

# E&S

*Revista Extensão & Sociedade da UFRN*

VOL X | ANO 2018.2 | ISSN 2595-0150



# 2018.2









# Expediente

**REITOR:**

José Daniel Diniz Melo

**VICE-REITOR:**

Henio Ferreira de Miranda

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO:**

Aldo Aloísio Dantas da Silva

**PRÓ-REITOR ADJUNTO  
DE EXTENSÃO:**

Edvaldo Vasconcelos de Carvalho Filho

**REVISÃO DE NORMAS:**

João Batista da Costa Junior (bolsista)  
Tamilis Manoela dos S. Ferreira (bolsista)

**PROJETO GRÁFICO:**

ROGÉRIO MELO

**DIAGRAMAÇÃO:**

Maria Carolina de M. Lopes (bolsista)

**SELEÇÃO DE IMAGENS:**

ROGÉRIO MELO

**FOTO CAPA:**

© Adobe Stock

**EDITOR GERENTE:**

Dany Geraldo Kramer Cavalcanti e Silva

**EDITORES:**

Celso Donizete Locatel  
Dany Geraldo Kramer Cavalcanti e Silva  
Nereida Soares Martins

**COLABORADORES:**

João Batista da Costa Junior (bolsista)  
Tamilis Manoela dos S. Ferreira (bolsista)

**CONSELHO CIENTÍFICO:**

Adriana Torres Rosa  
Ana Cláudia Gouveia De Sousa  
Ana Elza Oliveira De Mendonça  
Christianne Medeiros Cavalcante  
Eder Carlos Cardoso Diniz  
Helaine De Moura Cavalcanti  
Iracema Pinho  
Ivaneide Alves Soares Da Costa  
Jonaldo André Da Costa  
Nadja Valéria Dos Santos Ferreira  
Rute Alves De Sousa  
Stania Nagila Vasconcelos Carneiro

**REALIZAÇÃO:**

**Dezembro de 2019**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
Pró-reitoria de Extensão – PROEX  
Campus Universitário Lagoa Nova  
Av. Senador Salgado Filho, 3000  
CEP 59078-970  
Natal/RN - Brasil





# Editorial

A Revista *Extensão & Sociedade*, um periódico da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), traz neste volume 2018.2, seis trabalhos elaborados por docentes e estudantes. Os artigos e relatos de experiências apresentados são produtos de equipes da UFRN e da UDESC, sendo manuscritos inéditos submetidos pelos autores e avaliados pelo comitê científico desta revista.

Os trabalhos e relatos relacionam atividades de interação com as comunidades, atendendo os preceitos da Extensão Universitária, sendo englobadas as áreas de: Ciências Sociais, Matemática, História, Saúde e Língua Inglesa.

Os textos envolvem a atuação das ciências sociais na intervenção escolar; atividades em comunidade quilombola em Macaíba/RN; a atividade da enfermagem no serviço público hospitalar catarinense; as práticas pedagógicas no ensino da matemática; a dinâmica no ensino de língua inglesa e sobre programa de iniciação a docência no Rio Grande do Norte.

As propostas apresentadas englobam a interação entre a universidade e outros setores da sociedade, através de programas e projetos de extensão, que contribuem com a transformação da realidade social de diversas regiões, além de oportunizar à equipe extensionista a vivência de integração entre ensino-pesquisa-extensão.

Convidamos todos a uma leitura destes materiais, com acesso livre à comunidade acadêmica, contemplando importantes reflexões e concepções na dimensão da extensão universitária.

*Equipe Editorial*



Prof. Dr. Dany  
Kramer



Prof. Dr. Celso  
Locatel



Dra. Nereida Martins  
(TAE)



# Sumário





A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO  
SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: o  
PIBID da UFRN

12

O PIBID DE HISTÓRIA (UFRN) E A  
DIVERSIDADE: ética e cultural do Rio Grande  
do Norte em perspectiva: um relato de experiência

24

PORTIFÓLIO NORTEADOR DA CONSULTA  
de enfermagem pré-operatória: fortalecendo a  
cultura de segurança do paciente

29

PIBID DE MATEMÁTICA NATAL: ações na  
educação básica.

34

REFLEXÕES AVALIATIVAS SOBRE: as ações  
em sala de aula do PIBID de língua inglesa

45

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE  
INICIAÇÃO à docência (PIBID) e a ressignificação  
do trabalho docente no sertão do Seridó.

56





# Artigos e Relatos de Experiência





## A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS:

### O Pibid da UFRN.

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Ciências Sociais (UFRN).

**Ana Patrícia Dias<sup>1</sup>**  
**Flora Assaf de Souza<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais (UFRN).

### RESUMO

Este relato de experiência analisa a trajetória e atuação do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 2014 a 2017. O propósito do trabalho foi analisar a sequência didática, estratégia metodológica adotada pelo subprojeto Ciências Sociais no processo de intervenção escolar. A pesquisa foi desenvolvida na UFRN e em escolas parceiras do programa, e se valeu dos dados primários oriundos das etnografias elaboradas pelos bolsistas do programa, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com ex-pibidianos e discentes da licenciatura em Ciências Sociais. Como resultado, percebeu-se que as propostas metodológicas de divisão por distintos subgrupos e as sequências didáticas, estratégias adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais, potencializam a formação docente ao fazer dos participantes os protagonistas deste processo. Assim, o PIBID alcança um de seus principais objetivos, que é o aperfeiçoamento da formação docente por meio da construção de metodologias inovadoras.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Ensino de Sociologia; PIBID.

**THE TRAJECTORY AND ACTION OF THE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA'S (INSTITUTIONAL PROGRAM OF GRANTS FOR INITIAL TEACHER TRAINING – PIBID): subproject of Social Training of**

## ABSTRACT

The Promotion of Adequate and Healthy Food (PAAS) is a fundamental strategy for addressing food and nutrition problems, based on the Human Right to Adequate Food (HRA). The Extension Project Management of meal supply contracts was carried out in 2017: contributions to the effectiveness of the portion x household x per capita measure in the planning of menus, with the objective of promoting social control dialogue with EAN in PR in the RN, through the production of educational materials aimed at users, helping to understand the aspects related to healthy eating, and in the elaboration of an illustrative guide directed to food handlers. For the construction of these materials, we analyzed portions and home measures served in the PR of the NB, comparing them with recommendations required in the term of reference of the bidding document of the state government. The project's actions culminated in a Regional Seminar, focusing on the relevance of the Health Promotion Program in the State and the contribution scenario of SAN public facilities. It is hoped that the educational materials developed will help the PR to become important instruments in the actions of EAN, favoring social control and contributing to the PAAS and to the demandability of the HHA.

**Keywords:** Initial teacher training; Sociology teaching; PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência analisa a trajetória e atuação do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) presente em universidades de todo o Brasil, que permite aos alunos da licenciatura se inserirem nas escolas públicas e desenvolverem atividades didático-pedagógicas, com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores de Ensino Básico (BRASIL, 2010).

As atividades do programa são desenvolvidas pela parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com escolas da rede pública da Educação Básica. No caso específico do subprojeto Ciências Sociais, contou-se com a colaboração da Escola Estadual Berilo Wanderley, Escola Estadual Anísio Teixeira e da Escola Atheneu Norte-Riograndense, situadas na cidade de Natal/RN.

O propósito do trabalho foi analisar a sequência didática, estratégia metodológica adotada pelo subprojeto Ciências Sociais no processo de intervenção escolar. A pesquisa foi desenvolvida no campus central da UFRN, como também nas escolas acima citadas, no período de 2014 a 2017. O seu embasamento se deu por meio dos dados primários oriundos das etnografias<sup>1</sup> elaboradas pelos bolsistas do programa, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com ex-pibidianos e discentes da licenciatura em Ciências Sociais, além de dados secundários por meio de referências bibliográficas pertinentes à temática.

Como resultado, percebeu-se que as propostas metodológicas da divisão por distintos subgrupos – aliadas às sequências didáticas, estratégias adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais – potencializaram a formação docente ao fazer dos beneficiários do programa os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, alcançou um dos principais objetivos do PIBID, que é o aperfeiçoamento da formação docente por meio da construção de metodologias inovadoras.

Para efeito de sistematização da reflexão, apresenta-se um breve histórico do PIBID-Ciências Sociais/UFRN, demarcando suas distintas gestões e formas de atuação nas escolas. Em seguida se destacam os subgrupos e sequências didáticas, estratégias metodológicas construídas e adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais com o intuito de aperfeiçoar a formação dos professores.

<sup>1</sup> Etnografia, segundo Peirano (2008) é um método qualitativo de pesquisa que consiste em ver, interpretar, ouvir e analisar a teoria se manifestando no campo social. Nas palavras da autora, é a “teoria vivida” (PEIRANO, 2008).

## 2. O SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: GESTÕES E MODELOS DE ATUAÇÃO

O PIBID é um programa presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID de cada IES são os chamados PIBIDs Institucionais. Estes, por sua vez, dividem-se em subprojetos de acordo com a área de formação. O PIBID-Ciências Sociais, portanto, é um subprojeto do PIBID institucional da UFRN, que existe desde 2010 e que passou por duas gestões: a primeira sob a orientação do prof. Gilmar Santana (2010-2013) e a segunda sob a coordenação do prof. Douglas Araújo e da profa. Ana Patrícia Dias Sales (2013-2017).

Essas duas gestões se diferenciam em dois aspectos: número de bolsistas e proposta de trabalho. O prof. Gilmar Santana, que coordenou o projeto durante os anos iniciais, trabalhou com cerca de 20 bolsistas e 2 supervisores, e focou no desenvolvimento de metodologias inovadoras, a exemplo das oficinas elaboradas em grandes grupos (SANTANA, 2012).

O prof. Douglas Araújo e a profa. Ana Patrícia entraram no projeto por meio de um novo edital, que ampliou o número de vagas para 32 bolsistas e 3 supervisores. Ao longo dessa gestão, o trabalho desenvolvido no PIBID consistiu na atuação por meio das oficinas e, sobretudo, na adoção das sequências didáticas e intervenções individuais dos bolsistas nas salas de aula.

Em 2010, quando se deu início ao PIBID-CS, a dificuldade de encontrar nas escolas professores formados em Sociologia se apresentava como um grande entrave ao desenvolvimento do Programa – problema que se repete em todo o Brasil<sup>2</sup> (PINTO, 2014). O edital exigia que os professores supervisores fossem formados na disciplina que ministravam e a lecionassem há pelo menos dois anos na mesma escola. Todavia, a instituição selecionada pelo programa, a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, não dispunha de professor de Sociologia com esses requisitos, e foi bastante difícil encontrar alguém em outras escolas (SANTANA, 2012).

Esse obstáculo desponta como reflexo da trajetória irregular da Sociologia no currículo da educação brasileira, que desde o final do século XIX teve professores autodidatas ou com afinidade aos temas das Ciências Sociais ministrando a disciplina, em detrimento de profissionais formados na área (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017). Sobre esse aspecto, Santana (2012, p 18) aponta que:

Muitos entendem a disciplina como doutrina política, outros como complemento que pode ser incorporado ou diluído em qualquer área que precisar discutir algum aspecto social. Nesse ponto de vista, interpreta-se que, em virtude de seus conteúdos estarem disseminados nas relações cotidianas, qualquer professor mais atualizado sobre a conjuntura poderia estender sua discussão específica a fim de abarcar mais alguns olhares sobre a sociedade.

Comparando a análise histórica de Oliveira e Oliveira (2017) com o relato de Santana (2012) sobre o momento atual, vê-se que a situação instável da Sociologia repercutiu na sua credibilidade enquanto matéria científica – e que por isso requer um profissional formado para ensiná-la – fazendo com que desde sempre a escola e a comunidade aceitassem professores sem formação ministrando a disciplina.

Outro fator elencado por Oliveira e Oliveira (2017) que corrobora a afirmação de Santana (2012) é que a Sociologia, mesmo quando retirada enquanto disciplina dos currículos, permaneceu como componente teórico de outras matérias. Exemplo disso é que várias licenciaturas de Ciências Sociais ofertavam disciplinas práticas de ensino em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), matéria obrigatória durante a Ditadura Militar (1964-1988), e que só foi abolida após a implementação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em 1996. Ou seja, a presença da Sociologia

<sup>2</sup> É importante destacar que Pinto (2014) afirma que faltam professores atuando nas escolas, mas que o número de formados na licenciatura de Ciências Sociais seria suficiente para cobrir essa lacuna. O obstáculo a ser superado, segundo ele, é a baixa remuneração, que afasta os profissionais da docência.

como disciplina foi muitas vezes substituída por sua utilização secundária em outros componentes curriculares (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017).

Além disso, Oliveira e Oliveira (2017) atentam para o viés ideológico pelo qual a Sociologia foi abordada em sala de aula. No caso das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica (também reinserida no currículo durante a Ditadura Militar), conceitos das Ciências Sociais como “classe social”, “trabalho” e “democracia” foram distorcidos para servir de instrumentos ideológicos do regime autoritário (JINKINGS, 2017).

Mesmo em momentos que a Sociologia aparece como componente curricular, o viés ideológico ainda está presente. No manual *Sociologia: Compêndio Escolar para o curso Gymnasial*, editado pela Livraria Alves, ligada à congregação Marista, há um prefácio que especifica regras para o debate de questões sociais, e dentre as quais constam (sic):

II – Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade humana de elementos desiguais. Deve-se reprovar, porque é contrário à natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e inesequível, das condições humanas. [...]

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar da máxima cordura, tratando todos os pontos com grande espírito de pacificação, de moderação e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas ideias mais ou menos liberais, ou o emprego sempre despropositado da terminologia em voga entre os adeptos da luta de classes. (LORTON, 1926 apud OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p 25-26)

Assim sendo, fica evidente que não há uma tradição da Sociologia enquanto disciplina no Brasil – menos ainda como campo científico independente – fazendo com que até hoje encontremos professores formados nas mais diversas áreas lecionando-a nas escolas. Em decorrência disso, ainda prevalece a noção de que não é necessário ter formação em Ciências Sociais para ministrar aula. Neste contexto, o caso da E.E. Luiz Gonzaga serve como exemplo da dificuldade de se encontrar professores de Sociologia formados na área, visto que o docente que ministrava a disciplina no colégio era graduado em Filosofia (SANTANA, 2012).

Como a CAPES exigia um supervisor para cada dez bolsistas e o subprojeto contava com vinte licenciandos, mesmo com o ingresso do professor da Luiz Gonzaga, ainda era preciso encontrar outro professor da rede básica. Após muita procura, foi encontrado o professor Augusto Vieira da Escola Estadual Anísio Teixeira, que correspondia aos pré-requisitos de ser formado em Ciências Sociais e atuar na mesma escola há dois anos.

Desde a concepção do PIBID-CS, o coordenador Gilmar Santana fez questão de trazer o caráter interdisciplinar das Ciências Sociais para o projeto. Isso porque, embora a CAPES denomine o subprojeto como de Sociologia, que é o mesmo nome da disciplina presente no currículo do Ensino Médio, os licenciandos se formam em Ciências Sociais, um curso que compreende a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia.

Neste sentido, o trabalho dos bolsistas no subprojeto foi sob a ótica das Ciências Sociais e do desenvolvimento da pesquisa etnográfica. O objetivo da pesquisa era familiarizar os pibidianos com a realidade cotidiana da escola. O embasamento para a realização dessa atividade foi o trabalho do antropólogo José G. Magnani (1996) sobre a lógica do pedaço, “que subentende a compreensão da construção de sociabilidades a partir da ocupação temporal do espaço físico pelos grupos sociais que deles apropriam-se” (SANTANA, 2012, p 20) mesmo que por alguns momentos no dia.

Nessa perspectiva, os bolsistas realizavam o trabalho de campo primeiro observando o trajeto de casa até a escola em que atuavam; depois observavam os arredores, fazendo entrevistas com as pessoas que frequentavam o entorno, para descobrir quais eram as impressões delas sobre a escola, os alunos e os funcionários. A terceira etapa foi observar a estrutura física da escola e entrevistar os funcionários. A partir de então os bolsistas entraram nas salas de aula para observar a turma.

Uma vez em sala, os pibidianos observavam as turmas, os alunos individualmente, bem como suas relações com os outros membros da comunidade escolar. Com os resultados das observações em campo, em paralelo às leituras teóricas nas reuniões gerais, foi possível elaborar vertentes de atuação que se constituíram em cinco subgrupos: Análise de Imagem, Teatro do Oprimido (TO), Leituras Sociais, Plantão de Dúvidas e Periódicos. Assim, com o exercício etnográfico, os bolsistas diagnosticaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da Sociologia e puderam organizar uma proposta de atuação voltada para as necessidades dos educandos.

Isso muito se assemelha ao que foi feito nos PIBIDs de Física, Química e Biologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que fundamentaram suas ações em pesquisas sobre o ensino de ciências, para que os licenciandos entendessem o trabalho do professor como algo em perpétua construção. A ideia destes subprojetos era que os pibidianos, uma vez inteirados das atuais discussões sobre o ensino de ciências, pudessem adotar a postura de pesquisadores, buscando entender o que funcionava ou não, para então pensarem sua atuação docente (PAREDES & GUIMARÃES, 2012). De maneira semelhante, os bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais da UFRN usaram a etnografia como estratégia para pensar a escola e a docência.

### 3. O SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: GESTÕES E MODELOS DE ATUAÇÃO

O PIBID é um programa presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID de cada IES são os chamados PIBIDs Institucionais. Estes, por sua vez, dividem-se em subprojetos de acordo com a área de formação. O PIBID-Ciências Sociais, portanto, é um subprojeto do PIBID institucional da UFRN, que existe desde 2010 e que passou por duas gestões: a primeira sob a orientação do prof. Gilmar Santana (2010-2013) e a segunda sob a coordenação do prof. Douglas Araújo e da profa. Ana Patrícia Dias Sales (2013-2017).

Essas duas gestões se diferenciam em dois aspectos: número de bolsistas e proposta de trabalho. O prof. Gilmar Santana, que coordenou o projeto durante os anos iniciais, trabalhou com cerca de 20 bolsistas e 2 supervisores, e focou no desenvolvimento de metodologias inovadoras, a exemplo das oficinas elaboradas em grandes grupos (SANTANA, 2012).

