

Elcimar Simão Martins
Antônia Suele de S. Alves Pereira
Alexandre Cohn da Silveira
(Orgs.)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Desafios, aprendizagens e
conquistas do PIBID da UNILAB



O Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de grande relevância para a Educação Brasileira, de forma ampliada, como, acima de tudo, para a formação inicial de educadores/as, numa perspectiva mais pontual. Historicamente, vivemos no país a falta de priorização da Educação como campo de transformação da realidade social brasileira, no que tange ao desenvolvimento humano, à justiça social e ao combate às desigualdades que excluem e invisibilizam muitas pessoas na sociedade. Um dos descasos históricos é, justamente, com relação aos cursos de licenciatura e à própria formação docente, quer inicial, quer continuada. Diante disso, apesar de não possuir a capacidade de sanar todos os problemas existentes, o PIBID em muito contribuiu para o incremento da formação inicial de professores/as que atuarão como multiplicadores/as de ações transformadoras, através do exercício docente na Educação Básica. É evidente que o trabalho docente não é uma tarefa simples, ainda mais quando a situação emergencial de uma pandemia agrava os desafios desse trabalho bem como as suas condições de realização. É importante destacar que todos os subprojetos presentes nesse livro organizaram suas propostas dentro de uma lógica presencial de atuação e foram obrigados a se reorganizar numa perspectiva de ensino remoto, uma grande novidade para todos/as. Mesmo assim, o apoio coletivo, as ferramentas pedagógicas institucionais e uma boa dose de criatividade foram essenciais para os resultados obtidos, quer na formação de pibidianos/as, quer nos impactos provocados junto às escolas-campo.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimenta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Cléidina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadaniadis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

DESAFIOS, APRENDIZAGENS E CONQUISTAS DO PIBID DA UNILAB

Organizadores

Elcimar Simão Martins

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

Alexandre Cohn da Silveira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Kallyl Pinheiro

Fotografia / Imagem de Capa: Luiza Duqueza Eloi Garantizado; Maria Natalha Morais da Silva Oliveira

Revisão: Elisandra Nunes Pereira



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhada 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MARTINS, Elcimar Simão; PEREIRA, Antonia Suele de Souza Alves; SILVEIRA, Alexandre Cohn da (Orgs.)

Formação de professores durante a Pandemia de Covid-19: desafios, aprendizagens e conquistas do PIBID da UNILAB [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins; Antonia Suele de Souza Alves Pereira; Alexandre Cohn da Silveira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

531 p.

ISBN: 978-65-5917-561-1

DOI: 10.22350/9786559175611

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogia; 2. Docência; 3. Formação; 4. Pandemia; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**

Comissão Organizadora

1 **20**

O PIBID UNILAB E A COLOBARAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES NO CONTEXTO PANDÊMICO

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

Ildo Domingos Ufala

2 **34**

A IMPORTÂNCIA DAS TEMÁTICAS SOBRE SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

Andreza Frederico Bessa

Dayny Silva Ferreira

Geovana da Silva Costa

Maria Lucilene de Albuquerque Pereira

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

3 **45**

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA OS PIBIDIANOS

Aladje Ambrósio

Besna Armando Daniel

Isabelle Chaves Lima

Joelma de Melo Barroso

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

4 **55**

CULTURA POP EDUCA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Keydson Brenno da Silva Oliveira

Victor Alexandre Nogueira

Antonia Geissiele de Freitas Almeida

Maria do Socorro Pereira Costa Lima

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE GUAÍUBA/CE

Leandro do Nascimento Bernardo

Joelma Capungo Machado

Samuel Té

Joelma de Melo Barroso

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

RELAÇÕES ECOLÓGICAS: METODOLOGIAS DIDÁTICAS DO PIBID/BIOLOGIA NO ENSINO REMOTO

Ajarimba Mahra Sa

Moisés Antônio Augusto Panzo

Naby Quindoco

Joelma Barroso

Vanessa Nogueira

PIBID-BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA EEM DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA

Demesson Mateus de Lima Silva

Raimundo Wallisson Moura da Hora

Otávio Felipe de Sousa Silva

Yoná Braga da Rocha Sousa

Maria do Socorro Pereira Costa Lima

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

O PIBID E OS DESAFIOS NA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS EM MEIO AO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM REDENÇÃO-CE

Alberto Na Sanhá

Domingos Antônio Fernandes Vicente

Antonio Francivane Gomes de Brito

Alex Soares da Silva

Michel Lopes Granjeiro

O ENSINO DE CONTEÚDOS DE ASTRONOMIA COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL PARA O ESTUDO DA FÍSICA

Alexsandra Alves Moura

Clara Maria Benevides Nascimento

Larysse Maria Santiago de Castro

Alex Soares da Silva

Michel Lopes Granjeiro

UTILIDADE DAS TIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID

Luana de Castro Queiroz

Mulba Joãozinho da Silva

Tchuda Bidenguilté

Alex Soares da Silva

Michel Lopes Granjeiro

AS PERSPECTIVAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL PARA O PIBID FÍSICA/UNILAB-SUBPROJETO FÍSICA

Raphael Nicolas Domingos Maia

Ossamy Lima Okura

Besna Fernando N'dungue

Marília Késsia dos Santo Souza Pinheiro

Michel Lopes Granjeiro

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO PIBID FÍSICA/UNILAB

Elton Ferreira Gomes

Venâncio Domingos Cassua

Floriano Francisco Cherno

Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro

Michel Lopes Granjeiro

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA SETEMBRO AMARELO DO PIBID FÍSICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM REDENÇÃO/CE

Iofna José Sanhá

Luiz Davi Duarte Serafim

Mateus Mussunda Landa

Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro

Michel Lopes Granjeiro

A LEI 10.639/03 E A 11.645/08 NA ESCOLA CAMPO DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORREA: EXPERIÊNCIAS E ABORDAGENS

Gabriel Freitas de Sousa

Mamadu Lamarana Jalo

Laura Costa Ferreira

Iracelma Pereira de Lima Barbosa

José Josberto Montenegro Sousa

UM OLHAR SOBRE PROCESSO FORMATIVO DE BOLSISTAS PIBID – ADEQUANDO PRÁTICAS PERANTE A IMPREVISIBILIDADE COTIDIANA

Francisco Lucas Silva de Castro

Maria das Graças de Castro Cavalcante

Aleandro Lopes Lima

Iracelma Pereira de Lima Barbosa

José Joberto Montenegro Sousa

PIBID HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORREA – BARREIRA, CEARÁ

Antonio Paulo Costa da Silva

Carla Giselle Silva Pontes

Iracelma Barbosa

José Joberto Montenegro Sousa

A RELEVÂNCIA DA ARTICULAÇÃO TEÓRICA NA PRÁXIS DO DOCENTE DE L2 EM FORMAÇÃO DE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marco Antonio Abreu Costa

Thamires Maria da Silva Andrade

Kaline Girão Jamison

ESTEREÓTIPOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PIBID-UNILAB

Francisca Vitoria Gomes Braga

Livia Alves Barbosa

Kaline Girão Jamison

ALTO FILTRO AFETIVO DISCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AÇÕES NO PIBID

Laurindo Virgílio Rafael

Tcherno Baldé

Kaline Girão Jamison

ANÁLISE DE NECESSIDADES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA

Lais Marreiro Colares

Hugo Hermano da Costa Castro

João de Sousa Oliveira

Kaline Girão Jamison

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: PEDAGOGIAS FREIREANAS E AS AÇÕES DO SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA DA BAHIA

Alexandre Cohn da Silveira

Angela Vieira Nanque

Caramó Seco Mane

Ivanildo Marcelo Pereira Có

Lucas Augusto Cabi

Rosemeire Santana Crispim Carvalho

Silva Martinho Cá

TORTO ARADO, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR, E O ENSINO DE LITERATURA NO CEAJAT

Alberto Mulangui Hungulo

Larissa Rehem Gama

Leidiane Silva dos Santos

Natali Mota

Roseane Santana Neris

Ludmylla Mendes Lima

Tania Regina Abdon da Silva

LABORATÓRIO DE REDAÇÃO: UM RELATO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE REDAÇÃO NA MODALIDADE REMOTA

Antonia Suele de Souza Pereira

Flávia de Freitas Paiva

Rhaylana Vital da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PIBID SUBPROJETO DE LETRAS DA UNILAB

Ana Carolina da Silva Pereira

Maria Luziana Costa de Freitas

Vitória Ellen Mendes Lessa

Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

CLUBE DE LEITURA INTERADOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ilídio Joaquim Guimarães

Maimuna Baldé

Thiago Rodrigo Diniz de Sousa

Maria Natália Morais da Silva Oliveira

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

SALA DE AULA REMOTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS DA UNILAB NA ESCOLA ESTADUAL CAMILO BRASILIENSE

Dianny Estevão Batista

Dielly da Silva Gama

Raquel Alves Cordeiro

Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E EXISTÊNCIAS NO PIBID-UNILAB

Zica Afonso Nacacante

Jacemine Valéria Sambú

Midana Cá

Maria Natalha Moraes da Silva Oliveira

Antonia Suele de Sousa Alves Pereira

O PIBID COMO FERRAMENTA PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE UM ENSINO DECOLONIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Nayne da Silva

Fernanda Kelly da Silva Alves

Douglas David Sousa

Maria Natalha Moraes da Silva Oliveira

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

AS DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BARREIRA NAS AULAS REMOTAS

Maria Elisiane Gomes Maia Moura

Aguinaldo Da Costa Blute

Huthysonn Gomes Lima

Juliana Geórgia Gonçalves De Araújo

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS MÓDULOS I E II DO PIBID

Wilson Miguel Turé

Morida Djedju

Victor Emanuel Barros da Silva

Antonia Suele de Souza Alves Pereira

Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho

O PROCESSO DE MODELAMENTO E NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS E SABERES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: REFLEXÕES NO ÂMBITO DO PIBID/UNILAB/BA

Jamile dos Reis Santos

Jaqueline dos Santos Oliveira

Mariele Conceição

Andréia Cardoso Silveira

ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PIBID REMOTO

Lucinea dos Santos

Annalua Sampaio Santos de Santana

Gracinda Fanta Jau

Míghian Danae Ferreira Nunes

CABELO E ETNOMATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PIBID/UNILAB (BA)

Camila dos Santos Freitas

Layla Rocha Dantas

Terezinha José Insul

Míghian Danae Ferreira Nunes

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS

Tiago Moraes de Freitas

Natalia Kelly de Freitas Oliveira

Jannieiry Cardoso Maciel Araújo

Patrícia da Silva Soares

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

DESAFIOS E PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE FACE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Braima Calilo Sadjó

Elias Perreira Miguel

João Victor Sousa de Oliveira

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

SHOW DA QUÍMICA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Andressa Karoline de Castro Gomes

Karine Rocha de Lima

Maria Mairla Dantas Falcão

Sara Jane de Oliveira

Eveline de Abreu Menezes

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Ana Érica Gonçalves Moraes

Francisco Diego Soares de Sousa

Iury Barbosa Pereira

Francisco Rafael Barbosa da Silva

Eveline de Abreu Menezes

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO: OFICINA SOBRE FUNÇÕES OXIGENADAS PARA O ENEM 2021

Amanda Gabrielle Paiva Castro

Danielly das Graças Sousa do Nascimento

Faustino Djata

Sara Jane de Oliveira

Eveline de Abreu Menezes

SUBPROJETO PIBID SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR DE ÁREA

Bas 'Ilele malomalo

O PIBID-UNILAB NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR ADEMIR SOUSA SANTOS

Ademir Sousa santos

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS: APRENDENDO A SER PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E NO APRENDER A ENSINAR

Teodor Sá

José Maria Capitango Sapalo

Iano Fogna Blata

Bas 'Ilele malomalo

Ana Cláudia Gomes de Souza

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÉS: PARTICIPAÇÃO, LEITURA DE TEXTOS E OBSERVAÇÃO DAS AULAS SÍNCRONAS

Helcim Danamon Fernando Fernandes

Eunice Aníbal Costa

Colna Francisco Nhasse

Anisia Nima Nghabo

Bas 'Ilele malomalo

Ana Cláudia Gomes de Souza

VIVÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA PIBID—SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): UMA EXPERIÊNCIA A RELATAR

Umaro Seidi

Elizandro Fernandinho Có

Lucas Tomaz Tadeu de Souza

DINÂMICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM MOLDE DA EDUCAÇÃO REMOTA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA SALA DE AULA VIRTUAL

Umaro Seidi

Gerson Sanca

Francisco Gleilton Clemente da Silva

Lucas Souza

IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: REFLEXÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO À DOCÊNCIA- PIBID

Lucas Jaime Indi

Mamim Alficene Baldé

Sabino Chimuco Samuel

Lucas Marcelo Tomaz de Souza

DESAFIOS DOCENTES NA APOTEOSE DO NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA: O PIBID COMO CRÍTICA À BNCC (2018)

Samuel de Lima Aquino

Antonio Carlos da Silva

Michel Vincent de Oliveira Sampaio

Régis Wendel Gomes Miranda

Lucas Marcelo Tomaz de Souza

APRESENTAÇÃO

Comissão Organizadora

O Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de grande relevância para a Educação Brasileira, de forma ampliada, como, acima de tudo, para a formação inicial de educadores/as, numa perspectiva mais pontual. Historicamente, vivemos no país a falta de priorização da Educação como campo de transformação da realidade social brasileira, no que tange ao desenvolvimento humano, à justiça social e ao combate às desigualdades que excluem e invisibilizam muitas pessoas na sociedade. Um dos descasos históricos é, justamente, com relação aos cursos de licenciatura e à própria formação docente, quer inicial, quer continuada. Diante disso, apesar de não possuir a capacidade de sanar todos os problemas existentes, o PIBID em muito contribui para o incremento da formação inicial de professores/as que atuarão como multiplicadores/as de ações transformadoras, através do exercício docente na Educação Básica.

Paulo Freire, quando nos ensina sobre a politicidade docente e a educação para a liberdade, aponta para a necessidade de um agir educador comprometido com as opressões, com as imposições e com as impossibilitações arquitetadas por poderes dominantes que sempre atingem as pessoas menos privilegiadas da sociedade, a saber, a população negra e pobre brasileira. “Educar é um ato político”, nos

ensina Freire e, sendo a política parte integrante da condição humana, o agir docente está eminentemente voltado para a formação que favorece a autonomia, a emancipação dos indivíduos e a liberdade. Para além disso, essa politicidade docente precisa favorecer o respeito aos direitos humanos, à diversidade social e à liberdade de expressão, aspectos fundamentais para o exercício da cidadania e da democracia.

Diante do exposto, o PIBID, em proporcionar a construção e a realização de subprojetos de diversas áreas do saber, favorece aos/às professores em formação, um diálogo mais aproximado com a Escola, com docentes que atuam em espaços formais de educação e com estudantes do ensino básico, o que, definitivamente, é um grande incremento formativo e vivencial. Através dessas aproximações, pibidianos/as podem entender melhor as dinâmicas e desafios da Educação Básica na prática, ampliando suas aprendizagens teóricas e reflexões sobre o agir docente. Com isso, a universidade é movida a uma aproximação maior com a comunidade em que está inserida, reinventando-se e aprimorando suas estratégias de ensino, pesquisa e extensão.

No que tange às escolas-campo, a presença de projetos educacionais representa uma oportunidade de diálogo com teorias e práticas inovadoras, que buscam trazer as questões contemporâneas e os desafios de vida para os estudos da Educação Básica. Trata-se também de um grande apoio colaborativo para as reinvenções e adaptações necessárias em tempos de pandemia, favorecendo que jovens professores/as em formação possam contribuir para a melhoria

do aprendizado dos/as estudantes. Igualmente, o PIBID oferece um processo de formação continuada a docentes supervisores/as, oportunizando um diálogo com as discussões contemporâneas em cada área de formação.

É evidente que o trabalho docente não é uma tarefa simples, ainda mais quando a situação emergencial de uma pandemia agrava os desafios desse trabalho bem como as suas condições de realização. É importante destacar que todos os subprojetos presentes nesse livro organizaram suas propostas dentro de uma lógica presencial de atuação e foram obrigados a se reorganizar numa perspectiva de ensino remoto, uma grande novidade para todos/as. Mesmo assim, o apoio coletivo, as ferramentas pedagógicas institucionais e uma boa dose de criatividade foram essenciais para os resultados obtidos, quer na formação de pibidianos/as, quer nos impactos provocados junto às escolas-campo.

O PIBID UNILAB se assustou, resistiu e aconteceu da melhor forma possível e os resultados aqui apresentados falam por si só!

Boa leitura e vida longa ao PIBID!

1

O PIBID UNILAB E A COLOBARAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES NO CONTEXTO PANDÊMICO ¹

Elcimar Simão Martins ²

Elisangela André da Silva Costa ³

Ildo Domingos Ufala ⁴

“COMEÇA-SE A LER POR AQUI”⁵: BREVE INTRODUÇÃO

Mia Couto, escritor moçambicano, no texto “O Guardador de Rios”, nos revela a persistência de um velho guarda do interior da Zambézia em cumprir uma tarefa que lhe fora confiada em um contexto de guerra (COUTO, 2011). A escrita nos fortalece a seguir em frente com o nosso trabalho mesmo em contextos desafiadores, como: da pandemia da covid-19, de violências em diversas acepções e de retrocessos vários no Brasil e no mundo. Esperancemos!

