional”. (BP04)

“Os bolsistas têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências essenciais para sua atuação profissional, contribuindo para uma educação de qualidade”. (BP05)

“Durante minha participação no subprojeto PIBID, identifiquei diversas dimensões da iniciação à docência que foram cruciais para minha formação como educador”. (BP06)

“O programa PIBID permite um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência vivenciada, possibilitando a assimilação, revisão e aprendizado no programa”. (BP07)

“O PIBID foi uma experiência singular na minha vida acadêmica, isso aconteceu devido ao primeiro contato em sala de aula, toda aquela agitação dos alunos, a curiosidade de saber o que iriam agregar para eles, mas no final ocorreu tranquilamente”. (BP08)

“O impacto positivo do PIBID na formação inicial de professores, destacando a importância da prática reflexiva e da interação com o ambiente escolar para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes”. (BP09)

“A iniciação à docência no subprojeto do PIBID foi uma experiência enriquecedora e transformadora, que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal como futura professora”. (BP10)

“Este período no Pibid não apenas me preparou para os desafios da carreira docente, mas também me mostrou a importância de ser um agente de transformação na vida dos estudantes”. (BP11)

“Destaco a importância do PIBID para meu desenvolvimento acadêmico e profissional, que aproximou o meu futuro ambiente de trabalho e levou-me à reflexão sobre teoria e prática a partir das vivências na sala de aula, tornando-se imprescindível a parceria com escola”. (BP12)

“Minha participação no subprojeto do PIBID foi marcada por um processo contínuo de aprendizado, crescimento e amadurecimento como futuro educador”. (BP13)

“Estar em uma sala de aula como parte do PIBID foi uma oportunidade valiosa para aprimorar minhas habilidades como futuro professor”. (BP14)

“O programa desempenhou um papel fundamental em minha jornada no curso, proporcionando-me um primeiro contato prático e significativo com a dinâmica da sala de aula”. (BP15)

“Com essa oportunidade oferecida pelo PIBID podemos aprender com os profissionais das escolas em que atuamos havendo uma troca de experiências, de ensinar e aprender, de saberes e de informações com os alunos, contribuindo para uma melhor formação profissional”. (BP16)

“Considero as experiências proporcionadas pela participação do subprojeto PIBID como bastantes valiosas para minha preparação e desenvolvimento como futura professora”. (BP17)

“O PIBID proporcionou uma oportunidade única para aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade”. (BP18)

“Estar no programa de iniciação à docência me fez abrir os olhos do que eu realmente quero ser, Professora”. (BP19)

“Observo que minha jornada na iniciação à docência no subprojeto PIBID foi muito rica e repleta de aprendizados”. (BP20)

“A experiência apresentada através das atividades realizadas pelo PIBID contribuiu para adquirir conhecimento relacionado à prática docente, em que houve o contato direto com os alunos, contribuindo para melhor experiência docente”. (BP21)

“O PIBID foi um ponto certo na graduação em licenciatura, me abriu uma nova dimensão e estabeleceu a possibilidade de refletir de um outro ângulo o meu papel como futura docente, aquele que media o conhecimento e facilita o entendimento de cada um”. (BP22)

“Minha primeira inserção no projeto tornou-se uma grande carga de conhecimentos adquiridos ao longo de 18 meses consecutivos participando ativamente das atividades e treinamentos, me tornando uma docente bem curiosa e sabendo que temos muitos conhecimentos a ensinar, mas principalmente a aprender”. (BP23)

“Ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pude vivenciar de forma mais profunda a rotina e as responsabilidades de um professor, o que me fez refletir ainda mais sobre a importância dessa profissão”. (BP24)

De tal modo, que ao final do programa foi possível notar que houve uma melhora significativa de nossa atuação como pibidianos e futuros professores. Vivenciar o chão da escola, entender o cotidiano do olhar presente foi muito importante. O PIBID conseguiu proporcionar essa vivência no âmbito escolar, juntamente a professores e outros alunos, de maneira a discutirmos e estudarmos a todo tempo sobre tantos assuntos que serão úteis não só no período de vigência do programa, mas também para nós mesmo após a formação. Hoje, entendemos melhor que o tornar-se docente é algo que não acontece de um dia para o outro, ele é um processo.

