

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

série
**EXPERIÊNCIAS
E REFLEXÕES
DISCENTES**

VOLUME 2

**Narrativas Estudantis:
Experiências Formativas
em Contexto**



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

série
**EXPERIÊNCIAS
E REFLEXÕES
DISCENTES**

VOLUME 2

Narrativas Estudantis: Experiências Formativas em Contexto



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares	Suplentes
Agripino Souza Coelho Neto	Jussara Fraga Portugal
Alan da Silva Sampaio	José Ricardo Moreno Pinho
Cesar Costa Vitorino	Leticia Telles Cruz
Cláudio Alves de Amorim	Marluce Alves dos Santos
Elizeu Clementino de Souza	Minervina Joseli Espínola Reis
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Marilde Queiroz Guedes
Lícia Maria de Lima Barbosa	Carmélia Aparecida Silva Miranda
Maristela Casé Costa Cunha	Natan Silva Pereira
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira	Neila Maria Oliveira Santana
Nilson Roberto da Silva Gimenes	Maurício Azevedo de Araújo
Reginaldo Conceição Cerqueira	Marcos Antonio Vanderlei
Rosemary Lapa de Oliveira	Baktalaia de Lis Andrade Leal
Rudval Souza da Silva	Mônica Beltrame
Simone Leal Souza Coité	Ana Lúcia Gomes da Silva

Volume 2

Comitê Científico

Isaura Santana Fontes – Presidente

Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira	Paulo Marcos Pereira
Antonete Araújo Silva Xavier	Renata Suellen Nogueira Santos
Edmara Pereira de Queiroz	Rita de Cássia Santana de Oliveira
Elivânia Reis de Andrade Alves	Selma Barros Daltro de Castro
Jussimara Lopes de Jesus Simões	Zoraya Maria de Oliveira Marques
Marcia Torres Neri Soares	

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

Experiências e Reflexões Discentes
Volume 2

Narrativas Estudantis: Experiências Formativas em Contexto

Salvador
EDUNEB
2021

© 2021 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2021.

Coordenação Editorial

Fernanda de Jesus Cerqueira

Coordenação de Design

Sidney Silva

Revisão Textual e Normalização

Tikinet Edições Ltda

Diagramação e Capa

George Luís Cruz Silva

Ficha Catalográfica

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

Narrativas estudantis: experiências formativas em contexto/ Organizado por Elivânia
Reis de Andrade Alves; Isaura Santana Fontes e Alana Mara Santos dos Anjos
Ferreira. – Salvador: EDUNEB, 2021.

260 p.: il. – (Série Experiências e reflexões discentes, v. 2)

ISBN 978-65-89492-05-4

I. Estudantes universitários. I. Alves, Elivânia Reis de Andrade. II. Fontes, Isaura
Santana. III. Ferreira, Alana Mara Santos dos Anjos.

CDD: 378.198

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.UNEB.br
portal.UNEB.br

Esta Editora é filiada à



SUMÁRIO

PREFÁCIO Alain Coulon	7
APRESENTAÇÃO Elivânia Reis de Andrade Alves Isaura Santana Fontes Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira	13
CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA DE ENSINO EM SAÚDE DA MULHER PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM Jecica dos Santos Xavier Gabriela Furlanetti de Pelegrini Freitas dos Anjos	23
SEMEANDO A FITOTERAPIA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL João Luis Silva de Oliveira Tatiane Santos do Nascimento Beatriz Lorena Santana	43
O PROCESSO DA BRINQUEDOTECA ITINERANTE COMO ESPAÇO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA Thailla Barbosa da Silva	65
CRIANÇA PESQUISADORA APRENDE NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL Deane Taiara Soares Honório Brenda Pereira da Conceição	85
QUANDO OS ESTUDANTES SÃO PROTAGONISTAS DA AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA Gean César dos Santos Nogueira Stefanny Martins Lopes de Araújo	111

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS	133
Taise Rodrigues de Souza Felina Kelly Marques Bulhões Valdete Silva dos Santos	
REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO ÂMBITO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	155
Mônica de Jesus Lima Vieira	
ROMPENDO O SILÊNCIO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	177
Carolina Genésio dos Santos Cristina Oliveira Melgaço	
EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DIÁLOGOS LITERÁRIOS AFRO-BRASILEIROS E BAIANOS NA SALA DE AULA	203
Carina de Sousa Santos Juliana dos Anjos Oliveira Reginaldo Silva Araújo	
RODA DE CONVERSA: O ENCONTRO DE SABERES DE MULHERES DA COMUNIDADE PESQUEIRA E DA UNIVERSIDADE	229
Eduardo Benincá Cuquetto Ellen Maria Santos Portela Marina Barbosa Souza	
SOBRE OS(A)S AUTORES(A)S	252



PREFÁCIO

Escrever: um imperativo para a formação

Alain Coulon
Professor Visitante
Faculdade de Medicina
PPGSAT
UFBA

A série Experiências e Reflexões Discentes é um grande sucesso e a UNEB, a EDUNEB e, especialmente, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) estão de parabéns por terem assumido e dado conta desta ousada iniciativa: conseguir que estudantes escrevam e publiquem seus trabalhos em um livro.

Na minha opinião, é de fato um desafio essencial conseguir que estudantes escrevam desde seus primeiros anos de aprendizagem. Esta escrita contribui com o aprendizado da profissão de estudante, como tenho apontado em minhas pesquisas sobre percursos estudantis desde o início dos anos 1980, trabalhos inspirados pela etnometodologia do ponto de vista teórico e pela etnologia e etnografia do ponto de vista empírico, o que chamei de etnopesquisa já no final da mesma década. Aprender a profissão de estudante significa que é preciso aprender a tornar-se um estudante, caso contrário será eliminado ou se auto eliminará, porque continuará a ser um estranho nesse novo mundo. Os estudantes que não conseguem se afiliar

fracassam. Por afiliação entendo o processo pelo qual alguém adquire e se adapta a um novo status social. A entrada na vida universitária requer, por parte do recém-chegado, uma nova “definição da situação”, uma passagem, no sentido etnológico do termo. Se há muito fracasso e desistências ao longo do primeiro ano acadêmico, independentemente da capacidade e da aptidão de cada um, é, precisamente, porque a correspondência entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdo intelectual, métodos de exposição de conhecimento e aprendizagem, e o *habitus* dos estudantes, não foi alcançada. O estudante deve se adaptar aos códigos do ensino superior, aprender a usar suas instituições e assimilar suas rotinas. A entrada na universidade deve ser acompanhada por um processo de afiliação, tanto institucional quanto intelectual. Os estudantes devem se tornar membros da nova instituição, no sentido etnometodológico (COULON, 1995). Ser membro é compartilhar a linguagem comum do grupo no qual se quer viver, assimilar seus etnométodos, compartilhar suas rotinas e suas evidências naturalmente. Significa não mais hesitar ou se perguntar o que fazer em todas as ocasiões, significa fazer com que outros o reconheçam como um semelhante, um par, “à primeira vista”.

Eu costumava dizer aos meus alunos, especialmente àqueles do primeiro ano: “Para ter sucesso nos estudos, não se preocupem, vocês só têm três coisas a fazer: ler, escrever e pensar!”. Eu dizia isso de uma forma falsamente casual, como uma piada, mas, ao mesmo tempo, era algo a ser levado muito a sério. Assim, estava indicando os princípios básicos, teóricos e práticos, do que viria a ser tanto seu trabalho temporário, como sua atividade principal, aquela que agora deveria mobilizar toda sua energia: ser um estudante. Estas três operações, que estão presentes em qualquer aprendizagem bem sucedida, são como três “gestos” profissionais fundamentais que um novo estudante deve aprender a realizar para poder exercer sua profissão e ter sucesso em seus estudos.

- Pensar é a consequência lógica de duas operações essenciais: a leitura e a escrita. Pensar é um ato complexo, é a própria essência do trabalho intelectual, seja ele qual for. Envolve aproximar, ou mesmo unir, dois elementos que, a princípio, são desunidos, independentes, e articulá-los

para produzir uma nova ideia. Isto não é fácil para um estudante novato, é uma exigência um tanto assustadora, mas é, antes de tudo, um aprendizado, para depois se tornar uma atividade sem fim. A leitura incentiva este aprendizado, e a escrita ainda mais.

- A leitura é o primeiro exemplo típico da dificuldade da afiliação intelectual dos estudantes. Em minhas aulas para alunos do primeiro ano, sempre dediquei uma sessão para falar e fazer com que eles falassem sobre suas práticas de leitura, que é um dos instrumentos privilegiados da profissão de estudante. Em uma pesquisa que realizei regularmente entre 1987 e 1996, aparecia que muitos alunos não liam nada, alguns liam romances ou revistas, e outros – cerca de um terço – disseram que liam os livros que seus professores lhes pediam para ler. Alguns alunos mais velhos, que retomavam seus estudos, há muito tempo haviam deixado de ler. Como depois de um acidente em que você foi imobilizado por um tempo, é necessário reaprender gestos e ações básicas com as quais você perdeu, repentinamente, a familiaridade.
- A escrita é outro aspecto da afiliação intelectual. Quando chegam à universidade, os estudantes geralmente não estão acostumados a escrever. Em torno do final do ensino médio, eles geralmente tiveram que escrever algumas redações ou ensaios, ou tomar notas durante as aulas. Isto não é muito, quando sabemos o que representa a palavra escrita nos estudos universitários e na difusão do conhecimento, apesar do importante surgimento dos meios digitais. A escrita é um exercício essencial para um estudante, cujo uso se tornará permanente em sua educação superior. Trata-se de um imperativo.

Na minha universidade, no início do ano, eu costumava pedir aos novos alunos que escrevessem um diário sobre a inserção na universidade por três meses, porque sabia que isso teria um efeito de afiliação. Esse era originalmente seu único objetivo. Todos os estudantes rapidamente tomaram consciência de sua utilidade: o diário lhes permitia começar a escrever, apesar dos bloqueios e dificuldades, que são de dois tipos:

- Os estudantes muitas vezes têm a impressão de não saber escrever. Encontramos, entre os estudantes de primeiro ano, mesmo aqueles mais velhos, essa dimensão da autorização. Ser estudante é autorizar-se a sê-lo – no sentido de “se fazer seu próprio autor”, como Jacques Ardoino (1990) assinalou –, autorizar-se a ter uma prática de vida intelectual.

Isto implica, por exemplo, que um estudante se autorize a pensar, ler, escrever sem considerar que aquilo que ele faz “não presta”, que ele “não entende nada”, que “isso não tem interesse” – observações que eu sempre encontrava nos diários estudantis –, intervir nas aulas para fazer uma pergunta sem pensar que é bobagem, não se deixar invadir por pensamentos desvalorizantes, negativos e autodepreciativos.

- A outra dificuldade é da mesma ordem que os estudantes dizem ter sobre a leitura: a capacidade de concentração. Esta habilidade obviamente varia de um indivíduo para outro. Não é apenas uma dimensão psicológica individual, mas também, no ambiente de aprendizagem, um fenômeno ligado a certos constrangimentos institucionais e ao hábito de ler ou escrever, à familiaridade social que mantemos com um certo número de dispositivos da vida intelectual. “Concentrar-se” não é uma disposição natural, a qual se possui ou não. Isso deve ser objeto de um aprendizado técnico, que faz parte dos vários aprendizados necessários para o exercício da profissão do estudante. A concentração é uma atividade reflexiva, como mostra claramente, em outro registro, a prática do karatê: é preciso concentrar-se para praticá-lo e o karatê, em troca, é um aprendizado da concentração.

Quero insistir aqui sobre este ponto: o interesse metodológico e teórico destes diários é fundamental. Ao descrever a maneira como eles aprenderam o mundo acadêmico em que entraram, os estudantes se tornaram etnógrafos reflexivos da própria passagem para a condição de membros, eles encenaram sua descoberta dos etnométodos do seu novo mundo social. Desta forma, eles me fizeram ver a maneira como construíram seu mundo, trazendo para ele ordem, racionalidade e coerência. Cada estudante que elaborou seu diário tornou-se assim um informante que desempenhava um duplo papel: aquele de um ator ingênuo que vivia suas atividades normais, naturalmente; sendo, ao mesmo tempo, um informante reflexivo, que proporcionava ao sociólogo-pesquisador uma visão “de dentro” de sua evolução. Esta etnografia profana – ou seja, não conduzida por um profissional – produziu uma enorme coleção de dados de campo, que forneceram informações de grande variedade e riqueza.

O conjunto desses elementos poderia ser objeto de aprendizagem durante o primeiro semestre, em cursos frequentemente chamados de

“metodologia”, o que seria mais sensato chamar de “metodologia do trabalho intelectual”. Estas aulas incluiriam, naturalmente, conselhos e treinamentos metodológicos, como tomar notas ou elaborar um plano, fazer uma apresentação, passar por uma prova. Mas seriam também uma oportunidade para implementar práticas de escrita, na forma de manter um “diário de bordo”, por exemplo, ou oficinas de escrita; poderiam incluir discussões de grupo em que se trabalharia a expressão oral; ou, finalmente, ser um espaço privilegiado para aprender a utilizar as bibliotecas através da descoberta explícita e comentada das regras de classificação das ideias intelectuais.

Para concluir, afirmo: os estudantes, desde os anos iniciais da graduação, são capazes de fazer micropesquisa e de relatá-las de forma quase profissional; é preciso encorajá-los, de maneira que, a cada aula, uma parte do que se ensina conduza à prática da pesquisa. Mostrar que o conhecimento é sempre o resultado da pesquisa e da reflexão. É assim que a ciência avança, continuamente, em todos os campos.

Este livro nos apresenta alguns bons exemplos deste esforço. Aqui vemos a pesquisa sendo feita sobre temas muito diversos, empolgantes e emocionantes. Esta realização coletiva é de primeira linha, e nos chama atenção de maneira espetacular para a importância de analisar a infinita e fértil conversação humana, que revela a disponibilidade e a descritibilidade permanente, essencial, insubstituível do mundo social e do nosso viver-junto, através das inúmeras interações verbais que todos nós praticamos sem interrupção. Cumprimento todos os autores e os parabeno por este livro.

Tradução de Sonia Sampaio

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Autorisation. In: JACOB, André. *Encyclopédie philosophique universelle*. Les notions philosophiques. Paris: PUF, 1990. Tome 1.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.



APRESENTAÇÃO

Narrativas estudantis: experiências formativas em contexto

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira

Com o propósito de reunir artigos que relatem de forma analítica, crítica e reflexiva, experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem durante as suas trajetórias na universidade, esta obra apresenta um entrecruzamento da experiência, dos registros, da memória e as percepções atravessadas pelo contexto e pertencimentos de suas autoras e seus autores com um recorte de seu processo formativo. Isso resulta numa perspectiva da instituição e de experiências de aprendizagens institucionais diferenciadas.

A série Experiências e Reflexões Discentes é uma publicação anual, em formato de coletânea, de iniciativa da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), em parceria com a Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), e tem como objetivo a compreensão de que a formação de profissionais autônomos, investigativos, éticos e comprometidos socialmente que a sociedade contemporânea necessita pressupõe que os estudantes assumam o protagonismo, sejam agentes ativos que colaboram com o ensino para que este possa tocá-los, motivá-los a aprender e a se engajar de forma consciente na perspectiva do seu crescimento pessoal, profissional e como cidadãos. Para tanto, a PRAES promoveu uma chamada pública,

com a perspectiva formacional de socialização de experiências acadêmicas estudantis na UNEB. Concorreram 43 artigos e foram selecionados 10, que passaram por diversas etapas, inicialmente pelo Comitê Científico da obra e, posteriormente, pelo Conselho Editorial da EDUNEB. Nos textos aprovados os/as autores/as relatam, de forma analítica, crítica e reflexiva, experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem durante suas itinerâncias na universidade.

Parafraseando Bernal (2008, p. 41), “o ato de relatar a própria experiência – a sua ‘literalização’, na terminologia brechtiana adotada por Benjamin – repõe a/o estudante no lugar que lhe pertence: o centro – pois o ou a estudante está no centro de suas experiências”.

Um/a leitor/a desta instituição e da sua função precípua, a formação, que sobre ela escreve e elabora uma dobra interpretativa ao relatá-la, descrevê-la e, de modo indireto, prescrever, apresenta a quem a lê uma tendência, uma perspectiva formacional. Assume, pois, o ato responsável e responsável de expor aqui um recorte de seu processo formativo entrelaçado com a dinâmica da universidade. Acessa a condição de autor/a. Mas, não vai só, traz na sua voz a representação de outras vozes que, em consonância e em dissonância com a sua, aqui reverberam, ganham visibilidade, relevo ou são colocadas em segundo plano a partir das escolhas de quem, nesta obra, se autorizou a dizer de si, dizendo um pouco de nós. Este é um ato político e formacional importante.

Entretanto, de outro lado, nos encontramos na condição de organizadoras desta obra, função que exige um posicionamento também político, de estabelecer os limites do que incluir. E ao fazer isso nos valemos de ideias tais como as de Benjamin (1934), ao dizer que “[...] a tendência política correta de uma obra inclui sua qualidade literária, porque inclui sua tendência literária.” E a tendência literária que elegemos, através do relato de experiência, diz respeito ao protagonismo estudantil. Para além dos processos de literalização das ciências, compartilhamos com Boaventura Santos (1988) as ideias de que todo conhecimento é autoconhecimento, de que todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum e

que o ato de conhecimento é inseparável do produto do conhecimento. Entendendo, portanto, que ao retratar suas experiências as/os estudantes apresentam uma diversidade de ontologias, culturas, epistemologias, gêneros e etnias representativas de seus pertencimentos. Então, eis aqui uma produção no seio de uma instituição acadêmica, que ao supor a posição ocupada por quem a produziu, pode de algum modo modificá-la, fazê-la olhar para si mesma sob uma ótica talvez diferente, trazendo nuances, tonalidades, cores e traços que a oxigenem, renovem sentidos... nos transformem.

A história do chamado ensino superior e das personalidades que compõem os autores de livros, bem como uma categorização de pessoas que chamamos de intelectuais, tem sido marcada pela majoritária presença de homens e de uma etnia socialmente reconhecida como branca, dentre outras marcas que envolvem aspectos econômicos, culturais, ideológicos e políticos elitizados, hegemônicos e homogeneizados. Essa história está sendo alterada, e a emergência desta obra traz alguns elementos que demonstram que estamos escrevendo uma história outra, a exemplo da participação de mulheres como autoras deste volume.

Essa majoritária participação que chamaremos de feminina requer a nossa atenção, pois que ela diz respeito a um processo de criatividade, de intelectualidade, de escrita e de produção científica muitas vezes diferenciado. Além desse aspecto, o empoderamento feminino na esfera pública há de criar reverberações nas condições de vida e redução da violência na esfera do mundo privado, das relações da intimidade e da família. Essas pequenas mudanças vão, de certa forma, contribuindo para a construção de uma outra humanidade, entrelaçada de mulheridade.

Essa “violência é o flagelo mundial melhor dividido, existe em todos os países, em todos os continentes e em todos os grupos sociais, econômicos, religiosos” [POMPEU, 2011]. As mulheres são as principais vítimas, mas não as únicas! Percussão futuro-ancestral. A agressão à vida das mulheres não deixa de existir apenas quando se aprisionam seus carrascos. A cosmovisão masculina é a marca de nossa experiência social e

parte de um impulso de dominação e controle. Então, é preciso ensaiar outros desejos, racionalidades e afetos. É preciso constituir outra *humanidade* não só no espaço público, mas em toda nossa intimidade! (SILVA, 2013, p. 10-11).

A ideia de organizar esta obra não coaduna a possibilidade de que este seria mais um espaço com o imaginário de uma academia de Platão, na qual se inscreveria que nela só entraria o geômetra. A escolha pela escrita em formato de relato, entre a potência de outros gêneros acadêmicos, ocorre por entendermos a complexidade, a legitimidade e a força dessas escrituras (EVARISTO, 1996).

A universidade é uma das portas que abri para esse encontro. Minha intuição me dizia que precisaria de alguns desvios para que o momento fosse fértil, de liberdade e possibilidades de viagens em várias direções. Sabia o que não queria: vivências controladas por relógios, salas de aulas como locais de pesquisa, entrevistas estruturadas, citações que afirmam o (sobre)nome do pai da autora ao invés do seu próprio, vozes no gravador com perguntas e respostas... entre outras formas consideradas pertencentes ao mundo da pesquisa científica. (SILVA, 2013, p. 19).

Pensamos num rigor outro, como propõe a rede de pesquisa do Observatório de Currículo e Formação (ObFormacce), que acredita e defende que

[...] só faz sentido como formação rigorosa de uma mentalidade epistemológica que privilegia a configuração de sentidos alcançáveis pela experiência direta [...] (GALEFFI, 2009, p. 31).

Aqui reconhecemos a importância da docência no processo formativo, a sua imprescindibilidade para que a dialogia entre experiências, conhecimento socialmente acumulado e efervescência de questões, crises e contextos façam avançar o desenvolvimento pessoal, social, cultural, ético, estético e a ciência. A mediação pedagógica é o sentido maior de nossa instituição. Mas, de onde vemos, há que se institucionalizar também

espaços nos quais o protagonismo da voz estudantil possa ser uma expressão acadêmica legitimada pelos ritos institucionais de publicação, com e sem a coautoria docente. E esse é o nosso desafio aqui; dar visibilidade a narrativas estudantis sem coautoria docente sobre suas experiências de aprendizagem, entendendo, como Kramer, que “Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia [...]” (KRAMER, 2002, p. 53).

Desta forma, a obra segue um fluxo sinuoso de imagens em um mosaico de espelhos côncavos e convexos que retratam fragmentos de uma dinâmica institucional plural instituída e em movimentos instituintes. Aqui ecoam vozes de diversos territórios dessa nação chamada Bahia, um estado de diversidade.

Partindo do litoral da Bahia, vamos começar com Jecica dos Santos Xavier e Gabriela Furlanetti de Pelegrini Freitas dos Anjos, que nos contam um pouco sobre as “Contribuições da monitoria de ensino em Saúde da Mulher para o processo de ensino-aprendizagem em Enfermagem”. Elas descrevem a experiência, na capital da Bahia, nocionando monitoria de ensino, a partir de um vínculo voluntário no eixo curricular de formação, cuidado, saúde e sociedade, demonstrando a consonância entre as atividades vivenciadas e as atribuições da enfermeira na orientação de famílias, indivíduos e coletividades, bem como nas atividades de educação em saúde.

E nesse ritmo soteropolitano de diálogos sobre educação e saúde trazemos João Luis Silva de Oliveira, Tatiane Santos do Nascimento e Beatriz Lorena Santana, que nos ofertam o artigo “Semeando a fitoterapia: educação em saúde para crianças do ensino fundamental”. Essa experiência ocorreu no contexto da Liga Acadêmica de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (Lapfito) e da Farmácia Universitária (FARUNI). Oliveira, Nascimento e Santana indicam o papel e a relevância da referida Liga, apresentando algumas de suas atividades e narrando como elas os tornaram agentes de conhecimentos no âmbito do uso racional de plantas medicinais através da relação entre alunos, professores e comunidade, da promoção de rodas de conversa e de oficinas com estudantes do ensino fundamental.

Nesta perspectiva de interação com a educação básica, Thaila Barbosa da Silva narra “O processo da Brinquedoteca Itinerante como espaço formativo do curso de Pedagogia”. Ela busca caracterizar a Brinquedoteca Universitária do Campus de Paulo Afonso no âmbito das ações itinerantes, através de um de seus importantes projetos de extensão, o Encontro na/com a Brinquedoteca. O recorte do estudo do trabalho de conclusão de curso que Silva nos apresenta parte da monitoria de extensão para a promoção de experiências significativas com o brincar na infância no âmbito de instituições da educação infantil, trazendo para nossas reflexões o quanto o espaço-tempo destas instituições requerem mudanças para garantir o direito constitucional que as crianças têm de vivenciarem a infância e de brincar.

No fluxo das águas de Paulo Afonso, a interlocução com as escolas continua com Deane Taiara Soares Honório, Brenda Pereira da Conceição e Laíse Soares Lima, que elaboraram o artigo: “Criança pesquisadora aprende na escola: reflexões a partir do estágio em educação infantil”. Considerando que a criança é agente capaz de pensar e interpretar o mundo como pesquisadora através da sua curiosidade, sua criatividade e das suas indagações, elas defendem mais do que o protagonismo infantil, defendem que a autonomia intelectual, mediada pedagogicamente, torne-se um potente meio de desenvolvimento de suas culturas, seus saberes e suas aprendizagens. Desta forma, esse estágio proporcionou um espaço fecundo de reflexão praxiológica a estudantes de Pedagogia em um de seus principais campos de atuação.

De Guanambi, Gean César dos Santos Nogueira e Stefanny Martins Lopes de Araújo escrevem o artigo: “Quando os estudantes são protagonistas da avaliação: uma análise a partir da experiência no curso de Pedagogia” a partir de suas experiências na disciplina currículo. Nogueira e Araújo defendem, através do que chamam “atos da vivência”, que fomentemos avaliações mais inclusivas, que atravessem os sujeitos a partir da prática pedagógica no âmbito do curso de Pedagogia.

Taise Rodrigues de Souza, Felina Kelly Marques Bulhões e Valdete Silva dos Santos apresentam um “Relato de uma experiência de estágio supervisionado no ensino de Ciências em uma escola de educação básica no município de Barreiras”. O artigo faz uma descrição situacional dando destaque ao que as autoras chamam de divergências e convergências existentes entre as teorias educacionais e a prática docente.

Pensando a prática pedagógica inclusiva a partir da imersão como monitora em uma ação de formação continuada de professores da rede municipal e estadual de ensino, Mônica de Jesus Lima Vieira nos traz “Reflexões sobre experiência extensionistas no âmbito de tecnologia assistiva”. A estudante do curso de licenciatura em Espanhol discorre sobre o caráter formativo da monitoria, promovendo a consolidação de conhecimentos no exercício desta prática no campo de atuação de sua profissão durante a trajetória universitária, bem como no uso da Tecnologia Assistiva (TA) no sentido de proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social às pessoas com deficiência nas redes de ensino da educação básica.

Para refletir sobre a experiência do componente curricular Pesquisa e Estágio III nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, numa escola pública municipal de Teixeira de Freitas, aqui na Bahia, Carolina Genésio dos Santos e Cristina Oliveira Melgaço escrevem o artigo: “Rompendo o silêncio das crianças a partir da leitura e da escrita no ensino fundamental: reflexões de uma experiência de estágio”. Elas defendem a vivência teórico-prática na formação docente e a contextualização na formação leitora e escritora das crianças, com o reconhecimento do protagonismo infantil e o respeito dialógico e desafiador ao seu processo de construção dos conhecimentos.

Do centro geográfico da Bahia, Seabra, Carina de Souza Santos, Juliana dos Anjos Oliveira e Reginaldo Silva Araújo nos apresentam o artigo: “Experiências de iniciação à docência: diálogos literários afro-brasileiros e baianos na sala de aula”. A partir da imersão no Núcleo de Iniciação à Docência “Literatura Afro-brasileira e Baiana”, Santos, Oliveira e Araújo mostram como o projeto promoveu a inserção desta temática que

trata de nossa ancestralidade e seus saberes no contexto escolar e como essa dinâmica contribuiu para suas formações universitárias.

E por fim, do extremo sul da Bahia, do município de Caravelas, Eduardo Benincá Cuquetto, Ellen Maria Santos Portela e Marina Barbosa Souza nos contam sobre: “Roda de conversa: o encontro de saberes de mulheres da comunidade pesqueira e da universidade”. Ao discutir sobre os saberes e conhecimentos das questões de sustentabilidade e como elas interferem neste trabalho, foi possível vivenciar a dialogicidade no âmbito do componente curricular Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado II, por meio do qual a didiscência preconizada por Freire pode se instaurar.

Assim, convidamos para uma viagem de degustação do fazer universitário na fala autorizada de estudantes, compreendendo e esperando que iniciativas como estas se ampliem, se consolidem e se aprofundem, para que possamos ter muitos e múltiplos banquetes de escrevivências estudantis que reverberem como as de Conceição Evaristo. E que possamos celebrar cada vez mais uma universidade em que os três segmentos produzam e se alimentam colaborativamente de saberes coconstruídos globalmente, tendo em vista um planeta sustentável, no qual a nossa presença não seja uma ameaça à continuidade da vida. Que possamos dançar a vida no e com o planeta e as demais formas e expressões vitais.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica: arte e política*. Conferência pronunciada no Instituto para o estudo do fascismo, em 27 de abril de 1934. p. 120-136. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/L3BenjaminAutor.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BERNAL, Cesar Colera. O conceito de autoria em Walter Benjamin. *Revista do Grupo de Pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia*

Contemporânea. Caderno 1. p. 35-46 Disponível em: <http://gewebe.com.br/pdf/conceito.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021. DOI: 10.1590/S0103-40141988000200007.

SILVA, Marizete da Fonseca. *Histórias do feminino – Cirandeiros Lunáticos: um exercício de autoria, autoralidade, autorização em educação*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.



CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA DE ENSINO EM SAÚDE DA MULHER PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM

Jecica dos Santos Xavier
Gabriela Furlanetti de Pelegrini Freitas dos Anjos

A monitoria de ensino é um serviço de apoio pedagógico oferecido aos estudantes interessados em aprofundar conteúdos teóricos e práticos, solucionar dificuldades em relação à matéria trabalhada e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem (HAAG *et al.*, 2008).

A monitoria acadêmica na graduação está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Esta lei, em seu artigo 84, preconiza que os discentes de educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem de 2001, o artigo 8º define que o projeto pedagógico do curso de Enfermagem terá que apreciar as atividades complementares. E as instituições de ensino superior necessitarão aproveitar as atividades presenciais ou a distância de monitoria, estágios, programas de iniciação científica, extensão e cursos (BRASIL, 2001).

A monitoria de ensino voluntária foi uma experiência vivenciada por duas acadêmicas do oitavo semestre do curso de Enfermagem do Departamento de Ciências da Vida (DCV), no componente curricular Enfermagem na Saúde da Mulher na Atenção Básica, primeiro semestre de 2019, correspondente ao período de março a agosto de 2019.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, instituição oriunda dessa experiência, proporciona aos acadêmicos a participação em atividades complementares de monitoria de ensino no caráter voluntário ou bolsista. Estas atividades foram realizadas pelas estudantes que cursaram previamente a referida disciplina, pois é um pré-requisito para fazer a monitoria de ensino.

O projeto de monitoria é escrito e cadastrado pelo docente responsável da disciplina e os discentes se colocam à disposição para participar por meio de processo seletivo organizado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe) do DCV, ou por interesse voluntário sem bolsa de incentivo.

No curso de Enfermagem são exigidos conteúdos teóricos e práticos essenciais para a assistência de enfermagem, no âmbito individual e coletivo, prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, tendo em vista os determinantes sociais, culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença (BRASIL, 2001).

Assim, o referido componente curricular é ofertado no sétimo semestre da graduação em Enfermagem e compõe o eixo de formação Cuidado, Saúde e Sociedade. Ele possui carga horária de 75 horas, sendo 45 horas teóricas em sala de aula e 30 horas de prática divididas em atividades no Laboratório de Habilidades do departamento e em uma Unidade de Saúde da Família do distrito sanitário Cabula Beiru.

O componente curricular Enfermagem na Saúde da Mulher na Atenção Básica tem como objetivo capacitar a(o) acadêmica(o) para a assistência de enfermagem à saúde da mulher na atenção básica. Os estudantes aprofundam conhecimentos sobre o cuidado da população feminina brasileira com base no perfil epidemiológico, com foco na promoção

da saúde e na prevenção de doenças de acordo com os programas do Ministério da Saúde.

Por isso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem, o perfil do egresso para o exercício da profissão deve ser capaz de identificar e intervir sobre as condições de saúde ou doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, e ter competências e habilidades específicas para atuar nos programas de assistência integral à saúde dos indivíduos, dentre eles, a saúde da mulher (BRASIL, 2001).

A disciplina aborda estudos sobre questões de gênero, violência contra a mulher, prevenção de câncer, saúde reprodutiva e climatério. No processo de ensino-aprendizagem na graduação, o discente necessita compreender as temáticas para que possa desenvolver habilidades e discernimento para prestar assistência de enfermagem integral e humanizada nos serviços de saúde.

Na monitoria da disciplina foram feitas atividades em aulas teóricas e de laboratório, revisão de conteúdos teóricos e práticos, preparo e aplicação de atividades de ensino/estudo.

Desta forma, a monitoria voluntária teve carga horária de oito horas semanais para participação em aula teórica e prática, planejamento e elaboração de materiais para estudo. Considerando a densidade de conteúdos e a atuação na prática em serviço, os discentes que passaram pela experiência com a disciplina contribuem de forma significativa na formação de outros estudantes de Enfermagem.

Para tanto, na universidade as atividades de monitoria acadêmica constituíram uma oportunidade de qualificação técnico-científica do discente monitor, em acordo com as diretrizes pedagógicas do curso ao qual é vinculado (FERNANDES *et al.*, 2015).

A justificativa para realização deste relato de experiência partiu da nossa motivação enquanto estudantes de Enfermagem, devido à excelente vivência e ao aproveitamento do componente curricular. Ademais, é impor-

tante divulgar experiências acadêmicas proporcionadas pela universidade como forma de potencializar a formação em saúde e estimular a participação de outros estudantes nos programas de monitoria, os quais podem ter como benefícios o aprofundamento dos conteúdos e a oportunidade de iniciação na docência.

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência da monitoria acadêmica na disciplina Enfermagem na Saúde da Mulher na Atenção Básica no curso de Enfermagem e suas implicações na formação discente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A monitoria de ensino em cursos de graduação na área da saúde contribui para a formação do aluno e o capacita para seu desenvolvimento acadêmico durante os anos dentro da universidade (IGLÉSIAS; BOLLELLA, 2015). O discente monitor no ensino superior desenvolve seu ensino-aprendizagem de acordo com a realidade social e estabelece relações de vínculos com o docente (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2017).

Sendo assim, a figura do discente na monitoria permite maior aproximação de outros estudantes para sanar dúvidas, compartilhar informações, participar das atividades na disciplina e fazer questionamentos ao monitor (MAGALHÃES; JANUÁRIO; MAIA, 2014).

A importância da monitoria acadêmica no ensino superior vai além de um título no seu currículo, pois ela contribui consideravelmente na troca de conhecimentos entre docente e estudante, no estreitamento de relações e na aquisição de saberes (SOUZA, 2009).

Outra possibilidade que é oportunizada aos discentes pela monitoria é a aproximação com a docência, visto que o discente desenvolve habilidades didático-pedagógicas para o ensino (MAGALHÃES; JANUÁRIO; MAIA, 2014).

Neste sentido, o aluno monitor vivencia o trabalho do docente e tem sua primeira experiência da profissão de professor universitário. A oportunidade de estar próximo dos alunos na condição também de acadêmico possibilita uma vivência singular e especial, além do prazer de contribuir, pedagogicamente, com o aprendizado de seus pares (MATOSO, 2014).

Destaca-se que a educação é um processo constante de ensino e aprendizagem, com base em uma relação de diálogo entre quem aprende e quem ensina. O processo educativo, através da reflexão crítica, possibilita a concepção de uma prática transformadora das realidades social, política e cultural de educandos e educadores (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2014).

Nos últimos anos, com a reflexão crítica e o pensamento pedagógico, atividades de monitoria vêm ganhando lugar no contexto da realidade educacional das instituições de ensino superior (MATOSO, 2014).

De acordo com Jeronimo, Lima e Scio (2014), fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o processo de formação na educação superior é concebido pela elaboração de competências e habilidades, melhoria dos aspectos culturais, técnicos e científicos do cidadão e implementação de projetos pedagógicos inovadores.

Com base na LBD, houve uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, que introduziu as atividades complementares, com no mínimo 200 horas, para todos os cursos, sendo consideradas: projetos de pesquisa, programas de extensão, monitoria acadêmica, dentre outras atividades (SANTOS, 2003).

Do mesmo modo, as DCNs definem que a formação em Enfermagem tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos requeridos para o exercício de determinadas habilidades, tais como a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e a educação permanente (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2014).

A monitoria como atividade complementar permite ao discente monitor a consolidação teórico-prática, e a segurança na realização de procedimentos técnicos da disciplina do curso (NUNES, 2012). Além disso,

o acadêmico monitor desenvolve atitudes de liderança, desenvolvimento pessoal e profissional (SCHMITT *et al.*, 2013).

De acordo com Frison (2016), instituições de ensino superior têm se preocupado em inserir os estudantes em projetos educativos e pedagógicos que permitam seu aperfeiçoamento e sua qualificação. A parceria professor e aluno ou aluno e aluno estimula o modelo relacional e interativo e manifesta capacidades cognitivas.

Ademais, pesquisadores contemporâneos têm procurado desenvolver metodologias que estimulem a autonomia dos discentes, ao autogerenciamento de suas práticas e a se sentirem responsáveis pelo seu processo de formação. Tais metodologias devem incentivar os alunos a adentrar conscientemente na vida social e/ou profissional (CELESTINO JÚNIOR *et al.*, 2017).

O monitor pode desenvolver uma análise crítica das metodologias utilizadas pelo professor no seu ensino, o que permitirá que ele desenvolva sua própria metodologia de ensino ao seguir carreira docente (CARVALHO *et al.*, 2012). Neste sentido, a Enfermagem, descrita como disciplina teórico-prática, tem o potencial de despertar ideias inovadoras, encorajando em alguns profissionais a motivação para novas experiências (BACKES *et al.*, 2012).

No âmbito da literatura brasileira, a metodologia ativa se fundamenta como estratégia pedagógica que torna o aprendiz protagonista da sua aprendizagem, constrói conteúdos e desenvolve reflexão crítica de suas práticas, além de se contrapor à pedagogia tradicional que coloca o professor como centro e transmissor de informação (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Atualmente, pode-se reconhecer numerosas estratégias que fomentem a autonomia do aluno, algumas delas no cenário das metodologias ativas (PINTO *et al.*, 2012). A monitoria surge para auxiliar no ensino-aprendizagem e ressaltar a capacidade de cada aluno, tornando-o prota-

gonista no desempenho de suas atividades e na construção do conhecimento (MATOSO, 2014).

Ao oportunizar a inclusão dos discentes no desenvolvimento e na condução das disciplinas, a monitoria pode vir a ajudar na aprendizagem em acordo com a perspectiva dialógica, colaborando com a formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (BOTELHO, 2019).

Um estudo exploratório realizado numa instituição de ensino superior de uma cidade do Rio Grande do Sul constatou que, na monitoria, não só o professor ensinou e produziu pensamento crítico, mas também os estudantes e os monitores aprenderam juntos, sistematizando diferentes pontos de vista (FRISON, 2016).

O exercício da monitoria mostra incentivo à produção científica e à participação em eventos acadêmicos pela oportunidade de vivenciar o planejamento e a execução de atividades durante o semestre, além de ampliar o conhecimento, pois o estudante planeja a aula junto com professor e, de certa forma, o discente precisará intensificar seus estudos para dar o devido apoio (ABREU *et al.*, 2014).

Por fim, é preciso refletir sobre a monitoria e reconhecer seu potencial pedagógico para uma formação autônoma e crítica em saúde; ela é um caminho para a favorável atuação nos serviços de saúde (BOTELHO, 2019).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta seção se subdivide em três categorias para melhor descrição da vivência, que são as seguintes: “Atividades desenvolvidas”, a qual descreve como se deu o planejamento e a realização das atividades na monitoria; “Relação monitor-turma”, que descreve as percepções das monitoras com relação à atuação na turma; e “Mediação docente”, que reflete sobre o papel do docente na monitoria e a sua relação com as monitoras.

Atividades desenvolvidas

O presente artigo consiste em um relato de experiência da participação de discentes do curso de graduação em Enfermagem da UNEB, no programa de monitoria de ensino voluntária, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019. Cada monitora ocupou o cargo por um semestre letivo.

Durante o período as monitoras puderam desenvolver uma consciência crítica, por meio da liberdade para questionar e desenvolver atividades práticas, resultando no acolhimento contínuo e individual dos alunos envolvidos.

Já a orientadora teve como papel auxiliar o monitor na fundamentação teórica dos assuntos a serem abordados em sala de aula; orientar no preparo de aulas a serem conduzidas em conjunto; executar e acompanhar as aulas práticas e teóricas; e orientar para atividades que visam o esclarecimento de dúvidas (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2014).

A monitoria buscou atender e facilitar a aprendizagem dos conteúdos da disciplina que envolvem diversas temáticas, tais como as políticas públicas de atenção à saúde da mulher, abordagem de gênero, perfil epidemiológico da saúde da mulher e da mortalidade materna, medicalização do corpo feminino, planejamento sexual reprodutivo, abordagem sindrômica das infecções do trato reprodutor, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), prevenção de câncer de colo uterino e detecção precoce do câncer de mama, assistência pré-natal, diabetes gestacional, doenças hipertensivas na gestação, transmissão vertical da sífilis e HIV e climatério.

As atividades desenvolvidas na monitoria descritas no Quadro 1 aconteceram em sala de aula e no Laboratório de Habilidades do DCV, na UNEB, na companhia da docente, e envolveram diferentes metodologias para promover um diálogo com a turma e sanar as demandas que emergiram a partir do estudo dos conteúdos da disciplina.

No primeiro momento ocorreu uma aproximação entre as monitoras e a turma através da discussão de um artigo cuja temática era mulher e gênero, no formato de roda de conversa mediada pela docente, em que todos puderam participar e trazer suas contribuições, com resultados positivos na vinculação entre monitoras, docente e a turma. Infere-se que na pedagogia da autonomia não há docência sem aprendizado, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 12).

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas durante a monitoria de ensino e a metodologia utilizada

Atividades desenvolvidas	Metodologia utilizada
Discussão de artigos com o tema: mulher e gênero.	Roda de conversa
Confecção de material para discussão de saúde sexual e reprodutiva e pré-natal.	Aplicação do “Jogo da Palpação Obstétrica” e “O que é o que é dos métodos contraceptivos”
Lista de exercício com o tema: cálculo da data provável do parto e idade gestacional.	Correção dialogada em sala de aula
Discussão de casos clínicos com o tema preventivo.	Formação de duplas para o estabelecimento de planos de cuidados
Aula prática no Laboratório de Habilidades – UNEB.	Demonstração prática e utilização de material do laboratório
Palestra conduzida pelas monitoras com o tema “Síndromes hipertensivas e infecção do trato urinário na gestação”.	Exposição dialogada e roda de conversa
Revisão da disciplina.	Confecção de material de apoio intitulado: <i>Manual de prática: saúde da mulher na atenção básica</i>

Fonte: Elabora pela autora (2020).

A ação dialógica perpassa a relação educador e educando de confiança, de descobertas, organização e mediação do conhecimento, transformando-os em agentes iguais no ensinar e aprender. Nessa relação não

existe ninguém que sabe mais, há apenas papéis diferentes; o professor tem a função de mediatizar os conhecimentos apresentados pelo educando com o mundo de acordo com a realidade em que ele se insere (FREIRE, 2005).

Desta forma, o diálogo deve estar presente em todas as situações do processo de ensino-aprendizagem, isso é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005). Nos momentos subsequentes, foi possível acompanhar as aulas da disciplina, bem como desenvolver metodologias ativas a fim de promover a participação e a troca de saberes.

Foram construídos dois jogos para fixação do conteúdo de planejamento sexual e reprodutivo e atenção pré-natal ministrados nas aulas anteriores. Os jogos, intitulados “O que é o que é dos métodos contraceptivos” e “Jogo da palpação obstétrica”, foram construídos pelas monitoras, em formato digital, e projetados em sala de aula, no modelo de perguntas e respostas.

O jogo proporciona a memorização da informação e impulsiona o aprendiz para seu envolvimento, podendo ser utilizado nos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem pelo professor e pelo monitor (GURGEL *et al.*, 2017).

Enfatiza-se, ainda, que o uso dos jogos pelos monitores colabora com a interpretação e a significação do conhecimento adquirido em sala de aula, uma vez que as atividades de monitoria devem ser dinâmicas e transformadoras para ajudar os estudantes a se envolverem, participarem e se motivarem para o aprendizado (GURGEL *et al.*, 2017).

Para a elaboração do material foi necessário atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos para que houvesse maior aproveitamento da experiência que estava sendo vivenciada, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo no desempenho das funções da monitoria (MATOSO, 2014).

Destaca-se que aprender para ensinar é uma ação necessária aos monitores, para superar as expectativas dos seus colegas e da própria responsabilidade que têm com eles; em contrapartida tendem a ficar mais

concentrados no processo de aprendizado, detectando bloqueios e criando mecanismos para superá-los (BOTELHO *et al.*, 2019).

O cálculo da data provável do parto e da idade gestacional era um dos conteúdos da disciplina que mais gerava ansiedade e dúvidas nos discentes. Diante disso foi elaborado pelas monitoras, com auxílio da docente, uma lista de exercícios com a temática a fim de sanar as dúvidas e estimular a aprendizagem. A discussão da lista em sala de aula foi um momento de troca de saberes e de conquista de uma boa relação interpessoal com os discentes.

O conhecimento não pode ser de um ato passivo, a pessoa busca entender a partir de suas inquietações, das dúvidas em relação aos problemas que vão surgindo em seu contexto (PITANO, 2017). E nesse caso o contexto foi acadêmico em sala de aula, junto aos colegas da turma.

Após a elaboração da lista de exercícios, foi possível realizar a mediação da turma na discussão de casos clínicos com a temática de abordagem sindrômica das ISTs e exame preventivo. Em seguida, construiu-se junto com a turma os planos de cuidados referentes aos casos clínicos, sendo utilizada a metodologia da problematização, que resultou em uma experiência que estimulou a autonomia das monitoras e dos discentes.

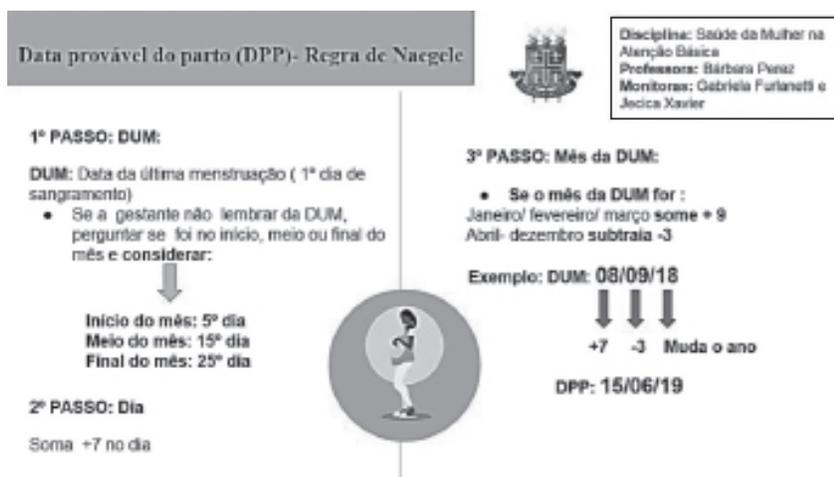
Ao incorporar estas novas estratégias pedagógicas, as instituições de ensino formadoras enfrentam o desafio de adaptação aos novos paradigmas. Os sujeitos envolvidos neste processo correspondem aos estudantes, professores, gestores, pedagogos e monitores acadêmicos (CELESTINO JÚNIOR *et al.*, 2017).

Um dos momentos de maior interação e desenvolvimento de saberes no período de monitoria de ensino foi a condução pelos monitores da prática da disciplina no Laboratório de Habilidades da UNEB. Nele foi possível demonstrar de forma prática as condutas e técnicas necessárias para a realização do exame clínico das mamas, a propedêutica obstétrica e o exame de citologia oncótica, conhecido como preventivo.