O prof. Douglas Araújo e a profa. Ana Patrícia entraram no projeto por meio de um novo edital, que ampliou o número de vagas para 32 bolsistas e 3 supervisores. Ao longo dessa gestão, o trabalho desenvolvido no PIBID consistiu na atuação por meio das oficinas e, sobretudo, na adoção das sequências didáticas e intervenções individuais dos bolsistas nas salas de aula.

Em 2010, quando se deu início ao PIBID-CS, a dificuldade de encontrar nas escolas professores formados em Sociologia se apresentava como um grande entrave ao desenvolvimento do Programa – problema que se repete em todo o Brasil (PINTO, 2014). O edital exigia que os professores supervisores fossem formados na disciplina que ministravam e a lecionassem há pelo menos dois anos na mesma escola. Todavia, a instituição selecionada pelo programa, a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, não dispunha de professor de Sociologia com esses requisitos, e foi bastante difícil encontrar alguém em outras escolas (SANTANA, 2012).



Esse obstáculo desponta como reflexo da trajetória irregular da Sociologia no currículo da educação brasileira, que desde o final do século XIX teve professores autodidatas ou com afinidade aos temas das Ciências Sociais ministrando a disciplina, em detrimento de profissionais formados na área (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017). Sobre esse aspecto, Santana (2012, p 18) aponta que:

Muitos entendem a disciplina como doutrina política, outros como complemento que pode ser incorporado ou diluído em qualquer área que precisar discutir algum aspecto social. Nesse ponto de vista, interpreta-se que, em virtude de seus conteúdos estarem disseminados nas relações cotidianas, qualquer professor mais atualizado sobre a conjuntura poderia estender sua discussão específica a fim de abarcar mais alguns olhares sobre a sociedade.

Comparando a análise histórica de Oliveira e Oliveira (2017) com o relato de Santana (2012) sobre o momento atual, vê-se que a situação instável da Sociologia repercutiu na sua credibilidade enquanto matéria científica – e que por isso requer um profissional formado para ensiná-la – fazendo com que desde sempre a escola e a comunidade aceitassem professores sem formação ministrando a disciplina.

Outro fator elencado por Oliveira e Oliveira (2017) que corrobora a afirmação de Santana (2012) é que a Sociologia, mesmo quando retirada enquanto disciplina dos currículos, permaneceu como componente teórico de outras matérias. Exemplo disso é que várias licenciaturas de Ciências Sociais ofertavam disciplinas práticas de ensino em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), matéria obrigatória durante a Ditadura Militar (1964-1988), e que só foi abolida após a implementação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em 1996. Ou seja, a presença da Sociologia como disciplina foi muitas vezes substituída por sua utilização secundária em outros componentes curriculares (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017).

Além disso, Oliveira e Oliveira (2017) atentam para o viés ideológico pelo qual a Sociologia foi abordada em sala de aula. No caso das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica (também reinserida no currículo durante a Ditadura Militar), conceitos das Ciências Sociais como “classe social”, “trabalho” e “democracia” foram distorcidos para servir de instrumentos ideológicos do regime autoritário (JINKINGS, 2017).

Mesmo em momentos que a Sociologia aparece como componente curricular, o viés ideológico ainda está presente. No manual Sociologia: Compêndio Escolar para o curso Gymnasial, editado pela Livraria Alves, ligada à congregação Marista, há um prefácio que especifica regras para o debate de questões sociais, e dentre as quais constam (sic):

II – Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade humana de elementos desiguais. Deve-se reprovar, porque é contrário à natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e insequível, das condições humanas. [...]

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar da máxima cordura, tratando todos os pontos com grande espírito de pacificação, de moderação e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas ideias mais ou menos liberais, ou o emprego sempre despropositado da terminologia em voga entre os adeptos da luta de classes. (LORTON, 1926 apud OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p 25-26)

Assim sendo, fica evidente que não há uma tradição da Sociologia enquanto disciplina no Brasil – menos ainda como campo científico independente – fazendo com que até hoje encontremos professores formados nas mais diversas áreas lecionando-a nas esco-

las. Em decorrência disso, ainda prevalece a noção de que não é necessário ter formação em Ciências Sociais para ministrar aula. Neste contexto, o caso da E.E. Luiz Gonzaga serve como exemplo da dificuldade de se encontrar professores de Sociologia formados na área, visto que o docente que ministrava a disciplina no colégio era graduado em Filosofia (SANTANA, 2012).

Como a CAPES exigia um supervisor para cada dez bolsistas e o subprojeto contava com vinte licenciandos, mesmo com o ingresso do professor da Luiz Gonzaga, ainda era preciso encontrar outro professor da rede básica. Após muita procura, foi encontrado o professor Augusto Vieira da Escola Estadual Anísio Teixeira, que correspondia aos pré-requisitos de ser formado em Ciências Sociais e atuar na mesma escola há dois anos.

Desde a concepção do PIBID-CS, o coordenador Gilmar Santana fez questão de trazer o caráter interdisciplinar das Ciências Sociais para o projeto. Isso porque, embora a CAPES denomine o subprojeto como de Sociologia, que é o mesmo nome da disciplina presente no currículo do Ensino Médio, os licenciandos se formam em Ciências Sociais, um curso que compreende a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia.

Neste sentido, o trabalho dos bolsistas no subprojeto foi sob a ótica das Ciências Sociais e do desenvolvimento da pesquisa etnográfica. O objetivo da pesquisa era familiarizar os pibidianos com a realidade cotidiana da escola. O embasamento para a realização dessa atividade foi o trabalho do antropólogo José G. Magnani (1996) sobre a lógica do pedaço, “que subentende a compreensão da construção de sociabilidades a partir da ocupação temporal do espaço físico pelos grupos sociais que deles apropriam-se” (SANTANA, 2012, p. 20) mesmo que por alguns momentos no dia.

Nessa perspectiva, os bolsistas realizavam o trabalho de campo primeiro observando o trajeto de casa até a escola em que atuavam; depois observavam os arredores, fazendo entrevistas com as pessoas que frequentavam o entorno, para descobrir quais eram as impressões delas sobre a escola, os alunos e os funcionários. A terceira etapa foi observar a estrutura física da escola e entrevistar os funcionários. A partir de então os bolsistas entraram nas salas de aula para observar a turma.

Uma vez em sala, os pibidianos observavam as turmas, os alunos individualmente, bem como suas relações com os outros membros da comunidade escolar. Com os resultados das observações em campo, em paralelo às leituras teóricas nas reuniões gerais, foi possível elaborar vertentes de atuação que se constituíram em cinco subgrupos: Análise de Imagem, Teatro do Oprimido (TO), Leituras Sociais, Plantão de Dúvidas e Periódicos. Assim, com o exercício etnográfico, os bolsistas diagnosticaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da Sociologia e puderam organizar uma proposta de atuação voltada para as necessidades dos educandos.

Isso muito se assemelha ao que foi feito nos PIBIDs de Física, Química e Biologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que fundamentaram suas ações em pesquisas sobre o ensino de ciências, para que os licenciandos entendessem o trabalho do professor como algo em perpétua construção. A ideia destes subprojetos era que os pibidianos, uma vez inteirados das atuais discussões sobre o ensino de ciências, pudessem adotar a postura de pesquisadores, buscando entender o que funcionava ou não, para então pensarem sua atuação docente (PAREDES & GUIMARÃES, 2012). De maneira semelhante, os bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais da UFRN usaram a etnografia como estratégia para pensar a escola e a docência.

#### 4. CONHECENDO OS SUBGRUPOS

Como consequência do que foi identificado na escola, o PIBID de Ciências Sociais adotou a divisão em subgrupos, cada qual voltado a uma estratégia didática de ensino de Sociologia. Na atualidade, permanecem os subgrupos de Leituras, Imagens e Teatro do Oprimido, mas no início também havia o Periódicos e o Plantão de Dúvidas. O objetivo dos subgrupos é trabalhar estratégias inovadoras de ensino e

aprendizagem, que, por sua vez, é um dos objetivos do programa como um todo.

Atualmente participam do projeto a Escola Estadual Anísio Teixeira com o supervisor Augusto Vieira, que está no projeto desde 2010 e é orientador do subgrupo de Leituras; o Colégio Atheneu Norte-riograndense, por meio do supervisor Dannyel Rezende, que participa desde 2013 e coordena o subgrupo de Imagens; e a Escola Estadual Berilo Wanderley, com o supervisor Gustavo Petrovich, que está no projeto desde 2014 e orienta o TO desde então.

Cada supervisor orienta um subgrupo e os bolsistas que atuam em sua escola, que não são necessariamente os mesmos, isto é, um PIBIDIANO pode fazer parte do subgrupo que não é orientado pelo seu supervisor de escola. Todavia, a maioria prefere ficar sob a mesma orientação. Para entender melhor como é o trabalho de cada subgrupo, refletiremos sobre cada um deles, incluindo aqueles que já se extinguiram.

## 5. O SUBGRUPO ANÁLISE DE IMAGEM

Este subgrupo surgiu após a realização de uma mostra fotográfica com os alunos das Escolas Anísio Teixeira e Luiz Gonzaga durante as feiras culturais. Os alunos foram convidados para fotografar sobre o tema “O que me agrada e o que não me agrada dentro e fora da escola” e depois expor as fotos nas escolas durante a feira. Durante a exposição, os bolsistas ofereciam tarjetas aos visitantes para que escrevessem o que quisessem e colocassem ao lado das fotos. Os resultados em cada uma das escolas foram bem distintos: enquanto na Escola Anísio Teixeira a exibição criou um clima de festa, a recepção na Escola Soldado Luiz Gonzaga foi permeada por conflitos (SANTANA, 2012).

Os resultados da mostra surpreenderam os bolsistas, que em suas observações não haviam identificado até então a cumplicidade entre os alunos do Anísio Teixeira, muito menos os conflitos entre os alunos do Luiz Gonzaga. De toda forma, a atividade foi avaliada como positiva e o trabalho com as fotografias continuou por meio do subgrupo Análise de Imagens. Mais tarde, com a saída do professor da Escola Luiz Gonzaga e o ingresso de Dannyel, professor do Atheneu, o subgrupo continuaria, agora sob sua orientação.

O objetivo das oficinas Análise de Imagens era não somente o de exercitar a percepção dos alunos sobre as imagens, sejam elas de seu dia-a-dia ou de recortes específicos, como também permitir que eles se reconhecessem como produtores de imagens. Para isso eram trabalhadas a observação técnica das imagens, a relação construída socialmente com elas e a análise de cenas sociais (SANTANA, 2012).

Entretanto, o grupo assumiu outro papel ao longo do desenvolvimento das oficinas – o de registrar as atividades. Como seus membros sabiam manusear bem os equipamentos de fotografia e vídeo, participavam das oficinas de todos os subgrupos para documentar as atividades realizadas, o que também servia como exercício de pesquisa para os bolsistas.

## 6. O SUBGRUPO LEITURAS SOCIAIS

Desde o início, o subgrupo de Leituras Sociais foi orientado pelo professor Augusto, do Anísio Teixeira. As oficinas deste subgrupo utilizavam letras de música, histórias em quadrinhos e outros gêneros escritos para trabalhar a Sociologia por meio da leitura. A ideia surgiu após os bolsistas identificarem as dificuldades que os alunos tinham com a leitura e a escrita. (SANTANA, 2012).

Dos quatro subgrupos existentes, este era o que contava com menos participantes, os quais geralmente apareciam esporadicamente, prática que não acontecia com os demais. Ainda assim, o grupo permanece até hoje devido a sua relevância, mesmo não tendo despertado maior interesse entre os alunos.

## 7. O SUBGRUPO TEATRO DO OPRIMIDO

Este subgrupo atua na perspectiva de ter a realidade dos alunos como base dos processos de ensino e aprendizagem, aspecto que começou a ser trabalhado com as pesquisas etnográficas por meio da ação dos próprios alunos da escola. O Teatro do Oprimido é uma proposta teatral em que não há atores e espectadores, e sim espect-atores, pois quem assiste também faz parte da encenação e vice-versa (BOAL, 1983). A ideia é que todos possam trocar de papéis e se colocar, ainda que momentaneamente, no lugar do outro, exercitando a solidariedade (SANTANA, 2012). Com esse intuito, as oficinas do TO eram voltadas para a realização de uma peça na estética do Teatro-fórum, e contavam sempre com vários jogos teatrais elaborados por Boal, criador do método, que serviam para familiarizar bolsistas e alunos com aquela forma teatral.

Mesmo nos jogos, há sempre uma dimensão política a ser discutida. Ao final de cada exercício, os bolsistas perguntavam o que os alunos acharam da experiência, como se sentiram durante a prática e que reflexões tiraram daquele momento. Assim, ao realizar os exercícios, o aluno realmente vivenciava discussões indissociáveis da Sociologia, sempre tendo a própria vivência como ponto de partida – seja a vivência do jogo teatral ou da sua história.

O subgrupo do TO sempre se organizou de forma bem autônoma, ainda que nos primeiros momentos tivesse contado com o auxílio de algumasicineiras para elaborar as peças. Nos anos que se seguiram, os pibidianos deste subgrupo tocaram os trabalhos orientados pelas obras de Boal, mesmo depois da chegada do prof. Gustavo Petrovich, que atua como supervisor desde 2014.

## 8. O SUBGRUPO PLANTÃO DE DÚVIDAS

Este foi um dos primeiros subgrupos a surgir e também a se encerrar, pois contou com a adesão de poucos alunos. A ideia era dirimir as dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo que estava sendo abordado pelo professor durante as aulas. Mas, raramente os alunos iam à escola esclarecer pontos sobre a matéria. Por esse motivo, os bolsistas decidiram que seria mais proveitoso realizar atividades que chamassem mais a atenção dos alunos, e que foi quando surgiu a ideia do jornal.

## 9. O SUBGRUPO PERIÓDICOS

Este subgrupo realizava oficinas com os alunos para com eles produzir um jornal da escola. Assim como o Leituras Sociais, o seu objetivo era incentivar a leitura e a escrita, dessa vez por meio da atividade crítica e da problematização de assuntos que os alunos consideravam relevantes discutir com seus colegas, o que também era um exercício de cidadania. Tudo foi decidido democraticamente por eles: o nome, os temas e a redação dos textos. Foram elaboradas três edições, com os seguintes temas: racismo, violência escolar e olhares sobre a aprendizagem (SANTANA, 2012).

Por meio dos artigos do jornal, os alunos construíram um espaço de reconhecimento em que podiam expressar suas ideias, problemas familiares ou pessoais, na forma escrita e na escolha dos temas. O supervisor Augusto relatou que outros subprojetos também elaboravam jornais nas escolas em que trabalhavam, mas o que diferenciava o periódico do PIBID-CS eram as matérias escritas pelos alunos – nos outros PIBIDs eram os bolsistas que escreviam. As edições do jornal eram lançadas em datas comemorativas, como as feiras culturais ou próximo às datas das gincanas. Esse subgrupo, porém, acabou se dissolvendo, pois eram poucos os alunos que participavam e o custo da impressão era muito alto.

## 10. DAS OFICINAS ÀS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ÀS INTERVENÇÕES

As oficinas, tal como foram descritas, funcionavam durante a coordenação do prof. Gilmar Santana. Após sua saída e a chegada dos coordenadores Douglas Araújo, em 2013, e Ana Patrícia, em 2014, os trabalhos dos pibidianos foram tomando outra configuração. A lógica das oficinas foi gradualmente abandonada, dando lugar às intervenções em sala de aula pelos membros dos subgrupos. A diferença entre as duas abordagens se encontra no planejamento e aplicação das ações: enquanto as oficinas eram um único trabalho realizado por todos os membros dos subgrupos, as intervenções eram atividades individuais (ou em dupla, em poucos casos). Ou seja, as intervenções e as discussões coletivas dos subgrupos funcionavam para que os bolsistas planejassem individualmente as suas ações.

Outra mudança foi o período em que aconteciam as intervenções. As oficinas eram sempre realizadas fora do horário de aula – no contraturno ou nos sábados; já as intervenções ocorriam durante as aulas dos professores supervisores. Dessa forma, para que uma intervenção durante as aulas fizesse sentido, foi preciso que os bolsistas adaptassem suas atividades ao planejamento dos supervisores, trabalhando assim os conteúdos programados para aquele bimestre.

Nas reuniões gerais, que ocorriam toda sexta-feira pela manhã, os pibidianos replicavam as intervenções com os próprios membros do grupo feitas nas escolas, de forma a socializar o trabalho desenvolvido pelos subgrupos nas escolas, permitindo a todos conhecer novas estratégias de ensino – o que fazia com que cada bolsista partilhasse da perspectiva dos outros subgrupos, em vez das práticas ficarem restritas a seus membros. Com isso o trabalho dos bolsistas se aproximava cada vez mais da realidade de sala de aula e do trabalho do professor, fator que foi avaliado positivamente pelos supervisores, coordenadores e, principalmente, pelos bolsistas.

Diante dessa avaliação, a sugestão dos coordenadores foi de que os bolsistas passassem a planejar aulas em vez de intervenções pontuais. As estratégias elaboradas por cada subgrupo serviriam como estratégia metodológica para ministrar aulas que, por sua vez, deveriam ser planejadas dentro do tema designado para aquele bimestre.

Com base na estratégia que o supervisor Dannyel já utilizava com os bolsistas do Atheneu, optou-se por realizar o planejamento das aulas a partir das sequências didáticas, pois foi considerado importante que os bolsistas compreendessem uma aula como componente de um todo: planejamento, execução e avaliação. Tome que uma sequência didática é o planejamento de atividades para o ensino de um conteúdo (AMARAL, 2015). No caso do PIBID-CS, a sequência consistiu: a) no tema das aulas; b) no objetivo geral da sequência; c) no conteúdo programático; d) nos objetivos específicos, metodologia e avaliação de cada aula; d) referências.

Segundo o professor Fábio (2017), ex-bolsista orientado por Dannyel, “os pibidianos [do Atheneu] estranharam a ideia no início, mas, após a primeira experiência, perceberam sua eficácia e decidiram por continuar utilizando-a”. Após os pibidianos da Escola Atheneu relatarem as experiências de sucesso na reunião geral, decidiu-se ampliar a proposta para os bolsistas das demais escolas, fazendo com que as sequências didáticas fossem trabalhadas por todos do PIBID-CS. Cabe, no entanto, a ressalva que esse momento se caracterizava pela transição entre as formas de atuação das duas gestões. A atuação por oficina foi sendo substituída pelas intervenções individuais dos bolsistas na sala de aula.