4. CONCLUSÕES

A vivência no PIBID proporcionou uma experiência e uma compreensão ao que se refere às práticas e processos de ensino aprendizagem, de estar no ambiente escolar, de seguir as regras e horários, planejar e desenvolver atividades, trabalhando junto com os professores, entendendo as rotinas e o cotidiano dos estudantes, além das reuniões com todos os pibidianos e de outras experiências adquiridas durante esses meses. De modo que, a imersão na escola-campo permitiu trocas de experiências com outros colegas licenciandos, além de observar os aspectos positivos e negativos presentes no ambiente

escolar, provocando uma atitude reflexiva a respeito dos processos de ensino.

Portanto, as vivências e contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proporcionaram uma busca de conhecimento coletivo e um espaço de troca de saberes, sendo essencial a colaboração das escolas para que ocorra a teoria e a prática ensinadas em sala de aula, vale ressaltar a importância do PIBID na nossa trajetória acadêmica.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) desempenhou um papel crucial na formação de cada um de nós. Ele ofereceu uma experiência prática precoce, integrando-nos ao ambiente escolar e permitindo a aplicação teórica dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica. Isso não apenas enriquece a formação dos alunos de licenciatura, mas também contribui para a melhoria da qualidade da educação básica ao promover práticas pedagógicas inovadoras e fortalecer a relação entre instituições de ensino superior e escolas básicas.

O PIBID, portanto, é fundamental para preparar docentes mais qualificados e comprometidos com a educação. Ele foi e é essencial para a formação de professores no Brasil, pois proporciona aos estudantes de licenciatura uma imersão prática no ambiente escolar desde cedo. Essa vivência prática permitiu que a gente experimentasse e aperfeiçoasse nossas competências pedagógicas, promovendo um entendimento mais profundo e aplicado da teoria educacional. Além disso, o programa favoreceu a aproximação entre as universidades e as escolas, possibilitando a implementação de metodologias inovadoras e a melhoria das práticas pedagógicas na instituição de ensino básico.

Desta forma, o PIBID contribuiu significativamente para a nossa formação como futuros educadores, fazendo-nos mais preparados e engajados, impactando positivamente a qualidade da educação.

5. REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B.; NASCIMENTO, M.G.C.A.; ALMEIDA, P.A.; CALIL, A.M.G.C.; PASSOS, L.F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, Viçosa, jan./jun. 2013.

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

COSTA, L.B.; FREIRE, I.A.A.; GONÇALVES, M.C.P.B. Contribuições do Pibid Uesb para a formação do professor de matemática. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>>. Acesso em: 24 set. 2024.

PAREDES, G.G.O.; GUIMARÃES, O.M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, vol. 34, nº 4, p. 266-277, nov. 2012.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 2ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

CAPÍTULO 17 - VIVENCIANDO A PRÁTICA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA Univasf

Amanda Conceição da Silva¹
 Ana Lídia de Souza Lopes¹
 Francimary Lins Silva¹
 Letícia Melo dos Santos Silva¹
 Milena de Jesus Silva¹
 Ronaldo Pereira Bispo¹
 Sandriely Jesus dos Santos¹
 Vanessa Ferreira de Souza Silva¹
 Rita Cacilda Dantas Varjão Pereira¹
 Camila de Souza Araújo¹

¹Integrantes do PIBID, subprojeto de Ciências, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Senhor do Bonfim, Bahia.

Resumo: Este trabalho apresenta o relato sobre as experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco *campus* Senhor do Bonfim-Bahia. O objetivo foi descrever como a elaboração e aplicação das atividades/metodologia ativas/lúdicas realizadas pelos bolsistas contribuíram para a formação profissional como futuros professores. As atividades foram elaboradas pelos próprios bolsistas sob orientação da professora supervisora e da coordenadora de área a partir de estudos prévios com o núcleo. Antes da elaboração das atividades os conteúdos e turmas foram analisados para uma melhor adaptação e organização do material. Dentre os materiais elaborados tem-se vídeos, *cards*, jogos, cartazes, além do desenvolvimento de uma feira de ciências. Trabalhar com metodologias/atividades ativas no PIBID foi uma iniciativa valiosa que uniu teoria e prática, preparando futuros professores para lidar com as complexidades da profissão, proporcionando vivências práticas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de ciências, Atividades de aprendizagem, Relato de experiência.