Neste contexto, a monitoria constituiu-se de apoio pedagógico, propiciando o desenvolvimento de habilidades técnicas e o aprofundamento teórico, por meio do aperfeiçoamento acadêmico (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2014).

Um dos produtos da monitoria foi a construção de um material de apoio para as práticas da disciplina realizadas em uma Unidade de Saúde da Família do distrito sanitário Cabula Beiru. O material intitulado *Manual de práticas: saúde da mulher na atenção básica* (Figura 1) contempla todos os conteúdos abordados na disciplina em formato de bolso, com esquemas e diagramas que podem auxiliar os discentes durante todo o período de práticas.

Figura 1 - Esquema presente no *Manual de práticas: saúde da mulher na atenção básica*



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Relação monitor-turma

No início das atividades, o monitor vivencia um misto de sentimentos, como ansiedade, preocupações e insegurança por lidar com uma nova experiência de monitoria, mas que logo são superados ao ter contato com a turma e o docente.

Uma das barreiras na execução da monitoria é a timidez somada à preocupação com a forma com que os alunos, que também são colegas de graduação, podem enxergar o monitor que está ali para auxiliá-los, apesar de ao mesmo tempo estar no mesmo nível hierárquico deles. Tal barreira tão logo quebrada favoreceu a abertura para o processo de diálogo e troca de conhecimentos.

A barreira criada no imaginário das monitoras acabou sendo um facilitador no estabelecimento e no fortalecimento de vínculo com a turma, visto que colegas de graduação que já vivenciaram o componente curricular são vistos como pessoas que podem ajudar a encontrar caminhos para a melhor compreensão dos conteúdos estudados, além da turma se sentir à vontade para tirar dúvidas e solicitar auxílio quando necessário.

Evidentemente, a dinâmica das relações entre monitor e discente-monitorado na academia proporciona um ponto de encontro entre os aprendizes, que se percebem na forma de pares, e entendem que a condição de discente os assemelha, apesar de o monitor encontrar-se em um ou mais semestres acadêmicos à frente do monitorado (ANDRADE *et al.*, 2018).

Ao ajudar os colegas na resolução de atividades e no desenvolvimento de estratégias de estudo, nós, monitoras, compartilhamos uma nova forma de aprender, de maneira mais dinâmica e criativa. Neste sentido, cria-se uma relação em que as monitoras incentivam o aprendizado e constroem possibilidades de aprendizagem mais autônoma e crítica.

Ademais, ao vivenciar experiências acadêmicas como estas, estimulamos outros estudantes a participarem da monitoria de ensino, que,

de certa forma, enriquece o currículo e amadurece o discente durante sua carreira acadêmica.

Mediação docente

Foi possível observar uma abertura da turma e da docente para as atividades desenvolvidas pelas monitoras da disciplina. A docente seguiu os pressupostos do que diz Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, que ensinar não é transferir conhecimento; é preciso que a teoria traga exemplo prático com a realidade, e o professor deve estar aberto a indagações, dúvidas e críticas dos alunos (FREIRE, 1996, p. 21).

Durante as atividades de monitoria, a docente se propôs a dialogar, planejar e executar as atividades em conjunto. No final de cada aula teórica, a professora discutia o cronograma das aulas seguintes, apresentava o conteúdo a ser abordado e planejava com as monitoras a forma como seria mediada a aula posterior.

Desse modo, o professor orientador procura incluir o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas. Na relação monitor e professor-orientador, o diálogo deve ser aberto. Isso torna o trabalho de preparação da disciplina participativo, e assim permite-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretende abordar e de contribuir para a preparação do material didático.

As aulas eram ministradas em formato de roda de conversa, o que permitiu um diálogo horizontal sem hierarquização dos saberes e proporcionou maior interação entre a docente, os estudantes e as monitoras. As rodas de conversas viabilizam encontros dialógicos, gerando possibilidades de elaboração e ressignificação de sentido, saberes sobre as experiências dos participantes, e sua seleção se baseia na horizontalização das relações de poder (SAMPAIO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade tem como tripé a pesquisa, o ensino e a extensão, que conduz os acadêmicos para experiências inovadoras extracurriculares. No curso de Enfermagem, a monitoria de ensino se mostra um importante potencializador para a aprendizagem, pois permite que os estudantes se dediquem ao estudo do componente curricular e colaborem para a aprendizagem de seus pares com base na sua experiência anterior com a disciplina.

Percebeu-se, através das atividades desenvolvidas na monitoria, um contato inicial do discente-monitor com a docência que despertou a liberdade criativa e a aplicação de metodologias ativas, bem como estimulou uma visão crítica e reflexiva nos conteúdos abordados e a aproximação dos assuntos com base na realidade local.

Enquanto discentes e monitoras, essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de autonomia e liderança nas tomadas de decisões com a turma, o que pode ser positivo no futuro exercício profissional, além de ter contribuído na criação de vínculo com a turma e a docente, o que proporcionou um ambiente harmonioso e dialógico.

O uso de ferramentas alternativas, como jogos, estimulou o envolvimento e a motivação dos estudantes para participar das atividades, o que destaca a importância do uso de metodologias ativas no ensino. Além disso, o uso dessas ferramentas está em consonância com as atribuições da enfermeira, que consistem na realização de atividades de educação em saúde e de orientação a famílias, indivíduos e coletividades, situações em que pode-se utilizar dessas ferramentas para tornar a assistência mais dinâmica.

O exercício da monitoria fomentou segurança e aperfeiçoamento para as habilidades técnicas que são exigidas durante o processo formativo, devido ao apoio pedagógico aos estudantes durante as aulas práticas e teóricas. Um desafio a ser superado dentro da universidade é a compatibilidade de carga horária do discente para participar das atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, uma vez que grades

curriculares com carga horária extensa inviabilizam a atuação em experiências exitosas como esta.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thuany Oliveira *et al.* A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem. *Revista Enfermagem Uerj*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 507-512, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3yVRh7O>.

Acesso em: 1 jun. 2020.

ANDRADE, Erlon Gabriel Rego *et al.* Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 71, n. 1, p. 1596-1603, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wUjs5j>. Acesso em: 31 maio 2020.

BACKES, Dirce Stein *et al.* Vivência teórico-prática inovadora no ensino de enfermagem. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 597-602, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3vIB7g2>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BOTELHO, Laís Vargas *et al.* Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa. *ABCS Health Sciences*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3uKYS5z>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2RWUwjy>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2001.

CELESTINO JÚNIOR, Aluísio Ferreira *et al.* Monitoria acadêmica e metodologia da problematização: relato de experiência. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 136-145, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3yRpZiZ>. Acesso em: 30 maio 2020.

FERNANDES, Nayara Cavalcante *et al.* Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com estomia: relato de experiência. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 238-245, 2015. Disponível: <https://bit.ly/2RcTCtQ>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wOcf6E>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GURGEL, Sabrina de Souza *et al.* Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 21e1016, p. 1-6, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3uITEHJ>. Acesso em: 2 jun. 2020.

HAAG, Guadalupe Scarparo *et al.* Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 61, n. 2, p. 215-220, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2RdMv4q>. Acesso em: 1 jun. 2020.

IGLÉSIAS, Alessandro Giraldes; BOLLELA, Valdes Roberto. *Integração curricular: um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde*. Medicina (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 265-272, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3idgULk>. Acesso em: 1 jun. 2020.

JERONYMO, Ana Carolina de Oliveira; LIMA, Anna Karla Nascimento Lima; SCIO, Elita. A monitoria acadêmica como elemento construtor

do profissional enfermeiro: um relato de experiência. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, Brasília, DF, v. 5, n. 3, p. 1101-1108, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ibbXmd>. Acesso em: 1 jun. 2020.

MAGALHÃES, Lívia Dourado; JANUÁRIO, Ionara Souza; MAIA, Anna Karla Fausto. A monitoria acadêmica da disciplina de cuidados críticos para a enfermagem: um relato de experiência. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 556-565, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4901245>. Acesso em: 1 jun. 2020.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. *Catussaba*, Natal, v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2STjtHE>. Acesso em: 1 jun. 2020.

NUNES, Vilani Medeiros Araújo Nunes. Monitoria em semiologia e semiótica para a enfermagem: um relato de experiência. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 464-471, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3yUfNGn>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PINTO, Antonio Sávio da Silva *et al.* Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. *Revista Janus*, Lorena, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2SRCdri>. Acesso em: 31 maio 2020.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/34DfOk7>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface*, Botucatu, v. 18, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3vERHgJ>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Arielly Duarte Rabelo *et al.* Vivências da monitoria em Enfermagem na Saúde do Adulto II: um relato de experiência. *Congresso Internacional de Enfermagem*, Aracajú, v. 1, n. 1, 2017.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas perspectivas. *Revista brasileira de enfermagem*, Brasília, DF, v. 56, n. 4, p. 361-364, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3yVZJnt>. Acesso em: 29 ago. 2020. DOI: 10.1590/S0034-71672003000400009.

SCHMITT, Márcia Danieli *et al.* Contribuições da monitoria em semiologia e semiotécnica para formação do enfermeiro: relato de experiência. *Revista UDESC em Ação*, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3fJemTG>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SOUZA, Paulo Rogerio Areias de. A importância da monitoria na formação de futuros professores universitários. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. XII, n. 61, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3fHy5mw>. Acesso em: 1 jun. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3vQ1yQU>. Acesso em: 29 ago. 2020.



SEMEANDO A FITOTERAPIA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Luis Silva de Oliveira
Tatiane Santos do Nascimento
Beatriz Lorena Santana

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida durante uma oficina de saúde direcionada para alunos do ensino fundamental, possuindo como foco principal o uso racional de plantas medicinais. A oficina teve a participação de estudantes do curso de Farmácia de diferentes semestres, mais especificamente dos quarto, sexto e sétimo semestres, membros da Liga Acadêmica de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (Lapfito), e da orientadora prof.^a Alessandra Guedes.

Durante o curso de Farmácia são ofertadas disciplinas como farmacobotânica, farmacognosia e fitoterapia, direcionadas à formação de profissionais que saibam utilizar a fitoterapia em sua prática profissional. Devido ao interesse dos autores em aprofundar o conhecimento nessa área, e colocar em prática o conteúdo aprendido nas disciplinas, eles mesmos planejaram a realização da primeira oficina para crianças. A decisão surgiu após o interesse de uma escola de ensino fundamental em obter conhecimentos sobre plantas medicinais do pantanal, para um projeto, através da Lapfito.

A Lapfito atua no estudo, pesquisa e extensão, tendo como finalidade o desenvolvimento, a promoção e a difusão dos conhecimentos acerca da área de fitoterapia e plantas medicinais, contribuindo para a formação acadêmica e profissional dos alunos a ela vinculados. A liga foi criada por estudantes do curso de Farmácia e permite também a participação de outros cursos da área da saúde. Através do desenvolvimento de projetos multidisciplinares e multicêntricos, ela promove e estimula a integração dos ligantes à área da fitoterapia. Uma das propostas da liga é a realização de palestras e oficinas para escolas e instituições de saúde, tanto por meio de visitas como pelo acolhimento dentro da universidade.

As atividades da liga ocorrem semestralmente, tendo como escopo projetos que visem levar informações e conhecimentos à população acerca do uso correto de plantas medicinais e fitoterápicos. Alguns eventos têm a participação de um profissional já atuante na área, e em outros são os próprios estudantes que apresentam algum tema relacionado à fitoterapia, promovendo seu desenvolvimento profissional.

A educação em saúde pode ser definida, de acordo com o Ministério da Saúde, como:

Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população e não à profissionalização ou à carreira na saúde. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades. (BRASIL, 2012, p. 19).

Um dos objetivos da formação acadêmica nos cursos de saúde se relaciona com o conceito de educação em saúde, o que inclui a disseminação dos conhecimentos adquiridos para a população, de forma não imposta, respeitando suas crenças e seus costumes, levando-os ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, para que sejam capazes de propor e opinar nas resoluções de saúde para cuidado próprio, de sua família e da coletividade.

O uso de chás é uma prática inerente à população, desde as épocas mais remotas, tendo significado tanto medicinal quanto cultural. No Brasil, essa prática de uso popular das plantas medicinais é uma herança dos índios, tendo contribuição de africanos e europeus, em decorrência da restrição do atendimento médico à metrópole, ocorrida no período em que o Brasil era colônia de Portugal (REZENDE; COCCO, 2002).

É do senso comum que “se é natural, não faz mal”, porém, plantas medicinais podem desencadear reações adversas devido a seus próprios constituintes, interação com outros medicamentos, alimentos, e até mesmo condições características do paciente (idade, sexo, fisiologia, genética etc.). Com base nessas informações, surge a importância de conscientizar a população acerca do uso correto de plantas medicinais e fitoterápicos, a fim de evitar que determinadas reações sejam desencadeadas (BALBINO; DIAS, 2010).

Levando-se em consideração a necessidade de socialização da informação e do conhecimento científico, construídos nas universidades, é de grande relevância a propagação das experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas pela liga acadêmica. Além disso, por meio de relatos de experiência, é possível fomentar o ensino da fitoterapia para além de um ambiente acadêmico, incentivando também o alcance de grupos escolares e a aplicação de metodologias alternativas de ensino.

A CONSTRUÇÃO DA OFICINA DE SAÚDE

A experiência de educação em saúde foi realizada na Farmácia Universitária (FARUNI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em abril de 2019, onde foi elaborada uma oficina de saúde direcionada para crianças do ensino fundamental. Na ocasião, foram recebidos 14 alunos de uma escola particular de Salvador, com idades entre 8 e 14 anos, que participavam de um projeto escolar sobre o bioma Pantanal.

Para a construção da oficina foram escolhidos dois temas, sendo eles:

1. Preparo de chá: com objetivo de introduzir aos ouvintes a fitoterapia e permitir que eles compreendessem a forma correta de utilização de chás e plantas medicinais.
2. Plantas medicinais do Pantanal: com objetivo de atender à temática do projeto e facilitar o entendimento sobre a sua vegetação e sua importância medicinal.

A escolha dos temas foi decidida após conversa com as professoras responsáveis pelo projeto escolar.

Foram feitos slides para a apresentação alcançar uma linguagem didática e de fácil compreensão, com utilização de imagens, frases curtas e perguntas interativas. Nos slides sobre preparo de chá foram abordadas as principais técnicas de preparo, sendo elas a infusão e a decocção, assim como alguns cuidados desde a obtenção do material vegetal até o armazenamento do chá. Já nos slides sobre plantas medicinais do Pantanal foram abordadas cinco espécies de plantas, selecionadas de acordo com a sua importância clínica e suas características intrínsecas relacionadas à vegetação do bioma, buscando-se também evitar uma quantidade que tornasse a apresentação cansativa para os ouvintes. Em relação às informações utilizadas, estas foram pesquisadas em artigos científicos, monografias oficiais das espécies de plantas selecionadas e em livros voltados para fitoterapia e farmacognosia.

A FARUNI é um estabelecimento de ensino e de saúde que busca atender à comunidade interna e externa acadêmica, assim como promover o desenvolvimento profissional teórico-prático dos alunos, possuindo em sua proposta de funcionamento atividades relacionadas à atenção farmacêutica, à manipulação, à dispensação, ao controle de qualidade, entre outras (SATURNINO; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, 2009). Atualmente, a FARUNI tem sido utilizada como um local de ensino, pesquisa e extensão, que comporta alguns projetos voltados para a promoção da saúde, aten-

dendo tanto ao público interno como externo à universidade, e por esses motivos foi escolhida como o local para a realização da oficina.

A oficina teve uma apresentação oral seguida de e uma roda de conversa com perguntas e troca de experiências sobre os temas abordados. A roda de conversa funciona como um importante instrumento que permite que os sujeitos envolvidos em um mesmo espaço possam expressar as suas próprias ideias e escutar aos demais, construindo assim um conhecimento democrático. Contudo, quando se trata de ensino infantil, é comum que as crianças sejam inseridas apenas em uma posição de sujeito receptor de informações (SILVA *et al.*, 2017). Sendo assim, buscou-se criar um espaço em que elas pudessem ter a oportunidade de falar e se sentissem confiantes para compartilhar as suas experiências, por menores que fossem.

O evento contou com a participação não apenas dos alunos do ensino fundamental, mas também de alguns pais que estavam acompanhando seus filhos e dos professores responsáveis pelas turmas presentes. A apresentação foi realizada por três membros da Lapfito e a roda de conversa foi mediada pela orientadora da liga acadêmica, a prof.^a Alessandra Guedes, responsável também por revisar todo o material produzido para a apresentação. A oficina não se limitou apenas em transmitir as informações advindas das fontes teóricas, mas se constituiu como um momento de interação, troca de saberes e esclarecimentos de dúvidas pertinentes ao assunto, levando a uma aproximação entre os saberes populares e as informações obtidas nas bases específicas.

Foram viabilizados diferentes caminhos para a explanação de dúvidas, proporcionando para eles a liberdade de questionarem algumas informações apresentadas pela equipe, dessa forma construindo um espaço de aprendizado dinamizado. O espaço não-convencional possibilita a relação de ensino e aprendizagem, entre sujeitos que se interagem. Essa interatividade pode ser entre o sujeito e os objetos, concretos ou abstratos, que fazem parte do cotidiano dele, e, assim, obtendo como resultado dessa relação o conhecimento (VEIGA, 2008).

ENTENDENDO O USO RACIONAL DE PLANTAS MEDICINAIS

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o uso de plantas medicinais é amplamente difundido e encontra-se em expansão pelo mundo (BALBINO; DIAS, 2010). Em razão disso, a sua utilização torna evidente as diferentes perspectivas acerca do modo correto de preparo, principalmente no que se refere à forma adequada de aplicação.

A utilização de plantas medicinais e fitoterápicos traz muitos benefícios já comprovados em diversas literaturas, sendo influenciada principalmente pelo saber popular que se disseminou de geração em geração. Contudo, a maioria dos indivíduos leva em consideração apenas a ideia de que, por ser um produto natural, não há malefícios. Os conhecimentos adquiridos através das observações e também alguns estudos científicos mostram que as plantas medicinais e os medicamentos fitoterápicos, além de terem efeitos terapêuticos, também podem causar reações adversas, apresentar toxicidade e contraindicações (ALEXANDRE; BAGATINI; SIMÕES, 2008).

O amplo uso das plantas medicinais está relacionado a seus efeitos terapêuticos benéficos, assim como à facilidade de aquisição em hortas caseiras, feirinhas ou casas de produtos naturais, como uma alternativa de tratamento eficaz e de alto custo-benefício, uma vez que muitas pessoas têm dificuldade de acesso a médicos e medicamentos industrializados por conta dos seus altos preços, observados em muitos casos. Em função disso, a maioria da população faz o consumo indiscriminado de plantas medicinais sem buscar uma orientação prévia, o que acaba fazendo com que haja a contrariedade do seu propósito inicial; assim, o que deveria ser uma oportunidade de melhoria, torna-se prejudicial para a saúde.

Durante a oficina, a maioria das dúvidas que foram expostas por partes das crianças e de seus pais foi sobre o modo correto de preparo dos chás, a indicação, a contraindicação e o armazenamento adequado, não só das plantas apresentadas nos slides, mas das demais que são utilizadas por eles e por parte de suas famílias no cotidiano. Essa observação revela a ne-

cessidade da abertura de mais espaços como esse, que não apenas servem para propagar o conhecimento, mas também para direcionar as pessoas à prática do autocuidado e do cuidado familiar.

As perguntas formuladas pelas crianças foram além de simples curiosidades, pois elas demonstraram possuir um olhar crítico e serem portadoras de conhecimentos tradicionais oriundos de seus familiares sobre as plantas medicinais. Essa observação confronta a educação baseada no adultocentrismo, no qual os métodos de ensino e de aprendizagem são projetados nas crianças, sem considerar as suas experiências e a sua própria forma de enxergar o mundo, além de criar rótulos sobre o modo de expressão da sua linguagem e da sua forma de comportamento (SANTIAGO; FARIA, 2015).

Tendo em vista a importância de se disseminar conhecimentos sobre as plantas medicinais e os fitoterápicos para a população, é necessário primordialmente falar sobre o seu modo de preparo. As plantas medicinais possuem diferentes modos de uso para fins terapêuticos. Durante a oficina foram apresentadas duas formas corretas de preparação do chá: infusão e decocção. No primeiro processo, a água é fervida separadamente e depois colocada sobre a planta, promovendo a extração dos seus princípios ativos; e no segundo, a planta a ser utilizada é fervida junto à água (LAINETTI; BRITO, 1980). A escolha por uma dessas formas baseia-se no tipo de material vegetal que será utilizado para o preparo do chá, conforme a Figura 1.

Figura 1- Apresentação de slides sobre a técnica de infusão



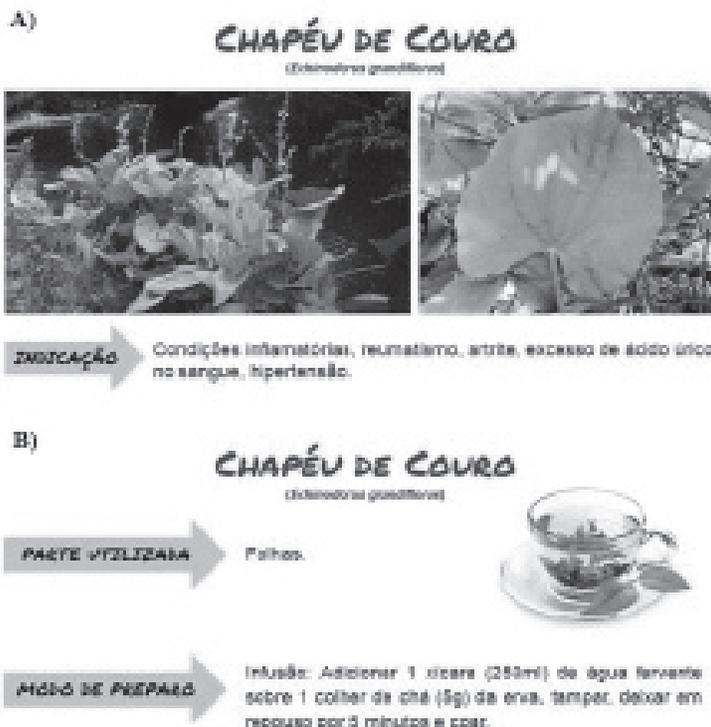
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A discussão acerca do preparo apropriado possibilita a compreensão e, por conseguinte, promove o uso racional das plantas e dos fitoterápicos. O aproveitamento adequado dos princípios ativos de uma planta exige o preparo correto, ou seja, para cada parte a ser usada, ou grupo de princípio ativo a ser extraído, ou doença a ser tratada, existe uma forma de preparo e de uso mais adequado (ARNOUS; SANTOS; BEINNER, 2005).

CONHECENDO ALGUMAS PLANTAS MEDICINAIS DO PANTANAL

As espécies medicinais abordadas na oficina foram chapéu-de-couro (*Echinodorus grandiflorus*), barbatimão (*Stryphnodendron barbatiman*), aroeira-vermelha (*Schinus terebinthifolius*), ipê-roxo (*Tabebuia impetiginosa*) e copaíba (*Copaifera langsdorffii*). As principais características botânicas dessas espécies foram apresentadas com o auxílio das imagens presentes nos slides, assim como também foram descritas as suas indicações, suas partes utilizadas e o modo de preparo, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Apresentação de slides sobre a espécie chapéu de couro.
A) Características botânicas e indicações. B) Parte utilizada e modo de preparo



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Pantanal possui uma vegetação diversificada, contendo em seu território espécies comuns em outros biomas, como a Floresta Amazônica, o Cerrado e a Mata Atlântica. O seu ecossistema é influenciado sobretudo pelas planícies de inundação e pelo clima tropical continental que formam extensas regiões de alagamento em épocas de chuva. Nas regiões de planícies se encontram principalmente gramíneas e algumas ervas, como a chapéu-de-couro. Já nas regiões mais altas, podem ser encontrados desde pequenos arbustos até árvores de grande porte, como a aroeira (SILVA *et al.*, 2000).

O chapéu-de-couro, dentre as suas diversas indicações terapêuticas, apresenta frequentemente as propriedades: antiartrítica, anti-inflamatória, anti-reumática, diurética e hipotensora (TIBIRIÇÁ *et al.*, 2007). O barbatimão tem como principal característica a presença de taninos em sua casca, cujas propriedades farmacológicas estão ligadas basicamente a algumas características gerais, como a habilidade de se complexar com íons metálicos e outras moléculas, além de possuir atividades antioxidantes (SANCHES *et al.*, 2007). O principal uso do barbatimão pela população é como antibacteriano, anti-inflamatório, antisséptico, adstringente e cicatrizante (GOULART, 2010).

A aroeira, que, assim como o barbatimão, está entre as espécies de maior consumo no Brasil (AZEVEDO; QUIRINO; BRUNO, 2015), tem como característica a presença de taninos, além de ser muito utilizada por sua ação cicatrizante, anti-inflamatória e antisséptica tópica para uso ginecológico (BRASIL, 2015). Já o ipê-roxo é explorado na medicina popular como antibacteriano, antifúngico, diurético, adstringente e no tratamento caseiro contra alguns tipos de câncer, lúpus, doença de Parkinson, psoríase e alergia (POTT; POTT, 1994).

Uma das últimas espécies vegetais apresentadas foi a copaíba, cujo óleo extraído do seu tronco é muito utilizado para diversos fins terapêuticos, sendo os principais: atividade anti-inflamatória, cicatrizante, antisséptica, antibacteriana, germicida, antitumoral, analgésica, diurético e expectorante (PEDREIRA, 2007).

A abordagem dessas espécies de diferentes características botânicas e medicinais facilitou com que as crianças compreendessem a diversidade deste bioma e observassem que cada planta possui uma ou mais partes responsáveis pelos princípios ativos relacionados à sua atividade farmacológica, pois algumas vezes apenas as folhas recebem a atenção do usuário, e isso pode acarretar em uma utilização inadequada.

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA CRIANÇAS

Educação em saúde é uma temática complexa em sua exequibilidade, devido às diversas dimensões que a compreendem, como as política, filosófica, social, religiosa e cultural, além de envolver aspectos práticos e teóricos do indivíduo, do grupo, da comunidade e da sociedade (SALCI *et al.*, 2013). Os instrumentos educativos comumente utilizados por parte dos educadores nas escolas têm se demonstrado na maioria das vezes um tanto quanto limitados, em razão das complexidades envolvidas no processo educativo. A incorporação de atividades com uma abordagem mais temática possibilita o desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar, que visem a participação efetiva e reflexiva dos estudantes. De acordo com o Ministério da Saúde, a melhor maneira de alcançar a participação dos jovens é por meio de atividades que instiguem a conversa e a discussão acerca dos temas em comum, possibilitando a troca de saberes num processo educativo e participativo (BRASIL, 2007).

Na busca de atividades que propiciem essas perspectivas, as oficinas vêm se consolidando como um espaço alternativo para o desenvolvimento de práticas integrativas e educativas voltadas para a promoção da saúde. As oficinas temáticas são atividades baseadas em experimentos, conectadas por meio de um tema central, apresentando situações e problemas que promovam a participação ativa dos estudantes (SILVA *et al.*, 2007). A metodologia utilizada pelas oficinas temáticas está alicerçada sobre dois pilares: contextualização e experimentação (PAZINATO; BRAIBANTE, 2014). Tendo como base esses pilares, o tema da oficina deve contextualizar e incorporar elementos para que, de forma experimental, as suas ações possibilitem uma escuta respeitosa e a participação dos envolvidos de forma autêntica (SILVA, 2002).

Algumas literaturas já relataram as experiências das oficinas temáticas como alternativa de ensino eficaz. Através desses relatos foi possível conhecer projetos realizados a partir de oficinas e os resultados obtidos com

a sua aplicação como método pedagógico e interdisciplinar. A oficina desenvolvida por Becher e Koga (2012) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscou investigar os conhecimentos de estudantes acerca das plantas medicinais e, em seguida, utilizou os resultados como um auxílio para a construção do método de ensino, visto que é um tema muito presente no cotidiano dos estudantes. Essa ideia proporcionou um aumento no nível de interesse dos estudantes acerca do tema.

Lopes *et al.* (2011) desenvolveram uma oficina cujo título era “Conhecendo mais sobre plantas medicinais”, realizada em uma escola municipal em Minas Gerais. Os seus resultados indicaram que as atividades mostraram-se relevantes para os estudantes, que adquiriram novos conhecimentos compartilhados com membros da comunidade, servindo como um método de resgate das tradições culturais locais.

De acordo com Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, tendo como intuito a constituição de um espaço onde seus participantes possam também refletir, se comunicar e interagir acerca de questões do cotidiano. Nesse caso faz-se necessário também que os mediadores estejam cientes dos assuntos que devem ser tratados e possam oferecer caminhos que contemplem a reflexão de todos os participantes, por isso foi feito um estudo prévio sobre os assuntos e preparado um plano de ação para estimular a conversa entre os presentes.

Em nossa oficina nos deparamos com o desafio de compartilhar o conhecimento tanto para crianças como para adultos, já que trabalhamos na perspectiva de um espaço participativo em que todos os presentes deveriam ter a oportunidade de fala e escuta. Pelo *feedback* recebido através das falas dos ouvintes, percebemos que ambos os grupos de idade foram surpreendidos com as informações discutidas, pois mesmo os adultos que possuíam mais experiência com o uso de plantas medicinais, ainda não tinham obtido a oportunidade de aprender sobre o seu uso racional.

Quando se trata de preparo de chá, algo que envolve o uso de alta temperatura, é comum que os adultos sejam os responsáveis pela prática. Assim, a explicação do tema torna-se mais útil para esse grupo, pois eles

têm uma maior chance de aplicarem os conhecimentos aprendidos no seu cotidiano. Porém, as crianças, como consumidoras e em processo de crescimento, têm a chance de desde cedo aprenderem sobre o preparo e a utilização corretos, e assim manterem um conhecimento que podem utilizar mais tarde ou ainda para alertar outras pessoas do seu convívio que ainda não tiveram a oportunidade de aprender sobre os temas abordados.

Essa observação é reforçada pelo fato de que o saber popular ainda exerce forte influência sobre a fitoterapia, enquanto a conexão com o viés científico é algo que ainda está se estabelecendo na sociedade. Ambos devem ser trabalhados juntos, pois tanto os costumes do saber popular como os experimentos científicos trazem informações importantes que se complementam e dão subsídios para a prática da fitoterapia. Sob essa perspectiva, conseguimos manter o interesse de todos e enfatizamos a importância da busca pela orientação de um profissional de saúde, seja para o uso de produtos sintéticos ou naturais.

Uma limitação encontrada para a realização desta oficina foi o fato de que o material didático ficou restrito à apresentação de slides. Na educação infantil, é importante o uso de materiais concretos que estimulem a imaginação das crianças e a experimentação prática (SOUZA, 2007). Essa observação fez com que a liga acadêmica adotasse em seus objetivos um plano para a criação de materiais didáticos que possam contribuir para uma vivência mais prática em suas futuras ações de educação em saúde.

Foi perceptível o fato de que, atualmente, diante de tantas tecnologias e do rápido consumo de informações, o ensino exige que o professor possua técnicas e materiais que consigam chamar a atenção dos seus alunos e permitir que eles possam compreender a teoria que está sendo explicada. Um dos exemplos que proporcionaram essa observação foi o fato de que as crianças se mostraram mais interessadas quando eram feitas perguntas sobre prováveis hábitos do seu cotidiano e de seus familiares, como: “Na sua casa as pessoas costumam armazenar os chás por quanto tempo após o preparo?” ou “Você já teve a oportunidade de conversar com algum profissional de saúde sobre plantas medicinais, durante um atendimento clínico?”. Essa prática leva as

pessoas a observarem os seus próprios hábitos e a fazerem uma distinção entre aquilo que pode ser benéfico para elas e aquilo que pode trazer malefícios

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES

A graduação traz muitos desafios e os discentes estão sempre buscando novos conhecimentos, que são importantes para o desenvolvimento de competências e aptidões, sendo grande parte destas baseada na leituras de artigos. Contudo, quando os estudantes vão para a prática, são confrontados com diferentes realidades, culturas, contextos sociais e religiosos, que são características específicas de um determinado grupo da população.

A paixão pela fitoterapia e o interesse em se aprofundar nessa temática foi o que moveu os autores a ingressarem na liga acadêmica e a participarem de estudos e atividades de pesquisa e extensão. A liga teve um papel importante na execução de projetos de extensão para que os autores tivessem a oportunidade de adquirir experiências práticas, propiciando um espaço de exploração de habilidades intrínsecas à docência, com ações voltadas para o ensino-aprendizagem da população.

Quando se é profissional de saúde, e mais especificamente farmacêutico, existe a necessidade de orientar populações de diferentes contextos sociais sobre o tratamento adequado, inclusive no uso de plantas medicinais e fitoterápicos. E apesar das disciplinas estudadas durante o curso e do conhecimento técnico adquirido, para o estudante, sempre existe o receio de não saber passar a informação da forma adequada ao paciente, após a formação. E esse problema pode ser vencido justamente com a vivência em práticas de educação, como acontecem nos projetos de extensão. Por isso, a experiência aqui relatada permitiu que os estudantes se sentissem mais seguros e refletissem sobre alguns comportamentos necessários para lidar com o atendimento ao público.

Inicialmente, uma atividade com o foco no ensino para crianças parecia ser uma tarefa fácil, entretanto desde o planejamento inicial surgiram dúvidas sobre como transmitir conhecimentos sobre a fitoterapia e qual seria a melhor didática a ser adotada para se aproximar deles. Além disso, por se tratarem de estudantes com pouca experiência em apresentações para o público externo à comunidade, o medo ganhou espaço, principalmente quando se pensa em como ensinar e incentivar a participação das crianças, desde o acolhimento até a transmissão das informações de forma clara e de fácil compreensão para elas.

Um ponto interessante a ser destacado foi a presença da professora e orientadora da Lapfito como mediadora da roda de conversa, pois em alguns momentos as pessoas traziam questionamentos que os autores não haviam se preparado para responder. Então a professora auxiliava nas respostas das perguntas e isso gerava mais segurança para os autores.

Para o autor João Luis, a experiência serviu como uma forma de exercitar a capacidade de comunicação em saúde e do trabalho em equipe, já que desde a concepção do projeto foi necessário que cada um dos envolvidos expusessem suas ideias e ajudassem na execução da oficina. Geralmente nos trabalhos em sala de aula o foco é sempre agradar aos critérios que serão avaliados pelo professor e que influenciam na nota da disciplina, mas nesse caso houve uma preocupação em atender da melhor forma à pessoas que seriam recebidas, principalmente as crianças, gerando um conhecimento que elas realmente pudessem aplicar no seu dia a dia. Também foi perceptível que o profissional de saúde sempre deve estar preparado para responder diferentes tipos de questões, o que exige muito estudo e vivência na área.

Para a autora Tatiane Santos, fazer parte dessa atividade foi uma oportunidade enriquecedora, pois participar de momentos como esses, que vão além da sala de aula, permitem vivenciar experiências únicas e memoráveis para sua jornada. A Lapfito possibilitou essa vivência, desenvolvendo atividades com temas relevantes e com o foco voltado para a saúde da população. A oficina realizada pela liga foi um grande

desafio, desde o planejamento inicial até o momento do encontro com as crianças, pois o objetivo era ensinar e incentivar a participação delas, para que fossem envolvidas pela atividade de todas as formas. Foi um espaço que propiciou ao estudante praticar o ensino-aprendizagem, sendo um momento de transmissibilidade de conhecimentos, no qual as crianças apresentaram falas carregadas de sabedoria e curiosidade. A oficina estimulou a interação com diálogos valiosos e reflexivos sobre a importância de semear conhecimentos para a população, práticas essenciais para a formação de um profissional capacitado e mais humanizado.

Para a autora Beatriz Santana, atividades com participação da comunidade contribuem com a formação profissional de forma diferente, pois fazem uma ponte entre os conhecimentos técnicos abordados em sala de aula e os diálogos com a comunidade, de forma que todos, mesmo sem nenhum conhecimento formal, podem contribuir e alçar questionamentos, principalmente quando o assunto abordado perpassa a comunidade no dia a dia, como é o caso da fitoterapia e do uso de plantas medicinais. No ambiente de formação profissional, é importante que a informação técnica crie elos para além da universidade, sobretudo durante a graduação, pois é fundamental para os futuros profissionais de saúde compartilhar o conhecimento de forma didática e absorver os saberes que a comunidade também tem a oferecer. A Lapfito, durante todo o processo de levantamento de dados e informações, se preocupou em criar condições para tornar o trabalho compreensível e didático; nesta conjuntura, o resultado final foi algo gratificante para todos, pois durante a apresentação todos participaram e questionaram assuntos pertinentes ao tema.

A oficina para ensino-aprendizagem demonstrou ser uma ferramenta essencial para entender a importância da docência, da transmissão de saberes, do fortalecimento das inter-relações, de reflexões e da construção de lembranças significativas para os discentes e para as crianças. São essas vivências que oportunizam momentos que fazem a diferença na formação dos estudantes, que os tornam profissionais capacitados e, acima de tudo, mais humanizados com questões relevantes para a população. Além disso,

desenvolvem senso crítico e raciocínio científico, uma prática mais ampla do exercício da cidadania, com o olhar voltado para as necessidades sociais do meio em que se encontra, e a integralidade da assistência à saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido obteve sucesso, uma vez que os ouvintes e palestrantes conseguiram se comunicar de forma interativa. É importante que no espaço acadêmico essas atividades sejam desenvolvidas, pois cria-se um fortalecimento entre academia e comunidade com a construção de um conhecimento sem preconceitos e unilateralidades.

Um dos objetivos da fitoterapia é a promoção do uso racional, alinhado à ideia de que mesmo os produtos naturais oferecem riscos à saúde e possuem formas corretas de consumo. Foi possível unir o conhecimento científico e o popular sobre o uso de chás e algumas plantas medicinais, o que fortalece as práticas integrativas e complementares, um dos direitos dos cidadãos, principalmente no contexto do SUS. A oportunidade de trabalhar com a comunidade permite também o desenvolvimento pessoal de ambas as partes envolvidas.

O desafio de apresentar estes temas para crianças permitiu a construção de novas reflexões acerca da educação em saúde, pois esta necessita de ferramentas que consigam promover o entendimento pessoal para cada pessoa assistida, para que a experiência crie resultados que serão lembrados e utilizados por estas pessoas no cotidiano. Ocupar o papel de agente promotor de conhecimento exige do estudante confiança, responsabilidade e criatividade, algo que pode ser desenvolvido em experiências como essa e que funciona como base para a formação profissional.

A liga acadêmica tem um papel fundamental no complemento da formação acadêmica dos discentes, sendo de grande relevância para a vida profissional, sobretudo porque a metodologia de ensino é diversa, já que estimula os estudantes a realizarem pesquisa, organização de eventos, palestras

e intervenções na comunidade. Neste contexto, a experiência contribuiu para uma formação mais humanizada em saúde, para um perfil mais proativo e capaz de transmitir informações para diferentes pessoas, respeitando seus contextos sociais e atendendo à prática da educação em saúde.

Espera-se que, no futuro, novas atividades sobre a fitoterapia possam ser desenvolvidas, de forma que todo o conhecimento técnico-científico possa ser compartilhado com a comunidade não acadêmica, criando-se uma conexão entre universidade e comunidade, e permitindo aos discentes vivenciar experiências que contribuam para a sua formação profissional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: Ed. RECIMAM, 2008.

ALEXANDRE, Rodrigo F.; BAGATINI, Fabíola; SIMÕES, Cláudia M. O. Interações entre fármacos e medicamentos fitoterápicos à base de ginkgo ou ginseng. *Revista Brasileira de Farmacognosia*, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 117-126, 2008.

ARNOUS, Amir Houssein; SANTOS, Antonio Sousa; BEINNER, Rosana Passos Cambraia. Plantas medicinais de uso caseiro: conhecimento popular e interesse por cultivo comunitário. *Revista Espaço para a Saúde*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 1-6, 2005.

AZEVEDO, Camila; QUIRINO, Zelma Glebya Maciel; BRUNO, Riselane. Estudo farmacobotânico de partes aéreas vegetativas de aroeira vermelha (*Schinus terebinthifolius Raddi, Anacardiaceae*). *Revista Brasileira de Plantas Mediciniais*, Botucatu, v. 17, n. 1, p. 26-35, 2015.

BALBINO, Evelin E.; DIAS, Murilo. F. Farmacovigilância: um passo em direção ao uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos. *Revista Brasileira de Farmacognosia*, São Paulo, v. 20, n. 6, p. 992-1000, 2010.

BECHER, Lorena Kowalski; KOGA, Viviane Terezinha. O uso de plantas como “Tema Gerador”. Uma alternativa para auxiliar o aprendizado de ciências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. *Anais* [...]. Ponta Grossa: UTFPR, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3wNYqFl>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Relação Nacional de Medicamentos Essenciais: Renome*. 9. ed. Brasília, DF: Ed. Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Vigilância em Saúde Programa Nacional de DST e Aids. *Saúde e prevenção nas escolas: atitude para curtir a vida*. Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. *Glossário Temático: gestão do trabalho e da educação na saúde*. 2. ed. Brasília, DF: Ed. Ministério da Saúde, 2012.

GOULART, Selma Lopes. *Características anatômicas, químicas e densidade do barbatimão*. 2010. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia da Madeira) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010.

LAINETTI, Ricardo; BRITO, Nei R. S. *A saúde pelas plantas e ervas do mundo inteiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980.

LOPES, Iris de Sousa *et al.* Oficina de Plantas Medicinais e do Cerrado como intercâmbio entre a pesquisa acadêmica e a prática docente no espaço escolar. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 34-48, 2011.

PAZINATO, Mauricius Selvero; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. Oficina temática composição química dos alimentos: uma possibilidade para o ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 289-296, 2014.

PEDREIRA, Erick Nelo. *Avaliação do efeito inibidor tumoral do óleo resina de copaíba in natura (Copaifera reticulata) e manipulado artesanalmente no modelo de carcinogênese bucal experimental DMBA induzida*. 2007.

Tese (Doutorado em Patologia Bucal) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POTT, Arnildo; POTT, Vali J. *Plantas do Pantanal*. Corumbá: Ed. Embrapa/CPAP, 1994.

REZENDE, Helena Aparecida de; COCCO, Maria Inês Monteiro. A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 282-288, 2002.

SALCI, Maria Aparecida *et al.* Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. *Texto & Contexto – enfermagem*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 224-230, 2013.

SANCHES, Andréia C. C. *et al.* Estudo morfológico comparativo das cascas e folhas de *Stryphnodendron adstringens*, *S. polyphyllum* e *S. obovatum* – Leguminosae. *Latin American Journal of Pharmacy*, [s. l.], v. 3, n. 26, p. 362-368, 2007.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras On-Line*, [s. l.], v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SATURNINO, Luciana Tarbes Mattana; FERNANDÉZ-LLIMÓS, Fernando. Farmácia Escola no Brasil: estado de arte e perspectivas. *Revista Brasileira de Farmácia*, Rio de Janeiro, v. 90, n. 3, p. 204-210, 2009.

SILVA, Dayse Pereira *et al.* *Oficinas temáticas no ensino público: formação continuada de professores*. São Paulo: Ed. FDE, 2007.

SILVA, Regina Broco; LIMA, Norma Silvia Trindado; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda de conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 1001-1019, 2017.

SILVA, Rosalina Carvalho. *Metodologias participativas para a promoção da saúde e cidadania*. São Paulo: Ed. Vetor, 2002.

SILVA, Marta Pereira. *et al.* Distribuição e quantificação de classes de vegetação do Pantanal através de levantamento aéreo. *Revista Brasileira de Botânica*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 143-152, 2000.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arquivos do Mudi*, v. 11, p. 110-114, 2007.

TIBIRIÇÁ, Eduardo *et al.* Pharmacological mechanisms involved in the vasodilator effects of extracts from *Echinodorus grandiflorus*. *Journal of Ethnopharmacology*, v. 111, n. 1, p. 50-55, 2007.

TORRES, Albina Rodrigues *et al.* Academic Leagues and medical formation: contributions and challenges. *Interface*, Botucatu, v. 4, p. 713-720, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.



O PROCESSO DA BRINQUEDOTECA ITINERANTE COMO ESPAÇO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Thailla Barbosa da Silva

O projeto de extensão “Encontro na/com a Brinquedoteca” tem como propósito garantir que estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VIII em Paulo Afonso, obtenham uma formação mais abrangente e em contato direto com as crianças no contexto da ludicidade. Formando, portanto, concepções que permitam ouvir, falar, interagir, planejar e intervir com as instituições de educação infantil, considerando o brincar, o uso dos brinquedos e as brincadeiras como centrais para o processo de aprendizagem.

O espaço da brinquedoteca possui dois campos distintos de funcionalidade: a brinquedoteca universitária, fixa no campus, e a brinquedoteca itinerante, flexível e em movimentação. As duas têm o papel de alinhar os estudos teóricos e práticos como ferramenta para o desenvolvimento da criança e para o processo de formação do pedagogo.

A brinquedoteca é um espaço que oferece recursos que incentivam o brincar, oportunizando variadas brincadeiras e brinquedos; um lugar que respeita a criança e suas necessidades, potencializando as brincadeiras e a sua importância para o desenvolvimento da criança. Esse ambiente reflete para

as crianças a promoção de suas habilidades e potencialidades, de modo mais significativo e prazeroso.

Nesse sentido, o foco deste trabalho é discutir sobre a brinquedoteca itinerante em suas exploração e organização nas idas às instituições educativas; uma proposta do projeto extensionista que atua em parceria com a Secretaria de Educação do município, juntamente com as escolas que não possuem brinquedoteca, com o intuito de proporcionar relevantes experiências para as crianças.

A pesquisa teve como objetivo caracterizar a brinquedoteca itinerante como um espaço de formação que desenvolve competências, capacidades e habilidades. Ela surgiu a partir de um questionamento sobre quais as possibilidades de funcionamento da brinquedoteca nos espaços escolares, considerando sua organização e o planejamento de atividades; reconhecendo, por fim, a representação da brinquedoteca itinerante como espaço significativo para o desenvolvimento acadêmico dos discentes e das crianças em sua infância.

Cabe salientar que este estudo se constitui em um recorte, fruto de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, o qual teve por objetivo interpretar a função da brinquedoteca itinerante como um significativo espaço para o processo de desenvolvimento da criança em suas competências e habilidades, enfatizando a importância do brincar. Uma pesquisa com inspiração na metodologia etnográfica, pela participação ativa em monitoria da brinquedoteca, desde o período inicial de execução do projeto de extensão nos espaços escolares. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como instrumento para produção de dados as técnicas de observação participante e entrevista com a coordenadora do projeto. Foi realizada na brinquedoteca itinerante da UNEB, vinculada ao projeto de extensão “Encontro na/com a Brinquedoteca”, no Campus VIII e em instituições infantis no município de Paulo Afonso (BA).

Percebendo a importância da exploração da brinquedoteca itinerante, bem como os elementos do brincar para o desenvolvimento infantil, as vivências obtidas no projeto de extensão serão apresentadas ao longo deste

trabalho, a partir de algumas atividades que retratam a organização e a pertinência da brinquedoteca nas instituições de ensino.

A BRINQUEDOTECA: ESPAÇO DE MANIFESTAÇÕES

A criança, quando brinca, não se preocupa com o processo da brincadeira, a diversão é o que mais importa no momento. É um ato que contribui e permite a ela momentos de descontração e prazer. De tal modo, o encanto e as sensações possibilitadas pelo brincar conduzem a criança à formulação de hipóteses sobre o mundo e as significações sobre si, desafiando-a em um processo de desenvolvimento e percepção dos seus limites e possibilidades.