A iniciação à docência implica uma articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes trabalhados nas escolas de educação básica, favorecendo aos discentes/bolsistas de iniciação à docência uma imersão na cultura profissional docente, compreendendo a diversidade presente nas escolas como espaço legítimo de formação.

1 Este trabalho resulta do projeto de iniciação científica, financiado com bolsa do CNPQ, intitulado: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID UNILAB): desafios e possibilidades para a formação docente em tempos de pandemia.

² elcimar@unilab.edu.br

³ elisangelaandre@unilab.edu.br

⁴ ildoufa83@gmail.com

⁵ Os títulos das seções trazem trechos do texto “O guardador de rios”, de Mia Couto.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem como “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). O Pibid é marcante no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), pois está presente ao longo de uma década de atuação dessa instituição de ensino superior, com o intuito de criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica.

A edição do Pibid 2020-2022 teve seu desenvolvimento no complexo cenário causado pela pandemia do coronavírus (covid-19), que implicou diversas mudanças na sociedade, com reflexo direto sobre a Educação, com o imperativo isolamento social e implantação do ensino remoto emergencial, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades pedagógicas das escolas e universidades.

Frente ao exposto, este texto busca refletir sobre o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) no contexto da pandemia da covid-19. O foco não recai nos desafios vividos, mas nas estratégias colaborativas utilizadas pelo coletivo do Programa para a realização de suas atividades.

De abordagem qualitativa, o texto ancora-se no método da Pesquisa Documental, utilizando-se como estratégias de construção e análise de documentos do Pibid Unilab, em especial, os resultados de um formulário eletrônico aplicado a discentes e supervisores.

“ELE PASSOU A USAR AS PAREDES DA ESTAÇÃO PARA GRAFAR”: REGISTRANDO A METODOLOGIA

O texto fundamenta-se em uma abordagem qualitativa por compreender a complexidade de analisar as ações do Pibid Unilab no contexto da pandemia da covid-19 e buscar a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa. Isso se dá em virtude de a pesquisa qualitativa trabalhar de modo integrado ao universo de significados, dialogando com fenômenos e processos complexos, no contexto em que ocorrem, envolvendo, portanto, relações socioculturais diversas (MINAYO, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A investigação está ancorada no método da Pesquisa Documental que, de acordo com o estudo de Mendes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011, p. 32) “busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito”. Os documentos, portanto, são a base para a constituição da pesquisa documental, que não responde a um problema, mas favorece uma ampla visão da problemática em tela.

O cenário da pesquisa foi o Pibid Unilab, que está presente em diversos cursos de licenciatura, por meio de oito subprojetos distribuídos em onze núcleos: Ciências Biológicas, Física, História, Letras Língua Inglesa e Química, com atuação no Ceará; Letras Língua Portuguesa, Pedagogia e Sociologia, com atuação no Ceará e na Bahia, envolvendo 22 docentes da Unilab, 18 docentes da Educação Básica e em torno de 180 licenciandos.

Para tanto, analisamos um instrumental de avaliação, por meio de um formulário eletrônico, visando avaliar diferentes aspectos do Pibid Unilab, notadamente a formação destinada à preparação de bolsistas de iniciação à docência e supervisores por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Unilab. O instrumental foi respondido por 139 participantes, sendo 50,4% do sexo masculino e 49,6 do sexo feminino; 94,2% de bolsistas de iniciação à docência e 5,8% de supervisores/as.

A análise considerou o contexto de produção dos dados em um exercício de reflexão crítica, focando nas estratégias colaborativas utilizadas pelos sujeitos, compreendidos como intelectuais, portadores e produtores de relevantes conhecimentos sobre a iniciação à docência.

“DEVO DIALOGAR COM INVISÍVEIS RIOS”: CONVERSA TEÓRICA SOBRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A iniciação à docência é tomada como um espaço-tempo privilegiado de aprendizagem da profissão docente, pois oportuniza ao licenciando a vivência do cotidiano da escola pública, compreendendo-o como objeto de análise, reflexão e investigação. Para tanto, por meio

do Pibid na Unilab é desenvolvido um trabalho colaborativo entre bolsistas, docentes da universidade e da escola (UNILAB, 2022).

O trabalho colaborativo se efetiva quando se cria “[...] nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 528). Assim, há uma co-construção entre os sujeitos da escola e da universidade.

Pimenta e Severino (2010, p. 15) refletem sobre a importância de se possibilitar ao futuro professor “[...] indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”. Assim, cabe à formação inicial e ao Pibid oportunizar uma reflexão sobre os saberes da docência, compreendendo-os de modo integrado por meio do diálogo entre os saberes da experiência, os da área do conhecimento e os pedagógicos, tal qual propõe Pimenta (2012).

O trabalho colaborativo não pressupõe uma homogeneização. Pelo contrário, a contradição pode e deve ser compreendida como propulsora dos avanços. Para isso, é necessário, em especial nesse contexto pandêmico, considerar o diálogo como eixo central do PIBID, compreendido como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

O Pibid, em sua edição de 2020-2022, foi desenvolvido no contexto da covid-19, pandemia que levou ao isolamento social e ao trabalho de modo remoto emergencial. Para tanto, as TDIC foram utilizadas como possibilidade de comunicação, interação, desenvolvimento, avaliação das atividades e tentativa de estar junto virtualmente (MARTINS, 2020).

Nesse esteio foram utilizadas plataformas e aplicativos diversos, como: e-mail, grupos de WhatsApp, AVA da Unilab, Youtube, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, entre outros, buscando “[...] nesses espaços virtuais colaborativos, maior integração, envolvimento e compromisso social, garantindo a formação do cidadão participativo e comprometido com a melhoria da sua aprendizagem e do grupo social (KENSKI, 2010, p. 94).

Kenski (2010) afirma ainda sobre a importância de novas formas de ensinar e de aprender por meio das tecnologias digitais como possibilidade de interação e construção de uma relação horizontal entre docentes e discentes, ambos colaborativamente atuando na construção do conhecimento.

“OS RIOS QUE PERCORREM O IMAGINÁRIO DO MEU PAÍS CRUZAM TERRITÓRIOS UNIVERSAIS”: O PIBID NA UNILAB

Os programas de iniciação à docência na Unilab, sejam o Pibid ou o Programa Residência Pedagógica, trazem a marca da colaboração, pois ambos assumiram a perspectiva de trabalho conjunto, colaborativo, desde a elaboração dos projetos aos desafios de colocá-los em prática em meio à pandemia da covid-19. Assim, como afirma Roldão (2007, p.

27), buscou-se desenvolver “[...] um processo de trabalho articulado e pensando em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Para tanto, foram realizadas várias atividades integradas, como: planejamento entre as coordenações institucionais e de áreas dos citados programas; reuniões com a pró-reitoria de graduação da Unilab, Secretarias Estaduais de Educação do Ceará e da Bahia, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 8), secretarias municipais de educação do Ceará e da Bahia, visando a um alinhamento e realização das ações.

O Pibid Unilab foi contemplado com uma bolsa para a coordenação institucional, 18 bolsas para supervisores (docentes da educação básica), seis bolsas para coordenações de área (docentes da licenciatura) divididas entre 11 núcleos, 144 bolsas de iniciação à docência (estudantes de licenciatura), resultando em diversos professores da Unilab e 36 estudantes de licenciatura atuando como voluntários. Pimenta e Lima (2019) refletem que, ao não oportunizar bolsas para todos, o Pibid resulta em um trabalho precarizado e, conseqüentemente, na exclusão nos processos formativos.

Ao analisar o formulário de avaliação do primeiro semestre de atividades do Pibid Unilab, percebemos que o trabalho de modo remoto foi marcado por desafios vários, mas a questão de conexão à internet foi o mais citado pelos respondentes. Citamos alguns na sequência.

Falhas na internet, problemas proporcionados ou ampliados devido a pandemia, ambiente inadequado para aula (Discente, Letras Língua Portuguesa - Bahia).

Problemas de conexão. Falta de engajamento dos estudantes pela época pandêmica (Discente, Sociologia - Bahia).

Falta de contato direto e calor humano e de estar no ambiente escolar e de permitir que as pessoas interajam e ouçam suas oficinas, etc. (Discente, História - Ceará).

A exclusão digital e sobrecarga de jornadas afeta nossa produção (Discente, Pedagogia - Bahia).

Acesso de internet limitado; internet com oscilações (Discente, Química - Ceará).

O próprio modelo remoto que dificulta a interação por conta de falta de acesso à internet ou mesmo que dificulta a aproximação e intimidade com os estudantes (Supervisora 1 - Ceará).

O período pandêmico revelou, portanto, a exclusão digital de discentes das escolas públicas e da universidade. Sobre essa questão, Saviani e Galvão (2021, p. 38) refletem que é imperativo a garantia de acessibilidade “[...] ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais”.

Firmino *et al.* (2021) também enumeram dificuldades várias durante o ensino remoto, como: falta de acesso aos recursos tecnológicos, baixa qualidade de acesso à internet, o espaço do lar compartilhado com outros discentes para estudar e desenvolver atividades, entre outras.

Contudo, na medida do possível, assim como em outras IES, no Pibid Unilab, foi possível “[...] proporcionar experiências que envolvam novas metodologias, com uso de recursos tecnológicos capazes de criar situações práticas, imbuídas do fortalecimento teórico, para superação dos problemas que porventura surgem nos processos de ensino e de aprendizagem” (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021, p. 1599).

Dentre as estratégias colaborativas, destacamos o AVA Unilab, que foi organizado em salas virtuais para os onze núcleos do Pibid, com disponibilização de textos de estudos, fóruns de interação e atividades diversas, valorizando o exercício da autoria e a leitura crítica do mundo. O AVA, portanto, “simboliza a pluralidade de sujeitos, culturas e experiências, articulando teoria e prática, com vistas à elevação da qualidade da formação inicial de discentes de licenciatura e contínua de docentes da educação básica, com foco no respeito à diversidade cultural e humana” (Excerto retirado da Carta de Boas-Vindas postada no Mural do Curso).

De acordo com a compreensão de Borssoi e Silva (2017, p. 255): “Um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem é entendido como um espaço que permite a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem”. O AVA, portanto, é um espaço-tempo on-line que favorece a disponibilização de materiais de estudos e a interação dos sujeitos participantes de determinado curso.

Por meio do formulário de avaliação também foi possível compreender o modo como os participantes do Pibid analisaram o AVA

Unilab como estratégia colaborativa para o desenvolvimento das ações, conforme segue.

Através do AVA, o coordenador e supervisor podem direcionar algumas contribuições para as atividades já desenvolvidas pelos bolsistas, fazendo com que o mesmo vá adquirindo habilidades para a continuidade de um trabalho de excelência (Supervisora 2 - Ceará).

Em relação aos conteúdos colocados no AVA dos módulos constituintes do curso de formação, foi ótimo porque assimilei muitos assuntos relativos a formação docente que me ajudarão muito durante a minha formação acadêmica como futura professora (Discente, Letras Língua Portuguesa - Ceará).

As atividades do AVA contribuem muito para nossa formação enquanto futuros professores” (Discente, Biologia - Ceará).

O primeiro contato que tive com as atividades na Ava era uma coisa nova, as atividades do YouTube contribuíram para compreensão e realização das primeiras atividades (Discente, Letras Língua Portuguesa - Bahia).

Acho muito bom como têm se trabalhado, tanto na formação, assim como na plataforma com conteúdos excelentes e gosto de como as informações referentes às atividades no AVA costumam ser claras e compreensíveis (Discente, Letras Língua Inglesa - Ceará).

De um modo geral, destacam-se nas falas a contribuição do ambiente virtual como espaço formativo, seja pelos materiais postados seja pela possibilidade de discussão e aprofundamento ou pelas orientações para o desenvolvimento das atividades. Assim, conforme destacam Alves, Martins e Leite (2021, p. 1595), o AVA se apresenta como “[...] como possibilidade de discutir sobre experiências formativas, temáticas que perpassam o trabalho docente na atualidade e,

coletivamente, construir conhecimentos sobre a aprendizagem da profissão professor e seus desafios”.

As atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid Unilab centraram-se na dimensão colaborativa, pois docentes e discentes da universidade e da escola buscaram compor uma comunidade de aprendentes, como afirma Roldão (2007, p. 26) “[...] em que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido” e assinalado nos excertos acima.

Asseveramos que o Pibid Unilab ousou e, colaborativamente, buscou novas possibilidades de interação entre universidade e escolas, assegurando o diálogo e as trocas entre os sujeitos envolvidos. Em que pese o trabalho no contexto remoto, buscou-se desenvolver um trabalho coletivo, crítico e reflexivo.

“INSCREVENDO NA PEDRA OS MINÚSCULOS SINAIS DA ESPERANÇA”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esperançar em contextos adversos! O texto nos convidou a compreender o Pibid Unilab como um ato político, que, mesmo em um contexto pandêmico, buscou fazer a diferença por meio de um colaborativo trabalho de iniciação à docência marcado pelo compromisso coletivo com a construção de uma educação de qualidade, socialmente referendada e compreendida como direito de cada um e de todos nos diferentes níveis de ensino.

As TDIC foram utilizadas para o desenvolvimento das ações, mas a valorização da dimensão humana da formação docente teve

centralidade nas atividades, posto que os processos de ensino e aprendizagem, independentemente do componente curricular, foram assumidos como possibilidade de emancipação humana.

Nós, docentes e discentes da universidade e da escola, aprendemos e ensinamos em comunhão, compreendendo a formação como um processo coletivo, mas respeitando os sujeitos envolvidos em suas diversidades e singularidades, ampliando colaborativamente as nossas leituras de mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORSSOI, Adriana Helena; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. Mídias educacionais em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem: ampliando possibilidades para o trabalho colaborativo. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 248-274, 2017.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.
- COUTO, Mía. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FIRMINO, Nairley Cardoso Sá; FIRMINO, Diego Farias; LEITE, Luciana Rodrigues; MARTINS, Elcimar Simão. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial:

experiências no estado do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 21, junho/2021

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2010.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação. UNILAB, 2020.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando a leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Métodos de Pesquisa. Fortaleza: EDUECE, 2011, p. 25-42 (vol. II).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240001. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, n. 71, p. 24-29, 2007.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

UNILAB. **Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (2020-2022)**. Redenção: Unilab, 2020.

2

A IMPORTÂNCIA DAS TEMÁTICAS SOBRE SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

*Andreza Frederico Bessa*¹

*Dayny Silva Ferreira*²

*Geovana da Silva Costa*³

*Maria Lucilene de Albuquerque Pereira*⁴

*Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*⁵

Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que exerce diversas funções, as quais vão muito além da atuação pedagógica específica, como, por exemplo, funções sociais e políticas voltadas à transformação da sociedade. O Ministério da Saúde compreende que o período escolar é fundamental para trabalhar temáticas voltadas à saúde, inclusive na perspectiva de prevenção de doenças (BRASIL, 2002).

Para Carvalho (2015. p. 1210),

O PSE se propõe a ser um novo desenho da política de educação em saúde como parte de uma formação ampla para a cidadania e promove a

¹ andrezafred26@gmail.com

² daynysilvaunilab@gmail.com

³ geovanasc260@gmail.com

⁴ lucilenepereiraa@yahoo.com.br

⁵ vanessa.nogueira@unilab.edu.br

articulação de saberes e a participação de alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral ao tratar a saúde e educação de forma integral.

Justifica-se a importância da abordagem de temáticas relacionadas à saúde pelas escolas devido à necessidade de integração desses dois setores, sendo o espaço escolar um palco propício à reflexão e onde surgem novos conceitos de pensamento, com a finalidade de potencializar a qualidade de vida dos jovens e seus parentes. Para Nunes (2021), é na escola em que aprendemos sobre a vida e promoção da saúde, aplicando esse costume desde cedo e desenvolvendo o hábito de transmitir conhecimento sobre a saúde humana.

Tendo em vista o contexto social vivenciado nos anos de 2020 e 2021, com o cenário pandêmico, abordagens sobre as vacinas produzidas para a prevenção do vírus da covid-19, o Sars-Cov-2, seria de extrema relevância, visando também desmistificar as inúmeras *fake news* ligadas às vacinas.

As *fake news* ganharam um espaço ainda maior no mundo durante o período de pandemia, principalmente no que se relaciona às vacinas, o que gerou medo e a falta de vontade dos cidadãos em tomá-las. Informações sobre como as vacinas são feitas e sua segurança com bases científicas confiáveis são extremamente relevantes.

Atualmente, a internet tem sido basicamente a única fonte de informação para todos e, com isso, é necessário que uma informação segura chegue até esses adolescentes, ou seja, informações essas que garantam além do aprendizado em si, segurança sobre o que estão aprendendo. Temas como “Setembro Amarelo” e “Outubro Rosa”, por

exemplo, são essenciais de serem tratados na escola, especialmente em tempos difíceis como os que estamos vivenciando, e criar momentos para ajudar as pessoas na escola é fundamental.