Abstract: This report details the experiences of scholarship holders participating in the Teaching Initiation Program (PIBID) for the Natural Sciences course at the Federal University of Vale do São Francisco, *campus* Senhor do Bonfim-Bahia. The aim was to illustrate how the development and implementation of playful and active methodologies by the scholarship holders contributed to their professional training as future educators. The activities were designed by the scholarship holders themselves under the guidance of the supervising teacher and the area coordinator, drawing on prior studies conducted within the center. Before creating these activities, an analysis of the content and classes was performed to better adapt and organize the materials. The prepared resources included videos, cards, games, posters, and the organization of a science fair. Engaging with active methodologies in PIBID proved to be a valuable

initiative that integrated theory with practice, equipping future teachers to navigate the complexities of their profession while providing them with practical experiences in a school environment.

Keywords: Science teaching, Learning activities, Experience report.

1. INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2014). Neste sentido, o incentivo proveniente do PIBID, promove estímulo à carreira do magistério nas áreas da educação básica, evitando-se a carência de profissionais de qualidade da educação básica (BRASIL, 2018).

A formação acadêmica profissional de professores de qualidade, é de extrema importância para proporcionar excelentes profissionais na área de ensino. Assim, o programa tem como finalidade proporcionar melhorias para a iniciação à docência, desta maneira a participação no PIBID é fundamental para o desenvolvimento de novas habilidades. Diante do exposto, Gatti (2014) salienta que:

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Assim, o PIBID torna-se uma iniciativa que busca proporcionar melhorias para a iniciação à docência. Para estes avanços, a popularização de profissionais da área da educação foi fundamental para a fomentação de ações que promovessem políticas públicas.

Perante isto, os eixos temáticos da BNCC proporcionam ao docente trabalhar atividades extracurriculares que instigam o desenvolvimento de novas habilidades. A abordagem de Temas Transversais, tem um caráter importante para o desenvolvimento do ensino brasileiro, desde a década de 1990. Com a renovação do sistema

de ensino, a ética e a cidadania eram eixos imprescindíveis para a Educação (VIEIRA *et al*, 2022). Assim, propondo internalizar temas da atualidade, em que o indivíduo está inserido na sociedade, assim permitindo o desenvolvimento intelectual e científico com a propagação de atividades voltadas a finanças, saúde e meio ambiente, entre outros eixos.

Uma das formas possíveis para trabalhar esses temas é por meio do uso de Metodologias Ativas na Aprendizagem (MMA), pois essas buscam adequar as necessidades impostas pelos estudantes, durante o ato de ensinar, caracterizando como forma inovadora de educar, que utiliza todas as suas dimensões sensório/motor, afetivo/emocional e mental/cognitiva, proporcionado ao aluno inúmeras possibilidades de aprender sobre determinado conteúdo contextualizando a sua realidade vigente (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016).

A contextualização de ensino teórico e prático relacionado a Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permite aos estudantes construir princípios, que contribuem para tomada de decisões fundamentais e críticas (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). Diante disto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta seis macro áreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde (BRASIL, 2019).

O presente artigo, busca como objetivo relatar a convivência dos bolsistas do PIBID de ciências durante o programa, vivenciado através da prática docente cotidiana a utilização de diferentes metodologias de ensino dentro do ambiente escolar.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo descreve as experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área

de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). De modo que tem um caráter descritivo das atividades desenvolvidas pelos bolsistas PIBID nas turmas de ciências do ensino fundamental II.

A técnica utilizada foi de natureza qualitativa, pois, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, os pesquisadores estudam as coisas em seu ambiente natural, tentando entender os fenômenos em termos do que eles significam para as pessoas.

Essas atividades foram realizadas em uma escola pública na cidade de Senhor do Bonfim-BA, onde os bolsistas, sob a orientação de uma professora supervisora, tiveram a oportunidade de aplicar metodologias inovadoras e interativas com os alunos.

Os recursos pedagógicos foram variados, incluindo: material audiovisual, como vídeos e apresentações em slides; recursos tecnológicos, como computadores, projetores e acesso à internet; cartazes e pôsteres; além disso, materiais de artes, como papéis, lápis de cor, canetinhas, tesouras e cola, foram utilizados em atividades manuais e lúdicas.