Cunha (2007, p. 30) destaca o conceito de brincadeira como uma ação que gera na criança características positivas para o seu desenvolvimento: “[...] encaixar, empilhar, construir, montar quebra-cabeças são atividades que proporcionam exercício e desenvolvem habilidades, mas isso tudo só será brincar se for realizado com prazer, caso contrário, serão apenas tarefas realizadas com brinquedos”.

Assim, os estímulos e desafios proporcionados permitem que as crianças desenvolvam suas distintas habilidades e capacidades. Percebe-se também a importância de proporcionar e planejar atividades que gerem prazer na criança. Do mesmo modo, “[...] o desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem.” (CUNHA, 2007, p. 4).

Entende-se com isso que a brinquedoteca impulsiona manifestações diversas, e seu maior sentido é conduzir particularidades do brincar evidenciando a importância da brincadeira através da ludicidade. Um ambiente organizado, que reflete, para além das necessidades infantis, seus gostos e sensações, criando possibilidades diversas de atuações. Pensar o espaço da brinquedoteca é, portanto, como nos lembra Craidy e Kaercher

(2001, p. 73), “[...] levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.”

É um espaço destinado a atividades lúdicas, com espontaneidade e autenticidade, ou seja, é um ambiente que estimula o sujeito a brincar livremente, com brinquedos ou brincadeiras. Valoriza todos os elementos do brincar, pois entende que o ato desenvolve potencialidades a quem brinca.

Cunha (2007) explica também que brinquedoteca é um lugar onde existem brinquedos, jogos e brincadeiras que permitem expressar a criatividade, todavia, afirma que pode ocorrer brinquedotecas sem brinquedos, desde que os sujeitos sejam estimulados a participar de atividades lúdicas, que possam se expressar livremente, criando situações que liguem o brincar com o desenvolvimento.

Uma brinquedoteca possibilita estímulos que talvez outros espaços da educação infantil não consigam para suprir a necessidade de brincar da criança, sendo um ambiente que estimula e proporciona acesso a materiais e brinquedos em um número maior e com mais diversidade, assim como incentiva a valorização das interações. Como salienta Cunha (2007, p. 8), a brinquedoteca é

[...] um espaço criado para favorecer a brincadeira, onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

Nesse sentido, a brinquedoteca pode proporcionar à criança um espaço onde ela possa brincar tranquilamente, sem cobranças ou interrupções; fomentar o desenvolvimento e a capacidade de concentração; incentivar a operatividade das crianças; contribuir para o equilíbrio emocional; proporcionar acesso a vários brinquedos, experiências e descobertas; criar oportunidades para aprender a jogar e a participar; estimular a valorização do brinquedo como atividade que desenvolve o intelectual,

o social e o emocional; assim como proporcionar conhecimentos e aprendizagem de habilidades de forma agradável e natural.

Contudo, é preciso ressaltar que existem diferentes tipos de brinquedoteca e em diversos lugares, e Cunha (2007) discorre sobre alguns tipos já existentes: a Lekotek, que atende crianças com deficiência; Brinquedoteca Hospitalar, a qual prepara a criança para as situações novas que irá enfrentar, preservando a saúde emocional, dando continuidade ao processo de estimulação do desenvolvimento, e preparando a criança para voltar ao lar; Brinquedoteca Terapêutica, que procura aproveitar oportunidades oferecidas pelas atividades lúdicas para ajudar as crianças a superar dificuldades específicas, e nela são atendidas pessoas com deficiências mentais, físicas, intelectuais e auditivas; Brinquedoteca Circulante, que funciona dentro de um veículo para atender comunidades distantes e como um sistema de revezamento em determinados locais. Todos esses tipos têm o exercício de liberar suas manifestações sem interrupções.

Assim, a brinquedoteca se trata de um espaço que é possível abranger os conhecimentos da Pedagogia, principalmente da educação infantil, ressaltando a ludicidade, o processo de criação e recriação, a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências. A brinquedoteca dispõe de ricos momentos de interação, socialização e habilidades com o educador e com as crianças e todos os envolvidos nesse espaço.

Com isso, a brinquedoteca pode ser utilizada tanto pela criança quanto pelo adulto, pois a partir da brincadeira os dois passam a interagir e se envolver de forma lúdica, visto que o lúdico, no brincar, é quando o indivíduo se envolve nesse ato inteiramente, quando se entrega de corpo e alma ao brincar. É o lugar onde crianças e adultos se manifestam através de ações, sendo necessário envolvimento e comprometimento em todos os momentos.

É nesse contexto que se insere a brinquedoteca itinerante, um caminho de possibilidades, que pode circular, variar seu público e seus planejamentos, dado que, em muitos lugares existe uma carência de brinquedos ou de ações do brincar para as crianças, e por isso o espaço da brinquedoteca

na escola é tão importante para que as crianças possam brincar livremente, conquistando distintas experiências e descobertas.

BRINQUEDOTECA ITINERANTE: CIRCULANDO COM O BRINCAR

Partindo do significado de “itinerante” dado pelo Dicionário Educacional (BENITES, 2001, p. 446), “Diz-se de, ou pessoa que percorre itinerários em cumprimento de uma missão[...]”, podemos fazer da brinquedoteca um espaço lúdico e itinerante, ou seja, transitar com esse ambiente para lugares distantes ou não, em âmbitos diferentes.

Assim, quando se fala em itinerância, se pensa em algo em andamento, que se desloca, se locomove ou que circula; é nesse sentido que uma brinquedoteca itinerante funciona, ela leva o brincar para lugares com pouco acesso, intensificando a relevância do brincar na educação infantil para o desenvolvimento das crianças.

Com a itinerância de uma brinquedoteca as crianças podem vivenciar ricas experiências, como conhecer muitos brinquedos, brincadeiras livres e dirigidas, brincar e se divertir. A brinquedoteca itinerante transmite a liberdade de construir experiências com as pessoas, de levar a magia do brincar, do conhecer, do criar, imaginar, aprender e se divertir.

Do mesmo modo, a execução desse projeto necessita de pessoas que participem dando suporte e potencializando as ações, as chamadas brinquedistas. “Os brinquedistas, seus parceiros de aventura, estão lá para descobrir suas necessidades e subsidiar as manifestações de suas potencialidades[...]” (CUNHA, 2007, p. 13). Um brinquedista tem a função de direcionar a ação do brincar, mas sem interferir no processo. O brinquedista entra em ação para incentivar o brincar e dar o devido apoio às crianças.

O brinquedista deve compreender o quão importante é a brincadeira para a criança, para tornar o ambiente propício para recebê-las, de modo

agradável e especial, e, acima de tudo, saber a hora de agir em determinadas situações, entendendo a particularidade de cada sujeito.

Nesse espaço, surge um vínculo entre o adulto e a criança, as interações ocorrem e possibilitam novos olhares e interpretações. Assim, as crianças brincam com seus pares de idade e com os adultos, em um processo educativo, no qual as aprendizagens ocorrem de forma planejada e lúdica, sem imposições. As trocas de conhecimentos são mediadas pelos jogos e brincadeiras que auxiliam a criança na infância para adquirir novas experiências com distintos elementos.

A brinquedoteca cria situações que ligam o brincar com o desenvolvimento da criança, tudo que está nesse espaço é planejado de acordo com as suas particularidades. A organização do ambiente é essencial no aspecto de chamar a atenção das crianças para conhecer o lugar. É necessária uma organização dos brinquedos, um espaço para os livros, cadernos, lápis, tintas, entre outros materiais, considerando a diversidade existente nesse universo. De tal modo, a estruturação do espaço-tempo deve ser pensada e planejada, para se ter um retorno significativo, de acordo com a faixa etária das crianças.

É importante que os brinquedistas fiquem atentos para o que as crianças brincam ou usam nesse espaço, percebam o que mais gostam e se sentem à vontade para realizar, pois, é preciso inovar em atividades na brinquedoteca, dando às crianças a sensação de experimentar o novo, se sentir desafiado.

Os materiais devem estar acessíveis, no sentido de que a criança não precise da ajuda do adulto para pegar determinado objeto ou brinquedo; é a partir daí que o ambiente deve dar à criança autonomia, liberdade para escolher o que quiser pegar e usar. Assim sendo, organizar o espaço é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Do mesmo modo, a escolha dos brinquedos e das brincadeiras deve ser determinada a partir de um planejamento pedagógico; para uma melhor organização é preciso pensar qual público a brinquedoteca atenderá,

a faixa de idade, o local e os horários, pois, os brinquedos serão variados a depender do estilo e do lugar em que a brinquedoteca se encontra.

Mediante essas argumentações, uma brinquedoteca itinerante tem o sentido de circular para lugares distantes ou com pouco acesso, para crianças com diferentes faixas etárias, proporcionando experiências únicas nas brincadeiras e o contato com brinquedos novos, variados e com quantidade considerável.

Considerar que a brinquedoteca itinerante tem um papel significativo para o desenvolvimento de todo espaço em que se insere é percebê-la como lugar de encontros, descobertas e encantamento. Sua organização é efetivada em busca de possibilitar que todos os envolvidos tenham prazer nas ações, que aprendam, se desenvolvam, mas, acima de tudo, que tenham um espaço de felicidade e divertimento. As experiências são ricas para adultos e crianças, que juntos podem explorar e interagir.

SOBRE A PROPOSTA DA BRINQUEDOTECA ITINERANTE

A brinquedoteca itinerante da UNEB, Campus VIII, surgiu como uma ampliação do projeto de extensão da brinquedoteca já existente no prédio universitário, tendo como um dos objetivos transmitir às escolas a importância de construir ambientes similares em seu âmbito, levando a ideia da cultura do brincar e do brinquedo como essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a quantidade de brinquedos no acervo da brinquedoteca foi mais um dos motivos para implantação da proposta, pois se percebia a necessidade de que os materiais fossem utilizados e que não se desgastassem com o tempo sem seu devido uso.

Nesta perspectiva, em entrevista com a coordenadora do projeto, ela salienta que

“a ideia é contribuir para a cultura da brinquedoteca dentro da escola ao mesmo tempo em que a gente tem nesse viés a possibilidade de ampliar ainda

mais os espaços formativos do pedagogo” (Coordenadora, informação verbal, 2020).

Em seguida, ela continua discutindo sobre o sentido e a importância desse local em escolas onde já possuem brinquedotecas, mas há uma falta de compreensão sobre o espaço,

[...] pelas poucas conversas e nos dados de pesquisa que eu ouço de alguns estudantes pontualmente é que algumas escolas têm brinquedoteca, mas não têm a cultura da brinquedoteca na escola, da brinquedoteca ser esse espaço de vivência das crianças de aprendizagem, Então eu penso que a brinquedoteca na escola a ida da brinquedoteca na escola, ela faz com que as pessoas, a escola, ela comece a ter um convencimento como construir uma consciência de como é importante ter elementos que promovam esse brincar com mais qualidade, E é, o que a gente foi ficando muito claro nas primeiras experiências da brinquedoteca, quando a gente ia pra escola a gente via que as professoras diziam “como é bom, que legal, voltem mais vezes, nossa, como foi tranquilo brincar com as crianças”, porque tinha com que as crianças brincar, logo, a gente dá, digamos assim um esfumo, um elemento, uma proposição, uma ideia talvez, seria a palavra mais apropriada de como pode ser um funcionamento de uma brinquedoteca dentro da escola... quando a gente dá possibilidades da escola começar a pensar em ter esse espaço que é da brinquedoteca. (Coordenadora, informação verbal, 2020).

Analisando essa concepção sobre o espaço, é notório que algumas escolas ainda não compreendem a cultura do brincar, o real sentido de criar espaços brincantes, o olhar pedagógico sobre todos os componentes que esse âmbito transmite para as crianças, o papel do adulto, de ou mediar as brincadeiras dirigidas, ou permitir brincar livre; não compreendem a importância de brincar com vários brinquedos, da troca de brinquedos e de um espaço amplo em possibilidades, questões necessárias para a construção de brinquedotecas. Por isto, a brinquedoteca itinerante da UNEB tem em um de seus objetivos, circular nas instituições levando a cultura do brincar, a cultura da brinquedoteca, e exibindo sua importância para a aprendizagem dos alunos. A ação consiste, assim, em muito mais que oportunizar brincadeiras e brinquedos para as crianças, busca-se dialogar com

os profissionais das instituições, antes, durante e depois das ações, a fim de que se possam refletir sobre a importância da atuação lúdica.

Logo, o objetivo da brinquedoteca itinerante em seu projeto inicial, de acordo com a coordenadora, consiste em “*fomentar a cultura do brincar nas instituições públicas de educação infantil de Paulo Afonso*”, e complementa:

[...] *a ideia é que ao chegar na escola como a brinquedoteca, né, como estrutura, além da estrutura que a gente leva as proposições do brincar mesmo que a gente normalmente desenvolve com os monitores, fazer com que a escola vivenciando a experiência de momentos bem estruturados, bem organizado, a escola possa ir ampliando a compreensão sobre a importância do brincar e da brinquedoteca na escola, Além desse objetivo específico da brinquedoteca itinerante de chegar na escola, esse objetivo ele se articula como objetivo maior... que é promover espaços formativos pra os estudantes de Pedagogia a partir de experiência da brinquedoteca do campus VIII.* (Coordenadora, informação verbal, 2020).

Perspectiva que permite o desenvolvimento das crianças por meio do brincar, e um projeto de formação inicial para os estudantes do curso, inseridos nos contextos de execução da prática pedagógica, além de formação continuada para os profissionais da educação infantil, que tem a oportunidade de organizar, planejar e executar, junto com os monitores, todo o processo do brincar. Proposição que comunga com a ideia de Cunha (2007, p. 12), sobre os objetivos que a brinquedoteca desenvolve, que são,

“[...] obviamente, proporcionar aprendizagem, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, de forma natural e agradável. Ali realmente a criança pode viver plenamente a sua dimensão, que explode em curiosidade e entusiasmo.”

Nesse sentido, de acordo com o projeto de extensão “Encontro na/ com a Brinquedoteca do Campus VIII” (2019, p. 1), seus objetivos são:

[...] desenvolver movimentos formativos, sobre a relação do brincar e a educação, junto aos estudantes de Pedagogia e

Instituições de Educação Infantil a partir da exploração da brinquedoteca do DCHT Campus VIII; constituir um ciclo de formação colaborativa que contribua para reflexões e compreensões sobre o brincar e sua relação com a educação; promover momentos de estudos sobre teorias relacionadas ao brincar, brincadeira e o brinquedo; propiciar reflexões sobre a dimensão e a relação do brincar nos processos educativos; favorecer acerca do papel do educador nas experiências pedagógicas envolvendo o brincar.

Fazendo relação com as ações da brinquedoteca, é possível perceber o quão formativo esse espaço se torna para os estudantes, nos estudos sobre o brincar, tal qual suas ações e sua importância para o desenvolvimento infantil; o brinquedo, de acordo com a função que cada um desses objetos estabelece para o desenvolvimento da criança, do mesmo modo o jogo, aprendendo a seguir regras e a passar as regras para as crianças; por fim, o ambiente da brinquedoteca, o que esse espaço é capaz de oferecer aos estudantes de Pedagogia, não só conhecimentos significativos para seu processo de formação, mas às crianças que são os sujeitos que recebem todos os cuidados e desfrutam de todos os atributos que a brinquedoteca disponibiliza.

Nesse sentido, entendemos que as crianças precisam de experiências que possibilitem interação, exploração, movimento e o desenvolvimento de habilidades. É coerente que a criança passe a maioria de seu tempo brincando e explorando objetos que encontra ao seu redor, pois brincando ela faz escolhas, manifesta emoções, demonstra sentimentos e aperfeiçoa sua identidade. Do mesmo modo, Kishimoto (2010, p. 1) deixa explícito:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Nesse seguimento, o brincar proporciona a vários sujeitos experiências diversificadas, sendo entendido como uma atividade diária de aprender e realizar expressões significativas para o seu desenvolvimento na infância. Na brinquedoteca itinerante, a cultura do brincar tem a preocupação de efetuar o brincar em todas as suas atividades planejadas.

A brinquedoteca itinerante atua como parceira em instituições de educação infantil e creches no município. É um espaço que abrange o brincar, o brinquedo, a brincadeira e o jogo, tendo a vantagem de se locomover para diversos lugares, distantes ou não, bem estruturados ou não, transitando para lugares vulneráveis ou não.

Seu objetivo é dialogar com as escolas, não só sobre a importância do brincar, mas sobre a relevância da efetivação de espaços como este, que proporcionem às crianças momentos educativos, criativos e capazes de desenvolver aspectos positivos na infância.

Assim, proporciona acesso a materiais e brinquedos em um número considerável, incentiva a valorização do brinquedo e do brincar, nas dimensões de práticas pedagógicas das pessoas envolvidas, como as monitoras que supervisionam todos os momentos das atividades oferecidas a esse espaço.

A ORGANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DA BRINQUEDOTECA ITINERANTE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A execução das atividades da brinquedoteca itinerante nas escolas municipais teve início considerando a exploração dos espaços e os convites realizados pelas instituições em datas específicas, como Semana do Bebê ou Dia das Crianças, ampliando-se em atendimentos a instituições em bairros com situações de vulnerabilidade social.

As atividades são planejadas com antecedência, a partir de visitas e diálogos com a escola; são divididas no ambiente do pátio para as atividades dirigidas, com o momento de as crianças explorarem o espaço, brinca-

rem livremente e participarem de atividades de confecção de brinquedos não estruturados e jogos; além da disponibilidade de uma sala para os brinquedos e jogos do acervo da brinquedoteca, assim como mostra a imagem:

Figura 1- Organização de materiais no espaço externo da escola



Fonte: Foto do Projeto de Extensão Encontro na/com a Brinquedoteca 1(2019).

No local da área externa, o intuito é que aconteçam as brincadeiras dirigidas, de movimentação e tradicionais. Normalmente o objetivo é resgatar os jogos que possibilitem o movimento das crianças, ou seja, pega-pega, a dança das cadeiras, estátua, bambolê, entre outras. Além disso, realiza-se o momento de explorar o circuito da brinquedoteca, realizado com materiais distintos para o movimento corporal das crianças. Atividades como a xilogravura, a construção de brinquedos não estruturados, como a bola de sabão, a cobrinha com tampas de garrafas, contação de histórias, jogos matemáticos, massinha caseira, entre outras, podem ser desenvolvidas no espaço. Com isso, os monitores auxiliam com a função de mediar, apoiar e acompanhar as crianças durante as atividades.

Figura 2 - Brinquedos e materiais do acervo da brinquedoteca na área externa da escola.



Fonte: Foto do Projeto de Extensão Encontro na/com a Brinquedoteca (2019).

Deste modo, as principais práticas que caracterizam a brinquedoteca itinerante, de acordo com a narrativa da coordenadora do projeto, se descrevem em duas dimensões,

A exploração que, [...] normalmente a gente leva os brinquedos, organiza ambientes de brinquedos, onde a gente coloca esses brinquedos mais ou menos como se fosse vários ambientes do brincar com os brinquedos, é, e no geral a gente sempre leva oficinas, que são oficinas de brincadeiras, né, momentos com o brincar ou oficina com brinquedos, Então as atividades que caracterizam de um modo geral a brinquedoteca itinerante nessa experiência que a gente tem desenvolvido até esse momento, é mais ou menos essa, que é promover momentos em que as crianças possam explorar brinquedos, que são brinquedos no geral e industrializados, [...] e fazer com que as crianças vivenciam momentos de brincadeiras tradicionais. Geralmente A gente sempre vai por

esse viés, brincadeiras que trabalham do campo psicomotor e brincadeiras que trabalham, que envolvem também a psicomotricidade [...] justamente pra dar, pra fazer com que as crianças possam conhecer [...] brincadeiras que fazem parte da cultura infantil e que elas brinquem coletivamente com a mediação de alguém, eu acho que no geral, isso sempre aconteceu em todas as nossas experiências E a outra é a oficina que a gente normalmente faz, oficina de um determinado brinquedo. (Coordenadora, informação verbal, 2020).

Por isso, o ambiente deve ser planejado e organizado da melhor maneira para receber os sujeitos destinados, bem como cita Cunha (2007, p. 13):

[...] a decoração do ambiente precisa transmitir esta mensagem. A atmosfera deve estar impregnada de criatividade e manifestações de afeto e apreciação pela infância, a tal ponto que a criança sinta-se esperada e bem-vinda.

Para que a brinquedoteca se desloque às instituições, é necessária a escolha da escola que será beneficiada com atividades realizadas pela brinquedoteca. A escolha é feita entre a coordenadora da brinquedoteca junto com a Secretaria de Educação do município; depois, haverá a comunicação entre o monitor e a diretora ou coordenadora da escola, elaborando as datas e os horários para cada atividade, no intuito de organizar o funcionamento da brinquedoteca para que todas as crianças possam participar de todas as atividades ofertadas. Com isso, antes da ida às escolas, é importante a realização de uma reunião entre os monitores e a coordenadora do projeto, estabelecendo a função que cada monitor deverá cumprir no âmbito escolar; fazer a seleção de brinquedos, jogos e materiais que serão levados à instituição, de acordo com a idade das crianças, ou seja, deve-se levar em conta os materiais que são apropriados para a idade das crianças que serão atendidas naquele determinado período, assim como explana a coordenadora:

As atividades e as brincadeiras de modo geral na brinquedoteca itinerante é um período bem, digamos assim, intenso e tenso ao mesmo tempo, porque para ir com a brinquedoteca itinerante numa escola, [...] primeiro porque é um período, a antecedência de ir com a brinquedoteca pra escola antecede

várias coisas que precisam ser planejadas, realizada para que a brinquedoteca chegue até a escola de forma que precisa chegar, Uma é o descolamento dos brinquedos, então, antes de levar os brinquedos pra escola há uma prescrição, geralmente a gente precisa ir antes da brinquedoteca ir pra escola conhecer o espaço, isso normalmente uns 20, 15 dias [...], a gente vai à escola, conhece o espaço, analisa e pensa, como é, a parte do espaço que a gente dispõe, quantidade, tipo de brinquedos, quais os brinquedos são mais apropriados considerando o público alvo que nós vamos trabalhar, Por exemplo a gente vai trabalhar com crianças de creche e pré-escolas juntas, crianças menores, normalmente isso é muito mais desafiador pra gente porque a maioria dos nossos brinquedos são mais direcionados pra crianças de 4 a 5 anos, então a gente tem aí esses desafio, Depois dessa seleção que a gente faz nós temos um outro movimento que é a arrumação dos brinquedos [...] (Coordenadora, informação verbal, 2020).

Prosseguindo com a fala, a arrumação dos brinquedos também é um processo significativo para o período de movimentação nas escolas, visto que há a necessidade de organizar o lugar para cada tipo de brinquedo, a montagem do circuito psicomotor, o local para a realização das atividades dirigidas e a construção de brinquedos não estruturados.

Organizar o ambiente é fundamental para um bom resultado com relação à conclusão de seus objetivos. Neste caso, a maioria das atividades pensadas no planejamento era brincadeiras de movimentos/tradicionais, para que as crianças se movimentassem e se exercitassem, pensando nos dias atuais sobre a necessidade de proporcionar a esses sujeitos, que ficam sentados a maior parte do dia, com o sedentarismo, tão visto na atualidade, causando doenças, presos à tecnologia de smartphones e videogames, a oportunidade de vivenciar e executar atividades físicas.

Com isso, é considerável pensar que todas as idas às instituições de ensino foram positivas no quesito de compreender a educação de forma ampla, favorecendo elementos que norteiam o brincar; compreender que cada elemento possui uma determinada função e objetivo, que todo o processo de organizar e executar faz parte de um equilíbrio entre o espaço e tempo do ambiente para receber as crianças; aprender aspectos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o

planejamento das atividades em cada escola. Ou seja, foi possível trabalhar com o movimento corporal (a psicomotricidade), que contribui para o desenvolvimento infantil por meio de atividades lúdicas, com experiências no próprio corpo da criança, formando conceitos e organizando o esquema corporal, na formação motora, afetiva e psicológica. Muitas concepções e conhecimentos foram aprimorados nos monitores, como saber usar e compreender a função de cada brinquedo; saber distinguir os brinquedos estruturados, aqueles produzidos em indústrias, dos não estruturados, aqueles produzidos com materiais acessíveis, recicláveis e simples para qualquer pessoa, que inclusive as crianças podem construir e reconstruir com a ajuda de um adulto. Todas essas experiências aprimoraram os conhecimentos adquiridos durante o curso, fazendo com que o interesse em fazer pesquisas aumentasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de atividades na brinquedoteca itinerante permitiu novos significados acerca do brincar para a infância, pois foi possível identificar e vivenciar, junto com as crianças no espaço escolar, como o processo de desenvolvimento ocorre através das ações. A experiência possibilitou a sensação de pertencimento e a construção de uma identidade profissional pautada no caminho da interação, da participação e do olhar atento para o universo lúdico das crianças.

O espaço da brinquedoteca itinerante atua de forma positiva para todos os envolvidos no projeto, sejam as crianças, como principais sujeitos de utilização, sejam os estudantes de Pedagogia, que podem experienciar o espaço escolar e suas múltiplas possibilidades, tendo, assim, uma formação contextualizada, envolvendo a teoria curricular com a prática profissional. Desta forma, o ato de vivenciar essas atuações do espaço constituiu a compreensão de que é preciso respeitar a infância e o momento da brincadeira para com as crianças.

A brinquedoteca itinerante cria oportunidades para que as brincadeiras e os brinquedos tenham sentido e significado na educação infantil. Instituições com espaços restritos ou em situações de vulnerabilidade social têm a chance de atuar com planejamentos que garantam o manuseio de distintos materiais e elementos para enriquecer as aprendizagens das crianças. São ações pontuais, mas que deixam marcas e o desejo de edificar no cotidiano outros momentos que contemplem o brincar.

Portanto, o trabalho que a brinquedoteca vem desenvolvendo, seja no seu espaço físico, e, nesta pesquisa, especificamente, na atuação itinerante, possibilita processos formativos entre estudantes e profissionais da educação básica e contempla experiências, ressaltando o brincar e a sua importância física, psíquica, afetiva e cognitiva para as crianças. Deste modo, as vivências na monitoria construíram caminhos para uma formação que analisa concepções de se relacionar com crianças de várias faixas etárias, aprendendo que cada uma tem a sua singularidade de compreender as atividades, o modo de explicação das atividades, os planejamentos de cada uma delas de acordo com a idade e a quantidade de crianças para cada sala de aula, seja em creches, na educação infantil ou no ensino fundamental. É importante destacar que, para se chegar a um nível de entendimento sobre essas questões, é preciso analisar as ações das crianças, como se comportam e como o monitor deve se comportar também, saber propiciar um ambiente acolhedor e analisar todas as ações em grupo com os outros monitores e a coordenação.

Durante o período de idas às instituições, se estabeleceu processos de suma importância para uma formação mais abrangente e uma compreensão de aspectos não vistos em salas de aulas, obtendo a sensação de pertencimento ao local, construindo uma identidade não só de estudante, mas também de educadora que pensa e compreende as necessidades de organizar, explorar e planejar situações e conceitos relevantes para o desenvolvimento da criança em sua infância.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Projeto de Extensão Encontro na/com a Brinquedoteca*. Paulo Afonso, 2019.

BENITES, Denise. *Dicionário educacional do 3º milênio*. Recife: Desafio Editorial, 2001.

CRAIDY, Crady; KAECHER, Gládis. E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2010.



CRIANÇA PESQUISADORA APRENDE NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

*Deane Taiara Soares Honório
Brenda Pereira da Conceição*

Este referido artigo foi desenvolvido a partir de um estágio feito em uma instituição de educação pública, no município de Paulo Afonso (BA), que é um espaço formal de educação infantil e fundamental I, voltado a crianças na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O trabalho foi desenvolvido no componente curricular Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil, do curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Paulo Afonso.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas na prática de estágio na educação infantil, em que se pretendeu com o projeto de intervenção instigar os aspectos de pesquisador na criança, na busca por mediar, enquanto educador, um conhecimento o qual a criança já possui, aperfeiçoando-o através da sua curiosidade e sua criatividade. Nessa perspectiva, aborda o que foi observado, vivenciado e trabalhado durante o estágio supervisionado em educação infantil, especialmente no período das observações e da regência, partes determinantes do estágio com as crianças, em que o maior contato e a maior convivência com os pequenos nos fez perceber algo interessante no que

diz respeito a um aspecto característico da criança: a investigação. Além disso, abordaremos as aprendizagens ocorridas no período de preparação para o estágio mediado pela docente da disciplina.

Assim, o artigo será fundamentado nas abordagens de Pedro Demo (2012), L'Ecuyer (2015), Marafon e Menezes (2017) para discussão da referida temática. A criança será retratada como um ser que, além de possuir suas especificidades, é também dotado de conhecimentos.

A prática de estágio supervisionado na educação infantil tem por finalidade possibilitar maior integração de valores e conhecimentos a serem partilhados de forma prática nas instituições, tanto na de formação do estagiário, quanto na que o estágio acontecerá. Além disso, é uma forma de aperfeiçoamento dos conteúdos que nela são trabalhados, contribuindo para seus respectivos desenvolvimentos. Ainda assim, melhora significativamente os resultados obtidos na instituição escolar com as crianças e proporciona aprendizagens e conhecimentos diversos nesse contexto educacional.

O estágio na instituição educacional foi subdividido em três etapas, respectivamente, o período das observações, o da coparticipação e o da regência, contabilizando todas as atividades 100 horas, variando o tempo de execução de cada uma delas. Durante o estágio também foi destinada uma carga horária de 10 horas separada da carga horária do estágio supervisionado, como forma de não interferir nas suas ações, destinada à elaboração do projeto de intervenção.

A primeira etapa do estágio foi a observação da prática educativa, na qual passamos 20 horas dentro da instituição observando as atividades realizadas, de que forma, como e quando eram elaboradas; ou seja, uma observação de todas as ações práticas e as atividades desenvolvidas na instituição para as crianças. *A posteriori*, a segunda etapa desenvolvida foi a coparticipação, que constituiu 20 horas; nessa etapa, estivemos disponíveis para participar efetivamente das atividades e ações desenvolvidas dentro da instituição, auxiliando a professora nas atividades dentro de sala. Para finalizar o estágio, a última etapa foi o período da regência, em que foi elaborado um projeto de intervenção para ser executado em 10 dias, dentro da

instituição, durante as 50 horas da etapa, e um cronograma com atividades específicas da temática do projeto de intervenção.

A seguir serão feitas algumas reflexões a respeito das características de pesquisador na criança, trazendo aparato teórico. Apresentaremos a metodologia da pesquisa-ação utilizada para fins deste artigo, e também discutiremos algumas das ações desenvolvidas na execução do projeto de intervenção e alguns dos conteúdos estudados durante a preparação para o estágio, na disciplina, avaliando de que forma contribuíram com este processo, e finalizaremos com as principais considerações, delineando possíveis caminhos para a continuidade de estudo da temática.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE CRIANÇA PESQUISADORA

A criança é pesquisadora por natureza e aprende conforme sua curiosidade é superada (OLIVEIRA; MARIN, 2018). Nas ações do seu cotidiano, estão, na maioria das vezes, envolvidas em práticas de investigação de tudo aquilo que despertam-lhes a curiosidade e as fazem querer saber mais. Nas suas brincadeiras, imaginam e inventam coisas, constroem percepções e apreendem as informações dos espaços onde estão imersas, para dinamizarem suas vivências e torná-las mais prazerosas; por isso, acreditamos que a criança tem inerente em si o desejo de esmiuçar e evidenciar coisas. “A exploração e a descoberta, em um mundo seguro e enriquecedor, estão entre os pilares do programa, que privilegia o desenvolvimento da criatividade e é pautado pelo respeito na relação com a criança pequena” (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5992), com isso, trabalhar o desenvolvimento da criança para ampliar suas características de pesquisadora é uma das maneiras de conduzi-la a se tornar protagonista da sua aprendizagem, como também despertá-la para superação dos conflitos que hora ou outra surgem no decorrer de seu crescimento.

Por serem tão curiosas e exploradoras, as crianças, em certa medida, assemelham-se aos cientistas, uma vez que têm interesse pelos mesmos assuntos e fazem observações cuidadosas, formulam hipóteses sobre os fenômenos que observam, criam explicações para esses fenômenos e, muitas vezes, testam essas explicações. (CAVALCANTI, 1995, p. 9).

Nesse sentido, faz-se necessário estimular ainda mais essa singularidade que é a pesquisa na criança, para impulsionar sua emancipação cidadã e suas representações sociais. Enquanto explora, a criança especula, cria e recria espaços, concepções e ideologias. Aprende, assim, a assumir como seus os lugares em que estão inseridas e a construir sua própria cultura.

Trazendo esta discussão para o contexto da Educação Infantil, é importante considerarmos, em primeiro lugar, quais são as práticas e ferramentas culturais (observação, uso de instrumentos, vocabulário, tipos de registros etc.) presentes na área de ciências que oferecem oportunidades de aproximação entre as crianças pequenas e a cultura científica, sem que percam o protagonismo nesse processo, e de modo que possam se aproximar do universo da Ciência de forma lúdica. (SESC, 2015, p. 151).

Já que estamos falando da educação infantil, devemos tomar como ponto de partida as maneiras que as crianças compreendem o mundo e as pessoas, além das necessidades que apresentam nessa fase para evoluírem. Tendo isso em vista, é possível que a temática “pesquisa” perpassasse todos os campos de experiências e funcione de forma transversal, não devendo focar apenas em aprendizagens específicas, mas sim visualizar o ato de pesquisar como sinônimo de aprimorar os saberes.

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora. (DEMO, 2011, p. 9).

Tratar da pesquisa na educação infantil talvez seja algo que assuste, por se entender que a criança, por estar em processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor etc., ainda não tem o entendimento do que é pesquisa. No entanto, se pensa isso quando compreende a pesquisa como algo elitista, que só pudesse ser feita por uma pessoa que é dotada de grande capacidade intelectual, que tem domínio de saberes que são limitados a determinados tipos específicos de pessoas. Por esse lado, a criança, por ainda não estar completamente pronta, em questões de maturidade, não teria capacidade de pesquisar. Só que essa compreensão da pesquisa como algo distante da população, como algo muito particular de um grupo específico de pessoas, a distancia da educação infantil.

Apesar disso, Demo (2011, p. 17) traz uma nova visão sobre a condição de pesquisador que permite pensar na criança como sujeito que também deve iniciar na pesquisa desde pequena:

O novo mestre não é apenas o magnata da ciência, o gênio incomparável, o metodólogo virtuoso, mas todo cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias.

Tomando como ponto de partida que é por meio da pesquisa que os sujeitos aprendem, conhecem e descobrem coisas, é totalmente compreensível e aceitável que a criança tenha seus saberes intrínsecos de pesquisador e pesquisadora favorecidos.

A curiosidade é o desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite ficarmos cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou de novo. As crianças pequenas encantam-se porque não veem o mundo como algo habitual, e sim como um presente. Esse pensamento metafísico é próprio da pessoa que constata que as coisas *são*, mas poderiam *não ter sido*. A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas, para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar em um ambiente que a respeite. (LECUYER, 2015, p. 31, grifo do autor).

Justamente por isso, porque a criança já tem em seu ser, em si, o desejo por descobrir e conhecer coisas novas, sendo por si só muito observadora, atenciosa aos detalhes, observa coisas que o adulto deixa passar despercebido.

Considerar os espaços das crianças durante sua imersão na educação infantil tem sido um dos grandes desafios para os que lutam por ela. A criatividade, a descoberta e a invenção das crianças devem ser respeitadas para que ela atue a favor da sua aprendizagem.

Existe na criança um movimento natural de proatividade para o conhecimento que, hoje em dia, não somente subestimamos, mas ignoramos e cancelamos com bombardeios contínuos de estímulos externos. A aprendizagem é originada no lado de dentro, e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade. (LECUYER, 2015, p. 73).

O estímulo do professor irá despertar na criança a motivação para conhecer, mas também deve existir e permitir a liberdade para que elas tomem decisões e façam escolhas, em que sejam protagonistas dos seus conhecimentos diante das coisas; assim o professor encaminhará, organizará, ajudará e apoiará suas iniciativas, em prol dos seus desenvolvimentos.

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é a parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas, no fundo, ou é conquista, ou é domesticação. (DEMO, 2011, p. 17, grifo do autor).

Dessa forma, quando se pensa nessa criança como pesquisadora, se pensa antes de tudo no professor pesquisador, porque antes mesmo de o professor ser professor, ele precisa buscar conhecer, aprender, descobrir e depois de tudo isso é que ele passa a ensinar, aquilo que ele adquiriu por meio da exploração e da revelação. A pesquisa vem antes do ensino, mas não está separada dele, está interligada de uma forma que, quando estão separadas, pesquisa e ensino, acabam sendo colocados cada um em uma dimensão, se tornando práticas incompletas.

Demo (2011) discute a respeito dessa problemática sobre a universalidade que, principalmente na sociedade brasileira, divide essas práticas como se fossem coisas individualizadas. Divide o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo que quem ensina só ensina e quem pesquisa só pesquisa, como quem é extensionista só trabalha com a extensão.

Contudo, antes de pensar na separação desse tripé, é preciso compreender que a extensão deve estar diretamente atrelada ao processo de pesquisar e ensinar, não como coisas que vão acontecer em momentos diferentes, mas como um ciclo onde todos os processos vão estar imersos e serão desenvolvidos ao mesmo tempo. Além disso, que sejam realizados pelas mesmas pessoas e pelo mesmo projeto. Levar isso para a educação infantil significa o professor ter a consciência que, para ele realmente ser um profissional disposto a cumprir com sua missão, de contribuir com a formação educacional das pessoas, precisa estar preparado para proporcionar aos seus educandos uma formação baseada nos princípios da pesquisa, a pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa precisa estar no processo de transformação, de escolarização, de educação e, principalmente, de emancipação dos sujeitos em uma sociedade. Então, é por meio das crianças, na autonomia delas e nas suas aprendizagens, por meio da descoberta, da observação e da curiosidade mediada pelo professor, por instrumentos e recursos que este irá utilizar, e também por meio da própria sociedade, que a criança passará a construir em si, com a pesquisa, a condição de um promissor cidadão emancipado.

É claro que toda essa idealização a favor da pesquisa na infância precisa tomar como medida a condição de cada criança e suas capacidades cognitivas e intelectuais e jamais querer ir além das possibilidades delas e ser flexível com suas constantes mudanças.

Primeiro a invenção e a descoberta. Depois, a disciplina e o aprendizado. Quando essa ordem não é respeitada na educação infantil, acaba se cumprindo o que dizia Carl G. Jung, ‘todos nós nascemos originais e morremos cópias’. As crianças fazem o que dizemos a elas, nem mais, nem menos. Aprendem a apertar o botão em vez de imaginarem outras formas de resolver situações. E, quando ninguém diz a elas o que devem fazer, olham para o aluno do lado e o imitam para não se destacar e não ter que responder pelas suas decisões. A falta de capacidade de invenção e descoberta sempre, ou quase sempre, acaba na irresponsabilidade e no conformismo. (LECUYER, 2015, p. 81).

Portanto, a pesquisa precisa fazer parte do dia a dia, do cotidiano, estar integrada à vida das pessoas, pela sua importância em fazer do sujeito alguém capaz de ir além, no caso da criança, de favorecer sua autoestima e autonomia, para que não tenha medo de aprender e nem seja mera repetidora. Dessa maneira, compreendidas as percepções dos autores apresentados, faremos um percurso pelos métodos utilizados para se chegar aos objetivos.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

O espaço escolhido para a prática de estágio formal obrigatório foi uma instituição pública, do município de Paulo Afonso (BA), com funcionamento de segunda à sexta, com os horários matutino e vespertino. O estágio ocorreu no primeiro semestre de 2019.

É uma instituição organizada sobre as competências do próprio município, de ensino fundamental, sendo estes os anos iniciais e a educação

infantil, ou seja, a pré-escola. Conta ainda com uma equipe de 73 funcionários, incluindo coordenadores(as) pedagógicos, diretora, secretária, vigilantes, auxiliares de limpeza, cozinheira, a equipe de educadores e demais funcionários. Possui 18 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores(as) e também uma sala destinada aos recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esporte coberta, cozinha, biblioteca, banheiros específicos para as crianças da educação infantil, do ensino fundamental, professores e demais funcionários, auditório e pátio.

Utilizou-se para o desenvolvimento deste trabalho a abordagem qualitativa, que favorece a realização de pesquisas envolvendo recursos humanos, principalmente quando temos como foco o aprimoramento de grupos específicos de sujeitos. Por meio dela, se estabelece um contato direto entre as partes, o que permite avaliar e inferir avanços e retrocessos do público em estudo, além de adentrar no cotidiano, perceber aspectos relacionados a sentimentos, expressões e opiniões particulares, tomando conhecimento desta realidade para poder agir e promover mudanças.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O tipo de pesquisa escolhido, neste caso, a pesquisa-ação, visou à concretização de um trabalho feito em conjunto, a partir da necessidade do grupo observado, do trabalho pedagógico da escola e da professora regente, e do objetivo do estágio supervisionado. Assim, delimitou-se a pesquisa-ação como principal caminho para alcançar a intenção de interferir na rotina das crianças participantes do estágio. Entende-se, assim, por meio da pesquisa-ação, que todos os membros envolvidos contribuem para a construção de um resultado que proporcione ganhos significativos. Para Franco e Lisita (2008, p. 42), ela é

[...] vista em sua concepção formativo-emancipatória, dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador. A referência à pesquisa-ação como instrumento pedagógico quer sinalizar a concepção que damos à ação pedagógica como prática social destinada a formação de indivíduos inseridos na práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade [...].

Desta forma, acredita-se que a inserção do estudante de graduação junto aos espaços em que irá atuar quando formado lhe possibilitará compreender as dinâmicas do desenvolvimento desse tipo de trabalho e do público ao qual se destina. Diante disso, a consciência social desse profissional fará com que ele atue inovando e criando possibilidades de aprendizagens coerentes e satisfatórias para seus alunos. Com isso, esse tipo de pesquisa se configura como emancipador e promissor de um professor pesquisador.

Para a coleta de informações, fez-se uso da observação direta, que está diretamente relacionada à abordagem qualitativa. Por meio dessa técnica de pesquisa, tem sido possível investigar determinados acontecimentos, de forma que o pesquisador estará participando e incluindo neles, mensurando e se atendo a verdades expressas pelos demais sujeitos envolvidos na ação, sempre cuidando para que suas ideologias políticas e sociais interfiram o mínimo possível na conclusão dessa observação. Apesar do rigor científico, visto que é uma tarefa bastante desafiadora, se integrar na realidade de outrem e não a contaminar com suas próprias percepções de mundo, é possível vislumbrar as circunstâncias e planejar as ações de intervenção.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifo do autor).

Participar e investigar são duas condições indispensáveis para que seja possível construir uma espécie de mapa que oriente o pesquisador, neste caso, o estagiário, na direção em que deve seguir. São instrumentos condicionantes para uma formação e uma profissionalização que se respaldem em conceitos científicos e ao mesmo tempo estejam contextualizadas com as reais carências dos educandos e dos espaços em que vivem.

Como forma de registro das observações diretas, precisou-se fazer uso do diário de bordo, sendo este um instrumento eficaz para salvar as memórias daquele que observa e vive a situação ao mesmo tempo. Nele é possível descrever todas as opiniões do investigador, seus pensamentos e sentimentos. No entanto, pode ser compartilhado e divulgado com condição de autorização prévia e com intuito de contribuir para o aprimoramento do trabalho de outras pessoas. Para alguns autores, é importante escrever partes descritivas e reflexivas, como expõe Ludke e André (2008, p. 31-32):

A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo” [...] A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta [...]. A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar o registro, o observador indique dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração.

Por meio desse instrumento, em momento posterior ao vivenciado é que o sujeito que investiga vai analisar os episódios transcorridos e perceber como se dão os procedimentos diários, tanto seus quanto, principalmente, dos sujeitos da pesquisa. É fundamental o uso do diário de bordo para que não se perca no esquecimento as impressões e as experiências vividas.

Em relação aos participantes da pesquisa, foram 25 crianças, com idades entre quatro e cinco anos, meninos e meninas, na pré-escola, moradores de diversos bairros do município de Paulo Afonso, a maioria periféricos. Uma das professoras da turma, que estava substituindo a professora regente desde o início do ano letivo de 2019, foi supervisora durante os 20

primeiros dias, e a chamaremos neste artigo de Professora Regente 1, e nos 10 últimos dias tivemos outra professora, que estava voltando de sua licença da escola, que chamaremos de Professora Regente 2, ambas pedagogas. Além delas, tivemos a participação da coordenadora pedagógica que acompanhou todo o processo de estágio realizado na instituição.

A regência do estágio se baseou no projeto de intervenção, realizado por uma equipe de seis discentes no turno vespertino, todas estudantes da mesma turma do curso de Pedagogia e da disciplina de Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil. O grupo foi dividido em três duplas, cada uma assumindo uma turma da pré-escola. O projeto teve como tema: “MUNDO IMAGINÁRIO: A leitura como ponte para estimular o saber da criança”. O projeto surgiu a partir das problemáticas identificadas na instituição, durante a integração de cada uma das duplas nas salas de aula, o que permitiu que o grupo pudesse discutir suas principais observações e angústias, e abordasse aquelas que ocorreram com maior frequência e de maneira comum entre as três turmas. Notou-se que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola foram elaboradas a partir de uma visão mais conservadora e tradicional da educação infantil, bem como também, alguns dos conteúdos trabalhados que envolviam a escrita, se tornaram um problema para as crianças que não tinham estimulada a coordenação motora fina. Do mesmo modo, pouco se desenvolviam a sua curiosidade e a sua imaginação.

A intervenção teve respaldo nas práticas da leitura da palavra e do mundo, condicionadas por meio da contação de histórias, de atividades que trabalharam a linguagem oral e escrita, o corpo em movimento e as diferenças dos ambientes, com o intuito de instigar a autonomia e despertar a curiosidade para que as crianças pudessem recriar suas possibilidades de crescimento cognitivo e social.

O objetivo geral foi propor atividades para que as crianças pudessem desenvolver suas habilidades corporais e cognitivas por meio de práticas de leitura, em busca de uma aproximação com o universo da pesquisa.

O projeto tomou como base a perspectiva da criança como o centro e protagonista de sua aprendizagem, possibilitando um fazer pedagógico ativo e participativo. Assim, a partir dos campos de experiência como norteadores da educação infantil, fez-se uso da leitura, e da concepção de criança como pesquisadora por natureza, para subsidiar o planejamento das ações de intervenção.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

O desenvolvimento do estágio aconteceu por etapas, sendo elas: observação, coparticipação e regência. Durante a observação foi possível perceber todo o processo da sala de aula em que estivemos imersas, incluindo a rotina, as práticas pedagógicas da professora regente e as demais vivências desse ambiente, assim como o espaço físico, sua organização e sua estrutura que sustentam o atendimento escolar.

Já na coparticipação, tivemos experiências relacionadas às ações da docente durante o seu desempenho em sala de aula, tais como, auxiliando-a no trabalho com as crianças, como em corte e recorte no caderno de desenho e pintura de desenhos com lápis de cor. Também foram feitas atividades na quadra de esporte, com músicas orientadas para trabalhar o movimento corporal e contação de história com o uso do avental; no entanto, essas duas últimas atividades descritas só ocorreram uma única vez durante as nossas observações das práticas de ensino da Professora Regente 1, e nenhuma vez durante as da Professora Regente 2. Em entrevista ao site *Primeira Infância*, o autor Pedro Demo discute sobre o que é a educação, e isso nos remeteu às práticas dessas professoras que acompanhamos, que na maior parte das vezes estiveram imbuídas de atitudes instrucionistas e sem perspectivas de promoção da educação dessas crianças, corroborando assim com o que diz Demo (2012):

o que nós estamos acostumados a ver no dia-a-dia (sic) é a proposta instrucionista, baseada no ensino, na instrução, no treinamento. Isso não é educação. Também é importante, também faz parte, mas o nível educativo se atinge realmente quando aparece um sujeito capaz de propor, de questionar.