Nessa perspectiva foram desenvolvidas pelos membros bolsistas do programa PIBID, na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, atividades voltadas ao ensino e promoção da saúde, como oficinas sobre vacinas, transtornos como ansiedade, depressão e bipolaridade, doenças que tiveram um aumento durante a pandemia. Abordagens também sobre o Setembro Amarelo e o Outubro Rosa, meses dedicados a prevenção ao suicídio e ao câncer de mama, respectivamente, também foram realizadas. Essas oficinas foram aplicadas com o objetivo de compartilhar informações e promover a conscientização de doenças, além de promoverem acesso às informações de diagnósticos precoces.

DESENVOLVIMENTO

É nítida a ligação que existe entre saúde e educação, pois a escola é o ambiente em que se busca alertar sobre uma problemática relacionada à promoção da saúde. A sociedade compreende o papel da educação em saúde, considerando que uma boa educação resulta em indivíduos saudáveis e indivíduos saudáveis estão mais dispostos a aprender (NUNES, 2021).

A base desse trabalho foi levar conhecimento sobre algumas doenças e também sobre as vacinas para as escolas; tal fator está diretamente ligado à temática “Educação em Saúde” nas escolas, pois

em muitas regiões e unidades escolares é um conteúdo extremamente escasso, mas de suma importância.

Educação em saúde na escola significa a formação de atitudes e valores que levam o estudante a um comportamento preventivo e inteligente, revertendo em benefício de sua saúde e da saúde dos outros (MARCONDES, 1972). Quando o conhecimento é proporcionado aos alunos, espera-se que eles, além de absorvê-lo, consiga repassá-lo para sua comunidade, principalmente nos casos destacados aqui, em que são apresentadas temáticas pouco faladas, nas quais o conhecimento é baixo. Assim, a educação conectada à saúde tem o efeito de transmitir o aprendizado para familiares, amigos e a comunidade em si.

Para trabalhar a temática nas escolas é de imensa importância a fonte de conhecimento que o professor ou a escola usará, antes de apresentar aos estudantes, pois é com base no que for falado que eles adquirirão o conhecimento, sendo relevante que sejam profissionais reconhecidos em sua experiência e formação, além de um conteúdo de fonte verídica.

Segundo Schall (1992, p. 91)

Para se trabalhar efetivamente a saúde na escola é necessário, também, realizar cursos de atualização para professores que aperfeiçoem sua eficiência pedagógica e ampliem sua visão da questão da saúde nos seus múltiplos aspectos. Isto é essencial para o encaminhamento de uma ação participativa e criadora dos alunos.

A educação tem seu papel de grande importância; contudo, parte dessa educação necessita estar voltada ao aprendizado na saúde, de

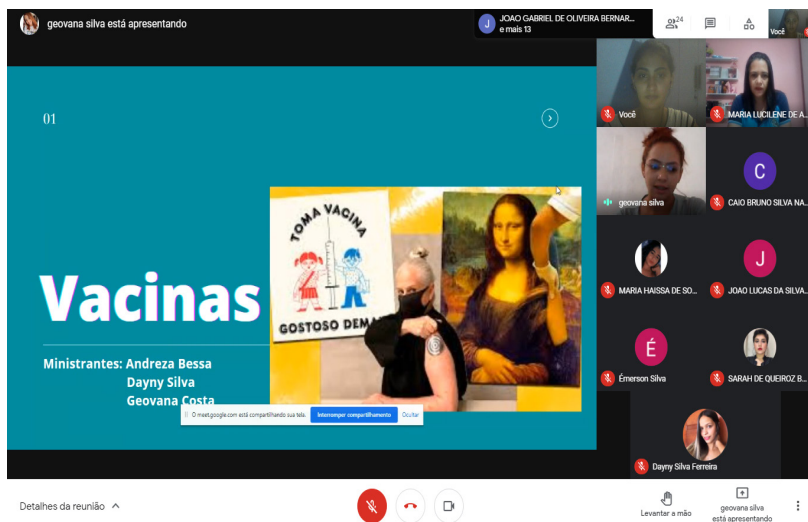
modo a tornar-se habitual o ensino sobre esta temática de maneira regular nas instituições de ensino, fazendo-se essencial a todos da mesma maneira como outras matérias ao decorrer dos anos.

Diante do contexto, as oficinas desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto Biologia, do programa PIBID, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, aos estudantes da Escola de Ensino Médio Almir Pinto, localizada no município de Aracoíaba, articularam-se seguindo as etapas abaixo.

1. VACINAS

Em virtude do isolamento social ocasionado pela pandemia do vírus Sars-Cov-2, inicialmente foram propostas oficinas que destacavam as principais vacinas para a prevenção da doença (covid-19), sua produção e eficácia. A partir disso, foi oportuno dialogar e explicar sobre a história da criação da primeira vacina, a importância desse recurso para a sociedade e desmistificar as *fake news* lançadas nas mídias sobre as vacinas (Figura 1). Aqui foi tratado o tema das vacinas com enfoque direcionado à covid-19, além do conhecimento detalhado sobre a doença em si, também foi compartilhado o saber sobre as vacinas e suas funcionalidades.

Figura 1: Oficina sobre vacinas apresentada pelos integrantes do subprojeto Biologia na escola.



Fonte: Autoras (2021).

2. PROBLEMAS PSICOLÓGICOS

Assim como a relevância da temática sobre vacinas, vimos que seria relevante abordar algumas doenças que aumentaram no período pandêmico, como transtorno de ansiedade (Figura 2), depressão e distúrbios de bipolaridade. O grupo geral foi dividido e cada um ficou responsável por uma dessas doenças, as quais foram explanadas de forma clara e com auxílio de vídeos.

Figura 2- Oficina sobre ansiedade apresentada pelos integrantes do subprojeto Biologia na escola.



Fonte: Autoras (2021).

3. PREVENÇÃO AO SUICÍDIO

No mês de setembro, no Brasil e em outros países, é dedicado à prevenção ao suicídio, temática bastante importante, e que também deve ser abordado nas escolas, tendo em vista que é a segunda causa de morte entre adolescentes (DELBONI, 2021). Proporcionar essa temática aos estudantes pode auxiliar na identificação de fatores de predisposição ou sintomas, obter informações a respeito, bem como e a quem pedir ajuda. Foi proposto aos estudantes uma contextualização dessa temática e um diálogo sobre os possíveis sinais e meios de ajuda (Figura 3).

Figura 3- Oficina “setembro amarelo” e a prevenção ao suicídio apresentada pelos integrantes do subprojeto Biologia na escola.



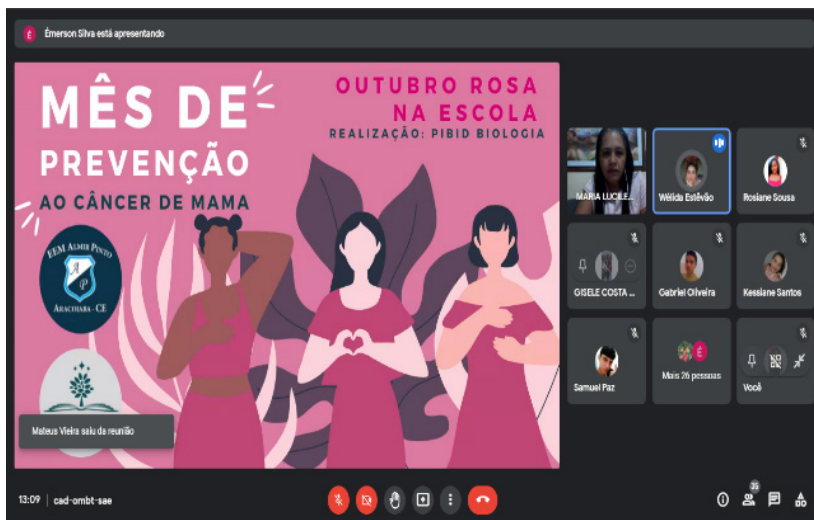
Fonte: Autoras (2021).

4. PREVENÇÃO AO CÂNCER DE MAMA

Com a chegada do mês de outubro, também foi direcionado aos estudantes 02 (dois) momentos de abordagem sobre o câncer de mama, doença que atinge diversas mulheres, mas que também pode ocorrer entre os homens. No primeiro momento, fizemos um diálogo sobre a campanha do “Outubro Rosa”, as causas do câncer de mama, a

importância dos exames preventivos e do apoio familiar durante o tratamento. No segundo momento, abordamos os mitos e verdades sobre o câncer de mama, destacando o câncer de mama nos homens. Esse momento foi marcado com uma mostra de vídeo de uma estudante de enfermagem e de um relato de uma convidada destacando seu processo de descoberta, tratamento e vitória do câncer de mama (Figura 4).

Figura 4- Oficina “Outubro Rosa” apresentada pelos integrantes do subprojeto Biologia na escola.



Fonte: Autoras (2021).

É importante ressaltar que durante a preparação e execução do trabalho visamos apresentar um conteúdo para os estudantes de formas diferentes das aulas tradicionais, aos quais estão acostumados. Usamos slides didáticos e vídeos autoexplicativos que reforçaram o que já havia sido falado de uma maneira mais visual. O modo “não tão formal” de explicação foi algo necessário também para que os alunos se sentissem

mais confiantes e participassem, ou seja, contribuíssem com dúvidas e relatos interessantes.

O objetivo de abordar estes temas que ligam educação e saúde em um conjunto único é de suma importância, não apenas para os alunos, mas sim para a sociedade em geral, pois é a partir deles que o conhecimento pode ser difundido para outras camadas da sociedade.

Segundo Piantino (2018), o conceito de educação em saúde está atrelado a um conjunto de “regras” que contribuem para a melhoria da qualidade de vida, bem como para a prevenção de doenças. Ademais, com base em Picinato (2018), a saúde abordada nas escolas é de fundamental importância, e é nessa mesma perspectiva que este trabalho buscou oferecer aos alunos do ensino médio levando conhecimentos essenciais sobre diferentes doenças, assim como formas de preveni-las.

Para Figueiredo (2010.p. 118)

A educação em saúde deve ser compreendida como uma proposta que tem como finalidade desenvolver no indivíduo e no grupo a capacidade de analisar de forma crítica a sua realidade, como também, de decidir ações conjuntas para resolver problemas e modificar situações, de modo a organizar e realizar a ação e de avaliá-la com espírito crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante do exposto foi possível observar que o papel do PIBID ao levar para as escolas assuntos relacionados à saúde, voltados para temas atuais, como os meses de conscientização e as vacinas,

incluindo entre elas a de combate ao covid-19 foi de extrema precisão. As oficinas aplicadas permitiram abordar temas relevantes à saúde dos alunos e para sociedade no geral, garantindo-lhes informações fidedignas e fundamentais para a conscientização, prevenção e o incentivo à busca de ajuda psicológica quando necessário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Informes Técnicos Institucionais. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev Saúde Pública**, v. 36, n. 2, p. 533-5, 2002.
- CARVALHO I. F.F. B de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.
- DELBONI, C. Suicídio é segunda causa de morte entre adolescentes. Estadão, 2021. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/suicidio-e-segunda-causa-de-morte-entre-adolescentes/>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- FIGUEIREDO, Maria Fernanda Santos; RODRIGUES-NETO, João Felício; LEITE, Maísa Tavares Souza. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 63, p. 117-121, 2010.
- MARCONDES, Ruth Sandoval. Educação em saúde na escola. **Revista de Saúde Pública**, v. 6, p. 89-96, 1972.
- NUNES, Marcos A. C. *et al.* A importância da abordagem da saúde nas escolas após a pandemia de COVID-19: uma revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde** | ISSN 2178-209. Vol.13(8) | DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e7877.2021>.
- PIANTINO, Camila Belfort *et al.* Propostas de ações educativas no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. **Ciência et praxis**, v. 11, n. 21, p. 107-110, 2018.

3

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA OS PIBIDIANOS

*Aladje Ambrósio*¹

*Besna Armando Daniel*²

*Isabelle Chaves Lima*³

*Joelma de Melo Barroso*⁴

*Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*⁵

Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica foi um marco importante na história da humanidade e tem sido um ponto-chave na constante transformação que o mundo vem sofrendo (BRASIL; GABRY, 2021). As tecnologias digitais já eram aliadas do setor educativo em países do primeiro mundo, assim como nos países em desenvolvimento; porém, a sua utilidade e presença na educação nunca teve tanta demanda em comparação ao período do isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus. As restrições impostas em cumprimento das novas medidas sanitárias afetou quase todas as atividades sociais, principalmente o setor educativo, que foi obrigado a

¹ aladjeambrosio@aluno.unilab.edu.br

² besnacelestedaniel@gmail.com

³ isabelle_chavesl@hotmail.com

⁴ joelmabarroso87@gmail.com

⁵ vanessa.nogueira@unilab.edu.br

assumir um processo de transição abrupta do ensino presencial para ensino remoto (MOREIRA, 2020).

As instituições de ensino sofreram impacto direto com o isolamento e, por isso, o uso de novas metodologias foi necessário. A adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TIDCs) substituindo a sala de aula por ensino remoto se mostraram indispensáveis para minimizar os impactos da pandemia nesse setor.

O PIBID é um Programa Institucional de Iniciação à Docência vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que tem como missão facilitar o primeiro contato dos estudantes de licenciatura com a sala de aula. Sua parceria com as escolas da rede pública, somado às disciplinas do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, tem sido de grande importância para a universidade, assim como para escolas parceiras (MARTINS, 2020).

Para a execução desse trabalho partiu-se da seguinte pressuposição: 1 – Os recursos tecnológicos são aliados indispensáveis disponíveis à educação; 2 – Sem as tecnologias seria impossível a concretização dos objetivos do PIBID no período atual; 3 – O uso dos recursos tecnológicos contribuiu para o aprendizado dos docentes e estudantes do ensino médio e dos próprios bolsistas. Para tanto, o presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência dos Pibidianos da edição 2020/2022, que vem desenvolvendo suas ações de forma remota, utilizando as TDICs, enfatizando a grande importância desses recursos como meio facilitador pedagógico e de contato entre os

integrantes do PIBID/Biologia com a escola campo EEEP José Ivanilton Nocrato no município de Guaiuba – CE.

METODOLOGIA

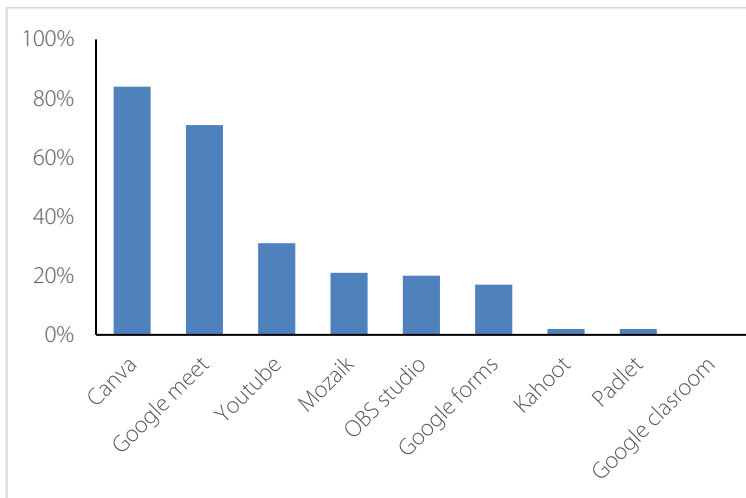
Para realização deste trabalho foram elaborados 02 (dois) formulários on-line no *Google Forms* com questões objetivas sobre as TDICs e seu papel no ensino remoto. A elaboração do formulário e sua submissão ocorreu no mês de novembro de 2021. Um formulário foi submetido aos integrantes do subprojeto Biologia do PIBID/UNILAB e outro aos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da Escola José Ivanilton Nocrato, localizada no município de Guaiuba – CE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para termos a percepção da importância que o uso das TIDCs teve nas ações do PIBID nesse período de ensino remoto, foram analisadas as respostas de 15 (quinze) integrantes do Programa, num total de 30 estudantes.

A maioria dos participantes (80%) está participando a primeira vez no programa e os demais já haviam participado na edição passada. Quanto às ferramentas tecnológicas mais usadas nas suas atividades no decorrer do programa, 07 (sete) plataformas se destacaram, com Canva, Google Meet e Youtube as mais utilizadas, respectivamente (Figura 1).

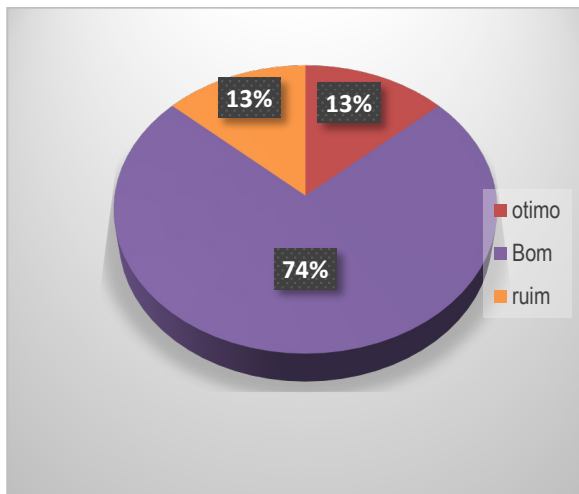
Figura 1 – Tecnologias digitais mais utilizadas pelos integrantes do subprojeto
Biologia do PIBID da UNILAB no ensino remoto.