O ambiente de atuação inclui principalmente a sala de aula, onde ocorreu a maioria das atividades teóricas e práticas. Espaços comuns da escola, como corredores e pátios, foram utilizados para exposições e eventos, como a Feira de Ciências.

As atividades eram discutidas por todo o núcleo e depois desenvolvidas em duplas, cada dupla ficava responsável por desenvolver uma atividade com o tema discutido para posterior apresentação na escola, e com o auxílio da professora supervisora eram realizadas atividades em sala, como jogos didáticos, montagem de nuvem de palavras, construção de maquetes, questionários de conhecimento prévio, panfletos de conscientização, feira de ciências e

muito mais. Desse modo, as propostas metodológicas foram responsáveis para que os alunos fossem capazes de desenvolver o senso crítico, trabalhar a empatia e a tolerância, desenvolver a criatividade e fomentar o diálogo em sala de aula.

Atividades práticas foram desenvolvidas para integrar os TCTs no currículo escolar de forma interdisciplinar. Isso incluiu debates sobre ética e cidadania, projetos sobre sustentabilidade e a importância da ciência e tecnologia na sociedade, oferecendo um terreno fértil para esse envolvimento, permitindo que os estudantes experimentem conceitos abstratos de forma tangível. Através de experimentos, observações e análises, os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades práticas, raciocínio crítico e a capacidade de resolver problemas complexos.

Dentro das atividades realizadas tivemos a criação de histórias, onde os alunos foram incentivados a narrar experiências pessoais ou imaginárias, desenvolvendo habilidades de comunicação e empatia. A criação de quadrinhos foi outra estratégia utilizada para estimular a criatividade e a expressão artística, com narrativas baseadas em temas como cidadania, diversidade cultural e inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse programa, os licenciados tiveram a oportunidade de atuar em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades e competências como futuros professores, buscando incluir estratégias metodológicas que contribuíssem para uma prática pedagógica que ajudasse aos estudantes a se interessar na busca pelo conhecimento.

Evidente, que a cada desafio imposto durante a realização de atividades, proporcionou aos discente de licenciatura em ciências da natureza, a capacidade e compreensão acerca da prática docente

com a utilização de metodologias ativas, que foram trabalhadas por diferentes maneiras através do PIBID. Sendo notório que a convivência possibilita, aprender e realizar troca de saberes com os estudantes e comunidade escolar, prezando aprender valores e princípios do papel de bons cidadãos, e relacionado a Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

O projeto foi desenvolvido buscando trabalhar temas contemporâneos transversais, de modo a desenvolver a interdisciplinaridade com outras disciplinas e ampliar o senso crítico dos estudantes. A coordenadora de núcleo auxiliava os pibidianos a construir propostas metodológicas acerca dos temas, como Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde, por meio de atividades como: jogos didáticos, *cards*, histórias em quadrinhos, vídeos ilustrativos, elaboração de cartazes, construção de maquetes e realização de uma Feira de Ciências.

As atividades foram adaptadas para melhor atender às necessidades dos alunos dentro das restrições existentes. Dentre as adaptações realizadas está a escrita, pois buscamos utilizar de linguagem simples e cotidiana dos alunos e aos poucos inserir a linguagem científica. Como apontado por Mortimer, Chagas e Alvarenga (1998):

A linguagem científica tem características próprias que a distinguem da linguagem comum. Essas características não foram inventadas em algum momento determinado. Ao contrário, foram sendo estabelecidas ao longo do desenvolvimento científico, como forma de registrar e ampliar o conhecimento. Essas características, muitas vezes, tornam a linguagem científica estranha e difícil para os alunos. Reconhecer essas diferenças implica em admitir que a aprendizagem da ciência é inseparável da aprendizagem da linguagem científica.

Além de utilizarmos de diferentes formas de linguagens, como vídeos, textos escritos e quadrinhos. Como citado nas competências gerais da educação básica, faz-se necessário:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018).

Através das ações realizadas foi possível observar um aumento no interesse e no engajamento dos alunos, além de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico.