Ou seja, de acordo com o exposto pelo autor, pôde-se compreender que em muitos casos os(as) docentes(as) da educação infantil acabam tratando as crianças como alunos maiores que estão na escola apenas para serem instruídos de saberes básicos, como aprender a ler, a escrever e a somar, e focam suas práticas de ensino apenas nestes aspectos. Dessa maneira, acabam deixando de lado o fator infância, em que a criança está inserida em uma fase e em um espaço educativo que deve ser propício para a sua aprendizagem: de si mesmo, do outro e do mundo, para o seu desenvolvimento integral e para vivenciar literalmente a sua infância.

No entanto, é importante salientar que o período de estágio, por ser curto, apenas 100 horas, não nos permitiu ter uma visão mais completa de todo processo de mediação das professoras regentes e da escola. Além disso, a troca de professoras, como apontamos no item “Caminhos percorridos na pesquisa”, pode ter dificultado o conhecimento mais aprofundado a respeito das práticas de ensino dessas pedagogas.

Na etapa final, sendo esta a regência, realizamos diversas atividades que instigassem a curiosidade, a imaginação, trabalhassem a coordenação motora fina e grossa, a percepção dos sentidos e as aproximação com o sistema alfabético e da leitura.

Algumas das atividades que mais propiciaram ganhos significativos foram: contação de histórias com a caixa mágica (Obax), exploração do ambiente externo da escola e fabricação de massinha de modelar caseira.

Na atividade de contação de histórias, utilizamos a caixa mágica de Obax, que é uma linda história escrita por André Neves e fala de uma menina que vivia na Savana na África e amava contar histórias; dentro da caixa há vários objetos que se complementam e ajudam na ilustração do conto africano. Tivemos como objetivo estimular a busca pelo conhecimento

através da leitura do conto, por meio da contação, inserindo as crianças na pesquisa, instigando-as a questionar e se posicionar, além de estimular a curiosidade. Portanto, sobre o processo que buscamos trazer para o contexto da prática educativa, de buscar inserir a criança dentro de um ambiente inovador que oportunize o pesquisar, fora dos padrões de ensino de reprodução e mecanização, Demo (2012) enfatiza,

[...] se a criança também é levada a buscar seu material, a fazer sua elaboração, a se expressar argumentando, a buscar fundamentar o que diz, a fazer uma crítica ao que vê e lê, aí ela vai amanhecendo como sujeito capaz de ter uma proposta própria. Isso é o que queria, na verdade, Piaget. Ele sempre disse que a criança é um grande pesquisador: é curiosa, quer ver as coisas, quebra os brinquedos para ver o que tem lá dentro, pergunta muito. A escola é que, não sabendo disso, abafa essa vontade de conhecer que a criança tem.

Essa atividade se constituiu como base para a exploração da imaginação e do gosto pela leitura, como forma prazerosa de aprender a ler, ouvir, contar e escrever histórias, já que os alunos apenas viam e ouviam enquanto nós contávamos a história e lhes mostrávamos os objetos que tinham dentro da caixa. Durante essa atividade, buscamos também tornar o momento instigante e questionador, com suspenses e surpresas a cada nova personagem retirada da caixa mágica. As crianças demonstraram empolgação, curiosidade e surpresa, enquanto perguntávamos sobre o percurso da história; eles viajavam na imaginação para supor diferentes fins e trajetórias para a história contada. Por exemplo, as crianças disseram que no final iria chover água em vez de flores e que todas iriam passar a acreditar em Obax; outras falaram que quando a menina plantou a pedra, que tinha formato de elefante, iria nascer vários elefantes de verdade, além de outras intervenções feitas pelas crianças. Dessa forma, percebemos que por meio da contação de história foi possível explorar o meio ambiente, alguns animais selvagens, a família, sentimentos, a cultura africana, criatividade e amizade. Assim, ficou claro a possibilidade de criação e reflexão das crianças através

da contação de histórias e de que como é importante fazer o uso desse tipo de atividade na educação infantil.

Outra atividade realizada foi a exploração da escola, em que as crianças foram levadas para observarem e perceberem os locais externos à sala de aula e os objetos que fazem parte deles. Dessa forma, buscou-se instigá-las a pesquisarem, a terem mais atenção para aprenderem sobre as diferentes perspectivas e os espaços daqueles ambientes e distinguirem as transformações que neles ocorrem. Para finalizar essa atividade, planejou-se que elas desenhariam suas principais percepções, com a intenção de trabalhar a coordenação motora fina, já que para tal, fez-se uso do carvão como recurso de textura facilitadora à representação pictórica, que foi feita em papel metro branco. Ao retornarem para a sala de aula, realizou-se uma roda de conversa, e em seguida foram orientadas a desenharem.

Essa atividade de exploração proporcionou uma nova abordagem do que é ensinar, de cunho interdisciplinar, já que envolveu a exploração de diversos aspectos das crianças: cognitivo, emocional, físico e cultural. Essa perspectiva visou integrar vários recursos, trabalhando o desenvolvimento completo da criança, para além da tentativa de fazer com que conseguissem apenas codificar as letras do alfabeto, exclusivamente na sala de aula e por meio de práticas autoritárias. Cabe aqui as palavras de Marafon e Menezes (2017, p. 5), ao afirmarem que

[...] o aprendizado das crianças se dá por meio de inter-relações, situando-se assim num contexto sociocultural, o que requer a construção de um ambiente que permita a interdependência e interação.

Utilizamos, para essa exploração, binóculos feitos com o rolo de papel higiênico, com a intenção de motivá-los a buscar o desconhecido e despertar a curiosidade, para que eles notassem com mais atenção fatos que no dia a dia acabam ficando despercebidos. No retorno para a sala de aula, fizemos uma roda de conversa, em que cada um teve a oportunidade de falar o que encontrou de novo ou diferente durante a excursão pela escola.

As crianças descreveram os ambientes, disseram que viram borboletas, árvores, o céu, formigas, o prédio azul do atacadão DM¹ pela parte alta da quadra, falaram que não andam pelo lado da escola em que está situada a ala do ensino fundamental, no entanto, acharam legal passear por essa parte, mas que é igual ao lado que estudam. Também disseram que gostariam de ir mais vezes à quadra, pois é um espaço grande em que podem brincar, correr e jogar bola. Além disso, relataram gostar de estudar nessa escola e do seu tamanho. Depois dessa socialização, as crianças foram orientadas a expressar o que viram e o que mais gostaram por meio do desenho com o uso do carvão.

Percebemos que essa atividade proporcionou uma mudança na rotina dessas crianças, pois elas puderam sair da sala de aula onde passam a maior parte do tempo, como perceberam também as diferenças presentes no espaço onde estudam, além de mostrar na prática que a experiência de observação cautelosa agrega em mais conhecimento sobre suas vidas e o mundo que os rodeiam. Para enfatizar sobre a importância de se trabalhar atividades como essa no contexto educacional, trouxemos as contribuições de Rinaldi (2014 *apud* MARAFON; MENEZES, p. 5), que afirmou que “[...] o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades”. Assim, entendemos que propiciar que a criança crie livremente e aproveite oportunidades de aprendizagem em conjunto com os colegas, faz com que ressignifiquem as vivências em grupo e façam uso dos saberes trocados entre si, para construir seus próprios conhecimentos sobre o que vivenciam.

Outra atividade realizada foi a de preparação da massinha caseira, em que foi notório o envolvimento das crianças. Durante a elaboração, inicialmente, nós propusemos a metodologia que foi utilizada para a confecção. Desta forma, dividimos os alunos em duplas para que todos pudessem participar. Utilizamos como materiais farinha de trigo, sal, água, óleo e tinta guache. A contribuição das crianças na atividade se deu com a mistura dos materiais e o acabamento da massinha, depois cada um escolheu a cor

¹ Atacadão DM tem como foco seguimento de supermercados, localizado na Av. Jose Hemetério de Carvalho, 1394 – Centro – Paulo Afonso, BA, próximo ao CEMPA.

de tinta que queria tingir sua parte. Com a massa pronta, orientamos para que eles construíssem objetos de acordo com o conteúdo abordado no dia, que havia sido um jogo de bingo dos seus próprios nomes.

O objetivo dessa atividade foi proporcionar a interação entre as crianças, o reconhecimento do seu nome, dos nomes dos colegas e a coordenação motora fina. Isso aconteceu através da socialização das informações, do trabalho em dupla e também do desenvolvimento do senso de coletividade. A proposta que buscamos introduzir com essa atividade fica salientada nesse trecho, em que Marafon e Menezes (2017, p. 7) informam como deve “o conhecimento ser produzido na relação com o outro e em colaboração com o contexto da escola e comunidade. O diálogo também se faz presente, pois com ele estabelecemos relações e através dele é possível expor ideias e descobertas”.

A fabricação da massinha tratou de noções básicas de medidas e misturas para que as crianças já começassem a ter contato com noções de conhecimentos matemáticos e químicos. Além disso, e, principalmente, também se trabalhou a escrita, com as crianças tentando escrever seus nomes utilizando a massinha como ferramenta. Algumas tiveram bastante dificuldade, outras conseguiram escrever algumas letras.

No tempo em que iam dando forma às letras dos seus nomes com a massinha, se divertiam pelo próprio prazer de ter contato com o objeto que criaram, e também pelo desafio de montar o nome, o que até aquele momento era algo que elas não conseguiam fazer sozinhas. Tentaram e se divertiram bastante enquanto faziam, e assim, concluímos que a atividade teve grande importância, uma vez que possibilitou o conhecimento de conteúdos e a participação efetiva deles na construção desse conhecimento.

Essas foram algumas das atividades realizadas durante a efetivação do projeto de intervenção. Salientamos a importância do trabalho pedagógico planejado, de forma exclusiva, para incluir determinado público, que seja construído para integrar, acolher e incentivar a criança em seu desenvolvimento pleno.

Antes de adentrarmos no campo do estágio supervisionado, tivemos as aulas da disciplina de Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil, ministrada pela professora doutoranda Laíse Soares Lima, com carga horária total de 180 horas. Destas, 80 horas foram de caráter teórico em sala de aula, com orientação da docente, em que nos foram apresentados alguns aportes teóricos metodológicos que respaldaram nossa prática de estágio.

Durante as aulas tivemos a oportunidade de acessar alguns materiais, tais como: o vídeo “A invenção da infância”, que abordou o conceito de infância, a infância, as infâncias, a influência do adulto, a história social, cultural e política da criança. Também fizemos a leitura do livro *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès, 1981, que faz uma análise de como a infância passou a fazer parte da sociedade. Essa análise foi feita por meio de obras de artes, em que o autor observa se a criança era ou não representada e de que forma isso acontecia, tanto nas pinturas e retratos, como nos textos das legendas e em fotos. Esse processo vai sendo analisado no texto a partir do século IX até aproximadamente o século XX.

Na primeira discussão do texto em sala de aula, conhecemos que até o início do século IX não existia uma concepção de infância formulada e as crianças eram representadas como miniaturas dos homens nas artes medievais. Eram utilizadas como instrumentos para diversão dos adultos e não existia sentimento nenhum relacionado à infância. Com o passar dos anos, as crianças começam a ser consideradas numa perspectiva religiosa, tomando como base o Menino Jesus e a Virgem Maria. Imagens de anjos sagrados surgiram, ainda como miniaturas de homens, e até os músculos eram caracterizados. A partir do século XIII, o tamanho das crianças já começa a se modificar, aparentemente são menores, mas nem tão pequenas, e o sentimento de ternura passa a vigorar. Neste momento, elas já colaboravam nas missas e conheciam um pouco das letras. Ainda assim, o foco do sentimentalismo estava na imagem de Jesus e Maria. Só então, depois deste período, outras crianças também são representadas.

Outra nova concepção surge, agora em uma representação de alma humana, e a criança nua passa a assumir esse caráter. A entrada e a saída

da alma humana do corpo são imaginadas e elencadas desta forma, pela consciência coletiva do povo daquela época: uma criança nua e assexuada, figurando a alma, na arte medieval francesa. Esse contexto nos causou uma certa estranheza: imaginar a criança não sendo vista pelo viés da pureza, da ingenuidade, da sinceridade e da curiosidade expressa por meio da autenticidade. Mas, ao mesmo tempo, entender a história e as concepções é um caminho que nos faz perceber que há relações em muitas coisas e que tudo tem um princípio, além da importância de todas essas questões para facilitar o trabalho com as crianças no processo de escolarização.

Outro vídeo ministrado nas aulas da professora Laíse foi: “Pensar em infância é partir da concepção de família”, o que nos levou a refletir que antes da modernidade não existia essa concepção de infância, pois as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. Outro ponto diz respeito à existência das infâncias sem fala e sem vez, mas por meio do vídeo e das discussões em sala concluímos que todos os sujeitos têm infância, no entanto cada um terá suas próprias experiências, e estas por sua vez serão diferentes.

Outro texto interessante foi da autora Maria Carmem Silveira Barbosa, de 2009, que tem como título: “Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”. Nesta obra, pudemos conhecer sobre as classificações e a delimitação desde o bebê (0-18 meses), as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), as crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 11 meses), até as crianças maiores (7 a 12 anos incompletos). Outros aspectos trataram de como se dá a criação do currículo de cada estabelecimento de ensino, que perpassa a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais, as metas definidas pelo Ministério da Educação e as demandas de cada escola.

Diante dessas discussões foi entendido que estamos imersos em um mundo de mudanças tecnológicas, científicas, religiosas e políticas, e que todas essas questões vêm causando alterações no comportamento humano. A mídia e o consumo têm alterado os relacionamentos humanos, enfatizando as infinitas possibilidades, a capacidade de pensar e realizar em curto prazo os desejos e os projetos. Com isso indagamos: qual o papel da escola?

Dessa forma, as ações dos espaços educativos escolarizantes dependem da decisão política acerca do futuro da sociedade, mesmo assim não se deve trabalhar com a criança pela transmissão e sim pela ação.

Partindo para as questões metodológicas, fizemos o estudo do livro: *Fundamentos e métodos da educação infantil*, da autora Zilma Oliveira, que nos trouxe algumas compreensões sobre a creche e a pré-escola. Desta maneira, soubemos como a creche surgiu tendo como intuito atender às minorias, às crianças menos favorecidas, para que suas mães tivessem onde deixar os filhos para trabalharem, contribuindo diretamente com o aumento da economia. Já a pré-escola era uma preparação para as etapas seguintes e quem geralmente a acessava eram os filhos das elites. Nesse período, então, as creches e pré-escolas nascem com caráter exclusivamente assistencialista, uma vez que partem da necessidade que as mães operárias tinham de deixarem seus filhos para trabalharem.

Tivemos acesso a outras obras que também foram discutidas e refletidas em sala de aula, como o livro: *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*, de Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza. Este livro nos mostra as principais contribuições de vários pedagogos, sendo eles: Dewey, Freinet, Froebel, Montessori, Malaguzzi, e autores como Vygotsky, Piaget e Bruner, nos permitindo acessar as construções teóricas destes autores sobre a Pedagogia, os processos de ensino e aprendizagem sobre a criança, entre outros, no século XX. Ainda assistimos a documentários como *Diretrizes em ação – UNICEF concepções e Caramba carambola do itaú*.

Abordamos, além dessas obras, algumas legislações que dizem respeito à educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 2, de 1998, até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

Estes e outros materiais que não foram mencionados foram essenciais para que pudéssemos aprender sobre as práticas pedagógicas mais coerentes

e adequadas para o trabalho com as diferentes crianças na educação infantil. Entende-se com isso a importância do planejamento das ações, das rotinas, a divisão dos tempos, o que nos instrumentalizou para saber como lidar com os desafios do cotidiano, as dificuldades que podem surgir ou não na execução das atividades, do nosso relacionamento com as crianças, a escola, os docentes da instituição e, não menos importante, com os familiares dos educandos.

Nós, pedagogas(os), temos o dever de uma responsabilidade política e social com as crianças, pois o cuidar, o educar e o brincar andam juntos na educação infantil. Por muito tempo a preocupação era com a formação e a escolarização da criança e não com a sua formação integral. A partir dos diversos e intensos estudos, e com as reivindicações dos movimentos a favor da criança, foram sendo criadas orientações legais, e ainda mais pesquisas, que dão suporte às práticas para a aprendizagem das crianças na educação infantil. Essas mediações feitas por meio de vivências e interações com uso de brincadeiras, de jogos, de práticas de pesquisa, de descoberta do mundo, com objetos concretos do cotidiano, são indispensáveis na abordagem metodológica de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com crianças da educação infantil requer cuidados e saberes pedagógicos bastante específicos. É nesse nível da educação que o sujeito inicia seu processo de aprendizagem em um ambiente diferente do que está acostumado, como o familiar. Nesse sentido, é preciso que esses momentos sejam de vivências enriquecedoras para as crianças e que possam estimulá-las a aperfeiçoarem seus saberes intrínsecos e experienciais e a fazerem novas descobertas.

Na execução do projeto de intervenção do estágio, realizamos atividades que instigassem a curiosidade, a imaginação, trabalhassem a coordenação motora fina e grossa, a percepção dos sentidos, a aproximação com

o sistema alfabético e a leitura. As crianças participavam com empolgação durante todas as atividades, mesmo que uma ou outra não tenha tido o resultado esperado, mas só com os fatores: interesse e curiosidade, emergindo e se fazendo presentes nas rotinas delas nos fez inferir que é possível fazer um trabalho coerente e adequado ao público dessa etapa da educação básica, atendendo a seus anseios e necessidades.

Sendo assim, o objetivo com a prática de estágio, de estimular os aspectos de pesquisador nas crianças, foi alcançado, e tivemos os mais distintos resultados obtidos com as atividades realizadas. Ficou notório que as capacidades das crianças enquanto seres em desenvolvimento são inúmeras, e que a limitação de seus conhecimentos é muitas vezes imposta pela escola ou até mesmo pela prática pedagógica do educador, que não possibilita uma amplitude de ações e técnicas ou atividades que despertem na criança o prazer pelo conhecer, que não traz uma abordagem para o desenvolvimento integral da criança, que muitas vezes o seu ensinar se limita às paredes de uma sala de aula, que não propõe uma atuação digna de sua função social enquanto professor. Essas práxis de ensino devem, não apenas possibilitar somente o desenvolvimento da criança, mas também instigar e motivar a sua criatividade, despertar a sua curiosidade, por meio dos seus inúmeros “por quês”.

Por isso que é importante que a educação infantil seja valorizada e defendida, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 a respeito da finalidade desta etapa, que é a primeira da educação básica, abrangendo a creche e a pré-escola, que é o objetivo do desenvolvimento integral da criança. Para isso, é preciso que as crianças tenham a oportunidade de passar por essa trajetória da educação, adquirindo todo o aparato necessário para que elas cresçam expandindo suas capacidades, para que, quando avançarem em outras etapas da educação, e mesmo da vida, tenham de forma bastante substanciada os saberes essenciais para continuar aprendendo.

O processo de preparação para o estágio supervisionado, feito pela docente da disciplina de estágio, foi crucial para a sua realização exitosa,

desde a fundamentação teórica estudada, debatida e refletida, até as orientações para a construção do projeto de intervenção e os planos de aula. Isso nos fez conhecer e entender os diversos caminhos e possibilidades existentes para o trabalho de escolarização das crianças, bem como as melhores alternativas para preservar suas infâncias e lhes proporcionar ganhos efetivos.

A presença da professora orientadora do estágio, durante os dias de aplicação do projeto de intervenção, proporcionou maior segurança para que nós pudéssemos colocar em prática nosso planejamento e tivéssemos posteriormente seu olhar experiente sobre nossas ações. Esse apontamento fez com que repensássemos principalmente a ansiedade em seguir cada etapa do plano de aula minunciosamente, e da necessidade de estarmos preparadas para os infortúnios, pois o cotidiano é marcado por esses acontecimentos inesperados.

Daí surge a consciência de que a formação do professor não se faz do nada e do vazio, mas sim por meio das influências e interferências que ele se permite viver no transcórre do processo. Ninguém aprende sozinho e há sempre pessoas ao nosso redor apontando possibilidades, e estas poderão ser positivas ou negativas, a depender das experiências, da historicidade, das culturas e das crenças de cada pessoa.

Nossas vivências foram marcadas pela ética e pela responsabilidade profissional da docente da disciplina, que muito nos ajudou a trilhar esse caminho do estágio, como também da nossa equipe de estágio, pelas trocas, pelo compartilhamento das dúvidas, dos anseios, das angústias e dos saberes; pela escola, por nos receber e assumir os riscos de nossa estadia junto às crianças, pelas professoras regentes da turma, que aceitaram ter seus trabalhos observados, e pela disposição em contribuir com nossa a formação.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Zélia. (coord.). *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEMO, Pedro. A criança é um grande pesquisador. [Entrevista cedida a Vitor Casimiro]. *Rede Nacional Primeira Infância*, Brasília, DF, 27 jul. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3pppEQ3>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011

FRANCO, Maria Amelia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. S. (org.). *Pesquisa em educação* – Vol. II: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. p. 41-70. Disponível em: <http://bit.ly/PIMENTA2008>. Acesso: 9 jul. 2019.

L'ECUYER, Catherine. *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?* São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Danielle; MENEZES, Ana Claudia. *A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 23-27 jul. 2017, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3g543Ix>. Acesso em: 31 jul. 2019.

OLIVEIRA, Kelly; MARIN, Eulália; VALLI, Manuela Della. *Pedagogia e Ciências da Natureza: aprender pela pesquisa na educação infantil*. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 26., Ijuí, 1-4 out. 2018. *Anais [...]*. Ijuí: Unijuí, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3igszJe>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SESC. *Proposta pedagógica da educação infantil*. Rio de Janeiro: Sesc, 2015.



QUANDO OS ESTUDANTES SÃO PROTAGONISTAS DA AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Gean César dos Santos Nogueira
Stefanny Martins Lopes de Araújo

Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência em que os estudantes foram protagonistas de práticas avaliativas realizadas na disciplina Currículo no quarto semestre do curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC-XII) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2019, especificamente primeiro semestre de 2019. Durante a disciplina de 60 horas, foram realizados discussões, debates e diálogos que geraram um ensino-aprendizagem de maneira formativa e construtiva.

A avaliação na educação acontece de várias formas. Pode-se optar por uma avaliação meramente verificadora ou diagnóstica, somativa ou formativa, cada uma com seus projetos e objetivos em determinados contextos.

No dizer de Hoffmann (1996), a avaliação formativa caminha para uma prática de avaliação construtiva e libertadora. A autora ainda destaca que esse tipo de avaliação se encaminha para construção de um processo dialógico e cooperativo, no qual alunos e professores aprendem no ato da avaliação sobre si mesmos (HOFFMANN, 1996). Percebemos que é justamente

nesse processo de nos conhecermos que o refletir faz com que a nossa aprendizagem seja significativa. Desse modo, a avaliação formativa, nesta perspectiva, configura-se como uma forma de avaliar em que tanto o professor quanto os(as) alunos(as) estão inseridos(as) no processo. Nessa perspectiva de avaliação, o resultado não é o fator mais importante, mas sim o processo que é construído por esses sujeitos. Professor(a) e aluno(a) refletem sobre sua prática e suas aprendizagens.

Portanto, percebem que estar em um curso de licenciatura implica que em um futuro você será um professor ou uma professora. Então, nada mais óbvio que no decorrer desse curso você precise elaborar e realizar diversas avaliações. Dessa forma, ao pensar em avaliação, suscitamos duas indagações: que tipo de avaliação deve ser realizada em um curso que licencia para a docência¹; e como aprender na formação a realizar avaliações na prática?

Para responder a essas indagações, são discutidos os conceitos de avaliação abordados pelos teóricos Chueiri (2008), Luckesi (2005), Sant’Anna (1998), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, bem como trazemos as características da avaliação nas perspectivas formativas e construtivistas explicitadas pelas autoras Villas Boas (2001) e Hoffmann (1996, 2006, 2012).

Dessa forma, o texto apresenta inicialmente os conceitos abrangentes da avaliação para, posteriormente, centrar-se nas concepções e práticas da avaliação formativa que tanto contribuem para a experiência vivenciada por nós no curso de Pedagogia do DEDC-XII da UNEB. Essa vivência é detalhada por meio do que denominamos “atos de vivência”, de modo a apresentar os aprendizados e as contribuições para a formação de futuros pedagogos(as).

¹ Consideramos importante ressaltar que o curso de Pedagogia, embora seja uma licenciatura, não se restringe à docência, conforme estabelecem as diretrizes nacionais (BRASIL, 2006).

AVALIAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Durante a vida, os seres humanos são submetidos diariamente a uma avaliação. Desde o momento em que nascemos é traçado um perfil de possíveis ações que podem ou não ser realizadas. Quando, por exemplo, comparamos ou escolhemos a melhor cidade para morar, a melhor pessoa para viver, o melhor curso para fazer, conseqüentemente, a melhor universidade, tudo isso é fruto de uma avaliação.

Nessa perspectiva, Chueiri (2008, p. 51) diz que “A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana [...]”. A partir dessa compreensão, podemos perceber que a escola se insere nesse contexto. Ainda mais quando a autora enfatiza que a avaliação tem como prática a formalidade e a sistematização, com objetivos educacionais implícitos e explícitos que são evidenciados nos valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008).

Para Luckesi (2005), o ato de avaliar nada mais é do que diagnosticar-decidir. Diagnosticar é conceituado como a constatação e a qualificação do objeto da avaliação, é um conhecimento que adquirimos a partir dos dados que qualificamos, que nos permite realizar uma intervenção. Ou seja, é impossível pensar em uma prática de avaliação sem se ter uma constatação dada pelo diagnóstico. Veja a pontuação do autor:

Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades “físicas” (suas características): ela é de madeira, sustentada por quatro hastes, tem o assento estofado, cor verde [...]. A constatação expressa a configuração do objeto, tendo por base suas propriedades presentes, como estão no momento. O ato de avaliar como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem essa base factual. (LUCKESI, 2005, p. 43-44).

A avaliação também está ligada à análise do rendimento ou do resultado dos comportamentos humanos e das instituições, levando em consideração toda a sua totalidade. Como pontua Sant’Anna, avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e do rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p. 29-30).

Na LDBEN 1996, no que diz respeito à avaliação, artigo 13, diz-se que os docentes serão incumbidos de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o dever da avaliação assemelha-se aos conceitos apresentados anteriormente pelos teóricos, já que seu papel consiste em estar atrelada à proposta de ensino-aprendizagem da escola, com o objetivo de garantir se o estudante aprendeu ou não o conteúdo, se o professor também cumpriu o seu papel de mediador do conhecimento para o estudante. Ao mesmo tempo, a avaliação serve como um auxiliador na comunicação entre escola e comunidade, isto porque, a partir da avaliação, os pais ou responsáveis poderão acompanhar quais são as atividades efetivadas pelos estudantes e como está o desempenho destes; a equipe escolar poderá planejar intervenções e novos processos de ensino-aprendizagem; e o/a próprio/a estudante terá um diagnóstico dos seus avanços.

Uma avaliação que inclui o aluno em todo o processo de aprendizagem tem característica formativa, além de que, professor, aluno e escola caminham juntos nessa produção de saber. Foge do preceito de responsabilizar somente o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar, distanciando a comunicação entre aluno, professor e escola (VILLAS BOAS, 2001). Dessa forma, a avaliação formativa se configura como um processo de avaliação democrática para a aprendizagem.

Implementar práticas avaliativas formativas, todavia, não é um processo fácil, já que, desde a colonização do Brasil, a escolarização foi restrita para a maioria da população. Portanto, a avaliação em nosso país sempre foi elitista e excludente. Assim, observa-se que características como avaliar para dar nota ou para aprovar e reprovar alunos ainda são reflexos no processo atual de avaliação. Nesse sentido, não desconsideramos que a avaliação está implicada pelo nosso modelo social, por isso, é muito difícil excluir essa materialização, tendo em vista que ainda se fazem referências ao “professor nota 10”, “promoção nota 10”, entre tantas outras (VILLAS BOAS, 2001). Isto significa que a avaliação classificatória permeia vários níveis da escolarização, tendo influência em muitas práticas docentes e, sobretudo, nos estudantes, que estão em formação para se tornarem futuros(as) professores.

Villas Boas (2001) evidencia que essa concepção classificatória é uma manifestação da avaliação somatória que tem como atributo, além de todos que foram citados anteriormente, medir o resultado final de um aprendizado para dar uma certificação. A avaliação, nessa perspectiva, não seria uma boa prática para se utilizar no contexto de formação de professores. Isto porque não se pretende perpetuar essa reprodução que exclui e classifica de maneira arbitrária, que não estabelece um aprendizado em que tanto o estudante quanto o professor fazem parte ativamente no processo de ensinar-aprender.

A avaliação formativa, então, emerge como a melhor maneira para se vivenciar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Allal (1986 *apud* BARREIRA, BOAVIDA; ARAÚJO, 2006), a importância da avaliação

formativa, tanto para professores como para alunos, destaca-se por ter um ensino diferenciada uma vez que na avaliação formativa o docente tem um dado de informações acerca das dificuldades do aluno, possibilitando fazer um diagnóstico, que é essencial para a construção de um ensino-aprendizado que leve em consideração as diversas especificidades dos estudantes; consequentemente, proporciona um aprendizado significativo.

Villas Boas (2001) ressalta que para entender o processo de avaliação formativa nos cursos de licenciatura é necessário considerar que, na preparação de professores para a avaliação, pouco se vê da diversidade de práticas avaliativas. Elas são restritas nas próprias licenciaturas. A autora chama atenção para o fato de que os estudantes aprendem a avaliar enquanto se formam. Essa formação, todavia, não acontece somente no curso, acontece a partir do momento em que se entra na escola, e que o ensino superior é somente uma pequena parte desse processo. Isto é, aprende-se, ao longo da escolarização, pela vivência que a avaliação se restringe à verificação, à nota. Por isso, salienta-se que os cursos devem investir em discussões de avaliação para que seus discentes não reproduzam as mesmas ideias tradicionais de seus antigos mestres. Mais que isso, as práticas de avaliação nas próprias licenciaturas precisam ser diversas e ter diferentes objetivos.

Os licenciandos, na condição de alunos, também têm que realizar uma autoavaliação da sua atividade/aprendizagem, uma vez que isso fará com que reflitam e participem da tomada de decisão sobre suas futuras atividades. Concomitantemente, o professor terá conhecimento do que o aluno pensa sobre o seu trabalho. Assim, ambos são protagonistas desse processo (VILLAS BOAS, 2001).

Vale ressaltar que não estamos negando o papel da avaliação classificatória no processo de autoavaliação da aprendizagem, pelo contrário, podem ser utilizadas concomitantemente, desde que o objetivo principal não seja atribuir notas, medir ou selecionar. Devem também fazer parte desse processo, por exemplo, os questionamentos, as dúvidas e as inseguranças apontados pelos estudantes. São esses elementos que não podem ser

classificados, mas que são extremamente importantes para a formação de futuros pedagogos e pedagogas.

Para entender qual é a forma mais adequada de avaliar e como proceder diante da coexistência dessas duas lógicas de avaliação no ambiente escolar, podemos compreender que uma não exclui a importância da outra. Ambas, mesmo com perspectivas diferentes, precisam contribuir com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação formadora:

Contribui para a melhora da prática pedagógica potencializando a busca de soluções de problemas. Ao se discutir a avaliação ressalta-se a importância da reflexão sobre a prática pedagógica na reestruturação do ensino e conseqüentemente ao se refletir sobre a prática pedagógica se constrói um novo conhecimento. A construção de novos conhecimentos é algo que deve ser constante na vida profissional de um professor. (COSTA; FREITAS; MIRANDA, 2014, p. 95).

Portanto, é nessa perspectiva de uma avaliação formativa que se encontram as respostas para as indagações suscitadas no início do texto: que tipo de avaliação deve ser realizada em um curso que licencia para a docência? Como aprender na formação a realizar avaliações na prática?

Dessa forma, pretendemos aprofundar nossa discussão sobre avaliação formativa a partir das contribuições da estudiosa Jussara Hoffmann (1996, 2006, 2012), para então, assim, discorrermos detalhadamente sobre a nossa experiência.

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO REFERÊNCIA

No contexto escolar, o processo avaliativo sempre gerou controvérsias, pois nesse ambiente são realizadas atividades que são analisadas através de instrumentos que indicarão se o aluno assimilou o conteúdo estudado e,

quaisquer que sejam os instrumentos utilizados, perpassarão pela visão do professor, pois este é o principal responsável pela avaliação.

As concepções avaliativas se dão através do processo de reflexão acerca do desenvolvimento de cada aluno. Nessa perspectiva, o educador torna-se elemento fundamental do processo avaliativo, pois é ele que intermedia essa ação. Avaliar é uma tarefa bastante complexa, que exige do avaliador uma postura crítica, consciente, mediadora e construtiva. Segundo Hoffmann (2012), avaliar é inerente ao ser humano. A todo o momento estamos valorando o que está a nossa volta. Se avaliar faz parte naturalmente de nossas vidas, por que não é natural na escola? Por que na escola a avaliação se reveste de um caráter tão formal, com tamanha complexidade e até mesmo artificialidade?

Costuma-se separar nas escolas o momento de ensino e o momento de avaliação, como se fossem atividades separadas. O momento de avaliar é até mesmo determinado em tempo, em formas e até estipulado burocraticamente. No entanto, alguns autores defendem a ideia de que é no dia a dia que o educador vai perceber como o seu aluno está se desenvolvendo. Porém, essa percepção não pode ser adquirida quando está restringida a momentos limitados, principalmente quando são utilizadas técnicas repetitivas que não fornecem informações reais.

Diversos são os teóricos que estudam as concepções avaliativas, sendo relevante ressaltar que cada qual se vale de uma nomenclatura diferente, ainda que foque a ampliação do conhecimento. Destacaremos aqui o conceito de avaliação formativa para Hoffmann, também denominada avaliação mediadora. Segundo a autora, esta avaliação engloba intervenção pedagógica: “[...] sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação” (HOFFMANN, 2012, p. 15). A avaliação formativa pode ser posta como uma concepção que instiga o aluno a olhar para o próprio percurso, sempre tendo em vista a evolução do seu conhecimento. Para isso, cabe-lhe coletar dados, analisá-los e tomar uma atitude que favoreça a melhoria da aprendizagem.

Hoffmann (1996, p. 67) percebe isto quando afirma:

A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. Conceber-se-ia, assim a avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos.

Segundo Hoffmann (2006), o desafio que o contexto educacional atual encontra em relação à avaliação diz respeito à quebra da concepção do termo como sendo sinônimo de exclusão. A avaliação deve estar à mercê da aprendizagem, e para isso deve ser utilizada como meio que a propicia. Nesta concepção, a avaliação é vista como mediação e nunca como canal de interferência. Hoffmann demarca o assunto quando diz que:

[...] a avaliação mediadora não mais privilegia a homogeneidade da turma, a classificação do aluno e a competição, mas valoriza o respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização. (HOFFMANN, 2006, p. 19-20).

Praticada desta forma, ela se constituirá como meio que interliga o aluno ao processo de aprendizagem. O educador que utiliza a avaliação mediadora proporciona ao seu aluno a oportunidade de aprender e crescer através dos seus erros e acertos. Esse tipo de avaliação não visa um resultado final, mas sim a construção de um caminho sem término. Ou seja, no novo cenário educacional, não há espaço para classificação, sem considerar os avanços e as dificuldades de todo o processo educativo.

Logo, a avaliação não deve ser vista como um instrumento que leva ao processo final, mas como um caminho que proporcionará, tanto para o professor como para o aluno, o conhecimento das dificuldades existentes. Com isto, o educador terá condições de criar estratégias para que estas dificuldades sejam vencidas e transformadas em aprendizagem. Feita desta forma, constrói, contribui e media.

A concepção de avaliação para Hoffman, portanto, está ligada à concepção de conhecimento, a qual exige observação individual de cada aluno, atento ao seu momento no processo de construção do conhecimento. Segundo Hoffmann (2012, p. 87), “[...] cada pessoa interpreta o que observa de uma maneira própria e única [...]”, o que significa dizer que a avaliação deve considerar a percepção de cada indivíduo acerca dos conhecimentos, respeitando seus diferentes ritmos. Sem dúvida, há que se considerar as emoções, os sentimentos e as experiências vividas.

Hoffmann (1996), em seus estudos, analisa a avaliação como sendo sinônimo de evolução. Logo, o seu objetivo contempla o acompanhamento da construção da aprendizagem como alvo principal do processo avaliativo. Ou seja, a avaliação nunca deve ser um empecilho e sim uma condutora do processo, que não busca um resultado final, mas sim a construção de um caminho.

A autora nos apresenta a avaliação mediadora como um exemplo de prática que busca o bem-estar do aluno, pois nesta a prática avaliativa é sinônimo de acompanhamento, por meio do qual se proporciona a oportunidade de interligação do erro com a aprendizagem. Este tipo de avaliação permite refazer a ação, pois vários fatores determinam o modo que ela é feita. Logo, a percepção do professor, o ambiente, o contexto educacional e o planejamento irão interferir nesta ação. Portanto, compreendemos que a forma que a avaliação é feita e o propósito podem estar ou não a serviço da aprendizagem.

Com isto, ao analisar a postura teórica defendida por Hoffmann (1996, 2006, 2012), compreendemos que essa autora defende uma prática avaliativa alicerçada na mediação e na construção do conhecimento. A visão teórica adotada por ela nos leva a entender que a avaliação praticada na escola deve se pautar no fazer avaliativo, tendo esse ato como propulsor de liberdade e autonomia, subsidiando o encaminhamento mais saudável possível do educando na sua trajetória do aprender, algo que consideramos ter experimentado e, por isso, descreveremos.

PRIMEIRO ATO DA VIVÊNCIA

Obviamente, o primeiro passo antes de elaborar as questões para a avaliação foi debruçar sobre o conteúdo, ou seja, as teorias do currículo², afinal, a vivência que descrevemos se refere a um campo do conhecimento. Dessa forma, foram realizadas discussões sobre o tema, com debates e exposições de sínteses, e uma das questões mais discutidas foi a necessidade de o próprio estudante ser protagonista da experiência para vivenciar um currículo na perspectiva crítica ou pós-crítica.

Segundo Silva (2003), as teorias do currículo, nas perspectivas críticas, surgem exatamente para reconfigurar a compreensão do currículo/escola tradicional. Dessa forma, nessa perspectiva, o currículo não se limita a aspectos como metodologia, didática ou eficiência. O currículo é poder, por isso questões como ideologia, reprodução cultural e social, emancipação e libertação, resistência, entre outras, devem fazer parte das discussões no âmbito educacional. Posteriormente, surgem as teorias pós-críticas do currículo para intensificar os debates e discussões propostos pelas teorias críticas. Entretanto, ainda traz para o campo das discussões curriculares questões como identidade, representação, cultura, gênero, raça, sexualidade, entre outras, na busca de dar protagonismo a assuntos que foram omitidos de discussão por vários lugares, sobretudo na escola.

Dessa forma, ser protagonista nesse processo é fundamental para a elaboração do conhecimento sobre um campo do saber docente, pois somos os responsáveis por criar uma avaliação que dialogue com o pensamento do professor, com os teóricos que criaram/pensaram aquele conteúdo e, sobretudo, com o pensamento do estudante. Vivenciamos, assim, uma nova ciência, que tem como base vários contextos.

Um dos diversos materiais utilizados foi o livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2003). Essa obra ajudou de forma significativa a compreender o que seria

² A ementa da disciplina Currículo no curso de Pedagogia ofertado no DEDC-XII da UNEB traz como abordagem os conceitos de currículos a partir das diferentes teorias.

o currículo tradicional, crítico e pós-crítico, e evidenciou que o currículo é lugar de poder, de identidade e saber.

Depois de termos, por assim dizer, o domínio do conteúdo, fomos mobilizados pela professora da disciplina a nos organizarmos em dez grupos. Cada grupo ficou responsável por elaborar uma pergunta que possivelmente estaria na avaliação que faríamos. Para isso, dentre as dez, seriam selecionadas quatro questões.

Essa proposta nos surpreendeu porque, quando estavam ocorrendo as discussões e os debates, nós, estudantes, sabíamos que iria ter uma avaliação, entretanto, achávamos que seria elaborada totalmente pela professora, sem a nossa participação, como, ao longo da nossa formação, nos acostumamos (ou fomos acostumados) a fazer.

Assim sendo, a situação de participantes da avaliação da disciplina Currículo apresentou-se como um desafio para nós, pedagogos(as) em formação. E tal especificidade foi importante, pois, no decorrer da realização da proposta, alguns questionamentos foram pertinentes: como elaborar essas questões? Qual é a melhor? Qual é a mais difícil? Ou a mais fácil? Que critérios devemos considerar e qual objetivo pretendemos com uma questão: descrever, explicar, identificar, conceituar? Descobrimos que, ao pensar nas questões, é necessário pensar também nas possíveis respostas. Percebemos que o ato de elaborar uma avaliação é extremamente complexo, quando comprometido com a aprendizagem. Isto porque, nós (estudantes) não queríamos respostas fechadas, decoradas ou rasas. Procuramos elaborar questões que causassem rupturas, críticas e discussões que colocassem o pensamento do outro como algo válido e importante, ou seja, estávamos exercitando uma avaliação formativa.

Diante disso, cabe citar Luckesi (2011, p. 70), que diz:

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de

resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se à ela, há que se colocar força no remo, muita força!

Dessa forma, buscou-se fazer uma questão que contemplasse uma parte do conteúdo, em que se tinha mais propriedade, que não fosse uma pergunta de difícil compreensão, uma vez que a nossa professora nos alertou que o objetivo da pergunta não era fazer com que os estudantes não conseguissem responder, e sim que fosse possível propor um diálogo, uma discussão sobre o assunto em si.

Esse momento fez emergir uma importante aprendizagem: uma avaliação não deve ser punitiva. Um professor não é bom porque reprova muito. Ao contrário, ele é melhor quando possibilita que mais estudantes aprendam. Portanto, a avaliação precisa ser formativa.

Desse primeiro ato da vivência, resultaram dez questões abertas que abordaram de maneira crítica e reflexiva as teorias do currículo.

SEGUNDO ATO DA VIVÊNCIA

A sala de aula é, sem dúvida alguma, o ambiente natural de pesquisa na docência. Foi, portanto, no ensino universitário, durante a disciplina de Currículo, que nós fomos informados da oportunidade de corrigir as provas dos colegas, na aula posterior à realização das provas cujas questões ajudamos a elaborar. Isto é, não só fomos desafiados a pensar a elaboração da avaliação (prova), como também tivemos que nos responsabilizar pela correção.

O método escolhido foi a correção coletiva, que consistiu no reagrupamento dos membros dos grupos anteriormente formados para a elaboração das questões. Os grupos formados para esse segundo ato da experiência era composto com um membro de cada grupo anterior. Esse novo grupo

teria que avaliar todas as respostas à questão a qual nós próprios propusemos. Assim, as provas, sem identificação, foram distribuídas aleatoriamente entre os grupos, de modo que os estudantes não pudessem privilegiar ou inferiorizar algum(a) colega.

A correção deu início com a retomada da pergunta, ou seja, o grupo avaliou qual era a consigna e o seu objetivo para corrigir as respostas. Os grupos tiveram que fazer as correções em conjunto, e nenhum aluno devia ficar de fora, pois se tratava de um trabalho em equipe e foi avaliado como tal: todos fizeram, todos são responsáveis, inclusive um pelo outro.

Enquanto isso, a professora acompanhava as dúvidas e os conflitos no julgamento/pontuação pelos alunos quanto às resoluções das questões pelos colegas. Quando alguém ficava em dúvida, chamava a professora. Ela olhava, explicava como tinha sido o possível raciocínio da resposta e a utilização possível daquele conhecimento, opinava, ao incentivar que era preciso o uso do conhecimento, de critérios e de bom senso.

Ao trabalhar as questões que ficaram incompletas ou erradas com toda a sala, esse método possibilitou que nós desenvolvêssemos um debate sobre o tema, trocando impressões com colegas e fortalecendo as interpretações das questões. Várias vezes alguns alunos foram mais rigorosos que a própria professora na pontuação. Todavia, isso era sanado ali mesmo ou na verificação posterior que a professora poderia fazer.

Após conhecer as formas de os professores conceberem os “erros” cometidos pelos alunos, buscou-se, através desse processo, enxergá-los não como sendo um fim, e sim um caminho possível. A avaliação passou a ser vista por nós como formativa, já que “errar” é um ensaio. Ao sermos colocados na condição de avaliadores, observamos que esse é um processo complexo que precisa considerar critérios bem definidos.

É muito importante que os alunos possam rever as provas, conferir onde erraram e trabalhar em cima dos equívocos. Quando se corrige a avaliação, identificam-se dificuldades e também os erros cometidos por ansiedade, pressa ou falta de atenção. A correção coletiva é muito importante,

pois proporciona uma nova sondagem na linguagem escrita, se houve atenção quanto à colocação verbal, se realmente a resposta está adequada para a pergunta ou se há repetição de palavras.

Esse exercício de enxergar nossos próprios erros e perceber que somos capazes de identificá-los proporciona um ganho de maturidade para os próprios estudos individuais, já que vamos ganhar o hábito de rever os conteúdos e ter mais atenção na hora de interpretar os enunciados. Quando o professor sinaliza simplesmente o erro, o aluno corrige automaticamente. Quando há intervenção com o grupo, o aluno reflete sobre o erro, desenvolve um olhar sobre seus equívocos individuais, que são diferentes daqueles cometidos por colegas.

Vale dizer que o processo possibilitou um ambiente de cordialidade para os alunos se perguntarem, ocorrendo interação também na avaliação. Houve dificuldades em atribuir pontos, realizar a avaliação quantitativa nesse processo, afinal, os aspectos qualitativos deviam pesar mais e estávamos exercitando a mudança de postura. Se o aluno não estudou um conteúdo que vai corrigir, terá dificuldade, pois não tem parâmetro para avaliar, e isso cria responsabilidade adicional: a de estudar mais. Se o professor corrige e entrega a prova corrigida, o aluno vê e esquece. Desta forma, houve ganho para além do conteúdo em si, um ganho profissional, visto que se trata de futuros professores.

Esse ato da vivência fez emergir uma aprendizagem: a avaliação formativa é importante porque confere mais responsabilidade ao aluno e o faz protagonista do processo, corresponsável pelo ensino-aprendizado. Afinal, buscar interpretar/compreender o que o outro fez é de fundamental importância.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

O objetivo geral foi, portanto, ensinar o aluno a avaliar, avaliando. É oportuno salientar que essa é uma visão voltada aos aspectos qualitativos

e orientadores da avaliação formativa, afinal, ela deve proporcionar, desde cedo, aos alunos, a necessária oportunidade de serem autores legítimos da construção dos conhecimentos em aspecto amplo; não apenas dos conteúdos propriamente ditos, como também de posturas e atitudes.

Por este lado da questão, pode-se constatar a prevalência das avaliações diagnóstica e formativa enquanto instrumentos provedores dos subsídios para o aperfeiçoamento do ensino, compreendido desde a escolha dos métodos didáticos e pedagógicos até a possibilidade de conferir maior liberdade ao(à) estudante, em detrimento de visões autoritárias e predominantemente classificatórias, ligadas ao uso isolado de formas tradicionais de avaliação.