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto à percepção dos integrantes sobre a edição do programa PIBID/Biologia 2020 – 2022 no formato remoto, 74% dos estudantes acharam “Bom”, 13% “Ótimo” e 13% responderam que esse formato foi “Ruim” (Figura 2). Na mesma perspectiva, foi questionado sobre o aprendizado adquirido nessa modalidade, 93% disseram que “aprenderam muito”, e apenas 7% relataram que seu nível de aprendizado foi “mais ou menos”.

Figura 2 – Avaliação do PIBID edição 2020/2022 pelos bolsistas do subprojeto Biologia no formato remoto.



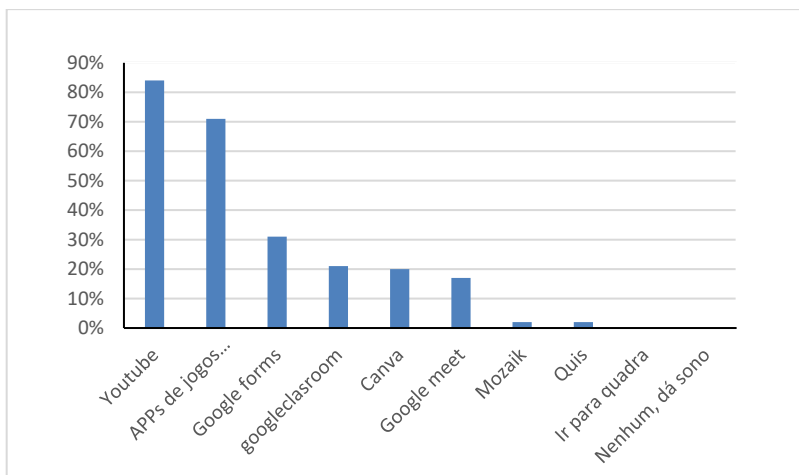
Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto aos estudantes do ensino médio da escola-campo, traçamos o perfil dos cursos dos alunos que responderam ao questionário. No total, 164 alunos responderam distribuídos nos 4 (quatro) cursos: Administração (58 alunos), Agropecuária (26 alunos), Informática (47 alunos) e Química (34 alunos).

Quando questionados sobre o ensino remoto, 56 % dos responderam que acharam “Mais ou menos”, 24% alunos responderam “Não” e 20% responderam “Sim”. E quanto ao quesito “Aprendizado”, 66% responderam que foi “Mais ou menos”, 22% responderam que “Não” aprenderam e 12 % responderam que aprenderam. Também perguntamos sobre o que acharam das aulas mediadas por recursos tecnológicos, e a maioria (92,1%) afirmaram que gostaram, 6% dos alunos se apresentaram indiferentes e apenas 2% dos alunos responderam que não gostaram.

Por fim, a última questão trouxe as TDICs mais utilizadas nas aulas para que eles destacassem as que mais gostaram. A Figura 3 apresenta os resultados obtidos. Do total, 83,5% e 70,7% optaram pelo *YouTube* e *Apps* de jogos educativos, respectivamente. Vale destacar que apenas 2,4% dos alunos optaram por plataforma de aula remota “*Google Meet*”. Esse resultado reflete a insatisfação dos estudantes quanto ao ensino remoto, mesmo que a maioria tenha respondido anteriormente que gostaram da modalidade, ou que até “aprenderam alguma coisa”, percebe-se que a forma de encontro “síncrono” com os professores não é a forma de atuação preferida das TDICs pelos alunos. Percebemos com as repostas que estas por sua vez, atuam como coadjuvantes no ensino, auxiliando no formato de aulas e no processo de ensino aprendizagem, mas a figura do professor de forma “presencial”, ou seja, no chão da escola, passa longe de ser imprescindível.

Figura 3 – Tecnologias digitais preferidas pelos alunos da escola campo de atuação do subprojeto Biologia do PIBID da UNILAB no ensino remoto.



Fonte: Elaborado pelos autores

Numa sociedade moderna regida por tecnologias digitais, torna-se necessária a introdução de tais tecnologias no seu processo de ensino, mas não esperávamos que sua imersão fosse tão inesperada e de forma drástica, como foi devido ao surgimento da covid-19 e do consequente isolamento social. As portas das escolas foram forçadas a fechar e para que as atividades escolares não parassem ou fossem “menos” prejudicadas, a saída viável foi implementar o uso das tecnologias digitais, reformulando as metodologias didáticas de ensino para formato totalmente remoto. Todas essas mudanças repentinas, trouxeram uma série de dificuldades como já era de se esperar, uma vez que boa parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especificamente professores e alunos, não estavam preparados para utilização das tecnologias digitais de forma obrigatória dentro da sala de aula remota. Assim como destacam Souza e Miranda (2020, p. 4):

Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos. Na sala de aula presencial há maior suporte e contato direto com o professor. Além disso, é necessário ressaltar que nem todos os conteúdos, dadas as suas especificidades, se adequam satisfatoriamente, ao ensino remoto.

Diante do cenário, todos precisaram se adaptar de maneira urgente. Os professores foram desafiados a “repensar” metodologias cabíveis a esse sistema de ensino, mesmo sabendo que muitos destes não tinham experiências ou formação voltadas a essas tecnologias.

Além desses desafios, soma-se aos problemas de trabalho em casa (*home-office*) isto é, lidar com problemas familiares, a falta de espaço adequado e a saúde psicológica muitas vezes abalada pela própria pandemia. Situações estas que nós pibidianos vivenciamos bem de perto. Para Moreira *et al.* (2020, p. 2):

A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência”.

Diante dessa realidade os professores tiveram que se tornar “youtubers”, gravando videoaulas, usando plataformas de reuniões *online*, como *Meet*, ou *Zoom*, por exemplo, e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*, entre outras.

Esse sistema não só cobrou a adaptação dos professores, mas também alterou a rotina dos alunos. Segundo Souza e Miranda (2020), as dificuldades socioeconômicas dos alunos também foi ressaltada, trazendo à tona o abismo da exclusão digital que a sociedade ainda vivencia. Muitos alunos não tinham celular, *tablet*, computador, e até mesmo internet em casa, e assim, acabavam usando eletrônicos dos pais/encarregados de educação. Soma-se ainda a dificuldade de concentração na aula virtual, que, muitas das vezes, onde a distração se torna mais frequente e difícil de ser controlada ou até mesmo monitorada, o que levou a uma grande evasão escolar nesse período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a edição 2020/2022 do PIBID foi necessário adotar medidas para que este pudesse atuar no período pandêmico, e uma dessas medidas foi adaptar-se ao ensino remoto incorporado nas escolas. E o papel principal desse processo para que um programa tão importante para formação inicial da docência não parasse foi a utilização das tecnologias digitais. Apesar de todas as dificuldades e desafios, o uso dessas ferramentas pelo PIBID na escola teve resultado positivo sob a percepção dos integrantes do subprojeto de Biologia do PIBID/UNILAB. O uso das ferramentas permitiu que o Programa continuasse com suas atividades nas escolas e cumprindo seus objetivos, dentre eles, iniciar a atuação dos licenciandos na escola, dando o primeiro passo em sua formação inicial, mesmo que de uma forma diferente, porém não menos importante. Percebemos também que os alunos da escola-campo em que atuamos também tiveram uma boa receptividade quanto ao uso das TDICs como auxiliares nas aulas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Magda. S.; GABRY, Maria. C. F. As Competências para o Século XXI a partir das Metodologias Ativas e o Uso das TICS nos Processos Educacionais. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**. [S. l.], v. 7, n. 6. 2021. p. 286–300. DOI: 10.51891/rease.v7i6.1372. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1372>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- MARTINS, Elcimar S. (org.) **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência – Caderno de Formação** – Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. 2020. p. 4.

MOREIRA, José. A. M.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 2020. p. 351-364.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. Desafios da Implementação do Ensino Remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4 n. 11. Boa Vista, 2020 p. 81 – 89. DOI:10.5281/zenodo.4252805. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 16 jan. 2022.

4

CULTURA POP EDUCA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

*Keydson Brenno da Silva Oliveira*¹

*Victor Alexandre Nogueira*²

*Antonia Geissiele de Freitas Almeida*³

*Maria do Socorro Pereira Costa Lima*⁴

*Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*⁵

**Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ**

INTRODUÇÃO

Não há como negar que estamos vivendo em um mundo totalmente imerso nas tecnologias. Acordamos e dormimos conectados, quando não estamos ligados a tudo que se passa ao nosso redor com os *smartphones*, nos “desligamos” da realidade com séries, programas e filmes. E diante dessa realidade que aumentou exponencialmente com os quase dois anos de isolamento social devido à pandemia de covid-19, o sistema educacional teve que agir rápido para inserir as tecnologias em sala de aula.

¹ keydsonbrenno10@hotmail.com

² victornogueiraoffice@gmail.com

³ geissielefreitas@gmail.com

⁴ socorropereiracosta@hotmail.com

⁵ vanessa.nogueira@unilab.edu.br

No entanto, a urgência em realizar tal ação não foi possível proporcionar uma formação adequada e necessárias dos professores diante dessa realidade. As aulas se tornaram remotas, e o que no início parecia inovador e animador, mesmo que desafiador para todos os sujeitos envolvidos, devido ao longo tempo, estas também se tornaram um “problema” pela falta de interesse e evasão dos alunos na sala de aula.

Diante da geração de “nativos digitais”, é imprescindível que a tecnologia faça parte do ambiente escolar, e esta se torne uma aliada dos professores como uma ferramenta exitosa no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, olhar para a formação dos professores, seja inicial ou continuada, é o papel chave para que essa união escola e tecnologia seja bem-sucedida.

A utilização de filmes dentro do universo da Cultura Pop em sala de aula pode se caracterizar como uma ferramenta viável, já que, muitas vezes, relacionam ficção e realidade de forma leve e descontraída e, geralmente, já fazem parte do repertório cultural dos alunos, o que poderia vir a instigar o interesse dos educandos pelo conteúdo que está sendo trabalhado.

Nesse sentido, este trabalho, desenvolvido pelo Subprojeto PIBID-Biologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no campus do Ceará, visa contribuir para a prática docente no ensino de Ciências e Biologia, com objetivo principal sugerir como proposta pedagógica um *e-book* com roteiros para a

utilização de filmes de animação que abordam temáticas biológicas dentro do universo da Cultura Pop.

Ao longo do percurso do PIBID-Biologia da UNILAB nesse período remoto, muitas ações foram desenvolvidas nas escolas-campo de atuação. A partir dessas ações foi pensada a elaboração de um material didático que viesse a contribuir com a prática docente no ensino de Ciências e Biologia, mas fizesse uso de tecnologias, tendo em vista os desafios enfrentados.

Para tanto, inicialmente foi realizado um levantamento com a plataforma de buscas *Google*, sobre filmes que abordassem temáticas biológicas em seu roteiro. Por ser um material destinado à prática docente no ensino de Ciências e Biologia, demos preferência aos filmes de animações, tendo em vista que estes trabalham temáticas biológicas de forma leve e descontraída e podem ser aplicáveis às diferentes faixas etárias do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO: A CULTURA POP NA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO

Em pleno século XXI, as tecnologias começaram a fazer parte da vida da maioria das pessoas, refletindo cada vez mais em seus hábitos e comportamentos (SILVA, 2019). Em muitos países mudanças estão ocorrendo, estando no centro desta revolução, o uso de dispositivos móveis, como *tablets*, para uso educacional. Estes dispositivos que possuem interfaces táteis permitem o acesso aos conteúdos *Web* e multimídia, assim como outras funcionalidades. Nesse sentido, a

educação precisa se adequar às modernizações e mudanças que a sociedade tem passado (BIDARRA, 2019; SILVA, 2019).

Para além das discussões em torno do tema, de modo geral, a Cultura Pop engloba elementos que são amplamente divulgados pelos meios de comunicação massiva, sendo direcionados a uma grande audiência e aderidos por grupos de pessoas sem distinção de classes sociais (MORAIS; NUNES, 2021). Além de abordarem temáticas sociais, emocionais, científicas e éticas, elementos da Cultura Pop também trabalham muito a ficção, o que, apesar de não retratarem fielmente a realidade, podem ser utilizados como exemplos e inspirações dentro do contexto escolar (OLIVEIRA; IMIG; GAVINHO, 2021).

Mesmo não sendo exatamente fiéis à realidade, a utilização de filmes do universo da Cultura Pop no processo de ensino-aprendizagem é de grande relevância, pois “podem ilustrar realidades distantes, como épocas passadas ou lugares longínquos” (AÑEZ, 2017, p. 10), além de simular possíveis cenários futuros, possibilitando debates e reflexões em sala de aula. No entanto, segundo Santos, Ribeiro e Carvalho (2020), para que essa ferramenta se torne eficaz em sala de aula é fundamental que o professor, mediador do processo de aprendizagem, busque planejar previamente como a atividade será desenvolvida, selecionando filmes relacionados ao conteúdo abordado e atividades complementares a exibição que proporcione reflexões e diálogos sobre a temática. Um dos desafios que perpassa o ensino de Ciências e Biologia diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem aulas mais dinâmicas, contextualizadas e participativas, buscando motivar e

instigar o interesse dos alunos. Assim, com o intuito de superar as dificuldades encontradas no ensino tradicional, muito se tem valorizado a utilização de recursos didáticos (SILVA *et al.*, 2012).

Compreende-se como recursos didáticos os métodos pedagógicos e instrumentos utilizados como suporte no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (SANTOS; BELMINO, 2013). No ensino de Ciências e Biologia na educação básica, além do uso tradicional do livro, quadro e giz, há materiais que podem auxiliar na explanação dos conteúdos, como microscópios, modelos em *biscuit*, plataformas digitais, jogos, dentre outros. Essa variedade de ferramentas possibilita o desenvolvimento de aulas mais interativas e lúdicas em escolas de diferentes realidades e contextos, tendo em vista a possibilidade de adaptação dessas ferramentas e o planejamento de atividades de baixo custo (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2020).

De acordo com Santos e Belmino (2013), os recursos didáticos facilitam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Estes, se utilizados de forma adequada, despertam a curiosidade e motivação dos educandos, contribuindo para uma compreensão mais efetiva dos conteúdos, fazendo com que os alunos consigam relacioná-los ao cotidiano. Além disso, segundo os mesmos autores, essas ferramentas “possibilitam aos educandos participarem ativamente e expressarem suas opiniões, interagindo com as informações” (SANTOS; BELMINO, 2013, p. 4).

Devido à importância de abordar temas transversais/interdisciplinares atuais na escola, muitas ferramentas podem ser

utilizadas para o desenvolvimento de discussões que estimulem o senso crítico do aluno. Um exemplo seria o cinema e os recursos audiovisuais gratuitos oferecidos pela internet, assistidos em momentos de lazer (LOVATO, 2021). Mesmo que os docentes sejam “acostumados” ao ensino formal da disciplina, adequar sempre que necessário o assunto ao cotidiano do aluno e a dialogar com outras disciplinas é necessário e enriquecedor, assim como utilizar de recursos alternativos em sala de aula ajudam na construção do ensino-aprendizagem (GERPE, 2018).

Os *e-books* constituem um importante recurso metodológico, despertam a curiosidade e o interesse dos alunos, atendendo ao objetivo proposto e auxiliam os professores nas metodologias docentes, além de ser um produto que abrange as diversas artes, como a música, o vídeo, o *design*, a fotografia, e a interatividade. Portanto, torna-se indispensável o professor ter apropriação de recursos que promovam um ensino de qualidade, autonomia e emancipação aos discentes que estão em processo de construção de conhecimento (THEISEN, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PRODUÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO E-BOOK “A BIOLOGIA NA CULTURA POP” NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2018, mostram que, das três áreas analisadas (leitura, matemática e ciências), as Ciências apresentam 55,3% dos alunos abaixo do nível 2, o nível mais básico da avaliação, 0,8% de alunos no nível 5 e nenhum no nível 6, o mais alto analisado (BRASIL, 2019). Esse cenário preocupante escancara todas as complicações relacionadas

ao ensino de Ciências no país, podendo citar, entre elas, o levantamento feito por Santos e Belmino (2013): reveses relativos à formação inicial e continuada de professores, que criam um cenário de não inovação nas metodologias cotidianas dos educadores e a falta de materiais adequados, sejam recursos didáticos ou laboratórios para a realização de experimentos, essenciais para um desenvolvimento mais substancial da aprendizagem.

Sabemos que, atualmente, uma das principais lutas travadas pelos professores em sala de aula é contra a dispersão de seus estudantes. Em um mundo cada vez mais conectado, é extremamente difícil conseguir a atenção de uma pessoa, principalmente de crianças e adolescentes. Nesse sentido, se não ocorrem reestruturações metodológicas ao longo da disciplina, os educandos vão perdendo o interesse pelos conteúdos, especialmente aqueles mais “complexos”.

