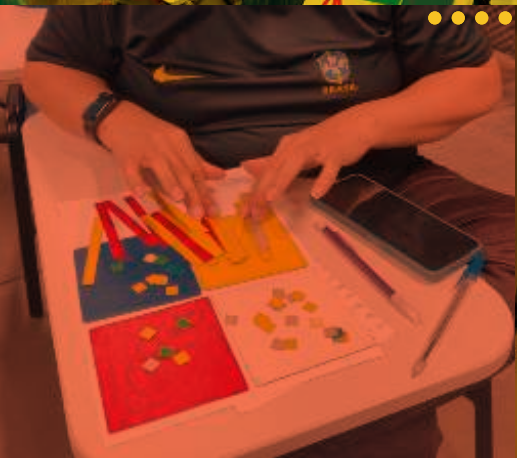




OS 15 ANOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Organizadores
Dilton Cândido Santos Maynard
Fernanda Bispo Correia
André Luís André



OS 15 ANOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE



PROGRAD



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO

Organizadores
Dilton Cândido Santos Maynard
Fernanda Bispo Correia
André Luís André

**OS 15 ANOS DO PIBID
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**OS CAMINHOS
DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Organizadores

Dilton Cândido Santos Maynard

Fernanda Bispo Correia

André Luís André

Editora UFS
São Cristóvão - SE
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor:

Prof. Dr. Valter Joviniano de Santana Filho

Vice-reitor:

Prof. Dr. Rosalvo Ferreira Santos

Pró-reitor de Graduação:

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard

DEPARTAMENTO DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS

Direção DELIB:

Dr.^a Fernanda Bispo Correia

Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência:

Prof. Dr. André Luis André

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Coordenação do Programa Editorial:

Prof. Dr. Vitor Curvelo Fontes Belém

Coordenação Editora UFS:

Prof. Dr. Luís Américo Silva Bonfim

Conselho Editorial da Editora UFS:

Alfredo Dias de Oliveira Filho

Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues

Flávia de Ávila

José Vieira da Cruz

Kelly da Silva

Luís Américo Silva Bonfim

Márcia Regina Pereira Attie

Maria Cecília Pereira Tavares

Mariana Bracks Fonseca

Renata Ferreira Costa Bonifácio

Telma de Carvalho

Vitor Curvelo Fontes Belém (Presidente)

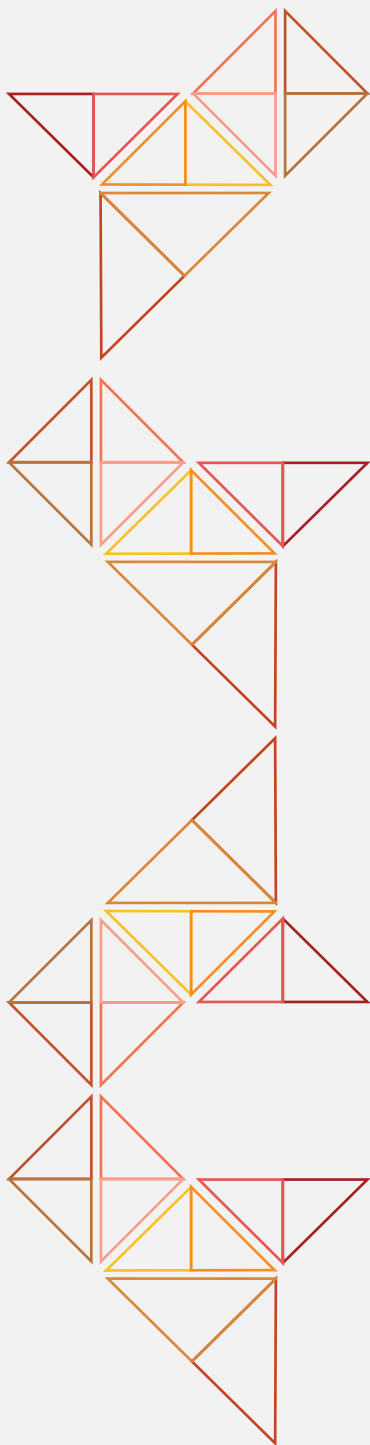


Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
Av. Marcelo Deda Chagas s/n, Bairro Rosa Elze- CEP:
49107-230 São Cristóvão - Sergipe

Contatos: +55 (79) 3194-6920 - Ramais 6922 ou 6923

editora@academico.ufs.br

www.editora.ufs.br | www.livraria.ufs.br



Capa, Projeto Gráfico e Editoração eletrônica

Carlos Gabriel Paiva Galvão

© Editora UFS, 2024.

Direitos para esta edição cedidos à Editora UFS. Qualquer parte desta publicação poderá ser utilizada e transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Q7 Os 15 anos do PIBID da Universidade Federal de Sergipe : os caminhos da formação docente / Dilton Santos Cândido Maynard, Fernanda Bispo Correia, André Luís André. - São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024.

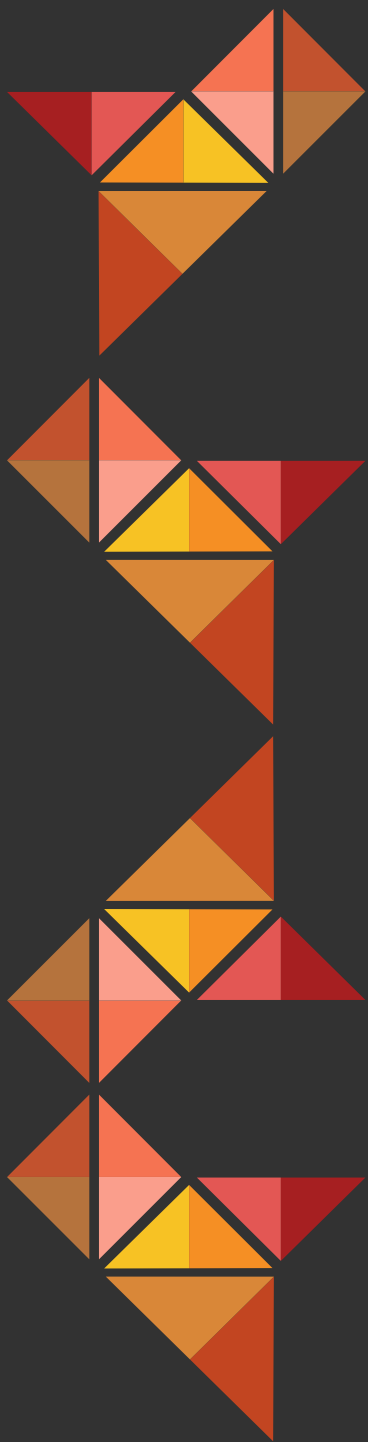
153 f.: il.

ISBN: 978-85-7822-729-6

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. I. Universidade Federal de Sergipe. II. Maynard, Dilton Santos Cândido. III. Correia, Fernanda Bispo. IV. André, André Luís. VI. Título.

CDU 371.13

CRB-5 1666/6 Cristina de Assis Carvalho



O PIBID UFS: 15 ANOS DE ORGULHO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As licenciaturas viveram tempos difíceis. Tempos de ataques deliberados, de desconstrução sistemática. Tempos que exigiram resistência, persistência e serenidade. Os ataques violentos à educação básica, o discurso do “homeschooling” como solução aos “professores doutrinadores”, a narrativa das universidades públicas como espaços improdutivos e ineficientes também alimentaram as tentativas de solapar e extinguir programas voltados às licenciaturas no Brasil. Felizmente não conseguiram.

A obra que apresentamos reúne textos que ilustram a força, a perenidade e a relevância social do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no decorrer de uma década e meia de existência. Aos desavisados, antecipo que os textos não se preocupam em cobrir 15 anos de funcionamento do Programa. Porém, é evidente em todos eles, pelos exemplos que oferecem, que todos os casos dialogam com a ideia central de que o PIBID é algo incontornável na educação brasileira.

Podemos afirmar, sem riscos de erro, que o PIBID está consolidado como política pública e ação fundamental no campo das licenciaturas. E essa impressão é reforçada no decorrer das experiências apresentadas em cada um dos capítulos desta coletânea. Há um aspecto importante a ser ressaltado: o cuidado em mostrar a longevidade do programa, a sua capilaridade, a força que daí surge.

Na Universidade Federal de Sergipe, o PIBID tem sido motivo de orgulho. Dos primeiros dias de implantação

do programa, com as expectativas e incertezas comuns a qualquer processo inicial, até as versões consolidadas com supervisores já experientes e procedimentos transformados em rotineiros, pibidianos e pibidianas têm posto em destaque a dedicação e o compromisso com a educação pública.

Apesar disso, também é inegável que as licenciaturas ainda vivem tempos difíceis. A desvalorização da profissão docente, os salários corroídos, as condições de trabalho muitas vezes longe do ideal, aliadas a uma confusa política nacional sobre os rumos da educação – com idas e vindas nos entendimentos sobre quais os caminhos do ensino em seus diferentes níveis deve seguir, com promessas de implantação, pedidos de revogação, indefinições sobre prazos e procedimentos – evidenciam a dificuldade, em especial da sociedade brasileira, em responder agilmente ao problema que se anuncia.

Consequência direta desse processo de desgaste de uma profissão basilar ao desenvolvimento de qualquer nação, a desvalorização do trabalho docente tem empurrado estudantes das licenciaturas para fora das salas de aulas, jovens que desistem dos seus cursos e alimentam a triste estatística referente à evasão escolar no ensino superior. O quadro se torna ainda mais complexo e temeroso quando emerge a previsão de uma queda abrupta no número de professores, com a previsão de uma espécie de “apagão” docente nas próximas décadas.

Neste contexto, a existência de uma política pública como o PIBID certamente deve servir como exemplo de caso de sucesso. Esse programa deve inspirar e funcionar como uma forte evidência de que nem tudo deve ser visto como terra arrasada, deve insinuar que há saídas para a encruzilhada em que o Brasil, sobretudo nos últimos anos, conseguiu colocar a sua educação.

Ao superar as dificuldades típicas do nascimento de qualquer programa e ao enfrentar bravamente o terraplanismo e o negacionismo da ciência e da educação nos últimos anos, a resiliência dos pibidianos e pibidianas nos lembra dos versos de Quintana em seu *Poeminho do contra*: “Todos esses que aí estão/Atravancando meu caminho,/ Eles passarão.../Eu passarinho!”.

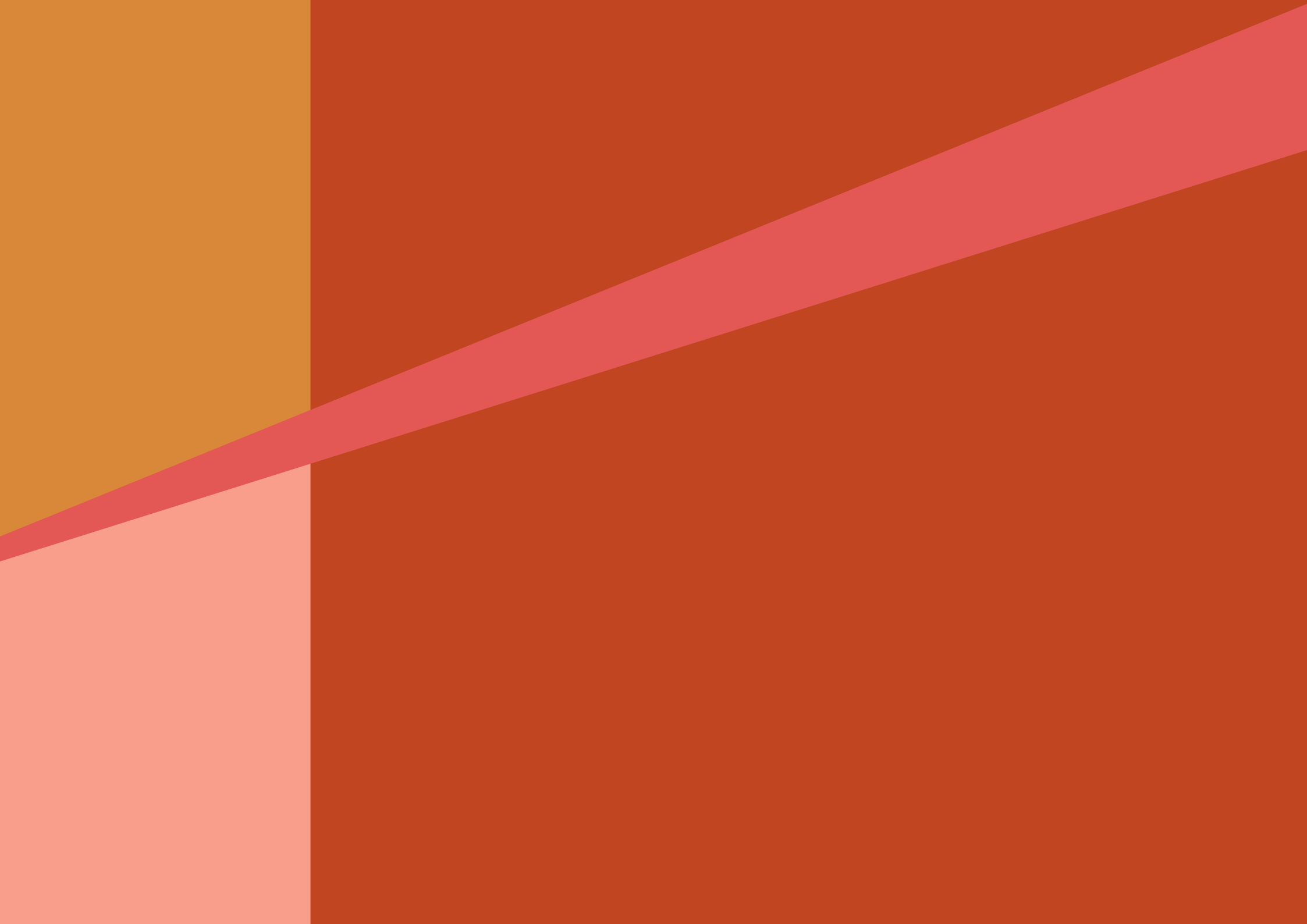
Na coletânea aqui apresentada, docentes vinculados ao PIBID, conhecedores dos seus mais distintos momentos, compartilham em seus textos experiências, frustrações, expectativas e soluções para uma ação que segue redesenhando para melhor as licenciaturas da UFS. Cada capítulo aborda uma faceta do programa que, na UFS, tem impulsionado a formação inicial docente em seus 15 anos. Por isso, ao PIBID passarinho, a Pró-Reitoria de Graduação deseja que céus mais claros e amistosos sirvam aos seus caminhos nos anos vindouros.

Longa vida ao PIBID!

Dilton Cândido Santos Maynard
Pró-Reitor de Graduação

SUMÁRIO

PREFÁCIO: (RE)VIVER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CONVITE À MEMÓRIA Gicélia Mendes da Silva e Edinéia Tavares Lopes	10	OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO PIBID INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Ana Karina de Oliveira Nascimento, Anne Camilly Santana Santos, Brenda da Silva Freitas e Rogério Tenório de Azevedo	85
OS 15 ANOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO, DESESTABILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE André Luís André, Ana Maria Lourenço de Azevedo e Laiany Rose Souza Santos	13	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS NOS PROCESSOS OPERATÓRIOS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO Teresa Cristina Etcheverria, Joseilda Sampaio de Souza e Livia Jéssica Messias de Almeida	100
COMO ASSIM, O CURSO DE HISTÓRIA NÃO FORMA PROFESSORES? CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Aaron Sena Cerqueira Reis	25	AS SINGULARIDADES DO PIBID NA ÁREA DA MATEMÁTICA NO CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Denize da Silva Souza, Janaina Oliveira Mota, Pedro Alexandre Barros Santos e Rone Peterson Oliveira Santos	114
O PIBID NO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO EM ITABAIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: TRAJETÓRIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS Daniel Almeida da Silva, Carla Vitória Ribeiro Ferreira, Elionaldo de Jesus Santos Junior e Jaqueline dos Santos Oliveira	36	OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PIBID DE FÍSICA: AS ESTRATÉGIAS E AS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Samuel Rodrigues de Oliveira Neto, Adelino dos Santos Filho, Jéssica Pereira Santos e Michelle Silveira Vilanova Costa	121
A LÍNGUA FRANCESA NO PIBID: RESGATE DE UMA TRADIÇÃO Renilson Santos Oliveira, Daniela Silva Santos, Marcos Deyvinson Ferreira Damacena e Vivianny Santana de Meneses	47	BREVES REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA TRAJETÓRIA DO PIBID QUÍMICA NO CAMPUS ITABAIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Gicélia Mendes da Silva e Edinéia Tavares Lopes	134
O PIBID ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: RECORTE DE UMA HISTÓRIA DE DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Antônio Carlos Silva Júnior, Jonathan Nascimento Fonseca e Liliane dos Santos Cruz	60	AUTORES E AUTORAS	150
OS PERCURSOS FORMATIVOS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, Ariel Eloise Suquere de Campos, Clayton Santos Almeida e Sergio Daniel da Silva Santos	72	SOBRE OS ORGANIZADORES	151



PREFÁCIO

(RE) VIVER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CONVITE À MEMÓRIA

Gicélia Mendes da Silva^[1]

Edinéia Tavares Lopes^[2]



1 Possui Graduação (1990), Mestrado (1995) e Doutorado (2008) em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Associada do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Sergipe. Professora do Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS) e do Mestrado e Doutorado em Geografia (PPGEO). Estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora Institucional do PIBID no período de 2007 a 2018. Email: giceliamentes@academico.ufs.br

2 Possui graduação em Licenciatura em Química, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. É professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Participou do PIBID desde 2009, como coordenadora de Área do Projeto PIBID/QUÍMICA-ITA, sendo também Coordenadora de Gestão e Coordenadora Geral. Foi coordenadora de Área do Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA/UFS-CAPES - Edital 2009 e Coordenadora Geral do PRODOCENCIA/UFS-CAPES - Edital 2013. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no PPGEICIMA (UFS). Membro da coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). E-mail: edineia.ufs@gmail.com

Os textos que compõem esta obra nos fizeram recordar o quanto cada uma e cada um de nós contribuiu e continua contribuindo para o sucesso da educação em nosso país. Os relatos apresentados evidenciam o comprometimento e a dedicação coletiva em prol do desenvolvimento educacional, reforçando a importância de cada ação individual neste processo. Por isso, em nosso primeiro parágrafo, desejamos render homenagens às professoras e aos professores, reconhecendo o papel fundamental que desempenham na formação das gerações presentes e, por consequência, das futuras. A nossa dedicação é digna dos mais calorosos aplausos e formas de reconhecimento.

O convite para prefaciar esta obra foi recebido como um chamado a revivermos os bons e desafiadores momentos que tivemos no PIBID-UFS. A leitura dos textos remeteu-nos a aquele lugar de construção individual e coletiva iniciado em 2007. Percebemos o quanto permanecem vivas e atuais as motivações e emoções que nos guiaram no início do Programa na UFS. A cada página lida aqui nesta obra, sentimos a celebração não apenas do Programa, mas também das experiências compartilhadas, dos desafios superados e dos impactos positivos na formação de educadoras e educadores ao longo dessa jornada.

Nossa! São muitas as lembranças...!

Demoramos um pouco a iniciar este texto e, depois que iniciamos, freamos a produção, retomamos e, por fim,

chegamos à conclusão de que estávamos movidas pelas lembranças que os textos deste livro nos motivaram a visitar. As reminiscências são os fios que entrelaçam momentos importantes, significativos e transformadores que vivenciamos no PIBID, compondo redes de construções coletivas. Cada lembrança é como um nó, conectando experiências compartilhadas que moldaram não apenas o caminho individual, mas também contribuíram para a construção de algo mais significativo e que se expressa nos resultados obtidos ao longo dos 15 anos do programa na UFS. Essas redes de memórias representam os alicerces de uma jornada rica em aprendizado, colaboração e transformação. A cada estudante que segue adiante, percebemos o quanto vale a pena exercermos o legado docente. O quanto valeu e valeu a pena nossa atividade nos Programas de Formação de Professoras e Professores.

Refletir sobre as experiências vividas com colegas que contribuíram para a construção do PIBID-UFS é valioso. As colaborações e esforços conjuntos desempenharam um papel significativo no enriquecimento do processo, fortalecendo não apenas o projeto em si, mas também laços e aprendizados compartilhados ao longo dessa jornada acadêmica. Certamente, as particularidades de cada colega desempenharam papéis únicos e significativos. A diversidade de perspectivas e habilidades enriqueceu o percurso, contribuindo para o sucesso do projeto, moldando esta nossa experiência coletiva ímpar.

Ao longo dos anos, enfrentamos inúmeros desafios, mas nos mantivemos firmes no propósito de oferecer o melhor aos acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciatura

da UFS. O trabalho colaborativo entre professores e professoras foi crucial para a eficácia do que nos propusemos fazer. Como vemos nas experiências contadas aqui nestes textos, trocamos vivências e promovemos um ambiente bastante enriquecedor para todas e todos que têm o propósito de se dedicar à formação de professoras e professores.

As redes de construção colaborativa ao longo destes anos de formação representam a tessitura de uma jornada coletiva. Sim! Repetimos e reiteramos a coletividade por entendermos que não há construção individual quando tratamos de Educação. A troca de conhecimentos, experiências e apoio mútuos são fundamentais para uma formação mais robusta e alinhada aos desafios da/na Educação.

O compartilhamento contínuo de experiências entre os professores e as professoras contribui para o aprimoramento constante da prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias inovadoras. Os onze textos que compõem o livro **“OS 15 ANOS DO PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: os caminhos da formação docente”**, dão conta de exemplificar o que falamos aqui.

Mesmo as colegas e os colegas que não puderam publicar estão presentes nos textos deste livro. Suas presenças transcendem o concreto, pois se manifestam não apenas nas palavras, mas também na essência e na contribuição que deixaram ao longo desses 15 anos de PIBID na UFS. Elas e eles são parte integrante da riqueza e da diversidade que permeiam esta obra comemorativa.

Desejamos expressar gratidão a todas e a todos na pessoa da Profa. Dra. Rosemeri Melo e Sousa que elaborou o

primeiro projeto Pibid na UFS em 2007. Em nome do Prof. Dr. André Luís André, atual coordenador institucional do Pibid na UFS, rendemos homenagens e agradecimentos a todas as pessoas que fazem o PIBID UFS agora. Aos estudantes da UFS e da educação básica, às professoras e professores da UFS e das escolas de educação básica que estiveram conosco nesta caminhada, aplausos e agradecimentos! O reconhecimento de todas as pessoas que deram início ao Programa Pibid no âmbito da Universidade Federal de Sergipe e às que a ele dão continuidade é uma homenagem justa.

A lembrança de uma pessoa evocando outra é como construir um mosaico de memórias interligadas. Cada recordação contribui para a riqueza das experiências vividas, formando um tecido único que nos conecta com as histórias e relações que moldam nossas experiências. Gostaríamos de nomeá-las uma a uma, todas as pessoas que compuseram e que compõem o Pibid UFS mas, diante desta impossibilidade, convidamos a todas e todos para,

em nossas lembranças, fazermos as citações devidas. Cada nome que lembrarmos, certamente, representará uma contribuição única e valiosa para a trajetória do programa ao longo destes 15 anos. Que esta homenagem reconheça e celebre a importância de cada pibidiana(o)!

Que sigamos fazendo Educação!

Que nos envolvamos nesta tessitura colaborativa, onde cada um e cada uma de nós é parte significativa e indispensável!

Convidamos assim, todos e todas para reviver os 15 anos do programa, viver o presente e projetar o futuro do PIBID-UFS por meio dos trabalhos que virão a seguir.

Vida longa ao PIBID que ele possa continuar com a transformação do mundo como horizonte e com a mudança da vida como prática.

São Cristóvão, Verão de 2023.

CAPÍTULO 1

OS 15 ANOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO, DESESTABILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE



André Luís André^[1]

Ana Maria Lourenço de Azevedo^[2]

Laiany Rose Souza Santos^[3]

1 Geógrafo, licenciado, bacharel e doutor direto em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenador Institucional do PIBID-UFS (2022-2024). Coordenador do Grupo de Estudos de Geopolítica e Economia Política Urbano-Regional (GEOEPUR). Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe; professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Integração contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: andre.andre@academico.ufs.br

2 Doutora em Filosofia pela Universidade Complutense de Madri/Espanha, pedagoga e mestre em educação pela Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Programa Institucional de Residência Pedagógica da UFS (2022-2024). E-mail: anaterria23@academico.ufs.br

3 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, Professora do Departamento de Geografia de Itabaiana (DGEI/UFS), Coordenadora do Programa de Apoio aos Licenciandos(as) na Escola (PROLICE/UFS). E-mail: laiany@academico.ufs.br

RESUMO

Este capítulo traça a trajetória dos programas de formação de professores na Universidade Federal de Sergipe (UFS), desde a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) em 2008 durante o segundo mandato do governo Lula, seu crescimento sob o governo Dilma e os desafios enfrentados com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que deliberadamente reduziram os recursos disponíveis. Exploramos a interação entre os três programas de formação de docentes na instituição: PIBID, Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) e Programa de Apoio ao Licenciando na Escola (PROLICE), num contexto que envolve uma convergência entre políticas de exclusão social e ultraliberalismo em um cenário de desestabilização nacional e institucional das universidades federais. A UFS, como a maior parte das instituições de ensino do país, enfrentando desafios como o corte e contenção de recursos em âmbito institucional, bem como, a militarização das escolas, projetos de “escola em partido”, uberização da docência, homeschooling e perseguição de grupos em desvantagem social, em âmbito educacional, caminhou por uma gestão integrada, resultando

em programas de formação docente reconhecidos como alguns dos melhores do país de acordo com as avaliações da CAPES. Isso representa uma resistência notável em meio às complexidades da educação contemporânea e das ameaças aos princípios educacionais emancipatórios. Como subsídio metodológico, utilizamos dados do portal da transparência e dos relatórios do PIBID de 2010, 2011, 2012, 2014, 2018 e 2020, elaborados pelas respectivas coordenações institucionais que passaram pela gestão do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PIBID; PRP; PROLICE;

LOS 15 AÑOS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE SERGIPE: IMPLEMENTACIÓN, DESAJUSTE E INTEGRACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este capítulo traza la trayectoria de los programas de formación de profesores en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), desde la implementación del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en 2008 durante el segundo mandato del gobierno de Lula, su crecimiento bajo el gobierno de Dilma y los desafíos enfrentados con los gobiernos de Michel Temer y Jair Bolsonaro, que deliberadamente redujeron los recursos disponibles. Exploramos la interacción entre los tres programas de formación de docentes en la institución: PIBID, Programa Institucional de Residencia Pedagógica (PRP) y Programa de Apoyo al Licenciante en la Escuela (PROLICE), en un contexto que involucra una convergencia entre políticas de exclusión social y ultraliberalismo en un escenario de desestabilización nacional e institucional de las universidades federales. La UFS, al igual que la mayoría de las instituciones educativas del país, enfrenta desafíos como la reducción y contención de recursos a nivel institucional, así como la militarización de las escuelas, proyectos de “escuela en partido”, uberización de la enseñanza, educación en el hogar y persecución de grupos en desventaja social en el ámbito educativo, avanzando hacia una gestión integrada, lo que resulta en programas de formación de docentes reconocidos como algunos de los mejores del país según las evaluaciones de

la CAPES. Esto representa una notable resistencia en medio de las complejidades de la educación contemporánea y las amenazas a los principios educativos emancipatorios. Como apoyo metodológico, utilizamos datos del portal de transparencia y los informes del PIBID de 2010, 2011, 2012, 2014, 2018 y 2020, elaborados por las respectivas coordinaciones institucionales que pasaron por la gestión del programa.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; PIBID; PRP; PROLICE.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo visa analisar o caminho institucional dos programas de formação de professores no Brasil, em especial no contexto da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, organizamos as ideias expostas neste trabalho considerando a seguinte estrutura: inicialmente elaboramos um breve histórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), seus objetivos e organização metodológica no contexto das políticas públicas de diferentes gestões governamentais do referido programa. Em seguida, discutimos a importância dos Programas Residência Pedagógica/PRP, Programa de Apoio aos Licenciandos(as) na Escola (PROLICE) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) na formação docente em cenários de instabilidade política, destacando as gestões dos últimos governos federais e, por fim, descrevemos como a UFS resistiu ao retrocesso das políticas públicas com corte de recursos dos últimos anos, de forma coerente com seus princípios, suas concepções de formação contempladas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estabelecendo inte-

gração entre os programas de formação docente e uma articulação permanente entre a UFS e a educação básica.

É mister mencionar que buscamos as referências e os pressupostos das políticas institucionais contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para a construção das atuais propostas do PIBID e do PRP em andamento (Ciclo 2022-2024), considerando as ações previstas e os resultados das avaliações das edições anteriores dos programas, com o intuito de marcar os fundamentos educacionais que são a base da formação na UFS como instituição.

Por ocasião dos 15 anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, buscaremos, neste trabalho, fazer algumas reflexões sobre os ciclos de institucionalização dos programas de formação de professores da UFS, atualmente composto pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP), pelo Programa de Apoio ao Licenciando na Escola (PROLICE) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De alguma forma, é importante compreender o PIBID à luz do contexto político nacional que teve início em 2003, durante o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse contexto abrangeu a desestabilização do governo da Presidenta Dilma Rousseff a partir de 2013, encerrando um ciclo de forte investimento na capilarização de políticas nacionais de formação de professores. Esse ciclo foi seguido pela terapia de choque econômico promovida pelo governo do Presidente Michel Temer, após o afastamento da Presidenta Dilma em 2016. O governo de

Temer implementou políticas ultraliberais que convergiram com a exclusão e o sufocamento dos serviços de bem-estar social, incluindo a educação superior e a educação básica.

Em meados de dezembro de 2007, durante o primeiro ano do segundo mandato do Presidente Lula, foram lançadas nove chamadas para as instituições de ensino superior comporem o programa. Notavelmente, houve uma pactuação para que o Estado brasileiro fomentasse políticas de bem-estar social em diferentes setores, seja por meio de financiamento público-privado, empenho direto de recursos ou financeirização por meio da oferta de crédito.

No governo de Michel Temer (2016-2018), houve uma chamada em 2018, após a revogação de uma portaria de regulamentação do programa em 2016. Isso marcou uma ruptura em relação ao que vinha sendo implementado desde a chamada de 2007, no sentido de restringir o empenho de recursos.

No governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), ocorreram duas chamadas em formato de editais que aceleraram o sufocamento do programa, reduzindo os repasses, estabelecendo um ranqueamento entre as instituições e cortando sumariamente bolsas dependendo da classificação das instituições concorrentes.

O governo de Michel Temer, com seu plano de uma nova rodada de privatizações e mercantilização de políticas e serviços de bem-estar social, abriu caminho para a emulação de formas de fascismos sociais do governo Bolsonaro. Este último considerava a educação pública e

a formação de professores não apenas como adversários, mas como inimigos, ampliando representações coletivas de anticiência e antieducação, tratando os educadores do ensino básico e do ensino superior como propagandistas políticos e reforçadores da chamada “ideologia de gênero”.

Em meio a uma terapia de choque econômico neoliberal, com políticas de sufocamento e marginalização, a política nacional de formação de professores se viu diante das políticas de militarização e mercantilização da educação, do movimento “escola sem partido,” do *homeschooling*, da cruzada contra grupos em desvantagens sociais, especialmente aqueles em contradição com uma visão patriarcalista e a heteronormativa da vida, bem como, com o aumento de ataques em escolas com armas de fogo.

2. PIBID-UFS: DA IMPLEMENTAÇÃO À TERAPIA DO CHOQUE

O PIBID na Universidade Federal de Sergipe teve início em 2008, em um contexto de reorganização da política de formação de professores e de expansão do ensino superior promovido pelo governo federal, com foco na centralidade do Estado nas políticas de bem-estar social, incluindo as políticas educacionais.

Em todo o país, o programa criou as condições para fomentar diretamente os programas de licenciaturas, apoiar a permanência dos acadêmicos em formação inicial em seus cursos, permitir a vivência de estudantes de licenciatura em escolas e promover uma aproximação entre a educação superior e a educação básica (DE FARIAS, 2012; DE SOUZA, DE OLIVEIRA NASCIMENTO, FONSECA, 2020)

No estado de Sergipe e na UFS, a implementação do programa contribuiu para abordar a distância entre a qualidade do ensino superior na UFS, uma das melhores do país, e a qualidade da educação básica do estado, que estava atrás em avaliações nacionais.

Além disso, o programa permitiu que professores das áreas de licenciatura da UFS conhecessem de perto a rede pública de ensino por meio do programa e criou um espaço para a formação continuada dos docentes da educação básica que passaram a fazer parte do programa. A implementação do programa, em um contexto político nacional de promoção de políticas de maior bem-estar social desde 2003, injetou recursos diretos e promoveu um movimento institucional em direção à melhoria da formação docente e da qualidade do ensino, tanto no nível superior quanto na educação básica (FELÍCIO, 2014).

Do ponto de vista da política nacional de formação de professores, o programa recebeu um aumento progressivo de recursos de 2008 a 2015^[1]. Entre 2008 e 2010, o programa na UFS contou com 83 bolsistas, incluindo coordenadores institucionais, coordenadores de área, supervisores da educação básica e estudantes de iniciação à docência, com um aporte de pouco mais de 300 mil reais. Esses recursos possibilitaram a criação de cinco núcleos iniciais nas áreas de Artes, Biologia, Física, Língua Portuguesa e Química, além de oito núcleos aprovados em 2009, abrangendo Educação Musical, Filosofia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia do Campo.

Nos anos seguintes, até 2013, o programa já contava com 422 bolsistas e um aporte de 1,5 milhões de reais. A partir da chamada de 2013, o programa passou por um aumento progressivo de bolsistas e recursos, atingindo 658 bolsistas e 2,8 milhões de reais, representando cerca de 19% de todo o repasse da CAPES para a UFS.

Durante o ano de 2014, o programa alcançou um marco significativo com 65 núcleos de licenciatura, envolvendo 1.225 estudantes e 63 escolas. Além disso, conseguiu integrar 195 docentes da educação básica em um projeto com duração de 48 meses. Esse empreendimento representou um investimento superior a 7 milhões de reais, o que na época equivalia a 31,6% dos repasses da CAPES para a UFS em diversas ações de fomento.

Entretanto, em 2015, após uma série de protestos de rua que vinham desestabilizando o governo federal desde 2013 e que foram acelerados e cooptados por setores e grupos com uma agenda que misturava fascismos sociais e políticas ultraliberais, o governo da recém-reeleita Presidenta Dilma Rousseff iniciou um processo de adoção de políticas de austeridade. Isso resultou na restrição do programa e culminou na revogação da portaria que regulamentava o ciclo 2016-2018, pelo governo interino do Presidente Michel Temer, que mais tarde se tornaria presidente efetivo após o afastamento definitivo de Dilma Rousseff.

A gestão de Temer deu início a um novo choque econômico que envolveu privatizações, políticas de contenção de gastos sociais e mercantilização dos serviços de bem-estar social, chamado de “*Uma Ponte para o Futuro*”, uma estratégia anunciada por ele e seu partido um ano antes (ANADON, 2018).

[1] Os dados informados são do Portal da Transparência Capes. Disponível em: <http://transparencia.capes.gov.br/transparencia/> e dos relatórios do programa 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020 em posse da PROGRAD/DELIB.

[II] O movimento “Escola Sem Partido” ganhou força na esteira da desestabilização na política brasileira nos últimos anos. Julgando os espaços educacionais como doutrinadores de visões políticas e econômicas à esquerda do espectro político, o movimento em torno do tema, busca “neutralizar” supostas doutrinações/domesticações ideológicas e difundir nas instituições educacionais representações do mundo e do processo pedagógico que envolve mecanismos de exclusão aliado a um projeto econômico ultraliberal.

[III] A suposta ideologia de gênero é um termo pejorativo que surgiu entre segmentos religiosos fundamentalistas em toda a América Latina. A ideologia de gênero seria uma suposta concepção difundida socialmente, sobretudo nas escolas, em que o gênero é uma construção social fluida e portanto pode ser moldada para favorecer o surgimento de identidades não-heteronormativas, prejudiciais, segundo seus debatedores, a formação das crianças em idade escolar. Nesta perspectiva, os professores seriam os principais divulgadores de uma ideologia de gênero. Sobre isso, vale ressaltar o quanto essa questão foi trazida para o debate político nos últimos anos, como o chamado “kit gay” e a mamadeira erótica, com o objetivo de criar pânico moral em segmentos sociais desinformados e arrastá-los para posições políticas reacionárias.

Essa mudança abrupta teve impacto imediato na expansão do ensino superior e no apoio direto à formação de professores, marcando o início de um ciclo de conflitos relacionados à educação no Brasil. Esses conflitos trouxeram à tona questões como as escolas militares, a vigilância ideológica em movimentos e projetos que receberam o nome de “*Escola Sem Partido*”^[II] (NICOLAZZI, 2016), a polêmica em torno da suposta ideologia de gênero^[III], o *homeschooling* e o fortalecimento das relações de mercado na prestação de serviços educacionais.

Como resultado, o PIBID passou por um cenário de redução de recursos, caindo de mais de 7,6 milhões de reais em 2014/2015 para pouco mais de 1,2 milhões no programa, representando apenas 5,3% do montante destinado pela CAPES à UFS em relação a outros programas.

Em 2019, já durante o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o programa recebeu um repasse de 1,2 milhões de reais em um contexto de rápida implementação de políticas de austeridade nos setores ligados às áreas sociais e de mercantilização dos serviços de bem-estar social. A política para a educação no governo pós-Temer consolidou a divisão dos recursos, criando o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) e alocando recursos semelhantes aos destinados ao PIBID naquele ano. Somados, ambos os programas não ultrapassaram um terço dos recursos empenhados anos antes, apenas no PIBID.

O governo Bolsonaro adotou uma postura hostil em relação às universidades públicas e aos professores da educação básica, considerando-os doutrinadores de crianças em

questões políticas, sexuais e afetivas, além de ser vistos como contrários à emulação do fascismo político que Bolsonaro vinha promovendo desde 2014 (LEHER, 2020). Isso resultou em uma terapia de choque nas políticas de educação no Brasil. As políticas nacionais de formação de professores enfrentaram um sufocamento econômico que quase as levou ao colapso, situação que quase ocorreu devido à crise sanitária, econômica e política desencadeada pela pandemia de Covid-19. No caso da UFS, as ações de formação não foram totalmente paralisadas em decorrência da criação do Programa de Apoio ao Licenciando na Escola (PROLICE), que discutiremos mais adiante.

O governo de Michel Temer havia dividido o PIBID em dois, criando o PRP, como uma maneira de conter recursos para as áreas sociais, dentro da política de teto de gastos aprovada no Congresso. Essa divisão visava marcar a política educacional com a marca de Temer e reduzir as tensões entre os setores educacionais que haviam transformado o PIBID em um movimento pela educação.

Desde o início de sua implementação, ainda durante o governo de Lula em 2007, passando pela desestabilização do governo Dilma Rousseff, pelo neoliberalismo do governo Temer entre 2016 e 2018, até a convergência das políticas de exclusão e mercantilização sob o governo Bolsonaro em 2019, o PIBID conseguiu se consolidar como um grande espaço interinstitucional e intereducacional. Mesmo sob pressão, demonstrou resiliência e inovação.

À medida que as ações do programa se desenvolviam na UFS e nas unidades de educação básica, os núcleos de

licenciatura começaram a abrir espaço para atividades interdisciplinares, pedagogias ativas e a adoção de novas tecnologias nas práticas pedagógicas. Além disso, esses núcleos passaram a liderar eventos acadêmicos relacionados à educação no estado, incluindo a criação de fóruns realizados entre 2015 e 2017.

Adicionalmente, a partir do programa, foram publicados volumes da revista intitulada “Trilhas da Formação Docente^[IV]” e três coletâneas de trabalhos sobre o programa: “Vivenciando Linguagens, Artes e Língua(s) em Perspectiva,” “Formação Docente e Prática Pedagógica em Questão,” e “Partilhando Vivências entre o Ensinar e o Brincar.” Todas essas obras foram organizadas pela Coordenadora Institucional do PIBID à época, Professora Gicélia Mendes, em colaboração com as professoras Lidiane Silva e Maria José Soares.

Nesta fase inicial de implementação e contenção do PIBID, é fundamental destacar o notável trabalho realizado pela Professora Gicélia Mendes do Departamento de Geografia da UFS, que, em meio às disputas em diferentes escalas relativas às políticas educacionais, desempenhou um papel crucial como coordenadora institucional do PIBID, mantendo-se à frente do programa por quase uma década. Além disso, é importante mencionar o valioso contributo das Professoras Marlene de Almeida Augusto de Souza e Edinéia Tavares Lopes, bem como de outros colaboradores que desempenharam papéis variados na gestão do programa no período. Juntamente com as coordenações de área de licenciatura exercidas pelos/as docentes da UFS, os/as estudantes envolvidos na iniciação à docência e os

supervisores/professores/as da rede básica de ensino de Sergipe. Todos/as desempenharam um papel fundamental na amplificação de um movimento em prol da formação de professores, da melhoria da educação superior e do fortalecimento da educação básica a nível local e regional.

3. A UFS E O PIBID EM MEIO AOS PROCESSOS DE DESESTABILIZAÇÃO

Desde as manifestações de rua em 2013, uma conjuntura significativa se desdobrou na política nacional, provocando a desestabilização da economia política que havia sido construída desde 2003, durante o primeiro mandato do Presidente Lula. Nesse período, o Estado Nacional, em acordo com setores estatais, privados e segmentos do trabalho, promoveu instituições federais para impulsionar o desenvolvimento. Esse pacto político, longe de ser anti-mercado, utilizou as instituições públicas para ampliar operações econômicas típicas de um capitalismo regulado. Isso representou um avanço relativo no Brasil, já que os segmentos trabalhistas se integraram à gestão do Estado pela primeira vez em nossa história como país (ANDRÉ, 2020).

No entanto, com o aumento das tensões que levaram ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, a economia política do Brasil começou a mudar em direção a uma nova onda de terapia do choque econômico ultraliberal, semelhante ao que ocorreu nos anos 1990. Essa primeira onda não apenas prometia modernização, mas também desenvolvimento pessoal por meio da disseminação do capital educacional. Ela permitia que Estado e Mercado compartilhassem os serviços educacionais.

[IV] Os volumes da Revista Trilhas da formação docente foram publicados pela Editora Criação em 2018 e 2019. Disponíveis in: <https://editoracriacao.com.br/?s=trilhas>. A revista teve um papel importante na divulgação das atividades do PIBID em seus primeiros dez anos. A partir de 2020 as publicações institucionais do programa estão sendo publicadas pela EDUFS.

No entanto, o governo de Michel Temer e a subsequente eleição de Jair Bolsonaro não trouxeram apenas uma expansão do mercado na prestação de serviços educacionais. Ele também introduziram a militarização das escolas, implementaram um revisionismo benevolente em relação aos governos militares no Brasil, tentaram implementar vigilância nas práticas pedagógicas com projetos como o “Escola Sem Partido”, promoveram o ensino doméstico com raízes no fundamentalismo religioso e perseguiram grupos em desvantagens sociais. Bolsonaro liderou um movimento que combinou militarismo, fascismos sociais, políticas de exclusão, violência estatal, fundamentalismo religioso e ultraliberalismo, apontando a educação e a ciência como campos de luta e identificando professores e cientistas como inimigos. O resultado disso no cotidiano escolar foram os inúmeros ataques com armas de fogo às escolas que passaram a fazer parte do cotidiano educacional. Nos últimos 20 anos, houveram 36 ataques dentro de unidades escolares, 21 deles ocorreram de 2002 para cá. Em 2023 foram 11 ataques^[V]. Este é um fenômeno que pode ser ligado diretamente às representações sociais que foram difundidas pelo governo brasileiro na gestão de Jair Bolsonaro.

Com quatro ministros da educação ao longo de seu governo, Bolsonaro sufocou as políticas educacionais e os programas de formação de professores, reduzindo recursos e intervindo diretamente na gestão das universidades, especialmente as federais na região nordeste. A contenção de recursos, a intervenção na gestão e a pandemia da Covid-19 afetaram profundamente a UFS.

É crucial destacar que as consequências das políticas de mercantilização do bem-estar social têm exercido um impacto significativo no Estado de Sergipe, particularmente no que diz respeito às políticas de educação. O sistema público estadual, que é o principal destino desses profissionais da educação, não tem realizado concursos há uma década. Isso, por sua vez, resulta na perda de parte do conhecimento e da experiência educacional adquiridos por meio dos programas de formação docente, à medida que muitos profissionais qualificados são atraídos por oportunidades em outros estados da região e do país, seja por meio de concursos públicos ou, em alguns casos, pelo setor privado.

Para enfrentar esses desafios, a UFS, por meio da PROGRAD/DELIB, coordenou as ações dos programas de forma colaborativa, envolvendo coordenações de área, coordenações institucionais, representantes dos programas e representantes da Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe. Esse processo envolveu disputas e conflitos, mas permitiu que o PIBID, PRP e PROLICE operassem de forma a preservar suas particularidades e objetivos de cada programa.