Buscou-se evitar, dessa forma, que o aluno se transforme em um mero copiador, um assimilador passivo de conteúdo. Cruz (1999, p. 5) comenta sobre este tema:

A relação professor-aluno é baseada em grande parte na transmissão vertical do conhecimento, através de aulas expositivas, de pouca utilização de recursos e materiais didáticos, tendo na voz, no giz, no quadro negro e na apostila, seus principais apoios pedagógicos. O aluno dentro (sic) é visto como platéia, o ensino como reprodução de conhecimento e a informação verticalizada como a prática de ensino e assimilação.

Sendo assim, essa metodologia proposta se destaca por compreender a avaliação como um processo de valorização do que o educando revelou ter aprendido durante o período de estudo e de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensar pela vertente de uma avaliação qualitativa, contínua e diagnóstica, esta propiciou para a professora e os alunos adultos uma reflexão de como está ocorrendo a aprendizagem e o processo avaliativo, para que juntos possamos corrigir e construir caminhos e avanços.

Nesse sentido, vale ressaltar que as práticas pedagógicas desenvolvidas e voltadas para a autonomia do aluno, em paralelo ao processo de avaliação, consideram a criatividade e as competências individuais. É isso que possibilita ao estudante o avanço do ensino-aprendizagem e de uma avaliação para a autonomia que, segundo Carvalho (1994 *apud* SILVA, 2004, p. 3):

permite ao aluno aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de seu interesse, uma vez que o professor, diante das exigências curriculares institucionais e o tempo disponível, desenvolve conteúdo considerado essencial; contribuir para enriquecer os conhecimentos dos alunos; o aluno aprende a se libertar da dependência do professor e passa a descobrir formas alternativas de construir o conhecimento; estabelecer contatos, por si mesmo, com fatos e ideias, analisando-as; ter capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los espontaneamente; planejar, por iniciativa própria, ações e buscar soluções para o problema e desenvolver atividades que possibilitem manejar as informações mentalmente, de forma independente.

Sendo assim, a preparação para a autonomia assume-se, pois, como a necessidade de levar o docente a ter consciência do estágio em que se encontram os seus conhecimentos e as suas capacidades de saber e fazer; de habituá-lo a definir para si mesmo objetivos válidos e realistas, sabendo escolher, igualmente, o conteúdo que melhor corresponda às necessidades de sua formação. Dessa maneira, torna-se capaz de se autoavaliar, na convicção de que todo esse processo se prolonga no tempo, mas é, indiscutivelmente, uma qualidade necessária para um futuro pedagogo.

Portanto, o lugar fértil onde os debates sobre avaliação devem acontecer são as salas de aulas dos cursos de formação de professores. Através do estudo e das discussões sobre avaliação, no período da formação, os futuros docentes precisam aprender sobre avaliar aprendendo com suas experiências como alunos, diretamente influenciadora em sua formação, compreendendo aos poucos que:

[...] a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à Avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2008, p. 7).

Assim, a avaliação deve ir além de classificar, mas sim examinar o processo em que estão inseridos os sujeitos, para então mensurar, através de sua avaliação, se o seu objetivo foi alcançado. É preciso ter em vista que a nota não é o objetivo final de uma avaliação, mas sim a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se relatar e refletir sobre a experiência em que os estudantes foram protagonistas de práticas avaliativas realizadas na disciplina Currículo. Consequentemente, evidenciou-se uma proposta alternativa de avaliação em que ocorreu a participação e a corresponsabilidade dos alunos, no seu próprio processo de avaliação, no curso de licenciatura em Pedagogia.

É possível afirmar que esta foi uma importante oportunidade de aprendizado formativo (de conteúdo, pessoal e pedagógico) para a professora e os alunos envolvidos, além de ser uma alternativa metodológica diferenciada sobre avaliação. Esta propiciou aos alunos tomarem consciência do que é fazer uma avaliação, da importância da organização na resolução das questões, da necessidade de manter precisão de linguagem e das dificuldades encontradas na correção das provas, passando a valorizar também esse aspecto nas incumbências do professor.

É importante frisar que a consciência que temos de avaliação e a postura que assumimos orientam nossa prática pedagógica e a nossa interação com os alunos. Se aprender é um processo de construção de conhecimento que envolve, além da informação e da memorização, também

a compreensão, o raciocínio lógico, o estabelecimento de relações, a capacidade de análise, de síntese, de crítica e de elaboração própria, o ensino é sobretudo um conjunto evolutivo da aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que a participação do aluno pode e deve ser adicionada/incentivada com relação à correção de provas, tendo autonomia na escolha das questões. No entanto, este é apenas um dos aspectos da avaliação, que evidentemente não é a única.

Esta experiência demonstra que a postura da professora não foi corrigir, entregar e seguir adiante com os assuntos, verificando apenas se o aluno sabe ou não sabe algo, o que na forma tradicional faz com que este receba a prova com a nota e não tenha participação direta neste processo.

Atentar para os erros que cometeu e por que errou, ter contato com outras formas de raciocínio, sentir a dificuldade de decifrar e, muitas vezes, rever o problema e ter mais uma oportunidade de aprendê-lo, atentar para essas dificuldades, são apenas alguns aspectos que enriquecem seu aprendizado. Possibilitou-se uma relação entre a avaliação e o processo de aprendizagem, como também houve oportunidade de observação por parte da professora e do aluno quanto ao desempenho dos colegas.

Portanto, a experiência analisada alerta principalmente para a necessidade de que práticas avaliativas formativas, mediadoras e mais inclusivas, não se reduzam às discussões teóricas durante os cursos de formação de professores, mas que sejam, de fato, vivenciadas, de modo que isso implique mudanças na atuação dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. *Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3vQragB>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº.1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, seção 1, n. 92, p.11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2SZxCmE>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3z2B3K1>. Acesso em: 23 maio 2020.

COSTA, Michele Gomes Noe.; FREITAS, Sirley Leite; MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3wY1TRU>. Acesso em: 25 maio 2020.

CRUZ, Dulce Maria. Aprender e ensinar através de videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo. *Tecnologia Educacional*, [s. l.], v. 29, n. 145, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. Anais [...]. São Paulo, ABED, 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria. *Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio*. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 159, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3uWLrzL>. Acesso em: 25 maio 2020.



RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS

*Taise Rodrigues de Souza
Felina Kelly Marques Bulhões
Valdete Silva dos Santos*

O presente trabalho está centrado na caminhada e nas experiências das estagiárias do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX, durante a realização do Estágio Supervisionado I, no ensino fundamental II, destacando o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-estudante, em um contexto integrado à realidade do estagiário, do professor universitário, do professor regente e dos estudantes no ambiente escolar. Sendo assim, o objetivo do trabalho é relatar a inclusão, o planejamento, as observações e a regência efetivada durante esse período.

O estágio curricular supervisionado constitui-se, dentro das exigências curriculares, como campo privilegiado para o exercício pré-profissional em que o estudante de graduação interage diretamente com o ambiente de trabalho e desenvolve atividades fundamentais, profissionalizantes, programadas, avaliáveis em créditos e conceitos, com duração e supervisão estabelecidas por leis e normas (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A sociedade nos dias atuais tem exigido dos educadores desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as diversidades presentes na sala de aula, assim o estágio supervisionado é de extrema importância para a vida acadêmica, pois aproxima o futuro docente da realidade da escola (LIMA, 2008).

A disciplina de Estágio Supervisionado I é um momento importante para os licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB visando preparar para o efetivo exercício da profissão docente. Durante a disciplina, os estudantes têm um primeiro contato com a realidade de uma sala de aula. Conforme afirma Santos (2005), é durante o período de estágio supervisionado que o discente poderá ver na prática as disciplinas teóricas do seu curso de licenciatura e fazer construções significativas para sua formação.

O estágio curricular supervisionado é fundamental ao estudante do curso de licenciatura porque oportuniza o primeiro contato com o mercado de trabalho, aumentando as possibilidades de ingresso do aluno no campo profissional, consolidando um futuro promissor. Constitui-se em um espaço de aprendizagens e saberes, na medida em que o estagiário refletirá sobre as atividades “tradicionais” de observação, de participação e de regência e terá a oportunidade de se indagar, por exemplo, sobre os fundamentos e sentido dos conteúdos e dos métodos que norteiam a prática docente.

É um processo vivido fora da universidade que nos permite, enquanto estudantes e futuros profissionais da educação, uma grande contribuição para a nossa formação, na medida em que nos possibilita conhecer e vivenciar o cotidiano de uma escola e refletir sobre as práticas pedagógicas.

[...] o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores. (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 217).

No decorrer deste trabalho será descrito o resultado do diagnóstico realizado no estabelecimento de ensino, como: sua identificação, localização

e seu histórico, assim como relatos de outros autores acerca do assunto e análises críticas, destacando as divergências e convergências existentes entre as teorias educacionais e a prática docente. E, para sua concretização, foi feita uma análise minuciosa do relatório do estágio e extraído dele as experiências relevantes para a reflexão da prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado como etapa de formação para futuros professores se traduz pela mobilização de ações interventivas para com a realidade escolar. É uma fase oportuna para o licenciando adquirir conhecimentos, técnicas e diferentes estratégias de lidar em sala de aula, como também é nesse ambiente que ele pode refletir sobre as ações pedagógicas no decorrer de sua atuação enquanto estagiário (SANTOS, 2015).

Na busca pela identidade profissional, os licenciandos encontram no estágio supervisionado uma oportunidade de explorar suas habilidades, fragilidades e competências. Quando são inseridos no processo de formação, o espaço pedagógico proporciona a construção de uma atitude investigativa, possibilitando a eles traçarem caminhos que lhes permitam questionar e intervir em seu cotidiano pedagógico, formando assim profissionais críticos e conscientes (FERREIRA, 2014).

A prática supervisionada é necessária para a tomada de consciência dos futuros professores acerca das teorias estudadas, mas em hipótese alguma estas teorias relacionadas ao saber, são suficientes para o pleno exercício da docência. Existe uma necessidade de os estagiários vivenciarem a prática docente em escolas de educação básica e essa vivência se torna ainda mais vantajosa quando se tem o acompanhamento pelo professor regente que já atua na área (PIMENTA, 1999).

Diante de tal fato, faz-se necessário o auxílio do professor supervisor da disciplina juntamente com o professor orientador técnico da escola,

no direcionamento do trabalho a ser desenvolvido pelos licenciandos no período do estágio.

A educação brasileira ainda possui muitas particularidades de um ensino tradicional, caracterizado pelo papel que o professor ocupa de detentor do saber, enquanto o aluno não passa de mero expectador. Para reverter este quadro, a realização de aulas práticas em sala de aula permite que o aluno seja mais atuante no processo de construção de seu conhecimento (BARTZIK; ZANDER, 2016). Nesse sentido, Nicola e Paniz (2016, p. 375) ressaltam que:

Utilizar recursos didáticos diferentes em sala de aula tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando ganho no processo educativo, não somente para o aluno, mas também para o professor, que acaba por aprender coisas novas, tendo o recurso com um novo aliado e auxílio em suas aulas. (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 375)

O ensino de Ciências e Biologia é atrativo aos alunos por promover o contato com diversas áreas e materiais facilmente encontrados, até mesmo no próprio ambiente escolar, e este fato pode ser ainda mais incrementado com a utilização de recursos como jogos, modelos didáticos, representações, experiências e implementação de novas metodologias. Deste modo, fica claro que essas estratégias auxiliam o aluno na fixação do conteúdo, dando suporte para o desenvolvimento e a interpretação de novos conhecimentos (SANTANA *et al.*, 2013).

Para Theodoro, Souza e Almeida (2015), o livro didático e a lousa são recursos de utilização recorrente em sala de aula. Em contrapartida, embora considerados importantes, o uso de modelos didáticos, assim como a experimentação, surgem como instrumentos pouco utilizados em sala de aula; no caso deste último, esse fato se explica pela falta de laboratórios nas escolas pesquisadas ou pelo fato de os professores terem que custear os gastos quando essas aulas práticas são realizadas em sala de aula, acarretando gastos a eles. Segundo Zappe e Sauerwein (2018), existe uma lacuna no que tange a pesquisas sobre ensino de fungos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A disciplina de Estágio Supervisionado I tem uma carga horária de 100 horas, sendo estas divididas em aulas presenciais na UNEB, Campus IX, e em atividades na escola como planejamento, observações de aula, regências e avaliações.

Quando o estudante chega no momento de realizar os estágios de regência, ele possui a bagagem das teorias vistas até aquele momento, porém colocar em prática tudo o que foi aprendido não é tarefa fácil e por vezes escutamos que “só se aprende a dar aulas, dando”. Grande equívoco esse, pois os professores dos cursos de licenciaturas deveriam conduzir o “professor iniciante”, não deixando tudo a cargo do aluno estagiário e à sua própria sorte.

O estágio foi realizado em uma escola de educação básica administrada pela Secretaria de Educação do município e pela gestão da escola que funciona em três turnos, oferecendo o ensino fundamental II, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente à noite, atendendo ao todo, no ano de 2019, cerca de 1.014 estudantes. Está localizada no município de Barreiras (BA), e atende uma demanda de alunos oriundos de diversos bairros periféricos da cidade. Por isso, é comum a presença de policiais militares e viaturas dentro da escola para assegurar o seu bom funcionamento. Essas presenças causam uma dualidade de sentimentos, ora de maior segurança, ora o questionamento do porquê serem necessários ali.

A escola passou por uma recente reforma, que trouxe alguns benefícios, como por exemplo os aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula e a climatização das salas, que, principalmente no turno vespertino, faz total diferença no rendimento das aulas. O colégio possui uma estrutura física ampla, composta por 19 salas de aula.

É importante levar em conta que a escola é um ambiente complexo, e para lidar com isso o estagiário, no papel de docente, precisa considerar as peculiaridades dos estudantes, visto que alguns têm maiores dificuldades

no aprendizado, outros vivem em uma situação familiar de risco, com casos de gravidez precoce e agressividade, e estudantes têm condições especiais. Tais fatores indicam o histórico de cada estudante, pois cada um possui uma realidade diferente, no entanto a escola pública deve assegurar a todos uma formação integral.

De acordo com Perrenoud *et al.* (2002), a maioria dos estagiários pensa que basta ter domínio de conteúdo para gerir uma aula com aprendizagem significativa para os educandos. No entanto, para ser professor é necessário esforço para adquirir resistência e ambivalência que o faça ter estratégias para escapar das indisciplinas dos alunos. As astúcias dos estudantes desconcertam os professores novatos, assim como o enfrentamento permanente em algumas turmas já estabelecidas no ambiente escolar.

O estágio foi realizado no período vespertino, em que a maior parte das turmas era constituída por adolescentes. Nas observações, verificou-se pouco interesse de alguns alunos, que demonstravam isso por meio de conversas paralelas, uso de fones de ouvido e do aparelho celular constantemente. As turmas vespertinas, de acordo com relatos de professores que lecionam há mais tempo, costumam ter comportamento difícil e não se importam com os resultados negativos que obtêm nas avaliações, seja ela quantitativa ou qualitativa; e não tivemos conhecimento de nenhuma atitude tomada pelos professores ou direção para mudar esse cenário.

As atividades de estágio de regência foram realizadas em quatro turmas de ensino fundamental II, sendo: uma turma de sétimo e três de oitavo ano, todas elas da mesma professora regente. A escolha das turmas e da quantidade ficou a cargo das estagiárias, sendo esse um costume rotineiro nas práticas de estágios realizados pelos estudantes da UNEB nas escolas públicas de Barreiras. O planejamento das atividades foi elaborado de acordo com o Plano de Curso Anual de Ciências disponibilizado pela professora regente da classe e contou, em sua maioria, com a participação protagonista das estagiárias, visando não apenas a carga horária obrigatória de estágio curricular, como também as transformações efetivas nos processos de formação e envolvimento da docência.

Levadas a questionar sobre esse comportamento um tempo após decorrido o período de estágio, fica evidente que ele não deveria ser normalizado, pois acabamos vivenciando e reproduzindo a mesma realidade que os profissionais mais experientes, com sobrecarga de turmas e trabalho. Assim sendo, a experiência registrada aqui não passou de uma reprodução da massificação que a educação sofre, onde temos que seguir cronogramas de conteúdos e avaliar a sua aprendizagem. Mesmo com a aplicação de variadas técnicas e metodologias, acreditando estar realizando um trabalho diferente daquele feito pela professora regente, hoje avaliamos que somente isso não é suficiente para determinar o sucesso do aproveitamento da aprendizagem significativa.

No início da aula sempre era feita, como introdução, uma recapitulação da anterior, na qual deixávamos cerca de cinco minutos para socialização do conteúdo. Com a mudança das competências e habilidades da base curricular nas etapas da educação básica, alguns alunos sentiram dificuldade em acompanhar o conteúdo, já outros afirmaram tê-lo visto na série passada, e por isso não via sentido em ver novamente.

Para as estagiárias isso foi um choque de realidade, até porque em nenhuma das nossas disciplinas de práticas pedagógicas ou estágios foi discutido sobre o documento, ficando a nosso encargo desbravarmos sozinhas esse caminho. Então, durante a ministração das aulas, deixava-se mais tempo para copiar e explicar a matéria (cabe ressaltar que nem sempre foi possível utilizar o livro didático, pois eles ainda não estavam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, logo o conteúdo ministrado não estava no livro que os alunos receberam).

Os recursos didáticos mais utilizados foram os mais básicos, como quadro branco e pincel, já para as aulas mais dinâmicas utilizamos notebook, datashow, vídeo, painel, imagens ilustrativas e caixa de som. Todos esses recursos foram levados pelas estagiárias, e as práticas pensadas para levar para escola foram frutos de diálogos e pesquisas entre as autoras, o professor universitário e a professora regente.

A turma de sétimo ano era composta principalmente por meninos, e havia grande ausência dos estudantes, principalmente nas aulas de sexta-feira. Esse tipo de comportamento é rotineiro, e sequer pedem permissão para sair; as aulas eram nos últimos horários e eles simplesmente saíam antes; mesmo buscando usar diferentes estratégias na aula, não surtiram efeitos positivos.

No conteúdo “Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra”, para o sétimo ano, o planejamento foi todo elaborado pelas estagiárias. Como este assunto não é abordado no livro didático, foi produzido um texto de apoio e disponibilizado para todos, além de aulas expositivas com utilização do quadro branco e desenhos/esquemas; foram levados para a turma quatro modelos de termômetros diferentes, e eles puderam manusear e testar.

Atualmente, a escola deve ser um espaço aberto em que as informações são convertidas em conhecimento, fazendo do estudante um ser ativo, protagonista de sua formação. Sabendo então da escassez de laboratórios e equipamentos em escolas públicas, Bueno *et al.* (2008) ratificam que, para o ensino de ciências nas escolas, teoria e prática/experimento são indissociáveis, de forma que a desagregação de ambos não é interessante e nem recomendada. Portanto, diante da realidade das escolas, qualquer lugar acaba sendo um espaço de aprendizagem para teoria e prática, e a sala de aula é um espaço de diversidade entre pessoas. Essa foi a primeira atividade prática aplicada para a turma e gerou grande entusiasmo nas estagiárias, provocando um movimento reflexivo sobre o fazer pedagógico.

O conteúdo foi continuado na aula posterior, em que a metodologia consistiu em fazer um mapa mental no quadro branco. Os estudantes foram questionados se sabiam do que se tratava um mapa mental e a maioria disse não saber, então foi necessário, antes, explicar tal metodologia de ensino. A sua aplicação não foi tão eficaz quanto se esperava, pois os alunos não entenderam o porquê de se construir um mapa mental, passando somente a reproduzir o que estava no quadro, sendo que o objetivo era despertar neles o sentimento de autonomia. Para alterar essa realidade, explicou-se aos alunos como se faz para confeccionar a ferramenta apresentada à turma.

Os caminhos e os meios para o processo de ensino-aprendizagem são componentes importantes para assimilação ativa do ensinar e do aprender. Sendo assim, Richter (2011) diz que o mapa mental é visto como um recurso que possibilita ao estudante expressar os seus conhecimentos de forma livre quanto à sua capacidade de assimilação e às características socioculturais e individuais.

No próximo conteúdo, “Diversidade e ecossistemas”, foi planejada uma sequência didática composta por quatro aulas. Na primeira aula, foi feita a explanação introdutória do conteúdo e, para dinamizar a aula, colocou-se as carteiras em posição de semicírculo para que todos conseguissem visualizar o material didático produzido pelas estagiárias. O material usado era composto por imagens de paisagens dos diversos biomas brasileiros, impressas em folhas A4, além de uma imagem impressa em folha A3 reproduzindo o mapa do Brasil com as respectivas divisões dos ecossistemas.

Após a explanação do conteúdo, foi aplicada uma metodologia ativa, sala de aula invertida, onde os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa sobre os ecossistemas brasileiros, de forma individual, e deixar no caderno. Segundo Bondioli, Vianna e Salgado (2019), sala de aula invertida é um método cujo objetivo é que os estudantes tenham acesso ao conteúdo antes da sua explanação em aula presencial. A escolha desse método faz com que o estudante consiga realizar suas tarefas de maneira independente e criativa, e só após dirigidas e orientadas pelo professor.

Como planejado, na aula seguinte foi recapitulado o conteúdo da anterior, e, como solicitado, os estudantes tiveram que apresentar a pesquisa para a classe. Nesse momento, foi perceptível que a maioria dos estudantes fez a atividade solicitada, porém ficaram envergonhados de irem à frente falar. Dessa forma, foi necessário proferir palavras de encorajamento a eles e, mediante a resistência, preferiu-se deixá-los em seus respectivos lugares, uma vez que nem todos se sentem à vontade para se expressar em público.

Segundo Canto e Zacarias (2009), o assunto “Os ecossistemas brasileiros” é pouco trabalhado em sala de aula pelos professores, pois, devido à falta de planejamento, alguns conteúdos são suprimidos por conta da carga

horária insuficiente. No entanto, Castro *et al.* (2019) orientam que existe necessidade de conhecimento sobre o bioma em que o educando vive, relacionando-o com o meio ambiente, pois o estudante deve sair do ensino básico com habilidades de caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto a paisagem, temperatura, quantidade de água e tantos outros recursos naturais, bem como correlacionando essas características à fauna e à flora específica do bioma local.

Na terceira aula houve a exibição de um vídeo didático (Figura 1) sobre os ecossistemas, com duração de 23 minutos. Finalizado o vídeo, levantou-se uma discussão a respeito do recurso apresentado, com as seguintes perguntas: “1 – O que mais chamou a sua atenção nos vídeos?”; “2 – Dos ecossistemas brasileiros estudados, qual você acha mais interessante? Por quê?”; “3 – Qual dos ecossistemas estudados é característico do seu Estado?” Essa aula foi em uma sexta-feira no último horário, a maioria dos alunos faltou e os presentes estavam ansiosos para ir embora, impossibilitando de se realizar uma aula muito proveitosa (Figura 1). Isso nos causou desânimo, uma vez que grandes esforços foram movidos para levar os recursos até a escola e para o planejamento da aula. Após a visualização e a discussão do vídeo, os estudantes receberam uma atividade para ser feita em casa e deixar no caderno. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, é inevitável uma relação adjunta entre tecnologia e educação; e, além do mais, a conciliação de ambas traz inúmeras vantagens ao desempenho dos docentes e discentes.

Figura 1 - Exposição de vídeo sobre a diversidade de ecossistemas brasileiros para a turma 7º “H”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Lisboa (2014) afirma que é preciso conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas computacionais na educação, ou seja, espera-se que o docente tenha domínio sobre tais ferramentas, implementando-as em momentos adequados. Lisboa (2014) afirma que:

Acreditamos que faz-se necessário destacar que para utilizar o vídeo com sucesso é importante utilizar-se de explicações prévias e /ou posteriores a sua apresentação, tentando sempre que possível relacioná-lo ao conteúdo da aula. Pois, do contrário, não se justifica sua exibição, já que os alunos, possivelmente não irão compreender o motivo de terem assistido tal recurso, tão pouco irão apreender o que foi passado.

Seguindo a sequência das atividades planejadas pelas estagiárias, realizou-se, na aula seguinte, uma dinâmica, após correção da atividade que, junto à dinâmica, serviu de revisão para a primeira avaliação do trimestre (Figura 2). Para a realização da dinâmica, utilizou-se o desenho do

mapa do Brasil feito em papel madeira e distribuiu-se diversas imagens (de animais e plantas) relacionadas aos ecossistemas trabalhados em sala de aula. Os alunos tiveram que identificar a localização de cada ecossistema, como também as imagens relacionadas a cada um deles (Figura 3). Como forma de identificar a consistência do aprendizado dos educandos, colocamos imagens de animais não endêmicos da fauna brasileira (elefante, girafa, zebra, leão, tigre), onde de fato foi possível enxergar a construção diversificada do saber de cada aluno na sala de aula.

Figura 2 - Confeção do mapa brasileiro com as divisões dos biomas e principais espécies endêmicas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

O percurso da aplicação didática ocorreu de forma reflexiva, crítica e dinâmica, através da mediação entre teoria e prática, fazendo referência ao conteúdo, gerando assim aprendizado significativo. Dessa forma, foi possível às estagiárias constatar que a atividade do mapa também serviu como método de revisão para outra disciplina, pois, posteriormente à aplicação de uma avaliação, uma aluna trouxe um *feedback* relatando que a dinâmica a ajudou fixar o conteúdo de Geografia, no qual havia similaridade com aquele aplicado nas aulas de Ciências.

Figura 3 - Atividade concluída pelos estudantes do 7º “H”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Dentro da concepção de formação docente, mesmo diante de tantas dificuldades, é imprescindível o comprometimento com a elaboração do processo de ensino-aprendizagem no qual o estudante está inserido, para constituição de conhecimentos estratégicos que lhe assegurem o devido processo social de formação. O estágio supervisionado, enquanto articulador de várias possibilidades, mostra previamente o cotidiano escolar, no qual pode-se inferir que a prática docente é desgastante devido a diversos fatores, da mesma forma que também é gratificante, por colaborar com a qualificação da educação básica.

Em relação às turmas de oitavo ano, percebemos características diferentes entre elas. Foi notório que a maioria dos estudantes sentava em grupos e o quantitativo da turma não passava de 30 alunos na sala de aula. Notou-se também a presença de uma adolescente gestante e uma outra já mãe, com um filho de dez meses. Entrar em uma sala de aula e encontrar adolescentes mães e gestantes é de causar certo espanto, e situações como essa são cada vez mais comuns; é papel da escola como um todo proporcionar educação sexual a seus alunos, a fim de diminuir esse cenário.

Em uma das turmas do oitavo ano, há dois estudantes com condições neurológicas especiais que apresentam dificuldades de leitura e interpretação de texto, não conseguindo acompanhar a turma nas atividades. Esses alunos, infelizmente, não têm acompanhamento nem atividades adequadas a suas necessidades. Essa realidade gerou um sentimento de incapacidade, pois a universidade não nos prepara para situações assim. Entendemos que, diante tais situações, são necessários esforços multidisciplinares apoiados pela direção, pela coordenação e pelos grupos de discentes para ajudar.

Após as observações das estagiárias, as suas atividades em classe foram iniciadas. A professora regente estava concluindo sobre fontes e tipos de energia, e em seguida aplicaria uma atividade avaliativa composta por perguntas abertas e fechadas, realizada em dupla e valendo um ponto. Foi perceptível que muitos alunos se saíram bem, e essa atividade foi corrigida pelas estagiárias, mesmo não tendo acompanhado a turma durante as aulas anteriores sobre o conteúdo cobrado. O processo avaliativo é algo complexo, se inicia nas aulas e finaliza com o uso de algum instrumento avaliativo; é necessário acompanhar todo esse trajeto para se fazer justo.

Finalizado o conteúdo de fontes e tipos de energia, as estagiárias iniciaram o assunto de circuitos elétricos com aula expositiva e dialogada, com uso do quadro branco, e alguns estudantes conseguiram interagir fazendo perguntas e comentários. Esse conteúdo causou certo receio e insegurança para nós enquanto docentes, pois é algo novo que a BNCC traz para o oitavo ano do ensino fundamental, que antes só seria visto na disciplina de Física. Assim como na turma do sétimo ano, o livro didático não se encontra ainda adequado à nova BNCC, sendo necessário escrever no quadro.

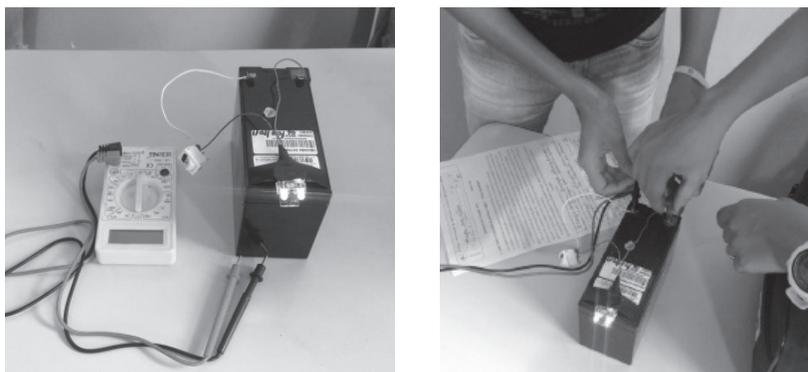
Para melhor assimilação do conteúdo ministrado, uma das estagiárias levou um circuito serial para a classe, a fim de que conseguissem visualizar o seu funcionamento podendo associá-lo ao conteúdo ministrado durante as aulas (Figura 4). A turma se mostrou bastante curiosa quanto ao funcionamento do circuito e era justamente isso que se esperava, despertar a curiosidade deles! Ainda na Figura 4, é possível ver uma das alunas manuseando

o circuito, fato que nos alegrou ainda mais, pois com materiais desse tipo é esperado que os estudantes se sintam desafiados e provocados a entender tal funcionamento, levando-os a pensar e a encontrar suas próprias respostas para a situação, construindo assim uma aprendizagem significativa.

A experimentação permite que os alunos manipulem objetos e ideias e negociem significados entre si e com o professor durante a aula. É notável a importância das aulas práticas para que o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado com sucesso. Para tanto, Bueno *et al.* (2008) sugerem que a execução de atividades práticas deve ser monitorada pelo professor para que tudo ocorra de forma harmoniosa e sem conflitos, de modo a atingir os objetivos propostos e a compreensão dos termos abordados na teoria.

Como parte da metodologia, aplicou-se uma atividade para que fizessem em casa, e os estudantes apresentaram certas dificuldades. Para não facilitar demasiadamente o desenvolvimento do aluno, eles foram orientados a consultar o caderno e encontrar as respostas, pois todas as questões foram retiradas do conteúdo aplicado em sala.

Figura 4 - Exposição de um circuito elétrico serial



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Para finalizar o conteúdo, a professora regente nos orientou a adicionar mais uma etapa no planejamento da aula, que foi levar um filme

relacionado ao conteúdo de circuitos elétricos. Atendemos à proposta dela, pois achamos importante para o aprendizado deles, já que o filme intitulado *O menino que descobriu o vento*, além de abordar o que foi visto em sala de aula, traz uma mensagem de superação através da disciplina, do esforço e da educação. Em relação a essa perspectiva, o uso de filmes é uma prática não apenas recomendada como obrigatória, sendo sobretudo, componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) deixa claro: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 1996).

Assim, percebe-se que o filme deve estar inserido na escola para ser utilizado de forma útil através de estratégias metodológicas e didáticas, que serão usadas para atingir objetivos propostos na disciplina.

As aulas seguintes, conforme planejadas, buscaram a participação dos estudantes, fazendo questionamentos e indagações. O novo conteúdo “Mecanismos reprodutivos”, foi iniciado utilizando o quadro branco para construir desenhos e esquemas. Durante a explicação surgiram muitas dúvidas por parte dos alunos, e mesmo com poucos materiais para trabalhar em sala de aula foi possível seguir o planejamento através do método de elaboração conjunta ou conversação didática, que nada mais é do que a interação entre professor e alunos, que visa à obtenção de novos conhecimentos.

Ao explicar o assunto reprodução, percebeu-se ausência de maturidade e autoconhecimento sobre o corpo humano por parte dos estudantes, para entender que reprodução é uma forma de perpetuação de espécies de indivíduos com ou sem a troca de material genético, e não apenas o ato sexual propriamente dito. Foi um conteúdo delicado de se aplicar em sala, tivemos que ter um certo cuidado com os termos usados, pois os estudantes menos comprometidos com a disciplina aproveitaram para tentar nos desconcertar com algumas piadas. Em contrapartida, no decorrer das próximas aulas, alguns estudantes se mostraram interessados, sempre fazendo

perguntas, principalmente sobre reprodução assexuada, que apresenta diversas formas das quais eles ainda não tinham conhecimento.

Próximo de finalizarmos as atividades do Estágio Supervisionado I, no dia 30 de julho de 2019, foi aplicada a última aula. Conforme solicitação do professor responsável pela disciplina, a aula foi sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), na qual no primeiro momento foi retomado o conteúdo anterior visto, como forma de fazer uma sondagem. No segundo momento foram levantados questionamentos sobre IST e disponibilizados *post-its* para fazerem perguntas sobre o conteúdo, as quais seriam respondidas após a explanação. Os estudantes se mostraram interessados, pois alguns fizeram perguntas e outros já conheciam certas doenças porque já tinham ouvido falar em determinado momento de suas vidas. Como esperado, houve algumas poucas conversas paralelas, logo controladas pelas estagiárias, assim que chamávamos a atenção deles.

Em determinados momentos da prática de regência houve alguns imprevistos, como o dia de vacina na escola, assembleia dos professores, chegada de integrantes de um circo para venda de ingressos, que acabou consumindo tempo das aulas, atrasando o planejamento. Ao final de todas as aulas, a maior preocupação era saber se eles realmente estavam entendendo e compreendendo o conteúdo, pois não bastava apenas participar durante a aula expositiva, visto que na hora das atividades e da avaliação individual eles sentiam dificuldades.

No que diz respeito ao acompanhamento da professora regente, devido à sobrecarga de trabalho, foi delegada às estagiárias a responsabilidade de planejar e executar aulas, aplicar provas e fazer correções. A ausência de acompanhamento mais de perto dos docentes (regente ou da disciplina Estágio) deixa uma certa lacuna no nosso processo formativo, pois o olhar mais experiente poderia provocar uma análise mais crítica da nossa atuação. Do ponto de vista pedagógico, as aulas são mais voltadas para atividades práticas e pouco para a promoção de aprendizagens significativas. O estágio supervisionado é um momento decisivo para a formação docente do estudante e é inadmissível a sua realização de forma superficial, com

materiais e aulas insuficientes. Tal situação foi levada para conhecimento do professor da universidade, no entanto, o único desdobramento foi discussões sem a promoção de mudanças ou reformas na escola.

Avalia-se também ser pertinente compreender o comportamento dos estudantes da escola, pois isso é de grande importância para a formação inicial enquanto futuros professores. A professora regente já havia alertado quanto à indisciplina dos alunos, no entanto, só foi possível ter uma visão panorâmica a partir da experiência na rede pública de ensino de Barreiras; pudemos conhecer a realidade da comunidade escolar e perceber que há muitas metas a serem alcançadas através de um trabalho em equipe para se chegar a uma situação satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estágio Supervisionado I é uma atividade obrigatória do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que busca proporcionar às discentes oportunidades para relacionar a teoria com a prática inserida na realidade do cotidiano escolar. No estágio pudemos observar as aulas e as metodologias utilizadas nas turmas, bem como ministrar as aulas. Para preparação do estágio, achamos imprescindível conversar com a professora regente das turmas, a fim de conhecê-la melhor e sondar as suas principais formas de ensino-aprendizagem.

Os objetivos delineados no início deste trabalho foram atingidos, pois percebemos que conseguimos ensinar os conteúdos de Ciências, tentando sempre levar para a sala de aula objetos de aprendizagem diferentes dos tradicionais, como circuito elétrico, vídeos, filmes, mapas mentais e figuras, aprimorando o aprendizado dos estudantes, bem como a vida das acadêmicas como futuras profissionais da educação.

A sistematização desse manuscrito se provou desafiador a pois o processo de reflexão por vezes não é integrado à prática pedagógica, e tampouco observamos nos textos acadêmicos e científicos o uso dessa práxis. É preciso

pensar em um texto científico, onde a presença marcante dos sentimentos gerados no momento da vivência por vezes causa estranheza por não ser o tipo de texto que encontramos nas revistas científicas, por exemplo.

A primeira versão desse manuscrito foi pensada baseando-se no modelo de relato de experiência, mas, após a primeira análise dos pareceristas, houve a solicitação de inclusão de nossas reflexões sobre o processo no manuscrito. Porém, possivelmente, se ainda durante a realização do estágio obrigatório tivéssemos tido a oportunidade de fazer esse exercício de reflexão mediada pelo professor supervisor, certamente a primeira versão do manuscrito teria sido diferente.

Diante desse desafio, percebemos o quão árdua é a atividade da docência; espera-se que o professor provoque a mudança em sala de aula, inovando em metodologias e afins, mas esquecem que ali na frente está um ser humano, dotado de sentimentos, que por muitos momentos assume diferentes papéis em sala: amigo, psicólogo e confidente.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.

BONDIOLI, Ana Cristina Cristina Vigliar; VIANNA, Simone Cristina Gonçalves; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. *Caleidoscópio*, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diários Oficial da União*: Brasília, DF,

Presidência da República, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2SZxCmE>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BUENO, Lígia *et al.* *O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

CANTO, Alisson Reis; ZACARIAS, Marcelo Augusto. Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 144-153, 2009.

CASTRO, Luís Roberval Bortoluzzi *et al.* Os biomas brasileiros nos livros didáticos de ciências: um olhar ao pampa gaúcho. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, Buenos Aires, v. 14, n. 1, p. 38-49, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ikRzze>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. O estágio supervisionado e a parceria entre a universidade e a escola. *FiepBulletin*, Foz do Iguaçu, v. 84, 2014. Volume especial.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3wYcpbv>. Acesso em: 7 maio 2019.

LISBOA, Domingas Mendes. *Vídeos didáticos no ensino de ciências: uma análise das propostas apresentadas nos ENPEC de 2009, 2011 e 2013*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *Inovação e Informática*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109202>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTANA, Salete Lurdes Cardoso. *et al.* *Sugestões para planejamento de atividades experimentais*. Bagé: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Unipampa, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3pr6EAL>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANTOS, Helena Maria. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro.

SANTOS, Joedh. Estágio supervisionado no ensino fundamental II: reflexão do relato da experiência motivadora no ensino de ciências em uma escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2015.

THEODORO, Flávia Cristine Medeiros; COSTA, Josenilde Bezerra Souza.; ALMEIDA, Lucia Maria. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. *Estação Científica*, Macapá, v. 5, n. 1, p. 127-139, 2015.

ZAPPE, Janessa Aline; SAUERWEIN, Inés Prieto Schmidt. Os pressupostos da educação pela pesquisa e o ensino de fungos: o relato de uma experiência didática. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 476-490, 2018.



REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO ÂMBITO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Mônica de Jesus Lima Vieira

A tecnologia assistiva (TA) é considerada uma área promissora e de grande relevância social, inclusive pelos órgãos governamentais que têm investido muito no fomento ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o presente trabalho busca ampliar a discussão em torno do tema, analisando a experiência extensionista mediada por uma discente no projeto de extensão com professores da rede municipal de Santo Antônio de Jesus, no sentido de elaborar e adaptar material didático na educação básica para discentes com transtorno e deficiência, em especial instigando o graduando/pesquisador a elaborar ações educativas no contexto das tecnologias assistivas.

De acordo com o conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:

Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

Vale destacar que o objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, e, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade e controle de seu ambiente, potencializar a sua aprendizagem, o seu trabalho e, sobretudo, oportunizar a integração e socialização com a família, os amigos e a sociedade.

O referido projeto teve início em 2019, portanto, ainda se encontra em andamento com a possibilidade de ampliar o atendimento ao número de escolas e professores da rede municipal de Santo Antônio de Jesus. No ano de 2019 foi financiado pela UNEB e conta com uma bolsista de extensão que contribui de maneira significativa na elaboração de materiais didáticos adaptados.

A experiência extensionista destaca-se como mecanismo de grande relevância para a discente, a graduanda (bolsista) do referido projeto de extensão, estudante do quarto semestre do curso de licenciatura em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, que compreende a relevância das vivências através das ações extensionistas realizadas em conjunto com a sua orientadora, bem como amplia o seu repertório teórico/prático no âmbito da educação inclusiva, das políticas educacionais e de elaboração e adaptação dos materiais didáticos.

A partir da urgente demanda na produção de conhecimento teórico e prático sobre TA nos seus múltiplos contextos educacionais no Brasil e o relevante papel da universidade em responder às demandas sociais, o presente trabalho tem a seguinte pergunta investigativa: qual o protagonismo da monitoria de extensão no desenvolvimento profissional dos monitores/graduandos no contexto da tecnologia assistiva?

Como objetivo geral esse estudo busca investigar de que maneira a monitoria de extensão no âmbito da TA contribuiu para a formação do graduando na consolidação de novos conhecimentos profissionais e na sua trajetória universitária.

Esse estudo se ancora nas pesquisas de Bersch (2009) e Galvão e Damasceno (2002) para discutir sobre a educação inclusiva, tomando como

referência a TA como pressuposto de uma prática educativa democrática, plural e inovadora, enfatizando a contribuição na formação acadêmica da graduanda, monitora do projeto de extensão. A legislação brasileira estabelece o direito à TA e preconiza uma ação propositiva da parte do governo para atender a esta demanda; destacamos documentos oficiais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.146/2015 no seu artigo 74 explicita que “[...] é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” (BRASIL, 2015).

A proposta se insere num caráter de pesquisa qualitativa, usando a experiência como monitora do projeto de extensão para refletir sobre a importância do uso da TA no ambiente escolar a partir das oficinas de formação continuada com professores da rede municipal de ensino para a produção de material didático para alunos com deficiência.

Salientamos que, inicialmente, o texto fará uma discussão sobre educação inclusiva no contexto da educação brasileira ancorando nos marcos legais e autores de tratam deste tema; no segundo momento trataremos da Política da Monitoria de Extensão como um importante espaço de conhecimento na trajetória universitária dos graduandos; no terceiro momento explicitaremos a experiência de monitoria extensionista no cenário das TA, focando na sua potencialidade no âmbito da educação inclusiva, mediante adaptação de material didático na educação básica; no último ponto haverá as considerações finais, em torno da experiência extensionista que instrumentaliza a monitora no âmbito da TA e a sua utilização de forma adequada e condizente como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Ao se tratar da aprendizagem de alunos com deficiência e transtorno no ensino regular, é possível encontrar dificuldades enfrentadas por esse alunado no contexto da educação brasileira, uma vez que existem barreiras no âmbito comunicacional, social e pedagógico que, por vezes, impedem a continuidade e o sucesso desses sujeitos na trajetória escolar.

Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. A discussão sobre a inclusão não é um “produto” novo ou um modismo, nem é um novo rótulo denominado “pessoas incluídas”, mas deve se basear em concepções filosóficas que consideram as pessoas como iguais em direitos e em valor, mas carregadas de diferenças que demarcam a sua identidade.

A Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994, na Espanha, teve como objetivo organizar o processo educacional de modo que contemplasse a todos, independentemente das necessidades educacionais presentes, tanto em crianças, quanto em jovens e adultos. A proposta pactuada entre os países signatários da Conferência foi para que os governos proovessem a educação inclusiva e de qualidade no ensino regular para pessoas com necessidades especiais. O Brasil, como país signatário, assumiu o compromisso de implementar políticas educacionais no cenário da educação inclusiva, possibilitando novas propostas e formas de ingresso ao sujeito com deficiência, extinguindo as escolas especiais e promovendo uma política de acesso ao ingresso regular de ensino (BRASIL, 1994).

Assim, a inclusão escolar surge numa perspectiva de incluir alunos com deficiências e transtornos na escola regular, pautada em muitas pesquisas que têm demonstrado a importância do processo inclusivo, no qual a heterogeneidade possibilita discutir caminhos para uma proposta pedagógica de forma diferenciada da concepção tecnicista, respeitando as diferenças e especificidades de cada sujeito.

Portanto, a inclusão implica uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiência se ajuste à escola, pois é a escola que precisa se adequar às necessidades dos seus alunos.

Cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi resultado de um processo histórico que instituiu a dignidade da pessoa humana e a garantia do exercício de cidadania, para que não houvesse desigualdades sociais e fossem eliminadas quaisquer preconceitos ou discriminação (BRASIL, 1988).

Referente à educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, sancionada em 12 de dezembro de 1996, destina o seu capítulo V à educação especial, que retrata a inclusão das pessoas com deficiência junto aos alunos e à comunidade na escola regular (BRASIL, 1996).

Hoje, no Brasil, temos um aparato legislativo que trata da educação inclusiva, mas a legislação por si só não garante essa inclusão, depende de inúmeros fatores, tais como: a adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais de apoio pedagógico, além da formação continuada de professores e comunidade escolar. Salientamos que a escola tem um compromisso primordial e insubstituível: incluir o aluno no mundo social, cultural e científico; e isto é direito absoluto de todo o ser humano, se insurgindo contra os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos atribuídos pela escola.

Nessa perspectiva, a TA cumpre um importante papel no cotidiano escolar ao auxiliar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, propiciando a elaboração e a adaptação de materiais didáticos e de uso escolar para garantir o sucesso na aprendizagem do discente.

A TA, enquanto mecanismo que torna a vida mais fácil para os sujeitos que a utilizam, promove a inclusão e a formação. O uso de tecnologia assistiva se aplica à vida escolar e desempenha um importante papel, pois proporciona recursos e serviços que ampliam habilidades funcionais de pessoas com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, promove inclusão educacional e social (BERSCH, 2000).

O Decreto de Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabeleceu que a acessibilidade seria uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Com relação ao acesso de alunos com deficiência e transtorno nas escolas, as ajudas técnicas se tornam extremamente necessárias, desde aspectos relacionados à estrutura física ao mobiliário até à adaptação de recursos pedagógicos. Portanto, os recursos pedagógicos adaptados são considerados como tecnologia assistiva, pois estes materiais permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, permitindo assim que superem as barreiras da comunicação e da mobilidade, dentre outras.

A adaptação dos recursos é de suma importância, pois favorece um ensino e aprendizado correspondente às condições dos alunos, e por isso a inserção da TA no ambiente escolar pode oportunizar o êxito da integração do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto educacional.

Entretanto, é preciso compreendermos que no processo de adaptação de alguns recursos de apoio pedagógico, é necessário o conhecimento quanto às formas de aprender e às peculiaridades de cada deficiência e transtorno, para garantir permanência e sucesso escolar. A construção de recursos deve ser “[...] adequada às necessidades do aluno e corresponder à atividade proposta, a fim de beneficiar o aluno, durante o aprendizado, e o professor, no processo de ensino[...].” (MELLO, 2003, p. 23).

[...] O objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (MELLO, 2006, p.7).

É de suma importância destacarmos a necessidade de adaptação de recursos pedagógicos e a sua utilização, deste modo, o uso da TA como instrumento de ensino e aprendizado se faz necessário, juntamente com questões relacionadas à acessibilidade, tendo em vista que o desafio atual é tornar a política educacional inclusiva uma prática voltada para um ensino de qualidade que respeite as especificidades de cada sujeito.

Conforme explicita Bersch (2013), as tecnologias assistivas se constituem nas seguintes modalidades: auxílios para a vida diária e vida prática; materiais pedagógicos e escolares especiais; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; adequação postural (mobiliário e posicionamento) e mobilidade; recursos para cegos ou pessoas com visão subnormal; recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos; projetos arquitetônicos para acessibilidade; adaptações em veículos escolares para acessibilidade, dentre outros.