Pensando nessa situação, imaginamos que o e-book (Figura 1), construído sobre a compreensão da cinematografia como manifestação artística totalmente utilizável em prol da educação (assim como todas as outras), possui a força necessária para combater as problemáticas aqui expostas, lembrando sempre que “o uso do cinema deve ser entendido como uma estratégia tão completa quanto todas as outras mais tradicionais ao invés de ser vista apenas como algo complementar” (BARROS; GIRASOLE; ZANELLA, 2013, p. 105).

atividades complementares, respectivamente. Além da explicação individual de cada filme, o material traz inicialmente um roteiro geral de aula e discussão, o qual contém instruções sobre como a utilização de filmes em sala de aula pode ser conduzida.

É sabido que a Sétima Arte possui vários significados e significâncias. Em trabalho realizado com professores por Valêncio (2019, p.51), observamos seis sentidos atribuídos por profissionais da educação a esse tipo de arte, especialmente a obras cinematográficas do tipo “animação”, quando utilizadas no espaço escolar:

1. *Sentido de realidade*: a capacidade que os filmes de animações possuem em aproximar os conteúdos programáticos, abordando temáticas para além da sala de aula, como as condições existenciais dos educandos, sejam por meio de aspectos culturais, sociais, ambientais ou econômicos de seus cotidianos apresentados na obra;
2. *Sentido de facilidade*: um bom filme (com uma boa história e utilização correta de termos científicos com preocupação na didática de se repassar essas informações), pode ser um excelente ponto de partida para discussões educacionais em sala de aula, muitas vezes, bem mais até do que uma aula expositiva;
3. *Sentido de interesse*: pela utilização de filmes não ser algo tão comum a realidade das escolas brasileiras, sempre que o educador trabalha com essa ferramenta educacional, os alunos tendem a se interessar mais pela história que será exposta, pois o novo sempre instiga a curiosidade e a curiosidade é o estopim inicial para o aprendizado;
4. *Sentido de descontração*: uma aula expositiva sobre relações ecológicas, por exemplo, pode ser tão proveitosa quanto um filme sobre a mesma temática, entretanto, os longas-metragens possuem a vantagem de trabalharem como diversos aspectos estimulantes ao mesmo tempo, como sons e cores;

5. *Sentido de demonstração*: os filmes, muitas vezes, conseguem exemplificar as teorias das aulas expositivas bravamente, com certas ressalvas e discussões a se fazer por parte do educador sempre que necessário;
6. *Sentido de aprendizagem*: toda e qualquer ferramenta metodológica, quando bem utilizada, é extremamente capaz de repassar um conteúdo, instigar os estudantes a refletirem sobre ele e ajudar a internalizá-lo, não porque o aluno o decorou, mas porque o enxergou em sua própria realidade, contextualizado as suas vivências.

Figura 2: Imagens da proposta pedagógica do primeiro filme do e-book:

A Biologia na Cultura Pop, com os tópicos a serem trabalhados em sala de aula.

1. Filme: Bee Movie - A história de uma abelha

Sinopse

A abelha, **Barry B. Benson**, não se sente confortável em seguir os padrões sociais estabelecidos em sua colmeia - trabalhar no mesmo função na indústria do mel como todos as outras operárias. Barry decide então embarcar em uma aventura para fora da colmeia e acaba conhecendo a florista, Vanessa Bloomer. Juntos descobrem que os humanos colhem e vendem mel produzidos pelas abelhas. Por isso, ele decide processar a humanidade e acontecimentos inesperados surgem devido a essa atitude.

Temas biológicos abordados:

- Polinização;
- Agentes polinizadores;
- Relações ecológicas;
- Produção de alimentos.

Discussão

Partindo do tópico em "Temas biológicos abordados" na página anterior, você pode trabalhá-los da seguinte maneira:

- Relembre com seus aluno(a)s a 1a vez que **Barry** saiu de sua colônia com os coletores de néctar, onde passam de flor em flor coletando o néctar transferindo pólen.

Sugestão de perguntas para a turma:

- Vocês lembram quais as substâncias que as abelhas estão coletando? Qual o nome desse processo?
- Qual a importância desse processo para as abelhas e também para nós, seres humanos?

Após a discussão com os aluno(a)s, você pode começar a falar sobre o conteúdo: polinização e seus agentes; importância dessa relação ecológica.

Sugestão de atividade:

1. Peça para que os alunos formem grupos e dialoguem sobre os impactos que ocorreriam no planeta se as abelhas sumissem da Terra.
2. Após um tempo de discussão entre eles, solicitem que listem os possíveis problemas que surgiriam e apresentem para os demais colegas.

Fonte: Elaborado pelos autores

À vista do que foi exposto, esperamos que o recurso didático que foi produzido sirva não só como meio de trabalhar a prática docente dos professores que o utilizarem, mas também como ferramenta estimulante para os alunos, haja vista a perspectiva da sala de aula como espaço dinâmico marcado pela formação mútua de seus agentes constituidores.

É importante ressaltar que, a partir das sugestões dos roteiros de aula e discussão, propõe-se que o professor consiga trabalhar de forma mais atrativa e lúdica os conteúdos previstos e abordados em cada turma do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No entanto, vale destacar que, para que tenha êxito na utilização dos filmes em sala, o professor não deve utilizar essa metodologia várias vezes seguidas e em todas as aulas, deixando outras ferramentas em desuso, pois o seu uso exacerbado pode refletir negativamente em sua eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de sentar, idealizar e fazer um recurso didático, independentemente de qual seja sua finalidade, é um ato de cuidado. Os educandos precisam saber que a escola se importa com eles, e os educadores também. Por vezes, centralizamos demais a figura do aluno e esquecemos o professor, seus problemas e desafios na sala de aula. Não existem heróis, existem pessoas reais que precisam e necessitam de ajuda. A universidade, em seu papel primordial de servir a sociedade, puder fazer, precisa ser feito. Por essa razão, o PIBID acaba se configurando como extensão das instituições educacionais de ensino superior, aproximando esses dois espaços formativos tão importantes para o futuro de qualquer nação.

Da mesma forma que visualizamos no PIBID um poder para suprir eventuais afastamentos comunicativos entre universidades e escolas, entendemos o *e-book* não apenas como ferramenta educativa, mas como um caminho comunicativo que rompe possíveis distâncias que existam

entre as figuras discente-docente, facilitando, portanto, a interlocução e, por sua vez, a formação e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AÑEZ, F. **Reflexões sobre o uso de filmes no ensino de Biologia**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/156454>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- BARROS, M. D. M; GIRASOLE, M; ZANELLA, P. G. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. **Revista Praxis**, Minas Gerais, v. 5, n. 10, p.97- 115, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/download/596/547>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- BIDARRA, José; LIMA, Eduardo. Ebooks interativos e multimídia no ensino a distância. **Inovar para a Qualidade na Educação Digital**, p. 44-61, 2019.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP**. Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar. Brasília, DF, 2019.
- GERPE, Rosana Lima. Luz, câmera e ação nas aulas de química: o cinema como ferramenta preventivo-educativa sobre drogas., Universidade federal do rio de janeiro, 2018.
- LOVATO, Fabricio Luís; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Análise da Utilização das Mídias Audiovisuais de Entretenimento em Livros de Biologia do Ensino Médio. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 2, p. 01-18, 2021.
- MORAIS, M. V.; NUNES, L. S. Diferenças entre o Popular e o Pop: o cinema de super-heróis como parte integrante de uma cultura segmentada. In: **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4779>. Acesso em: 11 dez. 2021.

- OLIVEIRA, L. L.; IMIG, D. C.; GAVINHO, B. Cultura Pop: quadrinhos, cinema e super-heróis na construção do ensino de ciências e biologia. In: **Revista UNIANDRADE**, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/revista.uniandrade/article/view/1873>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. **Recursos didáticos**: Uma melhoria na qualidade da aprendizagem, 2013.
- SANTOS, T. S.; RIBEIRO, N. C. G.; CARVALHO, H. S. “Animais fantásticos e onde habitam”: utilizando a cultura-pop no ensino de zoologia. In: **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 1, p. 78-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/54644>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- SILVA, Fernanda Andrade. E-BOOK MULTIMÍDIA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM ALAGOAS. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.
- SILVA, M. A. S. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. **VII CONNEPI**, 2012. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3849>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- THEISEN, Geovane Rafael; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. E-book de ciências como ferramenta de apoio aos professores na promoção de aulas práticas. **RENOTE**, v. 17, n. 1, p. 336-344, 2019.
- VALÊNCIO, Camila Fernanda da Silva. **Os filmes de animação e desenhos animados no ensino de ciências e biologia como reflexão didática para a prática educativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Paraná. Palotina, 2019.

5

USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE GUAÍUBA/CE

*Leandro do Nascimento Bernardo*¹

*Joelma Capungo Machado*²

*Samuel Té*³

*Joelma de Melo Barroso*⁴

*Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*⁵

**Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ**

INTRODUÇÃO

Mediante a crise sanitária global instaurada pela pandemia de covid-19, fez-se necessário trabalhar novas formas de ensino diante da realidade. O ensino remoto foi a forma estratégica encontrada frente ao cenário educacional atual, a fim de minimizar os impactos do isolamento social, resultante do isolamento social. Segundo Freitas, Almeida e Fontenele (2021, p. 1):

¹ leandrobernardo100@gmail.com

² joelmamachado111@gmail.com

³ samuelte35@gmail.com

⁴ joelmabarroso87@gmail.com

⁵ vanessa.nogueira@unilab.edu.br

Diante desse contexto, tem se apresentado desafios e a necessidade de reinventar novas formas do fazer docente, onde entram em cena os aparelhos e as ferramentas tecnológicas para dar suporte ao ensino remoto, que se tornou o modo de trabalho mais utilizado no cenário educacional.

Em razão do isolamento social, educadores tiveram que se reinventar para dar continuidade ao processo de ensino de seus educandos, buscando metodologias educativas que estimulassem e facilitassem no período remoto.

Em sua maioria, conteúdos de Biologia são de difícil compreensão pelos educandos, por conta de termos complexos e muitas vezes abstratos. Assim, para Nicola e Paniz (2016), o aluno perde o interesse, tornando a aula menos atrativa, logo, faz-se necessário que o educador busque recursos didáticos para tornar sua aula mais dinâmica, contribuindo ao processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de mapa mental como recurso didático é considerado uma fonte facilitadora significativa no processo de aprendizagem; com finalidade de sintetizar o conteúdo estudado, o aluno passa a ter total autonomia ao estabelecer conexões, resultando um maior rendimento e ser bem-sucedido em momento de estudo (BUZAN, 2009).

Os mapas mentais são um recurso didático facilitador da aprendizagem, contribui para uma melhor síntese cognitiva, logo, uma maior produtividade escolar. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a utilização de mapa mental como instrumento didático e suas contribuições no processo de ensino-

aprendizagem em Biologia, por alunos do terceiro ano do ensino médio, no contexto do ensino remoto.

O USO DE MAPAS MENTAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O modelo de mapa mental foi criado por Buzan (1996), que, melhorando e aperfeiçoando suas formas de estudar, desenvolveu o *Mind Mapping* (método simples e otimizado de organização mental). Essa técnica permite exteriorizar o que se passa na nossa mente, organizando os pensamentos. Segundo Galante (2013, p. 3),

Essa exteriorização do conhecimento pode ser feita de diversas formas, como, por exemplo, através da elaboração de um resumo onde o educando expressa seu conhecimento, reflexões e conclusões sobre o tema em questão de forma bem sintética e organizada. Existem muitas linguagens e maneiras para representarem o conhecimento, mas em geral, este é expresso na forma de um texto. O que se deve ressaltar é o fato de existirem outras formas para representarem esse conhecimento, sendo algumas delas os mapas conceituais e os mapas mentais.

De acordo com Buzan (2009), os mapas mentais constituem como uma ferramenta mecânica, de grande aprendizado e autoconhecimento, pensado para armazenar, organizar e priorizar informações, dados e ideias. Galante (2013, p. 7) ressalta ainda que,

Os mapas conceituais são ferramentas pedagógicas para organizar e representar conhecimento. Eles são utilizados como uma linguagem para descrição e comunicação de conceitos e seus relacionamentos, e foram originalmente desenvolvidos para o suporte à Aprendizagem Significativa.

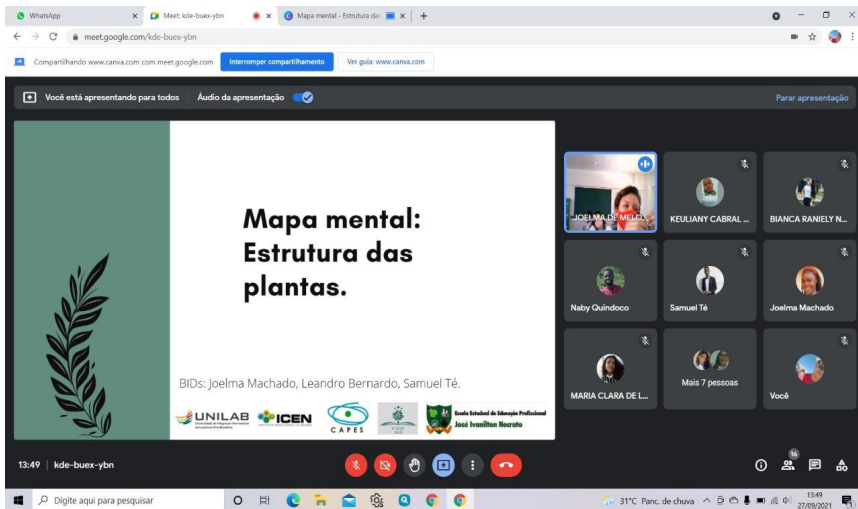
O uso do quadro e giz pelos professores geralmente torna a aula menos atrativa aos alunos, resultando em uma aula menos dinamizada. No ensino de Biologia, há muitos conceitos e conteúdos complexos e abstratos, não tão claros aos estudantes, e nos momentos de estudo é possível recorrer a recursos didáticos alternativos, como o mapa mental, facilitando, assim, a compreensão do conteúdo.

APLICANDO MAPAS MENTAIS NA ESCOLA

O estudo foi realizado de forma remota pelos bolsistas do Subprojeto Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

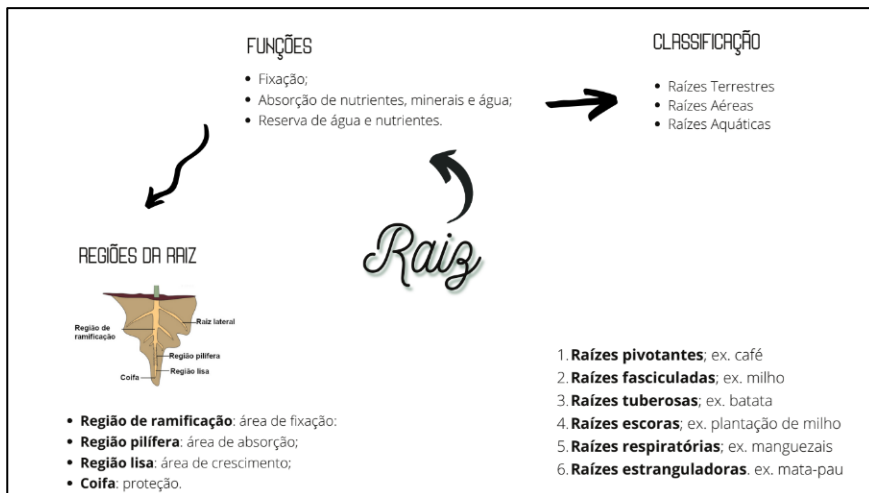
Atuando na Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, sediada no município de Guaiuba - CE, os bolsistas planejaram e produziram mapas mentais usando a plataforma *Canva*® (Figura 1), sob orientação da supervisora, e apresentaram o recurso didático pela plataforma virtual *Google Meet*® aos alunos (Figura 2), de forma a auxiliá-los no retorno às aulas.

Figura 1 – Exemplo de Mapa Mental sobre estrutura da Raiz das plantas aplicada aos alunos da escola



Fonte: Autores (2021).

Figura 2 - Apresentação do mapa mental.



Fonte: Autores (2021).

Em um momento posterior, foi encaminhado via *Google Forms*[®], um questionário com 03 (três) perguntas:

1. *Você já elaborou um mapa mental?*
2. *Durante o ensino remoto você utilizou mapas mentais para a disciplina de Biologia?*
3. *Se a resposta anterior for sim, os resultados foram positivos nos momentos de estudo?*

Dos 144 alunos pertencentes ao 3º ano da escola, 80 responderam ao questionário. Destes, 23 alunos eram do curso de Agropecuária, 10 alunos de Aquicultura, 24 alunos de Informática e 23 alunos de Química.

Quando perguntados se já elaboraram um mapa mental, 91% dos alunos responderam que “sim”. Durante o ensino remoto, 70% dos alunos utilizaram mapas mentais para o estudo de Biologia, e todos esses alunos relataram que o uso dessa metodologia didática trouxe resultados positivos.