Desde 2020, temos testemunhado uma série de eventos e publicações que têm lançado luz sobre as ricas experiências e valiosas reflexões relacionadas à formação de professores e professoras. Anualmente, a PROGRAD, DELIB e as coordenações institucionais dos programas têm se unido para promover seminários institucionais, envolvendo ativamente professores, estudantes e gestores que participam dos programas de formação. Esses eventos também contam com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe

[V] Dados das Secretarias de Segurança Públicas do Brasil. Os dados citados foram atualizados até o dia 26 de outubro de 2023.

(SEDUC). Em 2023, estamos nos preparando para o quarto seminário institucional consecutivo, com uma estimativa de cerca de mil participantes envolvidos.

Além disso, desde então, a PROGRAD, DELIB e as Coordenações têm se dedicado à criação de uma série de livros que abordam reflexões e compartilham relatos de experiências relacionados a esses programas. Entre as publicações notáveis, destacam-se: **“Livro de Resumos: I Encontro do Programa de Apoio ao Licenciando na Escola”** (MAYNARD, COSTA e ANDRÉ, 2021); **“Formação Docente no PIBID: Relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica”** (MAYNARD, COSTA, SILVA, 2022); **“Formação Docente no PROLICE: Relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica”** (MAYNARD, COSTA e ANDRÉ, 2022); **“Experiências do PROLICE - Programa Licenciados(as) na Escola: 2º ciclo e Formação Docente”** (MAYNARD, CORRÊIA, COSTA e SANTOS, 2023); **“Residência Pedagógica: Relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica”** (MAYNARD, COSTA, AZEVEDO, 2022)^[VI].

Essas publicações não apenas documentam as conquistas dos programas, mas também enriquecem o conhecimento e a troca de experiências no campo da formação de professores, fortalecendo assim o compromisso da instituição com a educação de qualidade e a aproximação com as instituições de educação básica no estado de Sergipe.

Nas últimas avaliações da CAPES, o PIBID e o PRP se destacaram como projetos institucionais entre os 10 melhores do país, recebendo recursos adicionais em 2023 após cortes previstos em edital ainda em 2022. Hoje, esses programas

contam com mais de 1.000 bolsistas, representando um investimento mensal de mais de 1 milhão de reais em bolsas para a formação de professores. A articulação entre os programas abriu discussões sobre transformar o PROLICE em um programa com financiamento do governo do Estado. Essa etapa ainda em negociação, expressa, sem dúvidas, uma continuidade da implementação do PIBID ao longo dos últimos 15 anos.

Cabe ressaltar o trabalho feito em conjunto, as ações planejadas e executadas pela PROGRAD, DELIB, DILEC e as coordenações institucionais dos programas. A atuação do Pró-Reitor de Graduação, Professor Dilton Cândido Santos Maynard, da diretora do DELIB à época, Profa. Patrícia Rosalba Salvador Moura Santos, dos professores que passaram pela direção da Divisão de Licenciaturas, Prof. Christian Lindberg Lopes do Nascimento e Prof. Erivanildo Lopes da Silva, chegando aos atuais coordenadores institucionais dos programas de formação de professores, Profa. Ana Azevedo, Prof. André Luís André e Profa. Laiany Santos, respectivamente coordenadores do PRP, PIBID e PROLICE, bem como da equipe pedagógica-técnica-administrativa do DELIB, atualmente dirigido pela Profa. Fernanda Bispo Correia. Essas unidades administrativas, coordenações institucionais, coordenadores de área de licenciatura, docentes orientadores, docentes da educação básica envolvidos nos programas e acadêmicos em licenciatura da UFS, não apenas mantiveram um movimento em prol da formação de professores/as e da melhoria da qualidade de ensino local e regional, mas transformaram os programas em um enorme movimento interinstitucional de debate sobre a educação pública.

[VI] Ainda como uma ação conjunta do ciclo 2022/2024 PROGRAD/DELIB/COORDENAÇÕES INSTITUCIONAIS estão em fase criação de um podcast conjuntamente com a TV/Rádio UFS. O episódio piloto com a participação dos três coordenadores institucionais já foi gravado no último mês de outubro e vai ao ar em novembro ou dezembro deste ano de 2023 como um primeiro de dez episódios previstos. Para 2024 está previsto também o evento de encerramento do ciclo.

4. O PROGRAMA DE APOIO AO LICENCIANDO NA ESCOLA (PROLICE)

O PROLICE surgiu como uma ação emergencial da Pró-Reitoria de Graduação, do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB) e da Divisão de Licenciaturas, em resposta aos cortes e contenções de recursos em 2020 na CAPES, instituição que abriga o PIBID e o PRP, e é responsável pela distribuição de bolsas (ANDRÉ, 2022).

Diante de cortes de até 30% e contenções que paralisaram os programas de formação de professores por meses, a UFS, através do PROLICE, tomou a iniciativa de utilizar recursos próprios para viabilizar as atividades de formação de professores, enfrentando o sufocamento fiscal e financeiro que as instituições federais e de fomento estavam sofrendo. Essa decisão política articulada entre a Reitoria, com o Reitor Prof. Valter Joviniano à frente, e a Pró-Reitoria de Graduação, com o Prof. Dilton Maynard, foi fundamental diante das restrições orçamentárias vivenciadas pelas instituições federais. O PROLICE se tornou um programa piloto em meio a dezenas de instituições que enfrentaram o mesmo contexto.

Por avanço nas decisões político-administrativas, o PROLICE transformou-se de uma medida emergencial em um programa institucional, juntando-se ao PIBID e ao PRP como parte do tripé de formação de docentes na instituição. Atualmente, o programa enfrenta o desafio de manter seus núcleos operantes, mesmo sem apoio financeiro para os docentes da educação básica e da instituição. Esta questão está sendo abordada pela PROGRAD,

a coordenação institucional do programa, e o Núcleo de Integração entre Universidades e Educação Básica (NIUEB), estabelecido em 2021. Este núcleo promove o diálogo interinstitucional entre as universidades do estado, especialmente a UFS, e a Secretaria do Estado da Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC).

Enquanto o PIBID e o RP estavam paralisados em 2022, o PROLICE manteve cerca de 170 estudantes envolvidos no programa, com a participação de aproximadamente 20 escolas públicas, 17 professores da educação básica e 25 professores das áreas de licenciatura da UFS.

O PROLICE tem o mérito de ter provocado na UFS a necessidade de gerir os programas de formação de docentes de forma integrada. É um exemplo típico de como ação emergencial e experimental impacta toda gestão da formação de professores da UFS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos programas de formação de professores na Universidade Federal de Sergipe (UFS) ao longo dos últimos 15 anos é marcada por processos que fogem ao governo da instituição, mas que impuseram diferentes desafios. A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2008, durante o segundo mandato do Presidente Lula, representou um marco inicial no fomento direto à formação docente, com implicações na permanência nos cursos de graduação, na formação continuada dos professores envolvidos e na vivência docente de professores/as em formação inicial.

No entanto, o crescimento e a capilaridade do PIBID durante o governo de Dilma Roussef, se viu posteriormente diante de obstáculos significativos nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que optaram por reduzir deliberadamente os recursos disponíveis para a formação de professores, refletindo um retrocesso nas políticas de educação e formação docente.

Na desestabilização que chegou ao cotidiano da instituição, sua gestão articulou um processo de integração dos programas: PIBID, PRP e PROLICE, que permitiu que a formação docente continuassem a operar, preservando as particularidades de cada programa e minimizando o mal-estar provocado pela intervenção institucional durante o governo Bolsonaro e a descontinuidade dos programas, com o respectivo sufocamento de recursos.

Apesar dos desafios enfrentados, os programas de formação de professores da UFS foram reconhecidos como alguns dos melhores do país, de acordo com avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso realça a resiliência e qualidade do trabalho realizado, mesmo em um contexto de pressões políticas e cortes de recursos.

A educação pública brasileira e a formação de professores passaram a conviver com as ameaças aos princípios educacionais, representadas pela militarização das escolas, pelos projetos de escola sem partido, pela precarização do trabalho docente e pelo fundamentalismo religioso envolto nos projetos de educação doméstica/*homeschooling*. Esses desafios enfatizam a impor-

tância e a magnitude dos programas de formação de professores da instituição, fundamentais para garantir uma educação sólida e inclusiva.

A colaboração entre os programas e a gestão integrada a partir da crise que se instalou em 2020 em âmbito nacional, institucional e cotidiano, se mostraram eficazes em minimizar os impactos do choque econômico levado a cabo nos anos Temer/Bolsonaro. Essa abordagem colaborativa, apesar dos conflitos e disputas, deve servir como exemplo para outras instituições de ensino superior que se viram diante de desafios semelhantes.

A jornada dos programas de formação de professores na UFS, em especial do PIBID, debutante neste ano, é de fato um caminho de resiliência, qualidade e compromisso em meio a um cenário de perturbações políticas e institucionais sobre a educação.

É, no fim das contas, uma das muitas experiências de mutualismo em meio às crises!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, André Luís. **A guerra híbrida à brasileira**: das jornadas de 2013 às perspectivas da próxima década. 1. ed. Brasil: RM Editoriais & Revisões, 2020. 120p.

tt. O Brasil contemporâneo e a experiência do Programa de Apoio ao (a) Licenciando (a) na Escola da Universidade Federal de Sergipe. In: MAYNARD, COSTA e ANDRÉ:

Formação docente no PROLICE: Relatos de experiências colaborativas UFS e Educação Básica. EDUFS, 2022.

DE SOUZA, Marlene de Almeida Augusto; DE OLIVEIRA NASCIMENTO, Ana Karina; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. **PIBID-UFS 2018: múltiplos caminhos na formação docente**. Pimenta Cultural, 2020.

ADANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira. Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento-Diálogos Em Educação**, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 5, 2016.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino; ROCHA, Cláudio César Torquato. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 415-434, 2014.

LEHER, Roberto. **Educação e neofascismo no governo Bolsonaro**. Neo fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, p. 47-83, 2020.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da. **Formação docente no PIBID: relatos de experiências colaborativas na educação básica**. 2022.

MAYNARD, D. C. S., Correia, F. B., Costa, P. R. S. M., & Santos, L. R. S. (2023). **Experiências do PROLICE-Programa Licenciados (as) na Escola: 2º ciclo**.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de. **Formação docente no Programa Residência Pedagógica: relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica: livro de resumos**. 2022.

MAYNARD, D. C. S. (Org.) ; COSTA, Patrícia R. S. M. (Org.) ; ANDRÉ, André Luís (Org.) . **Formação docente no Programa de Apoio ao Licenciando na Escola**. 1. ed. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2022. v. 1. 202p .

MAYNARD, D. C. S. (Org.) ; COSTA, Patrícia R. S. M. (Org.) ; ANDRÉ, André Luís (Org.) . **Livro de Resumos: I Encontro do Programa de Apoio ao Licenciando na Escola**. 1. ed. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2021. v. 1. 229p .

CAPÍTULO 2

COMO ASSIM, O CURSO DE HISTÓRIA NÃO FORMA PROFESSORES? CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFS

Aaron Sena Cerqueira Reis^[4]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel essencial na formação de “professores-pesquisadores” de História, contribuindo para a revitalização da formação docente e sua adaptação às necessidades contemporâneas. O PIBID, inserido na Política Nacional de Formação de Professores, permite que estudantes de licenciatura vivenciem a realidade das escolas públicas desde os primeiros períodos do curso, promovendo atividades de experimentação, o uso de tecnologias educacionais e a criação de materiais didáticos em conformidade com os documentos oficiais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o programa enfatiza o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, como interpretação e comparação, preparando os futuros professores para não apenas transmitir conteúdos, mas também para auxiliar na construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Por meio dessas ações, o PIBID incentiva o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma educação histórica mais envolvente e relevante, que promove o diálogo entre teoria e prática, e prepara os futuros educadores para enfrentar os desafios da educação do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Professores-Pesquisadores; Formação docente; PIBID; História.



⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com mestrado na área de Educação e graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFS. E-mail: aaronsena@academico.ufs.br

1. INTRODUÇÃO

Em “O saber histórico na sala de aula”, a professora Circe Bittencourt (1997, p. 11) comenta sobre um dos primeiros desafios para quem ensina História: “atender aos anseios de jovens que ardilosamente fazem perguntas inocentes, como: Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?”. Ao compartilhar experiências com colegas da Educação Básica, percebemos que parte de nós, professores/as de História, já lidou com questionamentos semelhantes a estes em algum momento da carreira docente.

Nos cursos de graduação em História, essas provocações tendem a desaparecer, afinal, uma das primeiras lições que aprendemos com Marc Bloch (2001) é que a História é a ciência dos homens no tempo e, interessada pelo “espírito humano”, ela nos conduz a um conhecimento racional. Mesmo que esta explicação não seja suficiente para satisfazer os anseios dos professores em formação, o próprio Bloch (2001, p. 43) alerta: “cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada”. Portanto, ainda que quisessem contrariar o pensamento do intelectual que fundamentou a Escola dos Annales, nossos estudantes precisariam rever suas próprias escolhas.

Todavia, assim como os estudantes dos ensinos fundamental e médio, os licenciandos de História também sentem a necessidade de desafiar seus professores. Trabalhando com disciplinas da área do ensino de História, ouvimos com muita ênfase: o curso de História não forma professores! O curso de História forma historiadores! Na Educação Básica, a frágil justificativa para, possivel-

mente, não assistir às aulas de História é disfarçada em uma “pergunta inocente”. Na Educação Superior, a indagação cede espaço a uma contundente crítica. Em ambos os casos, revela-se a insatisfação dos estudantes com as aulas de História, seja para a formação da cidadania, seja para a formação docente.

Neste capítulo, refletimos sobre a construção deste tipo de pensamento entre os estudantes de Licenciatura em História. Nossa hipótese é a de que, ao longo do século XX, as matrizes curriculares dos cursos superiores de História relegaram as disciplinas pedagógicas para um segundo plano, cerceando, desta forma, as experiências didáticas dos nossos estudantes. Neste sentido, acreditamos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado há 15 anos na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem o potencial de minimizar os efeitos desta “ardilosa” percepção, contribuindo, de fato, com a formação dos professores de História.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

No Brasil, um panorama sobre a profissão docente pode nos remontar à colônia, período marcado pela vinculação da Igreja Católica, especificamente da ordem dos Jesuítas, aos assuntos educacionais. No século XIX, a escassez de cursos superiores e ausência de universidades contribuiu para que a docência seguisse ocupada por profissionais de outras áreas, mesclando o trabalho de bacharéis em direito e sacerdotes católicos. Nessa conjuntura, a docência era uma profissão que se aprendia na prática, em própria sala de aula (FERREIRA JR, 2010).

Com o surgimento dos primeiros cursos superiores de História, ao longo da década de 1930, estabeleceu-se o modelo 3 + 1, isto é, “3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula” (CERRI, 2013, p. 170, destaque nosso). Com a reforma universitária de 1968, esse último ano foi transferido para as faculdades ou departamentos de Educação, por esse motivo, a formação pedagógica passou a ser vista de maneira pejorativa, como um “complemento” a ser cursado “a contragosto”.

Sobre este assunto, Flávia Caimi (2006, p. 27) apontou como as “constantes mudanças de enfoque” repercutiram nos pressupostos fundamentais da formação docente ao longo do século XX. Para a pesquisadora, durante a década de 1960, a tônica foi o conhecimento específico da História, em detrimento do aspecto pedagógico e epistemológico da disciplina. Nos anos de 1970, sob a égide do “tecnicismo”, priorizava-se as tecnologias de ensino-aprendizagem, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a segundo plano. Na década de 1980, a redemocratização clamava por um ato de “repensar”, baseado na crítica ao modelo escolar então vigente (CAIMI, 2006).

Este panorama revela que, ao longo da História da Formação Docente de História a reflexão didática foi “exilada” da ciência histórica (CERRI, 2013). Para Luis Fernando Cerri (2013, p. 173-175), a Universidade seguia “olimpicamente atrás da formação de um intelectual excelente, um pesquisador nato, que por acaso formava-se para dar aulas”, ainda que a Licenciatura fosse o eixo central dos cursos de História.

No bojo das reformas neoliberais implantadas a partir da década de 1990, a Educação passou a compor o centro de importantes debates políticos. Este cenário decorria de um movimento internacional que visava combater o fracasso escolar e, conseqüentemente, assegurar uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Um dos símbolos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, com o fomento de diversos órgãos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO.

Neste contexto, assistimos ao processo de discussão, aprovação e implementação de importantes documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de História (DCN, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN, 2001a), além, é claro, da própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Tais documentos provocaram importantes mudanças para a formação de professores de História no Brasil. Ao analisar as DCN para os cursos de História (2001) e as DCN para a formação de professores da Educação Básica (2001a), Selva Guimarães (2012) ajuda-nos a compreender as potencialidades e fragilidades desses normativos.

O primeiro deles, as DCN para os cursos de História (2001), revela a formação do historiador qualificado para o exercício da pesquisa como seu principal objetivo. Tal profissional estaria apto “para atuar em diferentes campos, inclusive o magistério” (GUIMARÃES, 2012, p. 121). Dele, espera-se um conjunto de competências relacionadas ao domínio

de diferentes concepções metodológicas, a problematização das experiências humanas no tempo e no espaço, o conhecimento de informações básicas acerca das diferentes épocas, a valorização da interdisciplinaridade, o desenvolvimento de pesquisa e produção do conhecimento, além da competência na utilização da informática.

Omite-se, portanto, a formação do professor de História ou, mesmo, a formação do historiador-professor, profissional preparado para um mundo multicultural. Como uma marca do tempo presente, o multiculturalismo exige a formação de professores atentos aos paradoxos do contexto sócio-histórico em que vive. Apesar de manifestar-se nas mais diferentes reivindicações sociais, seja nas lutas dos povos indígenas, dos movimentos negros, feministas ou LGBTQIAP+, o multiculturalismo ainda aparece de maneira tímida nas DCN. A formação de professores de História em consonância às questões multiculturais revela, portanto, tensões e desafios que, segundo Guimarães e Couto (2008), deveriam ser superadas, tendo em vista a necessidade de renovação das práticas e saberes ligados à disciplina de História.

Por sua vez, as DCN para formação de professores da Educação Básica (2001a) “pressupõem uma mudança sintonizada com as preocupações e problemas que a educação brasileira vivenciou nas últimas décadas do século XX” (GUIMARÃES, 2012, p. 123). Nelas, evidencia-se a “preocupação do Estado com a aprendizagem dos alunos articulada à compreensão da realidade social e cultural; a conexão dos currículos de formação com os currículos da educação básica” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). Em relação

às competências profissionais, “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domina conteúdos, metodologias, que saiba fazer, investigar, gerenciar sua carreira, que compreenda o valor da escola e da democracia” (GUIMARÃES, 2012, p. 125). Tais elementos foram responsáveis pela maior parte das críticas que acusavam o documento de tecnicista/aplicacionista.

Centrada nas competências, tanto as DCN para cursos de História (2001) como as DCN para a formação de professores da Educação Básica (2001a) foram compreendidas como documentos responsáveis pela preparação do tecnólogo, aquele que executa, mesmo sem saber os fundamentos desse fazer. Desta forma, os cursos de graduação estariam perdendo duas vezes: por um lado, com a desvalorização do professor enquanto um sujeito existencial e, por outro, com a perda das transformações sociais oriundas da perspectiva multiculturalista (GUIMARÃES, 2012).

Mesmo apresentando mudanças significativas em relação ao redimensionamento da relação teoria/prática, a ideia que se construiu em torno desses documentos (e da própria ideia de formação docente) favoreceu a consolidação de representações como aquelas esboçadas pelos nossos estudantes: “O curso de História não forma professores! O curso de História forma historiadores!”.

A provocação dos nossos alunos evidencia a necessidade de valorização e articulação dos conhecimentos disciplinares da História com os saberes pedagógicos, acadêmicos, científicos e culturais. Para Tardif (2014, p. 39), o professor é aquele que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e

seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Para transformar a percepção dos nossos estudantes acerca da sua própria formação, precisamos, portanto, reconhecer este conjunto de saberes.

A tarefa não é fácil. Por um lado, é necessário rever a manutenção das experiências práticas do curso concentradas no momento final da graduação, quando os próprios estudantes já estão cansados. Por outro lado, é necessário rever o processo de formação inicial, direcionado a satisfazer as exigências normativas e curriculares que incidem sobre os próprios cursos, bem como sobre as escolas.

Isso não significa dizer que o curso de História não deva formar, também, historiadores. Mesmo em uma Licenciatura, o acadêmico deve ser levado a refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica, pois, antes de tornar-se professor, ele também deve se tornar um investigador atento às inovações científicas de sua área. Esse é o desafio lançado aos formadores de professores.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O debate acerca da formação de professores e, especificamente, do professor de História, não é tão simples quanto aparenta. Comumente, esta temática é delimitada ao processo de formação acadêmica, sobretudo, no âmbito dos cursos de graduação. Porém, quando refletimos sobre

a formação docente, tratamos também da construção identitária dos professores. Isto significa que o processo de aprender a ensinar “desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos”, como nos espaços de lazer, nos lugares da memória, nos espaços formais e informais da educação (GUIMARÃES, 2012, p. 114).

O papel do professor não deve ser ignorado, pois, afinal, é óbvio que “não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa, um cidadão que faz parte da história, e, como agente dela, também a transforma” (GUIMARÃES, 2012, p. 131). Deste modo, sua formação não pode ser vista nem como “causa” do fracasso escolar, muito menos como a “fórmula milagrosa” do sucesso. Situada no quadro das mudanças sociais, devemos refleti-la como um processo de formação contínua e permanente, porém, uma formação que se contrapõe à ideia de “atualização didática, científica e psicopedagógica”. Conforme Guimarães (2012, p. 137):

[...] os projetos de formação continuada do professor de História devem considerá-lo como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar. A ideia de que, para ser professor de História, ou melhor, um bom professor de História, é necessário apenas saber História deve ser ultrapassada.

Os desdobramentos da educação ao longo dos anos 1990 e 2000 demonstram a necessidade de um professor reflexivo, cuja formação precisa estar ancorada em pres-

supostos oriundos tanto dos conteúdos específicos, em seus aspectos teóricos, historiográficos e metodológicos, quanto da reflexão sobre sua prática. Para Caimi (2006, p. 30), “tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico (...) é a compreensão dos procedimentos da pesquisa histórica”. Esse pensamento também é compartilhado por intelectuais da área.

Para Maria Amélia Franco (2017), durante o processo de formação inicial, a articulação entre ensino e pesquisa pode levar o sujeito a experienciar a práxis docente, por meio da qual torna-se possível desenvolver ideias inovadoras, criativas e, também, improvisadas, mas que possuem a finalidade de formar bem os seus alunos. Este tipo de formação se contrapõe aos modelos tecnicistas, onde teoria e prática eram concebidas na perspectiva “aplicacionista”. Sob esta perspectiva, temos a formação do “professor-pesquisador”, cuja prática “é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula”, mas requer “um olhar crítico e transformador sobre as condições históricas do espaço/tempo em que a atividade educativa se realiza” (FRANCO, 2017, p. 19-20).

A concepção do “professor-pesquisador” se fortaleceu a partir dos anos 1980, ao lado das lutas pelo retorno da disciplina de História aos currículos. Nesta perspectiva, enfatizava-se a necessidade do professor reflexivo, aquele que deveria pensar na ação. Desta forma, a pesquisa se torna um elemento inerente à prática docente, além de um dispositivo de formação. Nas palavras de Crislane Azevedo (2017, p. 30-31):

[...] a pesquisa associada à docência liga-se, portanto, à investigação sobre o ensinar e aprender. Não se

busca tornar o professor um pesquisador *stricto sensu*. A proposta é a da formação de um docente que investiga o processo ensino-aprendizagem que coordena, tornando-se, assim, um professor integral.

No exercício da docência e da formação docente, a pesquisa contribui para que o profissional adquira domínio não apenas dos conteúdos e saberes relacionados à sua disciplina, mas sobretudo, ao domínio de outros conhecimentos e esquemas relacionados a suas práticas e vivências.

Pesquisar a prática da docência significa registrar o cotidiano de sala de aula e partir deste registro para a compreensão da realidade escolar (...). Significa ter condições de executar procedimentos básicos de investigação, tais como: observação e questionamento, experimentação e análise (AZEVEDO, 2017, p. 32).

A pesquisa realizada no espaço escolar ganha consistência a partir da abordagem etnográfica que, com a valorização do pesquisador participante, favorece uma melhor compreensão da realidade escolar. Este tipo de pesquisa é caracterizado pelo contato direto e prolongado entre pesquisador e a realidade estudada; pela obtenção de uma variedade de dados; utilização de diferentes técnicas de coleta de dados; flexibilidade entre observação e análise. Embora o pesquisador deva iniciar seu trabalho a partir da elaboração de um projeto, este não precisa conter, necessariamente, hipóteses rígidas. O pesquisador deve estar aberto às vicissitudes da pesquisa, mas atento a três critérios: a elaboração de um problema (ainda que indefinido no início da pesquisa); a definição e explicação das etapas do trabalho; e, a demonstração das respostas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; AZEVEDO, 2017).

Aliadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a pesquisa etnográfica leva o aluno-estagiário “a ler e interpretar o cotidiano de uma comunidade escolar bem como propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de ensino básico” (AZEVEDO, 2017, p. 42). Isso contribui para que os estudantes construam uma postura investigativa e adquiram uma formação profissional intelectual. Experiências como esta, tornam-se para o estudante mais do que um momento pontual em sua formação docente, pois, através dele, “o licenciando é inserido no mundo do trabalho docente e na prática social, podendo assim refletir sobre a profissão que assumirá e acerca das demandas sociais” (AZEVEDO, 2017, p. 49).

4. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO “PROFESSOR-PESQUISADOR” DE HISTÓRIA

O PIBID é um programa de iniciação à docência que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Conforme Maria Helena de Castro (2017, p. 9), o Ministério da Educação busca, por meio desta iniciativa, minimizar os efeitos da baixa qualidade da formação de professores decorrente, em parte, dos “currículos extensos que não oferecem atividades práticas”, bem como dos “estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas”.

A partir desta iniciativa, estudantes da UFS matriculados na primeira metade dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de conhecer a rotina de escolas públicas para que possam observar e refletir sobre as práticas pedagógicas da Educação Básica. O PIBID é, portanto, um programa

que subverte a forma como as licenciaturas costumam organizar seus currículos, afinal, o estudante adquire experiência de campo já nos primeiros períodos do curso.

Para contribuir com a formação inicial e continuada de professores, o PIBID incentiva a produção de materiais didáticos, a exemplo de sequências didáticas, jogos, kits educacionais e oficinas, elementos que podem ser utilizados e armazenados nos acervos das escolas-campo. Ainda que o enfoque do programa seja o “desenvolvimento de competências e habilidades baseadas nas orientações dos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Sergipe” (UFS, s. d.), suas ações têm contribuído para a formação do “professor-pesquisador”.

Isso fica evidenciado pelos relatos de experiências coletados na obra “Formação docente no PIBID”, organizada pelos professores Dilton Maynard, Patrícia Rosalba Costa e Erivanildo Lopes da Silva (2022). As reflexões empreendidas neste volume destacam a valorização das atividades de experimentação, artístico-culturais, gincanas e olimpíadas do conhecimento, uso de recursos midiáticos, além de atividades de escrita e leitura com crianças (SILVA; CARDOSO; CUNHA, 2022).

Desenvolvidas nos diferentes núcleos do programa, essas atividades têm fomentado o diálogo entre as reflexões teóricas específicas de cada disciplina com as práticas educativas observadas nas unidades escolares participantes do projeto. O núcleo de História, coordenado nos últimos anos pelas professoras Célia Costa Cardoso e

Edna Maria Matos Antônio, tem promovido ações com base em três eixos: 1. ensino de História e novas tecnologias; 2. História local e a produção de materiais didáticos; 3. ensino de História e direitos humanos. Deste modo, o PIBID-História contempla não apenas os conhecimentos substantivos de sua área, a exemplo daqueles tipificados na BNCC, mas se apropria de temas e métodos relacionados à vida prática dos estudantes.

No primeiro eixo, a ênfase das intervenções do PIBID recai sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) no ensino de História. Neste sentido, ferramentas como podcasts, vídeos e plataformas digitais foram valorizadas como material de apoio para o processo de aprendizagem histórica. A partir dos relatos de estudantes e professores que participaram do núcleo PIBID História – UFS/edital 2020, notamos que, mesmo com o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, a equipe promoveu um estudo prévio da realidade das escolas-campo, oportunizando o planejamento das atividades a serem desenvolvidas bem como a seleção de ferramentas digitais adequadas ao público-alvo – estas, constantemente reavaliadas (SANTOS *et al.*, 2022, JESUS *et al.*, 2022).

O segundo eixo buscou valorizar a História local através da produção de materiais lúdicos, utilizados como recursos didáticos. Nesta perspectiva, a equipe do núcleo PIBID História – UFS/edital 2018 procurava contrastar os conhecimentos considerados universais, favorecendo o interesse dos estudantes pela particularidade de fenômenos ligados à sua própria cidade. Elementos como a História de Sergipe no século XIX e a modernização da cidade de

Aracaju ao longo do século XX foram problematizados por meio do jogo “História em ação,” livremente inspirado no famoso “Imagem & Ação,” jogo de tabuleiro cujo progresso ocorre a partir da mímica (CRUZ; MOURA; ANTÔNIO, 2020).

Finalmente, considerando os resultados do 1º Encontro do PIBID e da Residência Pedagógica, realizado na UFS em 2018, observamos que o terceiro eixo das ações do núcleo de História foi o mais privilegiado nos relatos das equipes. Dos dezessete (17) trabalhos apresentados no referido evento e disponibilizados no Repositório Institucional da UFS, dez (10) incluíam a questão dos direitos humanos em seus títulos. Deste modo, temas como gênero, relações étnico-raciais, liberdade de expressão, diversidade religiosa e violência nortearam os projetos desenvolvidos nas escolas públicas.

Apropriando-se de métodos ativos, os licenciandos do PIBID promoveram atividades de leitura, rodas de conversa e debate sobre temas sensíveis. A partir da exposição de slides, vídeos e músicas, nossos pibidianos (auxiliados por seus supervisores) conduziram os estudantes das escolas-campo à produção de textos, confecção e exposição de cartazes, como forma de síntese dos conhecimentos apreendidos. Vale mencionar que conceitos substantivos como, por exemplo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, foram discutidos em sintonia com a realidade dos estudantes, a partir da qual se buscava refletir sobre a exploração do trabalho infantil e a noção de cidadania na contemporaneidade.

O método sob o qual têm sido desenvolvidos os projetos do PIBID-História nos remete à proposta de aula-oficina. Conforme Isabel Barca (2004), este modelo de educação

histórica valoriza as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, não seguindo, portanto, a lógica do professor como detentor do saber. Ademais, com base na multiplicidade de recursos e estratégias, os estudantes da educação básica são instados à contextualização do passado a partir da problematização das evidências disponíveis. Logo, o conhecimento histórico torna-se uma ferramenta de orientação temporal. Por meio dela, os jovens alunos estabelecem “relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p.133).

Este é um método que desafia os licenciandos de História, na medida em que o professor passa a ser considerado como um “investigador social”, um profissional capaz de organizar “atividades problematizadoras” (BARCA, 2004). Portanto, mais do que a exposição de conceitos substantivos, como os conteúdos da BNCC, por exemplo, o “professor-pesquisador” adepto da aula-oficina conduz seus estudantes ao desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, isto é, as ideias que subjazem à construção do conhecimento histórico, tais como interpretação, comparação, explicação e evidência (LEE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto mencionando uma obra clássica da literatura do ensino de História. Nela, a professora-pesquisadora Circe Bittencourt apontava um dos primeiros desafios do professor de História: lidar com os questionamentos dos estudantes da educação básica sobre o porquê da disci-

plina de História. Em nossa experiência, observamos que a insatisfação dos estudantes chega aos cursos de graduação, quando passam a criticar sua própria formação docente.

A presença aparentemente permanente da História nos currículos e livros didáticos leva-nos, muitas vezes, a desconsiderar a insatisfação esboçada na fala dos nossos estudantes. Entretanto, da mesma forma que a pesquisadora temia pelas reformulações curriculares empreendidas na década de 1990, também hoje, tememos pelo futuro da nossa disciplina, cada vez mais reduzida na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Por diferentes razões, o alerta que a professora Bittencourt fazia naquela ocasião ainda se faz válido, afinal, é “urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil é bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira” (BITTENCOURT, 1997, p.13).

Discordamos da ideia de que o curso de História não forma professores. Todavia, reconhecemos a razão das críticas, afinal, a reflexão didática ficou por muito tempo exilada da ciência histórica e, mesmo com a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores e para os cursos de História, ainda encontramos dificuldade para inseri-la, por exemplo, nos programas de pós-graduação em História. Neste sentido, entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma possibilidade de subverter as estruturas tradicionais dos cursos que relegam a formação didática para a etapa final da graduação. Vida longa ao PIBID!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

CRUZ, Kathleen Catherine Nogueira da; MOURA, Regiane Rodrigues; ANTÔNIO, Edna Maria Matos. História em ação: a gameificação do ensino de História, edição – a História de Sergipe do século XIX. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5 (edição especial), p. 27-35, 2020.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-pesquisador: utopia ou necessidade politico-pedagógica? *In*: AZEVEDO, Crislaine Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFRN, 2017, p. 15-26.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GUIMARÃES, Selva. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 101-130.

JESUS, Crislaine Santana de; ANTÔNIO, Edna Maria Matos; SANTANA, Mateus Freire de, MATOS, Natália Batista; MOURA, Regiane Rodrigues; SANTOS, Sheila Milena Andrade dos. As novas possibilidades para o ensino de História: *podcast*, pesquisa, vídeos e plataformas digi-

tais como recurso didático. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica (livro de resumos). São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 67-71.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. *In*: DONOVAN, M. Suzanne; BRANDSFORD, John D. (editors). **How students learn**: history, mathematics and science in the classroom. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2005, p. 31-78.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; OLIVEIRA, João Paulo Gama *et al* (orgs.). **Anais do 1º Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS**: (Re)Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do Pibid e do Residência Pedagógica. São Cristóvão: UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13255> Acesso em: 26 set. 2023.

MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.

SANTOS, Alexandre Firmo; JESUS, Crislaine Santana de; ANTÔNIO, Edna Maria Matos; SANTANA, Mateus Freire de; MOURA, Regiane Rodrigues; SANTOS, Sheila Milena Andrade dos. Ensino de História com novas tecnologias digitais: relato de aplicação em colégios de Aracaju. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 219-236.

SILVA, Erivanildo Lopes da; CARDOSO, Sigouveny Cruz; CUNHA, Suellen Janaina. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Sergipe e seus contributos para a formação de professores. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 11-26.

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

UFS. PROGRAD. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, s.d. Disponível em: <https://pibid.ufs.br/pagina/17760-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAPÍTULO 3

O PIBID NO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO EM ITABAIANA: TRAJETÓRIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Daniel Almeida da Silva^[5]

Carla Vitória Ribeiro Ferreira^[6]

Elionaldo de Jesus Santos Junior^[7]

Jaqueline dos Santos Oliveira^[8]



⁵ Geógrafo, licenciado, mestre e doutor pela UFS. Professor Associado da UFS no DGEI/UFS. E-mail: danielalmeida@academico.ufs.br

⁶ Graduanda em Geografia, DGEI/UFS. E-mail: c.vitoria.r.f@gmail.com

⁷ Graduando em Geografia, DGEI/UFS. E-mail: juniorsantos07062002@gmail.com

⁸ Graduando em Geografia, DGEI/UFS. E-mail: jaquelinesantos12nnn@gmail.com

RESUMO

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial na formação de futuros professores e na integração da teoria com a prática. O PIBID é fundamental para manter os estudantes na universidade, já que muitos dependem das bolsas para sua subsistência. Ele proporciona experiência prática em escolas de ensino básico, permitindo que os graduandos compreendam a realidade educacional. Além disso, o programa promove a reflexão crítica sobre desafios e soluções no ambiente escolar, construindo uma ponte entre a teoria acadêmica e as complexidades da educação básica. A área de Geografia é especialmente beneficiada pelo PIBID, já que busca compreender as relações sociais humanas com o ambiente e superar desigualdades estruturais. A participação no programa dos estudantes do curso de Geografia no Campus de Itabaiana da UFS, tem enriquecido a formação docente destes acadêmicos e ampliando sua compreensão de realidades diversas. O programa contribui para a formação de professores mais preparados, promovendo a igualdade e eficácia na educação brasileira. Neste trabalho, vamos tratar da trajetória do Departamento de Geografia de Itabaiana no programa desde seu primeiro ciclo na instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Departamento de Geografia de Itabaiana/DGEI; PIBID.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, criada em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma organização ligada ao Ministério da Educação (MEC). O objetivo do programa é, além da valorização do magistério, garantir a aproximação mais efetiva entre os discentes em formação nas universidades com a realidade prática vivida pelos alunos de escolas públicas de todo o Brasil. O programa tem demonstrado um potencial ímpar na melhoria da qualidade dos profissionais que estão sendo formados pelas instituições de ensino superior, ao unir as teorias educacionais amplamente discutidas nas universidades com a realidade vivenciada cotidianamente pelos alunos e por toda equipe do ambiente escolar, instigando os professores em formação na busca pelas adequações metodológicas necessárias que se mostrem as mais adequadas possíveis para o processo efetivo de ensino-aprendizagem desejado em determinada turma sob determinadas condições socioeconômicas.

A criação do programa também está amplamente relacionada à solução de algumas das problemáticas estruturais vivenciadas pela educação, não apenas no Brasil, mas também por toda a América Latina, conforme aponta o estudo da UNESCO. Dentre os principais problemas enfrentados por esses países estão a baixa remuneração dos profissionais, a evasão da carreira magisterial, a precarização e a desvalorização do trabalho docente e a ocupação inadequada de pessoas em sala de aula atuando como professores sem as capacitações legais permitidas pela

legislação, ou seja, pessoas que não possuem a formação em licenciatura para atuarem como professores. É importante destacar que, mesmo que a UNESCO seja uma organização comandada e administrada por organizações multinacionais que promovem as mudanças para o aprofundamento da lógica neoliberal no âmbito educacional, durante a primeira década do século XXI, o Brasil vivenciava um momento de tentativa de expansão de sua influência nas decisões internacionais, e estar de acordo com o que as instituições internacionais pregavam era essencial para a viabilização dessas pretensões, e a melhoria dos índices educacionais era uma dessas formas.

Dessa forma, apesar de ser inegável que existe uma agenda baseada nos interesses da continuidade da manutenção do sistema capitalista, a forma e a maneira como foram promovidas algumas das propostas de mudanças previstas neste relatório, no caso brasileiro sob a forma do PIBID, vão além da simples reprodutividade de classe do sistema capitalista e da transposição acrítica dos conteúdos previstos para serem abordados em sala de aula, e que não promovem a construção do entendimento da totalidade das relações existentes entre os conteúdos, muito menos a compreensão da posição social do aluno como um processo histórico atrelado aos interesses de determinados grupos. Ao priorizar o atendimento aos discentes de licenciatura que estão na primeira metade do curso, o PIBID promove a valorização do magistério, tanto pela necessidade de articulação entre os professores do ensino básico e do ensino superior quanto pelo próprio professor em formação, ajudando esse último a estar desde o início em contato próximo com a realidade da

educação no contexto brasileiro, gradativamente o preparando para os desafios que ele irá enfrentar quando estiver plenamente formado.

Possibilitar esse contato mais próximo entre os professores em formação, tanto com os alunos quanto com o professor supervisor da escola, é de suma importância e prepara os futuros professores para a realidade à qual irão enfrentar no ensino público brasileiro logo nos primeiros anos de licenciatura, períodos conhecidos por serem aqueles de maior evasão dos cursos. A promoção da integração entre o ensino básico e o superior proporciona a construção em conjunto de soluções possíveis para os problemas enfrentados em ambos os estágios do processo formativo dos cidadãos brasileiros. Outro importante aspecto possibilitado pelo PIBID é a concessão de meios materiais para a permanência dos discentes de licenciatura em seus cursos, através da remuneração a partir de bolsas, permitindo o suprimento de algumas necessidades dos alunos licenciandos e servindo como incentivo para a continuidade do desenvolvimento de propostas pedagógicas de ensino diversificadas que permitam a reelaboração do sentido de lecionar, a partir das metodologias ativas que se mostrem mais eficazes em determinados contextos sociais e sobre determinadas condições materiais de existência.

Porém, é importante destacar também alguns detalhes que podem reforçar narrativas deterministas com relação à atuação e ao papel dos professores em sala de aula, ao permitir que docentes em formação possam atuar em escolas cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão abaixo do esperado nacionalmente, a

fim de melhorar esses índices. Isso coloca entre as competências dos professores a exclusividade da responsabilidade pelo sucesso ou não dos alunos, desconsiderando importantes aspectos, como a qualidade da infraestrutura desses ambientes, o fornecimento de alimentos e materiais didáticos adequados para os alunos, bem como medidas para amenizar as desigualdades sociais. Todos esses fatores são muitas vezes negligenciados como parte de um conjunto de totalidade para a realização da prática docente desejada, conferindo aos licenciandos “[...] a finalidade de aumentar a qualidade e índices da educação, acabando por desconsiderar todos os outros aspectos que são determinantes para a qualidade e sucesso do processo educativo e que são de responsabilidade do próprio Estado.” (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020, p. 7).

Apesar das contradições, é inegável as melhorias qualitativas que o PIBID tem proporcionado no processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos. Além da prática vivida nas escolas, as reuniões entre os diferentes subnúcleos de futuros professores que atuam em diferentes escolas ajudam a abranger ainda mais as perspectivas possíveis, ao realizar o compartilhamento de experiências diversificadas que promovem o conhecimento das realidades e desafios coletivos e individuais de cada ambiente escolar ao qual o programa é parceiro. Ainda assim, o programa tem sofrido ao longo de seus quinze anos de existência mudanças gradativas que apenas não são mais profundas em virtude da resistência de professores, alunos e demais entidades. Mesmo assim, o programa teve seu período de duração reduzido de quarenta e oito meses para os atuais dezoito, houve um corte na quantidade de bolsas

ofertadas e o recorte de seu público-alvo para os alunos na primeira metade da licenciatura, ficando os alunos cursistas da segunda metade atendidos pelo Programa Residência Pedagógica.

2. O PIBID NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA NO CAMPUS DE ITABAIANA/SE: HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O PIBID chegou ao Departamento de Geografia de Itabaiana sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Rocha dos Santos. O programa continuou sob a orientação da mesma professora. Em seguida, teve também a participação da Profa. Dra. Marleide Maria Santos Sérgio e, posteriormente, o Prof. Dr. Daniel Almeida da Silva, que coordena o programa até a edição atual que iniciou em 2022 e vai até 2024. A edição de 2021 a 2021 ocorreu durante a pandemia de COVID-19, que exigiu medidas de saneamento e contenção jamais enfrentadas pela sociedade moderna. Essas medidas também afetaram a maneira como seriam conduzidos os trabalhos no âmbito educacional em todo o país. O desafio posto para o programa em Sergipe também representou a oportunidade de manutenção e permanência de muitos estudantes na universidade, uma vez que sem a concessão das bolsas, muitos precisariam evadir devido tanto ao agravamento de problemas enfrentados antes da pandemia quanto a novos problemas surgidos com o vírus.

Dessa forma,

[...] a UFS concorreu à cota de 576 bolsas de Iniciação à Docência (ID), previstas para o Estado de Sergipe, que foi avaliado de acordo com os critérios de análise técnica, avaliação dos indicadores e análise de

mérito. O resultado dessa análise do projeto submetido culminou na obtenção de 456 bolsas, configurando dezenove (19) núcleos com coordenadores de área (professores de alguns cursos de licenciatura da UFS) e cinquenta e sete (57) supervisores (professores da Escola Básica). (MENDONÇA, João. 2022, p. 13).

O programa PIBID teve início em 2007, porém, o novo modelo, ou seja, para os alunos dos períodos iniciais, foi implementado em 2020 na Universidade Federal de Sergipe (UFS), disponibilizando um total de 456 bolsas distribuídas em 19 núcleos de Licenciatura, abrangendo 57 supervisores de instituições de ensino da rede básica pública. Ao analisar os dados do núcleo PIBID Geografia de Itabaiana atualmente, observa-se que o núcleo obtém parcerias com três colégios estaduais: Eduardo Silveira, João XXIII e o Centro de Excelência Dr. Augusto César Leite, localizados nos municípios de Itabaiana e Ribeirópolis. Nessas escolas-campo atuam oito bolsistas do PIBID dedicados às atividades pedagógicas no ambiente escolar, sob a supervisão de um professor da rede estadual de ensino.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de suma importância para a formação dos discentes, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. A partir do primeiro contato com a sala de aula, os graduandos começam a conhecer a realidade escolar da educação básica do seu respectivo estado, como uma forma de estabelecer uma relação com a escola a partir das atividades realizadas, sendo assim, uma forma de se projetar e concretizar a maneira que serão profissionais nos anos posteriores. A bolsa é fundamental para a manutenção dos estudantes na universidade, uma

maneira de subsistência para muitos discentes, sendo a única fonte de renda para se manter na instituição de ensino superior, com os custos de residência, materiais, alimentação e transporte. Precisa-se levar em consideração que, em muitos casos, eles ainda ajudam seus pais com as despesas de casa.