No que se refere às modalidades, esse estudo se pautou na construção de auxílios para a vida diária e a vida prática e materiais pedagógicos e escolares especiais para discentes com deficiência intelectual e autismo.

[...] a deficiência intelectual, baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental, considera a deficiência intelectual não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, que por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita [...]. (SASSAKI, 2003, p. 162).

Deste modo a deficiência intelectual (DI) é considerada como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, e é caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais, habilidades ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, entre outras.

Bosa e Baptista (2002, p. 22) nos mostram a seguinte definição para o termo autismo:

A palavra “autismo”, escrita de diferentes formas – com “a” maiúsculo ou minúsculo, com ou sem o artigo precedendo a palavra (o Autismo ou o autismo) como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrico-neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno persuasivo do desenvolvimento, psicose infantil precoce, pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo [...].

O autismo tem como nome técnico oficial: transtorno do espectro do autismo (TEA), que reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou o começo da infância. Assim, optamos inicialmente em focar na adaptação de materiais relacionados aos discentes com autismo e DI, buscando responder às dificuldades e necessidades específicas para o aprendizado de cada aluno, respeitando as necessidades educacionais, sem realçá-las, planejando cada adaptação de material didático de acordo com a deficiência e buscando potencializar as habilidades de cada aluno.

Diante do processo educacional inclusivo que nos é apresentado, se faz necessário expandir as propostas pedagógicas no âmbito da TA, visando construir caminhos que possibilitem que o aluno com DI ou autismo tenha autoconfiança, viabilizando instrumentos que favoreçam o seu percurso escolar. Para contemplar a proposta de inclusão escolar, é preciso viabilizar a acessibilidade, a permanência e o sucesso mediante processos educativos inclusivos.

De acordo com a inquietação proposta por Galvão (2002), a escola precisa sempre se indagar sobre que modelos de educação e sociedade estamos falando. Diante deste cenário, a escola e as políticas educacionais inclusivas precisam responder às necessidades dos alunos para que não haja frustração, desistência, segregação e, principalmente, exclusão, corroborando com um ensino de qualidade, independentemente das diferenças de cada aluno.

POLÍTICA DA MONITORIA DE EXTENSÃO: IMPORTANTE ESPAÇO DE CONHECIMENTO NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DOS GRADUANDOS

Ao adentrar no ensino universitário, precisamos entender que, na modernidade, a universidade tem por meta atingir três objetivos¹, que devem estar articulados entre si: 1) formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino e a aprendizagem de habilidades e de competências técnicas e acadêmicas; 2) formação de pesquisadores, tanto em seu sentido *lato* como *stricto*, mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento, assim, instituições de ensino superior também não podem omitir seu papel de produtoras de conhecimento; 3) formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Dessa forma, e associando os três objetivos das instituições de ensino superior, percebe-se que a educação universitária tem um compromisso maior, na construção de uma sociedade na qual a vida dos indivíduos seja caracterizada pelos indicadores de cidadania, e assim a vida coletiva pelos indicadores da democracia. Visando cumprir esses objetivos as universidades desenvolvem atividades específicas, que devem ser articuladas entre si, a saber: ensino, pesquisa e extensão.

É de suma importância valorizar a extensão, pois e enfatizar a valorização extensão, pois ela esta pode contribuir para a superação das lacunas quantitativas, qualitativas e de relevância social identificadas para aproximar as “becas” das universidades com o realismo dos “becos” das cidades (PINA-OLIVEIRA; CHIESA, 2016). Nesse sentido, é preciso ressaltar como as experiências extensionistas são importantes ao possibilitar de forma bastante sólida a formação de um conhecimento que se produz,

¹ Santos e Almeida Filho (2008), ao abordar os desafios da universidade do século XXI e a relação necessária com o contexto histórico, social e pessoal.

se reproduz, se conserva, se organiza e reorganiza, se universaliza e se aproxima das necessidades das demandas sociais.

Nesse âmbito, os projetos de extensão cumprem um importante papel de diálogo com as demandas sociais; nessa experiência enquanto monitora extensionista, foi possível a consolidação do aprendizado teórico/prático no campo da produção de materiais, confecção de recursos pedagógicos e as oficinas de formação com os professores do município de Santo Antônio de Jesus, no projeto de extensão aqui explicitado.

O contexto de atuação na monitoria do projeto de extensão garantiu não só a inserção na sociedade como sujeito participativo, mas possibilitou uma nova forma de compreender o processo inclusivo, contribuindo de forma significativa na ampliação dos aportes teóricos, da fundamentação teórica e das práticas formativas que ajudarão de maneira significativa a minha futura ação docente.

Deste modo,

[...] essas ações devem propiciar o diálogo entre os saberes técnicos e científicos e os saberes popular e cultural, processo que gera novos conhecimentos e potencializa ações emancipatórias, democráticas, solidárias e transformadoras [...] (FREIRE, 1996, p. 32).

Constatamos que no meio universitário, através das experiências extensionistas, não apenas haverá o “desenvolvimento” do conhecimento, mas também as suas criação e validação por meio da pesquisa, evidenciada na vida da comunidade onde a universidade está situada.

Como afirma Boaventura Souza Santos (2004, p. 53-54):

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no curriculum

e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação em ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Em concordância com Boaventura Souza Santos, é bastante compreensível a importância da extensão no contexto universitário, pois descentraliza as atividades de maneira bastante democrática, gerencia serviços e contribui para anemizar as mazelas sociais, culturais ou educacionais.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, homologadas pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, no artigo 3º, destacam que:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018).

Partindo do que determina o artigo citado, a extensão possibilita que toda produção de conhecimento com e para diferentes setores da sociedade, num processo contínuo e articulado de ensino e pesquisa, se efetive em propostas concretas a partir de ações de projeto de extensão.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, em seu artigo 7º, definem que:

São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias. (BRASIL, 2018).

É preciso enfatizar que a política de extensão propõe atividades necessárias para estreitar caminhos, visando envolver diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior, abarcando a participação ativa da sociedade, e assim fortalecendo a formação do estudante, no contexto global e não meramente no espaço da sala de aula das universidades.

O Conselho Universitário (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Regulamento do Programa de Bolsas de Extensão (Probex), regulamenta a Concepção de Monitoria de Extensão – CONSU nº 1.196/2016–, que sinaliza:

Entende-se por Monitoria uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de Graduação. Monitoria de Extensão é um instrumento para a melhoria do ensino, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática. Promovendo uma participação mais ativa e colaborativa dos participantes no processo de ensino aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliando-os na compreensão e produção do conhecimento. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2016).

A UNEB, através do CONSU, explica claramente a concepção da monitoria de extensão e enfatiza a sua contribuição enquanto modalidade de ensino e aprendizagem que potencializa o graduando no seu processo formativo ao articular teoria e prática.

Assim, no contato com a comunidade externa, através de projetos vinculados a extensão, o discente desenvolve atividades que visam fortalecer a articulação entre teoria e prática com a participação ativa e colaborativa, contribuindo com o desenvolvimento da competência pedagógica que consideravelmente os auxilia na compreensão e produção do conhecimento, através das experiências extensionista.

EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS NO ÂMBITO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

As experiências como monitora do projeto de extensão intitulado “A tecnologia assistiva como instrumento para auxílio pedagógico: desafios e possibilidades de uma prática docente inclusiva”, oportunizaram reflexões sobre a importância do uso da TA no ambiente escolar, e a construção de conhecimentos profissionais no âmbito da docência para a efetivação de recursos e/ou estratégias que favoreçam o processo inclusivo.

A participação, enquanto monitora neste projeto de extensão, possibilitou compreender de que maneira a utilização das tecnologias assistivas contribuem com as demandas sociais, diante do advento do processo de inclusão escolar, momentos os quais consolidaram os conhecimentos teóricos e práticos através da confecção de materiais e adaptações de materiais didáticos para estudantes com deficiência intelectual e autismo.

Em todo este processo, vale destacar o quanto o princípio de extensão se concretizou na sua significância pela indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, de maneira que incorporou evidências científicas, sem separar o diálogo com os atores sociais, nesse caso, a escola. Reiteramos que a extensão realiza, por excelência, o sentido da universidade, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo.

Desse modo, vale destacar a importância do projeto de extensão como instrumento viabilizador da construção do conhecimento, não só através do desenvolvimento de tecnologias assistivas, mas também como pesquisa, que oportunizou a extensão deste conhecimento para a comunidade, através das oficinas de formação com professores da rede municipal do município.

No intuito de refletir a experiência extensionista de forma crítica e potencializadora na construção de novos conhecimentos profissionais no âmbito da universidade, utilizaremos três categorias para ancorar a nossa discussão: a) conhecimentos conceituais sobre TA no cenário da inclusão; b) apropriação de novos conhecimentos para a adaptação

de material didático para alunos com deficiência intelectual e autismo; c) a formação continuada dos professores e aprendizagem à docência.

O exercício da ação-reflexão-ação durante a monitoria do projeto de extensão ampliou os conhecimentos conceituais em relação à TA no campo da inclusão, uma vez que o conhecimento inicial (antes da participação do projeto) relacionava a tecnologia a um instrumento vinculado apenas ao computador e às ferramentas tecnológicas. Contudo, através das leituras e discussões com a orientadora ao longo do projeto, foi possível reelaborar o repertório teórico e ampliar de maneira significativa as perspectivas teórica e prática.

Os estudos reflexivos, com auxílio da orientadora do projeto e do aporte teórico das pesquisas de Bersch (2009) e Galvão (2002), possibilitaram uma compreensão real sobre a definição de TA e seu desdobramento como recurso de acessibilidade no processo de inclusão das pessoas com deficiência. As discussões empreendidas nos momentos de estudos orientados ajudaram a compreender a legislação brasileira, que garante ao cidadão com deficiência o direito de acessibilidade aos recursos e serviços da TA. Desta forma, o entendimento sobre o conceito da TA se expandiu de maneira bastante significativa, e hoje essa área de conhecimento engloba diversos aspectos e busca objetivamente a efetivação do processo inclusivo.

Bersch e Machado (2007) afirmam que:

Atitudes como a adequação do ambiente suprimindo suas necessidades básicas, eliminando barreiras de aprendizagem e provendo os meios de acessibilidade, o aluno pode ter uma deficiência sem sentir-se deficiente e não necessariamente seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos. (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 21 *apud* SELVATICI, 2010, p. 9).

Em acordo com a citação, é preciso destacar a urgência na apropriação de novos conhecimentos para a adaptação de material didático para alunos com DI e autismo, pois é preciso suprir as necessidades básicas, eliminando barreiras de aprendizagem e provendo os meios de acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale destacar que a formação continuada dos professores e aprendizagem à docência é um processo indispensável no contexto da educação inclusiva, em especial o uso da TA, portanto, ele precisa acontecer de forma contínua e permanente para garantir a aprendizagem docente no âmbito da adaptação do material didático.

As oficinas de formação mediadas em conjunto com a minha orientadora se concretizaram em ações do projeto e foram realizadas com professores da rede municipal de ensino no município de Santo Antônio de Jesus. As oficinas evidenciaram que os professores possuíam um estranhamento e distanciamento em relação ao conceito de TA e sua potencialidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências.

Partindo desta realidade, ampliamos através da formação o conhecimento dos professores sobre a TA e sua importância no processo ensino-aprendizagem, mediando atividades direcionadas aos alunos com deficiência, possibilitando assim ampliar a participação destes nas atividades escolares.

Diante desse contexto e implicada nesse processo extensionista, participei ativamente da adaptação de materiais nas oficinas, formulando de maneira autônoma diferentes estratégias que podem ser utilizadas no contexto da sala de aula, tais como: pintura em alto relevo para crianças com baixa visão, engrossamento do lápis, a utilização de notebooks com programas de áudio, utilização de pranchetas de comunicação, adaptação de mapas em alto relevo, adaptação de mouse e outros. As atividades permitem a utilização de materiais de baixa tecnologia, pois não demandam o uso de tecnologia de alto nível, entretanto esta é crucial para a inclusão dos educandos que necessitam desse suporte.

Assim, apresentaremos algumas das adaptações de material escolar no âmbito da TA realizada ao longo do projeto com os docentes da rede municipal de ensino do município de Santo Antônio de Jesus, conforme Quadro 1, elaborado pelas autoras:

Quadro 1 - Descrição de material elaborado e adaptado para crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtorno

Deficiência ou transtorno	Material produzido	Específicos
Deficiência intelectual	– Pirâmide do sistema feudal, na qual utilizamos na base um pedaço de papelão e nela desenhamos a estrutura referente à organização do feudalismo, e para melhor compreensão dos alunos com DI, além dos nomes das classes que formavam a pirâmide, colocamos imagens que associadas aos nomes.	Alunos cinestésicos: é preciso que eles tenham materiais pedagógicos que possam ser tocados, pois visão e audição são cruciais na aprendizagem.
Deficiência intelectual	Engrossador de materiais: lápis, pincel, tesoura com adaptadores para ajudar no manuseio.	Facilita o manuseio pelas crianças com dificuldades motoras.
Autismo	Figuras geométricas com velcro, em cores diferentes e para serem fixadas numa base de papelão, que, por sua vez, terá as imagens das figuras vazadas para que o aluno encaixe a figura correspondente. Mapa em alto relevo identificando as regiões do Brasil.	As figuras possibilitam trabalhar as diferentes formas e, com a utilização de velcro para facilitar o manuseio de alunos com problemas na articulação, o visual é importante para compreensão tanto para os alunos com DI como autistas, pois a imagem ajuda a assimilação do conteúdo apresentado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A realização dessa oficina em conjunto com os professores foi uma experiência valiosa, ao propiciar um reflexão em relação ao conceito de TA, promovendo a ruptura de um pensamento cristalizado (nos docentes) quanto ao alto custo para adaptação de materiais, provocando uma análise crítica

da prática docente sobre as variedades de possibilidades para adaptação de diferentes materiais nas áreas de conhecimento (Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa).

Defendemos que a formação continuada dos professores por meio das universidades, via projetos de extensão, se apresenta como um processo que contribui e potencializa o trabalho docente, pois instrumentaliza o fazer pedagógico, dando condições ao professor de promover mudanças em sua prática no âmbito da inclusão. As oficinas de formação continuada mobilizaram o caráter crítico, propiciando ação-reflexão-ação da monitoria extensionista em relação à necessidade e continuidade da formação continuada com os professores em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, foi possível compreender a importância da extensão dentro das universidades e a sua capacidade de mobilizar os discentes junto à comunidade externa, promovendo um diálogo no campo da produção do conhecimento e na relação teoria e prática. Acreditamos que as atividades de monitoria de extensão contribuíram na produção e na adaptação de recursos pedagógicos para o contexto da prática docente dos professores, bem como propiciou novas aprendizagens ao discente envolvido na monitoria de extensão. Contudo, espera-se ampliar as discussões acadêmicas de forma a garantir a utilização adequada e condizente da TA como instrumento facilitador, possibilitando, assim, o processo educacional de alunos com deficiência.

Os achados indicam que a formação de professores é e continuará a ser, por algumas décadas, o maior desafio das políticas de melhoria na inclusão de milhares de sujeitos, que são invisibilidades no contexto da educação brasileira.

Vale destacar que um fator fundamental para o sucesso da experiência extensionista é, portanto, a mudança de atitude, para que ações referentes ao

uso das TAs no processo educacional visem a inclusão não como um faz de conta, um arranjo para que o aluno com deficiência esteja nas salas de aulas, mas como efetiva justiça social e educacional com esse público, que não participa ativamente do processo educativo.

Ao criar espaços e momentos de reflexão, revisão de práticas pedagógicas e de rupturas de concepções, tendo como meio a elaboração de materiais pedagógicos de pequeno porte e/ou adaptados, é possível construir novos caminhos, que visem intervenções enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem; não somente para o aluno com necessidades educacionais especiais, como também para os demais.

Sendo assim, entendemos ser a escola um espaço privilegiado para o debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência e para o desenvolvimento de TA, e com a experiência extensionista foi possível conhecer as demandas e repensar práticas pedagógicas que potencializam a informação e a formação através de um projeto de extensão. Destacamos o quanto são importantes ações vinculadas a projetos de extensão como instrumento viabilizador da construção do conhecimento para os estudantes monitores, bem como a promoção de diálogo entre universidade e comunidade.

Ao finalizar este estudo, identificamos que há grande necessidade de formação continuada, principalmente para professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, abordando as questões teóricas e práticas sobre a inclusão escolar e o uso de TA, para removerem as barreiras pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10ª edição. Tradução Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BERSCH, Rita Cássia Reckziegel. *Design de serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita Cássia Reckziegel. Introdução à tecnologia assistiva. *Assistiva – Tecnologia e Educação*, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3pBeIz7>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. In: SCHIRMER, Carolina R. *et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 27-30.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *ATA da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3chwkdG>. Acesso em: 1 maio 2020.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Unesco, 1994.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, seção 1, p. 34, 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 7 de setembro de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2RrfCkR>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.296, de 2 de julho de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento

às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 3 de dezembro de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/34NEmHc>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2SZxCmE>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRIDI, F. R. S. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

GALVÃO, Teófilo Alves Filho; DAMASCENO, Luciana Lopes. *Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia*. Brasília, DF: PROINFO, MEC, 2002.

MELLO; M. A. F. A tecnologia assistiva no Brasil. In: FÓRUM DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOA DEFICIENTE, 1., 2006, Belém. Anais. Belém: UEPA, 2006.

PINA-OLIVEIRA, Alfredo Almeida; CHIESA, Anna Maria. Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no século XXI. *Extensio*, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 3-15, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2016v13n23p3>. Acesso em: 27 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: [s. n.], 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. Mídia e deficiência. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165. Disponível em: <https://bit.ly/3x4vUz8>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SELVATICI, Rosana Henriques Pinto. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. *Caderno Pedagógico: Construindo materiais e reconstruindo conceitos e valores na educação inclusiva*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Versão Online ISBN 978-85-8015-053-7, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Conselho Universitário* (CONSU). Salvador: UNEB, 2016.



ROMPENDO O SILÊNCIO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

*Carolina Genésio dos Santos
Cristina Oliveira Melgaço*

Este artigo objetiva refletir sobre a experiência vivenciada por nós, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, no componente curricular Pesquisa e Estágio III: Anos iniciais do Ensino Fundamental Público. Nos motivamos a sistematizar uma reflexão sobre a leitura e a escritura das crianças sob o uso do suporte-livro didático no cotidiano da docência no espaço escolar, como fruto da vivência de estágio no ensino público. Decidimos, com esta escritura, compartilhar conhecimentos adquiridos e aprendizagens partilhadas em uma escola municipal de Teixeira de Freitas, com crianças de nove anos de idade. Compreende-se a relevância em sistematizar a experiência vivida, no sentido de que esta não se perca e ainda possibilite a retomada do debate em torno dessa temática tanto na universidade, quanto na escola básica, que, apesar de não ser nova, necessita de estudos com mais profundidade, no que diz respeito à leitura e à escritura das crianças na escola e a os obstáculos que elas enfrentam nesta caminhada de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado.

Este período de pesquisa e estágio no contexto escolar foi desafiador e de extrema relevância para que pudéssemos compreender totalmente como a escola vem se organizando de forma curricular e o papel que se tem assumido com a leitura-escritura das crianças, no contexto da formação leitora, considerando que nos anos iniciais – 1º ao 5º ano do ensino fundamental – a centralidade didático-pedagógica vem sendo a responsabilidade da escola com a apropriação da leitura-escritura pelas infâncias no contexto das linguagens. Durante este estágio também observamos como tem sido a vivência das crianças em termos relacionais criança-criança, criança-professora, criança-escola e criança-construção do conhecimento.

Foi surpreendente chegar à instituição e observar como as crianças adentram a escola, muitas chegam alegres, algumas como um “furacão” correm até as suas salas, competindo com os colegas para ver quem chega primeiro. Outras, agarradas aos pais, se demoravam no portão, principalmente as menores, retardando a saída de pais e mães, do espaço escolar. Tivemos a oportunidade de observar a riqueza e a diversidade das interações entre crianças-criança e criança-professor, pois elas chegavam com tanta afetividade e amorosidade, como se tivessem ficado uma eternidade sem se comunicarem, e outras se sentam mais timidamente, sem participar e interagir com outros colegas.

Em destaque, alguns aspectos relevantes a situar: o público escolar em sua maioria é composto de crianças em situação de vulnerabilidade social, isto é, crianças que vêm de distintas realidades de exclusão. Outro aspecto refere-se ao fato de a escola, no sentido físico, ainda estar em processo de estruturação. O reflexo disso são as repetidas queixas de crianças e professores acerca da falta de ventilação nas salas, resultado da estrutura alugada como casa-escola, adaptada como espaço escolar. Nessa adaptação física ficam a desejar a existência de diferenciados espaços físicos para o exercício de distintos trabalhos pedagógicos de suporte ao aprendizado das crianças, para além do quadrado de sala de aula; esta muito pequena, onde as crianças vivem tão próximas umas das outras, que a inexistência de espaço

impede a mobilidade entre elas, quando se precisa fazer, por exemplo, uma roda de conversa com e pelas crianças.

Estudos e reflexões teórico-metodológicas discutidas no componente estágio na aula de Pedagogia sob a coordenação da professora-orientadora foram determinantes para nós, estagiárias, na docência nos anos iniciais do ensino público fundamental. Refletir sobre a realidade da sala de aula onde estagiamos, as relações que ali se davam, os conflitos que a escola enfrentava em meio a tantas dificuldades diárias, as buscas de atendimento às normatizações da Secretaria de Educação municipal, a falta de condições objetivas do trabalho docente e de aprendizagens discentes e o incomodo de docentes quanto às fragilidades de leitura e escrita das crianças, representavam “situações da vivência” escolar, e se configuravam em registros efetivos, na nossa etapa de observação orientada, como fase primeira de estágio da Pedagogia. Nossa orientadora solicitava esses registros num “diário de campo”¹ sobre as conversas livres no interior da escola, campo de estágio, com as professoras, com a gestão escolar, com os educandos para posterior análise e suporte de planejamentos/proposituras e objetivações para atuação pedagógica na etapa da docência, como estagiárias. Assim, esses registros foram objeto de análise junto à nossa orientadora, como elementos analíticos decisivos na produção de nosso planejamento e exercício da docência, como experiência de estágio na escola básica. Nesse contexto, elegemos a área da linguagem como possibilidade de análise da prática da leitura e escrita, dada a prioridade que a escola assumira com seus professores e professoras.

Assim, sob os olhares e as discussões pedagógico-críticas com a orientadora do estágio nas aulas da Pedagogia, e também com base nos registros das percepções da professora-regente² da turma do quarto ano, e à luz das teorizações da Pedagogia, como ciência da práxis, delimitamos o que nos impelia à produção acadêmica como resultado de estudo-análise da experiência vivida, como exigência de sistematização como produção

¹ Elegemos fazer um caderno somente para os registros de Pesquisa e Estágio III – 4º ano escolar.

² Termo que o contexto escolar atribui à professora que ensina em determinada série, no nosso caso, quarto ano do ensino fundamental.

acadêmica após a finalização de estágios nos anos iniciais do ensino fundamental. De modo que, considerando a realidade contextual escolar, que tem como centralidade a leitura e a escritura nos anos iniciais, assumimos como objeto de estudo o desafio da escolha temática: “Rompendo o silêncio das crianças a partir da leitura e da escrita no ensino fundamental: reflexões de uma experiência de estágio”.

Configurada a temática, elegemos como sustentação teórico-metodológica as reflexões propostas por Ângela Kleiman (1989) em sua obra *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, em que aborda os processos cognitivos necessários para ler e escrever, bem como estratégias de processamento textual, entre outros aspectos. Kleiman (1989, p. 10) define leitura “[...] como um ato social entre leitor e autor, que interagem e obedecem a objetivos e necessidades determinados socialmente [...]”. Assim, desde que a sociedade se organize e reconheça como direito de cidadania plena sem distinção e/ou discriminação o conhecimento do sistema de leitura e escritura de sua língua materna, seus membros devem apropriar-se do sistema linguístico, social, político que a rege. Outra concepção teórica extremamente relevante é da pesquisadora Eglê Franchi (2004), que faz uma análise da escrita espontânea das crianças com foco nos problemas provenientes da imposição da norma (padrão) culta às atividades da linguagem, e o seu reflexo na criatividade em textos escritos. Dessa forma, a autora traz lições importantes sobre como criar situações pedagógicas favoráveis para o enriquecimento do processo educativo das crianças na questão da escrita, articulando o conhecimento prévio das crianças aos sistemas linguístico e textual.

A ESCOLA PÚBLICA E O SEU PAPEL SOCIAL: LEITURA E ESCRITURA...

A educação, como bem abordada por Saviani (2005), é um fenômeno humano, diante do qual a natureza humana é vista como uma constituição social e cultural, situada em espaço e tempo. Assim sendo, é um ser histórico

que necessita de convívio social e interações de distintos níveis, entre outros processos, a fim de que possibilitem o seu crescimento e a sua formação integral. Desta forma, podemos dizer que a educação, antes de qualquer coisa, deve ser compreendida a partir da cultura e de seus significados, principalmente no que diz respeito à constituição do ser como um indivíduo social, pensante, inserido numa sociedade e influenciado por ela, ao mesmo tempo que a influencia. A escola é nessa dimensão uma instituição social que possui papel primordial na formação humana, principalmente, nos anos iniciais da escola básica, notadamente na questão da formação leitora e escritora desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa reflexão, é oportuno ressaltar o que diz Brandão já em 1992 (p. 7):

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Com esta afirmação, o autor expõe a existência de diversas “concepções de educação” em distintas realidades, demonstrando que todas as pessoas estão, de um modo ou de outro, envolvidas em processos educativos, escolares ou não, incluindo as crianças, que adentram a escola dotadas de conhecimentos e saberes próprios, não sendo seres passivos, apenas receptores, mas sim sujeitos que pensam, questionam e que estão imersos nas relações sociais diversas, fruto da vida em comunidade, que trazem aprendizados prévios de sua vivência e educações de várias instâncias sociais com as quais lida no seu cotidiano.

Assim, no ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, tem-se atribuído centralidade à leitura e à escrita como atividades essenciais para a educação escolar e para a formação humana. Além de propiciar uma visão crítica da realidade em que se convive, compreende-se que, numa sociedade dita do conhecimento e da informação, essa criança também se insere nas tecnologias digitais contemporâneas, mesmo que

limitado para uma determinada classe social, mas que pode conferir acesso a conhecimentos diversos, no sentido da inserção/participação do conhecimento construído e em construção no meio social, garantindo e ampliando o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, assim como aos bens culturais a que todos cidadãos e todas cidadãs têm direitos.

Do ponto de vista da apropriação do sistema da língua materna no que toca à sua sistematização pela escola, já que todos são usuários da língua desde os primeiros anos de vida, considera-se fundamental a ação da escola, o ensino-pesquisa na/com a escola, pois ainda é um privilégio a existência do sistema público de ensino para as camadas pobres e majoritárias da população brasileira, mais notadamente, no sentido da apropriação desse conhecimento por suas crianças. É de suma importância que o corpo escolar compreenda o sistema linguístico em que os usuários se expressam, os modos como as modalidades da língua oral e escrita são articuladas nas relações sociais e culturais em uso nas suas vidas. Significa conhecer as particularidades e complexidades que o constitui nas dimensões mesmas de princípios que o regulam, como o linguístico, o semântico, o fonológico, o sintático, entre outros. Um complexo e intrincado de elementos e relações formais que o distinguem de qualquer outro sistema, como as relações sintáticas, léxicas e semânticas, entre outras que o usuário, desde cedo, começa a se apropriar pela cultura da comunidade, pelo conhecimento prévio de mundo, pela educação familiar, pela circulação no mundo social e do trabalho; e, principalmente, pela educação escolar sistemática que se responsabiliza pela apropriação da leitura e da escrita com suas crianças, seus jovens e adultos na mediação desse conhecimento pela diversidade de âmbitos de leitura e escritura como suportes de produção diversos.

Kleiman (1989, p. 10), definindo algumas das particularidades que os aprendizes se deparam no conhecimento formal da língua, indica que:

[...] a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças. De argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações

e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender.

O conhecimento prévio do leitor contribui, desta forma, na compreensão do texto, quando ele utiliza na leitura conhecimentos que já possui, adquiridos anteriormente. Conhecimentos estes, linguísticos, textuais, de mundo e de vida, que o constituem como sujeito.

Sobre a leitura, Catonio *apud* Freire (2011, p. 3) salienta que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

O exercício da leitura em suas mais diversas expressões é um tomar de consciência da realidade, mas não somente isso, é também a representação do mundo através da escrita. É ler o contexto em que vive, interpretá-lo, reescrevê-lo, libertando-se. Além disso, outras duas atividades também extremamente relevantes de natureza metacognitiva, expostas por Kleiman (1989), são as estratégias de reflexão sobre o próprio conhecimento no momento de leitura e compreensão de um texto escrito, objetivos bem delimitados que possibilitam recordar de maneira mais incisiva o que foi lido, como também as formulações de hipóteses a fim de tentar deduzir as informações do texto; o que significa que, ao iniciar uma leitura, o leitor aciona uma série de expectativas, que podem ser testadas, evidenciadas ou não.

É também a partir desta reflexão que consideramos imprescindível que repensemos, sobre os modos de como as crianças aprendem, o quão é realmente importante o papel que a escola pública exerce ou vem exercendo

na leitura-escritura como diálogos em torno desse saber nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, é vital refletirmos concretamente sobre a sua função social, mais notadamente na questão da apropriação da leitura e da escritura, na escola e com a escola, por essas crianças. Esta experiência realizada como estagiárias-docentes foi nos mostrando que as crianças têm dificuldades em avançar na prática curricular do conhecimento da língua materna, também porque seu conhecimento prévio de mundo fora silenciado na prática curricular em termos da área da linguagem. Vimos que há crianças que estão a terminar o quarto ano sem a base pós-alfabética da língua materna com desenvoltura linguística e criatividade, principalmente ao lidar com a expressão escrita no cotidiano pedagógico escolar.

Ao lançar nossos olhares sobre o espaço educativo com crianças da rede municipal pública entre 9 e 10 anos, tivemos o cuidado ao pensar, pesquisar, planejar e replanejar todo o trabalho desenvolvido por nós, buscando estratégias/planejamentos ativos, mas a partir dos olhares e das contribuições das falas e perguntas das crianças, como também das orientações e sugestões da professora-regente, entendendo que o planejamento é mutável e ocorre buscando responder às expectativas e necessidades apresentadas pelas crianças e pela escola.

Para a pesquisadora Kleiman (2004, p. 56), a reflexão sobre o ensino da língua materna precisa perceber que:

Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura.

Mais adiante, a referida autora acrescenta outra lição importante, quando discute a modalidade de uso do livro didático, que não se pode alijar de nossa reflexão didático-pedagógica, uma vez que se trata do recurso metodológico por excelência na escola básica brasileira:

[...] para a criança, ler passa a significar ‘achar a informação’ e ‘decorar a informação’, em vez de reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio, ou reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação, num processo de influências mútuas entre leitor e autor, próprio e característico da atividade de ler.

A partir do período de observação e convivência com as crianças, fomos identificando o perfil de cada uma, percebendo, inicialmente, que a turma de um modo geral apresentava um comportamento recorrente que nos chamou a atenção. Tratava-se de crianças bem quietas e retraídas. Nesse sentido, nos inquietava todo aquele silêncio, queríamos ouvi-las e compreender como cada uma assimilava os conhecimentos compartilhados. Deste modo, no contexto de ensino da língua materna, considerada mediadora em qualquer área do conhecimento, afinal todo conteúdo escolar é aprendido pelo mecanismo linguístico língua portuguesa, tentamos compreendê-las e ajudá-las com/nas dificuldades que foram surgindo no decorrer desse período em que estivemos atuando na docência.

Sendo este momento a última unidade de tempo escolar, tivemos dificuldades de explorar o próprio projeto elaborado junto à escola, como fruto da observação participante na mesma turma. Compreendemos a necessidade de retomada de alguns conhecimentos, visto que a professora regente estava já realizando esse trabalho de revisão de determinados conteúdos. Nos horários que assumíamos a turma, tivemos o cuidado de realizar estudos e leituras a fim de alcançar um trabalho coerente e significativo com as crianças. Apresentamos à professora-regente um planejamento para suas apreciação e colaboração. Propusemos atividades dialógicas diante das quais as crianças eram mobilizadas a indagar, a expressar seus modos de pensar sobre seu mundo cultural e familiar. Refletimos com a turma atividades programadas provocando perguntas, interesse e participação livre no contexto do querer aprender. De acordo com as abordagens de Freire (1996, p. 91),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Percebemos que o diálogo é imprescindível na vida humana, a dimensão do diálogo no cotidiano escolar é de extrema relevância para a construção do laço afetivo entre professor(a) e educandos(as); confiança, vínculo na/pela construção de aprendizagens, o respeito, o acompanhamento constante sobre como a criança está apreendendo dentro desta complexidade do ler, do escrever, do interpretar o lido, são situações pedagógicas fundamentais no processo de aprender das crianças.

A educação escolar necessita de investimento significativo na infraestrutura física, pedagógica e de gestão, condições salariais dignas e recursos didáticos os mais diversos, para que se dialetize o processo de leitura e escrita, mediado pela diversidade de suportes e de linguagens, como a do filme, a do vídeo, da dança, da música, da literatura infantil gravada, coreografada, entre outras, e não só a da escrita contida no livro. Assim, se evita que prevaleça o silenciamento das crianças quando se alija sua forma de pensar sobre as coisas, do dialogar com base nas leituras e seus saberes de mundo, negando as possibilidades de serem protagonistas da história individual e coletiva e as expressem no convívio social escolar.

Corroboramos com Freire (1996) que, ao discorrer sobre a ação pedagógica, nos explica que não adianta sustentarmos um belo discurso sobre o que ela deve ser, se negamos o saber dos educandos dentro do contexto escolar. Por isso, se faz necessário que as práticas pedagógicas reconheçam os saberes das infâncias na escola, como sujeitos do conhecimento.

Destacamos nesta reflexão que a formação inicial oportunizada pelo curso de Pedagogia do DEDC-X/UNEB, especialmente nessa experiência de pesquisa e estágio nos anos iniciais, envolvendo encontros de formação de professores da escola básica, momentos de profundos

diálogos e de aprendizagens, foi fundamental para a construção da nossa identidade como docente. Esses diálogos efetivos aproximam as docências nas duas instâncias de construção da tarefa educativa – escola básica e universidade –, cujo diálogo torna possível a reinvenção do papel social da universidade até mesmo na reconfiguração de projetos de cursos, nos encaminhamentos de debates, em proposições de cursos de aperfeiçoamento pela formação continuada, encaminhamento de proposições e realização da pesquisa educacional; ou seja, cumpre à universidade suas funções básicas de ensino-pesquisa-extensão, realizando-se de modo articulado ao potencial das comunidades.

PESQUISA E ESTÁGIO III: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

Nesse contexto de reflexões, o que nos instigou como estagiárias, iniciantes no saber de pesquisa, foi tentar compreender pelo estágio-pesquisa a pergunta central desse trabalho: com quais finalidades a escola trabalha a formação de crianças leitoras e produtoras de textos? Não é uma questão nova, mas ainda se constitui o desafio na prática curricular com as infâncias. Quanto mais convivíamos com a prática curricular e pedagógica da escola, mais esta pergunta nos acompanhava em seu cotidiano.

Buscávamos, assim, compreender como se dão os atos de leitura e escritura das crianças no âmbito escolar, com quais suportes de textos eles se estabelecem; quais os obstáculos em que elas se deparam na relação vivenciada nas situações de ensino-aprendizagens no contexto escolar? Surgiam mais perguntas.

Os modos de apropriação desse saber pelas crianças, para nós, pedagogas em formação, nos provocou a pensar sobre o que dizem as crianças dos desafios do aprender na escola e como podíamos contribuir para seu avanço em tão curto período de convivência. Entendíamos que, pelos estudos feitos, seria a partir da relação dialógica ouvindo as crianças,

interpretando seus jeitos de ser, de dizer, de ler e de escrever. Poderíamos construir interações com as crianças, bem como respeitá-las quanto ao seu conhecimento de mundo como sujeitos leitores e escritores, construiríamos diálogos e condições de aquisição de conhecimentos nas modalidades-oral e escrita da língua materna fundamentados pela teoria-prática, ampliando as suas potencialidades também no contexto do processo da metacognição, isto é, da reflexão sobre o próprio ato de pensar como leitores/as-escritores/as no contexto dos saberes escolares.

Com base em Kleiman (1989, p. 11), refletimos sobre a centralidade da leitura e da escrita na escola básica, percebendo a ênfase atribuída pela autora à dimensão linguístico-semântica da compreensão de textos, conteúdo essencial ao quarto ano do ensino fundamental – pelo menos pela seleção curricular elaborada. Esta fora também uma preocupação para nós, estagiárias, pois é comum ouvir pela voz experiente das professoras que as crianças chegam ao quarto ano e não compreendem o fragmento que leem. A referida pesquisadora afirma: “A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.” (KLEIMAN, 1989, p. 10). Para a autora a complexidade que envolve os atos de leitura, de compreensão do lido, de sua interpretação e escritura de textos contem em si mesma vários elementos que instituem esse múltiplo processo.

Como docentes-estagiárias, na turma do quarto ano, tivemos a oportunidade de observar na escola como o trabalho pedagógico vinha sendo organizado naquele espaço educativo. Dois aspectos logo se revelaram para nós, chamando nossa atenção. Primeiro, a disposição da sala de aula, com as carteiras sempre enfileiradas, algo que não mudara desde que nós mesmas vivenciamos a educação básica, assim como o silêncio que sempre permanecia por parte dos alunos. Segundo, a prática pedagógica consistia unicamente em utilizar o livro didático e, em alguns momentos, lições de casa passadas ao quadro, para que as crianças transcrevessem em seus cadernos. Ora, no tempo escolar, o diálogo era sempre o tempo do depois.

A crença no aprendizado pela tarefa de casa é um substituto para o tempo da conversa educando-professora, educando-vida, educando-leitor de livros e de mundo. Refletimos que o tempo pedagógico não admite conversa, o sistema exige a decodificação de conhecimentos escolares marginalizando as vozes das crianças. Ainda se tem no mero repasse da informação do livro a única possibilidade de “apropriação” do conhecimento, no caso, o do sistema da língua materna. O tempo pedagógico de leituras e escrituras tem dificuldade em conviver e construir interações efetivas, diante das quais são sujeitos do conhecimento professoras, educandos e educandas. O sistema municipal ainda exige das professoras a conclusão dos conteúdos selecionados no livro didático da série. Desse modo, é o livro que determina o programa a ser ministrado. A “mediação pedagógica” se faz pela voz do livro, alijando as vozes das crianças, fruto de suas interações sociais para além da escola.

Franchi (2004, p. 49, grifo nosso), citando Vygotsky, chama atenção para um fator fundamental:

A linguagem, o sistema de referência, que constitui para a possibilidade de comunicação, não são somente o resultado do trabalho social, uma herança que se adquire passivamente; a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento somente se conseguem em ambientes de rica interação social.

Esse ponto de vista expresso pela pesquisadora nos faz refletir sobre o lugar da escola como lócus privilegiado onde se dão múltiplas e ricas interações, apesar da falta de condições sustentadas pelo sistema de ensino, a fim de que cada professor e professora faça seu trabalho com alegria, humor, afeto, companheirismo, esperança e competência.

Por se tratar do quarto ano, obviamente, as aulas são organizadas por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes). Vemos, deste modo, diversas possibilidades para trabalhar os conteúdos, principalmente de forma interdisciplinar, a fim de enriquecer o diálogo nas aulas e torná-las mais interessantes para as crianças.

Continua Franchi (2004, p. 49):

Em vários domínios ou áreas de conhecimento e aprendizagem na escola, a criança deve ser capaz de constituir novos “sistemas de referências”, organizados mediante relações entre novos termos e noções que situam os “objetos” em diferentes níveis de abstração; mediante a linguagem, ela deve ser capaz de construir, em outros termos novos sistemas de mediação para estruturar e compreender a realidade.

O domínio da leitura como prática social, portanto, proporciona aos sujeitos as possibilidades de construção de novos sentidos e significados, porque, ao ler, o educando passa a dominar os sentidos explícitos e implícitos do objeto de interpretação, como dado da realidade e do conhecimento; com o aprendizado escolar pelas distintas áreas do conhecimento e seus próprios sistemas de referências, a criança, pela mediação das interações construídas, desenvolve a linguagem instituindo novos modos de indagar, de inferir e até mesmo de reelaborar suas próprias conclusões a partir de referências culturais de sua história de vida articulada à história coletiva. Em sala de aula, quanto mais tempo convivíamos com as crianças, mais ganhávamos a suas confiança, amizade e mobilidade para o jogo do saber escolar. Por adentrarmos a escola para estagiar na última unidade do ano letivo, consideramos pouco o tempo de compartilhamento com as crianças. Contudo, ao assumirmos as aulas da turma como docentes, buscamos propor atividades que estimulassem a reflexão, a interação, a criatividade e a motivação para aprender individualmente e/ou em grupo.

A vivência desse estágio foi decisiva na nossa formação como futuras educadoras. Trabalhar com as crianças, ouvi-las e percebê-las na interação cotidiana, nos fez participantes reais de suas histórias de vida, nos fez compreender melhor a cultura das comunidades, suas contradições e os obstáculos que demarcam ou não o avanço dessas crianças como usuária da língua materna. É esse conjunto de aspectos que nos instiga a estudar mais, pesquisar mais, a sermos educadoras ao invés de meras transmissoras de conhecimentos destituídos de sentido e descolados da vida dessas crianças.

ROMPENDO O SILÊNCIO DAS CRIANÇAS...

Com a semana da Consciência Negra se aproximando, buscamos possibilidades de aprendizagem e de diálogos protagonizadas pelas crianças com leituras e produção textual a partir de seu conhecimento prévio de mundo. Fomos com as crianças à pequena sala de vídeo anexada à biblioteca, e lhes apresentamos o vídeo *Os africanos – raízes do Brasil*. Percebemos que para elas era um momento singular, uma vez que todas se encontravam concentradas nas cenas e falas contidas no vídeo. Não se precisou chamar a atenção de ninguém, era natural a condição manifesta do ouvir, prestar atenção e se concentrar. Algumas estavam sentadas em bancos e cadeiras, outras em colchonetes no chão, mas sem dúvida foi um dos momentos mais significativos para a turma e também para nós. Em seguida, retornamos à sala e fizemos uma roda de conversa sobre as diferentes culturas e a importância da cultura negra para a constituição do nosso país. Foi um momento distinto para a turma, algo novo e extremamente participativo e, por isso mesmo, surpreendente. Após as discussões, construímos coletivamente um poema sobre a etnia negra a partir do vídeo assistido, culminando numa apresentação/performance da turma para toda a escola. Nós, estagiárias, ensaiamos com as crianças a performance de apresentação, e notamos que a turma se sentia confiante diante da escola. Foi um momento muito rico de interação e experiência para nossa formação profissional.

O poema nasceu das falas das crianças a respeito do que pensavam sobre a forma como o racismo vem se expressando cotidianamente, até mesmo na escola, seja pela cor da pele, pelo cabelo, ou pela aparência física, situações que elas mesmas vivenciaram em algum momento de suas vidas. Assim, as crianças elegeram palavras com forte significado, formando o poema coletivo que os educandos performaram. Segue o poema descrito, que foi apresentado pelas crianças com cartazes individuais com as palavras que, para cada um(a), havia um significado e um sentido muito singulares. O poema fala:

O grande educador nos faz perceber que todos somos sabedores de algo e aprendemos uns com os outros, com a potencialidade expressa nas/pelas diferenças, e por isso mesmo o ato educativo é tão rico. Vimos nestes encontros a riqueza que provém das indagações das crianças, das reflexões respeitadas e do conhecimento produzido entre ambas as gerações, educandos e educadores.

Nesses passos dados com as crianças, observamos de imediato o resultado positivo dessa mudança, pois o que se via era a alegria e a felicidade em seus rostos, expressando um pouco desta liberdade. Um elemento que se destaca para nós, enquanto pedagogas em formação, diz respeito ao modo como nossa prática se deu. As nossas atividades pensadas e planejadas expuseram a alegria das crianças, ora do jeito que se expressavam, ao concordarmos que se movimentassem e sentassem ao chão, ora fortalecendo suas expressões com palmas e gestos de confiança. Essas reações dos alunos às nossas proposições foram muito significativas. Nas rodas de conversas, queríamos facilitar o diálogo, a animação e a interação, uma vez que em nosso percurso de graduação, e individualmente como pessoa, compreendia-se que a escola é o espaço em que as crianças passam a maior parte do tempo; deste modo, considerávamos extremamente relevante, naquele momento, que as crianças se sentissem à vontade, num ambiente acolhedor, como entendemos que devesse ser.

Percebíamos que, sem o movimento do diálogo, da roda de conversa, da articulação do conhecimento prévio ao linguístico, ao conhecimento de mundo cultural da criança, sustentaríamos a concepção de que o saber escolar se dá apenas pela relação-conhecimento, mediada pelo livro didático. Desse modo, se fortalece cada vez mais o silêncio pedagógico por parte das crianças, concepção educativa que ainda sobrevive: *“a professora sabe; o livro sabe, mas as crianças nada sabem e tem dificuldades de aprender”* (Diário de Campo, 2019.2). Daí que as crianças se constituem em meros receptores; o “bancarismo” da educação ainda sobrevive (FREIRE, 1996). A prática diária de ensino ainda cala as crianças, seu imaginário, sua originalidade e sua imaginação criadora. Por suposto,

uma das problemáticas na educação leitora está diretamente relacionada também à desmotivação dos educandos devido à forma de como são tratados pelo sistema de ensino escolar.

No percurso da experiência de estágio, realizamos a leitura-análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no cotidiano da sala de aula pelos educandos; nos propusemos fazer essa leitura sob o olhar cuidadoso da professora orientadora de estágio, e com ela discutimos sua viabilidade no corpo textual dessa sistematização. O referido livro, usado no quarto ano, é parte da coleção Ápis da Editora Ática. Trata-se de uma propositura de promover a apropriação do sistema de escrita pelo aluno por meio da aprendizagem proclamada significativa, buscando inserir as crianças em situações reais de letramento; a leitura e a escrita, por meio de gêneros textuais diversos ali programados, poderão ajudar o educando a desenvolver diferentes aptidões comunicativas, esse sendo o pensamento subliminar da proposta. Em se tratando do quarto ano, especificamente, há atividades e diálogos que trabalham habilidades de leitura e de escrita, bem como a reflexão sobre fatos linguísticos mais complexos, com a abordagem de estudos linguísticos mais específicos. Contêm provocações à problematização de itens no campo da linguagem ali pré-selecionados, todavia, é necessário, por uma análise prévia, a prática curricular propor usos diferenciados que o livro didático também proporciona.

Assim, consideramos que na sala de aula o livro-texto é necessário, mas há que se priorizar a análise prévia, o planejamento prévio com base no diálogo com as crianças, indagando-as sobre a leitura, sobre a escritura proposta, sobre questões do sistema da língua, acrescentando novas perguntas para além daquelas que estão postas no exercício programático do livro. É preciso refletir no coletivo sobre os contextos que as leituras se apresentam, ir além do mero ato de extrair determinada informação daquele livro; além disso, se deve articulá-lo a outras linguagens, a outras áreas do conhecimento, como base de reflexão inter, multi e transdisciplinar. Faz-se necessário, contudo, analisar fatos e ocorrências, perspectivas de conteúdos que são selecionados e devem ser revisitados a partir da pluralidade de olhares,

inclusive os das crianças, como protagonistas nas relações de aprendizagens. Para o avanço da leitura e da escrita no espaço escolar, é importante ir além da repetição automática do que se expõe como programação do livro-texto, e o que se cobra por ele. Pela repetição observa-se que, na maioria das vezes, a expressão leitora da criança não se manifesta, alijando-se nesse processo de “aprender” as interações necessárias, as trocas necessárias.