Segundo Buzan (2009, p. 10), “Os Mapas Mentais são um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral no papel), usando palavras-chave e imagens-chave, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias”.

Como o ensino de Biologia é visto muitas vezes como abstrato, não é tão fácil ensinar e assimilar os conteúdos, e essa complexidade acaba condicionando os docentes a eternizarem no exercício de aulas expositivas que se enquadram como mecanismo de reprodução de conceitos descontextualizados (OLIVEIRA, 2019). As metodologias tradicionais de ensino já vêm recebendo críticas, pois, na maioria das vezes, leva o aluno simplesmente a decorar, pode tornar a disciplina

insignificante e reduzir a disposição dos estudantes em estudá-la (MELO *et al.*, 2012).

Diante desses obstáculos frequentes no ensino da Biologia, torna-se necessário uso de metodologias que não somente facilitem a compreensão do aluno, mas que o motive a participar ativamente no seu processo de construção de conhecimento como defende muito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, a estimulação de uma participação autônoma do aluno no seu processo de construção de conhecimento é fundamental; isso deve se dar por metodologias adequadas que os assessorem.

Dentre muitas metodologias que possam auxiliar neste processo, sobretudo no ensino da Biologia, o uso de mapa mental pode ser uma alternativa importante no auxílio ao discente em direção à construção de conhecimento sólido em Biologia, e no contexto de aula remota, ajuda ainda mais. Para Coelho *et al.* (2021), o mapa mental possibilita ao aluno uma organização maior de conhecimento ajuda na formação de ligação de conceito e termos de diferentes questões abordadas pelo docente, sendo na aula remota, seja na presencial.

De mesmo modo, o trabalho de Santos *et al.* (2020), desenvolvido com alunos da escola de rede privada na cidade de Maceió/AL, que entrevistou alunos sobre o uso de mapa mental acerca de conteúdo de Zoologia, a grande maioria relatou que o uso do mapa mental levou a uma melhor sistematização do conteúdo, assim como contribuiu de forma significativa no aumento de capacidade de síntese.

Portanto, concluímos que o uso de mapa mental na disciplina de Biologia pelos alunos do ensino médio é uma grande ferramenta didática e de grande importância na construção de um ensino de Biologia cada vez mais descomplicado, gerando um processo de ensino-aprendizagem prazeroso a quem os utiliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador é o principal agente transformador e este deve ser estimulador para seus educandos no processo formativo. Nesse contexto, faz-se necessária a busca por diferentes recursos metodológicos para que possa então adaptar à realidade de cada um.

Tornar sua aula mais dinâmica e produtiva, principalmente no cenário atual, onde os alunos já se encontram desmotivados e sem interesse algum, é o grande desafio encontrado pelo educador. Uma aula menos robotizada é essencial para que haja uma maior dinâmica. A utilização de recursos didáticos torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os alunos, tornando-os mais críticos e participativos.

Diante dos resultados obtidos, corrobora-se que a utilização do mapa mental pelos educandos como recurso didático trouxe rendimentos significativos em momentos de estudo na disciplina de Biologia, em que o processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, complexo e de difícil compreensão por eles.

REFERÊNCIAS

- BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sc8e5xv>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- COELHO, Paula *et al.* Mapa Mental e Cruzadinha: Ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem em Biologia. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/4>>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. de; FONTENELE, I. S. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. **O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior**. 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1389979097.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEAD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.
- MELO, E. A. *et al.* A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios. **Scientia Plena**, Universidade Federal de Sergipe, v. 8, n. 10 (2012): outubro de 2012.
- OLIVEIRA, Joana D'arc Marçal Caxeado. **Sequência Didática sobre Transgênicos: Colaboratividade e Construção de Minivídeos Como Estratégia para Aprendizagem Científica Sobre Organismos Geneticamente Modificados** Instituto. 2019. Tese (Mestrado em Ensino de Biologia) - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais. Julho, 2019.

SANTOS, Cynthia Ranyelle Da Silva *et al.* A utilização dos mapas mentais como instrumento avaliativo no ensino de biologia. **Avaliação: Processos e Políticas** – Volume 03. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 216-230. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65251>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

6

RELAÇÕES ECOLÓGICAS: METODOLOGIAS DIDÁTICAS DO PIBID/BIOLOGIA NO ENSINO REMOTO

*Ajarimba Mahra Sa*¹

*Moisés António Augusto Panzo*²

*Naby Quindoco*³

*Joelma Barroso*⁴

*Vanessa Nogueira*⁵

**Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ**

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do ensino em Ciências sempre foi a procura de um meio mais viável que torna perceptível para os alunos os conceitos científicos relacionados à sua realidade, interligando-os. Os conteúdos de Biologia, especificamente “Relações Ecológicas”, compreendem as várias relações existentes entre os diferentes seres vivos como ponto importante para que o estudante seja capaz de se situar em relação ao mundo e a forma com a qual ele interage, compreendendo como as interações ecológicas impactam diretamente em suas vidas.

¹ E-mail: saajarimba6@gmail.com

² E-mail: moisesantonioaugustopanzo@gmail.com

³ E-mail: nabyquindo92@gmail.com

⁴ E-mail: joelmabarroso87@gmail.com

⁵ E-mail: vanessa.nogueira@unilab.edu.br

Estamos vivendo na “era da imagem”, e muitos educadores utilizam-na como auxiliar do ensino. As imagens e modelos didáticos visuais melhoram a compreensão de conteúdos teóricos. Diante do exposto, o objetivo principal deste trabalho foi relatar as metodologias didáticas usadas para o ensino e a aprendizagem do tema “Relações Ecológicas” na EEEP José Ivanilton Nocrato – Guaiúba, Ceará, nas turmas de 3º ano, utilizando imagens e mapa mental como recurso facilitador para compreensão do conteúdo teórico. A metodologia foi pautada numa abordagem qualitativa de caráter expositiva a partir do uso de vídeos e imagens (documentários) baseados nos conteúdos teóricos e a construção de um mapa mental.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem vive uma época de grandes desafios e inovações, especialmente com a atual situação da pandemia de covid-19. As escolas, os professores, os alunos e os todos os membros escolares tiveram que se reinventar para continuar as atividades educacionais. O programa PIBID também sentiu os impactos desse processo, uma vez que seu objetivo principal é iniciar o contato dos licenciandos com o ambiente escolar.

A Biologia é uma ciência que faz parte e está no cotidiano dos alunos. A associação de teorias científicas com os conhecimentos prévios dos alunos é um meio facilitador para a construção do conhecimento do próprio indivíduo e de fácil assimilação. No entanto, de maneira mais duradoura, é essencial pensar em metodologias

didáticas e ativas tendo o aluno como centro para produzir o seu próprio conhecimento (DURÉ; ANDRADE; ABÍLIO, 2018). A temática “meio ambiente” e a alfabetização ecológica se faz necessária e urgente no ambiente escolar, pois a escola tem papel fundamental no preparo de futuros cidadãos conscientes do valor e da extrema importância dos serviços ecológicos para um planeta mais sustentável. Assim como destaca Santos *et al.* (2019, p. 1), a “alfabetização ecológica deve ser um compromisso de toda a sociedade”. Os autores ressaltam ainda o papel da escola nesse processo, devido ao seu caráter formador, coletivo e transformador no pensar e agir.

As relações ecológicas são interações que acontecem entre os seres vivos no ambiente, e tais relações se especificam pela forma com que os seres interagem entre si e com o meio ambiente, sendo identificadas de acordo com os benefícios ou prejuízos que trazem aos indivíduos envolvidos (CHERATO, 2014).

Compreender o ambiente e as relações que existem entre os diferentes seres vivos é essencial para o aluno(a), melhorando o seu entendimento do mundo natural e o quanto essas relações são importantes para o equilíbrio e manutenção da vida, principalmente para o homem, e, quando alteradas, ocorrem impactos significativos no meio ambiente (SOUSA; CESAR, 2017). Para Almeida, (2016, p. 9): “[...] o resultado final das relações ecológicas entre os seres vivos é um equilíbrio que promove a preservação do ecossistema. Esse equilíbrio inclui a preservação de todas as populações”.

Para Motokane (2015), é bem fácil os alunos memorizarem os conceitos e os nomes de diferentes interações aprendidos na sala de aula, mas enfrentam grandes dificuldades no momento de relacionar tais nomes e conceitos científicos na prática.

Os indivíduos compreendem e assimilam mais facilmente vendo e observando. Nesse sentido, o uso das imagens no processo de ensino-aprendizagem gera intimidade e aproximação com os conteúdos teóricos (BARROS, 2007). Almeida (2016) reforça ainda que o uso de documentários no ensino de Biologia estimula os alunos por ter uma linguagem mais acessível de compreender sob as mais variadas formas, além de ser um ótimo meio de divulgação científica.

Outra metodologia bem didática é o mapa mental. Esta ferramenta estimula diversas áreas do cérebro, como a capacidade de absorver, processar e produzir conhecimento por meio da síntese, melhorando a produtividade no estudo (BUZAN, 2009).

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com alunos do 3º ano da escola-campo EEEP José Ivanilton Nocrato, localizada no município de Guaiúba – CE. A escola tem no total 12 turmas distribuídas entre os cursos técnicos de Administração, Agropecuária, Informática e Química. As atividades realizadas no trabalho estão divididas:

- *Aula teórica* – foi realizada pela plataforma *Google Meet* para encontro virtual com os alunos. Durante a aula foram apresentados os principais

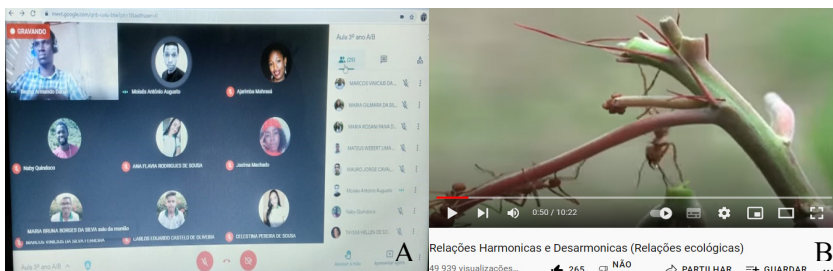
tipos de relações ecológicas, suas diferenças, seus conceitos e benefícios/prejuízos para cada organismo envolvido.

- *Documentário exibido para os alunos:* O videodocumentário “Relações Harmônicas e Desarmônicas (Relações ecológicas)” traz diferentes animais nos seus habitats, como interagem entre si e com o meio ambiente.
- *Produção do mapa mental* – Utilizou-se de mapa mental como recurso didático prático e sintetizado para melhor destacar os principais conceitos; foi produzido pelos bolsistas e apresentado para os alunos como meio de melhor assimilação do conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conceitos e os tipos de interações ecológicas foram abordados e discutidos no encontro “síncrono” pelo *Google Meet* (Figura 1A). Inicialmente, perguntamos aos alunos sobre conhecimentos prévios acerca dos tipos de relações entre os seres vivos no meio ambiente. Percebemos que as turmas tinham conhecimento sobre o tema da aula, e a “competição” foi a interação ecológica mais citada e exemplificada entre os alunos.

Figura 1 – (A) Apresentação do tema e (B) documentário no encontro síncrono pelo Meet aos alunos do 3º ano.



Fonte: elaborado pelos autores

Após a intervenção e a interação com os alunos, apresentamos os conceitos teóricos mais específicos sobre relações ecológicas. Quando questionados sobre a diferença entre a relação intraespecífica e interespecífica, harmônica e desarmônica, prontamente se voluntariaram a explicar e foram bastante conscientes das respostas.

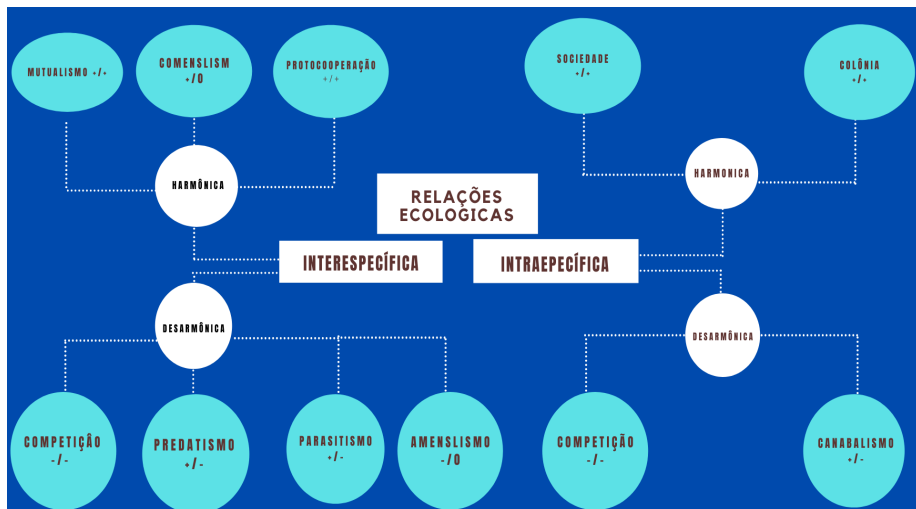
Em relação aos tipos de interações ecológicas apresentadas (*sociedade, colônia, competição, canibalismo, mutualismo, comensalismo, protocooperação, amensalismo, predatismo e parasitismo*), os slides foram elaborados com muitas ilustrações, o que facilitou o entendimento pelos alunos, que, mesmo não recordando o conceito, com o uso da imagem, puderam explicar do que se tratava. Por exemplo, quando apresentamos “sociedade” e pedimos que falassem sobre essa relação ecológica, a maioria ressaltou que nessa interação todos trabalham para o bem coletivo, e assim ocorreu com as demais formas de relações apresentadas. Portanto, o uso da imagem foi um facilitador para a participação e compreensão do conteúdo pelos alunos.

Na segunda parte da aula foi exibido um documentário (Figura 1B), que permitiu os alunos observar cada tipo de relação ecológica com diferentes seres vivos em seus habitats. Percebemos que o uso do vídeo despertou um interesse maior e tornou a aprendizagem mais prazerosa.

No terceiro momento, e como material auxiliar para o estudo em casa, elaboramos um mapa mental (Figura 2), com a síntese de tudo que foi abordado na aula e no videodocumentário. Usamos o mapa mental como um meio auxiliar para uma maior assimilação dos conteúdos.

Durante toda a aula levamos em consideração os conhecimentos prévios e o cotidiano dos alunos.

Figura 2 – Mapa mental sobre relações ecológicas produzido pelo PIBID/Biologia e apresentado aos alunos do 3º ano.



Relações ecológicas



Escola Estadual de Educação Profis
José Ivanilton Nocrato

Fonte: elaborado pelos autores

Ao final da sequência didática aplicada percebemos o interesse e a abertura por parte dos alunos da escola-campo e da supervisora em “abraçar” as ideias e metodologias apresentadas. Afirmamos isso pelas nossas observações na sala de aula, a partir da participação ativa dos alunos durante a aula, mesmo de forma remota, e o quanto se esforçaram para interagir.

O uso da imagem (videodocumentário) e mapa mental estimulou e sintetizou o conteúdo, além de estimular e tornar prazeroso o aprendizado da turma. Os resultados foram positivos, apesar do

distanciamento e da sala de aula virtual. Além disso, as atividades realizadas foram de grande aprendizado para nós, iniciantes na docência. Por fim, ressaltamos que mesmo com toda adversidade, com dedicação e esforço, o cenário pode ser proveitoso para o aprendizado, pois tornou-se desafiador e estimulante tanto para os bolsistas quanto para os alunos da escola-campo. Essa situação atípica motivou ainda mais o desenvolvimento de metodologias didáticas com ferramentas tecnológicas como recurso auxiliar para melhoria do ensino de Biologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a experiência foi desafiadora, mas proveitosa para o percurso de formação de futuros professores, pois reconhecidamente a profissão docente não é uma tarefa fácil principalmente a distância. No entanto, é satisfatório atingir os objetivos traçados. O ensino e a aprendizagem de temas ambientais devem ser reforçados nos currículos das escolas, devido à sua importância na sustentabilidade do planeta. O uso das imagens e do mapa mental apesar de um recurso simples, facilita muito o processo de compreensão e dá autonomia na construção de conhecimento individual do aluno. Contudo, atuar no PIBID tem sido muito vantajoso na formação inicial, pois lidar diretamente com a realidade escolar faz muita diferença para futura atuação desses licenciandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Maciel; SCHIMIN, Eliane Strack. **O Uso de Imagens em Biologia:** estratégia didática para o estudo das relações ecológicas entre os seres vivos, UNICENTRO, 2016.

BARROS, Ricardo. **Uso da imagem na aula da história.** São Paulo, 2007. Disponível em : http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2013/historia_artigos/barros_d.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais.** Rio de Janeiro: Sextante, 2009. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sc8e5xv>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CHERATO, J. T. **Relações Ecológicas entre os Seres Vivos:** da Teoria à Prática. Produção Didático Pedagógica desenvolvida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE- SEED/PR, Universidade Estadual do Centro– Oeste do Paraná / UNICENTRO. Paraná, v. 2, 2014.