Um importante aspecto fundamental possibilitado pelo PIBID de geografia é a reflexão crítica da realidade escolar vivida cotidianamente pelos subnúcleos que formam o programa. Essa realização é viabilizada pelos encontros quinzenais entre os subnúcleos e o coordenador. Essas reuniões proporcionam o ampliamiento do conhecimento a respeito dos desafios da escola que envolve o processo de ensino-aprendizagem e as soluções possíveis idealizadas e praticadas pelos licenciandos. A exposição das dificuldades e das proposições daquilo que está tanto nas possibilidades materiais quanto nas possibilidades legais do que diz respeito às atribuições dos pibidianos ajuda na compreensão daquelas problemáticas estruturais do atual sistema de produção e que são enfrentadas pela grande maioria das instituições de ensino, como também daquelas problemáticas específicas a determinados locais sob determinadas condições.

O PIBID para o curso de geografia, enquanto área do conhecimento preocupada em compreender a totalidade das formas de relações sociais humanas com o ambiente no qual elas se desenvolvem e, portanto, como superar as desigualdades estruturalmente criadas nesse processo, busca abarcar mais contextos sociais a partir da participação em eventos e fóruns de discussão nacionais. Enquanto as

reuniões entre licenciandos dos subnúcleos e supervisores têm foco mais regional, como deve ser, tendo em vista que esses são os locais de atuação desses profissionais, os debates nacionais proporcionam o ampliamiento da escala na qual está se analisando, permitindo o vislumbre e a compreensão de realidades significativamente divergentes no sentido prático, mas articuladas e conformantes de uma totalidade dialética que não está posta de maneira natural. Logo, o compartilhamento de experiências permite o aprofundamento da análise e da compreensão de suas causas, podendo assim levar os pesquisadores a um novo patamar de entendimento da realidade.

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo a Constituição Federal, a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Pode-se afirmar que, em razão do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos graduandos, é necessário reivindicar seus direitos como cidadãos e estudantes, partindo do ponto de que a formação inicial é o ponto de partida para sua vida no mercado de trabalho.

Dessa maneira, precisa-se de um incentivo por parte do Estado e da instituição para a continuidade na vida acadêmica, mostrando a importância da formação continuada, seja na pós-graduação, mestrado, doutorado, outra graduação ou em outros cursos de qualificação para a melhoria do desem-

penho acadêmico e profissional, como uma forma de adaptação para com os colegas de trabalho e os alunos.

Diante desse cenário, é importante destacar que a formação continuada atribui maiores chances para a inserção em concursos ou entrevistas, devido às suas atribuições no currículo, tornando-se um profissional qualificado para entrar no mercado de trabalho e contribuir para a evolução da educação de qualidade na sociedade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Como forma de incentivo e resguardo do Estado, está garantida por lei a necessidade da formação inicial e continuada para os professores. Com a finalidade de garantir a exceção de nossas metodologias teórico-práticas no âmbito educacional público e privado do nosso país.

Nesse sentido, a educação é o principal fator para o desenvolvimento dos discentes tanto na educação básica, sendo o seu contato inicial com a vida acadêmica, até a pós-graduação e sua entrada efetiva no mercado de trabalho. No período de graduação, um dos pontos principais para os discentes de licenciatura é o contato com a escola, vivenciando a realidade de ser um professor e observando de perto como funciona a realidade escolar.

Por meio de todos os desafios e perspectivas que podem ser alcançados na sua vivência profissional, é uma forma de inserção nos anos iniciais da graduação, adquirindo

experiência e troca de informações entre os supervisores e graduandos. Sendo assim, um viés de mão dupla, da mesma forma que estão aprendendo, também estão passando novas metodologias para os orientadores.

Com o auxílio dos programas pedagógicos como PIBID, Prolice e Residência Pedagógica, eles dão a oportunidade e o suporte devido para esse primeiro passo no cotidiano acadêmico, sendo uma ponte entre a universidade e instituições, graduação e educação básica, teoria e prática, pois apesar de estarem separadas, não deveria haver essa dicotomia, uma auxilia no desenvolvimento da outra.

Através das suas experiências nos programas institucionais, ocorre um retorno acadêmico tanto na experiência como no seu currículo, tornando-se uma via de mão dupla, levando suas contribuições como discente para as escolas próximas, oferecendo esse contato para os alunos que estão aprendendo, bem como o retorno profissional e pessoal.

O Plano Nacional da Educação (PNE) em vigor de 2014-2024 estabeleceu como uma das suas metas a serem realizadas durante o seu período de atuação. As metas foram estabelecidas como uma forma de universalizar todas as instituições, com o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos, conforme está presente na Constituição Federal de 1988. Para tanto, faz-se necessário a realização, definida:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Dessa forma, com o passar dos anos, houve a necessidade dessa demanda no âmbito da formação continuada, como uma forma de expandir os conhecimentos tanto dos que estão adentrando no ensino de educação superior na licenciatura quanto aqueles que estão inseridos há algum tempo no mercado de trabalho, sendo assim, uma maneira de englobar todas as demandas do atual sistema de educação.

Portanto, é fundamental que os discentes, bem como a sociedade, estejam cientes da importância da formação na graduação e da formação continuada, sendo um dos pontos-chave para o desenvolvimento profissional, levando para a comunidade o resultado do seu investimento na educação. De certa forma, é um retorno para a população, levando em consideração que a maioria das pessoas que pagam os impostos mais altos nunca pensaram em entrar ou estudar em uma universidade ou instituição de ensino superior.

4. O PIBID E AS OFICINAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo integrar graduandos à realidade escolar, proporcionando a formação de profissionais com sólidos embasamentos teóricos e práticos, visando estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Uma das metas do programa é estabelecer um vínculo direto entre a escola e a academia, aprofundar o conhecimento do futuro professor vinculando à qual ele mesmo vivenciará a realidade da sala de aula e de toda comuni-

dade escolar durante seu processo de formação, para que ele possa aprender e compreender formas e estratégias para desenvolver atividades pedagógicas de maneira eficaz, como citado abaixo.

Atualmente, a formação de professores nos cursos de licenciatura é de suma importância para o pleno desenvolvimento do educador. Deve-se aliar a teoria à prática logo no início das graduações, de forma a garantir a inserção competente dos futuros professores na realidade educacional brasileira (ALVES & SILVA, 2016, p. 167).

Para isso, os estudantes vinculados ao programa realizam práticas de ensino, incluindo a aplicação de oficinas pedagógicas, projetos e outras atividades ao longo de seu percurso de formação. Essa abordagem prática e a condução de oficinas são estratégias fundamentais do programa, destinadas a ajudar os estudantes a superarem a timidez, aprofundarem seus conhecimentos e, por fim, transmitirem esses saberes práticos e teóricos à sociedade. Como destaca Silva no fragmento a seguir:

O primeiro contato dos licenciandos nas escolas permite desvendar algo novo e desconhecido, ou seja, conhecer espaços que possuem peculiaridades próprias. A partir do momento em que estes adentram no espaço escolar, buscam intervir diante das reais necessidades apresentadas pelos gestores, coordenadores, professores e alunos que fazem parte dessas instituições. Essas intervenções buscam o incremento de estratégias capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, através do uso de novos recursos didáticos inovadores, que despertem nos alunos da escola básica um maior interesse pelos estudos, permitindo a construção de uma aprendizagem mais significativa (SILVA, 2015, p. 34).

Então, é relevante destacar que ao aplicar atividades lúdicas pedagógicas em uma turma de ensino básico, pode-se proporcionar aos alunos momentos de reflexão e estimular o envolvimento dos estudantes nas ações relacionadas ao conteúdo trabalhado. Em outras palavras, ao combinar o conteúdo teórico ministrado pelo professor com elementos lúdicos que se relacionem com a mesma temática, é possível oferecer aos alunos uma nova perspectiva do conceito em questão, resultando na reconstrução conjunta dos conceitos em sala de aula.

Para que isso ocorra e as atividades realizadas em sala de aula sejam eficazes, é fundamental considerar e alinhar essas atividades com a realidade da turma. Por exemplo, ao abordar um tema como o agronegócio e a produção de soja, é essencial adaptar o ensino à realidade dos alunos, como aplicar a plantação de milho no caso do estado de Sergipe. Se os alunos estão distantes dessa realidade, eles podem não se sentir motivados a se envolver no diálogo, resultando em uma negatividade no processo de aprendizado do estudante. Portanto, integrar a realidade dos alunos nas práticas pedagógicas é de extrema importância. Isso permite a interação e estimula os alunos a questionarem o porquê de certos acontecimentos, promovendo um aprendizado mais significativo. Como destaca Nascimento:

A metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo, baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida. Para tanto, podem ser desenvolvidas através de dramatizações, painéis,

músicas, brincadeiras populares, jogos educativos, modelagens, álbum seriado, produção de maquetes, dentre outros (NASCIMENTO, 2007, p. 88).

A utilização de diferentes formas de linguagem, como músicas, fotografias, cordéis, filmes, jogos e outros recursos, desempenha um papel fundamental na metodologia das oficinas, em destaque ao componente curricular Geografia, promovendo a construção do conhecimento com os alunos. Durante a realização dessas oficinas, os envolvidos, incluindo os autores, dedicam tempo à pesquisa de dados e à discussão sobre como elaborar o material final de maneira adequada. É importante ressaltar que algumas oficinas requerem um planejamento cuidadoso para evitar possíveis confusões, brigas ou disputas entre os alunos, como no caso da criação de jogos com dinâmica de disputa, pontuação e ranking, que podem induzir a conflitos na classe, ocasionando um efeito reverso do propósito inicial, que é educar. Como citado no fragmento:

Nas oficinas, a proposta desenvolvida busca preparar os pibidianos para uma prática docente que seja atrativa e que permita aos alunos da Educação Básica compreender a realidade e/ou intervir nela. A tarefa de elaborar e desenvolver a oficina não é simples, necessitando de rigor, acompanhamento, orientação e tempo para que os bolsistas do PIBID possam amadurecer e compreender a importância de um cuidadoso planejamento (MAYNARD, COSTA & SILVA, 2022, p. 68).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto na rede básica pública como no ensino supe-

rior, é de grande relevância devido à troca de experiências existentes entre eles. Essa colaboração mútua resulta na construção de abordagens dinâmicas no ensino, em especial no contexto da disciplina de Geografia. Essa interação contribui para uma formação de maior qualidade para a educação brasileira. Além de proporcionar novas fontes de conhecimento para os professores, incluindo aqueles envolvidos no programa PIBID.

Através de um relatório de dados e relatos aplicados aos supervisores do PIBID no núcleo de Geografia de Itabaiana, foi possível observar que a maioria deles encontra-se em uma faixa etária acima de 35 anos e possui formação acadêmica na área de licenciatura em Geografia. Atualmente, desempenham o papel de professores efetivos em instituições de ensino público, acumulando uma experiência docente que varia de 10 a 27 anos. Além disso, destaca-se o esforço desses profissionais em aprimorar seus conhecimentos e habilidades. Pois os supervisores buscaram enriquecer seus currículos com especializações: dois deles possuem especialização em Geografia e História, enquanto o outro detém especialização em Educação Ambiental, complementada por um bacharelado em Direito. Esse comprometimento com a formação continuada demonstra o empenho dos supervisores em oferecer uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento dos futuros professores de Geografia por meio do PIBID.

Por meio das práticas pedagógicas, os orientadores destacam a importância que as atividades desenvolvidas em sala de aula representam para os estudantes da

educação básica. Elas ajudam a lapidar a aprendizagem do aluno, pois estão interligadas com os assuntos discutidos anteriormente com os professores. Dessa forma, ocorre o aprimoramento dos alunos por meio de novas metodologias e práticas de ensino.

Dessa maneira, é fundamental ressaltar que as dificuldades do cotidiano são inúmeras, principalmente na base curricular que está sendo desenvolvida por conta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Sergipe, que é basicamente uma cópia da BNCC, bem como a falta de participação por parte das famílias dos alunos. Essa falta de troca entre a instituição e a casa acaba sobrecarregando o docente com a responsabilidade de educá-los.

Além disso, há ausência de infraestrutura por parte do ambiente escolar, precarização da leitura, entre outras questões que estão presentes em todo o cenário da educação, não só nas escolas abordadas. Contudo, é importante lembrar que passamos por um período de transição entre o ensino remoto e presencial. A pandemia foi um dos principais fatores para a precarização do ensino nos últimos anos. Durante o período pandêmico, foi imposto o ensino a distância devido aos riscos, mas não se articulou que os alunos poderiam não ter acesso à internet, computadores, celulares e outros aparelhos eletrônicos, o que trouxe consequências graves para o ensino desses alunos, uma defasagem se comparados com estudantes que tinham acesso a todos os aparelhos tecnológicos, internet de qualidade e, principalmente, uma base bem estruturada que lhes proporcionasse todo o conforto e segurança durante esses anos difíceis.

Os professores supervisores desempenham um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento das atividades realizadas pelos licenciandos. Assim, as reuniões entre os supervisores e o coordenador para discutir as metodologias usadas pelos universitários são de suma importância para uma prática docente efetivamente transformadora. Essas reuniões são destacadas por todos os professores como parte fundamental no intuito de atingir os objetivos propostos pelo PIBID. Também é destacado como um importante aspecto dentro do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo programa a presença dos supervisores durante toda a atuação dos futuros professores em sala de aula. Isso não apenas garante o respaldo legal necessário para a atuação desses licenciandos, mas também ajuda a melhorar a articulação entre teoria e prática exigida pelo programa, garantindo assim realizações exitosas dentro do ambiente escolar.

Sendo assim, todos os professores supervisores destacam a importância do programa na promoção de laços mais estreitos entre o ambiente acadêmico e o ensino público básico, permitindo o crescimento não apenas profissional dos licenciandos, mas também humano ao introduzi-los de maneira mais efetiva na realidade cotidiana do ambiente escolar brasileiro. Isso leva a um olhar mais crítico baseado na integração entre o conhecimento sistematizado e formal do ensino superior com a experiência prática vivenciada durante seu período no programa. Isso possibilita a reflexão de que uma educação efetiva vai muito além da atuação do professor, perpassa desde as condições infraestruturais da instituição de ensino até as condições sociais dos alunos. Por fim, destacam a impor-

tância do tripé professor coordenador, professor supervisor e licenciando na mediação de uma prática efetivamente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido durante a construção do presente estudo, compreendemos a instituição do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma proposta de intervenção governamental na resolução de algumas carências estruturais do sistema educacional brasileiro em um período de expansão e importância do papel do país no cenário internacional. Dentre os principais problemas apontados pelos relatórios das Nações Unidas estavam a desvalorização do magistério e a precariedade das condições de trabalho nas escolas, tendo o PIBID uma conjuntura de objetivos traçados especificamente na resolução de algumas dessas problemáticas.

Dessa forma, podemos inferir sobre a importância do PIBID no processo de ensino-aprendizagem e na melhor articulação entre os saberes produzidos no ambiente acadêmico e a realidade vivida cotidianamente no espaço escolar, inserindo e preparando os professores em formação para as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional. Além disso, o programa promove a valorização do trabalho docente e possibilita a permanência dos alunos de licenciatura em seus respectivos cursos através da concessão das bolsas.

Assim, é importante ressaltar o impacto positivo do PIBID na construção de uma relação sólida entre a universidade e a escola. Sobretudo permitindo um desenvolvimento

eficaz de atividades lúdicas pedagógicas, que, por sua vez, aprimoram significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, futuros professores e supervisores. Essas abordagens pedagógicas mais dinâmicas e envolventes contribuem para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na educação básica.

Dessa maneira, levando em consideração que é fundamental esse primeiro contato com a instituição de ensino nos anos iniciais do curso de licenciatura para a construção de sua base acadêmica, traçando uma ligação entre os graduandos e os alunos da educação básica. Nesse sentido, vale ressaltar que o contato com os supervisores é de suma importância com a interligação entre um professor com mais experiência profissional e acadêmica, e os licenciandos em formação, possibilitando um viés de mão dupla. Da mesma forma que estamos sendo orientados, também levamos novas perspectivas de ensino, permitindo a construção mais efetiva da teoria e prática.

Portanto, a existência do programa implica na manutenção dos graduandos nos cursos de licenciatura, no desenvolvimento de metodologias que melhor atendam à realidade de cada instituição de ensino, na valorização do magistério através da concessão de bolsas e na troca de experiências em sala de aula através dos encontros entre os licenciandos dos subnúcleos e o coordenador do programa, além do planejamento e realização de micro aulas e participação em eventos locais e nacionais com o intuito de aprimorar os debates sobre a carreira docente a partir do conhecimento de novas realidades e perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. 2018.

CORNELO, C.S.; SCHENCKENBERG, M. **O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: Trajetórias e Desdobramentos**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, e71637. Junho de 2020.

GATTI, B. A. Formação Continuada De Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da. **Formação docente no PIBID: relatos de experiências colaborativas na educação básica**. 2022

MENDONÇA, João Paulo. **Formação Docente no PIBID: Relatos de experiências colaborativas da UFS com a Educação Básica**. Editora UFS. Sergipe, p. 12-25, 2022

NASCIMENTO, M. S. (2007). **Oficinas pedagógicas: Construindo estratégias para a ação docente–relato de experiência**. Estudos da Língua (gem), 3(1), 85-95.

SILVA, Maria Aparecida dos Santos *et al.* A Importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia. 2015.

SALVES, U. S. (2015). **A formação dos acadêmicos das licenciaturas nas oficinas PIBID/UESPI**. In: V Congresso nordestino de professores de Espanhol (nov. 2014). I Congresso Internacional do Ensino de Espanhol (pp. 382-389). Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

CAPÍTULO 4

A LÍNGUA FRANCESA NO PIBID: RESGATE DE UMA TRADIÇÃO

Renilson Santos Oliveira (DLES/UFS)^[9]

Daniela Silva Santos^[10]

Marcos Deyvinson Ferreira Damacena^[11]

Vivianny Santana de Meneses^[12]



9 Professor de línguas estrangeiras - Francês -, com graduação em letras pela UFS, mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo Letras Português-Francês/PIBID. E-mail: resoliv@gmail.com

10 Iniciante à Docência/PIBID. E-mail: danny-catedral@academico.ufs.br

11 Iniciante à Docência/PIBID. E-mail: mdeyvinson@academico.ufs.br

12 Iniciante à Docência/PIBID. E-mail: vivismglr@academico.ufs.br

RESUMO

O presente artigo busca a reflexão sobre o papel das línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica, com ênfase na língua francesa, bem como as contribuições do PIBID tanto para os discentes da Licenciatura em Letras Português-Francês da UFS quanto para os alunos da Educação Básica alcançados pelo programa. Para tanto, foram analisados vários trechos importantes de documentos oficiais que norteiam o Ensino Básico, a licenciatura na Universidade e a execução do PIBID, tais como: a LDB e suas alterações ocorridas em 2017, a BNCC proveniente dessas alterações de 2017, o Projeto Pedagógico do curso de Letras Português-Francês (PPC) e até mesmo o edital de seleção dos bolsistas do PIBID. Além disso, também foram coletados alguns depoimentos de participantes e ex-participantes (bolsistas, ex-bolsistas, supervisores, ex-supervisores e ex-coordenador) do programa para exemplificar, em certa medida, o que foi feito e continua sendo feito.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Línguas Estrangeiras; Língua Francesa; LDB; BNCC.

RÉSUMÉ

Ce présent article se prête à réfléchir sur le rôle des langues étrangères dans le cadre de l'Éducation de base brésilienne, en mettant en valeur la langue française, ainsi que

les contributions du PIBID tant aux apprenants de la Licence en Lettres portugais-français de l'UFS qu'aux élèves de l'enseignement de base atteints par ce programme. Pour ce faire, ont été analysés des extraits importants de documents officiels qui prennent en charge l'Éducation de Base, la Licence en Lettres à l'Université et la mise en oeuvre du PIBID, tels que : la LDB et ses interventions subies en 2017, la BNCC conçue à partir de ces interventions de 2017, le Projet Pédagogique du Cours de Lettres portugais-français (PPC) et voire la publication pour la sélection des boursiers pour le PIBID. En outre, quelques témoignages des participants et ex-participants (boursiers, ex-boursiers, surveillants, ex-surveillants et ex-coordonateur) du PIBID ont été d'ailleurs reçus pour illustrer, quand même, ce qui y a été et y est en cours.

MOTS-CLÉS: PIBID; Langues étrangères; Langue française; LDB; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do Governo Federal através do Ministério da Educação, tem como objetivo articular ações envolvendo atores educacionais das secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas. Ele proporciona aos estudantes de licenciatura, futuros professores da educação básica brasileira, uma valiosa experiência na prática de atividades educacionais diretamente no contexto real de escolas públicas.

Dessa forma, a presença da área de Letras Francês no PIBID, desde seu primeiro edital, representa também uma oportu-

nidade de resgatar um pouco da tradição do ensino do francês em todo o território nacional. Isso porque a cadeira de Língua Francesa foi oficialmente criada na educação brasileira por decreto em 1809, tendo como referência para todo o país os padrões metodológicos adotados e divulgados pelo Liceu Imperial Dom Pedro II no Rio de Janeiro.

Assim, percebe-se que sempre houve uma notável tradição no ensino do francês na formação escolar dos cidadãos brasileiros. Infelizmente, porém, essa tradição nem sempre é valorizada pelas iniciativas políticas que regem a educação no Brasil, resultando, atualmente, em sua presença apenas nos Colégios de Aplicação e em alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na esfera federal, enquanto é substituída nas redes estaduais e municipais. Em alguns grandes centros urbanos, o francês ainda se mantém presente em escolas particulares e cursos de idiomas livres.

Essa problemática sugere, então, a necessidade de uma reflexão constante sobre o papel das línguas estrangeiras no currículo escolar e sobre os critérios adotados para a adoção de uma língua em detrimento de outras, ou seja, como se dá a valorização da contribuição dos saberes adquiridos no processo de ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, especialistas que refletiram sobre esse ponto primordial e registraram em um documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para línguas estrangeiras, concluíram que três fatores devem ser considerados para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades com presença significativa de uma população estrangeira ou de seus descendentes e fatores relativos à tradição.

Além desses elementos, acrescentaram que os dados coletados em um levantamento nacional junto às secretarias de educação de alguns estados brasileiros e de quatro regiões do país constataram que há uma negação do direito que é assegurado ao cidadão brasileiro de estudar línguas estrangeiras na educação básica, consequência da falta de valorização dessa área do conhecimento na formação do aluno (PCN, 1998).

Nesse sentido, o presente artigo, em sua primeira seção, resgatará a representação da oferta da língua francesa no currículo escolar da educação básica brasileira a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases: 9.394 de 20 de dezembro de 1996, bem como sua atualização com algumas reformas na legislação vigente da educação. Na segunda seção, nosso estudo registrará as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial de estudantes de Letras em Português-Francês da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e seu importante papel político-educacional.

Para tanto, adotamos a abordagem metodológica de consultas bibliográficas e documentais, bem como entrevistas aos ex-participantes do PIBID em Letras Francês, egressos da UFS, bem como aos atuais bolsistas de Iniciação à Docência, com o intuito de constatar os efeitos da aquisição de conhecimentos e competências em sua formação profissional.

Nesse mesmo processo, registraremos as considerações feitas pelos professores da educação básica que exerceram e exercem a função de supervisor (a) do PIBID em

Letras Francês com o objetivo também de respaldar a importância da existência de um programa institucional que promove a real vivência de estudantes de licenciatura face a grandes desafios da educação brasileira.

2. LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996 E A REALIDADE DA OFERTA DO FRANCÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na década de 90, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, a educação brasileira assistiu à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que surgiu com o objetivo de definir e organizar a educação vigente, assegurando a todos os cidadãos brasileiros o direito social à educação básica e superior.

Sendo assim, em relação à oferta do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, a LDB sinaliza um avanço na valorização do componente curricular - língua estrangeira - pelo menos no bojo da legislação, no sentido de garantir a obrigatoriedade de uma língua estrangeira a ser ofertada a partir da antiga 5ª série, ou seja, a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já no ensino médio, a LDB amplia a oferta de línguas estrangeiras no sentido de assegurar a oferta de uma língua estrangeira obrigatória e outra em caráter optativo. Infelizmente, em algumas instituições de ensino no país, esse último critério foi entendido como uma oferta em “caráter facultativo”. Uma lamentável realidade! E para o ensino médio, a LDB regulamenta que “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Mesmo com esse avanço da legislação educacional no Brasil em relação à presença do componente curricular de línguas estrangeiras, o francês como uma das línguas ensinadas oficialmente na educação brasileira passou a sofrer de uma negação à tradição de seu ensino nas redes estaduais e municipais, esferas responsáveis pela educação básica. No entanto, os Colégios de Aplicação e alguns Institutos de Educação da esfera federal resistiram e asseguram a oferta do francês em seus currículos, acreditando, assim, na promoção plurilíngue na formação de seus alunos.

Em Sergipe, infelizmente, essa situação ocorreu gradativamente, ou seja, o francês foi substituído pelo inglês e um pouco mais tarde pelo espanhol. Assim, não havendo mais espaço de atuação para os professores de francês e com as aposentadorias de alguns deles, suas vagas não configuravam mais nos poucos concursos havidos para a educação básica sergipana. Diante desse quadro, os demais professores de francês foram obrigados a migrar para a área de língua portuguesa, pois a formação profissional recebida pela UFS corresponde à área de Letras Português-Francês. Além disso, alguns professores de francês conseguiram permanecer no sistema público de educação.

Nesse sentido, Oliveira (2002), em sua pesquisa realizada junto às Diretorias Regionais de Educação (DRE) de Sergipe, responsáveis pela rede estadual de ensino, constatou que das 97 escolas estaduais da capital, Aracaju, 52 ensinavam línguas estrangeiras (francês ou inglês), e, no ano de 2001, apenas 10 escolas ensinavam francês, atendendo a 3.610 alunos do ensino fundamental. No interior do Estado, a pesquisa apontou que, das 312 escolas, apenas 02 ensinavam francês (Oliveira, 2002).

Ao longo dos anos, essa lamentável constatação da não efetivação na realidade escolar do que previa a legislação educacional em relação à oferta do francês, vimos que o retrocesso no que diz respeito à diversificação do ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira ampliou-se ainda mais com as alterações feitas na LDB de 1996 através da promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que revogou também a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, destituindo, assim, o ensino do espanhol na educação básica.

Com o surgimento dessa nova Lei em 2017, em relação às línguas estrangeiras, ficou clara a tendência do sistema educacional brasileiro pelo monolinguismo, pela não valorização de uma oferta plurilíngue na formação do cidadão brasileiro, negando assim o direito social de uma educação ampla e em sintonia com outros sistemas educacionais pelo mundo. Fica evidente a implementação de uma política educacional neoliberal, deixando a mensagem ao povo brasileiro de que aprender uma língua estrangeira na rede pública não lhe será garantido.

Vejamos o que essa nova Lei 13.415 altera em relação à oferta da língua estrangeira no ensino fundamental: seu Art. 2º, no §5º, altera o Art. 26 da LDB de 1996, passando a ter a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” Já para o ensino médio, a nova Lei 13.415 revoga a Lei nº 11.161, retirando o ensino espanhol e obrigando o ensino apenas do inglês. Assim, o Art. 3º da Lei 13.415, em seu §4º, altera a LDB de 1996, acrescentando o Art. 35-A, que passará a vigorar com a seguinte redação:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Com esse nefasto respaldo da legislação educacional, a situação da oferta do francês na educação básica brasileira se torna, lamentavelmente, ainda mais difícil de ser reinserida e de ser garantida aos estudantes brasileiros a mesma chance de aprender uma língua estrangeira de prestígio em outros sistemas educacionais pelo mundo.

No entanto, em Sergipe, com o papel formativo de profissionais em Letras Francês pela UFS, a língua francesa se mantém resistente à ignorância da não valorização das línguas estrangeiras em nosso estado, diplomando professores aptos ao exercício da profissão, mas que se frustram com o real contexto encontrado do apagamento de sua área na educação brasileira.

Ainda nesse plano de militância e resistência, o francês se mantém fortemente presente no currículo do Colégio de Aplicação da UFS em todo o ensino fundamental e no ensino médio, como componente optativo. Além dessa realidade, o francês continua sua tradição de ensino em cursos de idiomas particulares e em cursos de extensão de uma importante instituição de ensino superior da rede particular na capital sergipana.

3. PIBID EM LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS E SEUS EFEITOS FORMATIVOS

O Curso de Letras Português-Francês da UFS participou, inicialmente, de todos os Editais publicados pela CAPES no período de 2011 a 2018, quando a área de língua francesa figurava no rol das áreas de conhecimentos contempladas. Assim, o PIBID em Letras Português-Francês teve a oportunidade de envolver, além do Colégio de Aplicação da UFS, mais uma escola pública da rede municipal de ensino da capital Aracaju - EMEF - Alcebíades Melo Vilas-Boas. Entretanto, houve um período de exclusão da área de Letras em francês nos editais seguintes sem nenhuma justificativa plausível da agência responsável para que discentes e docentes entendessem tal descaso. Mesmo assim, a área de Francês da UFS teve inúmeras iniciativas para conseguir garantir seu espaço no PIBID, mas sem êxito algum.

Felizmente, em 2022, através do Edital nº 023/2022/CAPES, assistimos à reinserção do francês, o que motivou o corpo docente da Licenciatura em Letras Português-Francês da UFS a se mobilizar para atender as exigências legais. Isto feito, surge o núcleo do PIBID em Letras Português-Francês, aprovado em seleção pela comissão da CAPES e contemplado, atualmente, com as seguintes cotas de vagas: 24 bolsistas de Iniciação à Docência; 01 estudante voluntário de Iniciação à Docência; 03 professores da Educação Básica como supervisores e 01 coordenador de núcleo do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Diante dessa contextualização, vale ressaltar o respaldo da legislação educacional, abordada em parte na primeira seção deste texto. Assim, vimos que a Educação Básica no

Brasil é orientada por alguns documentos norteadores, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases, através da qual foi realizada a reforma do Ensino Médio, em 2017, e a partir da qual foi criada a Base Nacional Comum Curricular. O núcleo de Francês do PIBID, apesar da inexistência do francês como língua estrangeira enquanto ensino obrigatório na Educação Básica - com exceção de estabelecimentos federais e alguns outros exemplos pontuais -, acompanha boa parte das exigências de ambos os documentos, ainda que eles não versem especificamente sobre o francês, mas somente sobre a língua inglesa em caráter obrigatório e a espanhola em caráter optativo.

Como se pode ver, a língua francesa não é indicada, tampouco é vetada. Ela não é, contudo, a primeira opção após o inglês para os autores do documento. O ensino do francês na Educação Básica é condicionado, sobretudo, às demandas e possibilidades de oferta de cada estabelecimento escolar. No parágrafo 7 do mesmo artigo (35-a), ainda surgem outras orientações que são fundamentais para a oferta do francês como língua estrangeira, a saber, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (LDB 13415/2017, grifo nosso). Em outros termos, as demandas do alunado devem ser consideradas quanto à construção do currículo de cada estabelecimento.

Foi nestas circunstâncias que o PIBID de francês da UFS encontrou espaço na Educação Básica de Aracaju/SE. Primeiro, existia a possibilidade, por parte das escolas, da oferta da disciplina, já que havia lá professoras de Língua Portuguesa que possuíam a dupla habilitação em língua

portuguesa e francesa ofertada pela UFS. Além disso, também existia a demanda por parte dos alunos, pois alguns deles tinham como parte de seu projeto de vida viagens, estudos fora do Brasil, a curiosidade de conhecer uma língua com o status da língua francesa, quer dizer, uma língua vista, ainda hoje, por parte da nossa população brasileira como pertencente às elites.

A união destes fatores previstos na Lei 13415/2017 permitiu que o PIBID de Francês atuasse no ensino fundamental e médio de três escolas diferentes na zona metropolitana de Aracaju: o Centro de Excelência José Rollemberg Leite e o Centro de Excelência Dom Luciano Cabral Duarte como disciplina optativa (eletiva) e no Colégio de Aplicação como disciplina obrigatória.

Daquilo que já foi mostrado acerca da alteração da LDB, é preciso ressaltar que, embora se deva seguir o documento norteador, tal concordância prática não significa a concordância com os princípios do documento. Com isso, quer-se dizer que a instauração do inglês como única língua estrangeira obrigatória não passa despercebida. A Base Nacional Comum Curricular traz a seguinte afirmação para justificar a obrigatoriedade do inglês: “deve ser compreendida como língua de uso mundial” (BRASIL, 2018, p. 476). Certo, é fato que a língua inglesa é a língua mais falada no mundo como língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, torná-la como a única, cujo ensino é obrigatório, é problemático, pois se acaba por criar arbitrariamente uma hierarquização de línguas entre línguas mais ou menos importantes, o que não é o caso. A importância de cada língua varia para cada indivíduo e de acordo com seus objetivos, ou projeto de vida, como chama a LDB.

Dito isso, o texto da BNCC também traz a caracterização dos alunos do Ensino Médio como indivíduos que “encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos” (BRASIL, 2018, p. 473). Ora, se se deve considerar esta fase como fulcral para a decisão sobre o futuro, por que oportunizar apenas uma visão de mundo? Sim, o ensino de língua se confunde com a reprodução de determinada visão de mundo, como nos afirma Premat (2018):

La domination se caractérise par le fait qu’un centre impose sa politique et sa vision du monde au moyen de la culture [...] à partir du moment où l’on s’inscrit dans une volonté d’universaliser un projet culturel et politique, on se confronte à la question de la domination culturelle (PREMAT, 2018, p. 5, grifo nosso)^[1].

A dominação cultural citada por Premat se apresenta na BNCC na forma de um estreitamento da visão de mundo do aluno que deixará de ter acesso a certas criações culturais que poderiam lhe agradar; ele poderá também perder ótimas oportunidades de estudo ou emprego, tudo isso pela limitação imposta. Os documentos enfatizam a escolha do aluno, mas quando a realidade se impõe, percebe-se que não há escolha se há apenas uma opção.

Aconteceu no caso das duas escolas estaduais mencionadas de haver professoras que poderiam oferecer tal disciplina aos alunos, onde o PIBID atuou de forma extremamente ativa. Os encontros semanais com os alunos não foram apenas para o ensino de língua, pois a língua faz parte do soft power de um Estado, ou seja “*un moyen puissant et effi-*

cace d’influence pour diffuser des valeurs et une conception du monde” (PREMAT, 2018, p. 5). Os pibidianos, como são chamados os alunos em formação que participam do PIBID, faziam intervenções de cunho cultural e sempre com o cuidado de deixar explícito aos alunos que eles não estavam apenas entrando em contato com um novo sistema simbólico e gramatical, mas também com uma nova estrutura de mundo que está intimamente ligada à língua em questão.

Dito isso, os alunos tiveram contato com a cultura francófona dos mais variados países de língua francesa sempre com a ressalva supracitada. A partir de tais encontros, os alunos conheceram novos modos de pensar, história e monumentos de algumas nações francófonas, um pouco da história expansionista do império francês, algumas diferenças linguísticas das “línguas francesas” existentes, etc. Com esta abordagem mais francófona, menos eurocentrada e tendendo para uma proposta decolonial, também cumpriu-se outra orientação muito importante que se encontra originalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e que é citada também pela BNCC (Cf. DCN, 2013, p. 183 apud BRASIL, 2018, p. 471). No caso do ensino de francês no PIBID, tais aspectos globalizadores e a complexidade foram abordados a partir de uma visão plural do francês enquanto cultura, além das relações históricas que existem entre os povos francófonos.

4. PIBID, OPORTUNIZANDO O EXERCÍCIO DOCENTE

O curso de Licenciatura em Francês é ofertado em diversas universidades no Brasil nas esferas federal e estadual, formando vários profissionais anualmente. Apesar de

[1] A dominação se caracteriza pelo fato de que um centro impõe sua política e visão de mundo por meio da cultura [...] a partir do momento em que se inscreve numa vontade de universalizar um projeto cultural e político, confronta-se à questão da dominação cultural. (T.A.)

algumas possibilidades de carreira para esses profissionais, como escolas de línguas, editoras, tradução ou dublagem, as chances de atuar como docente nas redes públicas de ensino são praticamente inexistentes.

Nesse contexto, o PIBID se inscreve como uma possibilidade de atuação para alguns professores de francês, obrigados, às vezes, a atuarem na área de língua portuguesa, pois não tinham a chance de pôr em prática seus conhecimentos acadêmicos adquiridos.

Embora a língua francesa seja falada por mais de 300 milhões de pessoas, conforme dados da Organização Internacional da Francofonia (OIF), em nosso país a procura pela Língua Francesa como Francês Língua Estrangeira está cada vez menor, mesmo com sua imensa importância cultural, histórica, dialética além de ser uma das línguas oficiais da ONU.

Nesse sentido, a língua francesa que outrora configurava no currículo oficial da educação básica proporcionava oportunidades de aprendizagem de uma língua estrangeira para jovens de diferentes classes sociais através do sistema público brasileiro, no entanto ao longo do tempo perdeu seu espaço, especialmente para a língua inglesa, como foi mencionado ao longo do texto. Em contrapartida, as universidades continuaram formando professores para a área, fazendo com que o número de profissionais seja superior ao número de vagas.

A UFS oferta anualmente 60 vagas para novos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras Português-Francês. Em seu Projeto Pedagógico, consta como um dos principais objetivos específicos “habilitar professores de português e

francês para a Educação Básica.” (Projeto Pedagógico de Letras Português-Francês, 2013, p. 2). No entanto, onde esses novos profissionais atuarão?

Como já citamos, no Colégio de Aplicação, a área de francês está garantida como disciplina obrigatória no ensino fundamental, enquanto que na rede estadual ela aparece em caráter optativo ou eletivo. O núcleo do PIBID em Letras Francês tem oportunizado aos discentes em formação e aos docentes com dupla habilitação Português – Francês, que já atuam na rede estadual, a experiência do ensino da língua francesa. Além disso, o PIBID dá visibilidade para o ensino do francês, cumprindo ao mesmo tempo, um papel político-educacional que pode ser utilizado para sinalizar ao Conselho de Educação do Estado de Sergipe e às demais autoridades educacionais a existência na rede de professores egressos de uma formação universitária, bem como uma demanda da comunidade escolar pela língua, já que as ofertas eletivas dependem disso para serem efetivadas.

Sendo assim, vejamos na sequência os registros de trechos dos depoimentos de docentes que atuaram e atuam no PIBID em Letras Francês ao responderem a um questionamento sobre a importância da presença do francês no PIBID durante suas funções na coordenação e supervisão. Alguns desses professores preferiram responder por escrito e outros gravaram audios pelo WhatsApp.

4.1 DEPOIMENTOS^[II]

1. Depoimento: **Prof. Dr. Dário Pagel** - Professor de francês do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS (Ex-Coordenador de núcleo do PIBID em Letras Francês)

[II] Como trata-se de depoimentos e não de citações, optamos por integrar a essa redação as falas dos professores e professoras de forma a dar destaque às suas contribuições num formato que pudesse emergir do texto com maior importância.

[...] le PIBID a montré la vitalité de l'enseignement du français à Sergipe. Premièrement, parce que c'est la vitalité de l'enseignement /apprentissage du français à l'UFS dans le cadre du cours de licence en français/portugais. Nous avons eu quarante étudiants qui ont participé dans cette deuxième période [...] du PIBID. [...] Donc ça a été pour les étudiants un grand exemple, un grand moment pour leur formation, leur participation de la vie scolaire, parce que le PIBID, donc, c'est préparation à l'enseignement, donc, aussi intégration avec la vie scolaire.

2. Depoimento: **Profª Drª Marlucy Mary Gama Bispo** - Professora de língua portuguesa do Colégio de Aplicação da UFS (Ex-Supervisora do PIBID em Letras Francês)

[...] E na qualidade de primeira supervisora do programa, embora sendo professora de língua materna, os desafios postos me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. Afirmo que o PIBID do francês foi ânimo, foi fôlego, foi catalizador de um novo momento pedagógico para o CODAP. Vale aqui o destaque para o fato de que, atualmente, o quadro docente do colégio é composto por dois professores efetivos e o primeiro deles foi admitido à época do desenvolvimento do projeto.

3. Depoimento: **Prof. Dr. Ricardo Costa dos Santos** - Professor de Francês do Colégio de Aplicação da UFS (Atual Supervisor do PIBID em Letras Francês)

Desde minha primeira passagem até a segunda, entre 2014 a 2016, o projeto PIBID contribuiu tanto para a formação do estudante de Letras/Francês, como para os alunos do Colégio de Aplicação. Especificamente para os graduandos, ajudou na formação docente, uma vez

que eles foram inseridos em uma escola que conta com Ensino, Pesquisa e Extensão.

4. Depoimento: **Profª Msc. Rosana B. Pereira** - Professora de Português e Francês das redes estadual e municipal de Sergipe e Aliança Francesa de Aracaju (Ex-Supervisora do PIBID em Letras Francês)

O PIBID trouxe à comunidade da qual eu faço parte, até hoje, a popularização, a redemocratização de um conhecimento de uma língua específica. O francês depois de todo o passado do século XIX e XX, até sair da grade de boa parte das escolas públicas de Sergipe, o francês, infelizmente, foi reduzido, restrito a uma parcela da sociedade que pode pagar para ter acesso a esse conhecimento que também é cultura, que também é vivência, uma expansão do pensamento e contribui muito como um todo aprendido de língua estrangeira para a formação integral do indivíduo.

5. Depoimento: **Profª Esp. Isabel de Fátima Rodrigues Silva**: Professora de francês do Colégio de Aplicação da UFS (Atual supervisora do PIBID em Letras Francês).

Ousaria sinalizar que há duas questões aqui, na verdade. A primeira diz respeito ao fato de haver um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que contemple a licenciatura de Francês no âmbito da UFS. Isso por si só dá alento à formação docente, pois permite ao estudante de graduação vivenciar experiências de inserção no universo da Educação Básica de maneira diferenciada, comparativamente ao Estágio Supervisionado. [...] A segunda questão recai, pois, sobre a presença da Língua Francesa – ora, trata-se justamente de minha área de atuação maior como docente, na atualidade.

6. Depoimento: **Profª Tatianni Vieira Bonfim Pereira** - Professora de português e francês do Centro de Excelência José Rollemberg Leite (Atual Supervisora do PIBID em Letras Francês)

O meu objetivo, ao proporcionar aos meus alunos do ensino médio o contato com a língua francesa através do PIBID, é o conhecimento de novas culturas a partir do estudo de sua língua. [...] Ao entrar em contato com outro idioma, o estudante sente-se encorajado a estimular o pensamento crítico e a ajudar a ampliar seu leque de possibilidades acadêmicas.

7. Depoimento: **Profª Drª Renata Figueiredo de Castro** - Professora de português e francês do Centro de Excelência Dom Luciano Cabral Duarte (Ex-Supervisora do PIBID em Letras Francês)

A participação dos alunos do PIBID no desenvolvimento da eletiva Allons-y se mostrou salutar a todos os envolvidos [...]. Salutar na medida em que os estudantes tiveram espaço em todas as aulas para executar alguma intervenção, fosse com atividades ou com complementos de aspectos culturais que envolvem a Francofonia. Com isso trouxeram o frescor da graduação tão necessário para alimentar o ânimo da didática de muitas décadas da professora. Os alunos foram os maiores beneficiados dessa combinação, pois com debates e elaboração de estratégias de aplicação das atividades entre pibidianos e a professora, os alunos tiveram um semestre mais proveitoso e divertido.

5. PIBID, OPORTUNIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOS ID

A seleção dos Iniciantes à Docência do Curso de Letras Português-Francês para o PIBID vigente, que se estenderá até 2024, é oriunda do EDITAL Nº 45/2022/PROGRAD, publicado no dia 15 de setembro de 2022, tendo sua última retificação no dia 03 de outubro do mesmo ano. Este documento traz o seguinte critério para a participação no projeto: “2.1.2 Ter concluído (integralizado) no máximo 50% (cinquenta) da carga horária regimental do curso de licenciatura da área do subprojeto pretendido”. Tal critério evidencia o objetivo do projeto, a saber: a formação de professores que tem como público alvo aqueles graduandos que ainda estão no início da formação e que, portanto, não possuíam experiência alguma de sala de aula. É importante, ainda, salientar que o programa concede a participação dos bolsistas por até 18 meses: “1.2 As bolsas terão duração máxima de 18 (dezoito) meses a partir da implementação do programa, segundo Resolução nº 83 da CAPES”.

Na UFS, de acordo com a Resolução nº 028/2013/CONEPE que regulamenta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a estrutura curricular do curso de Letras Português- Francês é composta por 10 períodos e a prática docente só é devidamente abordada no 6º período, onde os alunos têm o primeiro Estágio Supervisionado de Francês. Em outras palavras, os futuros docentes de língua francesa entram em contato com assuntos concernentes à sala de aula depois da metade do curso. Esta constatação aponta para uma finalidade não dita do PIBID: a preparação dos discentes para o Estágio e a complementação dele – nos casos específicos daqueles discentes que conseguiram frequentar ambas as formações concomitantemente.