É importante ressaltar que, apesar de as aulas passarem a ser ministradas individualmente, a preparação e a avaliação continuaram a ser coletivas, de forma que os bolsistas podiam se ajudar na elaboração e avaliação das aulas.

A proposta inicial era que a sequência fosse composta por quatro aulas, das quais

uma poderia ser destinada somente para atividade de avaliação. Como os professores supervisores tinham uma aula por semana com cada turma e as escolas dividiam o calendário em bimestres, a sequência dos bolsistas correspondia à metade de um bimestre letivo. A ideia da proposta de atuação era que os PIBIDianos vivessem na escola a experiência mais próxima possível do trabalho docente, que consiste na vivência do chão de sala de aula e no planejamento sequencial das suas atividade.

Após a coordenação, a supervisão e os bolsistas avaliarem as sequências didáticas como exitosas, a estratégia foi mantida em 2016 e 2017 com poucas alterações. Os supervisores solicitaram que as sequências não fossem mais elaboradas em dupla, já que esse trabalho costuma ser feito pelo professor individualmente. Além disso, aqueles que já tinham feito uma sequência de quatro aulas passaram a elaborar oito aulas, o que correspondia a todo o bimestre, fazendo com que apenas os bolsistas recém-chegados, que ainda não tinham tido a experiência em sala de aula, planejassem uma sequência de quatro encontros.

Depois de consolidada a sequência didática, a lógica das oficinas foi abandonada, aparecendo em momentos pontuais como nas feiras culturais dos colégios, nas atividades de extensão da universidade, a exemplo da CIENTEC, e dos Encontros Integrativos dos PIBIDs, dando lugar ao planejamento e execução de aulas em uma sequência didática. O trabalho dos subgrupos, porém, não foi perdido – ainda que tenha sido deixado em segundo plano.

A orientação dos supervisores foi de utilizar o que era trabalhado nos subgrupos como recurso metodológico durante as aulas. Ou seja, que os bolsistas do Imagens utilizassem como recurso didático a análise de fotografias; ou que os membros do TO fizessem dinâmicas em suas aulas. Sobre essa transição, o professor Fábio relata:

No início não, a gente ficava fazendo eventos na escola. A gente ficava promovendo eventos. E outras atividades que não eram a sala de aula. A sala de aula era o último recurso, a gente sentava na sala, analisava a aula, tipo, era uma aula de como dar aula, por exemplo. [...] quando nós fomos pra sala de aula, aí que a gente começou a elaborar o material didático, material didático voltado pra imagem, por exemplo, trabalhar com imagem, com filmografia (FÁBIO, 2017).

O relato do professor Fábio é um dos vários exemplos de como os bolsistas interviram na sala de aula e fizeram uso das estratégias metodológicas construídas a partir do que foi estudado nos subgrupos, socializado e debatido com os coordenadores e os supervisores. No caso, a sequência didática foi a metodologia que passou a ser adotada e que predominou como forma de atuação dos beneficiários do programa nas escolas parceiras.

Desta maneira, desponta o caráter inovador das estratégias didáticas adotadas pelas duas gestões que coordenaram o PIBID-CS. Cada uma delas, de um modo muito particular, desenvolveu seus modelos de ensino e aprendizagem, assim como contribuiu com a formação dos licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFRN.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa reflexão foi analisar a atuação e a trajetória do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no sentido de demarcar as distintas gestões e suas formas de atuação.

Destaca-se a construção das oficinas e a divisão dos subgrupos, bem como as sequências didáticas, na qualidade de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem adotadas pelo subprojeto, como meio de potencializar a formação docente e alcançar os objetivos do Programa.

No caso específico, as vivências proporcionadas pelo PIBID assumiram grande relevância na formação dos bolsistas, pois possibilitaram não somente momentos de trocas de saberes, bem como a construção deles por meio das etnografias desenvolvidas nas escolas, dos planejamentos das aulas, das intervenções, das reflexões e discussões sobre a prática docente.

Afirma-se, portanto, que o PIBID-CS cumpre com o objetivo de melhorar a formação inicial de professores, pois faz com que os licenciados adquiram as habilidades necessárias para o exercício da profissão ao mesmo tempo em que se graduam. Vale destacar que as habilidades que se referenciam não se resumem a um arcabouço de metodologias para ministrar aulas, mas aquelas que formam um profissional capaz de contextualizar a sua prática e realizar a autocrítica.

Assim, quaisquer que sejam os rumos institucionais da formação de professores no Brasil, daqui em diante, é preciso ter em mente as experiências do PIBID, para que possamos seguir pensando em formar professores a partir de suas experiências profissionais, com o devido diálogo entre a sala de aula e o seu centro formador, que é a universidade.

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 234p.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências*. Brasília, 24 de junho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 14 ago 2017.

JINKINGS, Nise. *Os processos de institucionalização da Sociologia no segundo grau (1972-1995)*. In: A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole*. In: MAGNANI, J. G. C. & TORRES, L. L. (Org). Na metrópole – Textos de Antropologia Urbana. São Paulo: EDUSP, 1996.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. *Os processos de institucionalização da Sociologia na escola secundária (1890-1971)*. In: A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

PAREDES, Giuliana; GUIMARÃES, Orliney. *Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química*. Química Nova na Escola. v. 34, n. 4, p. 266-277, nov 2012

PEIRANO, Mariza. *Etnografia, ou a teoria vivida*. Ponto Urbe, São Paulo, v. 2, 2008. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1890>>. Acesso em 13 jun 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?* Jornal de políticas educacionais. Curitiba, v. 8, n. 11, p. 03-12, jan/jul. 2014.

SANTANA, Gilmar. *Caminhos e desafios: PIBID-Sociologia (Ciências Sociais): uma proposta em construção permanente*. In: Formação de professores: interação Universidade-Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2012. p 13-59.



# PIBID DE HISTÓRIA (UFRN) E A DIVERSIDADE

étnica e cultural do Rio Grande do Norte em perspectiva: um relato de experiência.

<sup>1</sup> Graduanda em História Licenciatura/UFRN. Bolsista do PIBID/CAPEES.

**Bárbara Silva Araújo<sup>1</sup>**  
**Daniel Luiz Sousa de Lima<sup>2</sup>**  
**Gustavo Ítalo Freire Martins<sup>3</sup>**

<sup>2</sup> Professor efetivo na SEEC/RN e na SME/Ceará-Mirim. Especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileiras pela UFRN. Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFRN. Supervisor do PIBID subprojeto História (UFRN).

## RESUMO

<sup>3</sup> Graduando em História Licenciatura (UFRN). Bolsista do PIBID/CAPEES.

Presente artigo objetiva mostrar a experiência de visita à comunidade quilombola de Capoeiras – Macaíba/RN, com alunos da Escola Estadual Zila Mamede – Natal/RN, desenvolvida pelos Bolsistas do PIBID subprojeto História/UFRN e pelo professor supervisor Daniel Lima. Com o objetivo de mostrar outras possibilidades do currículo escolar que facilitem o reconhecimento da diversidade cultural que compõem a formação da sociedade norte-rio-grandense. Com base no envolvimento dos alunos e na qualidade de suas produções, ressaltamos a potencialidade do conhecimento produzido na educação básica, ao dar voz a uma história de resistência e de valorização étnica e cultural.

**Palavras-chaves: História; Formação Cidadã; Relações Étnicos-Raciais.**

HISTORY PIBID (UFRN) AND RIO GRANDE DO NORTE'S ETHNICAL AND CULTURAL DIVERSITY IN FOCUS: an experience report.

**ABSTRACT**



The present paper intends to show the experience of visiting a quilombola community, called Capoeiras in Macaíba/RN, with students from Zila Mamede State School - Natal/ RN, developed by the PIBID History students from UFRN with the supervision of the professor Daniel Lima. With the objective of showing other possibilities of the school curriculum which can facilitates the recognition of the cultural diversity that composes the formation Rio Grande do Norte's society. Based on the students' involvement and the quality of their productions, we were able to see the potential of the knowledge produced in basic education by giving voice to a history of resistance and ethnic and cultural valorization.

**Keywords: History, Citizenship, Ethnic-Racial Relationships.**

## 1. RELATO DA EXPERIÊNCIA – PIBID DE HISTÓRIA

No Rio Grande do Norte, há historicamente um processo de silenciamento da memória dos grupos indígenas e afro-descendentes. É uma constante nas narrativas históricas a afirmação de que negros tiveram uma presença irrelevante na construção da sociedade e composição da população potiguar. No entanto, “quando examinamos de perto a tradição oral, verificamos a existência de elementos recorrentes que, apreendidos conjuntamente, terminam por informar sobre um passado que não foi registrado nos livros de história” (CAVIGNAC, 2003, p. 2).

A omissão historiográfica interfere no processo de construção de identidades, contudo, pressionada pela luta do Movimento Negro no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) foi alterada pela Lei nº 10.639 de 2003, instituindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, posteriormente, fora substituída pela Lei nº 11.645 de 2008, a qual inclui a História e Cultura Indígenas. Com o objetivo de transformar as relações étnico-raciais, políticas educacionais passaram a ser implantadas, a fim de combater o racismo e quaisquer discriminações, por meio da educação e valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Mesmo levando em conta que “os conteúdos tradicionais trabalhados no ensino fundamental começam a sofrer alterações significativas apenas em meados do século XX. A renovação temática e a inclusão de novos objetos proporcionaram mudanças significativas no entendimento do que vêm a ser conteúdos em História.” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Entretanto, persiste nas práticas escolares e nos livros didáticos uma abordagem predominantemente etnocêntrica. Essa visão é marcada “pelos pressupostos de uma ideia de História universalizante, cronológica e eurocentrada” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 24). Maria Telvira Conceição (2015) defende que não se trata somente da inserção de conteúdos que façam alusão aos povos africanos, e sim que se tenha uma nova visão sobre como se escrevem essas narrativas.

A formação cidadã é o objetivo do ensino de História. Por isso, é fundamental “reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural na formação da identidade potiguar” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007). Os docentes, portanto, devem construir estratégias e ações práticas que levem os alunos a refletirem sobre a diversidade, percebendo-a como elemento fundamental da experiência histórica da nossa sociedade. Pensando nisso, este artigo se propõe a relatar uma atividade desenvolvida na Escola Estadual Zila Mamede, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto História/UFRN e pelo professor supervisor Daniel Lima.

A atividade consistiu em uma visita à Comunidade Quilombola de Capoeiras, zona rural de Macaíba/RN, com um grupo de 20 alunos do 9º ano a 3ª série do ensino médio. Tínhamos como objetivo principal incentivar o questionamento sobre os elementos que constituem a identidade étnica e cultural no Rio Grande do Norte, permitindo às alunas e alunos conhecer outras narrativas possíveis sobre

a experiência histórica potiguar, e assim, compreender a existência de discursos sobre a história e cultura do RN que silenciam a contribuição de diferentes grupos na formação do Estado.

Os alunos foram orientados e acompanhados antes, durante e após a visita. Como parte do cronograma planejado, realizamos reuniões com os estudantes antes para discutir com eles os objetivos da atividade. Debates ainda questões sobre identidade e a oralidade como fonte histórica, bem como orientamos acerca dos produtos que construiriam como resultado das informações que pretendíamos coletar.

Os alunos foram divididos em três grupos, especificamente, por tipo de material a ser produzido: mini documentário, exposição fotográfica e *zine*<sup>1</sup>. Além de trabalhar com a diversidade de linguagens, procuramos desenvolver certas competências, priorizando, assim, “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e ao mesmo tempo capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.” (BRASIL, 2013).

<sup>1</sup> Um *zine* consiste num meio de comunicação independente não profissional e não oficial, que funciona como divulgação de conteúdos e materiais diversos, tratando especialmente de temas que a imprensa oficial não aborda com profundidade.

**Figura 1:**

Reunião com os alunos para orientação e discussão.



Fonte: Arquivo dos autores.

*In loco*, o grupo fez entrevistas com lideranças e moradores, coletou falas, observou o espaço, registrou momentos e paisagens, participou de rodas de conversa, de capoeira, como também de apresentações culturais.

Após a visita e com bastante material coletado, o grupo deu início ao desenvolvimento dos produtos. Para tanto, foram realizadas reuniões semanais com a

**Figura 2:**

Capa e ficha catalográfica do ZineZila.



Fonte: Arquivo dos autores.

finalidade de acompanhá-los nesse processo, desde seleção das fotos ao processo de edição do vídeo e escrita dos relatos apresentados no ZineZila.

Os textos, produzidos a partir das entrevistas, bem como da observação atenta e dos olhares “curiosos” dos alunos são reflexo de suas impressões, de modo que identificaram nas fontes orais dados referentes à historicidade, economia e cultura da comunidade. O mini documentário procurou mostrar como se dá o processo de resistência de uma comunidade quilombola, apresentando as entrevistas e cenas registradas. A exposição fotográfica objetivava lançar um olhar sobre outras realidades a fim de valorizar a diversidade a partir da experiência, percebendo a existência de múltiplas experiências históricas e reconhecendo as diversas identidades que compõem a sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

**Figura 3:**

Roda de capoeira na comunidade Capoeiras. Registro feito pelos alunos.



**Fonte:** Arquivo dos autores.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, cabe ressaltar o sucesso da atividade haja vista o empenho dos alunos, sua disposição em realizar este trabalho, além da qualidade de suas produções e riqueza das discussões. Por meio do trabalho investigativo e fazendo uso dos procedimentos elementares da pesquisa, os estudantes da referida escola demonstraram a potencialidade do conhecimento produzido na educação básica, ao dar voz a uma história de resistência e de valorização étnica e cultural, evidenciando a pluralidade de saberes, narrativas e formas de experimentar e sentir o vivido. Afinal, como afirma a professora Elza Nadai (1991, p. 16), “estuda-se história para poder pensar o outro. Para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea e que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a história é trabalhar a diferença, a tolerância”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

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

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: 'Índios' e 'Negros' no Rio Grande do Norte. *Mneme – Revista de Humanidades/UFRN*. Rio Grande do Norte, v.4, n.8, abr/set. 2003.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique -1950-1995*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

NADAI, Elza. apud. Lagoa, Ana. *História. O bonde que a escola perdeu*. In: Revista Nova Escola. (São Paulo: Abril, n. 53, nov. 1991, p. 16).

OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de (coord.) *História: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Cultura do RN, 2007*. (Documento preliminar).



# PORTIFÓLIO NORTEADOR DA CONSULTA

de enfermagem pré-operatória: fortalecendo a cultura de segurança do paciente.

**Adriana Gracietti Kuczmainski<sup>1</sup>**  
**Rosana Amora Ascari<sup>2</sup>**  
**Aline Paimell<sup>3</sup>**  
**Neriane Piana Pavan<sup>4</sup>**

## RESUMO

A consulta de enfermagem pré-operatória objetiva orientar o paciente para a cirurgia, minimizar complicações e o cancelamento cirúrgico. Trata-se de um relato de experiência acerca da construção de um instrumento norteador da consulta de enfermagem pré-operatória num serviço hospitalar público no Oeste Catarinense, vivenciado por estudantes e professores integrantes do programa de extensão denominado “Cultura de Segurança do Paciente com foco no Perioperatório” do curso de enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina. O instrumento denominado Portfólio contempla dados sobre as diferentes fases da enfermagem cirúrgica, apresentando através de imagens, o ambiente cirúrgico, sinais e sintomas e dispositivos mais comuns no pós-operatório, além de conduzir o ensino, supervisão e treinamento dos exercícios para prevenir complicações pós-operatórias. O Portfólio tem se apresentado eficaz para guiar as consultas de enfermagem e fortalecer a comunicação enfermeiro-paciente.

**Palavras-chave:** Segurança do paciente; Consulta de enfermagem; Extensão.

**GUIDING PORTFOLIO OF PRE-OPERATIVE NURSING CONSULTATION: fortifying the patient safety culture.**

<sup>1</sup> Enfermeira. Mestre. Docente do curso de Enfermagem pela Universidade do Estado de Santa Catarina

<sup>2</sup> Enfermeira. Doutora. Docente do curso de Enfermagem pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Enfermagem pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>4</sup> Enfermeira UNIMED.

## ABSTRACT

The preoperative nursing consultation aims to guide the patient to the surgical procedure, reduce complications and surgical cancellation. This study is an information report about the construction of a guiding instrument for the preoperative nursing consultation in a public hospital service in the west of Santa Catarina, experienced by students and teachers who are part of the extension program called “Patient Safety Culture Perioperative” of the Santa Catarina State University College of Nursing. The instrument called Portfolio provides data on the different phases of surgical nursing, presenting through images, the surgical environment, signs and symptoms and common devices in the postoperative, besides conducting teaching, supervision and training of the exercises to avoid postoperative complications. The Portfolio has become an effective solution to guide nursing consultations and fortify communication between nurse and patient.

**Keywords: Patient safety; Nursing consultation; Extension.**

## 1. INTRODUÇÃO

A gestão do cuidado em enfermagem deve estar respaldada em competências e habilidades profissionais, as quais são mediadas necessariamente pelo conhecimento do saber e do saber-fazer, aliado a organização do processo de trabalho, que contribui para a prática do cuidado seguro e de qualidade (LUCCA et al, 2016). Há necessidade de repensar a organização do processo de ensino aprendizagem na enfermagem para provocar mudanças tanto no gerenciamento como na assistência, a fim de contribuir para a formação de profissionais críticos e questionadores (CAVEIÃO, HEY, MONTEZELI, 2013). O ensino da enfermagem engloba diferentes dimensões (gerencial, assistencial, de educação e pesquisa) e fortalece o desenvolvimento de tecnologias para a qualificação do cuidado.

A qualidade do cuidado é descrita como o grau em que os serviços de saúde aumentam as chances de produzir resultados desejáveis para com o indivíduo e comunidade (BRASIL, 2014). E para que este possa ser proporcionado de forma correta é necessário adquirir uma cultura de segurança, em que profissionais e serviços compartilham de condutas corretas reduzindo danos e promovendo um ambiente profissional seguro.

A regulamentação da enfermagem no Brasil prevê a sistematização da assistência de enfermagem e a implantação do processo de enfermagem em ambientes, respaldando o cuidado profissional de enfermagem através da Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), nº 358/2009 (COFEN, 2009). Na área cirúrgica, tal assistência é reconhecida como Sistematização de Assistência de Enfermagem Perioperatória (SAEP), a qual visa promover uma assistência integral ao paciente cirúrgico (ASCARI, 2014).