DURÉ, Ravi Cajú; ANDRADE, Maria José Dias de; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 259-272, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID471/v13_n1_a2018.pdf.

MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, p. 115-138, 2015.

SANTOS, Andreia Quinto dos; SANTOS SILVA, Célia Jesus dos; MELO, Genilda Alves Nascimento. **Interações Ecológicas:** entre teoria e prática a aprendizagem em uma horta escolar. Interações ecológicas: entre teoria e prática a aprendizagem em uma horta escolar, Ed. Realize, p. 1-388-416, 2019.

SOUSA, Raquel Gonçalves de; CESAR, Dionéia Evangelista. O ensino de Ecologia e sua influência na percepção ambiental e no conhecimento ecológico de uma turma de

6ºano do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 7, p. 48-68, 2017. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID422/v12_n7_a2017.pdf.

7

PIBID-BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA EEM DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA

*Demesson Mateus de Lima Silva*¹

*Raimundo Wallisson Moura da Hora*²

*Otávio Felipe de Sousa Silva*³

*Yoná Braga da Rocha Sousa*⁴

*Maria do Socorro Pereira Costa Lima*⁵

*Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*⁶

Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto PIBID Ciências Biológicas-CEARÁ

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil, assim como estabelece a Constituição Federal de 1988, é um direito fundamental de todos. Tavares (2008) explana que o direito à educação e a cláusula da igualdade progrediram no início do constitucionalismo. Partindo desta premissa, o Ministério da Educação, na especificidade da Secretaria de Educação Especial, assegura que

¹ demessonmateus17@gmail.com

² wallissonmoura22@gmail.com

³ ottaviofelipe821@gmail.com

⁴ Yonabraga23@gmail.com

⁵ socorropereiracosta@hotmail.com

⁶ vanessa.nogueira@unilab.edu.br

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com Sá-Silva (2021), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um instrumento deliberativo ofertado pela educação especial com enfoque na educação inclusiva. Seu serviço diferencia-se da sala regular, visto que sua proposta pedagógica está atrelada à utilização de recursos, serviços e atividades variadas, que objetivam a sua aprendizagem, a fim de permitir equidade na sala comum. Sendo assim, permite o desenvolvimento de habilidades essenciais no que tange aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

A legislação prevê que o “[...] (PAEE) são as pessoas que possuem algum tipo de deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (RIBEIRO *et al.*, 2019, p. 2-3). Desta forma, verifica-se que a Educação Inclusiva no Brasil passa por uma série de acontecimentos que permitiram seu fortalecimento durante as últimas décadas, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, bem como o repertório de documentos legais. Além disso, tem-se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) utilizadas como espaços que garantem o acolhimento dos alunos nas escolas públicas regulares

(RIBEIRO *et al.*, 2019). Em vista disso, Costa, Sousa e Pereira (2021) salientam que o atendimento aos alunos no AEE é de fundamental importância sua seguridade, bem como a garantia dos direitos educacionais, mesmo com a realidade atual da crise sanitária da covid-19.

Por tudo o que foi relatado, logo, o presente trabalho tem por objetivo conhecer o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EEM Danísio Dalton da Rocha Corrêa, em relação a sua infraestrutura, público-alvo e materiais didáticos disponíveis.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Crochick (2020), a Educação Inclusiva é parte inerente à democratização e universalização do acesso à educação, sendo forte contribuinte para a inclusão social, em uma sociedade com propensão à exclusão. Nesse sentido, o contexto do estudo trabalhado representa bem essa tentativa de garantir o acesso mínimo à educação de qualidade, na medida em que contribui com a socialização dos estudantes público-alvo.

A partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), na especificidade do subprojeto de Biologia, em parceria com a escola-campo EEM Danísio Dalton da Rocha Corrêa, idealizou-se a intencionalidade de contribuir com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição. O PIBID, portanto, se estabelece como um programa que estimula a integração

entre o Ensino Superior e a Educação Básica, cooperando para a melhoria do ensino, fomento às práticas docentes e incentivo à criação de metodologias inovadoras (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Partindo do exposto, a docente responsável pelo Atendimento Educacional Especializado é graduada e pós-graduada em Química e Biologia, bem como é Pedagoga com habilitação em Sociologia e Filosofia. Atualmente, está cursando pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Ademais, atuou no ensino regular por 19 anos e há cinco trabalha com o AEE.

Nesse sentido, o professor encarregado pelo AEE desempenha papel fundamental para que este processo aconteça com excelência. Para que haja a diminuição da discrepância dos conteúdos vistos na sala comum em detrimento aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), é inerente ao professor o desenvolvimento de planos de assistência e a tomada de decisão para a utilização dos recursos, equipamentos, e apoios, permitindo o contorno das dificuldades vivenciadas pelos alunos acompanhados (TREVISAN, 2017).

Para conhecermos a SEM da escola campo, foi desenvolvido um questionário com 6 (seis) perguntas no “*Google Forms*” destinado à professora responsável pelo AEE na instituição escolar:

- *O quantitativo de alunos atendidos.*
- *Como funciona o AEE? Atua como suporte extrassala de aula ou de maneira integral?*
- *Em qual série os alunos se encontram?*
- *Quais são as necessidades especiais que cada aluno atendido no AEE apresenta? (Autistas, surdos, etc.);*

- *Em relação aos conteúdos de Ciências e Biologia, quais materiais didáticos e/ou adaptados a escola possui à disposição para esses alunos?*
- *Caso tenha alguma sugestão de material didático que possa contribuir no processo de aprendizagem dos alunos do AEE, deixe aqui sua contribuição.*

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi implementada na educação básica como espaços de acolhimento e inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial incluídos nas escolas, buscando contribuir no processo de formação desses sujeitos. Toda organização da (SRM) deve oferecer um padrão de ensino e aprendizagem específico e efetivo para esses educandos, visto que se refere a um modelo educacional voltado à singularidade e à especificidade de cada educando público-alvo. Diante disso, o ensino oferecido nesses espaços objetiva suprir um déficit de aprendizagem que geralmente não é adquirido pelos alunos público-alvo na sala de aula regular (PRADO; EL TASSA, 2022).

Tendo em vista disso, a professora relatou que os materiais didáticos/pedagógicos para a aprendizagem dos alunos são jogos didáticos, *software*, atividades impressas e modelos tridimensionais disponíveis na SRM. Estes recursos estão alicerçados no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como indica a Portaria Normativa 13/2007 que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao enfatizar que a tecnologia assistiva compreende produtos e recursos que sustentem funcionalmente a participação de pessoas deficientes.

Outrossim, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009) salientam

as atribuições do professor, ao destacar a elaboração e produção de recursos pedagógicos, conforme as necessidades dos alunos público-alvo. Essa relação do professor na SRM possibilita fornecer uma educação de qualidade e acessibilidade aos estudantes atendidos na escola. Não obstante, existe a falta de recursos didáticos para os alunos público-alvo, como também os materiais disponíveis não são adequados ao nível escolar dos estudantes. Segundo Costa (2006), esses fatores, como a falta de recursos materiais e de recursos adaptados, proporcionam maiores dificuldades de aprendizagem entre esses alunos, até mesmo para os estudantes que não apresentam deficiências.

Por conseguinte, a professora regente do AEE enviou uma relação dos alunos público-alvo atendidos na escola-campo, como pode ser vista nas Figuras 1 e 2. Neste sentido, os dados serviram de base para as análises das séries, laudos, faixa etária, distribuição dos alunos no município e os tipos de deficiências/transtornos.

Figura 1- Dados de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais ou de maneira remota, dependendo das necessidades dos estudantes e das especificidades de cada caso.

Quantitativo de estudantes que recebem atendimento no AEE						
Escolaridade	Nº de Alunos	Média de Idade	Com Laudo	Sem Laudo	Reside no Centro*	Reside em Localidade**
1ª série	18	16	12	06	02	16
2ª série	12	17	10	02	02	10
3ª série	04	19	04	0	01	03
Total	34	17	26	08	05	29

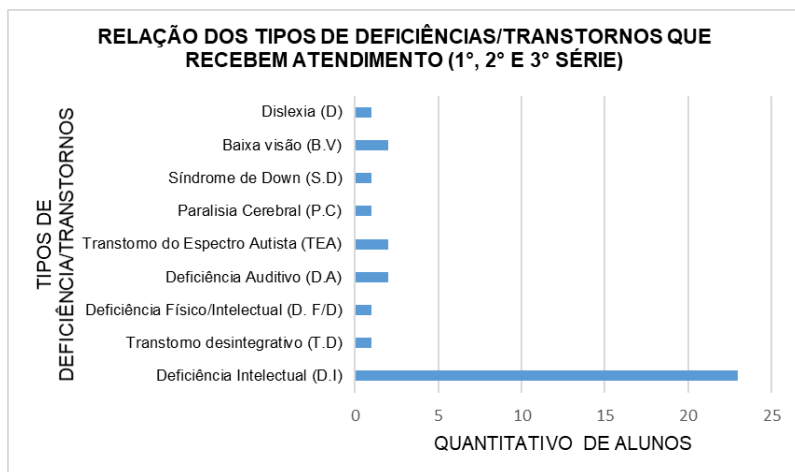
* Quantitativo de alunos que residem no centro da cidade / ** Quantidade de alunos que residem na zona rural e bairros adjacentes.

Fonte: elaborado pelos autores

A Figura 1 caracteriza o perfil dos alunos, quantidades de atendidos, bem como a média de idade. Um ponto a ser notado é a distribuição espacial dos alunos assistidos. Destes, 85,3% são de zonas rurais e adjacentes e 14,7% na sede do município, tendo em vista que a cidade de Barreira localiza-se no interior do estado do Ceará, com cerca de 22.715 habitantes, segundo as estimativas do IBGE (2020).

Segundo a professora, há diferentes deficiências/transtornos por parte dos alunos público-alvo. A Figura 2 apresenta os tipos de deficiências e transtornos apresentados na escola e o quantitativo de alunos. A deficiência intelectual representa 67,64% dos alunos público-alvo, enquanto as demais deficiências somadas representam 32,36%. Tendo em vista disso, a professora responsável pelo AEE na SRM relatou a busca minuciosa das especificidades de cada aluno com DI. De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o professor necessita reconhecer as peculiaridades que ultrapassam as questões cognitivas dos alunos. Desta forma, ele auxilia os estudantes com DI a lidarem com as situações intra e extraescolar, tendo em mente suas particularidades cognitivas e autonomia intelectual.

Figura 2: Gráfico representativo do número de estudantes atendidos conforme sua deficiência/transtorno distribuídos nas três séries do ensino médio.



Fonte: elaborado pelos autores

Por tudo que foi relatado, a visita na Sala de Recursos Multifuncionais auxiliou na ambientação e reconhecimento da infraestrutura local e dos recursos utilizados pelos alunos público-alvo. A sala compreende um espaço pequeno, passando por reformas de ampliação, como destacou a professora responsável. Ela possui mesas, carteiras, armário, quadro branco, ar-condicionado, computadores e prateleiras com os recursos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola-campo é de suma importância, tendo em vista que a instituição escolar é a única partição de ensino médio presente na cidade. Sabendo que, atualmente, a Sala de Recursos

Multifuncionais (SRM) está passando por uma reformulação e carece de mais recursos que devem ser utilizados na formação dos alunos público-alvo. Tendo em vista, a visita na Sala de Recursos Multifuncionais, juntamente com a utilização do formulário, possibilitou verificar a situação da sua infraestrutura, recursos pedagógicos e a atuação da profissional docente. Portanto, o coletivo do subprojeto de Biologia do programa PIBID-UNILAB pode atuar na contribuição, a partir da imersão no ambiente formativo da escola-campo e na produção de materiais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 6571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Portaria Normativa Nº 13/2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007. Publicado em DOU Nº 80, 26/4/2007, SEÇÃO 1, P. 4, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2015.
- COSTA, Cássia Eufrásia da Silva; SOUSA, Rosimeyre Rodrigues de; PEREIRA, Maria Selta. Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021.
- COSTA, Luciano Gonsalves; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; BARONE, Dante Augusto Couto. O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, p. 143-153, 2006.

CROCHICK, José Leon; DA COSTA, Valdelúcia Alves; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020.

PRADO, Leiva Ayres do; EL TASSA, Khaled Omar Mohamed. Educação inclusiva: Reflexões pertinentes sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais (SRM). **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 793-807, 2022.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

RIBEIRO, Vívian Martins *et al.* O uso das salas de recursos multifuncionais para o ensino de ciências: um estudo sobre inclusão. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p.e16861025, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

TREVISAN, Patrícia Farias Fantaniel. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): Ações para incluir. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado - estado da arte**. 2017.

8

O PIBID E OS DESAFIOS NA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS EM MEIO AO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM REDENÇÃO-CE

*Alberto Na Sanhá*¹

*Domingos Antônio Fernandes Vicente*²

*Antonio Francivane Gomes de Brito*³

*Alex Soares da Silva*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física - CE

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas devido à pandemia de covid-19, as instituições de ensino têm a necessidade de se reinventar; assim estamos presenciando a necessidade de ressignificar os processos de ensino, construindo novas perspectivas para a educação brasileira.

Antes, as escolas não permitiam o uso de celulares ou não compreendiam o seu uso como uma ferramenta significativa para a prática pedagógica de aprendizagem ativa, interativa e criativa. No entanto, a partir desse novo contexto, optamos por trazer um relato das nossas experiências como bolsistas de iniciação à docência em meio ao

¹ albertoduturna05@gmail.com

² fernandesvicente94@gmail.com

³ afrancivane.gomes@gmail.com

⁴ alex.silva1@prof.ce.gov.br

⁵ michel@unilab.edu.br

ensino remoto, com o objetivo de mostrar que o ensino remoto, sendo bem diferente da realidade do ensino presencial, também tem os seus aspectos positivos na contribuição do desenvolvimento acadêmico de um indivíduo, ampliando, assim, seus conhecimentos nas mais diversas áreas do saber e na formação de futuros docentes, em meio à situação pandêmica, como a que estamos vivenciando.

Após a nossa inserção no programa, nossos primeiros contatos como bolsistas foram por meio de participação em lives para ficarmos por dentro do que seria proposto nas atividades e outros andamentos; posteriormente, começamos a fazer o uso da plataforma AVA, fornecida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela qual recebemos as informações das atividades mensais a serem realizadas, bem como as instruções e o planejamento de cada atividade, que são passadas pelo nosso supervisor nas reuniões semanais. E, após a realização das atividades, os registros e os resumos são postados na plataforma em questão.

As atividades, na sua maioria, são realizadas na escola Adolfo Ferreira de Sousa, que está localizada em Redenção - CE, com a qual temos contribuído bastante no processo de aprendizagem dos alunos, e ampliando os conhecimentos e as experiências na nossa formação docente. Por isso, achamos relevante relatar nestes trabalhos as nossas experiências como bolsistas no programa Pibid em meio ao ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

Relatando as nossas experiências no PIBID desde 2020 - 2021, a primeira foi a da unidade de nossa formação com o tema “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores”, tendo como o objetivo discutir a formação inicial de docentes a partir de referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes no Projeto Institucional do PIBID/UNILAB. Nela falamos também sobre o projeto político pedagógico – PPP da escola Adolfo Ferreira de Sousa, em que vimos que este documento tem como o seu objetivo criar mecanismos, condições necessárias para que os estudantes tenham ensino adequado e de qualidade. Por outro lado, cada atividade feita da apostila dada, além de ganhar experiência e mais um aprendizado do conhecimento de grande importância do tamanho de desenvolvimento deste projeto ao nível deste município, que é Redenção, dá para pensar e dar valor a este projeto. O PIBID nos ajudou a conhecer o projeto político pedagógico desta escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa. E, em cada semana, as nossas reuniões ocorrem duas vezes, uma no começo e outra na quinta-feira, com o nosso supervisor sobre a realização da atividade do mês. Em seguida, costumamos fazer um texto crítico voltado sobre a escola, bem como às condições necessárias para dar mais melhorias a esta instituição, assim como para os seus estudantes. Costumamos também fazer um foro da interação de cada unidade entre os estudantes, em que cada qual trará o seu ponto de vista acerca do tema e relatará sobre o que foi entendido acerca do tema postado no AVA. Também

costumamos elaborar cartas reflexivas sobre as lives que nós assistimos, como, por exemplo, as da professora Allana Carvalho, em que ela trouxe a importância de TIC; a do professor Afonso, que abordou um tema sobre CREDE 8- BATORITÉ; a do professor Alcimar, em que ele falou sobre PPP, entre o escrito e o vivido; e a da professora Jaqueline Rabelo, que abordou o tema sobre estágio “documento curriculares estaduais: Limites e possibilidades”, dentre outras temáticas abordadas.