Quanto ao Estágio especificamente, o curso de Letras Português e Francês possui 4 disciplinas específicas para o ensino de francês. Elas se estendem do 6º período ao 9º. Os dois primeiros estágios são teóricos, quer dizer, não possuem, ao menos de maneira necessária, prática docente. A ementa dos estágios I e II de Francês possui um enfoque na metodologia e fundamentos. A prática simulada, citada pelo documento, pode acontecer de diversas formas, pois como é simulada não representa ou substitui a prática real e pode ser realizada em contextos e com objetivos bem específicos. (Res. 028/2013/CONEPE)

No Estágio III, a situação muda, pois agora o enfoque é na “organização de conteúdos, confecção de recursos didáticos e elaboração de material para o ensino de Francês. [...] Observação do contexto escolar para a realização de pesquisa-diagnóstico.” (Res. 028/2013/CONEPE). A ementa em questão pressupõe que o conteúdo deste estágio é a preparação para uma situação real de prática docente, por isso a organização, a confecção, o estudo, a análise do material didático e a observação em sala de aula.

Finalmente, no Estágio IV, 9º período, o aluno chega à prática real em sala de aula, como explícito na seguinte ementa: “[...] Prática docente em uma escola da rede oficial.” Dito isto, aqueles alunos que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID terão a primeira experiência real de docência apenas um período antes de sua formação. (Res. 028/2013/CONEPE).

Como já foi mencionado, o PIBID funciona - tanto pelo público alvo determinado no Edital, quanto pela própria

estrutura do currículo do curso de Letras - como uma preparação para a formação que será recebida no estágio e, em alguns casos, como complemento. Preparação porque para o aluno que participou do programa antes do Estágio, as discussões, as metodologias, as análises feitas nos Estágios I e II não serão abstrações, uma vez que eles já teriam vivenciado situações semelhantes que poderiam ter sido resolvidas a partir das ferramentas adquiridas com as disciplinas de Estágio. Complemento pelo mesmo motivo que é preparação, a única diferença é o momento do discente no curso. Clécio Avelar, pibidiano que ainda não cursa a disciplina de Estágio diz que “é fundamental para o licenciando conhecer o ambiente escolar e o que está a ele interligado” e sua colega Gilcimara Santana, na mesma situação, complementa ao dizer que o programa “Faz com que tenhamos um contato direto com a sala de aula, [...] e com a realidade das escolas públicas que seria possível praticamente no estágio e o PIBID proporciona essa enriquecedora experiência mais cedo.” Este último depoimento enfatiza a relação PIBID-Estágio, mencionada já algumas vezes neste texto.

Além das ferramentas metodológicas aprendidas nos Estágios, também é de fundamental importância a colaboração e a instrução que os pibidianos recebem de professores supervisores que estão há anos no Ensino Básico e do próprio Coordenador do núcleo de Letras Francês no PIBID, como afirma um dos pibidianos, Karlos Dias, para ele: [...] a oportunidade de conhecer profissionais da educação em língua francesa, onde nós temos a possibilidade de ver esses profissionais realizando suas funções. [...].

Para Bruno Guimarães, pibidiano do período de 2014 a 2015, a experiência teve um propósito diferente, mais experimental, pois ele viu no PIBID a possibilidade de:

[...] aplicar isso [, as metodologias estudadas,] no dia a dia, na prática em sala de aula. Claro que, assim, no PIBID, a gente não assume a turma por completo, mas a gente consegue fazer algumas dinâmicas, atividades com os alunos, observar também a prática docente, dos professores regentes das turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi feito um breve histórico da LDB desde 1996, ano de sua criação, até 2017, ano de sua mudança mais significativa até o momento. Com isso, pretender-se-ia mostrar a mudança de tom da lei com relação às línguas estrangeiras, resultando no monolinguismo ou, para os mais otimistas, no bilinguismo. Também foi mostrado papel importantíssimo das universidades, em especial a UFS, no que tange à formação de professores, mesmo sem a devida atenção dos governantes para oferecer-lhes vagas de trabalho na Educação Básica. Na segunda parte do texto, a LDB e a BNCC foram abordadas como referências para a atuação do PIBID, além de ficar claro que o plurilinguismo é uma das opções a se seguir, apesar de outras línguas serem preteridas em detrimento do inglês. Finalmente, através de depoimentos, foi mostrado o ponto de vista de participantes atuais e ex-participantes do programa acerca da importância dele para sua própria formação e/ou a comunidade escolar em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Larissa de Souza; LIMA, Rahissa Oliveira de.; GONTIJO, Larissa Fontenelle. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. **Revista Letras Raras, Campina Grande**, v. 11, n. Spécial, p. 217–242, 2022. Disponível em: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/821>>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13415 de 2017**: Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2> Acesso em: 05 de out. de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Bartolomeu Melo. Legislação e Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica. Revista de Extensão da UNEAL, 2017. Disponível em : <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/revext/article/view/129> Acesso em: 05 de out. de 2023.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Ensino e Aprendizagem do Francês – Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectivas. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2002. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Renilson Santos. **Linha do Tempo da Didática das Línguas Estrangeiras no Brasil**. Non Plus, 4(7), 27-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v4i7p27-38>> Acesso em: 30 set. 2023.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF). **La langue française dans le monde**. Paris. Disponível em: <[La langue française dans le monde | Organisation internationale de la Francophonie](#)>. Acesso em: 03 de out 2023

PREMAT, Christophe. Introduction. *In.*: PREMAT, C. **Pour une Généalogie Critique de la Francophonie**. Stockholm : Stockholm University Press, 2018. (Stockholm Studies in Romance Languages) p. 1-28.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 028/2013/CONEPE: **Projeto Pedagógico do Curso em Letras Português-Francês**. São Cristóvão: 2013.

CAPÍTULO 5

O PIBID ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: RECORTE DE UMA HISTÓRIA DE DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

Doris Cristina Vicente da Silva Matos^[13]

Antônio Carlos Silva Júnior^[14]

Jonathan Nascimento Fonseca^[15]

Liliane dos Santos Cruz^[16]



13 Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora de área do PIBID Espanhol desde 2014 e, atualmente, do PIBID Interdisciplinar. Líder do Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos. E-mail: doris@academico.ufs.br

14 Professor de Espanhol do Colégio de Aplicação (CODAP-UFS). Doutorando em Língua e Cultura pela UFBA, mestre em Letras e Licenciado em Letras Espanhol pela UFS. E-mail: carlosjunior.codap@gmail.com

15 Graduando do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal de Sergipe, foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UFS) e é membro do Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DInterLin). E-mail: jonathannfon@gmail.com

16 Graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal de Sergipe, foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UFS) e é membro do Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DInterLin). E-mail: lilianacruz316@gmail.com

RESUMO

O PIBID completa 15 anos na Universidade Federal de Sergipe e o PIBID espanhol compartilha 11 desses anos, trazendo muitos frutos na formação inicial de licenciandos/as, na formação continuada dos/as professores/as supervisores/as, para os/as estudantes da educação básica, que partilham as experiências vividas em diversos projetos e ações realizadas em prol de uma educação linguística emancipadora. Para os/as coordenadores/as de área também é muito enriquecedor poder acompanhar de perto tantos saberes compartilhados. Nesse tempo, muitas foram as experiências, projetos e atividades realizadas em escolas situadas em Aracaju e São Cristóvão e, para este capítulo, buscamos apresentar reflexões de um recorte de um desses projetos, como uma maneira de fazer uma fotografia do histórico de atuação do núcleo. O projeto é intitulado “Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español”, especificamente o subprojeto “Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género- Contextos de México y Brasil”, vinculado ao PIBID espanhol entre os anos de 2020 e 2022, que propunha visitas ao museu virtual Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola; Formação docente; Sular; PIBID.

RESUMEN

El PIBID lleva 15 años funcionando en la Universidad Federal de Sergipe y el PIBID español comparte 11 de estos años, dando muchos frutos en la formación inicial de los estudiantes de pregrado, en la formación continua de los profesores supervisores, de los estudiantes de educación básica, que comparten sus experiencias en diferentes proyectos y acciones llevadas a cabo a favor de una educación lingüística emancipadora. Para los coordinadores de área también resulta muy enriquecedor poder seguir de cerca tanto conocimiento compartido. A lo largo de este tiempo, han sido muchas las experiencias, proyectos y actividades realizadas en escuelas ubicadas en Aracaju y São Cristóvão y, para este capítulo, buscamos presentar reflexiones de una sección de uno de esos proyectos, como una manera de hacer una instantánea de la historia de actividad del núcleo. Se trata del proyecto “Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español”, específicamente el subproyecto “Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género- Contextos de México y Brasil”, vinculado a PIBID español entre 2020 y 2022, que propuso visitas al museo virtual Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México.

PALABRAS CLAVE: Lengua española; Formación de profesores; Sulear; PIBID.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em Sergipe, o primeiro subprojeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) foi iniciado em 2012, ano em que também ocorreu a efetivação dos/as primeiros/as professores/as dessa área na esfera Estadual, por meio de concurso público. Assim, foi possível a inserção do espanhol no PIBID, pois as escolas estaduais passaram a ter docentes efetivos/as que poderiam atuar como supervisores/as dentro do programa.

Com esse início, é possível perceber que “o processo de consolidação do ensino da língua espanhola na Educação Básica possui um caminho concomitante com o início do primeiro subprojeto de espanhol do (...) PIBID nesse Estado” (SANTOS; MATOS, 2022, p. 8), pois “os/as professores/as que ingressaram no programa como supervisores/as tinham sido efetivados/as há pouco tempo e o trabalho realizado junto aos/as pibidianos/as fortaleceu as práticas desenvolvidas em sala de aula e a consolidação da língua espanhola nas escolas” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 55), dessa maneira, os laços são feitos a partir do compartilhamento dessas trajetórias: implementação do espanhol e PIBID espanhol.

O PIBID completa 15 anos na Universidade Federal de Sergipe e o PIBID espanhol compartilha 11 desses anos, trazendo muitos frutos na formação inicial de licenciandos/as, na formação continuada dos/as professores/as supervisores/as, para os/as estudantes da educação básica, que partilham as experiências vividas em diversos projetos e ações realizadas em prol de uma educação linguística emancipadora. Para os/as coordenadores/as de área também é muito enriquecedor poder acompanhar de perto tantos saberes compartilhados.

Assim, este capítulo é escrito por quatro autores/as: uma pibidiana, um pibidiano, um supervisor e uma coordenadora de área, trazendo múltiplas vozes de pessoas que participaram do projeto em momentos distintos. A dupla de pibidianos/as participou do projeto entre 2020-2022; o professor supervisor atua desde o primeiro projeto, de 2012; e a coordenadora de área também atua desde o primeiro projeto, em 2012, quando participou da sua elaboração, mas atuou coordenando efetivamente a partir de 2014.

São 11 anos de muitas experiências, projetos e atividades realizadas em escolas situadas em Aracaju e São Cristóvão e, para este capítulo, apresentaremos reflexões de um recorte de um desses projetos, como uma maneira de fazer uma fotografia do histórico de atuação do núcleo. O projeto é intitulado *“Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español”*, especificamente o subprojeto *“Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género- Contextos de México y Brasil”*, vinculado ao PIBID espanhol entre os anos de 2020 e 2022, que propunha visitas ao museu virtual *Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México*.

2. SULEANDO PRÁTICAS NO PIBID

Para entender o significado de *sulear*, é necessário compreender que “a caracterização de períodos históricos e pré-históricos se define a partir do ponto de vista do colonizador nos países centrais” (CAMPOS, 1991, p.1), sendo narrada por apenas um ponto de vista, a do dominador. Desse modo, há muito tempo, fomos guiados pelo norte, numa única rota. As vozes valorizadas eram de um

grupo seletivo de pensamentos, costumes, valores e visões de mundo. E assim, outras vozes, formas de viver e pensar sobre o mundo foram tomadas como inferiores, marginalizadas.

A América Latina é um território que congrega as vozes invisibilizadas do SUL global, posicionado abaixo na cartografia oficial, em oposição ao NORTE, convencionado como lugar de referência, posicionado acima. Essas definições de NORTE e SUL antes de representarem localizações cartográficas, possuem um significado ideológico. Silva Júnior (2022) aponta para essa questão quando discute o termo *Sulear*, um posicionamento crítico que questiona a hegemonia do norte simbolizada pela expressão *Nortear*, fruto do pensamento eurocêntrico que é utilizado como referência universal. Portanto, o *Sulear* desobedece a lógica dominante em que o Norte é o ponto por onde todos devem se guiar, dando visibilidade ao Sul e “desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 338).

O termo *Sulear* apareceu pela primeira vez nos textos “A arte de *SULear-se I*” e “A Arte de *SULear-se II*”, ambos publicados em 1991 pelo físico brasileiro Márcio D’Olne Campos. Partindo de uma concepção espacial e cartográfica, Campos (1991) problematizou o caráter ideológico da palavra *NORTEar*, sugerindo o *SULear* como uma contraposição ao sentido que *NORTEar* ganhou historicamente. Silva Júnior (2022) exemplifica como o vocábulo *nortear* está presente na vida cotidiana, revelando os discursos que essa palavra carrega pela linguagem. Na língua portuguesa expressões como: *Você precisa tomar um norte em sua vida* e *Estou desnortado*, convergem para o mesmo

significado; o norte é utilizado como direção correta, rumo positivo e ponto de orientação para as decisões tomadas na vida (SILVA JÚNIOR, 2022).

Portanto, o Sul não está relacionado somente ao sul geográfico, mas sobretudo a um Sul epistêmico que se refere aos conhecimentos produzidos por sujeitos/as marginalizados/as pelo sistema (SILVA JÚNIOR E MATOS, 2022). Paulo Freire (1992) utilizou a palavra Sulear, mencionando Campos (1991), criador do termo, problematizando a configuração eurocêntrica de Norte-Sul com a seguinte indagação: “Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?” (FREIRE, 1992, p. 219).

Essa mudança de percepção contribui para o aparecimento das narrativas rechaçadas pela colonialidade do saber (LANDER, 2005), evitando o perigo da história única (Adichie, 2019) que predomina nas academias e espaços de formação intelectual, legitimando estereótipos e visões reducionistas sobre povos e culturas de países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como é o caso dos países da América Latina. Kleiman (2019, p. 40) destaca a necessidade de “trazer vozes latino-americanas, a fim de sulear (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. É urgente que a história dos povos subalternizados seja narrada sob o ponto de vista de quem as viveu, como uma medida que contesta as versões apresentadas pelas epistemologias do Norte.

Sulear o conhecimento é construir olhares outros (MATOS, 2022), fazer o caminho inverso do proposto pelos discursos coloniais, escutar as vozes dos oprimidos que gritam na esperança de que alguém as escutem, renarrar as histórias contadas pelas epistemologias do Norte no ponto de vista das epistemologias do Sul, resgatar os saberes dos povos originários, africanos e de todas as comunidades afastadas do centro epistêmico, é pensar com o coração, transgredindo a ideia de racionalidade eurocêntrica que se coloca acima do afeto e da humanidade (Leroy, 2022).

Assim, construir e empregar práticas suleadoras em sala de aula é permitir que as vozes marginalizadas socialmente tenham espaços de escuta, respeito e compreensão, não como uma teoria a parte da vida cotidiana, mas como “um projeto, uma agenda, uma postura e uma atitude contínua de enfrentamento das colonialidades em nossas estruturas sociais e territórios corporais” (MATOS, 2020, p. 98).

O PIBID, como um programa de formação docente, necessita proporcionar um ambiente de construção educacional, em que o/a docente de língua espanhola, em formação, compreenda a língua como construto social e seu papel no desenvolvimento crítico de discentes da educação básica. Ou seja, construir um espaço dialógico, onde a ideia de neutralidade da língua seja questionada, bem como a posição de privilégio que algumas línguas ocupam em detrimento de outras, subalternizadas por questões ideológicas.

Através de uma educação linguística decolonial e suleada (SILVA JÚNIOR E MATOS, 2019) é possível introduzir narra-

tivas silenciadas pelo sistema colonial que se multiplica por meio das colonialidades: do poder, saber, ser, ver, cosmogônica ou da natureza, de gênero e da linguagem (MATOS, 2020), transformando o ensino-aprendizagem de língua espanhola em um local que dialogue com diferentes culturas e considerando a diversidade étnica, racial, de gênero e sexual que (re)constrói a sociedade brasileira.

3. GÊNERO E SEXUALIDADES EM DIÁLOGO COM A ESCOLA

As questões sobre gênero e sexualidade^[1] e o modo como essas definições sociais interferem na constituição dos/as sujeitos/as são alvos de discussões em diferentes setores da sociedade. Sendo a escola um espaço onde as diferenças se encontram, entre elas questões relacionadas à diversidade de gênero e de orientação sexual, as pessoas que transitam por esse ambiente não estão desvinculadas das construções culturais e discursivas que circunscrevem os corpos.

No Brasil, os primeiros registros sobre a proposta de Educação Sexual apareceram entre o final do século XIX e início do século XX, influenciada pelas ideias difundidas na Europa, em virtude do desenvolvimento da ciência no campo das diferenças entre corpos masculinos e femininos, que levava em consideração características anatomofisiológicas (Araújo *et al.*, 2018). Sendo assim, a proposta era difundir uma perspectiva binária de gênero e, portanto, delimitar papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, produzindo desigualdades que tinham a base biológica como justificativa (ARAÚJO *et al.*, 2018).

Entre os séculos supracitados, o país passou por inúmeras mudanças políticas e econômicas que foram percebidas no campo educacional, como a Ditadura Militar, a partir de 1964, que impôs restrições às temáticas inseridas na grade curricular das escolas, dando preferência a um ensino conteudista, dissociado de questionamentos históricos, políticos e sociais. Desde então, a Educação Sexual foi excluída da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971, como forma de reafirmar os valores autoritários e antidemocráticos desse período histórico. Nesse sentido, o tratamento do tema da sexualidade estava limitado aos discursos médicos, familiares e biológicos, não sendo proibido falar sobre o respectivo assunto, mas controlar o que poderia ser falado (MONTEIRO E RIBEIRO, 2019).

Somente com a redemocratização e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Educação Sexual passou a ser também responsabilidade da escola e incluída nos currículos por meio dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no campo da “orientação sexual” (MONTEIRO E RIBEIRO, 2019), configurando um avanço para a sociedade democrática que se restabelecia. Se a escola adquire um novo significado na construção de conhecimentos, para

[...] ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997, p. 293).

[1] Apesar dos termos “gênero” e “sexualidade” aparecerem juntos neste texto, indicando suas articulações para a construção das identidades, compreendemos que são concepções diferentes. Porém, aproximamos essas categorias “à medida que assumimos que amb[a]s são construída[s] e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas” (LOURO, 2011).

Seguindo o percurso histórico traçado por esse texto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 15 de maio de 2006 traz orientações aos/às docentes em relação à sua conduta, tal como está escrito no artigo 4, parágrafo único: “X - demonstrar **consciência da diversidade, respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **escolhas sexuais**, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2, grifos próprios), mantendo a tendência de avanço em relação às questões de identidade de gênero e orientação sexual dos anos anteriores. Entretanto, esse progresso ainda estava distante do que almejavam os movimentos sociais e pesquisadores/as das áreas de gênero e sexualidade, pois o referido documento apresenta poucas orientações para tornar essa conduta mais concreta, além de incluir no seu léxico o termo *escolhas sexuais* ao invés de *orientação sexual*, corroborando com a ideia de que a sexualidade é uma escolha e não uma dimensão constitutiva do ser humano.

Como acontecimento mais recente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) alterou a organização do currículo da educação básica e, como qualquer medida legal, reflete as políticas ideológicas que estão em vigor no momento da sua formulação. Em decorrência da crise política que se instaurava no país e a disseminação de ideias conservadoras na esfera pública, as temáticas de gênero e sexualidade foram suprimidas do documento, não sendo mencionada nem na seção reservada às questões biológicas e reprodutivas em Ciências da Natureza (ARAÚJO, 2022).

Apesar do posicionamento adotado pela BNCC, a educação permanece sendo um importante caminho para o acesso ao conhecimento e, por isso, pensar como o gênero e a sexualidade estão presentes ou ausentes na educação básica é imprescindível para analisar como se constrói o currículo, pois “currículo não é, nunca, neutro; o que escolhemos inserir ou não, marca o que entendemos por educação” (MATOS, 2020, p. 12). Nessa perspectiva, o currículo é entendido como uma construção histórica e cultural, não se restringindo a listagem de conteúdos e diretrizes (MATOS, 2020). A partir disso, é possível saber se e como os materiais didáticos exploram (ou não) esses conteúdos e qual(is) perspectiva(s) está(ão) sendo privilegiada(s).

Alinhadas a uma proposta suleada e decolonial, as aulas do PIBID descritas na próxima seção trouxeram o tema da diversidade sexual e de gênero, transgredindo a configuração escolar desenvolvida, historicamente, como um ambiente normativo e disciplinador (LOURO, 2011), (re) narrando histórias e vivências outras, a partir dos saberes produzidos pelos povos subalternizados.

4. EXPERIÊNCIA DO PIBID ESPANHOL EM UM MUSEU VIRTUAL

Com o avanço das tecnologias digitais, é possível utilizar recursos *online* e *offline* no processo de educação linguística como aplicativos ou plataformas de jogos interativos, dicionários e tradutores digitais, filmes, séries, animações, ebooks, *sites* e outros recursos. Mesmo que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) não sejam “acessíveis a todos, não podemos negar os ganhos que as

TDIC têm trazido para o processo de educação linguística” (LIMA E MATOS, 2017, p. 55). Levar as TDICs para a sala de aula é proporcionar acessibilidade e novas experiências na educação linguística, neste caso, em língua espanhola.

Muitas tecnologias ao longo da história humana transformaram o meio e o ressignificaram. Na contemporaneidade, são principalmente as tecnologias digitais que estão transformando nosso meio. Antes do avanço delas, acessar determinadas informações e conhecer lugares só era possível de forma manual, física ou presencial, mas hoje é possível conhecer um museu usando apenas um celular e ter acesso às obras de artistas internacionais como as atividades que são feitas dentro desses museus, sem sair de casa.

Lima e Matos (2017) afirmam que o uso de museus virtuais na educação linguística pode proporcionar o encurtamento de distâncias físicas, pois podemos apreciar as obras que estão em um museu em outro país de forma virtual, e as distâncias culturais, pois poderemos ter contato com o outro e seus costumes de uma forma direta.

Dentro dessa perspectiva, socializaremos, nesta seção, as experiências obtidas no projeto “*Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español*”, especificamente no subprojeto “*Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género - Contextos de México y Brasil*”, vinculado ao PIBID espanhol da Universidade Federal de Sergipe, entre os anos de 2020 e 2022, que propunha visitas ao museu virtual *Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México*^[1].

O projeto supracitado ocorreu durante a pandemia da Covid-19 e, por isso, foi planejado e aplicado no formato virtual com todas as visitas feitas em momentos síncronos. Seu público-alvo foram os alunos da 2ª série do ensino médio do Centro de Excelência Djenal Tavares de Queiroz da cidade de Aracaju-Sergipe.

A equipe era formada por três pibidianos/as com a supervisora e tinha por objetivo discutir configurações familiares, identidades de gênero e orientações sexuais em conformidade com os direitos humanos, por meio de visitas a museus virtuais de países de fala hispana, especificamente do México. Assim, o projeto ocorreu em duas etapas: elaboração e aplicação. A primeira etapa ocorreu em maio de 2021, com a escolha do tema e do museu virtual, e a segunda entre junho e julho do mesmo ano.

A seleção do *Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México* para compor as visitas guiadas se justificou pelo fato de ser um museu latino-americano e abordar o tema escolhido pela equipe. O museu está disponível na plataforma do *Google Arts & Culture* e é dividido em duas macroseções, a primeira sobre o nazismo e a 2ª guerra mundial, e a segunda discute as temáticas de configurações familiares, identidades de gênero e orientações sexuais, violência de gênero e conquistas da comunidade LGBTQIAPN+^[11].

Esta seção possui as seguintes salas: *Universal Declaration of Human Rights, Rompiendo mitos sobre..., Identity and Sexual Orientation, Homofobia en el mundo, familias mexicanas, Las huellas del arcoíris, Celebración Arcoíris* e *Ten*

[1] Google art and culture- *Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México*. Disponível em: https://artsandculture.google.com/streetview/museo-memoria-y-tolerancia-cuarto-piso-b/HQEqRw35tQWsrq?sv_lng=-99.14472409638209&sv_lat=19.434149444676816&sv_h=278.64&sv_p=0&sv_pid=V3fspnrOB0aQRKHkTudbg&sv_z=1. Acesso em: 07 de junho de 2023.

[11] Lésbica, Gay, Bissexual, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não binários

cuidado a quien odias, podría ser alguien que amas! Cada uma apresenta os conceitos de família, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estereótipos de gênero, a explicação da sigla LGBTTTQIA^[III] e as conquistas dessa comunidade, bem como expõe as violências e crimes sofridos pelas identidades que não correspondem ao modelo cisheteropatriarcal instituído socialmente.

Para navegar nas salas, é possível mudar de compartimento por meio de imagens que representam cada uma delas, na parte inferior da tela, e, dentro de cada uma delas, existem Xs que se localizam no chão do museu para a locomoção nos espaços, podendo usar o zoom para ler as informações nas paredes. O detalhamento das informações é acessado clicando na caixa onde se encontra o nome da sala. Por conta desses mecanismos, o museu possui facilidade de navegação, não ocorrendo problemas ao utilizá-lo.

A partir da escolha do tema e do museu, foram elaborados os materiais como os *slides* para a apresentação, formulários sobre os assuntos dispostos neste espaço e formuladas duas visitas guiadas pelos/as pibidianos/as em momentos síncronos. Já a segunda etapa, ocorreu entre junho e julho de 2021, iniciando em 7 de junho com uma aula expositiva sobre direitos humanos, os tipos de formações familiares e o conceito de estereótipo de gênero, e, nos dias 14 de junho e 12 de julho, foram feitas visitas ao museu.

A sala *Identity and Sexual Orientation* corresponde à primeira visita e está dividida em duas partes, à esquerda pintada em rosa com um grande quadro representando brinquedos, roupas e objetos rosas determinados às meninas e à direita

pintada totalmente de azul com um grande quadro representando brinquedos, roupas e objetos azuis determinados aos meninos, como mostram as imagens a seguir:

Imagem 1 – *Identity and Sexual Orientation*



Fonte: Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México/ Google art and culture (2023)

Imagem 2 – Quadros da sala *Identity and Sexual Orientation*



Fonte: Museo de la Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México/ Google art and culture (2023)

Na imagem 2, é possível observar como os dois quadros estão repletos de objetos rosas apresentando bonecas, ursos de pelúcia, maquiagens e roupas de princesas

[III] Sigla presente no museu virtual: LGBTTTQIA- Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexual e Assexual

(imagem à esquerda) e azuis apresentando heróis, brinquedos que remetem a carros e esportes (imagem à direita). Objetos e cores que reforçam os estereótipos de gênero dos quais “vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres” (BRASIL, p. 50, 2009) em padrões inflexíveis e previsíveis, considerados naturais, ao invés de uma construção social imposta desde os primeiros anos de vida do indivíduo.

Segundo Louro (2022), o estabelecimento desses padrões tem início na declaração “É uma menina!” ou “É um menino!”, que como numa espécie de viagem, impõe uma determinada direção. Essa afirmação, antes de ser somente uma descrição, produz conceitos e definições sobre os corpos. Sendo assim, as características utilizadas para representar o “masculino” e o “feminino” são atribuídas aos corpos, generificados desde a revelação do sexo biológico da criança.

Na escola, essa padronização é reforçada por meio de atividades que delimitam a participação de um determinado gênero, pois “tais atividades e suas delimitações normativas baseadas no gênero são facilmente percebidas, assim como a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder” (BRASIL, p. 50, 2009). Violar essas delimitações “pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se, possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação à sua sexualidade” (BRASIL, p. 50, 2009).

Entretanto, utilizar os estereótipos de gênero foi uma estratégia para estes serem questionados pelos conceitos

presentes nas paredes desta sala relacionados à identidade de gênero, especificando a diversidade sexual e de gênero, a diferença entre a identidade e expressão de gênero, orientação sexual e os estereótipos de gênero. Além de questionar as seguintes frases: “*Los juegos definen el género*” e “*Los niños no tienen edad suficiente para saber quiénes son*” se distanciando das convenções sociais sobre gênero, sexualidade e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação linguística não se limita aos aspectos gramaticais e de tradução, mas vai além deles, proporcionando uma educação crítica, disposta a fazer com que tanto professor/a como alunos/as reflitam sobre questões linguísticas e sociais da língua estudada, neste caso, o espanhol. Nessa perspectiva, o Sulear aparece como uma visão epistemológica que valoriza as vozes marginalizadas pelo sistema e oferece um olhar onde as narrativas subalternizadas sejam consideradas no processo de construção do conhecimento (Silva Júnior e Matos, 2019), contrariando o racionalismo científico ocidental, pensando ciência também a partir do corpo, que possui gênero, sexualidade, raça e etnia e está posicionado numa configuração familiar, social e política.

No Brasil, entre o século XIX e a atualidade, vemos como as questões sobre identidade de gênero, orientação sexual e configuração familiar foram tratadas em diferentes momentos, em decorrência das disputas político-ideológicas vividas pelo país, seja com a abertura ao diálogo à diversidade ou rechaço às diferenças sustentado pelo conservadorismo. O banimento das temáticas de gênero

e sexualidade na BNCC (2017) representa esse último, enfrentado por professores/as engajados/as em práticas suleadoras e decoloniais (Silva Júnior e Matos, 2019) que visam uma educação transgressora (HOOKS, 2017).

Nesse sentido, o projeto *Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género- Contextos de México y Brasil* buscou trazer o tema supracitado com o auxílio de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) a incursão de estudantes do ensino médio de uma escola pública, em um museu virtual latino-americano. Discutir os estereótipos de gênero e abordar as identidades de gênero e orientações sexuais na sala de aula de espanhol utilizando um museu virtual contribuiu para o desenvolvimento de diferentes perspectivas sobre o tema, proporcionando aos/às discentes uma experiência que ultrapassa os limites geográficos.

A construção de uma visão suleada e decolonial é um movimento contínuo de composição e recomposição dos saberes marginalizados, proporcionando aos atores sociais, nesse caso pibidianos/as, supervisores/as e alunos/as da escola, a reflexão sobre o lócus social que ocupam nas relações desiguais de poder. Estar ciente disso, como educadores/as, é sobretudo valorizar os conhecimentos que são desvalorizados pelo cânone acadêmico de base colonial, (re)direcionando os olhares para o Sul epistêmico e resistindo às históricas únicas (ADICHIE, 2019) narradas pelas epistemologias do Norte.

Esse foi um recorte da história de 11 anos do PIBID Espanhol na UFS, muitos outros projetos, oficinas e ações

foram realizadas nas escolas estaduais de Aracaju e São Cristóvão, promovendo diálogo entre a universidade e a escola pública. Diversos temas foram tratados, promovendo uma educação linguística emancipadora, na qual licenciandos/as, estudantes das escolas, supervisores/as, coordenadores/as e todas as pessoas envolvidas nos projetos pudessem trocar saberes coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30888>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331/41374>. Acesso em: 24 set. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2017.
- BRASIL. Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação. Um conceito importante para o conhecimento do mundo social. In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Caderno de atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CAMPOS, Marcio D'olne; "A Arte de Sulear-se" *in* Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária, Teresa Cristina Scheiner (coord.), pp 59-61, 79-84, **TACNET Cultural UNI-RIO**, Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo, SP, Paz e Terra. 1992

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: [\[file.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade-do-saber-eurocentrismo-ciencias-sociais.pdf\]\(file.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade-do-saber-eurocentrismo-ciencias-sociais.pdf\).](https://edisciplinas.usp.br/plugin-</p></div><div data-bbox=)

Acesso em: 21 set. 2023.

LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 83-90.

LIMA, Acassia; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Tecnologias e interculturalidade na aula de espanhol: um tour pela arte pré-colombiana através de Museus Interativos. **Múltiplos olhares no ensino de línguas**: tecnologias de informação e comunicação/ Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, Wagner Barros Teixeira, Cacio José Ferreira. Manaus. EDUA. 2017. 54-70.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente-revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://www.revfor-macaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31>. Acesso em: 24 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2022.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Caminhos que se cruzam em Sergipe: por uma práxis decolonial na iniciação à docência em espanhol *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; Costa Júnior José Veranildo Lopes da (org.). **Ensino de espanhol no Brasil**: histórias de resistências. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2022.

MATOS, Doris Vicente da Silva. Olhares Outros. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e espistemologias outras**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 283-289.

MATOS, Doris Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: Mendonça e Silva; Cleidimar Aparecida (org.). **América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza, RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Práticas discursivas sobre/da educação sexual na ditadura militar no Brasil. **Revista Científica de Letras**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Solange-De-Souza-Monteiro/publication/343751934_PRATICAS_DISCURSIVAS_SOBREDA_EDUCACAO_SEXUAL_NA_DITADURA_MILITAR_NO_BRASIL/links/5f7318c8a6fdcc008644fae8/PRATICAS-DISCURSIVAS-SOBRE-DA-EDUCACAO-SEXUAL-NA-DITADURA-MILITAR-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, Isabella Silva dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Apresentação. *In*: SANTOS, Isabella Silva dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (Orgs.). **A língua espanhola na rede pública estadual de Sergipe: projetos e saberes compartilhados**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e espistemologias outras**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 339-349.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 14 set. 2023.

CAPÍTULO 6

OS PERCURSOS FORMATIVOS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Ana Lúcia Simões Borges Fonseca^[17]

Ariel Eloíse Suquere de Campos^[18]

Clayton Santos Almeida^[19]

Sergio Daniel da Silva Santos^[20]



17 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora dos Cursos de Letras Português-Inglês e Letras Inglês e Coordenadora do Núcleo de Língua Inglesa do Pibid/CAPES na mesma instituição. E-mail: analucia.sbf@academico.ufs.br

18 Graduada em Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Sergipe e bolsista do Pibid/CAPES, do Núcleo de Língua Inglesa, na mesma instituição. E-mail: arieloise_@academico.ufs.br

19 Graduada em Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Sergipe e bolsista do Pibid/CAPES, do Núcleo de Língua Inglesa, na mesma instituição. E-mail: claytonxacal@academico.ufs.br

20 Professor efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, atuando no Centro de Excelência Prof. José Carlos de Sousa, e Supervisor do Núcleo de Língua Inglesa do Pibid/CAPES. E-mail: sergio11.daniel@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata dos percursos formativos dos partícipes de um dos Núcleos de Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual tem se consolidado como um programa de grande importância nos cursos de formação de professores ao longo dos quinze anos em que vem sendo desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS). O artigo tem como objetivo tratar das experiências concernentes aos percursos formativos dos autores do trabalho em formação inicial, o caso dos dois bolsistas ID, do supervisor de uma escola da rede estadual e da coordenadora de área do programa, ambos em formação continuada. A escrita do texto acontece após um ano de trabalho na mais recente edição do Pibid, em que as trocas e ações compartilhadas pelos/entre os autores ao longo dos encontros na UFS e nas escolas participantes do programa revelaram-se diversas e significativas. Os relatos tratando das suas vivências, aprendizagens e inquietações apontam a relevância do Pibid enquanto programa voltado à formação docente e demonstram que as ações desenvolvidas, apesar das singularidades de cada um dos percursos formativos dos autores, atingem plenamente os seus objetivos referentes à articulação teoria e prática, ao apoio prestado aos estudantes da

educação básica, dentre outros objetivos demandados pelo programa. Ademais, revelam o quanto os itinerários formativos desses autores têm sido repensados e ressignificados com vistas ao aprimoramento de suas práticas, quer seja como professores em formação inicial ou continuada, reiterando a eficiência e eficácia das ações promovidas pelo Pibid no que atine à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; Formação inicial e continuada; Pibid.

ABSTRACT

This work deals with the formative paths of the participants in one of the groups of the English language of the National Pre-service Teacher Education Program (Pibid), which has been regarded as a program of great importance in pre-service teacher education in undergraduate courses throughout the fifteen years in which it has been developed at the Federal University of Sergipe (UFS). The article aims to approach experiences related to the formative paths of the authors, two undergraduate pre-service teachers in initial education, one supervisor, an English teacher from public basic education, and the area coordinator of the program, both in continuing education. The text was written after one year's work in the latest edition of Pibid, in which the exchanges and actions shared by/between the authors in their meetings at UFS and in the schools participating in the program proved to be diverse and significant. The reports dealing with their experiences, learning and concerns point to the relevance of Pibid as a program aimed at teacher education and reveal that its actions do achieve their goals

towards the articulation theory and practice, the support given to students from public basic education, amongst other objectives required by the program, despite the peculiarities of the authors' formative paths. Furthermore, they reveal that such paths have been rethought and reframed aiming at the improvement of the authors' practices as teachers in initial or continuing education, reiterating the efficiency and effectiveness of the actions promoted by Pibid in what concerns teacher education.

KEYWORDS: English; Initial and continuing education; Pibid.

1. INTRODUÇÃO

Em observância aos objetivos do do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid), quais sejam: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; d) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e e) contribuir para a articulação entre teoria e

prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, o nosso propósito neste artigo é o de compartilhar as experiências concernentes aos percursos formativos dos autores do trabalho em formação inicial, o caso de dois bolsistas de iniciação à docência (doravante ID), do supervisor de uma escola da rede estadual e da coordenadora de área (doravante CA) de uma universidade pública federal, ambos em formação continuada.

Os autores narram as histórias atinentes aos seus percursos formativos e como esses têm sido repensados e ressignificados no decorrer de um ano da mais recente edição do Pibid, iniciada em 2022, a qual lhes têm propiciado esse processo reflexivo e quando acontece a escrita deste texto.

Suas vivências, aprendizagens e inquietações apontam a relevância do Pibid enquanto programa voltado à formação docente e demonstram que as ações desenvolvidas até o momento - apesar das singularidades de cada um dos percursos formativos que serão aqui apresentados - atingem todos os objetivos da proposta, além de permitirem aos participantes em formação inicial e continuada o aprimoramento de suas práticas, reiterando a eficiência e eficácia do Pibid e das ações dele decorrentes.

No tocante à escrita do texto, conforme supramencionado, contamos com a participação de dois bolsistas ID, do supervisor de uma das escolas estaduais engajadas à ação do programa, e da CA do subprojeto de Língua Inglesa, professora formadora na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS).

A escolha dos autores deu-se com o propósito de possibilitar aos participantes em formação inicial e em formação continuada - sendo a primeira a base para o ingresso na vida profissional e no mercado de trabalho, e a segunda necessária para que os docentes estejam em constante aprendizado, atualizando suas práticas e adquirindo conhecimentos novos e diversificados com vistas a aprimorar e ampliar as suas competências profissionais - momentos de reflexão sobre os seus itinerários formativos e os processos a eles atinentes.

O texto foi dividido em três seções, quais sejam, a introdução; a seção em que são apresentados os relatos dos participantes referentes aos seus percursos formativos, aos aprendizados adquiridos, e às suas vivências, motivações e inquietações no Pibid e, por fim, as considerações finais.

2. SOBRE OS NOSSOS PERCURSOS FORMATIVOS: APRENDIZADOS E RESSIGNIFICAÇÕES

Conforme exposto anteriormente, nesta seção os autores apresentam os relatos versando sobre os seus percursos formativos e aprendizados decorrentes das suas atuações no Pibid durante um ano de profícuos trabalhos e ao longo das suas jornadas acadêmicas.

Os relatos dos bolsistas ID darão início à próxima subseção e serão seguidos pelos do supervisor e da CA. Tal escolha deveu-se ao fato de considerarmos este momento de interação como importante espaço de trocas de ideias e novas aprendizagens, o qual carece ser priorizado desde o início da formação, concedendo, assim, protagonismo

aos bolsistas ID nas ações desenvolvidas, conforme preconiza o programa. Tivemos, ainda, com essa escolha, o propósito de quebrar quaisquer expectativas em relação a ordens e à hierarquização de saberes, posto que entendemos a coletividade como a única possibilidade genuína de compartilhar inquietações e anseios e colaborar na elaboração de ideias e na construção deste e de quaisquer outros textos/trabalhos pensados e escritos/executados por mais de duas mãos.

Mediante o exposto, nesta escrita em que buscamos estreitar os nossos laços de cooperação e coletividade, iniciaremos, portanto, as nossas narrativas - a partir de agora em primeira(s) pessoa(s) - por intermédio das quais trataremos das histórias e reflexões que tece(ra)m e ressignifica(ra)m cada um dos nossos itinerários formativos, esses constitutivos entre si neste significativo espaço dialógico.

2.1 A LÍNGUA DO FALANTE NATIVO E O INGLÊS ENQUANTO LÍNGUA FRANCA

Enquanto bolsista ID, meu objetivo tem sido conhecer as diversas práticas de ensino-aprendizagem, buscando diminuir a distância entre a realidade da educação superior e a da educação básica, o que tenho feito a partir de leituras concernentes à educação, da produção de sentidos referentes a tais textos e discursos e, por fim, de uma concepção cada vez mais crítica em relação à realidade do magistério.

Por intermédio do Pibid, minha experiência com a realidade de escolas públicas do Estado, sobretudo na escola

onde atuo, tem contribuído significativamente para com a minha formação docente, estando minha prática direcionada ao ensino-aprendizagem de sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental, onde posso observar a prática de meu supervisor em sala de aula e as relações de afinidade, experiência e de sentidos construídos no cotidiano escolar em se tratando do ensino do inglês.

No entanto, as experiências proporcionadas pelo programa não pode(ria)m ser resumidas apenas a práticas de observação e pouca interação com discentes intermediadas pelo supervisor. Ao contrário, a experiência, como Bondía (2002) conceitua, apenas pode caracterizar-se enquanto experiência no caso de o sujeito, que foi exposto ao mundo, ter sido transformado, de a experiência não só ter ocorrido como também ter sido destinada a uma mudança de sentidos, de perspectiva e contendo um saber que não pode(ria) ser repetido ou reproduzido por quaisquer outras experiências. Em outras palavras, a prática docente - ou de aluna-docente - não se relaciona a uma práxis de reprodução possível em outros programas de ensino-aprendizagem ou iniciação à docência, de reprodução em massa ou mesmo a uma experiência igual para todos os bolsistas ID.

Diante do exposto, minha experiência no Pibid tem sido única e explicita-se através do meu conhecimento, meus sentidos prévios para e com o mundo e, portanto, anteriores ao programa. Da mesma forma, minha experiência com o programa não se caracteriza como a mesma para diferentes bolsistas ID da mesma edição ou alocados no mesmo centro de excelência.

Bondía (2002), em seu conceito de experiência e, posteriormente, ao tratar dos sentidos, revela-me que só me foi possível ser exposta a tal realidade por me terem sido disponibilizados ensinamentos sobre a prática docente. Pude, assim, ter contato com estudantes de diferentes níveis de proficiência em inglês e com a sala de aula, disponibilizando-me ao auxílio de tais alunos revelando-lhes a pronúncia de seu próprio inglês, com o entendimento de determinados tipos textuais de origem da língua inglesa e, transpassando todos esses ensinamentos, com a construção de sentidos na língua alvo.

Como exemplo, relato a prática com uma aluna de oitavo ano ao produzir um texto explicativo da lenda brasileira da sereia lara, como parte de um projeto realizado pelos bolsistas ID e pelo supervisor para que os estudantes reconhecessem a importância do folclore brasileiro e praticassem o contato com a língua inglesa conectando-a ao mundo das lendas folclóricas brasileiras. O texto relacionado à sereia lara foi traduzido para o idioma inglês e treinado com a estudante de forma a fazê-la ter contato com a escrita do inglês, além de conectar a sua pronúncia com diferentes recursos de sentido do texto escrito. Os resultados apontaram que a aluna obteve resultados significativos, para além das suas habilidades de leitura e escrita, pois a produção de sentidos também se fez presente.

Como é possível notar, a minha prática docente construiu-se, se constrói e construir-se-á transpassada por momentos intermediados pelas mais diversas construções de sentido e pelo contato com os discentes. A partir de tal experiência, comprovaram-se os meus sentidos prévios além dos sentidos descritos a seguir.

As diferentes discussões ao longo do curso de licenciatura, mediadas pelo Pibid, pelas disciplinas de Língua Inglesa, Introdução à Psicologia da Aprendizagem e pelas aulas do projeto *English Teaching Assistant* (ETA), aumentaram a minha inquietação no que diz respeito a um ensino de língua inglesa com sua efetividade maximizada.

Enquanto estudante de língua inglesa, em cursos de idiomas e no ensino fundamental e médio, sempre percebi um ensino de teor tradicionalista, baseado somente no ensino por assimilação e pela repetição, resultando em um aprendizado condicionado e de pouca efetividade. Isso em razão de um ensino passivo e do entendimento da língua inglesa enquanto língua do falante nativo, segundo Schmitz (2013), demonstrada por uma ficção político-social em proveito de grupos políticos extremamente delimitados, que caem por terra ao se delimitar, por exemplo, quem é falante nativo (*native speaker*) e quem não é (*non-native speaker*), o caso de se categorizar nascidos na Índia, Singapura e mesmo na Malásia enquanto “L1 speakers” (SCHMITZ, 2013, p. 145).