A área cirúrgica possui um histórico de complicações relacionadas à assistência à saúde, cuja temática do cuidado seguro assumiu uma posição de relevância mundial que culminou em diferentes iniciativas em contexto nacional e internacional com vistas a definir a segurança do paciente para minimizar riscos e efeitos adversos, a citar a criação em 2004, da Aliança Mundial para Segurança do Paciente pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2009) e o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP), em 2013 no Brasil (BRASIL, 2014).

O Programa de Extensão “Cultura de segurança do paciente com foco no perioperatório” do curso de enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) se propôs a fomentar a cultura de segurança do paciente no período pré-operatório durante a formação acadêmica e no serviço de saúde. O referido programa de extensão desenvolveu quatro ações voltadas à segurança do paciente cirúrgico, sendo que este relato aborda a ação III que teve por objetivo desenvolver

um Portfólio para a condução da consulta de enfermagem pré-operatória. A consulta de enfermagem pré-operatória visa orientações e cuidados a serem realizados antes e após a cirurgia para minimizar complicações e até mesmo do cancelamento cirúrgico, instrumentalizando o paciente/família acerca do procedimento anestésico e possíveis complicações (SILVA, 2014).

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado por estudantes e professores integrantes do programa de extensão denominado “Cultura de segurança do paciente com foco no perioperatório” do curso de enfermagem da UDESC, no primeiro semestre de 2017.

O serviço de saúde em questão caracteriza-se como referência hospitalar para 92 municípios da região oeste de Santa Catarina e aproximadamente 26 municípios do Paraná e Rio Grande do Sul. Na área cirúrgica conta com Centro Cirúrgico formado por sete salas cirúrgicas, realizando diariamente procedimentos de baixa e alta complexidade contemplando diversas especialidades médicas (HRO, 2017), além de sala de recuperação pós-anestésica com 15 leitos, duas unidades de internação cirúrgica e diversos leitos cirúrgicos distribuídos em outras unidades de internação, tais como neurologia, privativo, maternidade, Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

Inicialmente os membros do programa de extensão buscaram embasamento teórico para a construção do portfólio. Com dados da literatura cirúrgica sobre etapas do processo cirúrgico e os principais pontos a serem abordados com paciente/família durante a consulta de enfermagem no pré-operatório para o desenvolvimento do Preparo de Instrução Pré-Operatória (PIPO), os extensionistas se reuniram diversas vezes para organização do conteúdo a ser contemplado pelo portfólio.

Após definição dos conteúdos e estrutura do portfólio, o coordenador desta ação, apresentou o esboço inicial ao grande grupo, que opinou sobre o layout do portfólio. Optou-se por contemplar de forma ilustrativa as informações para o PIPO. A versão final foi aprovada pelos membros do programa de extensão, apresentada e validada pelo serviço de saúde, o qual passou a fazer parte das atividades desenvolvidas por docentes Udesc neste serviço, durante o ensino da sistematização da assistência de enfermagem no perioperatório.

## 3. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A construção do portfólio se deu a partir da demanda do hospital quando este identificou uma necessidade de reformulação de processos de trabalho frente à assistência pré-operatória e solicitou auxílio da academia. Após a aprovação do programa de extensão nas instâncias da universidade, deu-se a busca de referenciais teóricos para levantamento de dados. Leituras e discussões em grupo permearam o objetivo de subsidiar enfermeiros e estudantes na prestação de uma assistência especializada e humanizada a fim de construir um esboço inicial dentro de uma nova cultura, que entenda os valores, crenças e normas na instituição. Optou-se por trabalhar todo o instrumento a partir de imagens reais para melhor entendimento. Ocorreu uma visita técnica para os registros fotográficos da clínica cirúrgica.

A partir da estruturação de uma versão inicial, o instrumento, genericamente denominado Portfólio, foi socializado com todos os participantes durante reunião dos membros do programa de extensão para sugestões e alterações. Com a qualificação do material iniciou-se nova validação junto ao Núcleo de Segurança do Paciente e Gerência de Enfermagem do hospital a fim de aprovação da versão final.

Assim, o material foi estruturado nos seguintes tópicos: a) o procedimento, b) as fases operatórias, c) o Pré-operatório, preparação, rotinas, estrutura física do setor de internação; d) Centro cirúrgico, apresentando através de imagens, a recepção e

encaminhamentos bem como o ambiente das salas cirúrgicas e) Pós-operatório possíveis sintomas esperados no âmbito da Sala de Recuperação Pós Anestésica, ou seja, até que o paciente fique com os sinais vitais estáveis e eliminações dos anestésicos (SRPA), f) Em seguida incluiu-se uma seção de apresentação de dispositivos em que se pode fazer uso no pós-operatório g) E para finalização, o instrumento conduz ao momento de ensino dos exercícios que auxiliam na mobilidade do paciente.

O processo de implementação teve início no mês de outubro, por meio das atividades teórico-práticas dos acadêmicos de enfermagem da UDESC. A fase pré-operatória tem se apresentado como um momento estratégico para o desenvolvimento de educação e promoção da saúde, fortalecendo a efetiva comunicação enfermeiro/paciente, momento para esclarecer as dúvidas e anseios do paciente/família, além de auxiliar o profissional/estudante a instigar o autocuidado pelo paciente.

Considerando que a literatura científica afirma que as complicações pós-operatórias podem aumentar o desconforto e a insatisfação do paciente e retardar sua recuperação (TENNANT et al, 2012; NUNES et al, 2014), que a falta de informação e preparo pré-operatório pode contribuir para o aumento do cancelamento cirúrgico (BARBOSA et al, 2012; CAESAR, 2014; HADIDI, QAYET, 2013; KELLER, ASHRAFI, ALI, 2014) e dos custos em saúde (MOREIRA et al, 2016), o desenvolvimento do portfólio para nortear as consultas de enfermagem, além de consolidar-se como uma estratégia de gestão do cuidado, fortalece o vínculo profissional-paciente, potencializa a participação do paciente instigando seu autocuidado, minimiza os custos frente intercorrências e cancelamento cirúrgico. Ainda, tal experiência mostrou-se positiva quando vinculada ao ensino da sistematização da assistência de enfermagem no perioperatório, uma vez que despertou os acadêmicos para o raciocínio clínico dos cuidados de enfermagem e sua interface com outras profissões da saúde, para o gerenciamento de recursos, promoção da saúde durante a institucionalização, além de fomentar a pesquisa e as boas práticas na enfermagem.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um instrumento para guiar a consulta de enfermagem no pré-operatório se apresenta como estratégia tecnológica do cuidado, ao subsidiar o profissional enfermeiro na realização de uma assistência qualificada. A construção e validação deste instrumento se fizeram possível através da cooperação entre instituição hospitalar e Universidade, em um processo dialógico de formação e construção de conhecimento para a realidade local, conforme caracterizado nas bases das ações de extensão universitária.

## 5. REFERÊNCIAS

ASCARI, Rosana Amora. *Reflexão sobre o cuidado dispensado ao paciente cirúrgico no perioperatório*. Rev Uninga Review, vol. 19, n. 2, p. 33-36, jul/set, 2014. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1535>

BARBOSA, M. H. et al. *Análisis de la suspensión de cirugía en un hospital docente*. Enfermería Global, [S.l.], n. 26, p.164-173, mar. 2012. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n26/administracion2.pdf>

BRASIL. *Documento de referência para o Programa Nacional de Segurança do Paciente* / Ministério da Saúde; Fundação Oswaldo Cruz; Agência Nacional de Vigilância Sanitária. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/documento\\_referencia\\_programa\\_nacional\\_seguranca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/documento_referencia_programa_nacional_seguranca.pdf)

CAESAR, Ulla et al. *Incidence and root causes of cancellations for elective orthopaedic procedures: a single center experience of 17,625 consecutive cases*. Patient Safety In Surgery, [S.l.], v. 24, n. 8, p.1-7, mar, 2014. Disponível em: <https://pssjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/1754-9493-8-24>



CAVEIÃO, Cristiano; HEY, Ana Paula; MONTEZELI, Juliana Helena. *Administração em enfermagem: um olhar na perspectiva do pensamento complexo*. Rev Enferm UFSM, vol. 3, n. 1, p. 79-85, jan/abr, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Rosana/Documents/Downloads/7176-39261-1-PB.pdf

COFEN - Conselho Federal de Enfermagem. *Resolução n. 358, de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do processo de enfermagem em ambientes públicos ou privados*. Brasília; 2009. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/resoluco-cofen-3582009\\_4384.html](http://www.cofen.gov.br/resoluco-cofen-3582009_4384.html)

HADIDI, Hani Al; QAYET, Ala. *Operative cancellations of thoracic surgical procedures: Benefits and Concerns*. Rawal Medical Journal, [s.l.], v. 38, n. 4, p.388-392, dez. 2013. Disponível em: <https://www.ejmanager.com/mnstemps/27/27-1371723366.pdf>

HRO – Hospital Regional do Oeste. *Associação Hospitalar Lenoir Vargas Ferreira, 2017*. Disponível em: [http://www.hro.com.br/hro\\_trabalhe.htm](http://www.hro.com.br/hro_trabalhe.htm)

KELLER, Andrew; ASHRAFI, Akbar; ALI, Ahmad. *Causes of elective surgery cancellation and theatre throughput efficiency in an Australian urology unit*. Froooresearch, [S.I.], v. 197, n. 3, p.1-10, ago. 2014. Disponível em: [https://froooresearchdata.s3.amazonaws.com/manuscripts/5149/0f86e163-38be-432e-8fd-4-aa87e8a1ab27\\_4824\\_-\\_andrew\\_keller.pdf?doi=10.12688/froooresearch.4824.1](https://froooresearchdata.s3.amazonaws.com/manuscripts/5149/0f86e163-38be-432e-8fd-4-aa87e8a1ab27_4824_-_andrew_keller.pdf?doi=10.12688/froooresearch.4824.1)

LUCCA, Thayane Roberto Simões et al. *O significado da gestão do cuidado para docentes de enfermagem na ótica do pensamento complexo*. Rev Gaúcha de Enfermagem, vol. 37, n. 3, p. e61097, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v37n3/0102-6933-rgenf-1983-144720160361097.pdf>

MOREIRA, Luzimar Rangel et al. *Avaliação dos motivos de cancelamento de cirurgias eletivas*. Enfermagem Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 212-225, out. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13156/10301>

NUNES, FC et al. *Análise das complicações em pacientes no período de recuperação anestésica*. Rev SOBECC, vol. 19, n. 3, p. 129-135, 2014.

OMS - Organização Mundial da Saúde. *Segundo desafio global para a segurança do paciente: Cirurgias seguras salvam vidas (orientações para cirurgia segura da OMS) / Organização Mundial da Saúde*; tradução de Marcela Sánchez Nilo e Irma Angélica Durán – Rio de Janeiro: Organização Pan-Americana da Saúde; Ministério da Saúde; Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2009. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/seguranca\\_paciente\\_cirurgias\\_seguras\\_salvam\\_vidas.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/seguranca_paciente_cirurgias_seguras_salvam_vidas.pdf)

SILVA, Marta Luiza Caetano. *A importância da consulta de enfermagem para o cliente no pré-operatório de cirurgias eletivas*. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2014, p. 16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173598/MARTA%20LUIZA%20CAETANO%20DA%20SILVA%20-%20EMG%20-%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TENNANT, Ingrid et al. *Complicações pós-operatórias menores relacionadas a anestesia em pacientes de cirurgias eletivas ginecológicas e Ortopédicas em um hospital universitário de Kingston, Jamaica*. Rev Bras Anestesiol., vol. 62, n. 2, p. 188-198, 2012.



© Aloha Stock

# PIBID DE MATEMÁTICA NATAL:

ações na educação básica.

<sup>1</sup> gisellecsousa@hotmail.com.br – Departamento de Matemática/UFRN.

**Giselle Costa de Sousa<sup>1</sup>**  
**Fabian Arley Posada Balvin<sup>2</sup>**  
**Mércia de Oliveira Pontes<sup>3</sup>**

<sup>2</sup> fapoba@gmail.com – Departamento de Matemática/UFRN.

## RESUMO

<sup>3</sup> merciaopontes@gmail.com – Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/UFRN.

Artigo pretende apresentar ações realizadas no domínio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Matemática/Natal da UFRN que tem dentre seus objetivos promover ações de formação inicial e continuada no âmbito da Educação Básica, propiciando uma reflexão crítica sobre formação e sobre prática docente que possibilite transformações que imprimam qualidade às formações e práticas. Para tanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas são balizadas pelas tendências em Educação Matemática, a saber: Resolução de Problemas; Investigação Matemática; Modelagem; uso de Materiais Manipulativos; Jogos Didáticos; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; História da Matemática; Etnomatemática, entre outras. Entre as ações, destacamos a dinamização dos Laboratórios de Ensino de Matemática e Clubes de Matemática, realização de torneios e de feiras científicas, preparação para exames e, desenvolvimento de projetos pedagógicos. Os resultados das atividades realizadas são socializados pelos bolsistas em eventos científicos da área com alcances local, regional e nacional.

**Palavras-chave:** PIBID; Ensino de matemática; Práticas pedagógicas; Educação básica.

PIBID OF MATHEMATICS NATAL: actions in basic education.

## ABSTRACT

The article aims to present actions carried out under subproject Mathematics PIBID program in UFRN/Natal, which has among its objectives to promote actions of initial and continuing training in the context of basic education, providing a critical reflection on training and on teaching practice that allows transformations for improve a quality to the formations and practices. For this, the developed of the pedagogical practices are based in the trends in Mathematics Education, namely: Problem Solving; Mathematical Research; Modeling; use of Manipulative Materials; Educational Games; Digital Information and Communication Technologies; History of Mathematics; Ethnomathematics, among others. Among the actions we highlight the dynamism of Mathematics Teaching Laboratories and Math Clubs, conducting tournaments and science fairs, exam preparation and development of educational projects. The results of the activities are socialized by the scholars in diferents local, regional and national scientific events of the area.

**Palavras-chave:** Mathematics teaching; Pedagogical practices; Basic education.

## 1. INTRODUÇÃO

Há aproximadamente uma década o PIBID de Matemática Natal da UFRN vem desenvolvendo ações inovadoras no âmbito da Educação Básica, atuando desde o primeiro edital da CAPES, em 2007. Sendo um dos pioneiros no Brasil, iniciou suas ações em 2008 e vem crescendo e realizando diversas atividades em escolas públicas de Natal, estendendo as fronteiras da universidade com trabalhos acadêmicos, projetos realizados por equipes que atuam no ambiente escolar básico. Valemo-nos de resultados de pesquisa em Educação Matemática para desenvolver nossas ações tomando as tendências para o ensino nessa área como metodologias, a saber, uso de Jogos e Materiais Manipulativos, Resolução de Problemas, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, História da Matemática, Etnomatemática, Investigação Matemática, Modelagem, entre outras.

Considerando os referidos aspectos, neste trabalho relataremos um conjunto de ações que viemos realizando no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destinadas à formação de alunos da licenciatura em Matemática, para atuarem no âmbito da Educação Básica, propiciando a estes e aos professores de Matemática em exercício uma reflexão crítica sobre a prática docente para desenvolver espaços favoráveis à aquisição de conhecimento matemático em contextos de sala de aula.

A fim de atingir este objetivo, a proposta traçada por nós foi a de desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que contribuam com a superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática; explorar materiais manipuláveis e jogos didáticos; incorporar o uso de recursos tecnológicos no contexto de ensino e de aprendizagem da Matemática; desenvolver projetos de Laboratórios de Ensino de Matemática nas escolas, de modo a dar significado aos conteúdos matemáticos; incentivar o diálogo entre os futuros professores e professores atuantes na rede pública, colaborando para a reflexão sobre formas alternativas de trabalho que visem à melhoria do ensino da Matemática básica; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática. Para tanto, nos respaldamos em fundamentos teóricos como os que seguem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, reformulações curriculares e novas propostas pedagógicas fazem-se presentes nos meios escolares, são sugeridas pretensas reformulações no ensino da Matemática. Pressupõe-se, por exemplo, um ensino de Matemática que

considere a atividade intelectual de quem aprende. Baseados nessa orientação, formulamos um conjunto de ações orientadas, a tentar atingir os objetivos do subprojeto de Matemática/Natal. Nesse sentido, apoiamos-nos nos fundamentos propostos pelas tendências em Educação Matemática que abarcam uma variedade de pressupostos que tomam como aspecto central que os discentes são seres ativos na aquisição de conhecimentos.

Nosso propósito está orientado pelo interesse de estruturar e desenvolver práticas pedagógicas ancoradas em processos de resolução de problemas, de investigação matemática e de Modelagem (LESH; ZAWOJEWSKI, 2007; PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2009) usando diferentes materiais manipulativos, jogos didáticos e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), em ambientes de Laboratórios de Ensino de Matemática (LEM) em que haja espaços para desenvolver processos de experimentações e de conjecturas (LORENZATO, 2006), porém, respaldados em princípios teóricos oferecidos pela História da Matemática, pela Etnomatemática e por teorias do conhecimento (D'AMBROSIO, 2005).

Lorenzato (2006, p. 5) sugere o antigo provérbio chinês “se ouço, esqueço; se vejo, lembro; se faço, compreendo” para respaldar a ideia de que os materiais didáticos sejam usados com o propósito de provocar experiências matemáticas interativas priorizando a ação e manipulação reflexiva dos alunos. Trata-se de criar ambientes pedagógicos que favoreçam a troca de ações e reflexões entre alunos e professor mediadas por instrumentos adequados e orientadas à tomada de consciência dos objetos de conhecimento matemático, isto é, à aprendizagem, e, conseqüentemente, à produção de novos saberes. Um ambiente assim, é visto como um espaço cheio de possibilidades para o professor de Matemática e seus alunos que supera o tradicional ensino em que o professor é visto como o portador de conhecimento que transmite, sem fuga semântica e sem questionamento algum, para seus alunos que o ignoram. Em oposição a essa perspectiva, atividades envolventes como oficinas, produção coletiva de materiais, planejamentos conjuntos, gincanas, desafios, exposições críticas, dentre outras tornam-se necessárias.

Esta ideia vai ao encontro do que Lorenzato (2006) tem proposto como ambientes de aprendizagem em Laboratório de Ensino da Matemática (LEM). Em suas palavras,

o LEM [...] é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender (LORENZATO, 2006, p. 7).