A partir dessa experiência que a universidade, articulando-se com a escola básica, nos proporciona, fica evidente para nós, como docentes-estagiárias, o papel fundamental do ensino, da pesquisa e da extensão para uma sólida formação humano-profissional de seus discentes. Como pedagogas atuantes nos anos iniciais, seremos responsáveis pela formação leitora e escritora de infâncias e adolescências no contexto escolar. Nos cabe, portanto, entender que na docência se deve trabalhar objetos de leitura e escritura, com os mais diversos diálogos em relação à produção humana. É direito da criança ter acesso e se apropriar das dimensões do campo da linguagem, o que pressupõe que ela tenha condições objetivas e subjetivas de se expressar, de experienciar essas dimensões da linguagem na escola. Que o sistema invista nas condições de trabalho docente-pedagógico para que as crianças acessem os vários tipos de leituras e seus suportes, inclusive o tecnológico, desde cedo, refletindo criticamente sobre o que circula na prática social – o vídeo, o filme, a peça de teatro, a arte visual, a música, a fotografia dentre outras formas de linguagens e manifestações culturais, além do livro-texto.

Ferreira e Dias (2002, p. 8) ressaltam:

Ainda no que se refere ao papel fundamental do professor enquanto agente de transformação do ensino da leitura, Cramer e Castle (2001), e Dwyer e Dwyer (2001) têm enfatizado que a atitude positiva deste profissional frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade entre os seus alunos, incluindo-se neste o envolvimento afetivo e a motivação “permanente” para esta atividade humana.

Outro aspecto sumamente importante dessa experiência formativa de estágio é a questão do pensar crítico-reflexivo construído na práxis curricular do curso de Pedagogia acerca dos saberes das infâncias e suas singularidades na expressão do vínculo, da afetividade e do lúdico, além da capacidade cognitiva como dimensões intervenientes nas aprendizagens dos sujeitos e na relação educador-educando. Essas dimensões constroem confiança, respeito, amizade e diálogo efetivo, atitudes essenciais na relação pedagógica propositiva com crianças em salas de aulas.

Corroboramos com Freire (1996, p. 11) quando menciona:

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.

Os atos e as atitudes de conhecer as interações são fundamentais na construção do conhecimento; as crianças aprendem também para além da “metodologia formal escolar” porque se comunicam, conversam, trocam informações e conhecimentos no entorno das comunidades, com seus professores e professoras, notadamente pelo diálogo afetivo. Ao se trabalhar com amorosidade, respeito e autonomia, garante-se permanentemente e de forma positiva o desenvolvimento do processo formativo desde a infância, no que diz respeito à educação leitora e escritora mediada pela interação em sala de aula, a partir do reconhecimento dos saberes dos educandos.

Compreendemos que há no livro didático da série em estudo, atividades pertinentes que permitem maior interação nos atos de aprendizagens entre educando e docente e entre os colegas de turma. Nestas situações, é importante não se prescindir de leituras/análises prévias desses conteúdos que são selecionados como um programa fechado, com data de término cobrada pelo sistema de ensino; a relação estabelecida em aulas se dá com crianças concretas, com dificuldades concretas em meio a complexidades vivenciais

concretas. Contudo, com o suporte da análise prévia, é possível propor determinadas estratégias de estudos inter e multidisciplinares pelo saber de consultas a outras fontes, pesquisas autorizadas a partir das quais as crianças passam a vivenciar muitos outros conhecimentos na discussão orientada, no trabalho coletivo e também individual, de modo que elas passam a ser protagonistas do/no processo de aprendizado escolar. A utilização de outros recursos e suportes didáticos distintos de linguagens, como diferentes livros, textos-poesias, vídeos, filmes, documentários, entrevistas gravadas, *scripts* de peças teatrais, numa visão interdisciplinar do conhecimento, fomenta a mobilização para leitura-escritura na/com a escola. Enfim, esse esforço de análise foi feito por nós, estudantes de graduação, estagiárias, orientadas pela coordenadora/orientadora de estágio, mas também a partir da articulação dos conhecimentos e saberes construídos na nossa trajetória acadêmica de estudos, no conjunto de componentes curriculares como pilares de formação teórico-prática do curso de Pedagogia.

Para nossa formação profissional esta experiência foi muito marcante pois houve dificuldades como iniciantes na docência, mas, por outro lado, tivemos muito apoio dos docentes do mesmo semestre acadêmico, além da professora, especificamente, a orientadora de estágio. Esse corpo de professores da Pedagogia nos apoiou decisivamente e não mediu esforços para nos escutar, para esclarecer determinado ponto de vista dentro de sua área de conhecimento, quando acionados por nossas indagações e preocupações. A professora orientadora de estágio coordenou junto ao grupo de docentes da turma de Pedagogia o componente Pesquisa e Estágio, como eixo articulador do Seminário interdisciplinar de Pesquisa (SIP), tendo como tema: “Linguagens e conhecimento: o livro didático na escola pública”. Extraída essa temática de observações da turma em estágio e trazidas para a reunião do coletivo docente da Pedagogia, foram momentos vividos sumamente importantes. Nesse contexto de ininterruptas discussões, do ir e vir entre a escola básica e a universidade, deu-se nossa andança formativa de estágio. Ressaltamos que o diálogo entre DEDC-X e escola básica tem sido uma experiência rica de aprendizado significativo para ambos os sistemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS (IN)CONCLUSOS...

Diante das reflexões feitas anteriormente, compreendemos que a leitura é requisito indispensável não somente para todo o trabalho escolar, mas para a vida. Segundo Kleiman (2004), é também uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social, construindo o conhecimento e formando leitores(as) proficientes e críticos(as) na interpretação das realidades e na construção da cidadania. Com quais finalidades a escola trabalha a formação de crianças leitoras e produtoras de textos? Pela análise e pelo estudo realizado, podemos afirmar que formar “leitores e escritores” desde as infâncias é ainda um trabalho árduo de luta e um desafio da escola pública e básica, nos tempos de hoje. Os sistemas de ensino público têm que investir na educação de qualidade como um direito de cidadania.

Na nossa reflexão, não queremos demonizar o livro didático como recurso pedagógico, mas entendemos que é apenas um dos diferentes suportes de apropriação da língua materna pelas crianças, numa sistematização dialogal na/com a escola; o livro-texto é apenas mais um recurso nesse locus de linguagens que é a escola. É importante que se faça uma análise prévia pela escola em todas as vezes em que se propuser o uso do livro-texto da série como recurso de “formação leitora-escritora”, para que se programe diferentes propostas que se articulem com o conhecimento prévio de mundo das crianças, construindo-se interações necessárias a compreensão, análise e elaborações de hipóteses pelas crianças na caminhada da leitura e da escritura como base na dialogia em aula. Kleiman (1989) propõe a articulação do conhecimento prévio das crianças ao conhecimento escolar como suporte às questões dirigidas e elas no crescimento do diálogo e da interação do conhecimento no ensino da leitura-escritura.

A partir da reflexão sobre essa rica experiência, apesar das dificuldades em que se debate a escola pública, a gestão e a docência, há um esforço conjunto da comunidade escolar e um compromisso com as crianças que nela adentram. Ressaltamos que, nessa relação, os saberes de mundo e

da cultura das comunidades devem ser inclusos na cultura de práxis escolar; cada pessoa humana, criança ou adulta, acumula formas de conhecer nas relações com a vida e com suas histórias vividas. Nesse entendimento, consideramos que as crianças aprendem a refletir, ler, questionar, pensar e elaborar de forma autônoma, para além da atitude educativa do receber passivamente turbilhões de informações que não lhes mobilizam para o ato de estudar/aprender. O livro didático deve ser utilizado como um material de suporte dentre muitos outros instrumentos eficientes ao trabalho pedagógico de leitura/escritura pelas crianças; é até mesmo um material privilegiado pela escola pública, mas não é esse apenas o único investimento que o sistema de ensino deve fazer. As crianças, como sujeitos de direitos, devem ter garantidas escolas de qualidade nas dimensões física e pedagógica, com recursos materiais diversos, merenda nutritiva com programa de formação continuada para seus professores e professoras.

Refletimos que há uma diversidade de possibilidades que podem ser assumidas para que a escola pública avance na constituição da formação leitora e escritora de textos de crianças desde os primeiros anos da escola básica. O ato educativo tem intencionalidades, objetivos e interesses formatados; as escolas sofrem interferências de modo particular às políticas de governo que tomam decisões sem consultá-las, sem que seus educadores possam participar, dizer o que é realmente a escola pública; o que se vem testemunhando é a luta dos educadores para que escolas públicas sobrevivam, permitindo o acesso das crianças das populações pobres, que vivem à margem dos bens culturais, econômicos e sociais nesta sociedade excludente e desigual, de forma que elas tenham espaços dignos de aprendizagem, que lhes garantam a educação de qualidade como um direito humano.

O acesso à escrita de fato é o meio pelo qual, desde os anos iniciais, as crianças passam a compreender por que as coisas são ditas de um determinado modo e não de outros. O ensino de língua materna precisa compartilhar situações contextualizadas, significativas, representando sujeitos concretos, diálogos efetivos na/pela construção do conhecimento diverso, de modo que o educando leitor reconheça a leitura-escritura como práticas

sociais que implicam sua compreensão de mundo, como ser pensante, protagonista num processo reflexivo-crítico em meio ao cotidiano complexo, de contradições e desigualdades profundas num capitalismo desumano.

Por fim, de acordo com Ferreira e Dias (2002), destacamos que a escrita possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas, além do desenvolvimento afetivo, emocional, político e econômico. É, portanto, uma atividade capaz de mudar o indivíduo, os sujeitos coletivos, as comunidades e os movimentos sociais nas suas relações com o mundo do conhecimento na sua diversidade de expressão e de culturas, criando possibilidades de enfrentamentos aos conflitos da realidade concreta, instrumentalizando-os para transformações coletivas no enfrentamento aos desafios da sociedade excludente em curso.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudos*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

FRANCHI, Egle. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Texto e Linguagem).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*.
Campinas: Pontes, 1989. (Linguagem-ensino).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.
São Paulo: Autores Associados, 2005.



EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DIÁLOGOS LITERÁRIOS AFRO-BRASILEIROS E BAIANOS NA SALA DE AULA

*Carina de Sousa Santos
Juliana dos Anjos Oliveira
Reginaldo Silva Araújo*

Como toda primeira experiência se torna um fato inesquecível e marcante na vida de um ser humano, o contato inicial com uma sala de aula, como docente, também nunca será esquecido na memória de um licenciando. Visando esse propósito, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é responsável por possibilitar na vida dos graduandos, ainda nos semestres iniciais dos cursos de licenciatura, uma prévia da dinâmica escolar e do processo de ensino-aprendizagem que permeiam o ensino básico nas escolas públicas do país. A inserção desse programa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Seabra, no curso de licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, foi possível graças ao Núcleo de Iniciação à Docência “Literatura Afro-Brasileira e Baiana”.

O relato a seguir foi escrito com o intuito de compartilhar as vivências de três graduandos durante o período em que atuaram como bolsistas de iniciação à docência (ID) em um colégio da rede estadual de ensino básico de Seabra (BA), no Núcleo de ID “Literatura Afro-Brasileira e Baiana”. O artigo encontra-se organizado em três seções: de início, “A identidade

negra em foco: reflexões sobre a literatura afro-brasileira como resistência” se propõe a apresentar ao leitor indivíduos brasileiros com assunção da identidade negra que são protagonistas dessa escrita e discorrer sobre a expressão “literatura afro-brasileira”, vertente desenvolvida nesse núcleo de iniciação à docência do Pibid. Ressaltar a importância do programa para os cursos de licenciatura e para a formação docente é ao que se destina a seção “Reflexões discentes: a importância do Pibid na formação docente”, a qual conta com duas subseções, que relatam experiências individuais vivenciadas pelas graduandas e pelo graduando, autores desse trabalho. E, por fim, a última seção intitula-se “Considerações finais”.

Ao longo da vigência do projeto, a abordagem do tema literatura afro-brasileira e baiana pelo referido núcleo possibilitou aos bolsistas e voluntários que pudessem aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática. Esses conteúdos são importantes para serem disseminados a professores em formação, visto que, futuramente, terão contato com alunos que contemplam uma vasta diversidade étnica e que precisam ser expostos às variadas culturas presentes em solo brasileiro. Assim, os alunos aprendem a respeitar e a valorizar cada uma dessas diversidades como forma de atenuar os preconceitos e intolerâncias que, por falta de conhecimento e, principalmente, de representação, ainda se encontram arraigadas na sociedade.

Portanto, através do Pibid e do Núcleo de ID os graduandos puderam construir um arcabouço de conhecimentos ligados a uma parcela da população – os negros – que muitas vezes é esquecida e segregada até mesmo dentro dos muros escolares. A formação e a experiência adquiridas durante atuação no programa trouxeram a noção de que os educadores devem levantar a bandeira e apoiar as causas sociais levantadas por grupos minoritários, fazendo da escola um espaço de resistência junto às minorias. Em suma, visto o quão grandioso foi a concretização desse projeto para a formação dos discentes em questão, expõe-se essas vivências nas páginas que se seguem.

A IDENTIDADE NEGRA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO RESISTÊNCIA

A população brasileira é majoritariamente negra. Essa diversidade é resultado das múltiplas etnias que compõem a identidade nacional, sobretudo os diferentes grupos populacionais africanos transplantados para o Brasil forçadamente durante a escravidão. Assim, atualmente a população negra¹ brasileira é de 56,8% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), sendo que, desse dado numérico, 9,5% são auto-declarados pretos e 47,3%, pardos. No estado da Bahia, os dados são mais amplos: a população negra baiana corresponde a 81,9%. Dessa forma, tanto na Bahia quanto no país, os negros são a maioria da população.

Diante disso, é notório que a literatura, como arte verbal, conotativa, opaca, atemporal, plurissignificante e verossímil (SEIXAS, 2003), represente a identidade negra de maneira positiva: esse é um dos papéis da literatura afro-brasileira.

Mas o que seria a identidade? Segundo Hall (2011), existem três concepções de identidade, as quais foram sendo modificadas ao longo do tempo: o sujeito do Iluminismo era individualista e a identidade era masculina; o sujeito sociológico possuía uma concepção interativa da identidade e do eu; e o sujeito pós-moderno não possuiria uma identidade fixa, essencial ou permanente; seria, então, uma “celebração móvel”, fragmentada, definida por fatores históricos e não biológicos.

Neste viés, a identidade negra compreende um construto social, histórico e cultural, inserida na concepção do sujeito pós-moderno em constante transformação. No Brasil, ela foi historicamente negada em virtude da escravidão e respingos desse passado refletem em preconceitos ainda presentes na sociedade atual. Assim,

¹ Em suas pesquisas, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) considera a população negra a partir do critério cor e não a partir da etnia (OLIVEIRA, 2004). Assim, os dados referentes aos habitantes negros do Brasil, nas pesquisas do IBGE, levam em conta o somatório entre “pretos” e “pardos”.

a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural [é] repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

Corroborando essa visão de identidade negra, observa-se que,

[...] a negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2012, p. 12).

Na esteira da representação positiva da identidade negra, uma vez que na literatura brasileira foi por muito tempo estereotipada e estigmatizada (CASTILHO, 2004), a literatura afro-brasileira apresenta-se como uma nova ordem simbólica para a identidade do povo negro.

A expressão “afro-brasileiro” é significativa, sobretudo quando atrelada à literatura. O termo abarca o

[...] tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural [...] (DUARTE, 2011, p. 381).

As influências afro-brasileiras são amplas e variadas no cotidiano do país: palavras oriundas de África, como abadá, acarajé, bagunça, berimbau,

caçula, canjica, quiabo, quilombo, samba, vatapá e xodó (BRANDÃO, 2006); a religiosidade que contempla as múltiplas religiões negras no Brasil, como o Candomblé, a Umbanda, o Jarê (típico da Chapada Diamantina – BA), o Xangô, o Tambor de Mina, entre outras (LEITE, 2007); e demais aspectos da cultura que perpassam todos os campos do saber e da vida cotidiana.

Sendo assim, o que seria a literatura afro-brasileira?

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (LOBO, 2007, p. 315 *apud* DUARTE, 2011, p. 382).

Diante dessa conceituação, a literatura afro-brasileira compreende cinco características que trazem especificidade a essa arte das letras. Para Duarte (2011), são os seguintes fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. As referidas propriedades ajudam a configurar o texto literário afro-brasileiro como um relevante meio de construção e visibilidade da identidade negra. O aludido autor chama atenção para o fato de que os fatores citados devam estar imbrincados no texto, não bastando isoladamente uma ou mais dessas características. A seguir, esses pontos característicos são discutidos.

A temática na literatura de cunho afro-brasileiro abarca as tradições religiosas e culturais, os mitos, as lendas e a oralidade afrodescendente e afro-brasileira. Nos textos literários evidenciam-se as favelas, o subúrbio, a denúncia do preconceito racial e os aspectos atinentes à afro-brasilidade. Com esse viés, entre as várias obras literárias, encontram-se o épico *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2017), *Deus é negro*, do autor baiano Wesley Correia (2013), *Kalunga: poemas de um mar sem fim*, do escritor soteropolitano Lande Onawale (2011), *Vozes guardadas*, de Elisa Lucinda (2016), *O leque de Oxum*, de Carlos Vasconcelos Maia (2006), *Tenda dos*

milagres e A morte e a morte de Quincas Berro D'Água, de Jorge Amado (2008a, 2008b) e *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes (2010). Neste último título, o qual é uma obra literária infantojuvenil, os

[...] contos refletem de uma forma lúdica como foram inventadas as estrelas e a chuva, mostram personagens da natureza e elementos africanos, valorizando-os e reconhecendo (sic) positivamente na literatura [...] (ARAUJO, 2018, p. 75).

A autoria na literatura afro-brasileira é um ponto controverso, pois são observados não apenas os traços biográficos e fenotípicos dos escritores, mas também as suas escritas e as experiências que imprimem nas produções, abastecendo-as do que a autora Conceição Evaristo denomina de “escrivivência”. Conforme Duarte (2011, p. 388, grifo do autor), “[...] é preciso compreender a autoria não como um dado ‘exterior’, mas como uma *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária [...]”.

O ponto de vista apresenta a visão autoral do texto literário afro-brasileiro. São importantes a ascendência africana, a utilização do tema,

[...] a assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população [...] (DUARTE, 2011, p. 391).

A linguagem é marcada pelo vocabulário africano transplantado para o Brasil, englobando as múltiplas etnias e línguas que compõem o território de África. Além disso, é evidenciada pela discursividade de ritmos e entonações que perpassam uma desterritorialização e reterritorialização da linguagem (GUATTARI; DELEUZE, 2003).

E o público dessa literatura é diferenciado: é marcado pela especificidade cultural e pela necessidade de afirmação da identidade negra. De tal modo, o público-alvo, que deve ser o afro-brasileiro, também contempla a totalidade da população brasileira, na medida em que todos devem reconhecer

a importância e a singularidade da literatura afro-brasileira, resultado da rica cultura que é brasileira, é baiana, é africana.

Além de ser uma marca da afirmação identitária negra, a literatura afro-brasileira é também uma marca da resistência negra na denúncia contra o preconceito racial, a condição desse povo na sociedade contemporânea e a falta de visibilidade e espaço que lhes são dadas.

As obras literárias afro-brasileiras trazem a perspectiva do negro com uma nova simbologia. Na poesia, Bernd (2007) argumenta que é evidenciada por um “eu-que-se-quer-negro” – ou seja, um eu lírico que é a voz do negro em uma visão de proximidade –, e pelas tendências de reconstrução da epopeia negra, a reversão de valores e, como já afirmado anteriormente, a construção de uma nova ordem simbólica.

Nos estudos em torno da literatura afro-brasileira e baiana, descentraliza-se a definição de literatura, aquela elitista. Conhecer o conceito de literatura menor, que para Guattari e Deleuze (2003, p. 38), “não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior”, faz entender que as obras escritas por aqueles que ainda vivem às margens da sociedade representam as minorias, desterritorializando o discurso do colonizador. Essas produções enfatizam o processo social, histórico e cultural do povo negro no Brasil com um caráter de dualismo e junção entre os elementos culturais, étnicos, linguísticos e religiosos africanos e brasileiros. Assim sendo, a literatura em evidência nesse texto foca no resgate da história da população negra, denuncia a escravidão e suas consequências que perduram até o dia de hoje, relata a exclusão social, busca reconstruir a identidade, dar voz a essas pessoas e romper com estereótipos – configurando um ato de reterritorialização quando transpõe traços da sua cultura nessa sociedade em que foram abruptamente inseridos.

Como observa Duarte (2011), os espaços acadêmicos devem ser porta-vozes da literatura afro-brasileira, uma vez que ela representa muitos educandos e ajuda a romper com preconceitos que séculos após a escravidão ainda habitam na sociedade. Dessa forma, o Núcleo de ID “Literatura Afro-Brasileira e Baiana”, ao inserir essa temática nas escolas, corrobora

com a luta do povo negro unindo-se à causas negras em prol de uma equidade entre os povos.

Há que se destacar, no processo de valorização dessa literatura, o protagonismo do Movimento Negro como entidade sociológica engajada na luta da população afrodescendente. Como uma de suas conquistas, em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639. A referida norma obrigou o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio do país, inseriu o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar e criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), “[...] com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária.” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 8). Em 2008, a legislação foi atualizada pela Lei nº 11.645, a qual passou a incluir o estudo, nas escolas do país, da história e da cultura indígena.

Contudo, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 apresentam uma lacuna ao não obrigar que a formação dos professores contemple essa temática. Dessa forma, o Núcleo de ID do Pibid apresentou-se como uma maneira de modificar essa realidade, como se destaca na seção seguinte.

Reflexões discentes: a importância do Pibid na formação docente

Uma parcela significativa dos licenciandos somente passa a conhecer concretamente o ambiente escolar das instituições básicas de ensino, nas quais um dia pretendem exercer a profissão, quando chegam à disciplina de estágio. Antes disso, apenas aprendem na teoria os conhecimentos inerentes ao exercício da docência, que, por vezes, devido à fragmentação dos currículos, acabam abarcando conteúdos desarticulados, não se relacionando de fato com a instituição escolar e com o magistério.

Assim sendo, os licenciandos nos primeiros semestres do curso não têm a oportunidade de conhecer de maneira atuante a docência. Como forma de minimizar essa carência, o Ministério da Educação (MEC), junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criaram o Pibid, que, conforme o edital nº 07/2018, contribui consideravelmente na qualidade da formação inicial dos licenciandos, inserindo-os no cotidiano das escolas de educação básica e promovendo a integração entre teoria e prática (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018), elemento essencial na formação docente.

Diante deste cenário, a iniciação à docência, etapa significativa no desenvolvimento do aprender a ser professor, proporciona não somente a proximidade dos licenciandos com o universo escolar, mas oportuniza refletirem sobre o ambiente e a dinâmica escolar do magistério, assim utilizando-se do conceito que Chauí (2000, p. 376) traz para cultura: “[...] a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística [...]”. Dessa forma, a ID torna-se imprescindível para a formação inicial dos professores, levando-os a refletir e a analisar a diversidade existente nas instituições de ensino brasileira, como afirma Pereira (2000, p. 47):

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

A ID possibilita ainda ir à busca de paradigmas que possam superar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, tornando os bolsistas autores e produtores de sua autonomia enquanto futuros profissionais de educação.

A vivência de colocar em prática os conhecimentos adquiridos já no início do curso e o entusiasmo de sentir-se professor necessita que o indivíduo adquira em sua formação conhecimentos acerca da imprevisibilidade e das dificuldades do trabalho docente. Visto que, no cotidiano da escola encontram-se variáveis complexidades que fazem com que somente os conhecimentos acadêmicos não sejam suficientes para a aprendizagem dos alunos, é necessário que os docentes adquiram competências pertinentes à didática, pois, como afirma Tardif (2002, p. 43):

nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

Logo, a ID possui um papel essencial na trajetória dos licenciandos, visto que ela integra prática e teoria, possibilitando que obtenham experiências metodológicas e pedagógicas, e desde a sua formação inicial perceber os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, buscando formas de superá-los e formando futuros educadores autônomos, críticos e reflexivos.

Visando agregar os benefícios gerados pelo Pibid, o Núcleo de ID “Literatura Afro-brasileira e Baiana” visou difundir entre os graduandos e alunos do ensino médio o conceito de afro-brasilidade, bem como apresentar obras de autores que trabalham com a temática, com uma atenção especial aos escritores baianos. Então, o projeto tornou-se uma ferramenta para o cumprimento das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

As atividades foram feitas em escolas estaduais de ensino médio, na cidade de Seabra, região da Chapada Diamantina, território baiano que possui uma grande diversidade cultural. Contou com a presença de dois coordena-

dores, três supervisores e 30 bolsistas, sendo 24 deles bolsistas remunerados e seis voluntários. O Pibid/UNEB referente ao edital Capes nº 07/2018, entrou em vigência em agosto de 2018 e finalizou suas atividades em fevereiro de 2020, o que totalizou 18 meses de atuação. Nesse período de um ano e meio, os pibidianos² participavam regularmente de encontros de formação junto aos coordenadores; reuniões de atividade complementar com os supervisores; e aplicavam oficinas quinzenalmente (duas aulas) ou semanalmente (uma aula) em aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, conforme acordado com a supervisora. Os bolsistas e voluntários também se fizeram presentes nos eventos: “Dia da Consciência Negra” nas escolas parceiras; encontro com o escritor negro Wesley Correia, organizado pelo grupo de pesquisa Crítica Literária e Identidade Cultural (CLIC) e pelo Núcleo ID; apresentaram relatos de experiência no V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, na UNEB, Campus VI, Caetitê; organizaram junto aos coordenadores do Núcleo de ID o bate-papo: “Adão Negro nas Escolas”; e foram protagonistas da I Feira Literária de Palmeiras-BA (Flipa), ao aplicar oficinas para o público presente.

Haja vista a importância da literatura na formação e construção da identidade de uma nação, o Núcleo de ID “Literatura Afro-Brasileira e Baiana” configurou-se como importante meio de divulgação da historicidade de um povo que, por muito tempo, ficou esquecido no campo dos estudos literários. Apesar de estar em vigência a lei já citada que obriga o ensino da referida temática, as escolas, em grande parte, ainda não cumprem essa determinação, mesmo conscientes da grande contribuição dos costumes e crenças africanas à cultura brasileira, o que inclui as religiões afro-brasileiras, as culinárias, as danças, os vocabulários, dentre outros aspectos. Somando a isso, essa literatura representa, através de seus contos, obras e poemas, muitos alunos negros que, assim como a maioria da população brasileira, também o são, e que durante séculos não tiveram essa identificação.

² O termo pibidianos refere-se aos bolsistas de ID do Pibid.

O Núcleo de ID do Pibid, nesse sentido, mostrou aos educandos do ensino médio que existe uma diversidade no que diz respeito à literatura produzida pelas pessoas negras e que muitas vezes são deixadas de lado pelos professores. Os educadores assumem o papel de apresentar aos alunos toda a pluralidade de culturas presente no país, a fim de impedir que sejam reforçados preconceitos e estereótipos por falta de conhecimento a respeito de outras crenças, pois, conforme Gadotti (1992, p. 23), “a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. [E] Para cumprir sua tarefa humanística, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua”. Assim, os alunos são chamados a valorizar e a respeitar as diferenças existentes na sociedade em que vivem, promovendo a alteridade positiva ao tempo em que se tornam cidadãos conscientes e menos preconceituosos.

Os graduandos participantes do programa puderam, através da temática trabalhada, entender o quão fundamental e necessário é o ensino da história e da cultura africana e suas várias influências à nação, para que assim, quando docentes, consigam levar aos seus alunos essa compreensão. Os docentes formados sob essa perspectiva poderão mostrar aos educandos que a escravidão foi um marco condenável e não o símbolo de representação do povo negro, que apesar de todo sofrimento vivido vêm tendo inúmeras conquistas que devem ser evidenciadas pelos educadores. Uma dessas conquistas é a literatura afro-brasileira, que vem ganhando expressão no universo literário, contando com vários autores, como os baianos Lande Onawale e Wesley Correia, dentre outros que foram utilizados no Núcleo de ID. O Pibid de fato cumpre com o objetivo proposto, elevando a qualidade dos cursos de licenciatura e, assim, dos profissionais formados, que passam a entender os desafios que envolvem o papel do educador, no sentido que:

para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos

discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2005 *apud* PIRES; GOMES, 2015, p. 125).

Como o culto às religiões de matrizes africanas possui forte presença no país, de forma a desmistificar preconceitos em torno dessas práticas, as figuras mitológicas afro-brasileiras foram temas de oficinas trabalhadas a partir de obras literárias, como proposto nos objetivos do Núcleo de ID, que propunha difundir entre graduandos e alunos do ensino médio conceitos de afro-brasilidade, reconhecendo-os em textos literários, com uma atenção especial aos autores baianos. Para isso, utilizou-se de poemas das obras *Kalunga* e *Deus é negro*, dos autores Lande Onawale e Wesley Correia.

Para a produção dos materiais didáticos elaborados pelos pibidianos em parceria com os coordenadores e utilizados nas oficinas aplicadas, utilizaram-se autores como Cristiane Sobral, Elisa Lucinda, Ubiratan Castro de Araújo e Ana Maria Gonçalves. Algum desses escrevem para a série *CADERNOS NEGROS*, organizada pela editora Quilombhoje, que se configura como importante meio de divulgação da escrita do povo negro.

Destarte, no que tange ao trabalho desempenhado, o Núcleo de ID possibilitou na formação dos licenciandos aprendizados e experiências a cada um dos envolvidos que servirão de base para a vida pessoal e profissional. Nas duas subseções a seguir, são relatadas as vivências em sala de aula no Pibid: a primeira expõe a voz das duas graduandas autoras deste texto e a segunda subseção lança luz às experiências adquiridas pelo graduando, também autor deste artigo.

Experiências de iniciação à docência: reflexões das licenciandas autoras

Os próximos parágrafos se destinarão a apresentar as reflexões das duas graduandas autoras deste texto. Relata-se, para além da experiência vivenciada como bolsistas do Pibid, aprendizados construídos durante o período em questão e que, mesmo após o encerramento do projeto, se farão presentes na profissão e na vida das estudantes.

Durante a vigência do programa, sucederam-se diversas reuniões de formação junto aos coordenadores do projeto e a professora supervisora da escola parceira, sendo essas de extrema importância, pois os bolsistas estavam no início da licenciatura e, dessa forma, não estavam familiarizados com o ambiente escolar na condição de docentes. Os encontros contaram com a exposição dos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, por meio de oficinas relacionadas ao Núcleo de ID “Literatura Afro-Brasileira e Baiana”, sendo tais formações as responsáveis por capacitar os bolsistas quanto às temáticas que seriam trabalhadas em sala de aula.

A presente subseção refere-se à experiência como bolsistas desenvolvida em uma escola de ensino médio que recebe jovens de diversas localidades, sendo alguns provenientes de comunidades quilombolas da região de Seabra. Esse fator contribuiu bastante para o andamento das oficinas, pois os educandos viam-se representados nos poemas que foram trabalhados, visto que temáticas afro-brasileiras ainda são pouco discutidas nas instituições escolares. Nos 18 meses de atuação do programa, as bolsistas cooperaram nas salas do 2º ano “B” matutino em 2018 e do 3º “A” noturno no ano seguinte. Como resultado das aulas aplicadas para os alunos da primeira turma, foi elaborado um artigo pelas graduandas autoras deste escrito, que foi apresentado no V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa.

Os materiais produzidos pelos alunos no decorrer das oficinas foram expostos no “Dia da Consciência Negra” e no “Café das Origens”, eventos existentes na escola parceira que contaram com a presença dos pibidianos.

Logo, os bolsistas não só ministravam as oficinas nas turmas como também contribuíam para a concretização de outros projetos realizados pela escola. Nos primeiros contatos com a classe, notou-se que os alunos não estavam familiarizados com os conteúdos ofertados. Assim sendo, de início, foram explicados o conceito e as características da literatura, mostrando as diferenças dos textos literários para os não literários, para só então adentrar nos estudos voltados para a vertente afro-brasileira. Destarte, foram explicados conceitos de crítica da cultura: alteridade positiva e negativa (preconceito, discriminação, intolerância e violência), etnocentrismo, xenofobia e xenofilia, fixidez e estereótipo, abordagens fundamentais para a quebra de preconceitos ainda tão arraigados na sociedade brasileira.

Durante as reuniões de formação entre bolsistas e coordenadores do projeto, discutiu-se o texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira” do autor Eduardo de Assis Duarte, por ser este o texto base utilizado na introdução desta vertente literária. Findando as discussões, foram produzidos slides para auxiliar na aplicação das oficinas, meio este escolhido por ser uma ferramenta eficaz e eficiente em sala de aula por trazer uma didática e ludicidade que agrada aos educandos, buscando proporcionar um melhor ensino-aprendizagem.

Posteriormente, com os discentes tendo noções básicas acerca dos assuntos trabalhados, levaram-se poemas de autores que, nas suas escritas, contemplam a afro-brasilidade, a considerar Wesley Correia, Lande Onawale e Elisa Lucinda, contos da obra *Sete histórias de negros*, do autor Ubiratan Castro de Araújo (2006), o texto “Pixaim”, da escritora Cristiane Sobral e trechos do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves.

Como resultados das atividades, discussões e debates que ocorreram em sala de aula, produziram-se fanzines, limeriques, plaquinhas e também algumas estrofes relacionadas à temática, as quais auxiliaram na compreensão dos alunos a respeito de tudo o que foi trabalhado durante o projeto e que, porventura, puderam ser admirados por toda instituição e por outras escolas da rede pública durante exposições em eventos da instituição.

Assim, o projeto não se ateve apenas às quatro paredes da sala de aula, mas pôde ser compartilhado e estimado pela comunidade na qual a escola está inserida.

Vale ressaltar, a caráter de explicação, que a afro-baianidade foi abordada ao trazer produções de autores baianos, sendo Kalunga e Deus é negro algumas das obras em que é possível observar ao longo das poesias as vivências do povo negro. Um dos exemplos é o poema “Único”, de Lande Onawale (2011, p. 57):

[...]
 e este punhal
 cravado
 no lado
 esquerdo
 do meu peito
 é o único que aceito
 sem ele
 nem sei
 viver direito
 [...]

Essa poesia foi apresentada numa das oficinas que tratou do resgate de uma memória sentida e revivida pela população negra. Os versos evidenciam atos de agressão sofridos pelos os negros, vivências que lhes trouxeram uma espécie de força, fazendo da dor a sua armadura para enfrentar o preconceito. Outra amostra é o poema “Sim”, de Wesley Correia (2013, p. 45):

[...]
 A mão do mundo me disse não,
 mas aprendi a rosnar feito raivoso cão
 e a afastar a terrível mão do não.
 [...]

Na estrofe citada, o eu lírico faz ecoar a voz negra historicamente amordaçada pela sociedade, conquista alcançada após anos de lutas e que hoje vem ganhando o devido reconhecimento. Dessa forma, tem-se con-

seguido atravessar a fronteira do não, barreira imposta a essa parcela da população.

Na primeira oficina aplicada, percebeu-se que os alunos necessitavam de algo que os motivassem, que os possibilitassem sair do cotidiano das aulas teóricas. A partir disso, começou-se a elaborar atividades lúdicas, o que despertou o interesse e a curiosidade dos educandos sobre a temática abordada. Nas oficinas que se seguiram, os alunos participavam cada vez mais das atividades propostas e se mostraram ansiosos para os próximos encontros.

O trabalho desenvolvido ao longo do projeto foi positivo para os espectadores que tiveram o contato com diversas questões até então não abordadas em sala de aula, sendo provocados a refletirem acerca das crenças e dos valores sobre questões étnicas e raciais discutidas durante as oficinas. A positividade dos trabalhos estendeu-se também para os bolsistas, que adentraram com maior efetividade no ambiente da escola pública, oportunizando a construção de sua identidade enquanto cidadãos futuros profissionais de educação e possibilitando a vivência de perto das dificuldades enfrentadas pelos educadores. Algumas dessas dificuldades averiguadas foram a pouca articulação entre escola e família, a estrutura física por vezes inadequada e o excesso de alunos por turma.

Trazer produções que exaltem a figura negra, tendo-os como protagonistas, nem sempre coincide com as obras destinadas para os alunos do ensino básico. Assim, observou-se, por parte dos educandos, certa motivação em estudar e conhecer a literatura afro-brasileira, pois mesmo sendo textos e autores ainda desconhecidos, a escrita evidenciava uma realidade que se aproximava do contexto dos alunos, diferente do que acontece com grande parte dos conteúdos que costuma se estudar na escola. Com a literatura trabalhada no projeto, foi notória a expressão das vivências daqueles que a escrevem, revelando os preconceitos sofridos no cotidiano ainda bem reais no país. Tais textos também enaltecem os negros ao abordarem com orgulho seus traços culturais e físicos e os direitos conquistados após muitas lutas, o que traz aos seus leitores, principalmente àqueles identificados às

causas negras, uma representatividade que, por muito tempo, não foi possível. Dessa forma, notou-se que, no instante em que as discussões levantadas acerca da temática racial eram abordadas, os alunos eram incitados a refletirem sobre essas questões certamente conhecidas e por vezes vividas. Nesse sentido, compreendeu-se que problematizar, nas instituições de ensino, esses temas, é de fundamental importância.

Diante da experiência citada, notou-se que ainda há muito o que se aprender no percurso como docente. Exercer a docência não é tarefa simples, tampouco se aprende ligeiramente. O coração acelerado no momento de responder a uma dúvida de um aluno, o desconforto em frente à agitação comum em uma turma de adolescentes, o frio na barriga ao se deparar com olhares voltados para você: enfim, as inseguranças básicas da chamada “primeira vez” vieram à tona. Isso mostra que há ainda um longo percurso a ser percorrido. Porém, a experiência primeira proporcionada pelo Pibid gerou aprendizados significativos, aguçando a vontade de conhecer e desbravar com forte empenho o universo da docência.

Mediante o exposto, as aprendizagens adquiridas durante todo o programa contribuíram significativamente para a formação das autoras enquanto futuras professoras, por aliar prática e teoria logo no início do curso, possibilitando que o licenciando adquira conhecimentos que vão além dos componentes curriculares aprendidos na grade curricular, conhecimentos estes indispensáveis para a construção de um bom profissional da educação. Por conseguinte, denota-se que o Pibid é de fundamental importância nos cursos de licenciatura, pois indubitavelmente os núcleos de ID, ao abordarem temáticas com grande relevância em suas respectivas áreas, capacitam os pibidianos, docentes em formação, que quando exercerem a profissão serão responsáveis em levar ao ensino básico assuntos que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes.

Experiências de iniciação à docência: reflexões do licenciando autor

A presente subseção apresenta as reflexões do terceiro autor deste texto, adquiridas ao longo da vigência do Pibid/UNEB.

Para um graduando de um curso de licenciatura sem nenhuma experiência docente, o contato inicial com uma sala de aula repleta de adolescentes é desafiador. De maneira geral, a arquitetura da classe, a arrumação das carteiras e os papéis desempenhados por discentes e docentes são os mesmos de quando se é um aluno do ensino básico. Todavia, modificar o foco de aluno para professor em uma classe é impactante: os olhares atentos, a expectativa que se espera do docente, a indisciplina constante e a falta de concentração dos alunos podem ser perturbadores. Assim aconteceu durante os momentos iniciais de contato efetivo com a docência, como bolsista de ID.

Ao longo dos meses participando do Núcleo de ID, foram proporcionadas experiências docentes em duas classes do ensino médio. Dessa forma, nesta subseção relata-se analítica, crítica e reflexivamente as experiências adquiridas pelo terceiro graduando autor deste artigo.

Durante o ano de 2018, uma das turmas que abrigou o projeto foi o segundo ano matutino. Ao longo das oficinas aplicadas nessa classe, os discentes obtiveram seus contatos iniciais com os conceitos de crítica da cultura. Logo, foram debatidos temas como crítica, cultura, alteridade, etnocentrismo, xenofobia, xenofilia, fixidez, estereótipo e mitologia a partir de um rico material audiovisual, sob a forma de slides e vídeos produzidos pelo Núcleo de ID do Pibid, gerando um grande interesse pelos alunos da turma em questão.

Durante o ano letivo de 2019, a turma escolhida foi o primeiro ano matutino. Neste caso, os discentes eram mais novos e com pouca maturidade, motivo pelo qual as aulas nessa classe foram um pouco diferentes em relação à turma do segundo ano. Em grande parte das oficinas,

a indisciplina foi frequente. Contudo, como saber lidar com a falta de atenção dos educandos é uma realidade para o professor, contornar esse problema foi fundamental para manter o bom fluxo dos estudos. E assim foi feito ao longo das aulas realizadas nessa turma.

Nela, o contato inicial foi impactante: os discentes pouco se interessavam e prestavam atenção no momento inicial das aulas, pois permaneciam excessivamente agitados com conversas paralelas não relacionadas à aula. Todavia, com o passar das oficinas, observou-se que ao utilizar textos literários afro-brasileiros, os discentes voltavam-se para a leitura e interpretação dos materiais. A temática em foco nas oficinas também foi preponderante para despertar nos discentes suas atenções e curiosidades sobre aquela literatura que os representava positivamente. Tamanhos foram o envolvimento e o engajamento da turma em deslumbrar, apreciar e interpretar poemas e textos em prosa afro-brasileiros que, em certa oficina, uma aluna relatou que a aula havia terminado rápido demais. A partir disso, o planejamento das aulas, que já focalizavam o protagonismo de obras literárias afro-brasileiras e baianas, reforçou ainda mais a presença desses textos, entrecortados com atividades interpretativas³.

Abordando a literatura afro-brasileira e Baiana durante todo o ano letivo de 2019, os alunos puderam ter um contato significativo com ela. Desde os conceitos de literatura, passando pela literatura afro-brasileira, seus autores e obras, as oficinas do Pibid tornaram-se um excelente momento de reflexão de como a arte literária valoriza e impacta a realidade ao denunciar o racismo e trazer a visibilidade para o povo negro. Esse aspecto foi observado com a análise dos poemas “A herança ou o último quilombo”, de Elisa Lucinda (2016) e “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo (2008), bem como nas discussões acerca de trechos da obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2017) e do conto “Pixaim”, de Cristiane Sobral, o qual traz a essência da identidade afro-brasileira na fala da narradora: “[...] a gente só pode ser aquilo que é” (SOBRAL, 2011, p. 17).

³ Uma dessas atividades pode ser averiguada no artigo produzido com coautoria do discente autor desta subseção: “A literatura afro-brasileira e a experiência em oficinas do Pibid” (ARAUJO *et al.*, 2020).

Além dos textos literários expostos, os poemas de autores afro-baianos foram primados nas oficinas. Desta maneira, muitas poesias dos baianos Wesley Correia e Lande Onawale foram temas de oficinas com a turma do primeiro ano. Nos poemas escolhidos, a cultura afro-brasileira foi o foco. Por exemplo, no poema “Quilombo” (ONAWALE, 2011) os discentes se encontraram, haja vista que grande parte da turma era formada por jovens oriundos de comunidades quilombolas. Assim, as palavras do eu poético fizeram muito sentido nas vidas dos alunos daquela turma, deixando-os sedentos por novas poesias:

[...]
quilombo é o sol que se avista
um sonho acordado
um ponto de vista
onde foram dar as mãos
após varrerem brenhas
se achando em qualquer caminho
se atando às guerras e seus espinhos
enraizando falanges
em pedaços de sonho e esperança.
(ONAWALE, 2011, p. 53).

Diante do exposto, reflete-se que a rica literatura afro-brasileira e baiana foi objeto de extensa gama de oficinas na escola parceira. Por meio dos contatos frequentes com a sala de aula, o projeto possibilitou uma articulação entre a teoria – estudada na universidade – e a prática docente. Verificou-se que a tarefa do ensino em uma escola é desafiadora e impacitante, mas também reflexiva, gratificante e recompensadora. É como bem diz Demo (2002, p. 16):

Não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que pinta, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira.

Portanto, os saberes e as experiências promovido durante as oficinas proporcionaram conhecimento, valorização e visibilidade dessa literatura,

que é tão rica e diversa e de enorme importância na contemporaneidade, sobretudo na conjuntura atual. Participar dessa experiência proporcionou uma vivência ímpar na formação profissional docente, pois se aprendeu na prática o quanto é fundamental o professor estar atento e sincronizado com os anseios dos discentes. Apresentar obras literárias brasileiras que focalizavam o público-leitor negro foi significativo para a representatividade dos discentes daquela instituição de ensino, diminuindo significativamente o pouco interesse que demonstravam no início das aulas no começo do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação em sala de aula é uma tarefa que requer muito empenho e dedicação por parte do docente. Conseguir a atenção dos alunos é de significativa importância para o bom andamento dos aprendizados que devem ser construídos coletivamente. Mas, como atingir esses objetivos quando não houve experiências precedentes nessa tarefa? Nesse sentido, o Pibid proporcionou um contato ativo, frequente e concreto no que tange à iniciação à docência no ensino básico.

Arelado a esse papel funcional, a temática aplicada no projeto por meio dos Núcleos de ID é de extrema relevância tanto para os alunos – que conseguem focar suas atenções nas oficinas, sentindo-se atraídos pelas temáticas – quanto para os bolsistas – que podem ampliar seus repertórios para o exercício da docência. Assim, o Núcleo de ID “Literatura Afro-Brasileira e Baiana” propiciou uma grande fonte de desconstrução de preconceitos relacionados à mitologia e à cultura afro-brasileira e foi um fortalecedor da aplicação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Ele mostrou aos educandos do ensino básico a literatura afro-brasileira, os seus vieses, os autores afro-baianos, as representações na arte literária do Brasil e a importância que a temática adquire ao propiciar a representação positiva da identidade negra, principalmente na atual conjuntura do país.

As participações em eventos, as oficinas aplicadas e os diversos conhecimentos conquistados ao longo dos meses de vigência do projeto foram de extrema importância na construção de uma identidade profissional para bolsistas enquanto graduandos da licenciatura em Letras da UNEB. Nas oficinas, as explanações e os diálogos com os alunos do ensino médio proporcionaram uma boa visão do que é ser docente em uma escola pública no país. Observar o anseio dos educandos por conhecimento sobre a temática tratada nas oficinas foi uma ótima percepção sobre o quão interessante cada nova aula se tornou.

Dessa maneira, o Pibid configura-se como um excelente projeto para o fortalecimento das licenciaturas no Brasil, devendo, assim, ser ampliado por todo o país, para que cada graduando dos cursos de licenciaturas possa ter um contato preliminar a longo prazo com a sala de aula, como o projeto possibilitou.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

AMADO, Jorge. *Tenda dos milagres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

ARAUJO, Reginaldo Silva *et al.* A literatura afro-brasileira e a experiência em oficinas do Pibid. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 5, n. 2, p. 117-124, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34YClrL>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARAUJO, Reginaldo Silva. Resenha: Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. *Opará: etnicidades, movimentos sociais e educação*, Paulo Afonso, v. 6, n. 9, p. 74-76, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3zamwfu>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ARAÚJO, Ubiratan Castro. *Sete histórias de negro*. Salvador: EDUFBA, 2006.

BERND, Zilá. Negro (contexto brasileiro). In: BERND, Zilá. *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2007. p. 479-482.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Memória das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 11 de março de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Presidência da República, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.