Ao passo que se aprofunda tal concepção mercadológica, aponta Schmitz (2013, p. 6) sobre o ensino de idiomas em escolas particulares: “*Incidentally, some commercial language schools in Brazil and in other countries use the fiction of “purity” to sell their particular variety of English to the public and increase their enrollments*”^[1]. Para além de tal problemática de pureza do inglês enquanto objetivo do aprendizado, surge, como Paiva (2006) retrata, um ensino descontextualizado, “da gramática pela gramática e, às vezes, da tradução”. O ensino com foco na leitura – como

[1] “Aliás, algumas escolas de idiomas comerciais no Brasil e em outros países usam a ficção da “pureza” para vender sua variedade particular de inglês ao público e aumentar suas matrículas.”
[Tradução da Autora]

os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) previamente sugerem –, a produção de sentidos e, ainda, o ensino da língua inglesa enquanto língua franca – em outras palavras, “língua como discurso” (QUADROS-ZAMBONI, 2019, p. 656) – perdem-se no caminho. Tal produção de sentidos e perspectiva do Inglês como Língua Franca (doravante ILF) fomentam a minha busca por um ensino contextualizado e mais eficiente – ou seja, que apresente maior resultado em relação a tais aspectos.

Para basear meu entendimento de ensino/língua enquanto discurso utilizo, como aporte teórico, Jordão (2014) e Silvestre (2015). Tais trabalhos, em conjunto com a prática, tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar, possibilitam um ensino com maior robustez teórica e pluralidade de sentidos aplicáveis em sala de aula. Se num primeiro momento o aprendizado era visto como aquisição, como o conteúdo a ser adquirido pelo aluno por meio do professor, da gramática ser assimilada por meio do ensino metalinguístico – isto é, o ensinar gramática pela gramática – e tal ensino não levava em consideração o contexto, a vivência, o discurso e a cultura de tal aluno, a prática de “atribuir sentidos ao mundo” (JORDÃO, 2014, p. 20), vale ressaltar que o ILF não somente considera tais aspectos, como também utiliza-se da diferença de discursos para problematizações e discussões produtivas no aprender inglês sobre o mundo, no mundo e para o mundo, conforme atesta Silvestre (2015).

Por fim, o que tenho buscado construir a partir das minhas práticas no Pibid é “a aprendizagem da língua em consequência dos sentidos [...]” (JORDÃO, 2014, p. 26) levando os alunos a reconhecerem a língua inglesa enquanto língua

internacional e possibilitando-lhes o desenvolvimento de seu próprio inglês enquanto língua franca. Tais objetivos somente têm sido possibilitados através do Pibid e das experiências usufruídas por nós, bolsistas ID, e alunos da rede pública de ensino, sob a orientação do supervisor e da CA.

2.2 MEMÓRIA, APRENDIZADO E PRÁTICA: UM BREVE OLHAR ACERCA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DO FUTURO

O princípio da minha jornada destinada ao ofício que almejo exercer como docente de língua estrangeira ocorreu antes do meu ingresso na graduação de Letras Português-Inglês, enquanto estudante da educação básica, entre 2000-2013, quando pude perceber que havia peças que não se encaixavam no que concerne ao ensino de língua inglesa.

Diante dessa constatação, pude notar que o ensino era insatisfatório, pois ocorria da seguinte maneira: o professor(a) chegava na sala, colocava as formas gramaticais de algum conteúdo e, por vezes, trazia questões do tipo *fill the gaps*, ou seja, atividades para que preenchêssemos lacunas, sendo muitas das aulas encerradas com essa prática.

Tal experiência com a língua inglesa na educação básica é um fenômeno rotineiro e foi descrito à exaustão em diversos relatos de experiência de alunos recém formados e de professores que comparam seu método de ensino com aquele que tiveram de seus professores e que se constituem nas chamadas memórias negativas acerca do ensino tradicional, como mostra um dos relatos trazidos por Paiva (2006, p. 6):

Minha aprendizagem de língua estrangeira na escola regular pode ser considerada como superficial e fragmentada. Até a oitava série estudei em uma escola particular, o que não me livrou do despreparo do professor. As aulas giravam em torno de gramática, principalmente dos verbos. No ensino médio, já na escola pública, as aulas eram em cima da gramática. Havia muita troca de professores, mesmo durante o ano, o que não permitia um sequenciamento e aprofundamento dos estudos.

Minha experiência e esse relato podem ser enquadrados no conceito de ensino bancário, fenômeno descrito por Freire (1987), que explicita uma educação focada na visualização da forma e memorização mecânica, a qual contava com o agravante da constante falta de professores, esfacelando qualquer possibilidade de um educador (substituto e muitas vezes sobrecarregado) realizar um trabalho satisfatório para o desenvolvimento dos saberes exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), no final dos anos 90, quais sejam, intensificar a sensibilidade do estudante como indivíduo, habilitando-o para ser sujeito ativo na sociedade por intermédio do engajamento discursivo, sendo a língua estrangeira um dos meios para o entendimento da diversidade em sociedade, considerando as diversas áreas do conhecimento e sua realidade local.

Como podemos notar, os PCN já traziam prescrições para um ensino mais eficaz de língua inglesa, ressaltando o uso discursivo e comunicativo, e sua articulação com temas transversais, hoje denominados interdisciplinares, bem como a valorização da realidade individual do estudante e sua vivência como sujeito de sua própria educação. No entanto, isso não se verificava na realidade em que presenciei como aluno da

educação básica e que ainda se adequa com o senso comum e a crença de que não se aprende inglês na escola.

Após me tornar egresso da educação básica, passaram a vigorar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que expandiram consideravelmente as informações prescritas nos PCN e, de 2017 em diante, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), dando continuidade a esses preceitos gerais baseados nos quatro pilares da UNESCO: aprender a conhecer; a fazer; a conviver e a ser.

Como graduando, após o ingresso no Pibid, tive contato com um espaço de reuniões, onde tais pilares foram postos em pauta e em prática e, durante a visita às escolas, pude constatar que a educação encontra-se em uma situação bem diferente da época em que fui aluno, ao menos no que diz respeito ao ensino do inglês.

Mediante o exposto, nota-se que os fundamentos prescritos nos documentos oficiais precisam ser sempre observados e aplicados em prol dos estudantes. Tratando das normativas ora vigentes, eles conseguem adquirir conhecimentos, por exemplo, por meio do uso frequente das novas ferramentas digitais e tal fenômeno transforma a finalidade do ofício de professor, como mostra Alarcão (2003, p. 26):

O papel do professor hoje não é mais o de ser a única fonte de informação, sua função é a de criar, estruturar, estimular a prática e a autoconfiança nas capacidades individuais e dinamizar situações de aprendizagem. Além de que, é necessário afirmar-se como apenas mais uma das fontes de informação, no entanto, dotada de senso crítico e capaz de estimular a capacidade analítica/reflexiva dos alunos.

Na sala de aula, pude identificar alunos com diversas habilidades, como as comunicativas, de escrita e de ilustração. Além disso, em virtude do intenso contato com aplicativos de estudo de língua inglesa, a exemplo do *duolingo*, eles têm ótima pronúncia e conseguem realizar a decodificação de texto simples. Então, juntamente com o supervisor e demais bolsistas ID, buscamos as melhores maneiras de fazer com que os alunos explorassem essas habilidades em conjunto.

Em uma das atividades realizadas, que dizia respeito ao Dia do Folclore, foi solicitado que os educandos produzissem um texto, um desenho, ou uma tirinha a respeito do folclore de modo geral, ou uma lenda em específico. Ela poderia ser feita de maneira individual ou em grupos de até três pessoas e ser total ou parcialmente em inglês. As apresentações ocorreram no auditório da escola e os estudantes demonstraram muito entusiasmo e desenvoltura, ainda que vários estivessem dominados pela timidez.

Os resultados dessa atividade mostraram que os alunos se sentem motivados por atividades diferenciadas em que podem demonstrar seu potencial individual, o que denota que o professor deve ser versátil em seu trabalho, como falado anteriormente. Revelaram, ainda, que a BNCC (2017), como um dos documentos oficiais que normatizam a educação no dado momento, acerta ao demonstrar que o estudo da língua inglesa deve possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a construção de uma cidadania ativa, executada mediante um ensino interativo, engajado e participativo, estruturado por uma visão crítica de mundo.

Essas experiências e constatações colocam o Pibid como uma instância elementar para a formação de professores críticos e versáteis, visto que o graduando que tem em mente aprimorar sua formação, pode desfrutar do contato constante com a teoria e a prática, e ter diante de si um verdadeiro laboratório para lapidar-se como sujeito educador.

2.3 OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

Desde o início do meu percurso formativo e da minha prática docente após a graduação na UFS tenho ressignificado o meu fazer pedagógico enquanto docente na esfera educacional de gerência particular em um instituto de idiomas e, a partir do empossamento, enquanto docente na rede estadual de ensino básico.

Nesse percurso formativo, conheci, dentre muitas teorias, as relacionadas à ludicidade e ao ensino-aprendizagem e, também, ao compartilhamento de saberes com outras disciplinas.

Ao longo de duas décadas de ensino participei, ainda, de uma série de eventos para adquirir novos saberes e ressignificar outros. Em um dos eventos conduzidos por uma editora de livros para *English as a Second Language* (ESL), por exemplo, fui apresentado ao *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), cujo aprendizado deu início a um fazer que unia a língua inglesa no ensino básico com outras disciplinas. Porém, apesar de estar sempre em busca de novos conhecimentos, a inquietação de fazer a integração desse aprendizado com disciplinas distintas e

levar em consideração as teorias acadêmicas deixava-me sempre na incerteza de estar trilhando o trajeto correto. E foi esse desassossego que me levou a conhecer e querer fazer parte do Pibid UFS, como supervisor, no ano de 2020.

Nesse programa estudei, de forma aprofundada, duas normativas para o ensino básico nacional e local, quais sejam, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que considera a brincadeira como prática essencial para o desenvolvimento da criança, e o Currículo de Sergipe (2018), que menciona os Direitos de Aprendizagem, entre eles o Direito de Brincar. E esses aprendizados foram muito significativos, pois me fizeram perceber que eu estava, sim, no trajeto correto, ao pensar na relação que eu fazia entre teorias e práticas.

Além de possibilitar-me esse estudo mais detalhado das normas do ensino básico e da importância de o docente usar a ludicidade e a criatividade para promover a aprendizagem, o Pibid também apresentou-me a teoria do letramento crítico, a qual incentiva os aprendentes a terem uma postura reflexiva e crítica. Nesse território da criticidade, o artigo de Zacchi (2015) ampliou os meus horizontes no que diz respeito ao uso do material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sempre com o viés da criticidade, procurando atentar o aprendente a exercitar sua reflexão para com as atividades presentes no livro didático e/ou em outros materiais e textos que lhes sejam disponibilizados.

Como docente, e justificando a narrativa que antecede este excerto, ressalto que as palavras-mundo que uso na minha trajetória são ludicidade e criatividade. Com isso,

quero dizer que para exercitar a criatividade na docência no ensino básico em uma unidade de ensino básico da rede estadual, uso como base a obra intitulada Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos, organizada pela Universidade Federal Fluminense (2014). Essa obra abriu os horizontes de como usar o cinema para fomentar a criatividade do aprendente nas atividades da língua inglesa e na disciplina de Arte, aqui pensando na tão necessária interdisciplinaridade. Em relação à disciplina de inglês, particularmente, a ludicidade é empregada no processo de ensino-aprendizagem através de *quizzes* e jogos de regras, atividades que os estudantes apreciam e que têm sido aplicadas pelos bolsistas ID em suas práticas na escola-campo.

Fator importante nessa trajetória de ludicidade e criatividade é que ela também abre espaço para o uso da reflexão crítica no ensino-aprendizagem do inglês, por intermédio das ações do Pibid sob a minha supervisão.

Para ilustrar o uso da abordagem do multiletramento na escola onde atuo como docente, usamos textos na linguagem de prosa e tirinhas (*comic strips*) com o intuito de fomentar a reflexão crítica dos aprendentes. Na obra Linguagem na Vida (2021), escrita por um coletivo de autores, há o registro de um neologismo denominado palavra-mundo. Esse coletivo de autores descreve que palavra-mundo é a função social da linguagem e, para que essa função se faça, de fato, presente, a palavra-mundo não separa o entendimento da palavra do entendimento do mundo. Por isso, os textos escritos em língua inglesa e as tirinhas têm seus temas relacionados ao debate das ações

socioambientais e de temas atuais sobre como atentar às notícias que não possuem fontes verídicas. Os momentos de *follow-up questions* em que os discentes do ensino básico da escola-campo foram solicitados a interpretar as tirinhas com a parceria dos bolsistas ID e debateram e expuseram como descobrir se a notícia era verdadeira ou *fake*, foram significativos, revelando ter sido a função social da linguagem efetivamente compreendida e empregada por todos os participantes. Afinal, consoante Freire (2005), a palavra-mundo é consciência crítica, motivo pelo qual difere do senso comum. Para o autor, portanto, estar no mundo diverge de estar com o mundo.

Essas e outras experiências que tenho tido no programa revelam que o Pibid e todo o seu legado permitem-me conhecer e aplicar na prática de ensino-aprendizagem os multiletramentos, bem como a reflexão crítica retirada de cada instrumento que utilizo, de cada tirinha e de cada infográfico escritos em língua inglesa.

2.4 A REFLEXÃO E A PRÁXIS NO PIBID COMO FIOS CONDUCTORES DA MINHA (TRANS)FORM(AÇÃO) CONTINUADA

Início a minha narrativa com as palavras de Freire (1996): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Ainda consoante Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Diante

disso, compreendo que a reflexão crítica permanente constitui-se em orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa e, no caso deste estudo, dos que, assim como eu, atuam no Pibid.

Aspectos considerados por Nóvoa (1991) como fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade, também apontam para a importância da reflexão, pois ele trata, inicialmente, do desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva, seguido do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional. Perrenoud (2002), por sua vez, trata da reflexão e a separa em dois pólos: o pragmático, no qual ela é vista como uma forma de agir e o de identidade, em que ela é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo.

Como podemos observar, e apenas rememorando as assertivas de outros tantos autores que abordam a mesma temática, posto que aqui não nos deteremos em todas elas, a reflexão crítica é fundamental, motivo pelo qual se constitui em um dos fios condutores da minha jornada no magistério, em uma universidade pública federal, em um curso de formação de professores de língua inglesa.

É essa reflexão que me permite ressignificar a minha prática e reconhecer o processo pedagógico com algo dinâmico, onde conteúdos e práticas pedagógicas ganham um novo sentido e são reinventadas permanentemente, a exemplo das práticas em execução nas escolas de atuação do Pibid quando da escrita deste texto.

A práxis merece ser também destacada, particularmente ao longo do trabalho que venho desenvolvendo no Pibid desde 2018. Afinal, os cursos de formação de professores têm sido muito teóricos e, por vezes, consideravelmente distantes da realidade da prática educativa, revelando, portanto, ainda haver pouca prática na formação dos professores e, por conseguinte, pouca articulação entre as escolas e a universidade.

Compreender a práxis, em todas as suas dimensões, como uma atividade humana que torna conscientes os sujeitos, permitindo-lhes transformar a realidade, no caso do Pibid, a vivenciada nos diferentes espaços escolares faz-se também relevante. Nesse sentido, não podemos nos esquecer, porém, que “[...] é necessário conhecer esta realidade e também negá-la, pois negá-la significa transformá-la em outra realidade” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25). E esse entendimento o Pibid propicia aos seus partícipes, habilitando-os não somente a transformar os espaços com as suas ações, mas, sobretudo, a se transformarem enquanto pessoas e enquanto docentes em formação.

Ademais, a educação como práxis, quando evocada em seu sentido mais amplo, revela que podemos transformar o mundo em que estamos inseridos como seres socioculturais, o que se aplica diretamente à transformação que buscamos nas escolas públicas em que atuamos com as ações do programa, posto que a práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

É, também, enquanto professora formadora, nas experiências compartilhadas com os autores deste texto e com os demais sujeitos engajados ao programa e ao cenário educativo do qual faço parte, que consigo me desenvolver enquanto profissional e pessoa e, com isso, ampliar os meus percursos e repertórios formativos.

As agruras e contendas do meu fazer docente também merecem destaque na minha caminhada, pois os meus anseios, insucessos, e as dificuldades enfrentadas por mim e pelos demais que comigo compartilham a tessitura deste texto, e aqui são protagonistas da presente discussão, me possibilitam aprender, a cada dia, a como lidar com o novo que surge e, muitas vezes, provoca, desafia e convoca o meu olhar em busca de resoluções e alternativas que venham a me fortalecer e aprimorar as minhas práticas, possibilitando que os meus alunos também aprimorem as suas e permitindo-me a tão necessária (trans)formação contínua.

Ainda em se tratando do novo, acredito que contextos de excepcionalidade são também relevantes na docência, pois obrigatoriamente modificam a realidade e as dinâmicas de ensino-aprendizagem e demandam adequações para as quais não estamos, ou não nos sentimos preparados, como na ocasião em que fomos acometidos pela pandemia, nos desafiamos enquanto professores, e fomos capazes de desenvolver as competências necessárias para a continuidade do ensino mesmo em condições adversas, como na histórica edição do Pibid, do ano de 2020, a qual foi conduzida remotamente e, ainda assim, de forma deveras exitosa.

Em suma, atuar no Pibid, desde 2018, tem sido uma oportunidade enriquecedora para eu refletir sobre os meus fazeres e aprendizados na docência, sobre as minhas angústias, alegrias e sobre a relevância do programa em oportunizar essas vivências que me formam enquanto pessoa e professora a cada dia... a cada edição do programa... a cada desafio que surge... a cada novo grupo de estudantes que me é apresentado, os quais também almejam percorrer os diversos e instigantes caminhos da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos versando sobre os percursos formativos dos autores, dois deles em formação inicial, e dois em formação continuada, no decorrer de suas trajetórias e de um ano de trabalhos executados no Pibid, núcleo de inglês, podemos atestar que o referido programa se fortalece, cada vez mais, ao demonstrar ter destaque a sua dimensão político-social, seja como política nacional de formação de professores, seja como política de Estado.

Tão significativa dimensão, por sua vez, corrobora a necessidade de termos o Pibid como um programa permanente nas instituições de ensino superior e nos cursos de licenciatura, posto que o mesmo tem contribuído, de forma relevante, para com a formação de professores comprometidos com a ressignificação dos seus fazeres e engajados em despertar nos estudantes o desejo de aprender inglês para além do código linguístico.

Vale ainda ressaltar que mesmo diante das inúmeras e complexas dificuldades sociais e estruturais encon-

tradas nas escolas públicas de Educação Básica, é incontestável o fato de ser o Pibid um programa de suma importância quando tratamos dos itinerários formativos de professores, uma vez que possibilita aos seus partícipes experimentar uma série de desafios e novos aprendizados, dentre os quais a tão desejada articulação entre teoria-prática na formação.

Por fim, resta-nos esperar que venham as novas edições do Pibid e, com elas, novas histórias de formação, transformação e ressignificação de saberes e práticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez Editora, São Paulo, 2018.

BARROS, M. S. F.; LEITE, S. R. M. **Educação, formação humana e práxis na educação escolar**: Um olhar crítico-dialético. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2022.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan. 2002.

BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* **A linguagem na vida**. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Práxis pedagógica:** um desafio cotidiano. Paidéia, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMERO, R.; PASSONI, P. T. (org.) **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa:** propostas didáticas para educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2014.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. *In:* KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (org.). **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa:** propostas didáticas para a educação básica. Pontes, 2014.

MIGLIORIN, C. [et al.]. **Inventar com a diferença:** cinema e direitos humanos - Niterói : Editora da UFF, 2014.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAIVA, V. L. M. O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa.** Vera Menezes, 2023. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofesores.htm>. Acesso em: 23 abr. 2023.

QUADROS-ZAMBONI, A. S. A construção colaborativa do ato de ensinar: impactos do subprojeto A World of Englishes em contexto de formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2019.

SCHMITZ, J. R. **The native speaker and nonnative speaker debate:** what are the issues and what are the outcomes?. Rio Grande do Sul: Calidoscópio, 2013.

SERGIPE. **Currículo de:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju/SE: Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer Nº 388/2018/CEE e da Resolução Nº04/2018/CEE, 2018.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2015.

ZACCHI, V.J. **Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD.** DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>, 2015. Ilha do Desterro, 2016.

CAPÍTULO 7

OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO PIBID INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Ana Karina de Oliveira Nascimento^[21]

Anne Camilly Santana Santos^[22]

Brenda da Silva Freitas^[23]

Rogério Tenório de Azevedo^[24]

RESUMO

O presente artigo, escrito pela coordenadora de área, um supervisor e duas bolsistas de iniciação à docência do núcleo de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), é resultado de um trabalho colaborativo envolvendo os participantes, autores do texto. Trata-se da apresentação de reflexões nossas acerca da formação docente proporcionada pelas nossas vivências no/com o programa, enquanto professores de inglês, tanto em formação inicial quanto continuada. Neste artigo compartilhamos reflexões fruto das aprendizagens proporcionadas pelos encontros docentes vivenciados ao longo de quase um ano juntos no Pibid, edital 2022. Muitas reflexões foram geradas, muitas inquietações vividas, e muitas (des) aprendizagens também. Assim, unimo-nos na escrita deste artigo, a partir de uma conversa e seguimos com o seu desenvolvimento num diálogo escrito recheado de aprendizagens por meio do qual tratamos da formação docente em inglês. Trata-se de um capítulo de livro resultante de pesquisa bibliográfica (PAIVA, 2019) e autoetnográfica (PARDO, 2019), por meio do qual esperamos registrar um pouco do que a experiência do Pibid Inglês na UFS tem proporcionado no tocante à formação docente, em especial, o que nos proporcionou. Assim, reafirmamos a relevância do

21 Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFS. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Coordenadora da Área de Inglês do Pibid nas edições 2018-2020; 2020-2022 e 2022-2024 do Programa. E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br

22 Discente do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do Pibid Inglês na edição 2022-2024 lotada no colégio EMEF Pres. Tancredo Neves, em Aracaju. E-mail: millysantana@academico.ufs.br

23 Discente do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do Pibid Inglês na edição 2022-2024 lotada no colégio EMEF Pres. Tancredo Neves, em Aracaju. E-mail: brendafreitas@academico.ufs.br

24 Professor efetivo de língua inglesa da rede municipal de ensino de Aracaju. Doutor em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Supervisor de Pibid Inglês junto à EMEF Pres. Tancredo Neves, em Aracaju. E-mail: tenorio.english@gmail.com



programa para a nossa formação, bem como para toda uma geração de professores que ao longo de 15 anos vêm sendo beneficiada pela existência do Pibid na UFS.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; Inglês; Pibid.

ABSTRACT

This article, written by the area coordinator, a supervisor and two pre-service teachers from the English project of the National Pre-service Brazilian Teacher Education Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid) at the Federal University of Sergipe (UFS), is the result of collaborative work involving the participants, who are also the authors of this text. This is a presentation of our reflections on teacher education provided by our experiences in/with the program, as English teachers, both involved in pre-service and in-service teacher education. In this article we share our reflections resulting from the learning provided by the teaching meetings we participated in over almost a year within the framework of the Pibid program's 2022 cohort. These meetings generated numerous reflections, instigated many concerns, and resulted in various learned as well as unlearned lessons. Hence, we came together to write this chapter, building upon conversations and continuing its development through written dialogue, laden with insights, as we explore the domain of English teacher education. This article is derived from both bibliographical research (PAIVA, 2019) and autoethnographic research (PARDO, 2019), through which we hope to document some of what the Pibid (English project) experience at UFS has contributed to teacher education, especially regarding its impact

on us. Thus, we affirm the significance of the program for our teacher education and acknowledge its importance for an entire generation of teachers who have benefited from the presence of Pibid at UFS for over 15 years.

KEYWORDS: Teacher education; English; Pibid.

1. INTRODUÇÃO

Tendo sido lançado, por meio da portaria 38 (BRASIL, 2007), a execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) tem seu início em 2008. A área de Inglês tem seu primeiro subprojeto implementado na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS) em 2009, e a área tem participado do Pibid, de forma ininterrupta, desde então. Assim, a história do Pibid Inglês na UFS anda de mãos dadas com a história do Pibid na instituição.

Ao longo destes anos diversos textos têm sido publicados sobre a atuação da área de Inglês no Pibid, no âmbito da UFS. Destacamos a pesquisa de doutorado de Nascimento (2021), a qual discute, no âmbito do subprojeto de Inglês do Pibid, a formação inicial de professores de inglês, com foco nos letramentos digitais. Ressaltamos também a desafiadora edição de 2020 do Pibid na UFS, momento no qual, em decorrência da pandemia da COVID-19, fez-se necessária toda uma reformulação das ações do programa, de forma a atender às exigências impostas pelo isolamento físico. Sobre isso, destacamos os registros de algumas das experiências vivenciadas nessa edição do programa, pelo núcleo de inglês, registradas em Nascimento *et al* (2022).

Tendo atuado como coordenadora de área do núcleo de Inglês do Pibid desde 2018, destaco as várias mudanças pelas quais tenho passado como pesquisadora, professora-formadora, mas especialmente como docente em constante processo de formação. Ao longo dos anos, o Pibid tem me ensinado a (re/des) construir práticas, caminhos, crenças. Nesta edição em andamento, a do edital de 2022, o núcleo de inglês sob minha coordenação experimenta, pela primeira vez, a entrada de uma escola da rede pública municipal de Aracaju dentre as instituições educacionais participantes do Programa. Trata-se da *Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Tancredo Neves*, que tem como seu supervisor de Inglês, o professor Rogério Tenório de Azevedo, um dos autores deste capítulo. Poder contar, pela primeira vez, com uma escola da rede municipal é certamente engrandecedor e abre novas perspectivas de trabalho para todos os envolvidos. Nesta instituição há 08 bolsistas de iniciação à docência (doravante ID), dos quais 02 também assinam a autoria deste capítulo.

Para a escrita deste texto, decidimos dividi-lo em partes, de forma que a introdução e a conclusão foram escritas por mim, coordenadora de área. A seção intitulada “Reuniões do Pibid como espaço de formação mútua” foi escrita pelo supervisor da escola. A seção seguinte, “Tornando-me docente: aprendizagens de duas bolsistas de iniciação à docência” foi escrita pelas 02 bolsistas ID. Juntos produzimos a seção de referências. Esclareço, contudo, que apesar de termos dividido o texto, todos lemos e intervimos nas escritas, por meio de um documento eletrônico compartilhado ao qual todos tínhamos acesso, podendo

sugerir, deletar, reescrever. Nesse percurso, aprendemos todos e vivenciamos um processo de colaboração contínua. Dessa forma experimentamos também o fazer autoetnográfico, em que o eu professor, pesquisador, sujeito, se misturam, deixando claro o caráter polifônico da autoetnografia (PARDO, 2019).

A respeito das decisões das temáticas abordadas ao longo deste artigo, esclarecemos que, no contexto do núcleo de Inglês do Pibid na UFS, sempre buscamos entender o processo educativo como algo que vai muito além da sala de aula de língua inglesa. Assim, ao longo dos anos, os Pibidianos têm sido convidados a vivenciar o espaço escolar, e não apenas as aulas de inglês. Além disso, têm sido parte das atividades dos participantes do Pibid Inglês, reuniões de grupo de estudo e reuniões de planejamento. Por meio destes encontros, discutimos textos diversos, alguns atrelados a temáticas que estão sendo vivenciadas na escola, como a violência, por exemplo. Algumas vezes contamos com os autores dos textos como convidados para as discussões, e, planejamos atividades e projetos a serem desenvolvidos nas escolas. Assim, por intermédio dessas vivências e experiências, pensamos a formação do estudante da educação básica ao mesmo tempo em que desenvolvemos em nós mesmos outras aprendizagens e formações. Nesse caminho, construímos repertório suficiente para uma pesquisa bibliográfica, que objetiva a contextualização do tema, considerando o que já foi publicado sobre os assuntos abordados (PAIVA, 2019), buscando possíveis relações com o que observamos por meio dos nossos olhares autoetnográficos.

2. REUNIÕES DO PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO MÚTUA

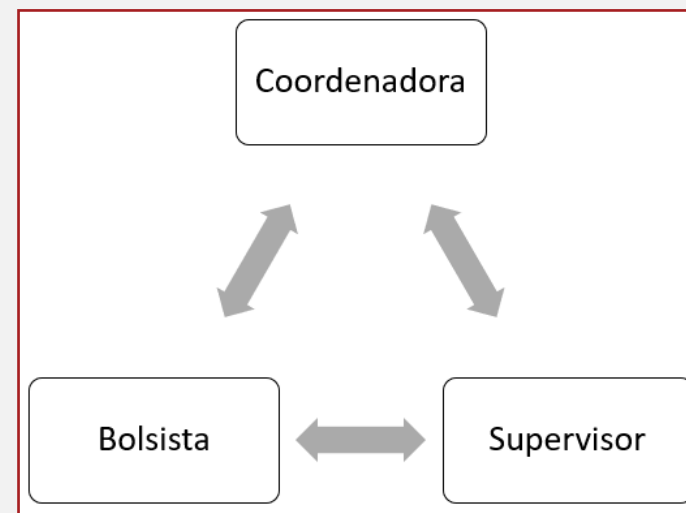
A participação no Pibid tem sido uma possibilidade de retomar a interação com a UFS, de onde sou egresso, uma vez que fiz graduação, mestrado e doutorado nesta universidade. Dentre as minhas atribuições estão uma série de desafios novos, porém instigantes para minha formação em serviço e também para os bolsistas ID. Nesta seção, reflito sobre como tem se dado o meu processo de atuação no programa e como essa atuação contribui para a formação dos bolsistas e para minha própria formação pessoal, profissional e acadêmica.

Fui aprovado no edital nº 48/2022, que rege as atividades do Pibid e dentre as várias atribuições do supervisor, está a de acompanhar de 6 a 8 bolsistas, participando do planejamento, acompanhamento e avaliação de suas atividades no âmbito da escola. Nesse sentido, a interação com os estudantes tem se dado, ao longo desta edição do programa, da seguinte forma: os 8 bolsistas inscritos na escola em que sou lotado foram divididos em dois grupos de quatro graduandos. O primeiro grupo compareceria à escola às terças-feiras e o segundo às quartas-feiras, cumprindo uma carga horária de 4 horas, cada grupo. Os grupos foram subdivididos em duplas e cada uma delas me acompanhava em uma turma. Assim, das 5 turmas de ensino fundamental, quatro delas tinham, cada, dois bolsistas me acompanhando e auxiliando nas atividades.

O restante da carga horária compreendia reuniões comigo e com a coordenação de área do programa. As reuniões comigo se davam em dois momentos distintos: quinzenal-

mente, de forma presencial ou remota, dependendo das circunstâncias, e semanalmente na escola. Como os estudantes residiam em pontos diferentes da cidade e alguns com vínculos familiares no interior do estado, era mais conveniente fazer reuniões quinzenais preferencialmente online. No âmbito da escola, utilizamos os intervalos/recreios para fazer reuniões rápidas (cerca de 20 minutos cada) de discussão sobre as aulas ministradas naquele dia. Por outro lado, as reuniões na universidade eram pautadas em leituras recomendadas pelas coordenadoras de área, supervisores ou pelos próprios bolsistas. Nesses encontros, os textos lidos eram discutidos por todos e tínhamos a chance de relacionar com as experiências vividas na escola. Adiante encontra-se um diagrama que sintetiza o modelo de interação promovido pelas reuniões.

Figura 1: Modelo de interação promovido pelas reuniões



Fonte: Nascimento; Santos; Freitas; Azevedo (autores deste texto)

As reuniões ocupam um lugar central nesse processo de iniciação à docência, pois são nelas que ocorrem as inte-

rações e trocas de saberes entre os envolvidos no Pibid. As reuniões quinzenais entre supervisor e bolsistas e as realizadas nos intervalos da escola promovem a interação entre os bolsistas, bem como entre estes e o supervisor. Já as reuniões de estudo na UFS fomentam uma interação dos bolsistas e supervisores com a coordenação do programa.

Por isso, o foco desta seção é discutir como as reuniões realizadas nos intervalos da escola se configuram como espaço privilegiado de formação para supervisor e bolsistas. Para análise das reuniões que realizo com os bolsistas nos intervalos utilizo a teoria do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011) e os conceitos de professor e formador pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001).

Levando em conta as reuniões do grupo de estudo na UFS, o núcleo de língua inglesa do Pibid, tem como referência teórica os estudos de letramento crítico, embora outros subtemas (projetos, ensino de língua inglesa, pesquisa docente etc.) tenham tido relevância. O letramento crítico, enquanto teoria educacional, advoga que os indivíduos precisam desenvolver uma compreensão mais profunda e analítica das informações que encontram, sendo capazes de avaliar criticamente diferentes perspectivas, fontes de informação e discursos. Essa teoria está intimamente ligada à noção de consciência crítica enquanto capacidade de formar suas próprias opiniões informadas e de pensar de forma mais autônoma. Isso tem impacto direto na sociedade, uma vez que interfere positivamente na maneira como um cidadão consciente toma suas decisões. Ao fim, o letramento crítico, como objetivo do processo educa-

cional, levaria a uma cidadania engajada com a sociedade. Para isso, conforme defendem Jordão e Fogaça (2007), o cidadão, na perspectiva dessa teoria, teria condições de compreender as relações de poder na sociedade e, por conseguinte, na educação linguística, bem como as formas de subvertê-la. O letramento crítico leva em consideração que o processo de leitura e escrita são contínuos e interdependentes, de modo que não se limita a desvelar as condições de produção dos textos e os significados pretendidos pelo autor, mas também as condições de recepção e construção de sentidos no contexto em que o texto é lido. Assim, o ato de escrever e de ler são vistos como atos de produção textual ou de produção de sentidos. Os significados e valores têm relação direta com as comunidades às quais pertencemos. Neste sentido concordamos com Menezes de Souza (2011, p. 296, grifos originais), no sentido de que:

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: Por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?

O processo de questionar-se o tempo todo proposto pelo autor é aplicado nas nossas reuniões, pois os bolsistas são levados a interpretar suas próprias ações em sala de aula e eu também me questiono sobre as minhas práticas. Além disso, na interação coletiva vamos percebendo como nossas ações estão sendo lidas pelos demais integrantes do grupo. Neste sentido, as perguntas que sempre

abrem as nossas reuniões são: o que acharam da aula de hoje? Como vocês se sentiram? Tais questionamentos desencadeiam outros tantos, feitos com o objetivo de levar o bolsista a refletir sobre o que observou e o que fez em sala de aula, bem como sobre os processos que os levam a interpretar os atos pedagógicos daquela forma. Frequentemente tanto eu quanto os bolsistas articulamos nossas falas com teorias, referências, filmes, livros, reforçando a noção de que o conhecimento e a troca de experiências pode nos conduzir a tomar decisões mais bem informadas. Penso que esse conhecimento se converte na produção e realização de aulas cada vez mais alinhadas com os objetivos pedagógicos do ensino de língua inglesa em escolas públicas, dentro de uma perspectiva linguística, que se configura diferente do que se espera em cursos livres. Por isso, na escola pública é necessária a formação de professores pós-método.

O professor pós-método, para Kumaravadivelu (2001, p. 548) é um indivíduo autônomo, que detém razoável competência e confiança para construir e implementar sua própria teoria de prática, sensível às particularidades de cada contexto educacional e receptiva às possibilidades das condições sociopolíticas. A autonomia docente, para o autor, é moldada por uma base de conhecimento profissional e pessoal que evolui por experiências educacionais formais e informais. O autor indica também que para desenvolver sua própria teoria de prática, o professor precisa se habituar a investigar suas aulas e como elas estão chegando aos estudantes. Ele defende que é possível e necessário fazer pesquisa docente no âmbito da sala de aula de forma articulada ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as reuniões nos intervalos configuram-se como um dos diversos canais de conhecimento profissional em que os bolsistas podem refletir sobre suas próprias experiências e sobre a observação que fazem das minhas práticas em sala de aula, bem como num espaço de pesquisa docente. Neste sentido, nas reuniões sempre questiono: O que vocês fariam diferente nessa aula? O que vocês acham que não deu certo ou não saiu conforme o planejado? Tais questões estimulam os bolsistas a construir sua própria teoria de prática e a estarem sempre buscando o aperfeiçoamento das aulas. Esses e outros questionamentos servem também de pesquisa docente, à medida em que me trazem uma devolutiva em tempo real de como a aula está sendo recepcionada.

Estamos constantemente buscando também discutir os problemas que impactam na vida dos alunos e refletem no desempenho acadêmico, tais como a violência no ambiente escolar, a desigualdade social, a falta de participação da família na vida escolar dos estudantes, a gestão educacional deficitária da Secretaria de Educação, as dificuldades da gestão escolar, dentre outros aspectos. Kumaravadivelu (2001, p. 549) defende que se o professor não considerar as possibilidades sociopolíticas do seu contexto de atuação, sua prática pedagógica se torna ingênua e paroquial, no sentido de que, se o professor não for levado a refletir sobre o contexto de prática e a desenvolver suas próprias estratégias, pode se tornar um docente limitado pela visão de mundo presente na abordagem ou método que ele adota. Nossas reuniões contribuem significativamente nesse processo à medida em que colocamos nas mesmas múltiplos olhares sobre a aula e

sobre o contexto sociopolítico que implica direta ou indiretamente no sucesso da aprendizagem. Por exemplo, em uma das turmas do 6º ano, há um razoável contingente de estudantes não alfabetizados, cuja recuperação da aprendizagem depende não só do professor da sala regular, mas de uma série de ações da escola (reforço escolar), da secretaria de educação (disponibilização de alfabetizador) e das famílias (engajamento com os deveres de casa). Assim, ao mesmo tempo em que procuro desenvolver estratégias de recuperação das aprendizagens estruturantes, envolvo-me na ação política de cobrar dos demais envolvidos que façam sua parte nesse processo.

Outro aspecto importante das reuniões é que a troca se dá a partir da premissa de que os futuros professores devem ter suas vozes e visões não só respeitadas, mas também incorporadas ao meu fazer pedagógico. Assim, ao questionar os bolsistas sobre o que eles fariam diferente na aula ou ao pedir a opinião deles, ou mesmo quando peço que me ajudem a elaborar uma aula, estou embarcando em um processo dialógico, que visa diminuir a hierarquia existente entre professor em serviço e professor pré-serviço. Concordo com Kumaravadivelu (2001, p. 552, tradução nossa)^[1] quando afirma que:

[...] reconhecer as vozes e visões dos futuros professores significa legitimar o conhecimento e a experiência deles e incorporá-los como uma parte importante do diálogo entre os educadores de professores e os futuros professores. Em outras palavras, a interação entre o educador de professores e o futuro professor deve se tornar dialógica no sentido bakhtiniano.

[1] “[...] Recognizing prospective teachers’ voices and visions means legitimizing their knowledge and experience and incorporating them as an important part of the dialogue between teacher educators and prospective teachers. In other words, the interaction between the teacher educator and the prospective teacher should become dialogic in the Bakhtinian sense.”

Ao incorporar as vozes e visões dos bolsistas às reuniões, percebo que se abre um canal que me permite aprender com eles, num processo de constante aperfeiçoamento das minhas aulas. De igual forma, noto que, nesse processo dialógico, sempre aberto ao dissenso, à discordância, estamos constantemente reformulando nossas aprendizagens, encontrando pontos cegos na nossa formação inicial e desconstruindo nossos sistemas de crenças.

3. TORNANDO-ME DOCENTE: APRENDIZAGENS DE DUAS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesta seção, temos como objetivo apresentar reflexões acerca dos impactos do Pibid na formação inicial de professores sobre temáticas como: a importância de ocupar os espaços escolares por docentes em formação inicial, tais como as salas dos professores, reuniões pedagógicas etc e violência nas escolas. Além disso, ressaltamos as nossas impressões sobre o programa, sob os olhares de bolsistas atuando no núcleo da *EMEF Presidente Tancredo Neves*, das reuniões do grupo de estudos e das leituras propostas que serviram de base teórica para a produção deste artigo.

Eu sou Anne Camilly Santana Santos, tenho 19 anos e faço parte do curso de Letras Português/Inglês na UFS. Entrei na edição do Pibid 2022 durante meu terceiro período de curso. Logo descobri que o Pibid é uma oportunidade de entrar em contato com a sala de aula o mais cedo possível durante a graduação. Além disso, as experiências vivenciadas ajudam a refletir sobre os desafios que iremos encarar ao longo da carreira docente. Portanto, minhas motivações partem dessas prerrogativas, bem como da

questão financeira, da bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que desempenha papel fundamental na valorização do trabalho de todos os engajados no Pibid, além de auxiliar na manutenção de muitos de nós na universidade. Já a minha escolha pela licenciatura é uma construção de todos os professores que constituíram parte das minhas vivências escolares, com impactos positivos ou negativos. Entretanto, destaco que aqueles que tiveram impacto positivo se sobrepuseram aos outros de tal forma que serviram de inspiração para a profissional que desejo me tornar.

Chamo-me Brenda da Silva Freitas, tenho 19 anos e também curso Letras Português/Inglês na UFS. Ingressei no Pibid ainda no primeiro período do curso, e a minha experiência com o programa de iniciação à docência tem sido fundamental para que eu consiga me ver como futura docente, mas também, para me ajudar a refletir sobre a realidade do ensino público no Brasil com uma outra perspectiva, além de formas de lidar com os alunos e com o ambiente por meio das observações feitas das práticas pedagógicas do professor de inglês e meu supervisor, também autor deste artigo. As minhas expectativas ao me inscrever no processo seletivo do programa ligam-se principalmente às vivências possibilitadas. Afinal, ter contato com as salas de aula com um olhar docente logo no início da graduação está sendo um processo importante na minha vida acadêmica e tem moldado algumas das minhas perspectivas e desejos futuros em relação à profissão.

A minha escolha em cursar uma licenciatura vem de um local de acolhimento e pertencimento que me foi desper-

tado pelos meus professores da educação básica. Além de gostar de ensinar, algo presente até nas minhas brincadeiras de infância, minhas primeiras lembranças da escola recordam tal ambiente como refúgio e creio ter sido ali, inserida nessa perspectiva, que consegui visualizar a educação para além da aprendizagem de conteúdos, mas também, uma forma de resistir. Portanto, escolher ser professora em um país que negligencia a educação, onde poucas escolas públicas recebem a devida infraestrutura, onde professores são desvalorizados e as práticas educacionais voltadas ao capital e elite, é um ato de resistência. Afinal, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Assim, decidi fazer parte ativamente da mudança dessa realidade, por meio do contato direto com as próximas gerações, ao ter a chance de acompanhá-los nesse processo de aprendizagem conteudista e da/para a vida.

Apesar de irmos de locais e experiências distintas, nosso encontro no Pibid e na escola onde atuamos tem nos unido, e, como fruto desse encontro, desenvolvemos em seguida algumas reflexões sobre o nosso processo formativo, destacando dois pontos que têm chamados nossa atenção: Ocupação dos espaços escolares e violência nas escolas. E é sobre eles que trataremos nas subseções que seguem.

Sobre “Ocupação dos espaços”, segundo o olhar da Pibidiana Anne Camilly

O conceito do que é um espaço tem sido amplamente discutido e analisado por diversos teóricos ao longo dos séculos (DESCARTES, 2005; SOJA, 1993). Há definição de espaço por

meio de conceitos matemáticos, como o proposto por René Descartes de que um espaço é um sistema de coordenadas tridimensionais que ajudou na construção da ideia de um plano cartesiano. E há também conceitos sociais, como o de Edward Soja que desenvolveu a ideia de um “espaço social”, no qual o espaço físico e social estão interconectados e são influenciados pela experiência humana, com questões de classe social, cor, gênero etc. Tendo em vista o objetivo deste artigo, não vou me estender na discussão sobre o que é um espaço, já que ele é um conceito que vai muito além dessas duas breves definições apresentadas. Mas esclareço que, ao longo da minha discussão baseada nas experiências vivenciadas por meio do Pibid, as reflexões acerca da ocupação dos espaços que vou apresentar se debruçam sobre um ponto de vista social.

Desde o início da minha participação no Pibid, em 2022, percebi uma preocupação por parte das coordenadoras de área de que tivéssemos a oportunidade de conhecer todas as escolas onde estariam atuando os participantes do programa. Assim, passamos cerca de três meses conhecendo as seis escolas que fazem parte dos núcleos de inglês do edital do Pibid 2022. Durante esse primeiro momento, comparamos e contrastamos nossas experiências e percepções acerca dos espaços, bem como realizamos uma primeira análise acerca de como iríamos dar início ao processo de integração dentro desse ecossistema escolar, da relação entre equipe pedagógica, docente, discente e dos funcionários que garantem a manutenção da instituição, conosco. Além disso, houve o estímulo a pensarmos em atividades e dinâmicas que fizessem usos desses locais. Ressalto,

assim, que através desses *tours* foi construído um olhar crítico sobre os ambientes que compõem a escola, sobre *quem* ocupa aquele espaço, de onde eles vêm, se ele é acessível, e, acima de tudo, se as comunidades ao redor fazem parte daquele ecossistema de modo ativo.