Considerando tais aspectos, um de nossos propósitos no PIBID tem sido propor o desenvolvimento de práticas metodológicas de LEM nas escolas nas quais temos participado, seja porque a escola propicie um espaço físico especial para tal, seja usando as próprias salas de aula como um espaço de experimentação matemática. Para isso e ressonante com as novas tendências em Educação Matemática, temos usado a resolução de problemas, a investigação matemática em sala de aula, a modelagem e os jogos didáticos como as principais estratégias de ensino.

O ensino por Resolução de Problemas, recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1999; 2006), é respaldado pelas ideias de diversos pesquisadores, tem se confirmado como favorável para o desenvolvimento do pensamento matemático (ONUCHIC, 1999; ONUCHIC; ALLEVATO, 2004; VAN DE WALLE, 2009). Nessa perspectiva, são levados em consideração problemas que não apresentem solução evidente para os alunos e, portanto, exige que mobilizem seus conhecimentos prévios articulando-os da melhor maneira possível na busca de propostas de solução. Neste sentido, a resolução de problemas pode ser vista como uma ferramenta para ensinar a pensar matematicamente. De acordo com Van de Walle (2009, p. 57):

Quando os alunos se ocupam de tarefas bem escolhidas baseadas na resolução de problemas e se concentram nos métodos de resolução, o que resulta são novas compreensões da matemática embutida na tarefa. Enquanto os estudantes estão ativamente procurando relações, analisando padrões, descobrindo que métodos funcionam e quais não funcionam e justificando resultados ou avaliando e desafiando os raciocínios dos outros, eles estão necessariamente e favoravelmente se engajando em um pensamento reflexivo sobre as ideias envolvidas.

Essa ideia é ressonante com outras possibilidades estratégicas como os processos de investigação matemática e de modelagem nos quais os alunos são levados a buscar conhecer aquilo que ainda não sabem, a pesquisar e sistematizar suas conclusões as quais podem ser externadas por modelos como maquetes (PONTE, BROCADO E OLIVEIRA; 2016). De fato, a modelagem consiste em processos para obtenção de modelos que expliquem fenômenos do cotidiano. (BIEMBENGUT, 2005). No caso da Matemática nas escolas, buscamos encontrar modelos matemáticos que possam ser usados para explicar ou representar coisas do mundo real, fórmulas matemáticas (como de uma função) que explicam e estimam fenômenos a partir de casos particulares analisados.

Do mesmo modo, o uso de jogos didáticos favorece outras formas de raciocínio que complementam as abordagens com a resolução de problemas, a investigação matemática e a modelagem, pois como argumenta Smole et al (2008, p. 9) o trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao [...] raciocínio lógico.

Algumas destas estratégias podem ser usadas de modo articulado, levando em conta a importância do papel preponderante dos materiais manipulativos e as atuais tecnologias digitais de informação e comunicação nos diferentes processos. Nesta perspectiva, Borba (2007, p. 12) afirma que “a relação entre informática e a Educação Matemática não deve ser pensada de forma dicotômica”, pois pensar e resolver um problema, construir um modelo ou desenvolver uma investigação sempre vai requerer do uso de algum instrumento seja ele material, simbólico e/ou digital. Desse modo, os seres humanos e os instrumentos constituem um coletivo pensante no contexto das diferentes atividades que são realizadas (BORBA; VILLARREAL, 2005).

Portanto, como proposto pela perspectiva teórica da Etnomatemática, é necessário oferecer aos sujeitos os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais, dentre deles a Matemática, para que sejam capazes de realizar críticas numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia, buscando promover ações que lhes permitam lidar com situações reais no tempo (o presente) e no espaço (o nosso redor), sendo críticos e questionadores. Nesse sentido D’Ambrosio (2001, p. 44) afirma,

[...] um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a Etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais [...]. A Etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação.

Para alcançar uma formação de nossos alunos nessa perspectiva Miguel e Miorim (2004, p. 61-62) propõe apelar à História, em particular à História da Matemática como “fonte de busca de compreensão e de significados para o ensino-aprendizagem da matemática escolar na atualidade”, bem como, “fonte que possibilita a desmistificação da Matemática e a desalienação de seu ensino”.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso projeto em 2017 atuou em sete escolas cujo critério de escolha adotado tem sido a quantidade de alunos matriculados e o índice de desenvolvimento da Educação Básica aferido no período de vigência do projeto. Destas, seis são estaduais (nos níveis fundamental e médio) e uma municipal (apenas no nível fundamental). Todas as escolas atendem a um público de classe média baixa que, ou mora nas redondezas das escolas ou vem para estas mediante transporte escolar do Estado.

Delineou-se um plano de trabalho com base nos objetivos supracitados os quais visam a participação ativa dos integrantes do subprojeto de Matemática na busca de uma educação pública de qualidade a partir de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos termos teóricos acima expostos para tal fim; isto é,

- considerar a resolução de problemas como parte integral da aprendizagem da Matemática;
- estimular o raciocínio e a demonstração matemática;
- explorar a modelagem matemática como forma de representação do mundo real;
- utilizar materiais ou recursos didáticos diversificados como potencializadores da aprendizagem;
- utilizar tecnologias da informação e da comunicação em contextos de aprendizagem;
- elaborar e desenvolver projetos por meio de trabalho em grupo.

Considerando os referidos meios e respeitando as particularidades de cada uma das sete escolas, o leque de ações do PIBID envolve uma variedade de ações dentro e fora da universidade, dentre as quais destacamos as desenvolvidas nas escolas da Educação Básica que estendem as ações na academia e levam a universidade para a comunidade escolar, sobretudo, pública. Desse modo, apresentamos, pois, nossas ações:

- implantação, manutenção de LEM nas escolas e/ou incorporação de seu princípio e materiais na sala de aula;
- promoção de Torneios de Matemática;
- organização e participação nas Férias de Conhecimento ou Científicas;
- realização de Clubes de Matemática;
- preparação para exames seletivos como para IFRN, ENEM, OBMEP e Prova Brasil;
- execução de Projetos como Xadrez e Matemática e Crise Hídrica;
- exposição de trabalhos na CIENTEC;
- promoção de visitas ao LEM da UFRN juntamente com a realização de oficinas para comunidade externa a UFRN, incluindo alunos e professores da Educação Básica.

Vale ressaltar que as metodologias adotadas em tais ações se fundamentam, como dito, nas concepções das tendências em Educação Matemática e que estas muitas vezes ocorrem de modo conjunto. De fato, todas as ações mencionadas fazem uso de mais de uma das tendências. Para melhor entendermos como estes fundamentos estiveram pre-

sentas nas ações desenvolvidas pelo PIBID de Matemática Natal explicitamos adiante as desenvolvidas e os procedimentos metodológicos adotados.

**OLEM** – a implantação e manutenção de LEM nas escolas e/ou incorporação de seu princípio e materiais na sala de aula tem sido uma das ações insígnias de nosso projeto e vem sendo potenciado com diferentes tipos de resultados. Na Figura 1, mostra-se o trabalho que os alunos vêm realizando na Escola Estadual Walfredo Gurgel cujos bolsistas, com o apoio das diretivas, conseguiram revitalizar esse espaço como ponto de encontro social e de estudo dos alunos com projetos como “Xadrez na Escola” que será mencionado em seguida.

**Figura 1:**  
Atividades no LEM da E. E. Walfredo Gurgel.



Fonte: Arquivo dos autores.

**TORNEIOS** – a promoção dos Torneios consiste numa ação cume de todas as escolas em que estamos atuando com diversos resultados. Em algumas escolas, esta atividade conecta-se como uma forma de impulsão e preparação para as diferentes modalidades de Olimpíadas de Matemática, especialmente, nas estratégias de resolução de problemas, mas também em conjunção com processos de investigação matemática e de modelagem. Em outras escolas, os torneios articulam-se com atividades como gincanas culturais que, na maioria dos casos, ocorrem nos segundos semestres do ano letivo e que geram diferentes resultados de acordo com as características, condições e interesses de cada instituição. Na Figura 2, apresenta-se a imagem do torneio realizado na Escola Estadual Walfredo Gurgel.

**Figura 2:**  
Equipe de alunos participante do Torneio.



Fonte: Arquivo dos autores.

**FEIRAS CIENTÍFICAS** – a organização e participação nas Férias de Conhecimento ou Científicas é a ação que consiste na apresentação/socialização de atividades desenvolvidas com os alunos nas mais diversas áreas do conhecimento. No caso específico de Matemática, são socializadas as atividades realizadas/dinamizadas pelos bolsistas do subprojeto junto aos alunos das turmas de atuação e, em alguns casos, extrapoladas para os demais alunos da escola.

**Figura 3:**

Feria de Ciência da Escola Estadual Nestor Lima.



**Fonte:** Arquivo dos autores.

**CLUBES DA MATEMÁTICA** – os Clubes de Matemática vêm sendo realizados em encontros aos sábados nos quais os alunos são convidados a participarem de atividades de diversos tipos, entre elas, oficinas pedagógicas que promovem a vivência de situações balizadas pelas tendências em Educação Matemática, anteriormente citadas.

**Figura 4:**

Atividades do Clube de Matemática na Escola Municipal Mário Eugênio Lira.



**Fonte:** Arquivo dos autores.

**PREPARAÇÃO PARA EXAMES** – a preparação para exames seletivos como os do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a Prova Brasil consiste na ação, de demanda das escolas, e que vem colhendo diversos frutos ao longo do período de vigência do subprojeto, uma vez



que muitos alunos favorecidos pela ação vêm obtendo aprovação no IFRN e ENEM (havendo casos de alunos atendidos que ingressaram no curso de Matemática, passando, inclusive, a serem bolsistas do PIBID). Tivemos, ainda, medalhistas da OBMEP e ainda casos de aumento de IDEB nas escolas. A referida ação corresponde à realização aulas de preparação dos alunos para esses exames nas quais os alunos são estimulados a proporem soluções para os problemas que lhes são apresentados. Em muitos casos, são utilizadas provas de edições anteriores para familiarizá-los com especificidades dos diversos estilos de provas.

**Figura 5:**  
Preparação para exames.



Fonte: Arquivo dos autores.

**PROJETOS** – projetos como Xadrez e Matemática e Crise Hídrica também têm sido ações permanentes nas escolas e, portanto, colhido muitos bons frutos. Destacamos os projetos de modelagem desenvolvidos em diferentes escolas usando a função linear afim como modelo para explicar o fenômeno de estimativa do volume desperdiçado de água em vazamentos na escola e o tempo de gotejamento. De igual modo, outras atividades de campo vêm sendo realizadas como: exposições, conscientização da comunidade com panfletagem e, ainda, performance na CIENTEC. Na Figura 6, mostra-se uma das aulas sobre Xadrez realizadas em turno inverso na Escola Estadual Walfredo Gurgel.

**Figura 6:**  
Projeto Xadrez e Crise Hídrica.



Fonte: Arquivo dos autores.

**PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS** – a exposição de trabalhos em diferentes eventos tais como: Semana da Matemática do Departamento de Matemática da UFRN 2016, Semana da Matemática do CERES/Caicó em 2017, diferentes edições da CIENTEC/UFRN, Encontro Regional de Licenciaturas ERELIC em Campina Grande em 2017, entre outros, nos quais bolsistas alunos e professores do PIBID vêm, ao longo dos anos de atuação do subprojeto, apresentando seus trabalhos à comunidade da região e do país. Na Figura 7, apresenta-se os alunos expondo seus trabalhos na edição de 2016 da CIENTEC e na edição da Semana da Matemática do Ceres/Caicó em 2017.

**Figura 7:**

Bolsistas do PIBID expondo materiais produzidos e/ou utilizados em suas atividades.



**Fonte:** Arquivo dos autores.

A promoção de visitas ao LEM da UFRN é uma ação de extensão do Departamento de Matemática da qual o PIBID participa que promove oficinas ao público externo à UFRN. Dessa atividade participam regularmente discentes e docentes da Educação Básica. Vale ressaltar que também é usado nessa ação o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) do Centro de Educação. Ambos os espaços são usados para a realização de investigações, produção de materiais, aulas, palestras, planejamentos, dentre outras atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na Figura 8, podemos observar bolsistas do PIBID dinamizando atividade com alunos de escola da rede pública.

**Figura 8:**

Bolsistas do PIBID auxiliando em atividade de extensão do LEM/UFRN: aula para turma de alunos de escola da cidade de Natal.



**Fonte:** Arquivo dos autores.

Buscamos com essas ações promover a melhoria da qualidade do ensino de Matemática na Educação Básica e promover uma formação inicial dos licenciandos e, ainda, uma formação em serviço dos docentes das escolas para que se possibilite a efetivação desse ensino de qualidade pretendido.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o resultado das ações apresentadas, podemos considerar que o projeto tem crescido significativamente devido ao aumento do seu alcance, uma vez que tem, cada vez mais, promovido uma extrapolação das ações de formação iniciadas no âmbito da UFRN, tanto em quantidade quanto em qualidade. Inicialmente, o subprojeto atendia a apenas uma escola com um supervisor e, atualmente, estamos atendendo a sete escolas e oito supervisores. Na primeira edição de atuação cerca de 150 alunos da Educação Básica foram atendidos e com o crescimento do subprojeto, no ano de 2017 foram atendidos mais de mil alunos. Todas as atividades realizadas ao longo de todo esse período têm crescido em quantidade e qualidade, dentre as quais destacamos os torneios e os LEM. Destacamos, ainda, que o grupo de trabalho do PIBID Matemática/Natal vem dando consultoria a outras instituições na implantação de seus Laboratórios de Matemática,

Podemos afirmar que a constituição do PIBID de Matemática/Natal tem sido na direção da promoção de educação pública de qualidade o que pode ser constatado pelo aumento dos IDEB das escolas de atuação e, ainda, pelo expressivo número de ex-bolsistas aprovados em concursos públicos, alguns inclusive, voltando a atuar como professores efetivos nas escolas que iniciaram a docência e, em especial como nossos supervisores, além disso, laureados na graduação e aprovados em especializações, mestrados e doutorados.

## 5. CONCLUSÕES

Considerando o exposto, concluímos o Subprojeto de Matemática/Natal, tem alcançado os objetivos de promoção das formações inicial e continuada de professores, valorização do magistério, melhoria da qualidade do ensino básico e, ainda, aproximação da universidade com a escola em ações que, por essência, levam o conhecimento produzido na Universidade para a comunidade. No entanto, também é necessário apontar alguns aspectos que deveriam ser melhorados e que contribuiriam a obter melhores resultados.

## REFERÊNCIAS

- BIEMBENGUT, Maria Salett. *Modelagem matemática no ensino*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-29 e p. 53 - 59.
- BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization*. New York: Springer, 2005. v. 39.
- BORIN, J. *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-ESP, 2007.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. *Sociedade, cultura, matemática e seu ensino*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

LESH, R.; ZAWOJEWSKI, J. Problem Solving and Modeling. Second handbook of research on mathematics teaching and learning : a project of the national council of teachers of mathematics. Information Age Publishing Inc: Frank K. Lester, 2007. .

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

LORENZATO, S. *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. In: Lorenzato, Sergio (Org.). O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. *História na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas.

In: BICUDO, M. A. V. (Org.) *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. cap. 12, p.199-218.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. *Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 212-231.

PONTE, J. P. da, BROCARD, J., OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas na sala de aula*. 3 ed. Ver. Ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SMOLE, K. S.; DINIZ, I. D. (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

SMOLE, K. S., DINIZ, M. I., MILANI, E. *Jogos na matemática de 6º a 9º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental).

SMOLE, K. S. et al. *Jogos de matemática: de 1º a 3º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Cadernos do Mathema – Ensino Médio).

VAN DE WALLE, J. A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2009.



# REFLEXÕES AVALIATIVAS SOBRE AÇÕES EM SALA DE

aula do PIBID de língua inglesa.

**Luis Alfredo Assis<sup>1</sup>**  
**Keiton da Silva<sup>2</sup>**  
**Monnyke Brito<sup>3</sup>**

## RESUMO

Este artigo é um relato que se propõe a avaliar e refletir sobre a intervenção de Ensino dos bolsistas de Língua Inglesa nas três escolas envolvidas no projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de 2016 a 2017, sob a supervisão dos três respectivos supervisores de cada instituição. Pôde-se observar um maior interesse dos alunos da escola pública nas aulas de Língua Inglesa através das várias atividades aplicadas de forma dinâmica, o que melhorou a participação em sala de aula. Portanto, vimos um impacto positivo das atividades semanais e uma maior facilidade em integrar a formação dos discentes bolsistas à experiência social da realidade das escolas públicas em Natal.

**Palavras-chave:** PIBID; Escola pública; Ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

## EVALUATIVE REFLEXIONS ON PIBID's classroom actions in English

## ABSTRACT

This paper is a report that aims at assessing and reflecting on the English undergraduates' teaching intervention at the three public schools that are involved in

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutorado em luso-brasileira literature, UNC, EUA.

<sup>2</sup> Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN).

<sup>3</sup> Especialização em inglês como Língua Estrangeira (UFRN).

the scholarship program called “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, in 2016 and 2017, under the three respective supervisors in each school. It was possible to observe a greater interest from the students of the public school during English classes, through a range of activities applied in a more dynamic way, which have improved their participation in the classroom. Therefore, we could perceive a positive impact from the weekly activities and an easier way to integrate the undergraduate teaching students in the social experience of the reality of public schools in the Natal.

**Keywords: PIBID; Public school; Teaching and learning in English.**

## 1. INTRODUÇÃO

Sempre pensamos em melhorias como forma de obter sucesso dos alunos dentro e fora do espaço escolar, bem como a qualificação dos futuros professores que se encontram em formação. A necessidade de continuar investindo na formação de professores é fundamental na melhoria da educação básica ao ensino médio. Portanto, o aprimoramento e a implementação de novas estratégias se fazem importantes neste caminhar para que se possa gerar novos saberes e ampliação de conhecimento.

Como coordenador do subprojeto de Língua Inglesa desde maio de 2016, verifico que o PIBID tem deixado importantes contribuições para as três escolas participantes desse projeto, do ensino fundamental ao médio, no sentido de uma grande melhoria na educação pública e, bem como, tem oferecido uma experiência rica tanto para os professores em formação quanto para seus alunos. São elas: Instituto Ary Parreiras, Escola Estadual Tiradentes e Escola Estadual do Atheneu-RN, cujos respectivos supervisores são Kleiton Silva, Monnyke Monnarha Brito e Maria das Vitória de Lima. Mais adiante, veremos com mais detalhes os relatos reflexivos desses três supervisores de cada uma das escolas.