Inicialmente, algumas atividades foram rejeitadas, mas com o tempo a utilização de recursos didáticos diversos e de uma linguagem mais clara despertou curiosidade e interesse, levando a uma participação mais ativa e ao desenvolvimento de competências. Avistamos essa como uma experiência extraordinária, essa busca por criar atividades interessantes para os alunos, sempre levando na compreensão de suas habilidades individuais, buscando adequar a preparação e execução dessas atividades a fim de aumentar a eficiência e superar os desafios enfrentados. Notamos que os resultados do PIBID foram diversos e significativos, tanto para os bolsistas como para os alunos, dentre eles, o que mais se destacou foi aumento do interesse dos alunos.

[...] um dos grandes entraves à aprendizagem de ciências é a falta de interesse dos alunos; falta motivação para aprender, mas também não aprendem porque não estão motivados; não se pode esperar um interesse prévio deles em aprender ciência, faz-se necessário que o ensino os mobilize para essa finalidade (POZO; CRESPO, 2009 *apud* OLIVEIRA; MARQUES; PAES, 2021).

A prática contínua em sala de aula permitiu que os bolsistas ganhassem experiência, desenvolvessem competências e aprendessem a tomar decisões instrucionais com base na reflexão crítica, o que

também promoveu o progresso na capacidade dos alunos de reflexão sobre as atividades práticas, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Durante o PIBID, os bolsistas vivenciaram diversas situações desafiadoras como manejo de questões, curiosidades, comportamentos diferenciados, diversidade cultural e inclusão de alunos com deficiência. Estas experiências são fundamentais na adaptação de métodos de ensino para superar desafios mesmo com recursos limitados.

Pudemos observar o quanto a prática diária em sala de aula ajuda os professores a amadurecerem e a superarem os obstáculos iniciais. Vimos que foi de grande importância a oportunidade de aplicação de metodologias que envolveu a utilização de diferentes recursos didáticos para despertar a curiosidade e possibilitar a aprendizagem ativa, a adaptação dos métodos de ensino para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos discentes, além das reflexões dos alunos acerca das atividades práticas e a superação de desafios iniciais. De modo que ocupar esse papel de interventor do conhecimento foi de vasto contentamento pessoal aos bolsistas.

Como citado anteriormente, diferentes metodologias foram utilizadas para o trabalho em sala de aula, como por exemplo, o desenvolvimento de *cards* de conscientização sobre diversos temas, como cidadania, meio ambiente e saúde do corpo e da mente. Esses *cards* foram utilizados em atividades de sensibilização e discussão em sala de aula, buscando proporcionar uma abordagem interativa e informativa, e além de tudo, promover a divulgação científica. Como descreve Bessa (2015) “divulgar ciência é torná-la de domínio público. Assim, ensinar ciências pode ser considerada a forma mais corriqueira de divulgação científica a que a grande maioria das pessoas terá acesso”.

A divulgação do método de experimentação proporcionou aos estudantes, correlacionar a teoria com a prática, em virtude da observação do experimento, que consistiu em tratar a respeito da

corrente elétrica. Para a execução do experimento, necessitou realizar a confecção de aparelho possuindo bocal, lâmpada e fios de energia, utilizamos de béqueres com diferentes soluções. O experimento objetivou observar se os materiais apresentavam ou não propriedade de conduzir a eletricidade, após realizar a imersão dos fios de energias sob a solução presente, para despertar a curiosidade do estudante, houve o questionamento seguinte: Quais as amostras que você acha que vai acender a lâmpada e por quê? Perante a pergunta, feita diretamente aos alunos, possibilitou criar hipótese e associar o conteúdo teórico com a prática.

Convém afirmar que o método de demonstração experimental investigativo na sequência didática se mostrou adequado com os objetivos procedimentais almejados no planejamento, visto que sua utilização permite uma integração do conteúdo conceitual e a exemplificação dos fenômenos [...] (CORREIA et al., 2022)

A Feira de Ciências foi pensada com o objetivo de atrair os estudantes para o ambiente científico e fomentar o interesse pela disciplina de Ciências. A prática aconteceu no pátio da escola e houve realização de vários experimentos como transformações físicas e químicas da matéria, condutividade elétrica e leite psicodélico. Para que a prática acontecesse foram necessários materiais como gel de cabelo, pastilha efervescente, água, sal, vinagre, pedaço de madeira, pedaço de plástico, ferro, fios para conduzir eletricidade, pratos, leite, corantes alimentícios e detergente líquido. Nesse sentido, o resultado desta atividade obteve um viés positivo, pois os alunos se engajaram e ficaram curiosos com os experimentos trazidos pelos pibidianos. Como mencionado por Dinardi e colaboradores (2021) "A ciência possui uma linguagem própria e que por vezes dificulta e desmotiva os estudantes. [...] é importante que haja na escola locais ou eventos para que seja possível a realização dessa troca de informações". Complementam dizendo:

Promover ciências e conseguir envolver a comunidade escolar como um todo se mostra um desafio grandioso, entretanto o uso das feiras de ciências se mostra essencial no momento de divulgar e promover a ciência no contexto escolar, levando a comunidade novos olhares e percepções do fazer ciências, conseguir desmistificar e potencializar o imaginário do aluno, no qual se prende somente ao conteúdo e exemplos dentro de sala de aula (DINARDI *et al.*, 2021).

A abordagem de vídeos para trabalhar com alguns temas transversais foi pensada com o intuito de utilizar de diversas metodologias para levar o conteúdo e debater acerca do que foi visto com os alunos, possibilitando aos estudantes compreender mais sobre os temas. Ao pensar no material que seria exibido, buscamos apresentar um conteúdo mais objetivo e sucinto para evitar a dispersão dos estudantes ao assistir.

Como destacam por Oliveira, Marques e Paes (2021) o “vídeo é um importante aliado do professor para motivar os alunos, dinamizar as aulas, ilustrar conteúdos [...]”, eles completam ao citar que os vídeos levam os alunos a “[...] discutir os conceitos pedológicos e desenvolver uma consciência crítica e responsável [...]” (MARQUES; PAES, 2021).

Alguns dos temas selecionados foram aquecimento global e o efeito estufa, os vídeos mostraram em forma de animação o que era esses efeitos, como eles acontecem e o que pode agravar os efeitos desses fenômenos. A investigação da eficiência do método utilizado, ocorreu por meio de questionamentos feitos diretamente aos alunos no formato oral relacionado as causas, contexto histórico, consequências da intensificação do fenômeno, de modo que na ausência de resposta correta, necessitou a implementação de esclarecimentos através de diálogo com os estudantes.

No vídeo com os temas de reciclagem e cuidados com o meio ambiente, por exemplo, o intuito foi promover a sensibilização dos alunos sobre a importância da reciclagem e reutilização de materiais recicláveis, levando em consideração a poluição ambiental, e como cada material se comporta no meio ambiente, contendo o passo a

passo de como os mateiros são separados, além de apresentar de forma clara como usar as lixeiras corretamente.

A exposição de história em quadrinhos, apresenta papel fundamental no processo de construção de conhecimento sobre determinado conceito. Assim, buscou-se trabalhar com alguns temas como cadeia alimentar, sistema solar, o desperdício de água, educação alimentar e nutricional, buscando apresentar esses temas de maneira leve e que chama a atenção. Como lança Ávila e Alves (2024) “as histórias em quadrinhos ou as tirinhas são amplamente utilizadas no ensino e em diversas disciplinas pois é um recurso didático motivador da curiosidade do aluno”.

Visto que através do uso da linguagem no formato não verbal e verbal de caráter claro e objetivo no quadrinho atrai o interesse do estudante a conhecer a respeito de determinado conteúdo através de história, sendo assim uma forma dinâmica de ensino, possibilitando melhor diálogo entre pibidianos e alunos. Ávila e Alves (2024) em seu estudo com histórias em quadrinho (HQs) para o estudo das teorias evolutivas destacam ainda que “quando alunos se envolvem em narrativas visualmente estimulantes, as HQs podem incentivar a criatividade e a imaginação, possibilitando que os alunos explorem novas ideias e perspectivas”

Foi indispensável adaptar a metodologia para os alunos para atender às diversas necessidades dos alunos, além de ser necessário estudos anteriores para a escolha e organização das atividades selecionadas, mesmo enfrentando vários desafios da gestão em sala de aula, houve um desenvolver habilidades de gestão da sala, que trouxe bons resultados, os alunos começaram a se engajar, e promover um ambiente de aprendizagem positivo.