Entendo que a escola é uma instituição hierarquizada em sua própria estrutura vertical, na qual o diretor está ocupando o topo dessa pirâmide e os alunos estão em sua base. Do ponto de vista tradicional do ensino, a passagem dos saberes segue esse mesmo padrão. Tendo isso em mente, em que lugar dessa conjuntura estão os Pibidianos? Em uma simples pergunta reflito que somos seres híbridos nesse sistema: um quase-professor, um ainda aluno. A princípio, pode parecer uma posição desvantajosa e desajeitada. Entretanto, uma vez integrada à conjuntura escolar serve com uma experiência enriquecedora para todas as partes.

Nesse ponto, ressalto que faz-se importante o papel do supervisor como mediador desse processo de integração. Antes do retorno das aulas da *EMEF Presidente Tancredo Neves*, em fevereiro de 2023, os Pibidianos foram convidados pelo professor a fazer parte da primeira reunião pedagógica. Lá, conhecemos os encaminhamentos que iriam ser dados no início do ano letivo, bem como foi feita a nossa apresentação à equipe pedagógica e aos docentes. Dessa forma, foi-nos dada a oportunidade de questionar e nos envolvermos nas discussões do planejamento atreladas às questões relativas ao ambiente escolar, promovendo, assim, a maior integração com o espaço por meio da troca de experiências e práticas com pessoas que vivenciam a

[II] Segundo Freire (2019), a educação bancária é um conceito que descreve um modelo tradicional de educação, no qual, os alunos são vistos como “recipientes vazios”, ou “contas bancárias” que os educadores preenchem com o conhecimento. Nesse modelo, o estudante é o agente passivo do processo de aprendizagem.

[III] Na história do curta, um projeto de lei aprovado extingue o recreio sob a justificativa de “ter mais tempo para estudar”, ignorando o fato de que durante o recreio são desenvolvidas habilidades sociais, criativas e motoras do aluno. Tal decisão gera tanta indignação que os alunos de uma escola pública encontram uma câmera e decidem gravar as brincadeiras do intervalo, bem como desabafar acerca das suas frustrações com o fim desse horário. Ao final do curta, a câmera é apreendida e a diretora tem contato com as gravações e decide, por fim, publicar nas redes sociais, causando assim, a revogação desse projeto de lei.

sala de aula. Esse momento ajudou a enriquecer a formação de um docente em seus primeiros anos na graduação, uma vez que participar dessas reuniões compreende uma importante etapa na vida de um professor.

Entretanto, nem todos os participantes de programas de formação conseguem ter uma participação ativa dentro das escolas em que atuam, conforme relatou Quadros-Zamboni (2019, p. 667) acerca de suas experiências no Pibid:

O aspecto apontado como deficitário foi a ausência de maior autonomia nas decisões e práticas docentes em sala de aula, em virtude de uma atuação considerada castradora de certo modo, por parte dos professores supervisores. Obviamente, os alunos buscavam maior autonomia em sala de aula, e essa busca entrava em conflito com as responsabilidades e atribuições dos professores supervisores, que não se sentiam muito confortáveis com a implementação de mudanças mais extremas em suas aulas.

A atuação considerada castradora por parte dos professores supervisores explicitada acima pode ser justificada por causas multifatoriais. Uma delas pode ser o modelo de educação bancária (Freire, 2019)^[II], além da sobrecarga de funções do professor, insegurança profissional, desafios da gestão de classe, entre outras, as quais podem explicar a postura enrijecedora do ensino em determinadas ocasiões que progressivamente vão reduzindo a motivação do profissional em sala de aula. Logo, a presença de Pibidianos nesses espaços pode provocar um desconforto, já que eles representam uma transformação da dinâmica em sala de aula. Isto, segundo a minha perspectiva, é algo bom, pois pode motivar esse professor supervisor

a se reinventar em suas práticas e retornar a sua participação em ações de formação continuada e de pesquisa na universidade, por meio do Pibid, por exemplo. Problemas podem ocorrer quando esse profissional resiste a essa nova dinâmica e tenta boicotar iniciativas do aluno-professor. Isso, portanto, pode desencadear um efeito que ressoa na formação em andamento dos discentes/docentes que se sentem frustrados ao não conquistar uma participação mais ativa e, podem desistir do Pibid.

Em uma análise macro, esse mesmo comportamento castrador também pode ser reproduzido pela escola em que o Pibidiano está lotado. Ao impedirem que esse docente em formação inicial não frequente os espaços relativos a reuniões pedagógicas, sala dos professores, secretaria, biblioteca etc, tendo como justificativa, muitas vezes, proteger as políticas internas da escola. Isto, a meu ver, não faz sentido, uma vez que as políticas internas de uma escola pública são de interesse dos professores, dos alunos, dos responsáveis e da comunidade, devendo ser debatidas e discutidas com a comunidade. Isso parece ser uma “cortina de fumaça” para mascarar os problemas da instituição. Então, traçando um paralelo com o curta-metragem *O fim do recreio* de Vinicius Mazzon e Nélcio Spréa^[III], neste, os políticos que aprovaram a lei para o fim do recreio seria o equivalente à escola que proíbe os Pibidianos de ocuparem os espaços. Em ambos os casos, há justificativas esdrúxulas como “ter mais tempo para estudar” e “proteger as políticas internas da escola”. Então, por que não se indignar, tal qual as crianças, de terem seu espaço confiscado? Por que não ir além da indignação? Ou seja, questionar, pressionar e discutir com a direção da escola

em questão. Devemos ter em mente que ocupar espaços é, acima de tudo, um ato político.

Uma vez que o Pibidiano está integrado com o espaço escolar são criadas oportunidades de estabelecer pontes entre o ensino superior e a educação básica, por meio de debates e questionamentos. Como exemplo, cito uma entrevista que nós ID realizamos com o diretor da *EMEF Presidente Tancredo Neves* com o auxílio do supervisor. Dentre os questionamentos feitos, destaco: “A escola tem um PPP e Regimento vigentes e onde eles se encontram?”; “A escola tem alguma estratégia para acompanhar a comunidade da escola?”; etc. Além do diálogo que estabelecemos com o diretor ter sido enriquecedor, essa atividade foi importante para ele nos visse como agentes ativos e engajados com os processos educacionais presentes na escola. Portanto, além de estarmos presentes nesses espaços, é relevante estarmos dispostos a realizar pesquisa, a nos mostrar interessados, uma vez que ações como esta, não apenas nos ajudam no nosso processo formativo, mas também na relação que estabelecemos com o espaço escolar e com os estudantes, enriquecendo, portanto, nossas experiências no Pibid.

Graças ao Pibid, estou tendo a oportunidade de vivenciar a construção dessas relações que já impactaram positivamente no meu “tornar-me docente”. Nesse sentido, destaco as reuniões do grupo de estudos como um dos meus momentos favoritos do programa, já que é um espaço construído para compartilhar nossos relatos, percepções e experiências acerca das nossas vivências, conectando-os com as leituras propostas. Algumas destas

vivências têm sido traduzidas em dinâmicas, como a realizada na tarde do dia 27 de julho de 2023, tendo sido inspirada nas propostas do livro *Cadernos do inventar com diferença: cinema, educação e direitos humanos* (MIGLIORIN *et al.*, 2016). Na dinâmica, ocupamos espaços da universidade e brincamos com a mudança de perspectiva do fotógrafo e da sua câmera, com o objetivo de despertar o olhar crítico e conscientizar sobre como diferentes olhares atuam sobre um mesmo objeto. Portanto, através de experiências como estas, percebemos que ocupar um espaço é, além de um ato político, ser um agente de mudança, provocando transformações na ordem pré-estabelecida, promovendo inclusão e validando as oportunidades construídas por aqueles que vieram antes de você, para você e para aqueles que estão por vir.

Sobre “Violências nas escolas”, a partir do olhar da Pibidiana Brenda.

Em 27 de março de 2023, houve um ataque à *Escola Estadual Thomazia Montoro*, em São Paulo. O agressor era um aluno de 13 anos e durante o ato, a professora Elisabeth Tenreiro de 71 anos morreu. Este fatídico acontecimento resultou em uma onda de discussões sobre a temática no Brasil, e vivenciando esta realidade, agora sob um olhar docente, senti-me perdida e impotente para lidar com as notícias, o que de certa forma é inevitável visto a imprevisibilidade e ao mesmo tempo previsibilidade imposta pelo ocorrido. Refiro-me a isto em antíteses pois as reflexões resultam em incertezas, a respeito das quais me pergunto: Será que o corpo docente daquela escola poderia ter evitado a tragédia se tivesse notado algo de diferente com aquele

aluno? Será que ele estava passando por alguma situação que poderia ter sido resolvida ou amenizada no ambiente escolar? Estes questionamentos são comuns e de certa forma, tornam-se generalizados quando se trata de massacres nas escolas, afinal, essas ações poderiam ter sido previstas com a observação do professor em sala de aula?

Tal contexto mobilizou o Ministério Público de Sergipe, à época, a criar um grupo de trabalho temporário com o intuito de promover monitoramentos a ameaças de violências nas escolas públicas e fiscalização destas. Entretanto, esses cuidados não impediram que *fake news*, por exemplo, fossem disseminadas e que uma onda de medos e inseguranças pairasse sobre as comunidades escolares. Afinal, vivenciamos um momento em que as informações não precisam ser autenticadas para serem propagadas rapidamente nas redes sociais, provocando muita aflição. As agitações decorrentes da situação envolveram discentes, familiares, docentes, enfim, todos que fazem parte desse ecossistema educacional, revelando perigos que as escolas não estão preparadas para enfrentar. A situação também revelou ações desesperadas de alunos que chegaram a pensar em outras violências, como carregar objetos cortantes pelas escolas como uma forma de autodefesa. Este exemplo específico, vivenciei na *EMEF Presidente Tancredo Neves*, fato que levou à transferência do aluno envolvido e exemplifica um cenário social de despreparo em ações para o combate a tais acontecimentos.

Na semana desta ocorrência, mais especificamente, na terça-feira, onze de abril, a escola encerrou suas atividades mais cedo e conseqüentemente os trabalhos dos

Pibidianos em virtude de ameaças de ataques em escolas próximas à região. Inicialmente, eu e demais bolsistas ID, não imaginamos que esta fosse a razão. Particularmente, quando soube, senti-me extremamente vulnerável e reflexiva, pois não imaginava que essa fosse uma realidade próxima a mim, tampouco que eu estaria vivenciando situações dessa natureza tão cedo na graduação. No grupo de estudos do Pibid Inglês, na universidade, houve muitas partilhas acerca da temática e pude me sentir um pouco mais calma quanto aos meus sentimentos, já que meus colegas partilharam suas aflições e reflexões acerca das violências nas escolas, papel do professor, formas de lidar com o problema, ressaltando o quanto muitas questões estão além do nosso alcance de resolução.

Um dos relatos que me chamou atenção foi de uma bolsista que descreveu como a escola onde estudou no ensino médio reagiu aos massacres de Suzano ocorridos em março de 2019, em São Paulo. Ela relatou que após as notícias, a escola resolveu promover uma palestra para todos os estudantes, os quais foram colocados em uma única sala fechada. Esta atitude fez com que muitos alunos se sentissem mal e ansiosos em decorrência do sentimento de claustrofobia e medo de alguém invadir aquela sala. Essa situação me deixou pensativa quanto às formas que as escolas adotam para lidar com tais problemáticas, que variam a depender do contexto e comunidade na qual se inserem e que muitas vezes podem provocar efeitos contrários ao desejado, como no caso citado. Além disso, pude comparar esse cenário com minha realidade, enquanto uma pessoa que cresceu e estudou no interior de Sergipe, pois foram diferentes do relato dessa colega,

por exemplo, que cresceu em uma metrópole e portanto, com uma realidade mais próxima de violências na escola. Estas, vale ressaltar, podem ir além de extremos como um massacre e envolver exclusões a grupos minoritários, as quais também são definidas como uma forma de violência, a “violência simbólica”, que faz com que as relações de poder e dominação sejam vistas como naturais, resultante da incorporação de classificações de que o ser social é produto (Bourdieu, 2012). Tais atos implicam danos psicológicos aos que sofrem dessas formas persuasivas, sutis e estruturais de violências, como por exemplo, o *bullying*, que pode resultar em agressões físicas.

Nesse contexto, é comum a culpabilização do professor, alegando que não houve a atenção devida a algum comportamento de um estudante violento, por exemplo. Cabe lembrar, contudo, que os professores no Brasil têm, historicamente, desempenhado suas funções em situações instáveis, sem recursos, e em ambientes sem a infraestrutura devida, onde em uma sala repleta de indivíduos com vivências, realidades e contextos diferentes agrupam-se para aprender. Ademais, falar sobre a escola enquanto mediadora dos saberes, também é falar sobre conjunturas sistemáticas que a institucionalizaram para que essa fornecesse qualificação para uma mão de obra que atendesse “a expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35). Por isso, é mais simples questionar sobre o que a equipe de uma escola poderia ter feito para evitar a situação quando algo violento acontece, do que refletir sobre todo um sistema que é violento e cujos reflexos também podem ser sentidos na instituição escolar.

Portanto, falar sobre violência nas escolas é um local de desconforto, não somente pelo próprio eixo temático, mas também, por conjunturas sociais que implicam nessas violências. O extremo representado pelos atos físicos advém de uma estrutura social violenta e que se reflete em tais espaços. Sob um olhar Pibidiano, é uma chance de refletirmos também teoricamente acerca do que tem sido pesquisado sobre a temática. Afinal, como apontam Machado e Fonseca (2023, n.p.):

O fato desses eventos ocorrerem em escolas merece atenção. A escola é, em nossa sociedade, espaço de transmissão do legado humano, de cuidado e formação das novas gerações e de manutenção da cultura humana. Quando se ataca uma escola são esses princípios que estão sendo destruídos. A escola é nossa resposta social à barbárie; um ataque à escola serve à barbárie.

Assim, ter a oportunidade de ampliar discussões sobre a temática, seja nas reuniões de grupo de estudos ou na própria escola, por meio de partilhas com outros profissionais da educação, é uma forma de experienciar essa realidade que é cruel, mas real, e ao mesmo tempo, ajuda a estabelecer uma rede de apoio quanto às lutas que iremos travar ao longo de nossas carreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a importância da formação docente proporcionada pelo Pibid ao longo dos seus 15 anos de existência na Universidade Federal de Sergipe. Os reflexos são muitos e diversificados, tendo em vista as diversas áreas atendidas pelo programa. No caso específico da área

de Inglês, conforme pontuamos no início deste capítulo, muito dos resultados têm sido registrados por meio de pesquisas e publicações.

Na edição atual do Pibid (edital 2022) do qual fazem parte os autores deste capítulo, muitas das (des)aprendizagens proporcionadas pelo programa já podem ser sentidas, conforme evidenciamos ao longo deste texto. Nesse processo, docentes em formação inicial e continuada refletem e (re)direcionam seus olhares sobre o fazer docente, entendendo como o ensino de inglês faz parte de um todo social, não estando dissociado do que ocorre no ambiente escolar de uma forma mais ampla, por meio dos diversificados espaços escolares, nem da sociedade, fazendo parte de um todo que tem como consequência, por exemplo, a violência escolar, a ser enfrentada por todos nós que fazemos a educação no nosso país.

Nesse contexto, a área de Inglês do Pibid atua, segundo os estudos de letramento crítico, buscando desenvolver ações de ensino capazes de desenvolver nos professores em formação inicial e continuada, e nos seus alunos da educação básica, o pensamento crítico, reflexivo e engajado. Este, em última instância, pode nos ajudar a, por meio da agência dos indivíduos participantes dos processos educativos, construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, analisar nossas perspectivas a partir de um olhar autoetnográfico (Pardo, 2019), em diálogo com um estudo bibliográfico (Paiva, 2019), mostra-se um caminho profícuo e necessário na busca por um trabalho docente informado, crítico e engajado, o qual, o Pibid Inglês na UFS tem se mostrado capaz de construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael. J.; DAMICO, James. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, vol. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <https://urlshortner.org/ptSuH>. Acesso em: 21 de set. 2023.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. [s.l.] L&PM Editores, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- JORDÃO, Clarissa. M.; FOGAÇA, Francisco C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Rev. Línguas & Letras*, Cascavel. Paraná, v. 8, n. 14, 2007. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/304497829_ENSINO_DE_INGLES_LETRAMENTO_CRITICO_E_CIDADANIA_UM_TRIANGULO_AMOROSO_BEM-SUCEDIDO. Acesso em: 21 nov. 2022.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

MACHADO, Adriana M.; FONSECA, Paula F. **Violência às escolas:** reflexões. Jornal da USP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=628930>. Acesso em: 18 set. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Orgs.). **Formação desformatada:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do inventar com a diferença:** cinema, educação e direitos humanos. Niterói, RJ: Academia, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SERGIPE. **MPSE cria grupo de trabalho para prevenir violência em ambiente escolar,** de 12 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.mpse.mp.br/index.php/2023/04/12/mpse-cria-grupo-de-trabalho-para-prevenir-violencia-em-ambiente-escolar/>. Acesso em: 18 set. 2023.

NASCIMENTO, Ana K. de O. **Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais:** uma análise por meio do Pibid. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

NASCIMENTO, Ana K. de O.; ANDRADE, Caio E. A.; ANDRADE, Édipo S. B.; OLIVEIRA, Renivaldo. R.; SANTOS, Larissa S. Vivenciando o ensino de inglês por meio do Pibid: práticas de formação docente em tempos de pandemia. In: MAYNARD, Dilton C. S.; COSTA, Patrícia R. S. M.; SILVA, Erivanildo L. da (Org.). **Formação docente no PIBID:** relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica. São Cristóvão: EDUFS, 2022. p. 181-196.

PAIVA, Vera L. M. de O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PARDO, Fernando D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15-40, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 28 abr. 2023.

QUADROS-ZAMBONI, Alessandra da S. A construção colaborativa do ato de ensinar: impactos do subprojeto A World of Englishes em contexto de formação inicial. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 3, p. 655-678, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/h6gJSjrfS-zHNFCNVYSgFcTQ/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SOJA, Edward. **Geografias Pós-Modernas:** A reafirmação do espaço na teoria social crítica. São Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 1993.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS NOS PROCESSOS OPERATÓRIOS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

Teresa Cristina Etcheverria^[25]

Joseilda Sampaio de Souza^[26]

Lívia Jéssica Messias de Almeida^[27]



25 Professora Adjunta do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho. Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo. E-mail: tettehverria@gmail.com

26 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECULT/UFS). E-mail: sulesp@gmail.com

27 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livia.ljma@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de formação inicial que teve como foco o ensino de diferentes esquemas de pensamento e de registros escritos relativos aos processos resolutivos das operações de adição e subtração. O aporte teórico relativo aos processos operatórios engloba as ideias de Vergnaud sobre o campo conceitual aditivo e de Humphreys e Parker sobre a prática das conversas numéricas como auxiliares na criação de estratégias de resolução. Os dados foram coletados em encontros de estudo realizados com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - Pedagogia e Matemática e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, com início no ano de 2022. As discussões sobre os caminhos metodológicos selecionados por pibidianos e residentes para a resolução de problemas envolvendo processos operatórios do campo aditivo e suas relações com o ensino de matemática no ensino fundamental possibilitam reflexões sobre diferentes formas de aprender e ensinar a matemática, apontando outros caminhos e transcendendo a ideia naturalizada da existência de uma única forma.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; Processos Operatórios; Pibid; PRP.

[I] Os subprojetos submetidos do Pibid – Matemática, Pibid – Pedagogia e Residência Pedagógica – Interdisciplinar Pedagogia e Matemática tinham os seguintes títulos e coordenações, respectivamente: “Práticas Matemáticas e Diversidade” coordenado por Teresa Cristina Etcheverria; “Experimentações leitoras e autoras: relações étnico-raciais e inclusão escolar em tempos de culturas digitais” coordenado pela Profa. Dra. Joseilda Sampaio de Souza; “Interculturalidade e inclusão em tempos de cibercultura: experimentações leitoras, autoras e matemáticas nos anos iniciais do ensino fundamental” coordenado pela Profa. Dra. Livia Jéssica Messias de Almeida e pela Profa. Dra. Isabela Rosália de Araújo Lima.

[II] Este campus está localizado no município de Itabaiana, no interior do estado de Sergipe.

[III] A esperança dentro da lógica conceitual freireana “[...]faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 2013, p. 70-71).

[IV] Compreendemos que a dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 2013, p. 115).

1. INTRODUÇÃO

A participação em programas voltados para a formação inicial de professores sempre traz desafios aos professores formadores devido às complexas dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas que envolvem a escola, a educação e a sociedade. Nessa compreensão, com a abertura do edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), para o ano de 2022, as coordenadoras de área e as docentes orientadoras dos subprojetos do Pibid – Matemática e Pibid – Pedagogia e do PRP – Interdisciplinar de Pedagogia e Matemática^[I], do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho^[II], construíram um diálogo coletivo que resultou na submissão de ações colaborativas em que foram previstas a realização de espaços de estudo conjuntos entre os núcleos.

A condução dos diálogos entre as coordenadoras de área e as docentes orientadoras para o planejamento e a execução das atividades educativas submetidas foi movida pela esperança^[III] do aprendizado coletivo e pela inquietação diante da realidade vivenciada, acreditando na potência da inventividade no ensino e na resistência à dureza e à competitividade que fundamentam a fragmentação nos espaços acadêmicos. Como desdobramentos dos diálogos, emergiram as temáticas que foram estudadas nos quatro núcleos envolvidos, a saber: educação das relações étnico-raciais, educação inclusiva, cultura digital e processos operatórios do campo aditivo^[IV]. Após a seleção das temáticas, nossa atuação foi definida a partir de encontros temáticos formativos que aconteceram em

diferentes datas e turnos, considerando as demandas dos calendários de cada subprojeto. Na constituição das ações, optamos por uma metodologia em que cada coordenadora de área/docente orientadora fosse a principal responsável pela organização e realização do encontro de sua especialidade nos núcleos. Esses momentos dialógicos oportunizaram trocas e compartilhamentos de conhecimentos teórico-práticos e saberes experienciais, que contribuíram para que os pibidianos, residentes, preceptoras e supervisoras pudessem refletir e discutir sobre o seu próprio processo formativo, as atuações no cotidiano da escola e possibilidades futuras de transformação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as ações colaborativas desenvolvidas oportunizaram a reflexão na formação inicial sobre as múltiplas possibilidades presentes no ensino de matemática, mas, devido ao escopo deste texto, optamos em discutir os caminhos metodológicos selecionados por pibidianos e residentes para a resolução de problemas sobre os processos operatórios do campo aditivo, relacionando-os ao ensino de matemática no ensino fundamental. A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e os dados foram produzidos através da resolução de problemas propostos aos pibidianos e residentes nos encontros temáticos formativos. No processo de tabulação, as respostas foram selecionadas, agrupadas e protocoladas de acordo com a escolha metodológica dos licenciandos, em seguida foram analisadas à luz do referencial teórico do campo investigativo da formação de professores e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC).

A discussão proposta assume um caráter essencial considerando as narrativas de algumas professoras da educação básica, que participaram como preceptoras e supervisoras no Pibid e no PRP, tanto do núcleo de Matemática quanto dos núcleos de Pedagogia, em que evidenciaram o despreparo dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental sobre os conhecimentos básicos de matemática relativos aos processos operatórios no conjunto dos naturais. As profissionais destacaram que antes da pandemia da Covid-19 os estudantes já apresentavam dificuldades na aprendizagem desses processos operatórios, contudo, constaram que a partir da retomada das atividades presenciais após o período pandêmico houve um crescimento significativo do número de estudantes das turmas do 4º ao 7º ano que não estavam competentes na resolução das operações fundamentais envolvendo números naturais.

A aprendizagem desses processos operatórios, considerados relevantes tanto pelas famílias quanto pela sociedade devido ao seu papel no exercício da cidadania e por sua utilidade em situações do cotidiano, merecem uma atenção especial, pois são pré-requisitos para o aprendizado de outros conceitos matemáticos. Isso significa que ao carregarem essas dificuldades para os anos escolares seguintes, os estudantes se tornam dependentes de calculadoras ou deixam de avançar na aprendizagem de conhecimentos mais complexos. Assim, com a intenção de contribuir, de algum modo, para a superação dessa realidade, planejamos e desenvolvemos encontros conjuntos que envolveram atividades teórico-práticas para que os futuros professores em formação se sintam preparados para a atuarem perante essas dificuldades.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, estabelece no Art. 5 que a formação inicial de professores deve ser objeto de constantes políticas públicas, devendo ser incentivado pelos entes federados a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a formação inicial de professores está imersa em um campo de correlação de forças em que estão em jogo disputas por afirmação de concepção de educação e de sociedade. Dessa forma, não podemos nos furtar do entendimento que as políticas públicas educacionais resguardam, de forma hegemônica, as bases constitutivas dos princípios do sistema capitalista, alinhando-se à lógica de formação do trabalhador globalizado e correspondente às demandas de um mercado em constante transformação. A exemplo disso, citamos a aprovação, em 20 de dezembro de 2019, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que têm como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com associação direta da formação de professores ao desenvolvimento de competências, (re)afirmando pilares neoliberais de educação. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005, p.25) também

anunciam que a “escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas e hegemônicas”.

Em face do entendimento dessa realidade e da necessidade ético-política de construção contra-hegemônica da práxis educacional, fundamentamos as atividades propostas nos subprojetos na superação do paradigma da racionalidade técnica – sendo este intimamente relacionado à repetição de modelos e à lógica da *pedagogia das competências* – que ainda encontra um amplo espaço nas práticas docentes na etapa do ensino fundamental, diante das exigências legais e da ausência de formações críticas. A partir desse lugar contra-hegemônico, surgem/surgiram, ainda que de forma embrionária, cartografias educacionais que coadunam com a perspectiva gnosiológica, ontológica e crítica, esboçando possibilidades de pensar práticas integradas, balizadas na interação, na autoria e nos questionamentos moventes do cotidiano escolar e da organização do currículo.

A interação entre licenciandos, preceptores e supervisores, que estão em constante atividade com os contextos escolares, oferece o compartilhamento dos conhecimentos e de saberes produzidos na experiência. Para Tardif (2002, p. 288), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional e fazer deles práticos reflexivos. Nessa direção, temos a prática em constante relação com a teoria, articulando saberes no entendimento da realidade experimentada, criando condições favorá-

veis à aprendizagem e ao desenvolvimento da identidade docente. Libâneo e Pimenta (1999, p. 267-268) discutem no artigo “*Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*” que

[...] atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, **é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito.** Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. **Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.** (grifos nosso).

Na relação indissociável entre teoria e prática, a formação inicial se constitui como um processo de aprendizagem em que os licenciandos começam a se pensar na condição de professores, criando os primeiros passos no desenvolvimento da sua identidade profissional e de reflexão sobre o seu campo de trabalho. Ao se reconhecerem na condição de professor em formação que ensina/aprende com outros seres humanos, a visão dos espaços escolares transcende para além das suas experiências como aluno, mas sem esquecer-las. Tardif e Lessard (2005, p. 08) entendem a docência como “[...] uma forma particular de trabalho

sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. A docência envolve diretamente o ato de ensinar, entendendo que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

As reflexões desencadeadas nos encaminharam para colocar “em xeque” a formação inicial de professores apontando caminhos para refletir sobre a relação entre os licenciandos de Matemática e de Pedagogia com o ensino de matemática, tendo em vista o lugar já consensuado da matemática como prática social e de sua contribuição para o acesso aos benefícios próprios da cidadania. Verificamos que é indiscutível nas percepções de professores do ensino fundamental e licenciandos a importância da aprendizagem da matemática pelos alunos, inclusive é comum ouvirmos nos discursos que têm primazia, juntamente com Língua Portuguesa, quando comparada aos outros componentes curriculares como Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física. Entretanto, ressaltamos que essa primazia reflete uma compreensão disciplinar, fragmentada e limitadora do conhecimento, não reconhecendo a potencialidade da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, além de não se reverter em um aprendizado efetivo e de democratização do acesso aos conhecimentos específicos e interdisciplinares da matemática.

Entendimentos como esses podem indicar a presença majoritária de práticas de ensino fundamentadas nas

repetições ou imitações de modelos, reproduzindo as práticas que os professores aprenderam quando eram estudantes, podendo também ser essas compreensões que tiveram acesso em suas trajetórias. Pimenta e Lima (2006) afirmam que nessa perspectiva a formação do professor, por sua vez, ocorrerá pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Segundo as autoras, “essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 08).

Outras questões se colocam pelo caminho formativo dos licenciandos, tendo em conta que muitos tiveram problemas com a aprendizagem desse componente curricular em suas trajetórias como estudantes, acarretando uma resistência em abordar novas práticas e metodologias para o ensino de matemática, e, assim, optam por aquilo que lhes parece mais seguro. Com efeito, considerar essa segurança pode conduzir, diante da hegemonia da educação tradicional, para a repetição mecanizada e o uso constante, irrestrito e não reflexivo do livro didático do professor, por não estar ou sentir-se preparado para ensinar matemática a partir de outras dimensões didático-pedagógicas.

Observamos duas situações que podem ser expressadas: a) os licenciandos de Pedagogia revelaram inseguranças no que se refere aos conteúdos matemáticos e uma maior confiança na mobilização de conhecimentos pedagó-

gicos; e, numa compreensão inversa, b) os licenciandos do curso de Matemática demonstraram segurança no que diz respeito aos conteúdos matemáticos e inseguranças sobre os conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, evidenciamos que somente saber os conteúdos matemáticos não são suficientes para o exercício da profissão e, por outro lado, ser/estar habilitado para desenvolver diferentes metodologias em situações de ensino não garante um ensino eficaz, pois para que ele se efetive é necessário ter conhecimento do conteúdo específico a ensinar. Ou seja, mais do que saber resolver as operações com números naturais e conhecer metodologias que facilitem esse processo de ensino, o futuro professor precisa conhecer teorias que fundamentam as escolhas que farão para ensinar, neste caso, o campo conceitual aditivo e as diferentes estratégias resolutivas.

3. OS CAMINHOS PROPOSTOS NO PIBID E NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O desafio dos professores formadores estava em planejar espaços de discussão colaborativos sobre os temas escolhidos para estudo, de forma que oportunizassem aos licenciandos o repensar de conhecimentos que estão limitados, algumas vezes, a uma forma única de ensinar. No encontro temático formativo sobre o ensino dos processos operatórios no campo aditivo, optamos por começar o caminho de formação, fomentando, por meio da resolução de problemas propostos, uma prática reflexiva sobre conhecimentos abordados na Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud (1996b), quanto ao ensino da adição e da subtração.

Para Vergnaud (1996b) o conhecimento não pode ser visto de forma isolada, pois se organiza em campos de conceitos que se inter-relacionam. O autor vê a conceitualização como o âmago do desenvolvimento cognitivo, o que implica atribuir ao conhecimento, entendido tanto como “saber fazer” como “saber expressar”, e as suas funções adaptativas, um lugar central na ação do sujeito. (VERGNAUD, 1996b, p. 118). Para ele, os processos cognitivos e as respostas dos sujeitos se relacionam com as situações vivenciadas. Ainda afirma que diferentes tipos de situações são contemplados em um mesmo campo conceitual, e que muitas concepções que incorporamos vêm das primeiras situações que fomos capazes de dominar ou de nossa experiência tentando modificá-las (VERGNAUD, 1996b).

No Campo Conceitual Aditivo desenvolvemos tarefas que exigem uma adição, uma subtração ou uma combinação dessas operações. A resolução de algumas situações presentes nesse campo conceitual faz uso da ideia de que o todo é resultado da junção de duas ou mais partes. Essa ideia é construída por crianças pequenas, de 4 ou 5 anos, a partir da vivência de situações cotidianas, nas quais ela compreende que se juntar as quantidades irá saber quanto tem no todo. É importante salientar que um conceito necessita de uma variedade de situações para que se torne significativo, pois são as situações que dão sentido ao conceito, e que o sentido não está na forma como a situação foi apresentada, mas na relação do sujeito com aquela situação, ou seja, na escolha do esquema de resolução que ele utiliza para lidar com aquela situação. (VERGNAUD, 1996a).

No encontro formativo com os pibidianos e residentes foram discutidas situações relativas às três primeiras relações de base destacadas por Vergnaud: “(I) A composição de duas medidas numa terceira; (II) A transformação (quantificada) de uma medida inicial numa medida final; (III) A relação (quantificada) de comparação entre duas medidas”. (VERGNAUD, 1996a, p. 172).

Para esta reflexão, trazemos dados relativos às situações problemas da categoria Composição. Na categoria “composição” temos dois tipos de situações. Na mais simples, resolvida até por estudantes de 4 e 5 anos, temos duas partes e queremos saber o todo, por exemplo: “Paulo tem 6 lápis azuis e 8 lápis amarelos. Quantos lápis Paulo tem? ”. Para resolver esse tipo de situação usamos o seguinte esquema de pensamento: “a soma das partes é igual ao todo”. Na mais complexa, conhecemos o todo e uma das partes e queremos saber a outra parte: “Sobre a mesa da cozinha tem 8 copos nas cores amarelo e vermelho. Sabendo que 5 são vermelhos, quantos são os copos amarelos?”. Para resolvê-lo precisamos pensar que “se eu tirar uma parte do todo eu tenho a outra parte”.

Após fazer a escolha do esquema de resolução, o estudante ainda precisa mostrar-se competente nos processos operatórios para que possa chegar na resolução correta do problema. No estudo com os pibidianos e residentes, escolhemos abordar o uso do material dourado por considerarmos que ele promove a compreensão do sistema de numeração decimal e das trocas entre unidades, dezenas e centenas.

Para discutir sobre a representação dos esquemas de pensamento presentes nos algoritmos fomentamos uma discussão amparada nas ideias de Humphreys e Parker (2019) quando abordam sobre processos operatórios de adição e subtração, propondo uma prática na qual os estudantes resolvem cálculos usando de forma flexível as propriedades das operações e criando estratégias próprias de resolução. A proposta apresentada pelas autoras estimula o uso de estratégias pessoais, significativas para os estudantes, o que favorece o desenvolvimento do seu raciocínio matemático. Humphreys e Parker (2019) sinalizam que essa proposta pode ser trabalhada com estudantes de qualquer nível de ensino da educação básica. Para melhor compreendê-la, apresentamos no quadro 01 exemplos de estratégias resolutivas para operações de adição e de subtração.

Quadro 01 – Exemplificação dos tipos de estratégias destacadas por Humphreys e Parker (2019)

SUBTRAÇÃO de 42 – 17		
arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar	decompor o subtraendo	em vez disso, somar
42 – 17 = (arredonda 17 para 20) 42 – 20 = 22 22 + 3 = 25 (ajusta os 3 do arredondamento)	42 – 17 (17 = 10 + 7 e 7 = 2 + 5) 42 – 10 = 32 32 – 2 = 30 30 – 5 = 25	42 – 17 17 + 3 = 20 20 + 22 = 42 (3 + 22 = 25)
a mesma diferença	separar por posição	
+3 42 – 17 45 – 20 = 25	40 + 2 - 10 + 7 (40 – 10) + (2 – 7) = 30 + (-5) = 30 – 5 = 25	
ADIÇÃO de 55 + 16		
arredondar e ajustar	tirar e dar	começar pela esquerda
55 + 20 = 75 (arredonda 16 para 20) 75 – 4 = 71 (ajusta os 4 do arredondamento)	Tira 4 do 55 e coloca no 16 55 + 16 51 + 20 = 71	50 + 10 = 60 5 + 6 = 11 60 + 11 = 71
decompor uma das parcelas	adicionar	
55 + 10 = 65 65 + 6 = 71	55 + 10 = 65 65 + 5 = 70 70 + 1 = 71	

Fonte: Etcheverria, Almeida e Amorim (2021, p.1444)

As autoras salientam que os estudantes devem mais do que memorizar esses procedimentos, devem entender

o que fizeram e saber explicar de maneira que a estratégia utilizada faça sentido para eles (Humphreys; Parker, 2019). Nesse sentido, oportunizar aos futuros professores a vivência de propostas desse tipo possibilita que eles se apropriem de conhecimentos relativos às alternativas de solução tanto para as situações-problemas quanto para a forma de como representá-las numericamente, e isso pode se tornar um diferencial em sua formação, ao favorecer no aprendizado dos seus futuros alunos.

3.1. UM OLHAR SOBRE AS ESCOLHAS OPERATÓRIAS DOS BOLSISTAS E A RELAÇÃO COM O ENSINO DE MATEMÁTICA

A experiência de formação ocorreu em dias separados para os grupos, de acordo com a disponibilidade e as características de cada curso, ou seja, para os bolsistas do Pibid – Pedagogia e PRP – Interdisciplinar Pedagogia e Matemática aconteceu no mesmo dia e no turno vespertino, pois o curso é no turno da noite; para os bolsistas do Pibid – Matemática aconteceu em outro dia, no turno matutino, pois o curso é no turno da tarde. A discussão sobre o Campo Conceitual Aditivo ocorreu de forma dialógica, por meio da resolução de problemas das três categorias e do uso do material dourado (Ilustrado na Imagem 01). Cada situação-problema proposta era resolvida pelos bolsistas antes de ser discutida.

Imagem 01: Encontro temático formativo sobre o Campo Conceitual Aditivo



Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Além dos caminhos de resolução escolhidos pelos bolsistas, também fizeram parte da discussão dados coletados por Carmo e Etcheverria (2020) mostrando estraté-

gias resolutivas de estudantes do 6º ano de uma escola municipal de um povoado do interior do Estado de Sergipe para aquelas situações-problemas. Após o estudo das três primeiras categorias de base destacadas por Vergnaud (1996a), foram apresentadas as estratégias resolutivas propostas por Humphreys e Parker (2019).

Durante o estudo foram resolvidas e discutidas oito situações-problema contemplando as três categorias anteriormente descritas. Para esta discussão escolhemos tratar sobre os dois problemas que pertencem à categoria de Composição. O Problema 1 (composição – protótipo): “Maria foi à livraria e comprou 48 cadernos e 35 livros. Quantos materiais Maria comprou?” e o Problema 5 (composição – 1ª extensão): “Joana comprou 87 doces, sendo brigadeiros e cajuzinhos. Sabendo que 49 são brigadeiros, quantos são cajuzinhos?”. Nosso olhar se deteve nas escolhas feitas pelos bolsistas ao apresentarem as estratégias de resolução para essas situações.

Nessa direção, a realização da análise dos caminhos de resolução escolhidos pelos bolsistas nos ajuda a compreender melhor seus conhecimentos prévios e identificar detalhes que podem contribuir para que o processo de formação se torne mais qualificado e resulte na melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica. A escolha da estratégia resolutiva pode nos revelar indícios de quais escolhas trazem ao futuro professor maior segurança para a realização do ensino dos processos operatórios de adição e subtração.

Nesta discussão, consideramos importante destacar que entendemos como “algoritmo” as representações numéricas que expressam a forma como o bolsista pensou para resolver aquela operação. Para identificar os protocolos dos bolsistas utilizamos as seguintes legendas: “BM1” que significa bolsista 1 da Matemática e “BP7”, bolsista 7 da Pedagogia.

Para cada problema proposto solicitamos uma resolução, chamada por nós de “espontânea”, pois cada um fez da forma como está acostumado a fazer. Após o estudo das estratégias sugeridas por Humphreys e Parker (2019), pedimos que resolvessem novamente o problema, agora utilizando uma das estratégias sugeridas pelas autoras. Participaram desse encontro de discussão 27 bolsistas do Pibid – Matemática, 22 do Pibid – Pedagogia e 21 do PRP – Interdisciplinar Pedagogia e Matemática. O número de bolsistas do Pibid – Pedagogia e do PRP não foi o mesmo na resolução desses problemas. Participaram das duas etapas de resolução do Problema 1, 43 bolsistas; e do Problema 5, 40 bolsistas. Nos quadros 1 e 2 apresentamos as estratégias de resolução utilizadas por eles nesses dois momentos.

Quadro 1 – Esquemas de resolução utilizados pelos bolsistas do Pibid – Matemática

Problemas	Resolução Espontânea			Resolução direcionada				
Problema 1 Composição protótipo - Adição	Conta Armada	Conta Deitada	Decomposição	Arredondar e justar	Decompor uma das parcelas	Tirar e dar	Começar pela esquerda	
(27 bolsistas)	22 (81,5%)	4 (14,8%)	1 (3,7%)	11 (40,8%)	5 (18,5%)	8 (29,6%)	3 (11,1%)	
Problema 5 Composição 1ª extensão - Subtração	Conta Armada	A mesma diferença	Arredondar e ajustar	Arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar	Decompor o subtraendo	Em vez disso, somar	A mesma diferença	Separar por posição
(27 bolsistas)	20 (74,1%)	1 (3,7%)	6 (22,2%)	9 (33,4%)	5 (18,5%)	4 (14,8%)	7 (25,9%)	2 (7,4%)

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Quadro 2 – Esquemas de resolução utilizados pelos bolsistas do Pibid
– Pedagogia /PRP – Interdisciplinar Pedagogia e Matemática

Problemas	Resolução Espontânea		Resolução direcionada						
Problema 1 Composição protótipo – Adição	Conta Armada	Arredondar e ajustar	Arredondar e justar	Decompor uma das parcelas	Tirar e dar	Começar pela esquerda			
(43 bolsistas)	42 (97,7%)	1 (2,3%)	20 (46,5%)	5 (11,6%)	7 (16,3%)	11 (25,6%)			
Problema 5 Composição 1ª extensão - Subtração	Conta Armada	---	Arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar	Decompor o subtraendo	A mesma diferença	Separar por posição	Esquema criado pelo bolsista	Conta Armada	
(40 bolsistas)	40 (100%)		11 (27,5%)	5 (12,5%)	6 (15%)	16 (40%)	1 (2,5%)	1 (2,5%)	

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

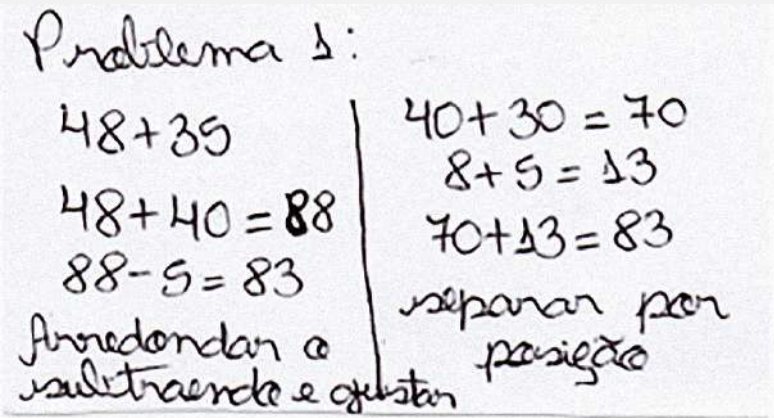
O quadro 1 mostra que os bolsistas da Matemática apresentaram três possibilidades diferentes de resolução para os dois problemas, embora a estratégia mais frequente tenha sido o algoritmo da “conta armada”. Observa-se ainda, que no Problema 5, após tomarem conhecimento de outras estratégias resolutivas, sete pibidianos já fizeram uso de estratégias diferentes do que costumam fazer. O quadro 2 mostra que praticamente 100% dos bolsistas do Pedagogia resolveu os problemas usando o mesmo procedimento, que foi o algoritmo da “conta armada”.

Isso nos mostra que esses grupos de estudantes conhecem esse caminho de resolução, o que nos fornece indícios de que esse é o procedimento no qual eles são competentes, sendo também o caminho de resolução mais ensinado nas escolas. Quando são testados estudantes dos anos iniciais quanto à resolução desse tipo de problemas, também a estratégia resolutiva mais utilizada por eles é o algoritmo no formato de conta armada (Freitas, 2005; Etcheverria, 2014). Pesquisadores também constataram a ênfase dada

pelas professoras dos anos iniciais no uso do algoritmo no formato da conta armada como única possibilidade de resolução do problema (ETCHEVERRIA, 2014; REGES, 2006).

Dentre as estratégias resolutivas sugeridas por Humphreys e Parker (2019), as mais escolhidas pelos bolsistas da Matemática para a adição foram: “arredondar e ajustar” e “tirar e dar”; e para a subtração foram: “arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar” e “a mesma diferença”. Para os bolsistas da Pedagogia as estratégias mais escolhidas foram as seguintes: na adição, “arredondar e ajustar” e “começar pela esquerda”; e na subtração foram: “arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar” e “separar por posição”.

Figura 1 – Estratégia apresentada por BM1



Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Figura 2 – Estratégia apresentada por BP10

Arredondar e ajustar (48+35)
 $50 + 35 = 85$ (arredonda 48 para 50)
 $85 - 2 = 83$ (ajusta os 2 do arredondamento)

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Para a adição, observa-se que a estratégia mais escolhida pelos dois grupos de bolsistas foi “arredondar e ajustar”. Segundo Humphreys e Parker (2019) essa estratégia é a mais popular entre os alunos e seu uso sinaliza que o estudante está se apropriando do processo de flexibilidade numérica. Nessa estratégia busca-se arredondar uma das parcelas de forma que se evite fazer a troca de unidades por dezenas. As figuras abaixo mostram resoluções de dois bolsistas usando essa estratégia.