Durante o período como coordenador de Inglês (2016-2017), pude perceber, com relação aos dezesseis bolsistas “pibidianos”, principalmente através de seus relatos em nossas reuniões quinzenais, uma vontade crescente de aperfeiçoar sua formação como futuros professores de Inglês já com a experiência em sala de aula.

O impacto mais significativo causado pela atuação do PIBID no Instituto Ary Parreiras foi o desejo, tanto por parte dos bolsistas quanto do supervisor, de produzir uma pesquisa e artigos acerca de sua atuação em sala de aula. A produção de uma oficina, referente a uma pesquisa a ser executada na escola, no segundo semestre de 2017, foi realizada e apresentada no Encontro Integrativo do PIBID em 2017. A escola foi beneficiada pela atuação do PIBID – Inglês, desde a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como a preocupação com o bem-estar dos alunos.

Na Escola Estadual do Atheneu, em relação aos bolsistas, as atividades desenvolvidas ao longo do período de 2016-2017 proporcionaram maior estreitamento entre as teorias vistas na UFRN e seu desenvolvimento na prática, pois eles realmente se colocam como professores, planejando as aulas, estando em contato com os alunos e percebendo as dificuldades em sala de aula.

No ano de 2017 houve o grande envolvimento de dois professores assistentes norte-americanos, Derek Reagan e Cheyenne Pritchard, bolsistas da Fulbright, que propiciaram apoio linguístico-comunicativo tanto aos bolsistas PIBID como aos alunos e supervisores das três escolas do nosso subprojeto. Assim, consideramos uma oportunidade rara dispor de falantes nativos da língua-alvo para atuar nas nossas escolas e incentivar os nossos alunos bolsistas a aprimorar as suas habilidades em Língua Inglesa.

## INSTITUTO ARY PARREIRAS

A importância de um projeto como o PIBID no processo de ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no contexto da escola pública, remete-nos a uma situação em que temos que lidar com a realidade da escola, dos alunos e o desafio de ensinar uma língua estrangeira, que mesmo fazendo parte do dia a dia dos alunos, não configura como uma das mais importantes no currículo para a formação deles. Aliado a isso, a própria formação dos futuros professores do componente curricular Língua Inglesa, que não se aproxima do que seria desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para o domínio do idioma e, na prática, foge da realidade do que se espera alcançar.

Assim, o PIBID de Língua Inglesa entra com uma proposta de desmistificar essa realidade. Enquanto bolsista do programa por três anos, pude pôr em prática métodos de ensino e aprendizagem do inglês, socializar com os alunos, com os colegas de curso, trabalhar em grupo e conhecer a realidade da escola pública. Enquanto supervisor, mantive o desejo de compartilhar as experiências positivas e negativas com os bolsistas, e o intuito de orientá-los nesse processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, convém envolver os discentes do curso de Letras Inglês com a escola pública, com os alunos e com todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem. Para isso, foi necessário apresentar uma proposta que aliava a discussão, a produção e o conhecimento da elaboração de planos de aulas e avaliação, importantes na mediação do processo.

Ao produzir um plano de aula, os bolsistas tinham como objetivo selecionar e desenvolver atividades, fontes e materiais para envolver os alunos e cumprir os objetivos de cada lição. Com isso, eles conheceram, analisaram e aplicaram modelos de planos de aula, categorizaram seus estágios e os tópicos de cada um para que pudessem usar o modelo específico para a produção de projetos.

Esse conhecimento específico levou os bolsistas a conhecerem as etapas existentes dentro de um plano de aula, especificamente para aulas e lições de Inglês como língua estrangeira. O foco das aulas baseou-se no método comunicativo, que é descrito por Duff (2014, p.15) como uma abordagem para o ensino da língua com o principal propósito de se comunicar com os outros. Nessa abordagem, considerou-se o modelo ESA (engage, study, activate) de ensino.

Nesse modelo, explicitado por Harmer (2007), engage é o momento em que a sequência de ensino refere-se ao momento em que o professor procura despertar o interesse dos alunos, assim como envolvê-los nas atividades em sala de aula. As atividades incluem jogos (adequados à faixa etária de cada ano), música, debates, figuras e imagens como estímulos iniciais, entre outros. No momento study, as atividades são focadas na língua e sua construção; por fim, o estágio conhecido por activate é designado pelos elementos de descrição e produção de atividades feitas para que os alunos possam usar a língua para se comunicar livremente eo quanto pudessem.

**Figura 1:**  
Exemplo de uma Lesson Plan.

Teachers:	Group/Time:	Level:	Activities/ Topic / Theme:	Date:	
Communicative goals:		Enabling goals:			
LESSON PLANNING					
STEP	ACTIVITY/DESCRIPTION				
	TEACHERS	STUDENTS	MATERIAL	INTERACTION & DURATION	ANTICIPATED PROBLEMS/SOLUTIONS
Engage					
Study					
Activate					

**Fonte:** Arquivo dos autores.

Com o objetivo na abordagem comunicativa, no ano de 2017, o PIBID recebeu como convidados para participar das aulas ministradas, dois alunos estrangeiros, bolsistas da Fulbright e de iniciativa do governo federal, ETA (English Teacher As-

sistant), cuja participação nas aulas, juntamente com os dezesseis bolsistas do projeto deram uma nova roupagem ao subprojeto. Os assistentes prestaram assessoria aos alunos do curso de Letras, que também são bolsistas do programa, e participaram das aulas ativamente. O diferencial levou a uma inter-relação de conhecimento entre alunos brasileiros e os nativos de Língua Inglesa, considerando questões culturais e a possibilidade dos alunos das escolas estaduais de conversar com os estrangeiros, despertando e motivando-os a participar das aulas e ficar mais interessados em aprender o idioma.

Como parte do treinamento dos bolsistas, além de momentos de discussão e aperfeiçoamento, prática e observação em sala de aula acerca de como fazer um plano de aula, aliamos a esse contexto a avaliação do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, a avaliação não apenas como um instrumento quantitativo, mas que pudesse ser discutida a avaliação de quem leciona. A avaliação de ensino e aprendizagem (assessment) traz à tona a sensação de que a aprendizagem do aluno deve ser quantificada. A nota reflete uma realidade que muitas vezes não condiz com o que é real, principalmente ao que se refere à língua inglesa, o que é estranho a alguns alunos, no sentido de não reconhecerem a importância de se estudar a língua.

Dessa forma, nos preparamos por meio de oficinas-treinamentos e discussões teóricas sobre as estratégias para uma avaliação de ensino e aprendizagem satisfatória dentro do contexto que nos inserimos. Assim, nos aproximamos dos alunos com uma gama de assuntos a serem abordados que fazem parte do conteúdo inicial para se comunicar em Língua Inglesa, em que o planejamento por semestre abrangia tópicos gramaticais relacionados ao uso e funções da língua e com o ensino da gramática de forma indutiva.

Com isso, a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos partiu do princípio do planejamento, que faz parte da avaliação de ensino e aprendizagem, com foco no que os alunos podem usar em seu cotidiano, como podemos ver abaixo, a divisão foi feita em bimestres e mantendo o conteúdo de aula específico para cada turma, independentemente do nível de fluência do aluno. Os planejamentos de conteúdos apresentaram-se da seguinte maneira:

**Figura 2:**  
Planejamento de conteúdos dividido em bimestres.

1º Semestre de 2017	2º Semestre de 2017
<p><b>FUNCTIONS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introductions and responses</li> <li>- Formal / Informal greetings</li> <li>- Asking and answering about people's names</li> <li>- Saying goodbye</li> <li>- Asking for / Giving information about:</li> <li>- Where people are from</li> <li>- People's nationalities</li> <li>- Where places are</li> <li>- Talking about skills and abilities</li> <li>- Asking and answering about present actions</li> <li>- Talking about possessions</li> <li>- Identifying objects</li> <li>- Asking and answering about where things are</li> <li>- Asking about places in town</li> <li>- Asking for / giving directions</li> <li>- Offering help</li> </ul>	<p><b>FUNCTIONS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vegetables and Fruits</li> <li>- Food</li> <li>- Discuss ingredients for a recipe</li> <li>- Offer, accept/refuse foods and drinks politely</li> <li>- Parts of the house</li> <li>- Furniture</li> <li>- Ask about someone's home</li> <li>- Describe my house</li> <li>- Describe someone's outfit</li> <li>- Ask and answer information about someone</li> <li>- Clothes, patterns, and materials</li> <li>- Order something to eat and drink</li> <li>- Take someone's orders</li> <li>- Say prices in English</li> <li>- Make a delivery order</li> </ul>

**Fonte:** Arquivo dos autores.

Aliados à preocupação de como os alunos aprendiam e de que o que fosse ensinado fizesse sentido para o contexto deles, projetos foram realizados com o intuito de que a motivação e interesse fosse parte do processo de ensino e aprendizagem.



Especialmente, datas comemorativas estrangeiras e aulas com músicas, que foram agregadas aos planejamentos de forma especial.

Diante do que foi exposto, a importância do PIBID para o desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante de Letras Inglês vai além de um processo de etapas de estágio. Por passar diante de todas essas etapas, desde aluno bolsista a professor supervisor, vejo essa importância como um fato marcante para definir o futuro profissional que estará presente em sala de aula. Portanto, verifico que é necessário discutir as etapas de ensino, analisar o processo de ensino e aprendizagem a fim de discutir e compartilhar as melhores formas de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem dê certo e funcione para que não haja dificuldade para quem ensina e para quem aprende.

## **ESCOLA ESTADUAL TIRADENTES**

O Projeto do PIBID tem deixado importantes contribuições para a Escola Estadual Tiradentes, no sentido de melhoria na educação pública, além de oferecer uma experiência rica para os professores em formação (UFRN) e de seus alunos. É notável a mudança de postura dos alunos e a valorização da disciplina de Língua Inglesa no espaço escolar depois das intervenções do PIBID. Também vale mencionar o desenvolvimento dos bolsistas nas atividades da sala de aula a partir do estudo das técnicas teóricas metodológicas de Larsen-Freeman (2000).

Os efeitos que surgiram durante a atuação do projeto na Escola Estadual Tiradentes foram extremamente valiosos, por exemplo, pudemos observar a reconstrução do pensamento na valorização do Inglês no currículo escolar; também notamos uma mudança de postura dos alunos em relação às aulas em Inglês e à nova metodologia abordada em sala com uso de jogos virtuais e atividades online; e a percepção da necessidade em aprender um idioma estrangeiro dentro das atividades diárias.

No decorrer das experiências com os diferentes grupos de bolsistas do PIBID, é possível observar que eles tiveram uma participação positiva, madura e reflexiva sobre suas ações em sala de aula. Eles sempre estavam prontificados, traziam questionamentos relacionados aos trabalhos desenvolvidos e mostravam maturidade ao encarar as dificuldades como desafio no sentido de melhoria e aperfeiçoamento na carreira de professor. É válido mencionar que os bolsistas estão ampliando o leque de possibilidades para o futuro e que o mercado de trabalho receberá profissionais com uma vasta experiência em sala de aula. No tocante aos alunos da Escola Estadual Tiradentes, é possível destacar uma melhoria na aquisição do Inglês e, também, pode-se citar o fator motivação, uma vez que os alunos se sentem encorajados em participar das atividades nas quais abarcavam os seus interesses. E, como fator de integração social, o programa do PIBID permite inserir os alunos do grupo Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.) que tendem a não dar prosseguimento no seu processo educacional, assim, mudando o quadro de evasão escolar. A participação dos ETAs (English Teaching Assistants - professores assistentes da Fulbright) foi fundamental na elaboração das aulas, na ajuda com os bolsistas durante as atividades de sala e, além do contato da língua estrangeira por parte dos alunos da escola pública que lhes garantiam uma vivência mais próxima do nativo. A gestão do Tiradentes tem visto o projeto com um olhar positivo e reconhece a necessidade da atividade escolar em termos de melhoria da educação. Sem dúvida, a escola abraçou o projeto e decidiu incluir atividades interdisciplinares no currículo de Língua Inglesa.

A vivência escolar para os bolsistas é uma excelente experiência para quem inicia, pois este passa a aprender em como ter o controle de sala, planejar o semestre e, de alguma forma, perceber os sinais de alerta que indiquem possíveis dificuldades na realização das tarefas. Durante o momento das intervenções dos grupos do PIBID, tivemos alguns momentos de reajustes para que as atividades pudessem prosseguir da melhor forma.

Um dos desafios enfrentados foi a adaptação às mudanças constantes no calendário escolar. A escola sempre esteve reajustando as atividades-aulas-eventos por diversos fatores os quais implicavam a mudança de estratégia e atividades que foram definidas para os semestres de cada ano. Então, foi importante um diálogo semanal com os bolsistas para que eles se sentissem confiantes no que estavam realizando e conseguissem acompanhar certas mudanças.

Outro desafio enfrentado (algo recorrente na escola pública) é o baixo investimento em tecnologia e a falta de recursos para as necessidades básicas, como papel e impressão de material. Os bolsistas produziam os materiais com os próprios recursos e, muitas vezes, ficando limitados em algumas atividades. Assim, tivemos que buscar novas estratégias para que o nosso trabalho não fosse prejudicado. Apesar de todas as dificuldades vivenciadas, podemos dizer que elas serviram de aprendizagem para os nossos bolsistas e, conseqüentemente, ajudaram em sua formação e no amadurecimento em suas ações na sala de aula.

Como ex-bolsista do projeto PIBID, quando estava no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, pude ver mudanças bastante significativas no programa em si. Na ótica de estudante universitária, aprendi e apliquei meus conhecimentos em sala com muita certeza de que aquele espaço estava sendo de forma construtiva para a minha carreira. Como resultado, isso me ajudou a (re)pensar em novas propostas e metodologias que oferecessem a mesma oportunidade para os bolsistas. O nosso principal objetivo em sala é a aquisição do idioma através da fala. Isso implica em abrir maior espaço de tempo de fala para os alunos nas aulas de Inglês. Assim, os bolsistas estavam trabalhando o Communicative Approach em cada lição que se realizava em sala. Por exemplo, os bolsistas iniciavam a aula com warm-ups (dinâmicas que se relacionam ao conteúdo do dia ou que fazem uma retomada da aula anterior) para ativar o conhecimento prévio dos alunos, assim, gerando mais tempo de falar para os alunos. Logo depois, os bolsistas aplicavam algumas atividades que pudessem questionar o raciocínio lógico de resolução das tarefas. Por fim, os alunos reconheciam as regras gramaticais e aplicavam em exercícios escritos sugeridos pelos bolsistas. As dinâmicas desenvolvidas em cada aula são sempre voltadas para a comunicação entre aluno – aluno/aluno – bolsista, e sempre orientadas pelo supervisor. Todo o nosso trabalho foi pesquisado, consultado e revisado para que os alunos pudessem ter o melhor das nossas aulas.

Em cada semestre, foram utilizadas atividades sugeridas pelo livro didático da escola, Team Up (6o, 7o, 8o e 9o anos). Também pensamos em projetos ao longo do semestre como forma de enriquecer o currículo dos alunos que participavam do PIBID. Por exemplo, durante o primeiro semestre com o PIBID (2016.2), nós trabalhamos o projeto de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica em Língua Inglesa. Para a realização do projeto, os bolsistas ficaram responsáveis em pesquisar o material na língua alvo e trabalhar o conteúdo gramatical através do texto. Construimos os temas baseados nos textos em quadrinhos, para que a aula pudesse se tornar significativa acerca do uso da gramática e, até mesmo, uma leitura agradável.

**Figura 3:**

Uma das histórias em selecionadas para trabalhar leitura, interpretação de texto e tema “fazer pedidos” em Língua Inglesa – explorar a estrutura *I want to...*



Fonte: Arquivo dos autores.

**Figura 4:**  
Cartaz apresentado no livro didático Team Up (9º ano), explorando o tema Exploração do Trabalho Infantil. O gênero textual cartaz serviu de base para a elaboração do projeto de diversos temas nas turmas do Tiradentes.



Fonte: Arquivo dos autores.

Como a cada semestre o grupo de bolsistas muda de escola, então fizemos um novo trabalho para o período de 2017.1. Nessa nova etapa, nós trabalhamos gêneros textuais em cada nível de ensino - cartazes, anúncios, linha do tempo, e gráficos. Os bolsistas apresentavam os temas em sala e trabalhavam as estruturas dos gêneros, gramática contextualizada e, bem como, a construção do novo vocabulário.

Com a ajuda dos ETAs na escola pública, foi possível desenvolver aulas culturais com os temas Valentine's Day e Halloween, nos dois semestres de 2017. Os alunos estavam envolvidos e satisfeitos com a participação da professora norte-americana, pois ela falava de sua cultura e como as pessoas celebravam o dia dos namorados, em fevereiro. E, nas atividades do ano, tivemos outra aula cultural com os professores assistentes e os bolsistas. Realizamos o Halloween, em outubro, com jogos e músicas que apresentavam os costumes locais dos professores nativos.

**Figura 5:**

Aula cultural conduzida com a ajuda da professora visitante Cheyenne Pritchard. Foi explicado como é a celebração através de vocabulário específico (frases para compor o cartão de Valentine's Day) e música para cantar.



Fonte: Arquivo dos autores.

**Figura 6:**

Atividade cultural do Halloween, com a participação da professora assistente Cheyenne Pritchard e o bolsistas.



Fonte: Arquivo dos autores.

No semestre de 2017.2, o trabalho com o novo grupo de bolsistas foi voltado para atividades envolvendo tecnologia – Plickers e Kahoot. As aulas seguiam com o mesmo objetivo do Communicative Approach, porém com jogos virtuais. O trabalho de ensino do vocabulário e gramática era realizado em sala com apresentações de slide/vídeos e, logo, atividades online para aplicar o conhecimento.

**Figura 7:**

Uso da plataforma Plickers em sala de aula no ensino da Língua Inglesa. Os alunos recebem código (todos diferentes) e utilizam este código para apresentar a resposta. O professor usa o celular para escanear as respostas. Os resultados saem na tela logo em seguida. Ao final, todos podem saber o progresso que alcançaram na atividade.