[...] percebemos que a inclusão de um jogo educativo necessita momentos de leitura de referenciais e organização prévia fora da rotina de sala de aula que demandam um esforço individual do/da professor/a no desenvolvimento da estratégia referente

ao conteúdo, necessidades e dificuldades de suas turmas (Correia *et al.*, 2022).

Os resultados desta experiência podem ser apresentados por estudos, segundo Piaget (1972) "a aprendizagem é provocada por situações - provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples". Entre os principais desafios enfrentados incluíam restrições de recursos para a realização de determinadas atividades, especialmente quando se trabalha com alunos com deficiência, e a falta de salas de recursos adequadas. Além disso, os alunos inicialmente expressaram preocupação com qualquer atividade.

3. CONCLUSÕES

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi essencial para a nossa formação como futuros educadores. O programa proporcionou uma imersão prática no ambiente escolar, nos permitindo desenvolver habilidades e competências pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios da docência.

A convivência com estudantes e a prática de sala de aula foram fundamentais para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. A interação com a comunidade escolar facilitou a troca de saberes e a aprendizagem de valores e princípios fundamentais para a formação de bons cidadãos. Além disso, o programa incentivou o uso de recursos pedagógicos diversificados, que despertaram o interesse e a participação ativa dos alunos.

A experiência no PIBID revelou a importância de adaptar as metodologias de ensino às necessidades e interesses dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz. O contato direto com a prática docente permitiu aos licenciados amadurecerem profissionalmente, desenvolvendo habilidades práticas e interpessoais valiosas para suas carreiras futuras.

A participação no PIBID destacou a relevância dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na formação educacional. A integração desses temas no currículo escolar, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo crucial para o desenvolvimento de habilidades que transcendem a formação acadêmica e capacitam os estudantes para a vida em sociedade. A experiência no programa reforçou a importância de uma educação de qualidade e igualitária, fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Através do PIBID, nós licenciandos não apenas adquirimos conhecimentos e habilidades, mas também compreendemos o verdadeiro sentido da docência. Este programa contribuiu significativamente para a nossa formação como professores mais preparados, competentes e comprometidos com a qualidade do ensino.

Em resumo, diante desse relato, o PIBID foi uma iniciativa valiosa que uniu teoria e prática, preparando futuros professores para lidar com as complexidades da profissão, proporcionando vivências práticas no ambiente escolar, como uma ferramenta poderosa no processo de formação docente, de maneira que integrou a teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada nas escolas e resultando em profissionais mais capacitados e conscientes das realidades do ensino.

4. REFERÊNCIAS

ÁVILA, P.S.B.V.; ALVES, M.S. A utilização de histórias em quadrinhos como estratégia para o ensino de teorias evolutivas. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 03, 2024.

BESSA, E. O que é divulgação científica? In: ARNT, A.M.; FRANÇA, C.; BESSA, E. **Divulgação científica e redação para professores**. [S. l.]: Tangará da Serra: Ideias, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

CORREIA, T.E.D.; OLIVEIRA, L.K.S.; SILVA, L.R.; SANTOS, W.H.M. BARBOSA, M.S.A.; LUNA, K.P.O. A sequência didática através das metodologias ativas para o ensino de biologia e suas contribuições na formação docente de bolsistas do Pibid. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: e col. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, Porto Alegre: ArtMed, p. 15-41, 2006.

DINARDI, A.J.; CUNHA, F.I.J.; VERÇOSA, J.V.S.; LEITE, A.P. Contribuições do PIBID Ciências da Natureza para o letramento científico na Educação Básica. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, 2021.

NASCIMENTO, T.E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência online**, v. 2, n. 3, p. 134-153, 2016.

GATTI, B.A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

MORTIMER, E.F.; CHAGAS, A.N.; ALVARENGA, V.T. Linguagem científica versus linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 3, n. 1, p. 7-19, 1998.

OLIVEIRA, A.N.S.; MARQUES, J.D.O.; PAES, L.S. Utilização de vídeos didáticos para o ensino de solo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e126921, 2021.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. **Studying teaching**, p. 1-8, 1972.

VIEIRA, K.M.; KLEIN, L.L.; DENARDIN, A.C.M.; LINKE, D. D.; MESQUITA, L.F. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e04 [2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65. 15719. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15719>. Acesso em: 29 set. 2024.