A bolsista da Matemática (BM1) escolheu duas estratégias diferentes para resolver o Problema 1. Observa-se que na estratégia de “arredondar e ajustar” ela optou por arredondar a segunda parcela e a bolsista da Pedagogia (BP10) optou por arredondar a primeira parcela, contudo, as duas arredondaram para mais. Dar aos estudantes a possibilidade de escolher o caminho de resolução que faz mais sentido para eles contribui para que confiem em sua capacidade de raciocínio e apropriem-se cada vez mais de propriedades que permeiam os conceitos do conhecimento em estudo, neste caso, do campo aditivo. Para que

isso se efetive, sugere-se que o estudante seja questionado sobre sua escolha, neste caso, do arredondamento, e explique o motivo daquele caminho fazer mais sentido.

Para a subtração os grupos não seguiram o mesmo caminho. Quando olhamos a estratégia de maior frequência, destaca-se que entre os bolsistas de Matemática foi: “arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar” e no grupo da Pedagogia foi “separar por posição”.

Figura 3 – Estratégia apresentada por BM5

Problema 5: $87 - 49$ arredonda 49 para 50
 ~~$87 - 49$~~
 $87 - 50 = 37$
 $37 + 1 = 38$
 ajusta o 1 do arredondamento

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Figura 4 – Estratégia apresentada por BP13

(Separar por posição)

$$\begin{array}{r} 80 + 7 \\ - 40 + 9 \\ \hline \end{array}$$
 $(80 - 40) + (7 - 9) =$
 $40 + (-2) = 40 - 2 = 38$

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

A estratégia de arredondar o subtraendo até um múltiplo de 10 e ajustar torna a resolução mais fácil porque evita o “pedir emprestado”. É importante que o estudante perceba que se aumentou a quantidade a ser retirada (subtraendo), para realizar o ajuste terá que acrescentar o que foi retirado a mais.

Um dos objetivos do trabalho com foco na diversidade de estratégias para a resolução numérica da situação-problema é engajar os estudantes no raciocínio com números de maneira que criem novos procedimentos. Os bolsistas Pibid e PRP da Matemática e da Pedagogia também criaram estratégias diferentes das que estavam sendo propostas. A bolsista da Pedagogia, BP1, criou a estratégia intitulada por ela de “arredondar e subtrair”.

Figura 5 – Estratégia criada por BP1

87 deus
49 duquinhos

$$\begin{array}{r} 90 - 3 \\ - 50 - 1 \\ \hline 40 - 2 = 38 \end{array}$$

ARREDONDAR E SUBTRAIR

Fonte: Etcheverria, Souza e Almeida (2023)

Observa-se na representação apresentada por BP1 que ela realizou o arredondamento para mais do minuendo

e do subtraendo e organizou o algoritmo já evidenciando que precisava subtrair o que acrescentou. Após, realizou a subtração, primeiramente por ordens, ou seja, dezenas com dezenas e unidades com unidades, e depois subtraiu as unidades.

Resoluções como essas permitem que os estudantes consigam expressar algo que faz sentido para eles e ajuda para que superem o processo tradicional da conta armada, que embora leve a um resultado correto, na maioria das vezes, representa somente a repetição de regras memorizadas e que não foram compreendidas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os programas Pibid e PRP oportunizaram a realização de ações formativas que se constituíram em espaços colaborativos de aprendizagem e reflexão, resistindo as formas tradicionais de ensino e ao entendimento fragmentado do contexto educacional, o que revela a importância da formulação e implementação de políticas públicas específicas para a formação inicial de professores. É sabido que diferentes fatores incidem sobre as dificuldades na aprendizagem da matemática no ensino fundamental, mas é consenso entre os pesquisadores que a formação inicial de professores se constitui como um fator crucial para contribuir na superação dessa realidade.

Ao longo deste texto discutimos os caminhos metodológicos selecionados por pibidianos e residentes para a resolução de problemas sobre os processos operatórios do campo aditivo e suas relações com o ensino de matemá-

tica no ensino fundamental. Nesse sentido, observamos que a apresentação de outras possibilidades resolutivas contribui diretamente para a reflexão sobre diferentes formas de aprender e ensinar a matemática, apontando outros caminhos e transcendendo a ideia naturalizada da existência de uma única forma. Nas análises realizadas partimos do pressuposto de que o procedimento ao qual os licenciandos são competentes, trata-se de um indicativo que este é o caminho de resolução mais ensinado nas instituições escolares. Isto é, as escolhas operatórias dos bolsistas são reveladoras, de certa maneira, das estratégias metodológicas de ensino de matemática predominantes no ensino fundamental.

Isso não se trata de desconsiderar os procedimentos aos quais os licenciandos já são competentes, mas de compreender que existe uma relação proporcional na premissa de que quanto maior a diversidade aprendida, maior as possibilidades de ensino. Essa afirmativa nos remete ao entendimento pedagógico de que os alunos do ensino fundamental, possuem diferentes tempos e lógicas em seus processos da aprendizagem, por isso, o professor que detém o conhecimento sobre diferentes procedimentos e estratégias poderá dispor de diferentes escolhas metodológicas de ensino na prática educativa, e, dessa forma, obter melhores resultados na aprendizagem da matemática pelos alunos.

Os encontros temáticos formativos se constituíram como lugares coletivos e planejados de reflexão, que demonstraram aos professores em formação a multiplicidade de caminhos que envolve o desenvolvimento do raciocínio

matemático no campo aditivo. O entendimento dessa característica múltipla pelos bolsistas oferece, ainda que de forma inicial, os fundamentos para redimensionar o pensamento a respeito da matemática e do exercício das práticas educativas. Com efeito, os primeiros passos no reconhecimento da importância da matemática como prática social e representação do mundo passam a ser construídos, rompendo com a lógica da inacessibilidade e democratizando o acesso aos conhecimentos produzidos no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

Disponível em: . Acesso em: 28 ago. 2023.

CARMO, C. E.; ETCHEVERRIA, T. C. Estratégias resolutivas de operações do campo aditivo: uma experiência com estudantes do 6º ano. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p. 1-15.

ETCHEVERRIA, T. C. O ENSINO DAS ESTRUTURAS ADITIVAS JUNTO A PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. B. A. de. **Problemas de adição e subtração: soluções em diferentes circunstâncias.** 2005.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HUMPHREYS, C.; PARKER, R. **Conversas numéricas:** estratégias de cálculo mental para uma compreensão profunda da matemática. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

REGES, M. A. G. **Estruturas Aditivas:** Análise da Prática Pedagógica de Professores do II Ciclo do Ensino Fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERGNAUD, G. A Teoria dos Campos Conceituais. *In:* BRUN, Jean (Org.). **Didáctica das Matemáticas.** (Trad.) Lisboa: Instituto Piaget, 1996a, p.155 – 191.

VERGNAUD, G. A trama dos Campos Conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, N.4, Julho de 1996b, p. 9-20.

CAPÍTULO 9

AS SINGULARIDADES DO PIBID NA ÁREA DA MATEMÁTICA NO CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Denize da Silva Souza^[28]

Janaína Oliveira Mota^[29]

Pedro Alexandre Barros Santos^[30]

Rone Peterson Oliveira Santos^[31]

RESUMO

Este capítulo explora a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Licenciatura em Matemática do Campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, cobrindo o período de 2009 a 2022-2023. Ele destaca a flexibilidade do programa em lidar com desafios variados e ressalta a importância de preparar tanto futuros professores de Matemática quanto coordenadores de área e professores supervisores. A configuração atual do Pibid-Matemática enfrenta obstáculos significativos, como a defasagem no ensino médio, agravada pela pandemia, e a implementação do novo ensino médio estabelecido em 2017. O texto discute a necessidade dos licenciandos em Matemática reconstruírem os conceitos do ensino fundamental para atender às necessidades dos estudantes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se ajustam ao novo currículo. Além disso, o capítulo destaca os fundamentos teórico-metodológicos do Núcleo de Matemática, com ênfase especial nos objetos geométricos e na teoria da relação com o saber. Por fim, ele enfatiza as particularidades do PIBID-Matemática no Campus São Cristóvão/UFS e destaca o compromisso contínuo do programa em superar desafios e promover a formação de professores de Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Matemática; PIBID.

28 Doutora em Educação Matemática (UNIAN-SP). Mestre em Educação (UFS). Licenciada em Matemática (UFS). Professora da UFS (DMA – PPGEICIMA – RENOEN). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFS). E-mail: denize@academico.ufs.br

29 Mestre em Matemática (UFS). Licenciada em Matemática (UFS). Professora da SEDUC/SE. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFS). E-mail: nainamota@hotmail.com

30 Mestre em Matemática (UFS). Licenciado em Matemática (UFS). Professor da SEDUC/SE. Professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFS). E-mail: ordepbarrs82@gmail.com

31 Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFS). Licenciado em Matemática (UFS). Professor da SEDUC/SE. Professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFS). E-mail: ronepetersonmatematica@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Desde o ano 2009, lá no princípio do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência – Pibid, o curso Licenciatura Matemática/Campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe (Pibid-Matemática/Campus São Cristóvão) tem participado de todos os editais relacionados a este programa, ora apenas com a formação de um núcleo, ora com dois ou até quatro, como aconteceu pelo edital Pibid 2014-2018. Nesse percurso, se constituiu uma configuração de resiliência e singularidades a partir do contexto vivenciado a cada edital. Os desafios e, concomitantemente, a superação de obstáculos têm estabelecido significativas ações para a formação docente do professor de Matemática.

Trata-se de um processo de formação em via de mão dupla, porque assim como renovam-se diferentes conhecimentos em formação continuada para coordenadores de área e professores supervisores, para os licenciandos, alvo do referido programa, evocam-se também diferentes conhecimentos na sua formação inicial. Os licenciandos não somente aprimoram conceitos matemáticos da educação básica, mas também, apreendem conhecimentos pedagógicos, curriculares e noções de algumas teorias que norteiam a área de Educação Matemática (argumentação, compreensão relacional, níveis de van Hiele, relação com o saber, teoria antropológica do didático).

Neste curso, os licenciandos podem perpassar por diferentes programas que lhes são oportunizados, entre ações de extensão, iniciação à pesquisa e iniciação à docência.

Assim, a partir da participação em programas e projetos que lhes ofereçam bolsas ou não, esses licenciandos vão ampliando seu leque de conhecimentos na formação docente. Com isso, além de outros fatores oriundos das sequelas do contexto pandêmico que perpassamos durante os anos 2020 e 2021^[1], o nosso Núcleo do Pibid-Matemática (edital Pibid 2022-2023), foi iniciado com um grupo formado por 30 licenciandos (24 bolsistas e 06 voluntários), 03 professores supervisores da rede estadual e uma coordenadora de área (docente desta licenciatura).

Para além desses fatores, o Núcleo também enfrenta outra problemática referente à atual realidade das escolas parceiras do programa, considerando o fato dessas três unidades de ensino serem da rede estadual vivenciando a implementação do novo ensino médio em um contexto pós pandêmico. Se no ensino superior estamos com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, a situação na educação básica é muito mais acentuada. Estudantes do ensino médio não possuem conhecimentos matemáticos correspondentes a esse nível, em nenhuma das três séries. Uma defasagem de dois anos, se levarmos em conta apenas o contexto da pandemia. Contudo, sabemos que em relação à Matemática sempre houve uma defasagem na aprendizagem para uma boa parte dos estudantes no ensino médio. A situação atual é muito grave, visto que os professores precisam apoiar-se em um novo currículo e, para tanto, o desafio em buscarmos estratégias teórico-metodológicas que mais se adequem à situação de ambos os contextos – melhor orientar os pibidianos e recompor conceitos matemáticos do ensino fundamental para alunos de ensino médio.

[1] As sequelas da pandemia do Covid-19 têm revelado uma problemática de estudantes em situação de depressão, escassez em conhecimentos básicos e necessários para avançar nos conhecimentos científicos inerentes à licenciatura. A frustração em se reconhecer que adentraram em uma licenciatura sem conhecimentos fundamentais têm evocado evasões no curso, por conseguinte, no Pibid. Outros recorrem a diferentes bolsas evitando a entrada no mercado de trabalho no processo de formação, situação que, muitas vezes, atrapalha o percurso da formação inicial de modo regular.

Desse modo, este texto objetiva evidenciar algumas singularidades do Núcleo Pibid-Matemática do Campus São Cristóvão/UFS sobre o modo de aprender o exercício da docência de pibidianos na área de Matemática. É um trabalho coeso, cooperativo e colaborativo. A partir das reuniões semanais que ocorrem envolvendo todo o grupo do Núcleo, buscamos fundamentos teóricos e metodológicos para planejar atividades em consonância ao currículo de Sergipe e ações pedagógicas de cada uma das três unidades escolares. Assim, estruturamos o texto a partir desta Introdução, apresentando uma síntese dos fundamentos que norteiam o trabalho do grupo; quais atividades desenvolvidas e atuais resultados. Por fim, destacam-se algumas ideias conclusivas sobre o panorama que constituem as singularidades deste Núcleo para superar os desafios e fomentar a formação docente em Matemática.

2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nós, professores de Matemática, temos uma grande responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, visto esta disciplina que lecionamos ser base para o entendimento das demais ciências e para uma maior conexão com o mundo. Razão esta que buscamos fundamentos sob diferentes aspectos teórico-metodológicos para melhor adequar os futuros professores, no caso, licenciandos em Matemática ao processo de iniciação à docência. Por outro lado, face ao que justificamos, na sua maioria, são licenciandos que concluíram o ensino médio na pandemia, iniciando seu curso na transição entre ensino remoto e retorno ao ensino presencial. Por

sua vez, estão atuando com alunos da educação básica que enfrentam um novo currículo, saindo, também, de um contexto de ensino remoto.

Ao ponderar essa realidade, organizamos nosso projeto a partir do que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja ênfase maior são objetos geométricos sob a perspectiva dos níveis de van Hiele. Os demais objetos matemáticos não são excluídos das atividades, nem mesmo das discussões teórico-metodológicas. Todavia, buscamos explorar a compreensão dos pibidianos de nosso Núcleo mostrando-lhes o quanto o ensino de Matemática precisa ser contextualizado em diferentes aspectos: social (cotidiano dos estudantes), científico (articulação dos conceitos matemáticos entre si), histórico (considerando a história da Matemática e suas aplicações na humanidade) e profissional (os conceitos matemáticos aplicados a diferentes áreas do conhecimento). O que implica na responsabilidade de que já não podem mais ter o olhar de alunos, mas sim, um olhar de professores que ensinarão Matemática.

O olhar para objetos geométricos, por exemplo, torna-se essencial porque são conceitos presentes no cotidiano, articulados a outros conceitos matemáticos e, por conseguinte, associados a outras áreas do conhecimento. A teoria de van Hiele foi criada em décadas passadas em relação às dificuldades identificadas sobre conceitos geométricos, tanto em professores, como por consequência, nos respectivos alunos. É uma escala hierárquica estabelecendo níveis de compreensão dos conceitos geométricos; visualização, análise, dedução informal, dedução formal e rigor. Cada

nível tem características próprias e fundamentais para a evolução do estudante ao nível posterior. Essa escala contribuiu para o casal van Hiele identificar o conhecimento geométrico de dois públicos alvos em seus estudos, cujos resultados constataram que os alunos não aprendiam geometria, porque seus professores não sabiam ensiná-los (HIELE, 1986; VILLIERS, 2010). Uma problemática secular, sobretudo, no Brasil, pelo contexto histórico que marca o ensino de geometria – sendo um ensino formal e abstrato; ou sob estruturas algébricas; além de estudos revelando formação precária de professores que ensinam Matemática e o ensino de conceitos geométricos relegado ao segundo plano até os dias atuais do século XXI (SOUZA, 2021).

Embora o avanço tecnológico oportunize um leque de *softwares* e aplicativos para que os objetos geométricos sejam abordados nas aulas de Matemática de forma mais dinâmica, ainda há situações que nos inquietam. É necessário ter apropriação de conceitos fundamentais. Existem demandas para dominar conceitos geométricos a serem ensinados na educação básica. São subjetividades que vão para além do modelo de van Hiele, sendo também necessário o estudo das orientações curriculares, conhecendo a BNCC e o Currículo de Sergipe para os pibidianos aprenderem planejar as atividades em consonância ao novo ensino médio. Com a BNCC, elucidamos conceitos de outras unidades temáticas, como pensamento numérico em relação aos números fracionários e pensamento estatístico^[III]. Buscamos também associar os estudos sobre orientações curriculares a diferentes estratégias de ensino para que possam abordar e explorar objetos matemáticos por meio da aplicação de atividades.

[III] Percebemos, enquanto coordenação de área e professores supervisores, ser esses objetos mais necessários para recomposição de aprendizagem para ambos os públicos (estudantes de ensino médio e pibidianos). São conceitos matemáticos relacionados aos números fracionários, noções de estatística e sobretudo, conceitos relacionados a axiomas, postulados e propriedades de figuras geométricas, por exemplo. Os pibidianos precisam aprofundar os níveis de seu pensamento geométrico para saber desenvolver sua iniciação à prática docente com mais eficácia.

No Pibid-Matemática, antes mesmo de cursar as disciplinas na área de ensino de Matemática, requer conhecer e usar diferentes metodologias de ensino: resolução de problemas, modelagem matemática, jogos matemáticos, materiais manipuláveis, tecnologias digitais e história da matemática. Em nosso Núcleo, sobressaem as metodologias: resolução de problemas, jogos, modelagem e tecnologias digitais, as quais contribuem a explorar os objetos de conhecimento matemático para estudantes do ensino médio, revisitar conceitos em nível de ensino fundamental e fixar os novos no nível que estão cursando.

Outro aspecto teórico que ressaltamos refere-se à teoria da relação com o saber. Fundamentos em nível de formação continuada entre coordenação e professores supervisores. Por meio dessa teoria, buscamos identificar as singularidades e subjetividades de pibidianos e estudantes da educação básica, neste novo contexto. A relação com o saber tem como princípio básico, uma relação que o sujeito institui no decorrer de sua vida, desde que nasce. Para Charlot (2021), é uma condição antropológica porque todo ser humano, em seu processo de humanização, educa-se em uma relação com o saber e o aprender. Para isso, esse ser humano tem relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Essas relações se instituem indissociavelmente em três dimensões (identitária, epistêmica e social) – nesse viés, uma questão didática. Para aprender a ter desejo e ver sentido e significado no objeto que lhe é ensinado ou se tem interesse em aprender. O mesmo entendemos que para aprender a ensinar Matemática, requer uma relação com o outro, consigo mesmo e com os objetos matemáticos a ensinar. É preciso ter apropriação

de objetos matemáticos a ensinar, saber aplicar atividades de modo contextualizado e tomando postura de professor. Para isso, requer saber se relacionar com o outro (colegas pibidianos, estudantes do ensino médio, professor(a) supervisor(a) e coordenadora de área). É uma relação repleta de singularidades e subjetividades no processo de iniciação à docência.

3. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atualmente, o Núcleo Pibid-Matemática/Campus São Cristóvão compõe-se de 24 bolsistas licenciandos em Matemática (entre bolsistas e voluntários), 03 professores supervisores da rede estadual de ensino (uma professora e dois professores) e uma coordenadora de área, docente do Departamento de Matemática. As três unidades de ensino ofertam matrícula do ensino médio, no modelo de ensino integral – novo currículo desse nível de ensino. São elas: Centro de Excelência Professor José Carlos de Souza; Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte e Colégio Estadual Tobias Barreto. Para cada unidade, foi formado um subgrupo composto inicialmente por 10 licenciandos, sendo entre eles 08 bolsistas e 02 voluntários, sob a orientação dos citados supervisores.

Enquanto trabalho do Núcleo, há reuniões semanais para aprofundamento teórico-metodológico, bem como aplicação-teste de atividades a serem aplicadas nas turmas desses supervisores. Além dessas reuniões, ocorrem momentos com os pibidianos entre si, por meio de plantões pedagógicos, nos quais estudam e planejam atividades, conhecem e organizam materiais do acervo exis-

tente no Departamento de Matemática. Em paralelo, professora e professores realizam com seus respectivos subgrupos para planejamento e adequação de atividades para o trabalho de iniciação à docência dos pibidianos nas turmas. São turmas de 1as. às 3as. séries do ensino médio. Desse modo, é um trabalho de natureza coletiva, em um movimento colaborativo e cooperativo, para além dos componentes deste Núcleo. No caso do Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, por exemplo, as atividades a serem realizadas por pibidianos se relacionam ao planejamento na área de Matemática, em função dos projetos pedagógicos desta área na referida unidade escolar. Há um trabalho de articulação, embora, as atividades dos pibidianos estejam mais direcionadas às turmas de 3ª série do ensino médio.

Os estudos iniciaram, voltando-se ao Novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreensão sobre currículo, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Também outros temas foram envolvidos, como a história da disciplina de Matemática e formação de professores de Matemática. São estudos que favorecem pibidianos passarem a ter um olhar de professor, sob a perspectiva de que os estudantes precisam ser questionados, desafiados, ver sentido e significado em aprender objetos matemáticos. Por isso, também realizamos outras ações, com diferentes convidados. Ex-pibidianos e mestrandos (sob orientação da coordenadora de área), foram convidados para aplicação de atividades matemáticas apresentando a dinâmica do nosso projeto, além de outros profissionais versando temáticas sobre: a contextualizado do ensino de Matemática na educação básica

(O cinema e o ensino de Matemática, Conceitos de matemática aplicados à geologia); Saúde vocal na formação docente; Formação docente sobre uso de tecnologias digitais no ensino de Matemática; dentre outras.

O processo de ambientação nas escolas teve início desde o primeiro dia do ano letivo 2023 para que pudessem entender a dinâmica de adequação de horários, distribuição de turmas, além da adaptação dos estudantes ao novo currículo. Convém ressaltar que na rede estadual, no primeiro semestre para as turmas de 3º anos, não têm horários para o componente curricular Matemática, no entanto, professores supervisores inseriram os pibidianos nesse contexto, em disciplinas eletivas ou de itinerários formativos, nos quais, torna-se fundamental haver atividades explorando conceitos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova etapa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – edital 2022-2023) evoca desafios a todo o Núcleo na área de Matemática. Vale ressaltar que saímos de um período pandêmico, sob o modo do ensino remoto, cujas consequências benéficas e/ou maléficas à educação ainda perdurarão por algum tempo. Esse cenário nos leva a buscar uma maneira de recuperar o ensino e, principalmente, a aprendizagem não alcançada, fazendo-se necessário discutir quais metodologias mais se adequam a esta atual realidade.

Neste texto, tivemos como objetivo evidenciar algumas singularidades do Núcleo Pibid-Matemática/Campus São

Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe sobre o modo de aprender a iniciação à docência de pibidianos na área de Matemática. Essas singularidades se apresentam desde a constituição do grupo – pibidianos oriundos de um contexto pandêmico que atuam com estudantes de ensino médio, também dentro de um mesmo panorama. Esse panorama revela que estamos com um público com defasagem de aprendizagem aos seus níveis de estudo. Convém ressaltar que as atividades diferenciadas realizadas por meio do projeto deste Núcleo, têm revelado um importante resultado para os estudantes de ensino médio ao serem avaliados no decorrer do ano letivo.

Para os pibidianos, é possível verificar a mudança de postura, passando a ter um olhar de professor. Postura que são evidenciadas por outros colegas no percurso de disciplinas da licenciatura, como por exemplo, na disciplina Metodologia do Ensino de Matemática. A forma como participam e discutem nas aulas, como apresentam planejamento e aplicação de atividades. O interesse que apresentam em participar de outros projetos, como ações de extensão ou de iniciação científica, tanto na área de ensino como de Matemática Pura. Essas sutis singularidades se constituem numa relação com o aprender a ser professor de Matemática, percebendo o significado em se apropriar das problemáticas do ensino, dos conceitos matemáticos a ensinar, por conseguinte, o desejo de não repetir heranças culturais das velhas práticas do professor de Matemática.

Por sua vez, para os supervisores e a coordenação de área, a formação continuada proporcionada neste Núcleo, em particular, tem proporcionado diferentes

possibilidades de trabalho e perspectivas de formação. Enquanto, professores superiores, a mobilização para cumprir a missão de ajudar estudantes de ensino médio e poder continuar contribuindo com a formação de novos docentes, dando apoio e debatendo sobre as dificuldades e desafios que professores de Matemática enfrentam ao longo da profissionalização, torna-se também uma relação com o saber, a relação com o outro e uma relação de cada um consigo mesmo. Conforme as singularidades que instituem este Núcleo, do qual fazemos parte, podemos afirmar que mesmo com todas as diversidades que envolvem esse momento presente, a aprendizagem da docência é contínua e ímpar. Todos nós temos uma relação com o saber na aprendizagem da docência. Esperamos que o Pibid se perpetue para que possamos continuar contribuindo e estreitando os laços entre a Universidade e a Escola Pública. Assim, tanto a formação dos futuros professores será mais próspera, como também, a escola terá professores de Matemática em constante evolução e atualização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.
- SOUZA, Denize da Silva. Problemática do ensino de geometria: desafios, possibilidades e experiências. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, v. 11, n. 3, p. 242-263, 2021.
- VAN HIELE, Pierre Marie. **Structure and insight: a theory of mathematics education**. Orlando, USA: Academic Press, Inc. 1986.
- VILLIERS, Michael. Algumas reflexões sobre a teoria de van Hiele. In: **Educação Matemática em Revista**. São Paulo, v.12, n.3, pp.400-431, 2010.

CAPÍTULO 10

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PIBID DE FÍSICA/ SC: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samuel Rodrigues de Oliveira Neto^[32]

Jéssica Pereira Santos^[33]

Michelle Silveira Vilanova Costa^[34]

Adelino dos Santos Filho^[35]

RESUMO

As principais dificuldades sofridas pelos alunos para aprender Física no Ensino Médio compreendem basicamente em três dimensões: a habilidade matemática, a interpretação textual do enunciado da questão e a incapacidade de abstração, ou seja, a falta de capacidade de estender as propriedades pertinentes de um fenômeno particular observado para situações hipotéticas e imaginárias. O núcleo de Física/SC do PIBID tem ciência dessas limitações que majoritariamente se apresentam no ensino de Física e propõe atividades e projetos pedagógicos extra-classes para contornar tais empecilhos. Essas dificuldades citadas não se revelam unilateralmente aos estudantes da educação básica, mas sobretudo ao modelo do papel do professor que se faz mister revolucionar diante da cultura behaviorista da práxis pedagógica. Este artigo relata experiência das ações desenvolvidas no PIBID através de 24 graduandos em Física da UFS distribuídos em três colégios estaduais com o intuito de implementar metodologias ativas no ensino de Física valorizando os conceitos e propriedades com ênfase em atividades investigativas e colaborativas, privilegiando o compartilhamento de significados entre os estudantes como essencial para o crescimento cognitivo. Isto permitiu tanto os graduandos a desenvolverem a práxis reflexiva assim como os alunos



32 Coordenador do subprojeto de Física da Universidade Federal de Sergipe - UFS. E-mail: sroneto@academico.ufs.br

33 Supervisora do Centro de Excelência Leandro Maciel/SEDUC - SE. E-mail: jpereirafisica@gmail.com

34 Supervisora do Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte/SEDUC - SE. E-mail: michellevilanova07@gmail.com

35 Supervisor do Centro de Excelência Secretário de Estado Francisco Rosa Santos/SEDUC - SE. E-mail: adelino.cesad@gmail.com

foram estimulados a discutir e compreender como os fenômenos físicos estudados se comportam, além de compreender de forma intuitiva as relações matemáticas pertinentes ao fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física. Atividades investigativas. Compartilhamento de significados. Práxis reflexiva. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Física, como no ensino de Ciências em geral, deve apresentar ao aluno os fenômenos curiosos e intrigantes que ocorrem espontaneamente na natureza e, a partir disso, estimular um espírito investigativo de como tais fenômenos se comportam em situações controladas para compreender as relações de causa e efeito. Tal espírito investigativo deve surgir semelhante a uma brincadeira de criança ao descobrir que jogando mais forte uma bola contra a parede, ela volta mais rápida. Mas esse espírito investigativo tem como escopo básico compreender como uma variável se comporta dentro de um fenômeno quando manipulamos outra variável. Mais precisamente, as práticas investigativas no ensino de Física visam deixar explícitas se as variáveis envolvidas dentro de um fenômeno estudado são diretamente ou inversamente proporcionais. Esta simples percepção qualitativa permite aos alunos apreciarem o fenômeno estudado com uma consciência conceitual muito mais ampla a ponto de que eles consigam resolver situações problemas com autonomia e criticidade sem a necessidade de decorar conceitos ou fórmulas mnemonicamente. Portanto, atividades experi-

mentais promovem a aprendizagem ativa, pois mobilizam a estrutura cognitiva dos estudantes ao se depararem a discutir e analisar situações problemas reflexivas.

O ensino de Física por investigação é previsto pela BNCC na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

A abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido. Nessa etapa da escolarização, ela deve ser desencadeada a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, para estimular a curiosidade e a criatividade na elaboração de procedimentos e na busca de soluções de natureza teórica e/ou experimental. [...] Vale a pena ressaltar que, mais importante do que adquirir as informações em si, é aprender como obtê-las, como produzi-las e como analisá-las criticamente. (BRASIL, 2018, p. 551).

Todas as habilidades da competência específica 3 promovem o caráter investigativo no ensino de Ciências, com destaque para a habilidade EM13CNT301 que contempla diretamente as nossas argumentações acima:

(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica. (BRASIL, 2018, p. 559).

Ao longo desses quinze anos, o núcleo de Física do PIBID sempre buscou criar situações didáticas para estimular os

alunos a pensarem de forma científica. De acordo com a teoria de David Ausubel, uma das condições para ocorrer a Aprendizagem Significativa é o aluno estar motivado para aprender (AUSUBEL, 1978, p. 46). E essa condição é a maior dificuldade encontrada no ensino de Física desde sempre. Ciente desse empecilho, o núcleo de Física teve como principal desafio elaborar estratégias didáticas usando a contextualização ou experimentos simples de baixo custo além de buscar desenvolver uma linguagem compatível aos saberes dos alunos para que se construa, a partir desses saberes, um conhecimento científico. E esse desafio não se restringe unicamente aos estudantes da educação básica, mas principalmente aos nossos estudantes de licenciatura em que é notório a necessidade de modificar toda a cultura da práxis pedagógica do ensino voltado ao currículo e da aprendizagem passiva e do modelo social do papel do professor como o centro do saber, inconscientemente aprendidos por eles ao longo dos anos de suas jornadas nas escolas, o que torna um trabalho complexo e de longo prazo.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS

Apresentaremos nesta seção o cenário escolar, as condições e desafios do ensino de Física, as atividades desenvolvidas pelo grupo e as estratégias de ensino utilizadas nos primeiros seis meses do PIBID a partir de novembro de 2022.

2.1 RECONHECIMENTO *IN LOCO* DO CONTEXTO ESCOLAR: NOÇÕES INICIAIS DOS ATUAIS EMPECILHOS NO ENSINO DE FÍSICA

Como dissemos, a corrente edição do PIBID (Edital nº 23/2022/CAPES) teve início na primeira quinzena de novembro de 2022, em um momento em que as escolas estavam se preparando para finalizar o ano letivo de modo que os bolsistas tiveram apenas a oportunidade de conhecer as dependências das escolas-campos e um breve contato com as turmas dos supervisores. As escolas que estão acolhendo os bolsistas são Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte através da supervisora Prof.^a M.^a Michelle Silveira Vilanova Costa; Centro de Excelência Leandro Maciel através da supervisora Prof.^a M.^a Jéssica Pereira Santos; e Centro de Excelência Secretário de Estado Francisco Rosa Santos através do supervisor Prof. Dr. Adelino dos Santos Filho, sendo todas sob o regime de ensino integral, o que nos favorece para o desenvolvimento de atividades pedagógicas extracurriculares. Cada supervisor foi responsável por apresentar o colégio e acompanhar oito bolsistas nos horários mais convenientes pré-combinados entre eles.

Portanto, nos primeiros contatos com as turmas de Ensino Médio, os bolsistas foram orientados a terem uma conversa despreocupada, informal e amigável no molde de um bate-papo com o intuito de haver uma aproximação mais afetiva entre os estudantes e os bolsistas. Além disso, essa conversa informal teve como escopo buscar compreender quais as angústias e dificuldades mais recorrentes na aprendizagem de Física. Os bolsistas do Colégio Dom Luciano elaboraram,

junto com a prof.^a Michelle, um questionário com perguntas simples para orientar a pauta da conversa. Eles fizeram uma roda de conversa com os estudantes e pediram para responder, coletivamente, um questionário sobre seu cotidiano estudantil e a opinião que tinham sobre a Física, as perguntas iam sendo adaptadas à medida que novas respostas iam sendo dadas. As respostas foram registradas e analisadas como seguem abaixo.

A primeira pergunta visava saber o que eles achavam sobre o ensino. No geral, muitos não gostavam do regime do ensino integral porque preferiam não permanecer na escola nos dois turnos, pois, segundo eles, isso afetava a motivação para estudar. Percebeu-se que o sentimento da obrigação social em passar de ano inibe a espontaneidade e a satisfação de adquirir novos conhecimentos, justamente por estarem bem mais preocupados em conseguir o diploma de conclusão do Ensino Médio. Outros alunos achavam interessante o ensino integral porque ajudava na formação de opiniões próprias. Além disso, muitos estudantes alegaram não conseguir estudar em casa por diversas razões, a maioria disse que só tinham tempo para comer e dormir e os que ainda conseguiam estudar em casa, procuravam videoaulas específicas para sanar algumas dúvidas que tiveram na escola. Quase que unanimemente, os alunos confessaram preferir que as resoluções de exercícios fossem feitas em aula para que eles consigam avançar na aprendizagem sobre os conteúdos das disciplinas de exatas, no geral.

Também foi questionado que tipo de expectativas eles tinham sobre a disciplina de Física quando ainda estavam no ensino fundamental. A opinião unânime foi de que seria algo difícil, ao mesmo tempo alguns achavam que havia alguma relação com a disciplina de Educação Física e que não teriam tantos cálculos. Ao perguntar-lhes o que achavam de Física quando chegaram ao Ensino Médio, eles disseram que confirmaram que realmente é difícil, principalmente porque os assuntos envolvem fórmulas específicas e cálculos. Também relataram dificuldades na interpretação das questões, o que implica diretamente na resolução delas; afirmaram não conseguir resolver a questão por não entender o quê o enunciado pede; e os que conseguiam entender, falaram ainda sobre ter dificuldades com a matemática. Nas aulas de estudo orientado (E.O.), a maioria não consegue usar a aula para tirar suas dúvidas, uns por não terem interesse, outros por não terem a orientação desejada e poucos são os que usam o E.O. para estudar os assuntos atrasados. Os bolsistas observaram que o livro de Ciências da Natureza e suas Tecnologias entregue aos alunos do 1º ano tem o conteúdo bastante resumido e os alunos que recorreram a esse material didático para tentar entender mais sobre o que se passava na sala de aula, relataram que o texto é ininteligível. Quanto ao tipo de aula, todos os alunos acharam melhor as aulas interativas sejam em sala de aula ou em laboratório, pois ajudam na compreensão e estimulam o interesse pela disciplina devido a um maior envolvimento com os conteúdos do que se fosse numa aula tradicional de quadro e giz.

2.2 APROPRIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO E METODOLÓGICO

Durante o período das férias escolares, sobretudo nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, os bolsistas aproveitaram as suas cargas horárias semanais para se dedicarem a assistir webinários de Ensino de Física, principalmente os do prof. Marco Antônio Moreira, e discutir as colocações feitas em reuniões semanais junto ao coordenador. Além das palestras, textos acadêmicos em Ensino de Física também eram debatidos e sempre chamavam a atenção para a importância da compreensão fenomenológica do assunto abordado e que para alcançar isso, o ensino de Física deveria dar significado aos conteúdos, como afirma Moreira (2021):

Ensinar e aprender Física envolve conceitos e conceitualização, modelos e modelagem, atividades experimentais, competências científicas, situações que façam sentido, aprendizagem significativa, dialogicidade e criticidade, interesse, [...] vários dos quais apesar de não serem novos se constituem em desafios para o ensino da Física. (MOREIRA, 2021, p. 1).

“Situações que façam sentido” estão intimamente relacionados com a contextualização e a interdisciplinaridade. Esses dois conceitos foram amplamente debatidos em nossas reuniões na discussão dos documentos nacionais de educação como os PCN (BRASIL, 2000, p. 78) que ressaltam que “contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.” A relação entre o sujeito e objeto é uma relação de familiaridade, pertinente aos saberes do indivíduo oriundos dos

espaços informais de conhecimento e, portanto, dotada de sentido e significado. “O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência.” (BRASIL, 2000, p. 81). A interdisciplinaridade busca justificar o conhecimento no espaço formal de ensino e articular tais conhecimentos para um propósito específico definido como “um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.” (BRASIL, 2000, p. 76).

O termo “competências científicas” que aparece insistentemente em textos de ensino de Física também estão intrinsecamente relacionados com os conceitos de competências e habilidades que amiúde aparecem nos documentos educacionais, sobretudo na BNCC. Entretanto, não faz sentido falar de desenvolvimento de competência se não estiver associada ao domínio do conteúdo. Em nossas reuniões, os estudantes discutiram textos acadêmicos que tratavam sobre a teoria das competências de Philippe Perrenoud.

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. (PERRENOUD, 1999, p. 2).

O estudo e o debate da teoria de Perrenoud possibilitou uma compreensão mais madura do texto da BNCC no que se refere às competências e habilidades.

Todavia, poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). [...] Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 547).

2.3 EXPERIMENTANDO AS TEORIAS/METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Após as férias escolares, os bolsistas retornaram aos colégios e, inicialmente, passaram a acompanhar as aulas como observadores, prestando a atenção na postura e na didática do professor, assim como no comportamento geral da turma. Os bolsistas eram constantemente estimulados a participarem de forma interativa das aulas e gradativamente esse contato se tornou mais espontâneo. Após poucas semanas, naturalmente, os bolsistas de cada colégio começaram a desenvolver ações e produções de materiais didáticos textual e experimental em momentos distintos. De modo geral, os bolsistas inicialmente elaboraram resumos didáticos e listas de exercícios que passavam pela revisão dos supervisores para averiguar e corrigir a coerência textual, equívocos conceituais, questões gradativamente complexas e sem ambiguidade etc. No colégio Francisco Rosa, o prof. Adelino solicitou que os bolsistas elaborassem roteiros experimentais baseados em aparatos experimentais confec-

cionados com materiais de baixo custo. Antes das aplicações dos experimentos ocorriam debates para fazer as adequações para melhor execução da atividade prática. Algumas atividades experimentais foram criativamente desenvolvidas pelos bolsistas usando a animação do jogo *Minecraft*, que por ser popularmente conhecido entre os adolescentes, o interesse e o engajamento dos alunos nas atividades foram garantidos, como mostra a Figura 1 numa atividade de cinemática para alunos do 1º ano. Recursos computacionais têm se mostrado importantes ferramentas no auxílio da aprendizagem.

É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Assim, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorecerá uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (MIRANDA, 2004, p. 2).

No colégio Dom Luciano, a prof.^a Michelle concentrou as ações dos bolsistas nas seis turmas do 3º ano. A cada 15 dias eles desenvolviam uma atividade experimental nas turmas e na semana seguinte, eles aplicavam algum texto ou lista de exercício aos estudantes. As atividades experimentais aos conteúdos de eletromagnetismo, desde os mais simples como os processos de eletrização em que os pibidianos levaram papel picado e os alunos atritavam a caneta na calça (ou uma bexiga no cabelo) e atraía os papezinhos.

Outra atividade curiosa foi a construção da Gaiola de Faraday, em que os pibidianos construíram uma Gaiola de Faraday com uma tela de arame metálico para demonstrar que o campo elétrico é nulo no interior dela e, em seguida, forneceram papel alumínio aos alunos, pediram que eles envolvessem um aparelho celular no papel e em seguida tentassem ligar para o aparelho, verificando que o aparelho não tocava. Houve também um trabalho de contextualização de consumo de energia elétrica e etiquetas de eficiência energética, em que foi discutido como saber quais eletrodomésticos que têm maiores consumos de energia analisando as informações de potência elétrica que vêm nos próprios aparelhos, além de terem feito uma lista de exercício e modelos de etiqueta de eficiência.

Figura 1. Cálculo de velocidade média



Fonte: Leonardo Ferreira de Souza Neto (bolsista do núcleo).

Calculando a velocidade média do carrinho no trilho através das medidas das posições e do tempo gasto.

Figura 2: Ações desenvolvidas no colégio Dom Luciano.



Fonte: imagens da autora Michelle Silveira Vilanova Costa.

Na coluna da esquerda de cima para baixo: eletrização da caneta por atrito; contextualização do consumo de energia elétrica; associação mista de resistores com lâmpadas; e efeito Joule. Na coluna da direita, de cima para baixo: a Gaiola de Faraday (bolsista de blusão vermelho segurando a gaiola e há outra sobre a mesa); e acendendo um LED com uma pilha de batata.

Discutiu-se também como é organizado o circuito elétrico de uma residência construindo um circuito de associação mista de resistores e apresentado aos estudantes. Além de demonstrações do efeito Joule usando pilhas em série, fio elétrico e palha de aço e a atividade sobre a pilha de batata que também atraiu muito a atenção dos estudantes. Em todas essas atividades, foram modificadas as posições tradicionais das carteiras, estimulando o compartilhamento de significados pela participação colaborativa entre eles. Alguns momentos dessas ações podem ser vistos na Figura 2. No colégio Leandro Maciel, a prof.^a Jéssica concentrou os bolsistas para desenvolver ações na disciplina eletiva em que foram abordadas as Leis de Kepler e as Leis de Newton. A figura de uma elipse, em que as órbitas dos planetas descrevem ao redor do Sol, foi desenhada com os alunos usando a técnicas de barbantes e agulhas e mostrando os conceitos de excentricidade, focos e eixos de uma elipse, como mostra a Figura 3.

Na figura 4, os bolsistas apresentaram aos alunos um simples telescópio mostrando o seu princípio de funcionamento explicando como os feixes de luz se comportam ao passarem por lentes convergentes e divergentes e como as imagens são formadas através de espelhos côncavos e convexos contextualizando com temas atuais sobre os telescópios Hubble e o mais moderno James Webb, explicando a diferença deles em relação à captação da luz.

Figura 3: Construção de uma elipse.



Fonte: imagem da autora Jéssica Pereira Santos.

Bolsistas criando elipses com barbante no quadro branco para desenhar as órbitas planetárias.

Figura 4: Comparação das imagens dos telescópios Hubble e James Webb.



Fonte: imagem da autora Jéssica Pereira Santos.

Contextualizando o ensino de lentes e espelhos através de um telescópio e imagens dos telescópios Hubble e James Webb.

Figura 5: Mostrando o espectro da luz.



Fonte: imagem da autora Jéssica Pereira Santos.

Explicando o espectro da luz através da refração da luz por um prisma.

A comparação entre os dois telescópios contextualizou o conceito de espectro de ondas eletromagnéticas: enquanto Hubble observa o universo em luz visível e ultravioleta, Webb foi projetado para detectar apenas luz infravermelha. Essas ações estão ilustradas na Figura 5.

Mostrou-se também imagens bem definidas das crateras da Lua obtidas pelos satélites. A Figura 6 mostra uma atividade em que grupos de alunos recebiam fotos distintas de crateras para calcularem os seus diâmetros baseados na escala dada nas fotos usando uma simples régua encontrando valores, com muito boa aproximação, de até 100 km e relacionaram esse diâmetro à distância de Aracaju ao

município de Estância, por exemplo. Inclusive, os bolsistas perceberam a enorme dificuldade dos alunos em aplicar a regra de três para encontrar os diâmetros das crateras exigindo que os bolsistas ensinassem primeiramente esse conteúdo de matemática para depois aplicar a atividade.

Outra atividade de bastante sucesso foi a construção de um foguete da parte dos próprios alunos com a orientação dos bolsistas, até porque houve uma espécie de gincana que qual grupo de alunos conseguiam criar um foguete que fosse mais alto. Por semanas, os alunos fizeram diversas tentativas de erro e acerto para encontrar a proporção correta de bicarbonato com vinagre para que a reação química fosse mais eficaz na propulsão de lançamento, como ilustra a Figura 7. Essa atividade foi aproveitada para contextualizar a 3ª Lei de Newton (princípio da ação e reação) quando eles assistiram um vídeo dos foguetes de Elon Musk em que foi explicada que a forte ejeção para baixo dos gases devido à combustão empurrava o foguete para cima promovendo a sua decolagem.