**Fonte:** Arquivo doas autores.

Como proposta de sair da rotina, os bolsistas desenvolveram aulas com música que pudessem explorar o conteúdo gramatical. A recepção foi bastante positiva e os alunos saiam das aulas cantando em Inglês. Também tivemos aula ao ar livre no Parque das Dunas (parque ecológico da cidade) com jogos em Língua Inglesa. Elaboramos atividades que retomavam todo o nosso estudo prévio feito no início do segundo semestre de 2017.

**Figura 8:**

Aula de música em Língua Inglesa. Participação do professor visitante Derek Reagan e os bolsistas: revisão do vocabulário de número, cores e verbos no presente simples.



**Fonte:** Arquivo doas autores.

**Figura 9:**

Atividade do PIBID no Parque das Dunas em comemoração ao dia do estudante. Um dia de jogos em Língua Inglesa.



**Fonte:** Arquivo doas autores.

## ***Escola Estadual do Atheneu (RN)***

Meu trabalho como supervisora do PIBID durante o final do ano de 2016 e o ano de 2017 foi muito produtivo. Eu já havia sido supervisora do PIBID por duas vezes e sempre me surpreendo com a capacidade dos discentes da graduação da UFRN de aplicarem com os alunos em sala de aula o que eles aprendem na universidade e utilizarem esse know-how de forma criativa, e, quando necessário, fazendo as devidas adaptações.

Através das reuniões e discussão sobre os perfis dos alunos, vimos a melhor estratégia para atuar, não obstante os bolsistas do PIBID têm autonomia para serem criativos, seguindo algumas orientações e parâmetros, a organização das aulas e turmas se deu através de duplas, e cada dupla foi responsável por uma turma. No Atheneu foram contemplados 251 alunos (seis turmas de língua inglesa), com três duplas de bolsistas. Porém, o planejamento foi coletivo, havendo, dessa forma, um espaço para a criação e elaboração de um planejamento mensal, o que permitiu ao aluno bolsista participar de forma mais ativa no processo educativo, vivenciando todas as fases, desde o planejamento até a sua aplicação.

Através da metodologia comunicativa, ou seja, a utilização da língua alvo (LA- inglês) em sala de aula, o aluno se sentia mais confiante e menos tímido para iniciar sua comunicação na LA. Percebi, certamente, muitos alunos tímidos durante as aulas, mas aos poucos eles foram adquirindo mais coragem para se expressar em inglês, quando percebia que os outros colegas também o faziam. Como nas minhas aulas eu não usava a metodologia comunicativa, as aulas dadas com as intervenções dos bolsistas eram sempre uma novidade para os estudantes, pois eles saíam do lugar comum e, ao mesmo tempo, de sua zona de conforto através de jogos que estimulavam a comunicação, como por exemplo role plays, running dictation e atividades escritas, além de apresentação oral.

Em uma aula sobre família, por exemplo, eles desenharam a family tree, e alguns deles foram apresentar em inglês para o restante da turma sobre suas famílias. Entrementes ter os ETAs nas aulas foi extremamente estimulante tanto para os meus alunos como para os bolsistas. Foi uma grande oportunidade proporcionada através de um contato mais próximo com um nativo da língua inglesa em que estão aprendendo e a oportunidade de colocar a LA em prática, além da troca de experiências culturais, ou seja, um grande motivador na relação ensino/aprendizagem com todos os participantes do PIBID.

A utilização da metodologia comunicativa com outros elementos, tais como jogos e drills (repetição), foi pensada para estimular e despertar o conhecimento da língua alvo. Krashen (apud PORTELA, s.d., p.53), pontua que:

Há três variáveis que influenciam na aquisição<sup>1</sup> de linguagem: a auto-estima, motivação e o nível de ansiedade. O aluno que está com auto-estima se sente mais capaz de aprender, a motivação deixa o aluno mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação.

<sup>1</sup> *Acquisition*, para KRASHEN, consiste em um processo de regras que resulta da linguagem natural em uso, enquanto *learning* consiste no desenvolvimento consciente do conhecimento através do estudo formal.

A comunicação também foi importante para que os alunos verbalizassem e oralizassem mais a língua, já que pensamos nas quatro habilidades para a fluência de um idioma, e não somente a questão de gramática. Pensamos em tudo isso para o entendimento da língua como um todo, que no futuro será de grande importância para entender os meios multimodais, para estudos de livros em inglês, para o ENEM, para um futuro intercâmbio em outro país, uma vez que quando estiverem na universidade alguns terão a oportunidade de fazer um intercâmbio, ou seja, oportunizar aos alunos o acesso a língua não somente para admirar, mas para ser entendida em todos os contextos, tanto de lazer como estudo, e futuramente no mercado de trabalho.

**Figura 10:**

Utilização de um jogo chamado Charades para praticar o tema *countries and nationalities*.



Fonte: Arquivo doas autores.

**Figura 11:**

Bolsistas, a ETA *Cheyenne* e alunos do Atheneu interagindo em aula.



Fonte: Arquivo doas autores.

Na segunda foto acima, temos dois bolsistas e a ETA Cheyenne interagindo com os alunos, e estes admirados por terem uma norte-americana em sala. Para muitos deles é a primeira vez que têm um contato mais próximo com um estrangeiro e a oportunidade de se comunicar. Lembro de uma aluna que me falou que um dos ETAs, Derek, percebeu que ela estava triste, e perguntou se estava tudo bem. Para ela, aquela interação foi o que a motivou a gostar mais ainda das aulas do PIBID, ou seja, a preocupação com os alunos também faz parte desse processo de ensino e aprendizagem. Afinal, somos seres humanos, e muitas vezes enfrentamos batalhas internas para estar onde estamos. Uma outra aluna da primeira série destacou: “o PIBID me ajudou a lembrar coisas simples, mais importantes, para a fala e entendimento do idioma. As aulas eram divertidas, pois os bolsistas procuravam trazer modos lúdicos de ensinar, o que tornava mais fácil e melhor de aprender” (Analua – 1ª série A). Essa mesma aluna citou que o único ponto negativo seria que algumas vezes, quando a turma não cooperava, ficava mais difícil para os bolsistas colocarem “ordem”, o que sabemos vem com a experiência e conhecimento da turma. É justamente por isso a tamanha importância dos bolsistas terem acesso a esse cenário real que é a sala de aula, para seu crescimento profissional e para perceberem seu público alvo: os alunos da escola pública. Os bolsistas criam as melhores estratégias para lidar com esses alunos e experimentam diferentes metodologias para despertar o seu conhecimento. Além disso, eles quebram a rotina de haver só um professor para a disciplina, fazendo com que os alunos aprendam mais devido às diferentes pronúncias e métodos de ensino/aprendizagem.

O diretor do Atheneu, Prof. Magno Alexandre Nunes Bezerra, ressaltou que “o PIBID realiza um trabalho importante de pôr em prática os ensinamentos da universidade com o cotidiano escolar”. Tanto a escola quanto a gestão sempre se mostraram abertas às práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento do estudante. Por isso, no Atheneu sempre houve apoio em relação ao PIBID. Até as outras séries que não eram atendidas passavam em frente à minha sala e ficavam me perguntando quem eram os estagiários, que aula era, ou seja, ficavam curiosos e gostariam de ter essa experiência também.

Em 2018, creio que poderíamos manter a mesma metodologia, sempre com reajustes para aperfeiçoarmos cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, sempre estando atentos ao universo em que o jovem está inserido, a fim de adaptar nossas aulas a esse cenário e acrescentar com nossa experiência e informação para que eles se desenvolvam mais.

## CONCLUSÃO

Nós, como integrantes do programa PIBID, temos como expectativa desenvolver e melhorar o ensino de Língua Inglesa na escola pública. No período de 2016-2017, estivemos trabalhando no aprimoramento do ensino Inglês como Segunda Língua e estudando continuamente novas abordagens de sala de aula que, consequentemente, nos ajudam a trazer mais qualidade nas aulas de Inglês. O Programa PIBID é, e sempre será, uma novidade na escola pública, uma vez que a nossa comunidade carece bastante de uma educação de qualidade, e que muitos estudantes ainda vivem em uma realidade afastada dos valores do ensino e necessidade em aprender uma língua estrangeira. Também ressaltamos que o ambiente do projeto é positivamente contagiante. Temos o sentimento de sermos bem-vindos pelas escolas participantes, e que todos torcem por uma educação cada vez melhor. Acreditamos que a participação dos bolsistas do PIBID nas escolas públicas é essencial tanto para a formação didático-pedagógica como futuros profissionais quanto para diversificar as práticas nas escolas envolvidas.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Ana Maria. *It Fits – Ensino Fundamental II*. SM. 2. ed. São Paulo. 2013.

DIAS, Reinildes. HODGSON, Elaine. SANTOS, Denise. MOTT-FERNANDEZ, Cristina. *Team Up. Ensino Fundamental – Anos finais*. Macmillan. São Paulo. 2015.

DUFF, Patricia A. “*Communicative language teaching*”. In: BRINTON, Donna M. *Teaching English as a second or foreign language*. 4. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 2014.

*English Time* - Kahoot Game. Disponível em: <<https://www.kahoot.it/>> Acesso em: 10 jan. 2018.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford University Press. Second Edition. 2000.

HARMER, J. *How to Teach English: An introduction to the practice of ELT*. UK: Pearson-Longman, 2007.

*Plickers*. Disponível em: <<https://www.plickers.com/>> Acesso em: 10 jan. 2018.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. “*A abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira*”. Artigo científico. [S.L]. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/.../294](http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/.../294)>. Acesso em: 12 fev. 2010.



## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO

à docência (PIBID) e a ressignificação do trabalho docente no sertão do Seridó.

<sup>1</sup> Doutor em Educação (USP).

**Fernando Bomfim Mariana<sup>1</sup>**

### RESUMO

Artigo versa sobre o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na ressignificação do trabalho docente na região do sertão do Seridó no Estado do Rio Grande do Norte, em especial através do desenvolvimento das ações pedagógicas do subprojeto PIBID Pedagogia CERES. Apresento a fundamentação teórica ancorada nas contribuições para a filosofia de educação que embasaram tais intervenções, notadamente em Cornelius Castoriadis, Paul Robin, Paulo Freire e Helena Singer. As práticas dialógicas e coletivas fundaram todas as etapas metodológicas de execução do projeto que, ao articular outras ações de extensão universitárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, propiciaram resultados surpreendentes para o reencontro do papel da Universidade pública na formação docente voltada para a emancipação humana: em especial no resgate de valores éticos para uma educação inovadora e transformadora. Nas conclusões podemos evidenciar a importância do PIBID para a reconfiguração da área da Educação no interior do Rio Grande do Norte.

**Palavras-chave:** PIBID; Trabalho docente; Inovação educacional.

THE PROGRAMMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) in the redefinition



## of teaching work in the region of Seridó in the State of Rio Grande do Norte

### ABSTRACT

The article approaches the development of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) in the redefinition of teaching work in the region of Seridó in the State of Rio Grande do Norte, especially through the development of the pedagogical actions of the subproject PIBID Pedagogia CERES. I present the theoretical basis anchored in the contributions to the philosophy of education that supported such interventions, notably in Cornelius Castoriadis, Paul Robin, Paulo Freire and Helena Singer. Dialogical and collective practices founded all the methodological stages of project execution, articulating other university extension actions of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte, and providing surprising results for the re-encounter of the role of the public university in teacher training aimed at emancipation human: especially in the rescue of ethical values for innovative and transformative education. In the conclusions we can highlight the importance of the PIBID for the reconfiguration of the area of Education in the interior of Rio Grande do Norte.

**Keywords: PIBID; Teaching work; Educational innovation.**

### 1. INTRODUÇÃO

Pensar as possibilidades e os limites da ressignificação do trabalho docente implica pensarmos, inevitavelmente, os exercícios de convívio nas comunidades escolares que apontem para a autodeterminação da sociedade. É desse convívio nas comunidades escolares que trata esse artigo – convívio este propiciado pela profunda experiência pedagógica do subprojeto PIBID Pedagogia CERES realizada entre os anos de 2014 a 2018 na região do sertão do Seridó, localizado no sudoeste do Estado do Rio Grande do Norte.

Em primeiro lugar, a elucidação do projeto político pedagógico que fundaram o amplo leque de práticas educativas durante tal período torna-se essencial, uma vez que toda ação humana é uma ação política, e a ocultação desse viés na educação acarreta implicações teórico-filosóficas nebulosas, impedindo o exercício docente consciente de suas próprias ações e de seus princípios balizadores. Isso quando não exacerba as absurdas ideias de uma educação neutra (ancorada nas concepções fascistas de ciência neutra), tais como aquelas materializadas recentemente na concepção de escola “sem partido”. A fundamentação de teóricos da autonomia social está articulada com as contribuições teórico-metodológicas dos eixos de execução dos trabalhos.

Em seguida, portanto, o artigo apresenta algumas poéticas do trabalho docente exercitadas através do subprojeto PIBID Pedagogia CERES, em especial naquelas desenvolvidas em quatro principais eixos metodológicos: “Amor à primeira escrita”; “PIBID e Direitos Humanos”; “PIBID e Educação Integral”; “PIBID e Território Educativo”. Tais eixos nortearam as ações e intervenções pedagógicas dos bolsistas do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sediado no município de Caicó-RN.

Ao final do escrito, apresento alguns resultados amparados nas reflexões sobre a contribuição do PIBID no debate acerca do papel da Universidade pública na formação do trabalhador docente, em especial nas especificidades da sensibilidade e da complexidade na área da Educação. As conclusões versam ao redor dos pontos consensuais identificados pela a equipe do subprojeto PIBID Pedagogia CERES em relação ao trabalho docente e a formação profissional voltada para a emancipação humana, impulsionados nos processos de avaliação final desencadeados a cada etapa do projeto.

## 2. O TRABALHO DOCENTE AUTODETERMINADO, LIBERDADE PROFISSIONAL E CRIAÇÃO HISTÓRICA

A autodeterminação da sociedade e a criação histórica constituem os princípios elementares da filosofia de educação em que estiveram ancoradas as ações pedagógicas do subprojeto PIBID Pedagogia CERES na região do Seridó entre os anos de 2014 a 2017. Mas o que significa esclarecer princípios filosóficos de educação? Significa, antes de tudo, uma postura ética perante os envolvidos nas ações de Educação, uma vez que esclarece o ser político intrínseco a todo educador, e sua postura perante o mundo.

E quais os problemas decorrentes da negligência da maioria dos educadores que alienam seus educandos de seus princípios filosóficos no trabalho docente? Em primeiro lugar, demonstram aos envolvidos em qualquer projeto educativo que pensar um projeto de sociedade indissociável de um projeto pedagógico é algo desnecessário, alguma coisa demasiadamente ideológica, ou ainda qualquer postura doutrinária – antíteses do livre pensamento.

Essa contradição pode ser exemplificada nas recentes concepções de escola “sem partido” na área da Educação – uma falácia extremamente perigosa que se apropria dos contornos fascistas de presunção da neutralidade da ciência, ou ainda da técnica dissociada da política. Em “Homo Sapiens 1900”, documentário dirigido por Peter Cohen, o viés científico supostamente neutro que subsidiava os processos de eugenia das raças e, posteriormente, o militarismo nazista e fascista na Europa, fica bem desencadeado na película. A face política da ciência da educação e suas implicações nas vidas escolares e acadêmicas não podem ser superadas pelas concepções pseudocientíficas da neutralidade do educador.

Uma vez que assumimos o caráter política da educação – e o ser político do educador e do educando – basta inquirirmos acerca da maneira pela qual se corporifica a interação entre política e educação. Nesse sentido, assinalamos um dos pressupostos mais valiosos da humanidade, seja o direito à criação histórica. Enquanto sujeitos de nossa própria história, a concepção política assumida em prol do direito à autonomia social busca a possibilidade de ampliação das esferas de decisão do indivíduo sobre tudo aquilo que se refere à sua vida em sociedade. A autoinstitucionalidade social (CASTORIADIS, 1982) funda o principal pilar da filosofia da educação na ressignificação do trabalho docente, e amplia a liberdade profissional para práticas pedagógicas voltadas para o exercício da criação histórica. “Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de instância de decisão. A autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente.” (CASTORIADIS, 1982, p. 123)

Se na autonomia social nos ancoramos para a liberdade de pensamento e de criação, a autodeterminação do trabalho docente surge como imperativo primeiro na área da educação. Mas autodeterminar o trabalho numa sociedade heterônoma é uma utopia, e enquanto tal se insurge enquanto um ato contrário às heterodeterminações institucionais. O trabalho docente ora se apropria das possibilidades de autodeterminação, ora se rende às heterodeterminações: pêndulo contraditório que emerge no cotidiano da vida de educadores e educandos.

A questão que se coloca no âmbito desta análise é exatamente essa contradição que, agudizada pelo contexto social-histórico da região do sertão do Seridó norte-rio-grandense, exacerba tanto as heterodeterminações quanto as autodeterminações no trabalho docente. Por um lado, identificamos práticas pedagógicas absolutamente vinculadas à tradição política coronelista, de subjugação autoritária, cruel, machista, sexista e de brutal exploração econômica promovida pela elite local. Por outro, observamos movimentos organizados em prol de ações educativas inovadoras que, ao confrontar o status quo estabelecido, abre recuperadas formas de ser e de estar nas comunidades escolares.

Nesse sentido, nas atividades de mapeamento das comunidades escolares da região do Seridó, pudemos identificar resquícios de uma educação violenta, completamente antagônica aos ideais de emancipação humana. Professores que impedem as crianças de falar em sala de aula, alunos de educação infantil impedidos de correr e de brincar, educandos com necessidades especiais amarrados em cadeiras escolares, professores que atrelam notas avaliativas em salas de aula em detrimento à produção dos alunos nas fábricas, dentre outros inúmeros atos desumanos um pouco mais comuns, tais como gritos histéricos de professores contra alunos, ameaças, castigos físicos, punições diversas. O quadro da educação no Seridó simboliza fielmente as formas de terrorismo de Estado na Educação ( ROSA DA SILVA, 2017), e se legitima pelas outras instituições que atuam como cúmplices do cenário aterrador – em especial secretarias de Estado e sistema judiciário. Ao lado disso, o trabalho docente na região é extremamente desvalorizado, e se consolida naquilo que podemos conjecturar como educação de cabresto.