CASTILHO, Sueli Dulce. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3vZpGRd>. Acesso em: 4 set. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A cultura. In: CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 367-378, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência*

– PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas. Edital nº 7/2018. Brasília, DF: Capes, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2S9Eluy>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CORREIA, Wesley Barbosa. *Deus é negro: da partida, da chegada, da multiplicação*. Salvador: Pinaúna, 2013.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 7. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4, p. 375-403.

EVARISTO, Conceição. Vozes mulheres. In: EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p. 10-11.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. (Produção de terceiros sobre Paulo Freire).

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene; GOMES, Clayson. *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*. 2. ed. São Paulo: Elementar, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudos de literatura*, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/34Xp1nj>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. O que é uma literatura menor? In: GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. *Kafka: por uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003. p. 38-56.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3v0XMT0>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LEITE, Gildeci Oliveira. Literatura e mitologia afro-baiana: encantos e percalços. In: GODINHO, Luís Flávio Reis; SANTOS, Fábio Josué Souza (org.). *Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade*. Amargosa: Ed. CIAN, 2007. p. 95-99.

LUCINDA, Elisa. *Vozes guardadas*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MAIA, Vasconcelos. *O leque de Oxum*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), [s. l.], v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3vYPGfq>. Acesso em: 27 set. 2018.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3z8rAkA>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ONAWALE, Lande. *Kalunga: poemas de um mar sem fim*. Salvador: Edição do Autor, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/34YJFUh>. Acesso em: 19 set. 2018.

PIRES, Adriana; GOMES, Douglas. A Literatura afro-brasileira frente à garantia disciplinar no ensino fundamental: realidade ou utopia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 120-132, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Se5oEM>. Acesso em: 7 mar. 2019.

- SEIXAS, Cid. Texto literário e texto científico: distinções fundamentais. *In*: SEIXAS, Cid. *Os riscos da cobra-cega: recortes de crítica ligeira*. Feira de Santana: UEFS, 2003. p. 27-30.
- SOBRAL, Cristiane. Pixaim. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (org.). *Cadernos Negros 24: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011. p. 13-17.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODA DE CONVERSA: O ENCONTRO DE SABERES DE MULHERES DA COMUNIDADE PESQUEIRA E DA UNIVERSIDADE

Eduardo Benincá Cuquetto

Ellen Maria Santos Portela

Marina Barbosa Souza

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na disciplina Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado II, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, por discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tendo por objetivos promover o debate sobre o papel da mulher na atividade pesqueira e elaborar material audiovisual com as informações obtidas nas ações propostas. O tema proposto foi com base nos conhecimentos e conflitos socioambientais que estão presentes no cotidiano das mulheres da comunidade pesqueira do município de Caravelas (BA).

Os povos tradicionais possuem um vasto conhecimento sobre a natureza e uma rica cultura, que foram adquiridos ao longo de várias gerações. Nesse artigo, são apresentados os relatos de mulheres sobre comunidade pesqueira da Barra de Caravelas, onde elas mostram um pouco das suas histórias, suas relações com a pesca e seus saberes locais.

A roda de conversa, bem como o audiovisual, buscou contemplar o levantamento e a caracterização descritiva das vivências de mulheres cujo trabalho se baseia no extrativismo, bem como suas histórias de vida, relações entre elas, as ditas “marisqueiras”, integradas às suas percepções a respeito da conservação ambiental e da sustentabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação não pode ser entendida somente no espaço escolar, movido por planos de ensino, metodologias, avaliações e coordenações bem definidas, pois o ato de educar está além dos muros das escolas, e as relações educativas em espaços não formais geram voz para diversos grupos, com metodologias diferenciadas que formam a reflexão crítica dos atores sociais, problematizando sua realidade (AMÂNCIO, 2006). Para Bernardo (2015, p. 24-25):

[...] na verdade, mais importante do que a instituição escolar, é a educação no seu todo e, por isso, a escola é apenas uma das formas de levar a cabo a educação. Rapidamente se começa a compreender que existem outros processos educativos que acontecem fora da escola e que dão resposta a outros tipos de objetivos educativos. Paralelamente à escola surge, então, a necessidade de se criarem outras formas educativas, como a educação não formal.

Portanto, é necessário que sejamos mediadores entre a sociedade e o conhecimento acadêmico, no sentido de incentivar a comunidade a refletir sobre os seus próprios problemas, suas necessidades, bem como ampliar o acesso às ferramentas necessárias para que aprendam a construir a própria autonomia, desenvolvendo uma força motivante para realizar ações que produzam mudanças em si e na sociedade, além de favorecer o reconhecimento e autoconhecimento de cada indivíduo como parte de um todo integrado no ecossistema natural e construído.

Saberes tradicionais

A educação é direito de todo ser humano como condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Segundo Gadotti (2005), ela é um dos atributos fundamentais para que um sujeito tenha acesso ao conjunto de bens e serviços que estão disponíveis na sociedade.

Comunidades de povos tradicionais são reconhecidas por seus modos de vida, sua organização, seus costumes, sua cultura, sua religião e sua divisão social. Tais povos mantêm uma forte ligação com o meio ambiente e território em que se encontram, pois são as marcas de suas identidades. Quando reconhecemos os saberes desses povos, estamos contribuindo para o fortalecimento de sua identidade cultural e suas potencialidades. Durante a ação do nosso projeto, na roda de conversa, abordamos o conhecimento empírico e o produzido na universidade, transformando todo o processo de ensino-aprendizagem, pois nesta construção as mulheres aprendiam e ensinavam os conhecimentos adquiridos ao longo da vida (SANTOS, 2014).

O conhecimento dito popular e tradicional foi construído ao longo de muitos anos e é fruto das peculiares formas de ser e de viver dos povos e comunidades titulares desse conhecimento. É um saber formado a partir de uma relação distinta entre esses povos e o meio em que vivem, intimamente ligado aos seus processos identitários e históricos.

Santos (2014, p. 254) relaciona esta questão de pertencimento dizendo:

[...] um maior empoderamento dos saberes tradicionais e populares contribuiria para a multiplicação de conhecimentos acerca dos contextos e práticas em que os diferentes saberes ecológicos concebem a saúde e a doença e também as formas de tratamento e cura. Vale destacar que o termo empoderamento aqui pode ser entendido como ações de visibilidade, reconhecimento, disseminação e fortalecimento das práticas tradicionais.

A pescaria como profissão ocupa parte da capacidade de trabalho das comunidades do litoral; as atividades são diversas, entre captura, pesca, beneficiamento e comercialização do pescado. A pesca exige dos indivíduos conhecimento sobre os recursos utilizados, experiência da pescadora e uma percepção acerca do meio ambiente e sua relação de sustentabilidade. Essa relação de sustentabilidade e conservação do meio ambiente é bem presente no povoado da Barra de Caravelas, cujo exemplo é o projeto intitulado “Farinha de Camarão”, em que pescadores, em parceria com a associação local e alunos do ensino médio, fazem o reaproveitamento da casca e da cabeça dos mariscos que eram jogados na beira da praia. Este projeto ganhou muita visibilidade e foi referência de pesquisas na Universidade Federal do Sul da Bahia, interligando o conhecimento tradicional e acadêmico.

Compreende-se que não existe uma cultura melhor que a outra, e sim culturas diversas com formas distintas de organização, seja em relação ao trabalho ou aos modos de vida. O importante é que estas culturas não excluam seus colaboradores, mas busquem uma harmonia e garantia de direitos e oportunidades iguais para todos(as).

O estágio na formação de professores

A formação do(a) professor(a) não se faz da noite para o dia, trata-se de um processo longo, que se dá durante toda sua trajetória docente, ou seja, ela não termina na universidade. O professor está sempre em formação, pois as turmas e realidades nunca são as mesmas, cada ano algo diferente desafia suas habilidades, fazendo com que este sempre busque e necessite de uma formação continuada. Entendemos que o professor deve sempre se questionar, ser crítico da sua realidade, para possibilitar aos seus educandos novas formas de enxergar o mundo em que vivem.

O estágio supervisionado possui um alto grau de relevância na formação de professores, visto que acarreta, várias vezes, a primeira oportunidade de inserção do licenciando em sala de aula, diminuindo o distanciamento de

teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no ambiente profissional. Felício e Oliveira (2008) defendem que o componente de estágio por si só dispõe de elementos indispensáveis na carreira do professor formador, entretanto há vantagens de estar associado a outras disciplinas curriculares na composição do currículo do curso. Os componentes de práticas sozinhos, isolados entre si, sem eixo com a realidade, tornam-se apenas aglomerados de disciplinas; é preciso um nexo com os demais.

A inserção do licenciando na sala de aula no ambiente escolar contribui para a prática docente qualificada. Entretanto, há uma lacuna mal resolvida nas disciplinas de estágio. Lima (2008) problematiza o fato de as disciplinas (independentemente das modalidades em que o estágio possa ser desenvolvido, como observação, participação, regência, entre outras) serem feitas sem uma pós-reflexão. Para a autora, o estágio é um campo necessário para investigação e reflexão na formação inicial, e por isso as ações desenvolvidas neste campo devem, sim, ser feitas enquanto se atua docente:

As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos. (LIMA, 2008, p. 201).

O estágio pode se constituir numa unidade investigativa, uma rica oportunidade para o campo da pesquisa. Ao se fazer uma intervenção num espaço de ensino, o estagiário pode usar a investigação: quem são aqueles sujeitos da intervenção, o grupo, os alunos, a sociedade? É preciso uma autorreflexão enquanto estagiário para saber que seu lugar de atuação ocupa uma área social significativa, dando à sua formação um grande significado de construção da identidade pessoal e profissional, e o estágio ocupa o papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. Ao se realizar uma prática investigativa, na escola ou em outros espaços, o atuante promove trocas com o grupo que compartilha o conhecimento:

A pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Desse modo, a pesquisa é uma base indispensável na qualidade da formação docente. Possibilita ao licenciando um conjunto de princípios relevantes na sua formação e atuação na prática docente, são questionamentos, reflexões construtivas, diálogos que promovem o desenvolvimento crítico dos educandos e educadores, o argumento rigoroso, dentre outros elementos que superam a limitação das teorias práticas. Nóvoa (1992, p. 26) pontua que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É interessante ressaltar que a pesquisa pode possibilitar que o docente amplie seus conhecimentos e se aprofunde em conhecimentos diversos, pois quando o professor adentra a sala de aula ou um espaço não escolar, ele precisa pesquisar constantemente, porque a sociedade está em constante transformação, e, de uma forma ou de outra, essas mudanças impactam na educação.

Uma caminhada conjunta: o papel do discente e do docente

A participação do licenciando no estágio é o primeiro contato do estudante com a realidade escolar em seu processo de formação, sendo indispensável a orientação do professor supervisor nesse meio colaborativo do aprender a ser professor. Nesta experiência, a docente autuou oferecendo suporte e apoio; despertando a autonomia dos graduandos; criando plenas condições de trabalho entre o estagiário e o espaço de formação; colaborando e partilhando ideias, estimulando a reflexão e ajudando na resolução de problemas. A supervisão é primordial para o equilíbrio necessário entre o conhecimento acadêmico e as relações que os estagiários estabelecem nos espaços formativos (SILVA; BATISTA; GRAÇA, 2017).

A orientação do docente para com os discentes foi de suma importância tanto na construção do projeto final quanto na execução, pois entre o docente e os discentes existia compreensão das limitações de cada um, havia um incentivo na efetivação do trabalho em equipe e formativo, despertando nos discentes um lado explorador e pesquisador antes adormecido.

A participação docente foi bastante cooperativa, apresentando diferentes percepções para que se realizasse uma roda de conversa mais dinâmica e de acordo com a realidade local, norteando, portanto, o direcionamento das perguntas e sugerindo ferramentas para a captura e a elaboração do material audiovisual.

A prática profissional do licenciando carece de atributos que fortaleçam seu ato profissional. As atividades e os trabalhos desenvolvidos em grupos são métodos indispensável e essenciais para esta formação. O trabalho possibilitou escuta, paciência, respeito mútuo e construção de valores. Aprender com o colega contribuiu para aprendizagem um do outro, na convivência com a diversidade, a autenticidade, a partilha de saberes e o diálogo, gerando cenários de aprendizagem e transformação no modelo de ser e atuar (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010).

A experiência adquirida com o estágio em equipe foi enriquecedora, pois foi possível desenvolver várias competências, como, por exemplo, o maior poder de discussão e argumentação conjuntas, melhoria da comunicação, e o despertar da empatia entre todos os envolvidos no processo.

METODOLOGIA

Ao se pensar num trabalho fora do ambiente escolar, é indispensável definir o tipo de metodologia abordada para a obtenção dos resultados esperados. A roda de conversa, metodologia escolhida, nos permite um diálogo expressivo onde os indivíduos se escutam, expressam suas opiniões, gerando um exercício reflexivo em suas falas.

Roda de conversa: uma metodologia que facilita o diálogo

Partindo da realidade dos envolvidos no projeto, podemos promover um aprendizado significativo, pois, desta forma é possível uma interação maior de ambos os lados, fazendo com que cada indivíduo participe.

Esta ação pode ser realizada por meio de atividades e métodos que considerem principalmente o conhecimento sobre a pesca e a sustentabilidade dos envolvidos, frisando a importância da visibilidade da força da mulher no ambiente pesqueiro. Dentro disso, desenvolver um ambiente e um método favorável à comunicação e à interação entre todos se torna necessário.

A metodologia de roda de conversa foi escolhida pois expressa de forma dialógica os resultados de sensibilização junto às perspectivas das marisqueiras ao tema de conservação e sustentabilidade. Ainda segundo Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa são práticas discursivas que possibilitam uma interação e que se assemelham às práticas de conversa do cotidiano, o que torna a discussão menos engessada quando comparada a um

questionário ou entrevista, permitindo ainda um intercâmbio de informações, como também fluidez no seu desenvolvimento, facilitando o entendimento para todos interessados. Buscamos centrar o diálogo na experiência da prática da pesca, no cotidiano do trabalho e das relações com outros pescadores, realizando perguntas em temáticas como: memórias sobre a pesca; cotidiano do trabalho; relações de trabalho entre os sexos; benefícios sociais como seguro defeso¹; participação nas atividades representativas e preconceitos sofridos.

Deste modo, esta ferramenta foi utilizada como material final de audiovisual (curta metragem), para documentar informações que transcendam a conservação ambiental e contemplem as complexidades de uma comunidade tradicional que deve ter seus conhecimentos valorizados e preservados para que não se percam. Além disso, esta ferramenta teve o objetivo propiciar um ambiente de reflexão crítica que dialogue com a temática de sustentabilidade, podendo criar um possível delineamento de programas de gestão de recursos para as mulheres pesqueiras que trabalham na região, muitas vezes em condições desfavoráveis. Dessa forma, o audiovisual e sua posterior exibição pretendem dar visibilidade e colaborar para que ocorram condições que levem ao empoderamento das mulheres pesqueiras.

A escolha de um produto como o audiovisual se baseou na facilidade que se tem de inseri-lo nas vivências tecnológicas atuais, seja por meio de redes sociais, televisão, eventos e documentários; além de que a integração de fatores como imagem, música, texto falado e efeitos sonoros (SILBIGER, 2005) proporciona um atrativo ainda maior quando utilizados de forma conjunta e não isoladas, contribuindo, também, para uma comunicação de fácil entendimento para o telespectador. Por fim,

¹ “O defeso é a paralisação temporária da pesca para a preservação das espécies, tendo como motivação a reprodução e/ou recrutamento, bem como paralisações causadas por fenômenos naturais ou acidentes. Nesse período é garantido por lei (Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, alterada pela Lei nº 13.134, de 14 de junho de 2015) ao pescador profissional artesanal o pagamento de seguro-defeso, no valor de um salário-mínimo mensal, que é o seguro-desemprego especial, pago ao pescador.” (PERÍODO DE DEFESO, 2020).

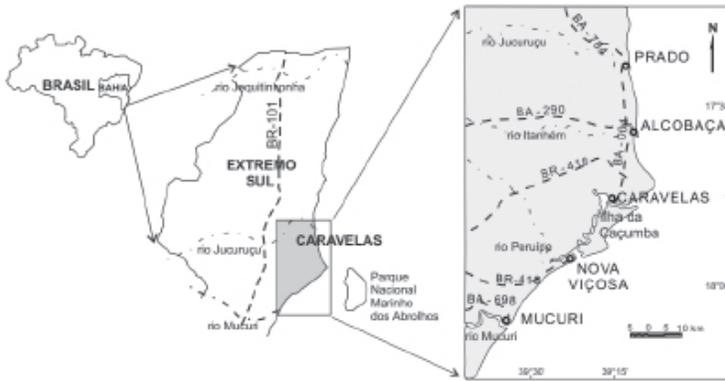
se bem explorado, um material audiovisual possui um potencial educativo muito grande. É importante salientar que os audiovisuais não são somente mais uma ferramenta didática, eles são capazes de permitir uma interação continuada que promove muito mais do que apenas olhar imagens, mas também interpretá-las visando à criação de novas mensagens e informações. Entende-se que usá-lo para registrar os acontecimentos da roda de conversa traz uma visibilidade maior para os diálogos realizados entre os envolvidos no processo.

A comunidade pesqueira

A intervenção foi realizada no povoado de Barra de Caravelas, o mesmo pertencente à Reserva Extrativista do Cassurubá, Caravelas, no mês de março de 2020. As conversas informais foram realizadas com três mulheres representantes locais: a vice-presidente da Associação de Pescadores e Pescadoras da Barra, a representante do grupo Mulheres em Ação e uma das pescadoras mais velhas do distrito. Vale ressaltar que toda a gravação foi realizada com consentimento delas.

O município de Caravelas está localizado no extremo-sul do estado da Bahia (Figura 1). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CARAVELAS (BA)..., 2019), o distrito foi criado com a denominação de Caravelas, por alvará, no ano de 1755, e somente foi elevado à condição de cidade e sede municipal em 1855. Possui 2.016 habitantes. A economia da cidade gira em torno da pesca artesanal, a qual é a principal fonte de renda da população ribeirinha. As comunidades tradicionais pesqueiras geram benefícios para toda a sociedade, devido à promoção e à manutenção da sociobiodiversidade litorânea, através de modos próprios de ser, fazer e se relacionar com o ambiente em que compartilham seu mundo da vida.

Figura 1 - Município de Caravelas – Bahia



Fonte: Andrade e Dominguez (2002).

Atualmente, a cidade conta com vários hectares de área protegida. Dentre elas, destacam-se as de proteção integral federal, que constituem o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos. Áreas de Proteção Ambiental (APA) da Ponta da Baleia, Parque Municipal e Reserva Extrativista do Cas-surubá (Resex) são unidades de conservação de uso sustentável.

Além de favorecer a conservação ambiental, as unidades de conservação (UC) fomentam o incentivo às pesquisas científicas, a preservação da biodiversidade, a educação, o turismo ecológico e a geração de renda. Por ter uma rica biodiversidade, a cidade conta com instituições governamentais e organizações não-governamentais, associações e colônias de pescadores.

Na comunidade da Barra, a pesca artesanal é desenvolvida por pescadoras(es) vinculadas(os) a duas organizações, a Colônia Z-25 e a Associação de Pescadoras e Pescadores, cujo intuito é oferecer assistência e defender a classe pesqueira artesanal, e contam com um número expressivo de mulheres unidas que fortalecem o grupo feminino dentre os pescadores.

A intervenção

Este trabalho surge com a necessidade de explorar os saberes dessas mulheres, a fim de entender os desafios que enfrentam no seu dia a dia e como lidam com questões socioeconômicas locais, a relação gênero-natureza e como fazem para manter uma jornada dupla; tendo em vista a discriminação da classe sofrida pela hegemonia masculina, as pescadoras buscam o reconhecimento da atividade para garantia de renda, entretanto ainda dividem o tempo da profissão com os afazeres domésticos (MAIA, 2015).

Maia (2015, p. 42) ainda chama atenção para o papel social dessas mulheres:

A inserção das famílias agricultoras e pescadoras nos espaços de reivindicação de autonomia tem mudado a vida dessas mulheres. Elas estão cada vez mais presentes nas pautas de discussão nas agendas públicas, colocando a família como alvo e não apenas os homens, como únicos mantenedores da unidade familiar.

Pensando a questão pela perspectiva de gênero, temos uma análise muito mais enriquecedora pelo fato de essas mulheres também estarem em busca de reconhecimento profissional, de direitos sociais e de um mundo de trabalho mais inclusivo. Segundo Palheta (2013), o trabalho feminino na atividade pesqueira nas últimas décadas vem crescendo e aparece de forma incisiva nas discussões em regiões com a economia voltada aos recursos pesqueiros. As mulheres dividem-se em múltiplas jornadas: o trabalho doméstico, a pesca, a presença nas ações comunitárias, entre outros. Embora não haja tanto reconhecimento, o papel da mulher vem ganhando cada vez mais destaque. A força feminina faz mover a área da pesca, as mulheres capturam os pescados e/ou mariscos, realizam o beneficiamento e os comercializam.

Para dar início às atividades, apresentamos o projeto e a proposta da intervenção às pescadoras, explanando o que seria realizado em cada

momento. Posteriormente, apresentamos as participantes, buscando neste momento desenvolver uma melhor interação entre os(as) envolvidos(as).

I. Roda de conversa sobre conservação ambiental, seguro defeso e a respeito do dia a dia dessas mulheres enquanto integrantes dessa comunidade. Realizamos algumas perguntas coletivas às pescadoras, e simultaneamente gravamos suas respostas para a produção do curta metragem.

II. Produção de um audiovisual. Utilizamos dessa ferramenta como material final (curta metragem), para documentar informações que transcendam a conservação ambiental e contemplem as complexidades de uma comunidade tradicional que deve ter seus conhecimentos valorizados e preservados, para que não se percam.

RESULTADOS

Neste tópico, são trazidos os resultados obtidos na roda de conversa, com narrativas sobre a introdução à pesca, as dificuldades e o enfrentamento da profissão, as políticas públicas para a pesca artesanal, os impactos da frota pesqueira no meio ambiente, dentre outros neste contexto.

Consideramos a intervenção satisfatória, pois, apesar de participarem da roda de conversa apenas três mulheres, durante a ação houve uma intensa troca de informações entre todos(as). Para dar início à roda de conversa, foi proposto que cada participante se apresentasse, com o intuito de criar um primeiro contato e uma conexão maior. Cada uma se apresentou com muita honra, destacando seu laço com a pescaria. Para facilitar o entendimento e resguardar a privacidade delas, foram criados códigos para identificá-las entre “A”, “B” e “C”. Em seguida, caracterizamos cada uma delas:

Participante A: viveu da pesca desde a infância, pescou com o pai, saía às 3h de casa, chegava por volta do meio-dia. Chegando da pesca, beneficiava todo recurso pescado. Após o tratamento do material, cuidava

dos afazeres domésticos junto com a mãe. A interface pescaria/dona de casa lhe acompanha por toda a vida. Hoje, com 62 anos, está aposentada, presenciou todas as fases e mudanças de pescaria nas últimas seis décadas no povoado.

Participante B: natural da Barra de Caravelas, foi criada e criou os filhos na pescaria, tem 43 anos de idade, é representante do grupo Mulheres em Ação, no qual o conjunto feminino promove ações sociais na comunidade. Inserida na pescaria desde os nove anos, relata que a pescaria era a forma de sobrevivência, porque naquela época era o que tinha. Ela ajudava a mãe a cuidar dos irmãos, porque o pai faleceu quando ela tinha 11 anos; depois desse tempo começou a ir à praia redar, pescar siri, depois filetar camarão, e quebrar siri pra vender para comprar o alimento da família.

Participante C: nascida e criada no povoado, tem 46 anos, passou parte da sua vida sobrevivendo exclusivamente da pescaria, especificamente a infância e a adolescência. Com 15 anos de idade foi estudar na cidade de Teixeira de Freitas, onde se formou técnica agrícola; no seu tempo de vivência fora da cidade natal mantinha vínculo financeiro com a pescaria para sobreviver, pois vendia os peixes e mariscos pescados pela família. Ela relata que o curso de formação dependeu da pesca e que independentemente do destino diferente delas, a base sempre foi da pesca.

Percebe-se que nesses primeiros relatos, as atividades pesqueiras estão presentes desde cedo na vida das participantes. Outro fato importante é que elas tiveram pouca oportunidade de escolher outra profissão, pois não havia tantas ofertas. Elas ressaltam que esse era o sustento da família, e para muitas famílias ainda continua sendo. Segundo elas, é o que está disponível. A maioria das mulheres nessa região realiza uma dupla jornada de trabalho, conciliando o trabalho doméstico com a pesca. Essas atividades são o sustento da família dessas mulheres.

Nos últimos dez anos o setor foi contemplado com programas de ações do governo federal, entretanto a continuidade e o aprofundamento dessas políticas foram enfraquecidos, gerando uma crise no setor da pesca artesanal. Assim, os(as) pescadores(as), as principais vítimas, ficam

vulneráveis ao empobrecimento e a enfrentar a concorrência desigual com a pesca industrial, a aquicultura empresarial e os conflitos derivados (AZEVEDO; PIERRI, 2013).

Em relação às maiores dificuldades enfrentadas pelas pescadoras:

A grande dificuldade hoje do pescador e da pescadora são as políticas do governo, que voltaram para o zero. Tipo assim, quando você não tem é uma coisa, quando você tem e alguém tirou é outra coisa, mesmo porque é mais difícil de voltar, por exemplo: Hoje eu tô como vice-presidente da associação aqui, o que eu vejo é que o retrocesso, a dificuldade com o retrocesso é bem maior do que quando não tinha, tipo, o Bolsa Família. Antes não tinha bolsa família, nós tínhamos as dificuldades, mas não tinha o auxílio, quer dizer, quando você não tem, você se adequa. As pessoas daqui, muitos não têm mais o Bolsa Família que já teve, e isso tá causando uma grande dificuldade, mesmo porque a realidade de quando não existia Bolsa Família era abundância de pescado. Entendeu? Tinha muito peixe. O camarão, de tanto que tinha era vendido na lata, era pesado na lata de tanto que tinha de camarão. (Participante C).

Que nós temos aqui? Todas. Todo tipo de dificuldade, pra médico, pra emprego. Mais das vezes as pessoas, os jovens daqui tem que sair pra conseguir um emprego digno da formação que eles hoje têm, porque no nosso tempo não tinha, né, quer dizer que aqui nós tem muita dificuldade. Agora tá tudo melhor do que era, mas há algumas coisinhas que ainda faltam. (Participante A).

Empreendimentos para setor, os anseios culturais das comunidades pesqueiras, assim como a ausência de cursos profissionalizantes para o aprimoramento dos meios de captura e manejo do pescado. (Participante B).

Neste momento da conversa elas explanaram as dificuldades da profissão. Fator importante comentado por elas é a falta de apoio das autoridades políticas, pois há um retrocesso das políticas públicas criadas para dar suporte aos pescadores, que até certo ponto apoiavam. Outra questão que entra aqui se refere ao fato de a quantidade de pescados da região estar diminuindo, tornando mais complicada a vida dos pescadores, pois sem sua principal fonte de renda fica difícil manter o sustento da família.

Na sequência, é apresentada uma breve sistematização sobre o desaparecimento dos peixes na região. Esse problema está exercendo impacto

direto sobre a atividade pesqueira na cidade. As causas sugeridas por elas para explicar a diminuição do pescado nos pesqueiros tradicionais próximos à costa foram: o aumento da frota pesqueira, a maior exploração dos recursos naturais e a frequente dragagem feita no canal da tomba – o canal da tomba faz a ligação entre o rio Caravelas e o mar. Por ele trafegam embarcações de pesca, de turismo e as barcaças oceânicas que levam madeira do terminal de Caravelas para o de Barra do Riacho, em Aracruz (ES).

O que aconteceu pra mim foi o seguinte, porque tudo que você vai tirando, vai tirando, um dia vai diminuindo. E tem mais uma coisa, naquele tempo dava aquela quantidade de camarão, porque era canoa, hoje em dia o próprio barulho do motor espanta o peixe. (Participante A).

E também a quantidade de embarcação. Eles dizem que é a dragagem. Não tô dizendo que não seja, que não tem impacto, mas ela não é a principal, porque pela quantidade de embarcação que pesca nesse pedacinho, a área se tornou pequena. Só aqui na Barra tem em torno de 200, aí vem Nova Viçosa, Alcobaça né, que pesca aqui dentro; e outra coisa, fora os barcos que vêm do Espírito Santo, Ceará, que são barcos enormes, têm um balão de 25 metros. Agora você imagina, o arrasto por si só já é impactante. Imagina! O balão da pesca artesanal aqui é de 12, o deles é de 25, é um mexicano de 2 abas que sai arrastando tudo. E acaba com o camarão porque ele arrasta o camarão, mas arrasta o peixe que, depois que não serve, é todo jogado no mar. (Participante C).

A pesca predatória é citada como principal causa para a diminuição de peixes na região da Barra de Caravelas, devido às grandes quantidades de peixes retirados do ecossistema, quando se compara com a pesca artesanal. E isso não é o único problema, pois no momento das retiradas da rede muitas outras espécies que não são de interesse comercial podem vir junto, e mesmo que sejam devolvidos ao mar, muitos já estão mortos. Lembrando, como citado pelas participantes, que a pesca predatória não respeita os meses de seguro defeso, o que acaba diminuindo ainda mais a quantidade de peixes.

Questionadas sobre a relação do homem com a natureza, as questões de sustentabilidade e o uso dos recursos, a Participante C ocupou o lugar de fala, e as demais concordaram.

O seguro de abril é o que eles mais pegam camarão, porque eles não respeitam. Os pescadores também não respeitam, porque, tipo assim, o pescador vai pra lá, ele sabe que não vai ter garantia de venda do pescado. Agora você imagina aí, 800 barcos pegando, cada um, 500kg de camarão. Então você vê que a escassez do pescado não tá diretamente ligada à questão ambiental, é mais um fator de procedência humana, que tem mais a ver com a pesca que se tornou predatória pela visão que tá sendo feita e pelo pescador. E aqui é reserva de Cassurubá, porque quando a gente faz reunião pra diminuir essa quantidade, ninguém aceita, todo mundo quer brigar. E isso é uma cadeia. Porque as mulheres que pescam de puçá na Beira da Praia não pescam grandes quantidades. A maioria delas fileta camarão. E quando o pescador não traz o camarão, não tem emprego pras mulheres, então você vê que é uma cadeia.

Nota-se que há uma preocupação referente aos comportamentos das pessoas, enquanto atores(as) sociais que lidam diariamente com a natureza, beneficiando-se do seu recurso sem o devido controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência compartilhada evidenciou o potencial e a organização social local no que tange ao aprimoramento do beneficiamento dos mariscos, à promoção da segurança alimentar e à saúde do trabalhador, em um processo de construção coletiva e de parceria com a comunidade.

Através da intervenção feita com as participantes, observou-se que a mariscagem é geradora de renda na localidade, além de fonte de alimento para a população local. Tal atividade é realizada majoritariamente por mulheres que, muitas vezes, contam com a ajuda dos filhos(as), expressando o protagonismo feminino para o desenvolvimento local. Em relação a políticas públicas para a população na localidade, faz-se necessário investimento para que novas atividades produtivas possam se surgir e proporcionar um desenvolvimento local sustentável.

É notório como o trabalho das mulheres junto à cooperativa fortaleceu a pesca artesanal, isso porque se trata de um espaço bastante organizado e que oferece orientações para as mulheres pesqueiras, além de incentivar outras a aderirem à profissão, que por vezes é entendida como masculina.

Dentre as estratégias utilizadas nessa intervenção, destacou-se a roda de conversa para o processo de aprendizagem, construção e partilha de conhecimento, tendo como base a realidade local e a contribuição dos participantes. Acredita-se que a roda de conversa contribuiu para a construção de um espaço para que as mulheres debatessem e formulassem possibilidades de superação dos desafios da profissão, marcadas por tantas ausências, criando um espaço para seu empoderamento. Com isso, percebeu-se que a interação entre os diferentes interlocutores do processo aumentou consideravelmente, possibilitando a construção de outros saberes e conhecimentos que não são vistos no meio acadêmico. Para as pescadoras, a oportunidade que tiveram de compartilhar suas opiniões e reflexões sobre as suas vivências foi algo inovador, visto que suas vozes não costumam ser ouvidas pela sociedade.

Elas têm consciência dos obstáculos e preconceitos que enfrentam, desta forma estão sempre procurando mostrar para a sociedade o quanto o seu trabalho é importante, tanto no dia a dia com as colegas de profissão, ou passando os seus conhecimentos para as novas gerações que aprendem pelo exemplo que elas dão. É importante destacar que o conhecimento que essas mulheres possuem é adquirido no seu meio, elas aprenderam como

exercer a profissão seguindo exemplos de algum familiar, e neste encontro com estudantes da universidade, que conheciam apenas a profissão na teoria, foi possível construir uma ponte entre teoria e prática através do conhecimento científico e popular.

Um dos maiores desafios encontrados no processo da intervenção foi reunir as participantes, pois, como já foi apresentado no texto, devido à dupla jornada de trabalho para geração de renda para comunidade, as mulheres pesqueiras não têm tempo para outras atividades. Mas essas dificuldades foram contornadas e as participantes demonstraram bastante interesse em colaborar.

Apesar de aprendermos na graduação a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem, foi marcante perceber como uma roda de conversa permitiu que pudéssemos conhecer como essas mulheres pesqueiras superam suas dificuldades cotidianas através da pesca. O método utilizado deixou as participantes falarem com naturalidade, e tornou o trabalho mais rico.

Realizar este trabalho de intervenção e investigação foi de suma importância para ver que as mulheres pesqueiras desempenham um papel com significado especial para sua comunidade, além, é claro, das questões sociais e culturais que envolvem a profissão, pois também se trata de um ato de resistência dessas mulheres, que proporcionam mudanças significativas para todas que ali vivem, inclusive para suas famílias.

Enquanto licenciandos em Biologia, conhecer como as mulheres daquela comunidade desenvolvem a sustentabilidade na pesca sem agredir o meio ambiente, ou seja, pescam apenas o que é necessário para sua subsistência, foi muito importante, pois um dos maiores desafios da atualidade refere-se à sustentabilidade, de forma a preservar o meio ambiente e seus modos de vida, por vezes ameaçados.

Os conhecimentos teórico-práticos são fundamentais para a formação do professor em qualquer área da educação. No que se refere ao professor de Ciências Biológicas, a aproximação com a realidade de estudo e

com as experiências práticas favorece uma melhor abordagem em sala de aula. Para o docente, não basta apenas conhecer a teoria sobre a área do seu conhecimento, ele precisa fazer uma relação entre teoria e prática.

Este estágio supervisionado possibilitou a nós, graduandos em Ciências Biológicas, um contato direto com a realidade daquelas mulheres da comunidade e, como futuros professores, trouxe conhecimentos que não se adquirem na universidade. A prática do estágio supervisionado possibilita ao licenciando uma aproximação das unidades teoria e prática, nessa vivência de campo investigativo. O estágio permite aos alunos uma análise da realidade em que eles atuam, seja nos espaços escolares ou não escolares de educação. Tal prática serve como fonte de experiências e discussões de ensino e conhecimento pedagógico.

Esse contato com um ambiente diferenciado de vivências foi fundamental para compreender que os alunos têm diferentes realidades, e nós, como futuros professores e professoras, teremos a responsabilidade de enxergar o aluno além da sala. Ficou clara a importância da formação continuada para a docência, porque a licenciatura em Biologia, por si só, não será suficiente para atender às dificuldades que surgem durante a prática docente, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que os alunos vêm de diferentes realidades e têm diferentes dificuldades, como sociais, econômicas etc. O contato direto com essa comunidade e com essas mulheres pesqueiras evidenciou a lacuna deixada pela ausência da escola.

A experiência adquirida nesses espaços de estágio nas comunidades permite uma reflexão profunda sobre os desafios da profissão docente, contribuindo para formação dos licenciandos, que se tornaram mais conscientes de que cada docente deve ser capaz de desenvolver suas habilidades e encontrar seu espaço na sociedade como professor.

REFERÊNCIAS

- PERÍODO DE DEFESO. *Ministério da Agropecuária, Agricultura e Desenvolvimento*, Brasília, DF, 10 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3x50LvK>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- AMÂNCIO, Cristhiane. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2006.
- ANDRADE, Ana Claudia da Silva.; DOMINGUEZ, José Maria Landim. Informações geológico-geomorfológicas como subsídios à análise ambiental: o exemplo da planície costeira de caravelas – Bahia. *Boletim Paranaense de Geociências*, Pará, n. 51, p. 9-17, 2002.
- AZEVEDO, Natália Tavares; PIERRI, Naína. A política pesqueira atual no Brasil: a escolha pelo crescimento produtivo em detrimento da pesca artesanal. *Samudra Report*, Pará, v. 64, n. 1, p. 34-41, 2013.
- BARBATO, Roberta Genaro; CORRÊA, Adriana Kátia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 48-55, 2010.
- BERNARDO, Ana Rita Alves González. *Intervenção comunitária numa associação: os desafios da educação não formal*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.
- CARAVELAS (BA), Cidades e Estados. *Rio de Janeiro*, IBGE, 18 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3x6q8gq>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 6, p. 15-29, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágio/prática de ensino na formação de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

MAIA, Maria Bernadete Reis. *Pescadoras de barreirinha (AM): conquistando direitos e resignando mitos*. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MÉLLO, Ricardo Pimentel *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

DE AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicologia da Educação*, n. 23, 2006

PALHETA, Marllen Karine da Silva. *Participação e conhecimentos femininos na inserção de novas espécies de pescado no mercado e na dieta alimentar dos pescadores da RESEX mãe grande em Curuçá/PA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aquática e Pesca) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Pará, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SANTOS, Luciana Marinho. Ecologia de saberes: a experiência do diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na comunidade quilombola da Rocinha. *Tempus, actas de saúde coletiva*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 243-256, 2014.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. *In: FIDALGO, Antonio; SERRA, Joaquim Paulo. (coord.). Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã: Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO. Lisboa: Labcom, Universidade da Beira Interior, 2005. p. 376-381.*

SILVA, Teresa Maria Leandro Sousa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: a perspectiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], n. 25, p. 1-29, 2017.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Beatriz Lorena Santana

Graduanda em Farmácia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I. Participante do grupo de pesquisa de Síntese em Química Orgânica e estagiária do projeto Comunidades Virtuais na Farmácia Universitária da UNEB. Membro da Liga Acadêmica de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.
E-mail: beatrizstn6@gmail.com

Brenda Pereira da Conceição

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Campus VIII, na cidade de Paulo Afonso (BA). Fez estágio com uma turma de 3º ano do ensino fundamental I e é membro do núcleo de pesquisa e extensão Girassol (UNEB).
E-mail: brendapereiracom@outlook.com

Carina de Sousa Santos

Graduanda do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Campus XXIII, Seabra. Foi monitora de ensino da disciplina Estudos Fonéticos e Fonológicos (2019-2020) e atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2018-2020).
E-mail: carinadesousasantos@gmail.com

Carolina Genesio dos Santos

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas. Participante do Programa de Residência Pedagógica.
E-mail: carolinagenesio36@gmail.com

Cristina Oliveira Melgaço

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas. Participante do Programa de Residência Pedagógica.

E-mail: cristina.melgacoo@gmail.com

Deane Taiara Soares Honório

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Paulo Afonso. É membro do Diretório Acadêmico (DA) de Pedagogia “Nossa Voz Estudantil”, como suplente da comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão, e foi coordenadora dessa mesma comissão no DA “Renovação”. Foi monitora de ensino da disciplina de Gestão Educacional e bolsista de iniciação científica pelo programa PICIN/UNEB. Trabalhou como estagiária da educação infantil e ensino fundamental I, no SESC LER Paulo Afonso; como auxiliar de professor na Escola Bilíngue de Educação Infantil EFOKIDS, e como monitora de pesquisa do Grupo MITECS.

E-mail: deane_taiara@hotmail.com

Eduardo Benincá Cuquetto

Graduando em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) e do Programa Residência Pedagógica (Capes).

E-mail: eduardo.b.c.nv@hotmail.com

Ellen Maria Santos Portela

Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Técnica florestal pelo Instituto Federal Baiano. Participou do projeto Abra os Olhos para a Ciência, com bolsa de iniciação científica (Fapes), foi estagiária do Programa Arboretum, participou do Programa de Iniciação a Docência (Capes); foi estagiária do programa Partiu Estágio do governo da Bahia, bolsista do Programa Residência Pedagógica (CAPES). Realiza pesquisas na área de Educação – iniciação científica voluntária.

E-mail: ellenmariaportela@gmail.com

Felina Kelly Marques Bulhões

Graduanda do curso de graduação e licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX. Participou do projeto de extensão “Água sanitária diluída no combate a COVID-19” e fez estágio no programa Residência Pedagógica e na Escola SESI Ignez Pitta de Almeida.

E-mail: felinakelly93@hotmail.com

Gabriela Furlanetti de Pelegrini Freitas dos Anjos

Graduanda de Enfermagem da UNEB, Campus I, Salvador. Integrante da Liga Acadêmica de Saúde Integral da Mulher (LASIM). Atuou como estagiária da UTI pediátrica do Hospital Irmã Dulce e Monitora do componente curricular Enfermagem na Atenção à Saúde da Mulher na Atenção Básica.

E-mail: gabii.pelegrini@gmail.com

Gean César dos Santos Nogueira

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), durante o período de 2018 a 2020, na escola municipal Doutor Beneval Castro Boa Sorte. Atualmente é bolsista voluntário do Programa Institucional de Iniciação Científica. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB).

E-mail: geanncessar@gmail.com

Jecica dos Santos Xavier

Graduanda em Enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Atuou como monitora voluntária do componente curricular Enfermagem na Atenção à Saúde da Mulher na Atenção Básica. É integrante da Liga Acadêmica de Saúde Integral da Mulher. Monitora Bolsista do projeto PET-Saúde Interprofissionalidade. Atuou como estagiária do Núcleo de Gestão da Qualidade do Hospital Geral Roberto Santos.

E-mail: jecicaxavier@gmail.com

João Luis Silva de Oliveira

Graduando em Farmácia na Universidade do Estado da Bahia, Campus 1. Participante do grupo de pesquisa Biofarmácia e Medicamentos, no qual realizou iniciação científica. Atuou como monitor de ensino nas disciplinas Farmacognosia e Cosmetologia. Membro da Liga Acadêmica de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.

E-mail: jls.oliveira97@gmail.com

Juliana dos Anjos Oliveira

Pedagoga licenciada pela Universidade Salvador. Graduanda do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Campus XXIII, Seabra. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

E-mail: juoliver2018@outlook.com

Marina Barbosa Souza

Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia, Campus X. É técnica em informática pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas. Participou do Programa Residência Pedagógica (Capes). Foi estagiária do programa Partiu Estágio do governo da Bahia e dos programas Arboretum e Conservação e Restauração da Diversidade Florestal.

E-mail: marinabarbosa2015@hotmail.com

Mônica de Jesus Lima Vieira

Graduanda do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas Universidade do Estado da Bahia, campus V. Monitora do projeto de extensão “A tecnologia assistiva como instrumento para auxílio pedagógico: desafios e possibilidades de uma prática docente inclusiva”.

E-mail: monica_saj@hotmail.com

Reginaldo Silva Araújo

Graduando do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus XXIII, Seabra. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e como monitor de ensino do componente curricular Estabelecimento de Estudos Linguísticos.

E-mail: r.araujosba@gmail.com

Stefanny Martins Lopes de Araújo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Atualmente é bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e do Pibid. Membro do grupo de estudos Educação e Relações Étnico-raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Sertão Produtivo.
E-mail: stefannyaraujo7@gmail.com

Taise Rodrigues de Souza

Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX. Participou do projeto de extensão “Saúde Alimentar na Adolescência: da sala de aula à mesa” e fez estágio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Barreiras.
E-mail: taise.rodrigues.tr@gmail.com

Tatiane Santos do Nascimento

Graduanda em Farmácia na Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Participou do projeto de iniciação científica em Investigação da Atividade Antileishmania de Derivados de N-acilhidrazonas. Atuou como monitora de ensino na disciplina Histologia e Embriologia. Membro da Liga Acadêmica de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.
E-mail: tatiane.snasci@gmail.com

Thailla Barbosa da Silva

Graduanda em licenciatura plena em Pedagogia, Campus VIII, Paulo Afonso. Participa como monitora voluntária no projeto de extensão “Encontro na/com a Brinquedoteca”; é membro do grupo de pesquisa “Educação e Infância: Culturas Políticas e Práticas Pedagógicas” e realiza estágio no setor pedagógico do Núcleo Territorial de Educação de Itaparica – NTE24, Paulo Afonso.
E-mail: thaillabarbosaslv@hotmail.com

Valdete Silva dos Santos

Graduanda em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IX. Participou do projeto de extensão “Universidade e escola: construção coletiva de pesquisa, ensino e extensão”. Fez estágio no Programa Residência Pedagógica.
E-mail: valddete__santos@hotmail.com

Formato: 160 mm x 230 mm
Tipografia: Minion Pro, ChaletComprime e
Myriad Pro
Papel: Pólen, 80 g/m² (miolo)
Cartão Supremo, 300 g/m² (capa)
Impressão: Setembro / 2021
Gráfica: ImpressãoBigraf

Elivânia Reis de Andrade Alves

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB (2007). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela mesma universidade (1999). Professora da Rede Estadual de Educação - CETEP Sisal. Licenciada em Pedagogia pela UNEB (1991). Professora Assistente do DEDC XI. Vinculada ao Grupo de pesquisa FORMACI. Atualmente é Pró-Reitora de Assistência Estudantil (UNEB).
ealves@uneb.br

Isaura Santana Fontes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA (2009). Mestre em Educação pela UFBA (1999). Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia, FEBA (1985), atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Educação XI da UNEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa, formação docente, currículo, ludicidade e educação infantil, EJA, estágio supervisionado. Vinculada ao Grupo de pesquisa FORMACI.
ifontes@uneb.br

Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da UNEB. Especialista em Educação Especial e em Educação e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu (CEPPEV). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Atualmente é Gerente de Assistência Estudantil e Assistente Social da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) da UNEB.
almferreira@uneb.br

A Série Experiências e Reflexões Discentes é uma publicação anual, em formato de coletânea, de iniciativa da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes) e em parceria com a Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB). Seu objetivo é apresentar relatos estudantis sobre suas formações profissionais, partindo da compreensão de que a sociedade contemporânea necessita de profissionais autônomos, investigativos, éticos e comprometidos socialmente. Tais profissionais são estudantes que assumem o protagonismo, são agentes ativos que colaboram com o ensino, tocando-o e sendo motivados a aprender e a se engajar de forma consciente na perspectiva do seu crescimento pessoal, profissional e como cidadãos. Nos textos, os(as) autores(as) relatam, de forma analítica, crítica e reflexiva, experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem durante suas itinerâncias na universidade.

Os textos do volume II apresentam um entrecruzamento entre a experiência, os registros, a memória e as percepções atravessadas pelo contexto e pertencimentos de suas autoras e seus autores com um recorte de seu processo formativo, resultando em uma perspectiva da instituição e de experiências de aprendizagens institucionais diferenciadas. É nosso desejo que possamos celebrar cada vez mais uma universidade na qual os seus três segmentos produzem e se alimentam colaborativamente de saberes co-construídos localmente, tendo em vista um planeta sustentável, no qual nossa presença não seja uma ameaça à continuidade da vida, e sim que possamos dançar a vida no e com o planeta e as demais formas e expressões vitais.



<https://portal.uneb.br/eduneb>

ISBN 978 65 89492 05 4



9 786589 492054