Os bolsistas fizeram uma análise de vídeo através do programa gratuito *Tracker*^[1] e mostraram aos alunos que as alturas alcançadas pelos foguetes eram parabólicas em relação ao tempo, como mostra a Figura 8. Portanto, essas alturas podem ser modeladas por uma função do 2º grau e, por isso, justifica-se a fórmula $\Delta(\Delta) = \Delta_0 + \Delta^0 \Delta + \frac{1}{2} \Delta \Delta^2$, que é meramente apresentada nos livros de Física e desprovida de significado. Com o uso do programa, os bolsistas também encontraram e explicaram a velocidade inicial do foguete, tempo de subida, altura máxima atingida e aceleração da gravidade através desse programa, dando

[1] Disponível em: <https://physlets.org/tracker/>

mais significado ao conteúdo de lançamento oblíquo visto de forma puramente teórica e matemática no ensino *behaviorista*. O sucesso dessa disciplina eletiva foi tanto que os alunos sempre estavam na porta da sala ou laboratório um pouco antes do horário da aula, o que mostra uma grande motivação da parte deles, além de muitos alunos pediram para que ela fosse novamente ofertada.

Figura 6: Calculando os tamanhos das crateras.



Fonte: imagem da autora Jéssica Pereira Santos.

Estudantes calculando os diâmetros das crateras da Lua através de fotos reais de imagens de telescópios. Detalhe: os papéis A4 de cores cinzas sobre a mesa são as impressões das fotos das crateras.

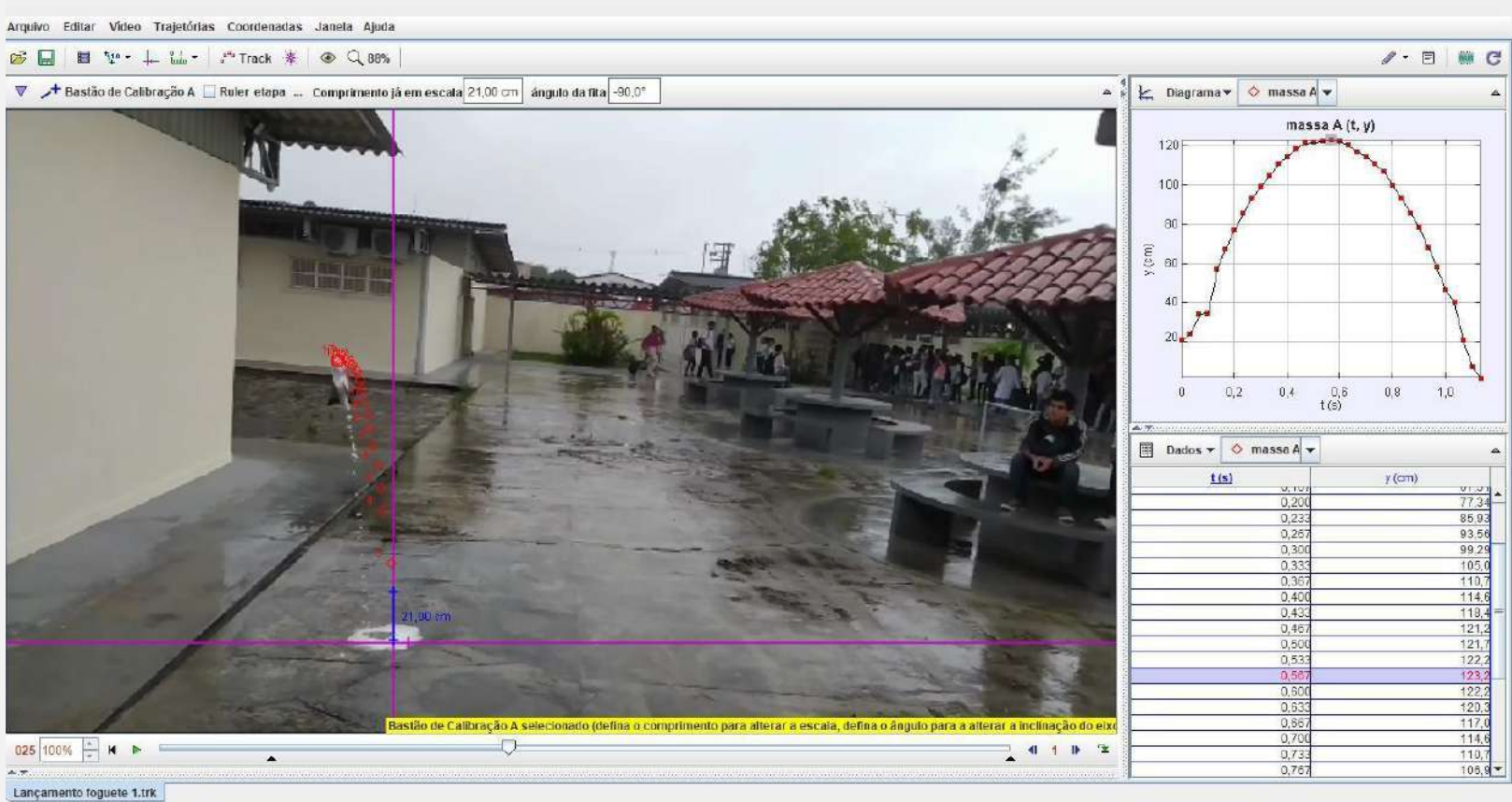
Figura 7: Construindo foguetes.



Fonte: imagens da autora Jéssica Pereira Santos.

À esquerda: os bolsistas explicando como ocorre a reação química do vinagre com o bicarbonato de sódio no interior do foguete. À direita: momento em que o foguete é lançado sob os olhares expectativos dos estudantes.

Figura 8: Análise de vídeo do lançamento do foguete com o programa Tracker.



Fonte: imagem de Elvis Reis do Nascimento (bolsista do núcleo).

O eixo cartesiano (x,y) está em rosa, o azul pequeno é o tamanho da garrafa (já conhecida e inserida nos dados de entrada) que atua como escala e os pontos em vermelho são

os pontos da trajetória do foguete. Na foto, o foguete está no ponto máximo e é possível ver no lado direito o gráfico e a tabela informando as alturas e os tempos correspondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A missão do núcleo de Física do campus de São Cristóvão é revolucionar a tradicional práxis pedagógica de memorização mecânica de fórmulas, conceitos e propriedades; da busca apenas de dicas de resoluções de questões e de respostas corretas somente para serem reproduzidas nas provas e esquecidas logo depois. A nossa proposta é promover uma mudança do paradigma do ensino em direção às sequências didáticas investigativas com a meta do desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo para compreender quais as variáveis que estão envolvidas e como os conceitos e as propriedades física se fazem presentes em um determinado contexto, que seria a manifestação da Aprendizagem Significativa em Física. Insistimos que aprender a perguntar é mais importante do que aprender a resposta correta, porque exige que o aluno compreenda o conteúdo para elaborar as suas dúvidas. Como isso não é valorizado nas escolas, estas se tornam um centro de treinamento e não um centro de educação. O ensino de Física deve priorizar o estudante a pensar, questionar, argumentar, experimentar, teorizar (elaborar hipóteses da relação causa e efeito) e comunicar resultado (texto dissertativo) favorecendo a aprendizagem significativa, e não simplesmente decorar fórmulas para resolver exercícios hipotéticos e descontextualizados que não conecta com a intuição ou o conhecimento prévio, que é característico da aprendizagem mecânica.

Nesta edição do PIBID, buscamos contemplar as três competências específicas na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio previstas na BNCC,

com destaques para as habilidades EM13CNT106 e EM13CNT107 da competência específica 1 (Matéria e Energia); EM13CNT201 e EM13CNT204 da competência específica 2 (Vida, Terra e Cosmos); e EM13CNT301, EM13CNT302 e EM13CNT303 da competência 3 (práticas de investigativas). Todos os supervisores perceberam a evolução da desenvoltura dos bolsistas na comunicação com os estudantes dos colégios. Uma das razões para essa relação bastante amigável é a linguagem muito próxima dos bolsistas com os estudantes devido aos bolsistas terem saído do Ensino Médio há pouco tempo. Há bolsistas que entraram no PIBID quando estavam no primeiro semestre do curso. Isso conseguiu, em muitos momentos, atrair a atenção deles durante as atividades propostas na turma, principalmente na resolução das listas de exercícios e nas atividades experimentais, fazendo com que houvesse uma melhor fixação dos conteúdos abordados nas aulas. Fruto dos debates mais leves, sem inibição, realizados entre os bolsistas e os estudantes da escola, pois os estudantes ficaram mais a vontade de fazer perguntas nas aulas regidas pelos bolsistas em comparação com as aulas ministradas pelo professor da escola.

Agradecemos a todos os licenciandos de Física que participaram com dedicação e com muito esforço deste subprojeto: Alan Santos de Jesus, André Carlos dos Anjos Silva, Anna Letícia Fernandes Barbosa Bispo, Athila Kauã da Silva Barros, Cesar Castro dos Santos, Cleverton Albuquerque Santos Filho, Elton Lima Nascimento, Elvis Reis do Nascimento, Emanuel Vitor Batista de Oliveira, Italo Daniel Nascimento Silva, Joseph Leobino Cardoso de Santana, Lavinia Silva Machado, Lenir Santos de Souza, Leonardo

Ferreira de Souza Neto, Lucas Filipe Melo dos Santos, Lucas Santos Barbosa, Ludmila Mota de Santana, Luiz Augusto Santos, Mateus Emanuel Dias Xavier, Matheus Kalley de Lima Barros, Myllena Yorrana de Araujo Santos, Pablo Renner Gomes da Silva, Paulo Rossi Barreto de Oliveira, Rosielma dos Santos Silva e Selenia Santos Silva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

MIRANDA, R. M., VANIN, V. R. e BECHARA, M. J. **Uso de simulações em disciplinas básicas de Mecânica em um curso de Licenciatura em Física**. 2004, Anais. São Paulo: SBF, 2004.

Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/T0115-1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

MOREIRA, M. A. **Desafios no ensino da física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 43, suppl. 1, e20200451, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 11

BREVES REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA TRAJETÓRIA DO PIBID QUÍMICA NO CAMPUS ITABAIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Edinéia Tavares Lopes^[1]

Assicleide da Silva Brito^[2]



¹ Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho. Programas de Pós-Graduação: PPGED e PPGECA. Coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). E-mail: edineiat@academico.ufs.br.

² Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Ciências Exatas. E-mail: assicleidebrito@gmail.com.

RESUMO

Este texto oferece uma breve reflexão sobre os primeiros anos de desenvolvimento das ações do PIBID da área de Química no Campus de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe(PIBID/UFS/QUI-ITA). Ele se concentra nas experiências vividas entre 2009 e 2011 no Colégio Estadual Murilo Braga e no Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite, com ênfase no projeto “Feira de Itabaiana: aspectos sociais, culturais e ambientais”. Observa-se, com base nas ações realizadas, que o subprojeto tem atendido às expectativas estabelecidas durante sua concepção. As mudanças e desafios enfrentados são partes inerentes do processo e foram abordados como oportunidades de aprendizado e colaboração. Com o intuito de preservar e relembrar as atividades realizadas na implementação do PIBID na área de Química, no Campus de Itabaiana, apresentamos uma seleção de imagens que ilustram o enriquecimento proporcionado por essas atividades. Elas evidenciam a criação de um espaço de compartilhamento de conhecimento e aprendizado de grande relevância para a formação de professores e, em particular, para todos nós envolvidos no projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Química; Campus de Itabaiana; PIBID.

O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO CAMPUS ITABAIANA: CAMINHOS INICIAIS

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), a única universidade pública deste estado, iniciou, em 2006, seu projeto de expansão com a criação do primeiro campus fora da sede, o Campus Professor Alberto Carvalho, localizado na cidade de Itabaiana. Sua criação foi justificada pela necessidade de ampliar a participação da universidade pública no número de matrículas no Ensino Superior e pela interiorização da instituição, uma vez que até então seus cursos eram oferecidos apenas em São Cristóvão/Aracaju.

A partir de agosto de 2006, foram ofertadas 500 vagas em dez cursos de graduação, incluindo sete licenciaturas. Os primeiros dados sobre os estudantes ingressantes confirmam a intenção inicial de criação do campus, uma vez que, no segundo processo seletivo, 77% dos aprovados eram provenientes do Ensino Médio público, 97% eram oriundos de municípios do interior e 70% tinham mães que cursaram no máximo o Ensino Fundamental.

Com a ampliação do número de docentes, os núcleos se tornaram departamentos que oferecem cursos de licenciatura no Campus de Itabaiana e desenvolvem diversas ações voltadas para a Educação Básica desde o início da implantação do campus. O Núcleo de Química, agora Departamento de Química (DQCI), que oferece a Licenciatura em Química, desenvolveu diversas ações de Extensão e Pesquisa com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de Química e Ciências em Itabaiana e região, incentivar os discentes para a docência e aproximá-los da realidade escolar. Nesse período, apenas uma

professora, a primeira autora deste texto, compunha a área de Ensino desse departamento.

Podemos destacar entre essas ações a realização, desde 2006, do projeto de pesquisa, com financiamento próprio, intitulado “Ser professor: construção da identidade docente dos estudantes do curso de Licenciatura Plena em Química do Campus Professor Alberto Carvalho - UFS”, as Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (OCMEA) e diversos outros projetos e ações de Extensão. Essas ações foram desenvolvidas com a coordenação da primeira autora deste texto e com a participação efetiva da segunda autora como aluna de graduação (LOPES ET AL., 2014, 2016a, 2016b). Também destacamos os diversos trabalhos desenvolvidos pela área de Ensino de Química no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidades e Alteridades: diferenças e desigualdades na educação (GEPIADDE) e pelo Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Ensino de Ciências (GPEMEC), além da oferta da Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica.

Essas ações atenderam a estudantes e docentes da Educação Básica de diversos municípios do Sertão e do Agreste sergipanos. Sem dúvida, a área de Ensino de Química sempre foi muito atuante junto à Educação Básica nessas regiões. É com essa característica e nesse contexto que a Licenciatura em Química do Campus Itabaiana compõe o primeiro projeto da UFS, denominado Projeto Institucional, para o Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), submetido e aprovado no primeiro edital do PIBID, intitulado “AVISO DE CHAMAMENTO PÚBLICO MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007”. Este edital tinha como objetivo “fomentar

a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 1).

Foram priorizados os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

Ensino Médio: i) Licenciatura em Física; ii) Licenciatura em Química; iii) Licenciatura em Matemática; e iv) Licenciatura em Biologia.

Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental: i) Licenciatura em Ciências e ii) Licenciatura em Matemática.

De forma complementar, poderiam compor o projeto: i) Licenciatura em Letras (língua portuguesa); ii) Licenciatura em Educação Musical e Artística; e iii) demais Licenciaturas.

O edital não fazia distinção entre as licenciaturas dos diferentes campi, portanto, foi elaborado um projeto para cada área envolvendo as diferentes licenciaturas dos campi de São Cristóvão e de Itabaiana. Em Itabaiana, compuseram o projeto institucional as seguintes licenciaturas: Química, Física, Biologia e Matemática.

O subprojeto de Química foi proposto e coordenado pelas professoras Djalma Andrade, do Departamento de Química do Campus São Cristóvão, e Edinéia Tavares Lopes, do DQCI. A distribuição das bolsas ocorreu de forma equitativa entre os dois departamentos, com cinco bolsas de Iniciação à Docência para a Licenciatura em Química de cada campus.

A bolsa de coordenação também foi distribuída igualmente entre as duas coordenadoras. Nesse edital, dois supervisores ficaram responsáveis pelo acompanhamento das atividades de todos os núcleos do PIBID de Itabaiana.

As ações do DQCI para o projeto PIBID/UFS foram propostas no contexto da realidade educacional em Itabaiana. Essa realidade demandava parcerias voltadas para fortalecer as ações educacionais no município, as quais poderiam se constituir como instrumentos de diálogo e transformação da realidade a partir de processos de ação e investigação demandados pelas necessidades sociais locais. Foi nesse contexto que se propôs a realização do PIBID/UFS/QUI-ITA, procurando contribuir para a melhoria da qualidade da educação em Itabaiana, incentivar a formação de professores e valorizar o magistério. O programa apresentou os seguintes objetivos específicos:

1. Incentivar a formação de professores de química para a educação básica;
2. Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
3. Promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
4. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em química da universidade federal de sergipe;
5. Estimular a integração da universidade federal de sergipe com a educação básica nos ensinos fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;

6. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
7. Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
8. Fornecer aos componentes da tríade, professores formadores, estudantes das licenciaturas e professores da educação básica, instrumental analítico indispensável ao exercício profissional competente que os faça ter uma visão clara sobre quem é seu aluno e o espaço cultural em que se encontram;
9. Discutir como selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão coerente do processo de construção do saber científico acessíveis aos estudantes e suscetíveis de interesse;
10. Refletir cientificamente sobre a ação educativa e o processo de ensino e aprendizagem visando ao redimensionamento do ato pedagógico como forma de realização humana, pessoal e profissional;
11. Propiciar ao licenciando em química atuar como tutor com a finalidade de estimular o processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica, utilizando-se de experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Neste texto, temos como recorte os primeiros anos de desenvolvimento das ações do PIBID/UFS/QUI-ITA, referentes às atividades realizadas entre 2009 e 2011, Edital 2007. Essas ações foram realizadas no Colégio Estadual Murilo Braga (CEMB) e no Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite (CECL).

O Colégio Estadual Murilo Braga está localizado na zona urbana da cidade de Itabaiana e é o maior colégio público da região. O Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite também está na região central de Itabaiana e, durante o período de desenvolvimento das ações do projeto, estava iniciando as turmas de Ensino Médio. Ambos recebem alunos de Itabaiana e de povoados deste município.

As atividades realizadas compreenderam, inicialmente, o conhecimento da realidade escolar e a busca pela participação dos professores de Química das escolas envolvidas no projeto (composição da equipe do projeto PIBID/UFS/QUI-ITA). Tais atividades foram desenvolvidas a partir das demandas apresentadas pelos professores, pela coordenação, pela direção e pelos estudantes dos colégios em questão. Foram desenvolvidas ações como monitoria, reuniões de estudo, elaboração e aplicação de Unidades Didáticas, organização de laboratório, desenvolvimento do projeto “Feira de Itabaiana: aspectos sociais e ambientais”, além de investigação da realidade local (SILVA *ET AL.*, 2009, 2010; SANTANA *ET AL.*, 2010).

Essas ações foram avaliadas pelos professores, pela coordenação e pelos supervisores do PIBID e sofreram alterações de metodologia, horário, prazos, etc., conforme a necessi-

dade. Outras ações foram incorporadas ao projeto, como a contribuição na implementação do Laboratório de Química e o apoio ao Programa Ensino Médio Inovador. Ambas foram necessidades apontadas pela equipe dos dois colégios envolvidos no projeto (Bispo; Santos; Lopes, 2014).

Vale registrar que não apenas o supervisor do PIBID/UFS/QUI-ITA participou dessas ações, mas, e sobretudo, a inserção dos professores da escola no projeto foi efetivada por meio da realização de diversas reuniões com professores, direção, coordenação das escolas e supervisor do PIBID. Nelas, apresentamos nossa proposta de ação e, com base nos apontamentos, readequamos à realidade apresentada pelos professores.

O PIBID/UFS/QUI-ITA, no recorte proposto neste texto, foi composto por uma coordenadora e cinco bolsistas. Além disso, contou com o apoio de mais dois professores, que são os supervisores das escolas envolvidas no projeto. Estes tinham a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento de todas as áreas do PIBID/UFS. Contamos ainda no PIBID/UFS/QUI-ITA com seis voluntários, acadêmicos e ex-alunos do curso de Química do Campus de Itabaiana.

O desenvolvimento das atividades teve como finalidade que os professores de Química e demais professores dessas escolas participassem efetivamente da equipe do projeto e, conseqüentemente, da execução das ações propostas. Para tanto, foram realizadas várias reuniões com os professores das escolas envolvidas no projeto. Tais reuniões forneceram elementos para o encaminhamento das ações.

Vivências e Experiências na Feira de Itabaiana: um projeto desenvolvido no Ensino Médio Inovador

A direção do Colégio Estadual Murilo Braga nos solicitou que contribuíssemos na realização do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Esse programa, proposto pelo MEC pela Portaria no 971/2009, visava a uma “nova organização curricular que propusesse uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimento – saberes, competências, valores e práticas” (Brasil, 2009, p. 16).

No âmbito desse programa, elaboramos, junto com os professores, o projeto intitulado “Feira de Itabaiana: aspectos sociais e ambientais”, que teve como objetivo geral estudar a feira de Itabaiana considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Os objetivos específicos elencados foram: (i) identificar quem são os feirantes; (ii) quais os alimentos comercializados e sua origem; (iii) os cuidados no transporte, no armazenamento e na comercialização desses alimentos; (iv) qual o papel da escola na veiculação de informações relacionadas à conservação e (v) a produção de alimentos com ênfase na questão do uso de agrotóxicos.

Esse projeto foi desenvolvido nos dois colégios, e a equipe teve a seguinte composição: a coordenadora do PIBID/UFS/QUI-ITA, cinco bolsistas de Iniciação à Docência, seis acadêmicos voluntários, seis professores da Educação Básica, pertencentes às áreas de Geografia, Português, Artes, Matemática, Química, Sociologia, História, e cerca de 15 estudantes.

O projeto foi subdividido em quatro subtemas, sendo três desenvolvidos diretamente no CEMB e um no CEACL. Os subtemas são: I - “Feira de Itabaiana: aspectos socioambientais”; II - “Principais produtos comercializados na feira e sua origem”; III - “Da Produção à Comercialização: os cuidados com os alimentos” e IV - “O papel da escola na veiculação de informações relacionadas ao uso de agrotóxicos na produção de alimento”.

No CEMB, foram trabalhados os subtemas I, II e IV. Os objetivos desses subtemas foram, respectivamente: a) identificar aspectos sociais, econômicos e culturais acerca dos trabalhadores da feira de Itabaiana; b) identificar quais são os alimentos comercializados e o local de produção; e c) identificar o papel da escola na veiculação de informações relacionadas ao uso de agrotóxicos na produção de alimentos.

Durante a realização do projeto, foram realizados encontros semanais para a fundamentação teórica e metodológica necessária. Foi realizado, por parte dos bolsistas e voluntários, um levantamento bibliográfico referente à temática com base em alguns artigos, livros, monografias e teses que abordam o contexto histórico da feira da região e da produção e comercialização dos alimentos produzidos na região, bem como sobre o uso de agrotóxicos no meio ambiente. Nas figuras 1 e 2, a seguir, apresentamos as primeiras ações do projeto.

Figura 1 e 2: Estudantes do CEMB participantes do projeto “Feira de Itabaiana”



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Após esse levantamento, a primeira atividade desenvolvida com as/os estudantes das escolas foi a leitura de textos sobre temas que seriam aprofundados no projeto, tais como: equilíbrio do meio ambiente, uso de inseticidas e herbicidas, descoberta do DDT, agrotóxicos, fertilizantes e adubos.

A primeira visita à feira de Itabaiana foi realizada em um sábado. Essa visita de caráter exploratório proporcionou o conhecimento do ambiente de estudo e a observação de algumas características da feira nesse dia. As observações foram relacionadas com o subtema I do projeto, “Feira

de Itabaiana: aspectos socioambientais” e o subtema II, “Principais produtos comercializados na feira e sua origem”. Nas figuras 3 e 4, a seguir, encontram-se professores/as, bolsistas e estudantes.

Figuras 3 e 4: Equipe e estudantes na primeira visita à feira



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Em relação a essa primeira visita à feira, as/os estudantes foram divididas/os em dois grupos e, em seguida, receberam orientações para a realização da coleta de dados. O grupo 1 ficou responsável por localizar onde é realizada a feira; identificar os setores; quais os produtos, onde e como são comercializados; identificar as mercadorias que são vendidas tanto no mercado quanto na feira livre; observar a comercialização; quais recursos são usados na comerciali-

zação dos produtos em geral. Já o grupo 2 ficou responsável por identificar os alimentos comercializados; onde e como são vendidos tanto no mercado quanto na feira livre; como esses alimentos chegam à feira e ao mercado para serem comercializados. Além dessas observações as/os estudantes poderiam fazer outras anotações e tirar fotos do ambiente.

Figuras 5 e 6: Estudantes do projeto na primeira visita à feira



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Participaram dessa visita as/os estudantes de ambas as escolas com o objetivo de integrar as equipes, já que participavam do mesmo projeto, assim poderiam trocar experiências, tornando a atividade mais coletiva, interativa e dinâmica.

Após essa primeira visita, notou-se a necessidade de mais uma visita, também de caráter exploratório, mas em um dia diferente do primeiro, pois a feira acontece duas vezes por semana (às quartas e aos sábados), sendo importante observar as diferenças entre elas.

As/Os estudantes elaboraram um relatório com as observações e primeiras análises das visitas. Optaram por registrar em forma de cartazes, em que utilizaram as fotos feitas nas duas visitas, assim puderam expor suas observações através das imagens da feira. Para a confecção dos cartazes, as equipes dividiram as fotos de acordo com os subtemas I e II. Produziram dois cartazes para cada subtema, um para a feira no sábado e outro para a feira na quarta. Ao lado de cada cartaz, foram colocadas as observações feitas pelas/os estudantes na visita à feira. Esses cartazes ficaram expostos no pátio da escola por uma semana e em seguida foram expostos na universidade. Essas ações podem ser observadas nas figuras 7 e 8 abaixo.

Nos encontros seguintes, as/os professoras/es da escola, a coordenadora do projeto e estudantes bolsistas elaboraram o roteiro das entrevistas. No questionário, as perguntas abrangiam os subtemas I, II, III. Também foi realizada a preparação das/os estudantes para a entrevista com as/os feirantes; elas/es foram orientadas/os sobre como deveriam se apresentar, fazer as perguntas, conversar respeitosa-mente com as/os feirantes e fazer as anotações.

Figura 7 e 8: Equipe e estudantes na segunda visita à feira Figura e a Confecção do relatório da primeira visita à feira



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Na terceira visita à feira, as/os estudantes iniciaram a coleta dos dados através das entrevistas com as/os feirantes. Como a feira é muito grande, foram divididas/os em grupos, e cada grupo ficou responsável por entrevistar cada setor da feira, acompanhado pelas/os bolsistas. As figuras 9 e 10 representam as/os estudantes realizando as entrevistas.

Figuras 9 e 10: Realização da entrevista com as/os feirantes



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Os dados foram analisados, e os resultados, discutidos. Após esse trabalho de campo e a organização das informações, foi realizada a proposta do subtema IV com o objetivo de refletir sobre o papel da escola na veiculação de informações relacionadas ao uso de agrotóxicos na produção de alimentos. Com o intuito de fundamentar a atividade, foram realizados a leitura, a elaboração de resumo e um debate sobre os assuntos referentes ao tema do projeto. Nas figuras 11 e 12, a seguir, são apresentados os encontros de leitura e organização das informações.

Figura 11: Confeccção de texto, resumo



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Figura 12: Discussão de texto, livro



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Durante o desenvolvimento do projeto “Feira de Itabaiana”, foram feitas visitas ao campo de pesquisa, além de estudos teóricos sobre “transporte e armazenamento de alimentos”, com o intuito de contribuir para a compreensão das formas de venda, transporte e armazenamento dos alimentos comercializados na feira de Itabaiana. As/Os estudantes registraram esses locais. Nas figuras 13 a 16, é apresentada essa etapa.

Figuras 13 e 14: Visita para conhecer o armazenamento e a comercialização de alimentos



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010.

Nesse momento, a realização das entrevistas teve como objetivo levantar dados sobre as características de venda, transporte, armazenamento, perfil das/os feirantes, entre outras informações.

Figuras 15 e 16: Armazenamento e comercialização de alimentos



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/ITA-QUI, 2010.

Para sistematizar e socializar essas visitas e os conhecimentos produzidos, foram produzidas uma história em quadrinhos, uma maquete da feira de Itabaiana e um mural de fotos (Figuras 17 a 20). Na história em quadrinhos, foram relatadas as visitas à feira e a realização das entrevistas. A maquete da feira de Itabaiana registrou a organização da feira e as pessoas envolvidas. O mural de fotos foi confeccionado para uma amostra realizada na UFS/Campus Professor Alberto Carvalho (Campus IT). Durante essa mostra, as/os bolsistas/voluntárias/os do PIBID/Química e as/os estudantes das escolas participantes expuseram todas as atividades realizadas no PIBID/Química.

Figuras 17 e 18: Sistematização das informações



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010 e 2011.

Essas atividades também foram apresentadas durante o I Seminário de Iniciação à Docência e Pesquisa no Ensino de Química e no II ENESQUIM (II Encontro Estadual de Química). Os dois eventos foram realizados como uma ação.

Figuras 19 e 20: Produção das maquetes



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA, 2010 e 2011.

O ENESQUIM é um evento criado pelas/os acadêmicas/os da Licenciatura em Química do Campus Itabaiana. Em 2010, foi realizado entre os dias 28/09 e 01/10/2010.

A palestra de abertura foi proferida pelo professor Dr. Attico Inácio Chassot, com o tema “A Ciência como instrumento de leitura para explicar as transformações da natureza”. Foi acompanhada de muita expectativa por parte das/os estudantes e, principalmente, por aquelas/es que se interessam pela área de Ensino de Química, uma vez que o professor Chassot é um dos principais pesquisadores responsáveis pela criação e consolidação da área de pesquisa em Ensino de Ciências e Química no Brasil. (Figuras 21 e 22).

Figuras 21 e 22: Prof. Chassot iniciando a apresentação e bolsistas do PIBID/UFS/QUI-ITA



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA 2010.

Além da realização da palestra de abertura do II ENESQUIM, foi definida também uma mesa-redonda com o tema “Práticas: desafios e perspectivas no PIBID/UFS/QUI-ITA segundo acadêmicos”, da qual participaram a coordenadora do PIBID/UFS/QUI-ITA, estudantes bolsistas e voluntárias/os do projeto, estudantes do Colégio Estadual Murilo Braga e do Colégio Dr. Augusto César Leite, professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior e as/os acadêmicas/os da UFS. Essa mesa-redonda teve os seguintes objetivos: (i) mostrar os principais obstáculos até então encontrados nos referidos colégios desde a criação do projeto até o dia da realização da mesa-redonda; (ii) apontar a importância do PIBID/UFS/QUI-ITA na formação das/os futuras/os professoras/es; (iii) divulgar a contribuição do projeto “Feira de Itabaiana” aos colégios, às/aos professores e às/aos estudantes participantes (Figuras 23 e 24).

Figura 23 e 24: Apresentação de palestra pela voluntária do PIBID e encerramento PIBID/UFS/QUI-ITA



Fonte: Arquivo PIBID/UFS/QUI-ITA 2010.

Como exposto, o Programa Ensino Médio Inovador visava a uma “nova organização curricular que propusesse uma perspectiva de articulação interdisciplinar”. Com o projeto

“Feira de Itabaiana”, foi possível articular diferentes áreas de conhecimento em torno da temática; envolver a participação de docentes, bolsistas, voluntários/os, professoras/es e estudantes dos dois colégios; integrar os colégios participantes do PIBID; estabelecer o diálogo entre os conhecimentos das/os feirantes, estudantes e professoras/es.

Desse modo, o estudo da feira de Itabaiana considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais contribuiu de forma significativa para a formação das/os estudantes da Educação Básica e do PIBID/UFS/QUI-ITA.

REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS

Neste texto, abordamos os primeiros anos de desenvolvimento das ações do PIBID/UFS/QUI-ITA, entre 2009 e 2011, Edital 2007. As ações foram realizadas no Colégio Estadual Murilo Braga e no Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite. Focamos aqui nas vivências e experiências realizadas no projeto “Feira de Itabaiana”. Elas provocam várias reflexões sobre a docência, a realidade escolar, a organização curricular, as condições de trabalho docente, a formação inicial para a docência etc.

Em relação à composição da equipe, percebemos, com os trabalhos desenvolvidos, que o maior desafio é trazer as/os professoras/es para a participação efetiva nas atividades do programa PIBID. Compreendemos que isso se deve, entre outras coisas, à alta carga horária de atividade em sala de aula, que dificulta a participação nas reuniões e acarreta falta de tempo para dedicar às atividades do projeto. Entretanto, a proposta do projeto foi romper com a lógica habitual em

que as/os professoras/es e/ou a escola são receptores de propostas que não respondem às demandas e à realidade educacionais locais. Desse modo, nossa defesa, além da melhoria nas condições de trabalho, é para que mais bolsas sejam disponibilizadas para as/os docentes das escolas e que condições sejam dadas para que tenham tempo para se dedicar efetivamente ao projeto.

Outro fato que merece atenção é a grande demanda de ações apresentadas pelas escolas. Os cinco bolsistas de Itabaiana não conseguem atender a essa demanda. No Colégio Estadual Murilo Braga, essa demanda se deveu, sobretudo, ao fato de ser o maior colégio público da região, necessitando de muitas ações voltadas à melhoria educacional. Além disso, a direção do colégio abordou a necessidade da manutenção do Laboratório de Química para seu uso. Desenvolvemos ações nesse laboratório, mas, como dito, não foi foco deste texto. Já o Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite apresentou uma demanda no sentido de ter iniciado as ações voltadas ao Ensino Médio há menos de dois anos, assim exigia apoio em muitas ações para a implementação desse nível de ensino.

Com essas preocupações, algumas/ns estudantes foram inseridas/os como voluntárias/os no projeto. Entretanto, nossa análise, na ocasião da produção do relatório do PIBID/UFS/QUI-ITA, foi de que, apesar de todo o esforço dessas/es voluntárias/os, não tínhamos condições de atender às muitas demandas apresentadas pelos colégios. Desse modo, é fundamental o aumento de bolsistas (estudantes das licenciaturas) no projeto^[1].

Além disso, a proposta pedagógico-didática do PIBID exige uma reorganização do espaço escolar que, de certa forma, tem exigido uma nova maneira de pensar e agir por parte da equipe escolar. Por outro lado, analisamos no período que as ações desenvolvidas tinham se constituído como uma das possibilidades de construir e implementar propostas que venham, de fato, possibilitar algumas mudanças nas práticas pedagógicas que demonstram não trazer os resultados educacionais que desejamos: a aprendizagem dos conceitos das Ciências dentro de seu contexto social, histórico, cultural e ambiental. Essa organização vai desde os horários da escola, passa pela proposta pedagógica e pela infraestrutura do projeto e, por fim, chega ao envolvimento real da comunidade escolar, especialmente as/os professoras/es, nessas ações.

No que diz respeito às/aos estudantes dos colégios, percebemos que elas/es têm demonstrado curiosidade para as questões das Ciências que a escola, muitas vezes, ainda não deixa aflorar. A continuidade das ações escola-universidade é fundamental para o sucesso do trabalho. Diante disso, consideramos que, como a maioria dos projetos educacionais, essa proposta necessita de mais tempo de ação para que efetivamente mudanças sejam realizadas e que tais mudanças pedagógicas continuem e se tornem rotina nesse espaço escolar.

Quanto às/aos bolsistas do PIBID/UFS/QUI-ITA, percebemos cada vez mais o envolvimento efetivo delas/es com as questões ligadas à docência. Nesse sentido, o projeto tem alcançado significativamente seu objetivo de incentivar a formação de professoras/es e valorizar o magistério.

[1] O número de bolsas foi significativamente ampliado nos demais editais do PIBID. A continuidade do programa, com ampliação de bolsas e recursos de custeio, contribuiu para sua consolidação no cenário nacional. Sem dúvidas, proporcionou inúmeras mudanças em todos os cursos de licenciatura.

Vale registrar que a maioria dessas/es bolsistas e voluntárias/os egressos/as do PIBID/UFS/QUI-ITA atualmente são docentes da rede de Educação Básica de Sergipe e da Educação Superior em estados vizinhos. Uma egressa (segunda autora deste capítulo) foi estudante da primeira turma da Licenciatura em Química do Campus Itabaiana, ex-bolsista do PIBID/UFS/QUI-ITA, cursou, logo após a conclusão da licenciatura, Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Ciências da UFS e concluiu seu doutorado na Universidade de Brasília.

Desse modo, consideramos que as ações desenvolvidas, até o momento, têm atendido às expectativas colocadas quando da proposição do projeto do PIBID. Alterações e dificuldades são inerentes ao processo e foram abordadas como desafios a serem superados nesse espaço de aprendizagem e ações colaborativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISPO, A. G. P.; SANTOS, A. N.; LOPES, E. T. PROEMI e Ensino de Química: propostas em dois colégios estaduais do Agreste sergipano. *In: I Encontro Anual do Pibid e II Seminário Prodocência: Formação docente em debate*, 2014, São Cristóvão - SE. **Anais do I Encontro Anual do PIBID e II Seminário Prodocência: Formação docente em debate**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **AVISO DE CHAMAMENTO PÚBLICO MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

LOPES, E. T.; BRITO, A. S.; JESUS, Y. L.; BRITO, M. C. L.; SANTOS, A. N. O PIBID como espaço de formação da docência nos cursos de Ciências da Natureza em uma universidade pública nordestina. *In: SOUZA, D. N.; SILVA, V. A. (Orgs.). O ensino de ciências e matemática e seus protagonistas?* V. II. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2016. p. 273-290.

LOPES, E. T.; JESUS, Y. L.; SOUZA, F. J. S.; BRITO, A. S. Viajando pelo mundo da OCMEA. **Trilhas da Formação Docente: revista de divulgação das ações do PIBID**, v. 1, p. 76-84, 2014.

LOPES, E. T.; SANTOS, A. N.; BRITO, A. S.; BRITO, M. C. L.; JESUS, Y. L. Caminhos iniciais para a docência: expectativas dos/as bolsistas sobre a entrada no Pibid/UFS-Itabaiana. *In: MENDES, G.; SILVA, L. R.; SOARES, M. J. N. (Orgs.). Formação docente e práticas pedagógicas em questão*. v. 3. João Pessoa-PB: Editora do CCTA, 2016. (Coleção PIBID/UFS).

SANTANA, R. O.; SILVA, G. S.; NASCIMENTO, T. C.; GAMA, L. S.; LOPES, E. T. Relatos da Atividade de Monitoria Realizado pelo PIBID-QUI/ITA no Colégio Estadual Doutor Augusto César Leite. *In: I Jornada de Debates sobre Educação Matemática e Ensino de Ciências*, 2010, Itabaiana-SE. **Anais da I Jornada de Debates sobre Educação Matemática e Ensino de Ciências**, 2010. p. 54-54.

SILVA, G. S.; SANTANA, R. O.; SANTOS, S. M.; LOPES, E. T. PIBID/UFS/QUI de Itabaiana: reflexões iniciais num contexto escolar. *In*: III Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2009, Itabaiana-SE. **Anais do III Colóquio Educon**. Aracaju-SE: Editora da UFS, 2009. p. 1-9.

SILVA, G. S.; SANTANA, R. O.; LOPES, E. T. Momentos Iniciais do Trabalho do PIBID/UFS/QUI-ITA: uma forma de pesquisar e conhecer o ambiente escolar. *In*: 33ª Reunião da Sociedade Brasileira de Química, 2010, Águas de Lindóia. **Anais da 33ª Reunião da SBQ**: a química construindo um futuro melhor, 2010.

AUTORES E AUTORAS

Aaron Sena Cerqueira Reis
Adelino dos Santos Filho
Ana Karina de Oliveira Nascimento
Ana Lúcia Simões Borges Fonseca
Ana Maria Lourenço de Azevedo
André Luís André
Anne Camilly Santana Santos
Antônio Carlos Silva Júnior
Ariel Eloíse Suquere de Campos
Assicleide Da Silva Brito
Brenda da Silva Freitas
Carla Vitória Ribeiro Ferreira
Clayton Santos Almeida
Daniel Almeida da Silva
Daniela Silva Santos
Denize da Silva Souza
Dilton Santos Cândido Maynard
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Edinéia Tavares Lopes
Elionaldo de Jesus Santos Junior

Gicélia Mendes da Silva
Janaína Oliveira Mota
Jaqueline dos Santos Oliveira
Jéssica Pereira Santos
Jonathan Nascimento Fonseca
Joseilda Sampaio de Souza
Laiany Rose Souza Santos
Liliane dos Santos Cruz
Lívia Jéssica Messias de Almeida
Marcos Deyvinson Ferreira Damacena
Michelle Silveira Vilanova Costa
Pedro Alexandre Barros Santos
Renilson Santos Oliveira
Rogério Tenório de Azevedo
Rone Peterson Oliveira Santos
Samuel Rodrigues de Oliveira Neto
Sergio Daniel da Silva Santos
Teresa Cristina Etcheverria
Vivianny Santana de Meneses

SOBRE OS ORGANIZADORES

DILTON SANTOS CÂNDIDO MAYNARD

É professor e pesquisador com uma sólida formação educacional e ampla experiência no campo da História e Educação. Ele obteve sua graduação em licenciatura Plena em História na Universidade Federal de Sergipe em 1999, o título de Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe em 2002 e seu doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco em 2008. Além disso, realizou o Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2013.

Vem atuando como professor colaborador no Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ) e é professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS (ProfHistória UFS), no qual contribui para a formação de futuros educadores.

Desempenha um papel importante na administração acadêmica como Pró-Reitor de Graduação na Universidade Federal de Sergipe desde 2017. Como pesquisador é Bolsista Produtividade CNPq-Nível 2.

Além de suas atividades acadêmicas e administrativas, é autor de uma série significativa de artigos e livros. Recentemente tem participado ativamente da organização de livros referentes aos programas de formação de professores da UFS, dentre os quais: *Formação Docente no PIBID: Relatos de experiências colaborativas da UFS com*

Educação Básica (2022), Formação Docente no PROLICE: Relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica (2022) e Formação Docente no programa Residência Pedagógica: Relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica (2022).

FERNANDA BISPO CORREIA

Nasceu em Nossa Senhora da Glória no Estado de Sergipe em 1986. É titulada em doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2022), possui mestrado em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos (2014) e tem graduação em Letras com licenciatura plena em Português (2009), todos os títulos foram obtidos na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Não obstante, tem especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Pio Décimo (2010).

Sua trajetória profissional no serviço público federal teve início em 2008 e abrange uma ampla variedade de funções e cargos. Desempenhou papéis cruciais em três diferentes campi da Universidade Federal de Sergipe, começando como assistente de administração na Biblioteca do Campus Laranjeiras. Posteriormente, atuou como Técnica em Assuntos Educacionais na Secretaria de Apoio Pedagógico do Campus Prof. Alberto Carvalho (Itabaiana) e, mais recentemente, atua no Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB/PROGRAD) do Campus São Cristóvão.

Dentro do DELIB, colabora ativamente com programas de formação docente, incluindo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa de Apoio ao Licenciando na Escola (PROLICE). Ocupou o cargo de chefe da Divisão de Licenciaturas (DILEC), onde desempenhou um papel fundamental no apoio aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFS. Vem participando da organização de fóruns, na liderança de discussões sobre os desafios e soluções necessários para o aprimoramento dos programas de formação docente da universidade. Tem gerenciado editais, coordenando a organização de eventos e publicações relacionadas aos programas de formação de professores da instituição.

Em 2023 assumiu a posição de Diretora do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), desempenhando um papel de gestão importante nas atividades relacionadas aos cursos de licenciatura e bacharelado, além de permanecer envolvida com as ações e programas de formação docente.

ANDRÉ LUÍS ANDRÉ

Nasceu na cidade de São Paulo em 1978. É professor com Doutorado Direto (2009), Bacharelado (2003) e Licenciatura (2002) em Geografia, todos os títulos obtidos na Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Atuou uma década como professor de ensino fundamental e médio da disciplina de Geografia em instituições públicas e privadas. Bem como atuou como docente do magistério superior em universidade privada na Cidade de São Paulo.

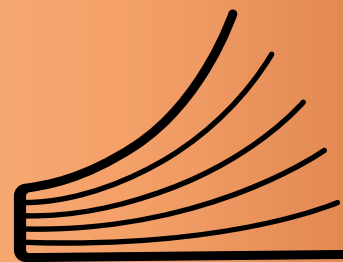
Autor de livros didáticos da área de Geografia e dos livros *Visíveis Pela Violência* (2015), *Ensaio Geopolítico, Cidade e Violência* (2016), *Guerra Híbrida à Brasileira: Das jornadas de 2013 às perspectivas para a próxima década* (2020). Organizou ou contribuiu na organização dos livros: *Metrópoles Latino-Americanas - Geografias de Buenos Aires* (2014) e *Globalização, Regionalização e Novas Ruralidades* (2017), *Livro de Resumos: I Encontro do Programa de Apoio ao Licenciando na Escola* (2021), *Formação docente no Programa de Apoio ao Licenciando na Escola* (2022).

Foi professor de Geografia Humana na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA -, professor do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos na América Latina entre 2013 e 2019.

Exerceu o cargo de Chefe do Departamento de Pesquisa da UNILA e as funções de Presidente do Comitê Local de Iniciação Científica e Coordenador Institucional em relação às agências de fomento: CNPq e Fundação Araucária. Foi vice-coordenador do Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design - CITAD - e Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica.

Desde 2019 é professor de Geografia Humana do Departamento de Geografia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Entre 2021 e 2022 exerceu a função de coordenador institucional do Programa de Apoio ao Licenciando na Escola (PROLICE). É o atual coordenador do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do ciclo 2022-2024.

É o atual coordenador do Grupo de Estudos de Geopolítica e Economia Política Urbano-Regional (GEOEPUR).



EditoraUFS