A educação de cabresto amarra a atuação democrática do trabalhador docente em seu local de trabalho, não sendo permitida participação mais ampla em outras esferas de participação e decisão, muito mais importantes para o estabelecimento de diretrizes gerais, das alocações das verbas, das estruturas curriculares e de todas as dinâmicas fundamentais da educação. (MARIANA, 2013, p. 109).

Porém, no panorama desolador da educação no Seridó surgem inúmeras iniciativas que desafiam as relações embrutecidas pelo sistema político, econômico e social. Docentes que se insurgem contra a humanidade desertificada e tentam esculpir através da profissão renovadas possibilidades de ser humano.

### **3. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: o subprojeto pibid pedagogia ceres e a ressignificação do trabalho docente na região do seridó no rio grande do norte**

Objetivo central deste texto é demonstrar que através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência diversas possibilidades para o trabalho docente se multiplicam no que se refere a criatividade, dialogicidade, avaliação, planejamento, princípios e valores na educação, e muitos outros aspectos da própria condição docente. É essa ressignificação do trabalho docente na região do Seridó do Rio Grande do Norte que abordamos ao procurar enlaçar as questões mais relevantes trabalhadas ao longo do período assinalado, bem como suas interlocuções com os autores teóricos que fundamentem a práxis educativa do subprojeto.

O subprojeto PIBID Pedagogia CERES esteve composto pela equipe de um professor coordenador (exercendo o cargo de magistério superior no curso de Pedagogia do CERES/UFRN), dois supervisores (exercendo o cargo de magistério na Educação Básica da rede pública de ensino) e vinte bolsistas (alunos do curso de Pedagogia do CERES/UFRN) – sendo que este quadro de vinte bolsistas esteve sempre em constante troca e renovação de novos alunos. As ações pedagógicas foram desenvolvidas em duas escolas públicas do município de Caicó-RN: Escola Municipal Ivanor Pereira e Escola Municipal Severina Ernestina Abigail. Com fundamento nas proposições de filosofia de educação acima expostas, as intervenções pedagógicas residiram durante o período de execução do projeto em quatro eixos principais: “Amor à primeira escrita”, “PIBID e Direitos Humanos”, “PIBID e Educação Integral” e “PIBID e Território Educativo”.

O eixo “Amor à primeira escrita” procurou apresentar uma perspectiva libertária de escrita, em que o prazer em escrever estivesse em evidência. O objetivo esteve centrado em cultivar a beleza do ato de escrever e de se expressar em detrimento das diretrizes de uma gramática correta, baseada em erros e acertos, ou em premiações

e punições. Para isso, a amorosidade na educação (FREIRE, 1987) pôde subsidiar os processos de exercício de escrita. As intervenções pedagógicas versaram sobre invenção de palavras, descoberta de palavras, desabrochar de expressões teatrais e poéticas. Ao rimar escrita com amor nos primeiros caminharos dos educandos, encontramos na dialogicidade a metodologia mais adequada para as atividades. Valorizar a opinião dos educandos sobre a palavra escrita: por que escrever? Para quem escrever? Nesse exercício de amor e de diálogo estiveram abolidos os conceitos de certo e errado, pois os atos de se expressar e de escutar a opinião do outro se harmonizam com o projeto de sociedade autônoma. A alfabetização ultrapassa a técnica da escrita, e se fundamenta na ideia de Paulo Freire de leitura do mundo ao nosso redor. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 2001, p. 11)

Nesse sentido, podemos encontrar “inspirações diversas para a compreensão de processos de autoformação de professores da Educação Básica enquanto campo infinito para a exploração de saberes interdisciplinares” (MARIANA, 2013, p. 140), pois o processo de desenvolvimento da escrita se aproxima de qualquer temática que inquiete os educandos.

No eixo “PIBID e Direitos Humanos” os bolsistas e os educandos das escolas envolvidas envolveram-se na reflexão acerca dos direitos pelos quais almejavam lutar. Para isso, as atividades lúdicas agregaram jogos, criação de pequenos vídeos, brincadeiras, dentre outras ações voltadas para a ideia de que “não existem direitos garantidos; há apenas direitos a conquistar” (VANEIGEM, 2003, p. 19). Ao inverter a lógica do direito dado pelo direito a conquistar, os educandos e os bolsistas voltaram-se para atitudes ativas pela cidadania e, ainda, com “a promoção de um projeto histórico emancipador, o qual exige a formação de sujeitos cientes de seus direitos e engajados na luta pela transformação concreta do projeto de sociedade hegemônico na atualidade” (CAPUCHO, 2012, p. 91).

Ao desenvolver atividades pedagógicas no eixo “PIBID e Educação Integral” pudemos recuperar os preceitos da educação libertária do final do século XIX e início do século XX. Para embasar nossas ações, visitamos um dos primeiros teóricos da educação integral. Segundo ROBIN, a ideia da educação integral

(...) nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral (ROBIN, 1989, p. 88)

Nesse sentido, as práticas de educação integral procuraram ampliar as articulações com os Programas da Diretoria da Educação Básica da CAPES e resgatar as primeiras características da educação integral do início do século XX – não apenas no fortalecimento do princípio da igualdade social preconizado por ROBIN, mas planejando intervenções nas escolas de Ensino Básico que desenvolvessem, de fato, as capacidades físicas, artísticas e intelectuais dos educandos.

O vínculo comunitário entre a escola e a cidade pôde ser reavivado no eixo “PIBID e Território Educativo”, pois ao extrapolar o prédio da escola e reencontrar outros espaços de educação nos espaços sociais os bolsistas e os educandos se apropriaram de seu próprio lugar. Para isso, foram realizadas caminhadas, trilha ecológicas, visitas de estudo do meio ambiente, rodas de conversa comunitárias, e uma sorte de ações que evidenciaram outros espaços sociais para a complexificação das relações de ensino-aprendizagem. Muito mais do que as ações propriamente ditas, os preceitos do território educativo reavivam a indissociabilidade entre política e educação, pois colocam aos envolvidos nas práticas pedagógicas a importância da cidadania ativa.

No território educativo, a escola deve tornar-se um núcleo articulador das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. E deve desempenhar esse papel tanto porque tem em sua missão a tarefa educativa quanto por ser hoje, no Brasil, o equipamento público mais capilarizado pelo território nacional, frequentado diariamente pela quase totalidade das crianças, adolescentes e jovens. (SINGER, 2015, p. 19)

Finalmente, ressalto que todos os eixos contemplavam atividades elementares da língua portuguesa e da matemática, desde estudos críticos de linguagem, compreensão de texto, poesia, histórias, exercícios de numeramento e de lógica dedutiva, dentre outros. A diversidade de ações e a autonomia dos bolsistas no planejamento, execução e avaliação das intervenções reverberaram diretamente com os princípios de autodeterminação social e de livre pensamento que possibilitaram o exercício de ressignificação do trabalho docente.

#### **4. DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA CERES/UFRN**

A partir do exposto, podemos considerar que o desenvolvimento do PIBID na região do Seridó – e neste caso específico referido às intervenções educativas do subprojeto PIBID Pedagogia CERES – possibilitou inovações nas práticas escolares e ressignificações no trabalho docente.

Em primeiro lugar, destaco o contínuo debate em relação à indissociabilidade entre projeto político pedagógico e projeto de sociedade, tendo o educador um papel crucial de catalizador das contradições entre a cultura local e as renovadas formas de vida escolar. Os planejamentos das ações pedagógicas derivados destas contradições ofereceram novas perspectivas para a complexificação da filosofia de educação que embasa tais ações. Ao mesmo tempo, clarificam a importância da atitude política dos educadores e dos educandos perante as institucionalidades sociais, e desmistificam o engodo de uma suposta escola “sem partido” – não há nada mais ideologicamente doutrinário do que o discurso da neutralidade na educação.

Em seguida, evidencio a qualidade e a pluralidade das intervenções pedagógicas nas escolas de Educação Básica de Caicó-RN – fruto da liberdade de ação da equipe do subprojeto PIBID Pedagogia CERES. Tais intervenções redimensionaram o trabalho docente para os futuros professores (alunos do curso de Pedagogia do CERES/UFRN) e para os educandos (alunos da educação básica) envolvidos nas atividades: todos puderam perceber que a educação pode e deve ser prazerosa e amorosa, um fruto da dialogicidade e do respeito ao indivíduo e ao coletivo.

O subprojeto PIBID Pedagogia (CERES/UFRN) chegou a envolver mais de oitenta alunos do curso de Pedagogia que, através das práticas pedagógicas nas escolas parceiras e nos eventos realizados a partir do PIBID, puderam vivenciar renovadas formas de iniciação à docência – em especial na troca de experiência advindas das cinco vertentes que permearam os quatro eixos de execução do projeto: a) conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos; b) leitura e escrita; c) planejamento e ação docente; d) a pesquisa como aprendizagem; e) a criatividade como princípio educativo.

Entre os anos de 2014 e 2018 as ações do PIBID Pedagogia (CERES/UFRN) abraçou aproximadamente quatrocentos alunos da Escola Municipal Ivanor Pereira e duzentos alunos da Escola Municipal Severina Ernestina Abigail – e que somados esses números aos demais alunos da Educação Básica que frequentaram alguns eventos promovidos para a socialização dos produtos do PIBID podemos afirmar que as práticas pedagógicas tiveram um alcance de quase mil alunos na região do Seridó.

O conjunto de impactos das ações do subprojeto PIBID Pedagogia (CERES/UFRN) alcançou dimensões não apenas na Instituição de Ensino Superior (UFRN) e nas Escolas participantes do Projeto (Escolas Municipais Ernestina Abigail e Ivanor Pereira), mas também em toda a área da Educação no sertão do Seridó e nas instituições parceiras no desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, destacamos importantes ecos nos seguintes três principais eixos:

**I. Formação de professores, Educação Básica e Escolas Participantes:** todos os bolsistas do Programa, somados aos graduandos colaboradores em diversas ações, e todos os professores da Educação Básica impactados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do período 2014-2018 experimentaram o trabalho semanal permanente durante todas as fases de execução do Projeto, decorrendo assim maior assimilação das metodologias propostas no subprojeto PIBID Pedagogia CERES. Além dos aspectos de desenvolvimento de metodologias de Programas Educacionais no Ensino Básico, salientamos as questões formativas aos professores e futuros professores no que refere aos minicursos, eventos, encontros, ações e atividades próprias ao Programa, incluindo a possibilidade de sistematização das experiências através da organização de livros e formatação de Banco de Imagens e Sons;

**II. Licenciaturas Participantes e Pós-graduação:** os impactos do PIBID no CERES/UFRN corroboram e solidificam as tendências de compreensão da Universidade enquanto pólo de produção e socialização de um conhecimento integrado e indissociável da Educação Básica à Pós-graduação, onde a práxis pedagógica está alicerçada na coadunação de conteúdos programáticos de certas disciplinas das Licenciaturas envolvidas no Projeto (neste caso específico, as disciplinas “Projeto Educacional I” e “Projeto Educacional II” do Departamento de Educação do CERES) com certos conteúdos programáticos da Educação Básica. Tais perspectivas encontram concretude cotidiana para o fortalecimento da emancipação humana através do campo da Educação. No caso do CERES/UFRN, ressalto as diversas aprovações de Cursos de Especialização e Mestrados Profissionais advindos de iniciativas diretas e indiretas de alunos e professores participantes do subprojeto PIBID Pedagogia CERES.

**III. Gestão e comunidade escolar:** as Escolas participantes do Projeto (Escolas Municipais Ernestina Abigail e Ivanor Pereira) já destacaram mudanças significativas em suas dinâmicas, e inclusive reestruturaram e repensaram parte do currículo escolar em função das ações do PIBID. A concepção de gestão escolar, nessas prerrogativas de ressignificação do trabalho docente, foi alvo de transformação cotidiana – uma vez que o protagonismo dos alunos da Escola Básica envolvidos na elaboração e execução das práticas pedagógicas do PIBID demonstrou a viabilidade de inseri-los em procedimentos de gestão democrática que considere o corpo discente enquanto quadro ativo das vozes da comunidade escolar. Destaco, ainda nesse sentido abrangente dos impactos do PIBID, as novas relações construídas com as famílias dos alunos da Educação Básica envolvidos no Programa. Em diversas práticas pedagógicas os familiares estiveram presentes, e não apenas enquanto espectadores de apresentações de culminâncias nos eventos, mas também como participantes de algumas ações que contemplaram a comunhão de atores sociais: trabalhos de campo, oficinas, jogos e atividades lúdicas, dentre tantas outras. Isso criou ambiente favorável à maior participação das famílias nos processos de gestão escolar, intensificando o viés participativo em todas as instâncias da vida escolar dos sujeitos envolvidos.

Importante frisar os instrumentos utilizados e os métodos de análise e avaliação do trabalho. As dinâmicas estruturantes abarcaram as seguintes dinâmicas semestrais: releituras do subprojeto PIBID Pedagogia CERES; identificação dos hábitos dos educandos; planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas; reuniões avaliativas e seminários; replanejamento das ações pedagógicas; evento de culminância. Os relatórios técnicos semestrais e o acompanhamento da Coordenação Ins-

titucional do PIBID/UFRN, somados aos encontros nacionais do PIBID para troca de experiências entre as diversas experiências do Programa no Brasil, compõem o principal quadro de análises técnicas do subprojeto.

Também considero pertinente pontuar as ressonâncias positivas dessa nova forma de docência na região do Seridó nas demais escolas da região e nas esferas burocráticas da educação pública (secretarias, conselhos, e outros), pois nas ocasiões em que fora possível a articulação das dinâmicas educativas com outros projetos de extensão universitária e com outros agentes docentes pudemos perceber o desenvolvimento de renovados olhares e posturas perante o ato político de educar.

## 5. CONCLUSÕES

Dentre as principais conclusões que podemos apontar neste breve artigo, pontuo algumas reflexões consensuais para a equipe do subprojeto PIBID Pedagogia CERES nos processos de avaliação final desencadeados a cada etapa do projeto.

O exercício da autonomia na formação docente refletiu nos processos de autoformação de professores, uma vez que a dialogicidade empregada nos procedimentos metodológicos indicou aos participantes do subprojeto PIBID Pedagogia CERES amplas possibilidades de estudo e de prática interdisciplinar, estimulando os bolsistas do projeto renovadas reflexões epistemológicas acerca do trabalho docente.

Outro viés em destaque é o desafio de autodeterminação do trabalho num cenário desolador de heterodeterminações burocratizadas em instâncias governamentais e transnacionais. Muitas vezes as inovações dos projetos educacionais são obstruídas pelos imperativos das legislações padronizadas em todo o território do Brasil, negligenciando as especificidades locais urgentes para as aspirações das comunidades escolares.

Ao mesmo tempo, os caminhos metodológicos puderam apontar novas veredas para as intervenções pedagógicas do subprojeto PIBID Pedagogia CERES. O enfoque criativo de alfabetização – privilegiando a inventividade da linguagem e a leitura do mundo – trouxe outros paradigmas epistemológicos para os graduandos bolsistas e para os educandos das escolas. Sob esse prisma, a aproximação dos inúmeros significados de direitos humanos para a visão crítica da realidade no contexto social do sertão do Seridó reforçou o papel da cidadania e do ser político inerente a qualquer sujeito envolvido em processos educativos. Os conceitos de educação integral também ampliaram o foco do trabalho docente, uma vez que ofereceram pressupostos libertários de dignidade humana e de emancipação social no decorrer das intervenções. Ao expandir os espaços de ensino-aprendizagem para o bairro e para a cidade, as concepções de território educativo aprofundaram a compreensão acerca da escola e de sua interação com a sociedade – e revigoraram a potencialidade dos espaços livres no âmbito das próprias edificações escolares, em especial nos pátios e outros locais invisibilizados pela lógica da exclusividade da sala de aula enquanto lócus educativo.

A partir de tais conclusões, podemos perceber os diálogos das práticas pedagógicas do subprojeto PIBID Pedagogia com nossos referenciais teóricos, em especial com os autores que enfatizam a importância das filosofias de educação voltadas para autonomia. A visão autonomista da educação e do trabalho docente abre o leque de oportunidades e de concepções acerca da docência, notadamente nas abordagens complexas de alfabetização, autodeterminação territorial sertaneja, cidadania e, por fim, nas reflexões acerca da própria condição humana.

Assim, a partir de um período de intensas ações pedagógicas da equipe do subprojeto PIBID Pedagogia CERES na região do Seridó, podemos afirmar que a resignificação do trabalho docente é uma realidade absolutamente possível e urgente, e que a universidade pública possui todos os mecanismos para fortalecer cada vez mais a área da Educação direcionada para as demandas sociais, para o livre pensamento e para a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

CAPUCHO, V. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANA, F. “*Miséria do trabalho docente, autogestão e a educação básica no Rio Grande do Norte*”. In: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Orgs.). *Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

\_\_\_\_\_. “*Arte e cultura popular na autoformação de professores: uma experiência do PIBID no sertão do Seridó*”. In: SÁ JUNIOR, L.; RIBEIRO, C.; GONÇALVES, M. (Orgs.). *Compartilhando Saberes na Construção da Docência no PIBID/UFRN*. Natal: EDUFRN, 2017.

ROBIN, P. “*A educação integral*”. In: MORIYÓN, F. (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROSA DA SILVA, R. “*A Educação contra o Estado: notas sobre poder político e anarquismo*”. In: PITTA, F. et al. (orgs.). *Terrorismo de Estado, direitos humanos e movimentos sociais*. São Paulo: Editora Entremares, 2017.

SINGER, H. “*O Bairro-Escola: tecnologias sociais para territórios educativos*”. In: SINGER, H. (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015.

VANEIGEM, R. *Declaração Universal dos Direitos do Ser Humano*. Lisboa, Portugal: Antígona, 2003.



# RANKING DE UNIVERSIDADES EMPREENDEDORAS 2019



A UFRN foi eleita pela Confederação das Empresas Juniores Brasileiras (Brasil Júnior) a Universidade mais **empreendedora do Nordeste** e a **décima primeira mais empreendedora do Brasil**, no ano de 2019.

RICARDO VIEIRA

PROEX  
Pró-reitoria de Extensão

UFRN

Central de Empresas Juniores da UFRN  
Fones: (84) 3342-2272 (Ramal: 119) / 9 9224-0086  
E-mails: [empreend@reitoria.ufm.br](mailto:empreend@reitoria.ufm.br) / [emjufrn@gmail.com](mailto:emjufrn@gmail.com)