O PIBID surge no cenário nacional no ano de 2007, apontado no PDE com um dos principais programas, mesmo que em caráter emergencial, para melhorar a qualidade da formação da educação básica e para a valorização da profissão docente. Por trás desses objetivos centrais estava, naquele momento, um cenário preocupante sobre o restrito quadro de docentes no ensino básico público brasileiro. Essa realidade foi exposta, não por acaso, no mesmo ano de criação do programa (2007) no relatório requerido pelo governo federal e intitulado “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” (TESTI, 2015, p. 68).

Nós, como bolsistas, falamos também sobre resultados parciais obtidos meses atrás, que foram de grandes impactos, nos quais vimos a importância da tecnologia da informação e comunicação, que são as “TIC”. Notamos, por meio delas, que conseguimos adaptar um método da realização dos nossos trabalhos com a distância, principalmente neste período de pandemia, que é um momento muito difícil, apesar de enormes dificuldades em termos as realizações das nossas atividades cotidianas. Por outro lado, conseguimos recolher dados do projeto, da política pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, onde conseguimos conhecer os componentes

principais daquela instituição, assim como os números dos funcionários, as salas que compõem a escola e as suas divisões bem especificadas.

Em seguida, fizemos um texto crítico voltado sobre a escola, as condições necessárias para dar mais melhorias a esta instituição, assim como para os seus estudantes. Costumamos também fazer um foro da interação de cada unidade entres os estudantes, em que cada um exporá o seu ponto de vista acerca do tema. Cabe, entretanto, contextualizar a realidade do currículo e da escola na compreensão dos limites e possibilidades da ação docente. A valorização do saber científico como único e verdadeiro no universo escolar vai marginalizando outras formas de apreensão da realidade. Conhecimentos de origem mística ou religiosa, estéticos ou oriundos da própria experiência, são desconsiderados, tratados pejorativamente como credice ou superstição, desprovidos de racionalidade, carentes de manifestação racional em linguagem científica. É profissional docente aquele que possui a docência como núcleo de sua atuação profissional e recebe uma formação para a docência nas diferentes instituições de formação de professores: cursos de Pedagogia, demais Licenciaturas ou Escolas Normais, incluindo também os treinamentos e programas de qualificação e aperfeiçoamento em serviço da busca do um desenvolvimento melhor para a sociedade, para as gerações que virão posteriormente para dar continuidade, e assim por diante.

Por outro lado, também o trabalho docente nas escolas na sociedade mundial, em suas interações e vivências concretas em salas

de aula, produz um saber original. Os saberes de experiência têm relação com a construção da identidade profissional; este trabalho docente exige competências específicas em que o ator deve se comportar como um sujeito em interação com outros sujeitos. É nessa racionalidade de outro tipo, interativa, discursiva, plural, que o professor constrói sua identidade e sua práxis marcada por determinadas condições históricas, e é na escola enquanto “instituição social da docência”, que sua prática vai se definir de maneira contraditória e complexa, em dimensões de caráter conservador e progressista, de obediência e contestação, de submissão e liberdade na base da igualdade do gênero, raça, cor, cultura. E uma outra parte que o professor deve levar em consideração, que é muito importante, que muitas das vezes quebram o perfil de um professor é a questão da solidariedade, que os outros não reúnem esta condição com os seus alunos. Alguns não cumprem com esta obrigação, e a melhor forma de adentrar nesta prática é ser um orientador inclusivo; assim, ele terá sucesso em sua docência, assim como nós, que futuramente seguiremos esta carreira docente.

Como se observou no referencial teórico do próprio PIBID, o intuito do programa é de proporcionar uma formação contextualizada e reflexiva para os licenciandos bolsistas, permitindo aos futuros profissionais que tenham ferramentas suficientes para superar os desafios da educação básica, propondo novas metodologias e práticas de ensino a partir da reflexão sobre a ação (TESTI, 2015, p. 113).

As metodologias que usamos neste período remoto de 2020-2021, principalmente no momento dos encontros com os meninos,

costumamos criar uma sala de aula virtual para lhes apresentar os conteúdos da matéria de Física, voltados sobre assuntos de vestibular do ENEM, que também vai lhe auxiliar em seu processo de aprendizado, principalmente neste momento tão difícil. Optamos que a forma mais viável para ajudá-los a dominar os conteúdos da matéria é através desta plataforma, que é o Google Meet, bem como outros aplicativos que podem lhes ajudar no processo de ensino e aprendizagem, que servem também para nos manter ligados à disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim consideramos que a atuação do PIBID no período remoto de 2020-2021 foi de suma importância para nosso aprendizado e aprimoramento acadêmico, pois nos proporcionou novas experiências e novos conhecimentos, principalmente voltados às TICs.

A atuação na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa foi bem produtiva e bem prazerosa, com conteúdos diversificados e algumas práticas diferentes, como a observação de corpos celestes, que ocorreu na escola.

As lives e todas as atividades passadas na plataforma AVA também proporcionaram uma nova visão sobre algumas coisas que acontecem na escola, como o conhecimento do PPP e de toda a organização escolar. Isso também fez com que nós pudéssemos conhecer melhor o ambiente escolar e ficar mais ambientados para que possamos, posteriormente, como futuros professores, atuarmos com mais tranquilidade, com técnicas e conteúdos mais preparados para uma sala de aula.

Assim foi o nosso aprendizado e a experiência neste período remoto no PIBID de 2020-2021. Logo, conclui-se que a escola ajudou a superar todas as expectativas para atuação do PIBID em um modo remoto, somando muito ao aprendizado dos participantes do Programa.

REFERÊNCIA

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid) na formação de professores de química na Unesp.** Araraquara – SP, 2015.

9

O ENSINO DE CONTEÚDOS DE ASTRONOMIA COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL PARA O ESTUDO DA FÍSICA

*Alexsandra Alves Moura*¹

*Clara Maria Benevides Nascimento*²

*Larysse Maria Santiago de Castro*³

*Alex Soares da Silva*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física - CE

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o estudo de física no ensino médio vem sendo interpretado pelos alunos como uma aprendizagem desmotivadora, difícil e sem utilidade para a sua atuação na sociedade. Esses fatores são consequências das metodologias aplicadas para abordar as temáticas que envolvem os conceitos físicos, que englobam uma rede de atividades desmotivadoras e não trazem uma explicação lógica no contexto social, não exemplificando a importância de seu estudo e fazendo os estudantes se perguntarem “para que servirão esses cálculos e saberes para a minha vida?”. Uma pergunta sem resposta e uma indagação ilusória, posto que a Física é a ciência que estuda os fenômenos naturais

¹ alexsandramoura97@gmail.com

² claramaria.benevides@gmail.com

³ laryssesantiago8@gmail.com

⁴ alex.silva1@prof.ce.gov.br

⁵ michel@unilab.edu.br

que ocorrem em nossa vida cotidiana, ou seja, é por meio de conceitos físicos que se entende o comportamento natural das coisas no decorrer do tempo e do espaço.

Desta forma, é de suma importância a inovação dentro do âmbito educacional e as modificações no ensino/aprendizado, utilizando novas metodologias de ensino sem fugir do propósito da disciplina. Assim, com foco na aprendizagem e na aproximação dos alunos com os assuntos de física utilizou-se de saberes já conhecidos, que, segundo a teoria da aprendizagem significativa proposta do Ausubel, a aprendizagem ocorre pela associação entre saberes já existentes com um novo conhecimento, destacando a importância daquilo que o aprendiz já sabe para a construção da aprendizagem (MOREIRA; OSTERMANN, 1999).

Os saberes já conhecidos que prendem a atenção dos alunos e despertam seu interesse é a Astronomia, que desde a sociedade mais remota vem sendo palco de encantamento e curiosidade para o homem. Sendo os jovens maravilhados por assuntos astronômicos se torna bem mais fácil atrair a sua atenção para esse tema, fazendo uma ponte entre Astronomia e Física, assim tornando-o um bom conteúdo para fazer os alunos se aproximarem dos assuntos de Física, visto que para explicar os fenômenos astronômicos é necessário saber de conceitos físicos.

A Astronomia é uma área interdisciplinar que explica os fenômenos celestes e a complexidade do Universo, em que o estudo do desconhecido se torna possível e a origem de tudo é revelada e indagada. Além disso, as deslumbrantes imagens dos astros enchem os olhos dos

alunos de encantamento e curiosidade. Diante desse pressuposto, propõe-se a utilização deste curso de Astronomia como forma de despertar o interesse dos educandos pela Física, de aproximá-la dos alunos por meio da Astronomia, além de mostrar a importância dos conceitos físicos para o entendimento natural das coisas, já que, como dito, para estudar o comportamento dos corpos celestes utilizam-se os conceitos físicos.

DESENVOLVIMENTO

O curso de Astronomia ocorreu na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, localizada no município de Redenção – CE e foi ministrada pelas licenciandas em Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Alexandra Alves Moura, Clara Maria Benevides Nascimento e Larysse Maria Santiago de Castro. Ele foi dividido em duas etapas, sendo que na primeira foi apresentado de maneira teórica, via Google Meet, no dia 17 (quarta-feira) de novembro de 2021, das 14h00 às 16h00, com o apoio do supervisor e professor de física, Alex Soares da Silva, juntamente com as turmas de primeiro e segundo ano, dos cursos de Administração e Informática.

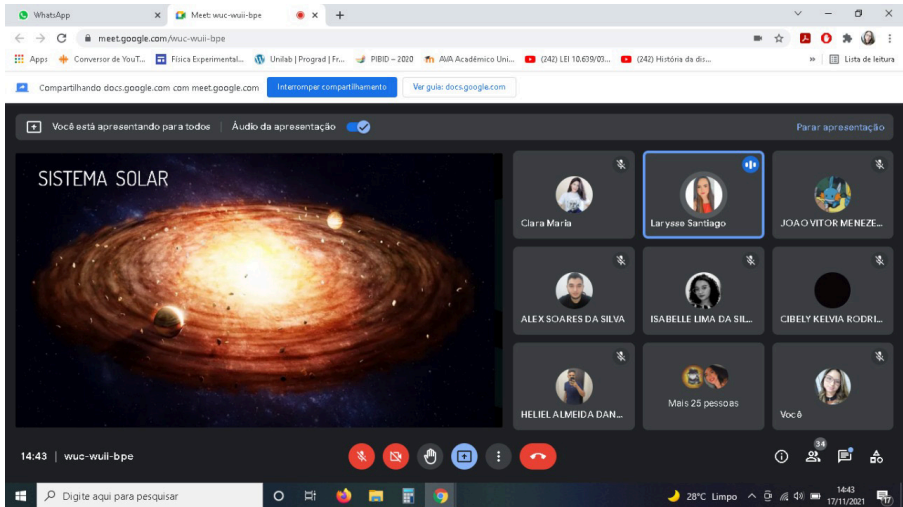
Durante a parte teórica, via Google Meet, foi explicada uma breve história sobre a Astronomia (adoração aos astros, medida de tempo); linha do tempo, em que foi falado sobre Tales de Mileto, Pitágoras, Filolau, Aristóteles, Aristarco e Hiparco; modelos planetários (modelo

de Ptolomeu, modelo de Copérnico e o modelo de Tycho Brahe); contribuições de Galileu Galilei para o telescópio; curiosidades (Heliocentrismo, crateras lunares, estrelas e planetas).

Nesse contexto, também foi articulado sobre Isaac Newton e o telescópio refletor; origem do Sistema Solar; a teoria do Big Bang; a Lei de Hubble; Sistema Solar (Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno); cinturão de asteroides; Sol; evolução estelar (ciclo de vida das estrelas); constelações; objetos do céu profundo (Nebulosas, Galáxias, Pulsar e Quasar, Aglomerado Globular, Buraco Negro); um vídeo sobre o universo, deixando o questionamento se realmente estamos sozinhos.

Cabe ressaltar que foi utilizado o Universe Sandbox para mostrar o Sistema Solar, explosões de estrelas e colisões de asteroides com o planeta Terra. Vale ressaltar que trata-se de um simulador de gravidade interativo, no qual podem-se ver os efeitos da gravidade sobre os objetos do universo e executar simulações do nosso Sistema Solar, várias galáxias ou outras simulações, ao mesmo tempo que interage-se e mantém o controle sobre a gravidade, tempo e outros objetos no universo (luas, planetas, asteroides, cometas, buracos negros, etc.).

Figura 1 – Registro da aula teórica.



Fonte: próprios autores.

Todavia, para obter resultados, um formulário foi disponibilizado no chat ao final da aula, apresentando dez perguntas, em que oito são objetivas: “Sobre os assuntos abordados, você achou fácil, mediano ou difícil de entender?”; “Tem curiosidade ou interesse em participar de uma observação astronômica?”; “Onde pode se dar a formação de uma estrela?”; “O nosso Sol, ao completar sua evolução estelar, se tornará?”; “Gostam de Física?”; “Gostam de assuntos astronômicos?”; “Gostam de estudar Física através da astronomia?”; “Gostaram da forma que os conteúdos foram abordados?” e duas são dissertativas: “Fale algo que despertou sua atenção no decorrer desse curso”; “Por que você teve interesse neste curso?”.

A segunda parte do curso de Astronomia foi realizada de forma presencial na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, no dia 18 (quinta-feira) de novembro de 2021, das 18h00 às 20h00, com a presença das bolsistas do

PIBID e do professor supervisor, além das turmas de primeiro e segundo ano, dos cursos de Administração, Enfermagem e Informática.

Por fim, na observação, foram usados dois telescópios e alguns binóculos. Um dos telescópios estava direcionado para a Lua, já no outro, foi possível observar as constelações e os planetas Vênus e Saturno. Também, no momento que os alunos estavam observando o céu noturno, foi explicado sobre ele e sobre os corpos celestes que estavam visualizando.

Figura 2 – Registro da aula prática.



Fonte: próprios autores.

A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES E O MANUSEIO DE TELESCÓPIOS

Para um bom desenvolvimento das atividades elaboradas é importante que as pessoas envolvidas estejam preparadas para colocá-las em prática. Segundo Farias (2017, p. 26), “O foco da educação moderna não é puramente o desempenho do professor em relação a dar aulas, mas sim, a comunicação entre este desempenho e o aprendizado do aluno. Assim, antes da aplicação de novos métodos de ensino/aprendizado, fez-se necessário uma capacitação dos professores com foco na aprendizagem e na linguagem utilizada para interagir e conectar o aluno ao novo saber”.

O professor tem papel decisivo na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, constituído da intencionalidade de ensinar de modo que os alunos aprendam, a partir da especificidade da educação, dos desafios e das possibilidades da escola. (FARIAS, 2017, p. 27).

Além de disseminar o conhecimento, é necessária a transparência de uma linguagem simples, com intuito de facilitar o entendimento do aluno e prender a sua atenção, e uma didática condizente com o assunto abordado, trazendo, além da teoria, a prática, tornando a aprendizagem saborosa e interessante. É preciso saber comunicar o que o aluno já sabe com o que ele vai aprender e compreender, junto com a bagagem que ele carregará.

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO ENSINO/APRENDIZADO

Desde os tempos mais remotos era comum observar o céu e o comportamento dos astros para se orientar e até mesmo viver. Acompanhar os fenômenos celestes e suas características possibilitou inúmeros desenvolvimentos para a sociedade, dentre elas a concepção de tempo e espaço. Segundo Santiago (2015), o homem percebeu a importância do estudo da astronomia para o desenvolvimento de diversas atividades, dentre elas a agricultura, que era possível pela posição do sol, possibilitando saber o tempo de plantar e de colher, e a navegação, que era possível pela observação das estrelas. Assim, “[...] hoje em dia, o estudo dessa área envolve muito mais do que o controle dos movimentos ou a previsão de acontecimentos. Todos os campos da Física são contemplados nos estudos da Astronomia” (SANTIAGO, 2015, p.103)

Com o desenvolvimento da sociedade e o aprimoramento da luneta por Galileu Galilei, que mudou o rumo da Astronomia e da ciência ao apontá-la para o céu, a humanidade pôde estudar o que havia muito além do Sistema Solar. Esses estudos contribuíram para o descobrimento de diversos fenômenos que estão no céu profundo, tornando-o um grande laboratório de elementos ainda não descobertos; é um enigma a ser desvendado.

A curiosidade do homem em entender o comportamento dos astros e os diversos fenômenos existentes na atmosfera celeste torna a Astronomia um campo amplo de conhecimentos que se misturam com

os conceitos físicos, assim, possibilitando uma porta de entrada para a motivação dos alunos acerca do ensino de física.

No entanto, dos mais de vinte educandos que participaram da aula teórica, somente quinze responderam o formulário, que será mostrado a seguir, em forma de tabela, juntamente com as respectivas respostas a cada pergunta (objetiva e dissertativa), apresentando também a quantidade de aluno por item marcado.

Tabela 1: Perguntas Objetivas.

Numeração	Perguntas	Quantidade de Aluno por Item
1ª	Sobre os assuntos abordados, você achou fácil, mediano ou difícil de entender?	Fácil (4), Mediano (10), Difícil (1)
2ª	Tem curiosidade ou interesse em participar de uma observação astronômica?	Sim (15), Não (0), Talvez (0)
3ª	Onde pode se dar a formação de uma estrela?"	Galáxia (0), Nebulosa (15), Pulsar (0), Buraco Negro (0)
4ª	O nosso Sol ao completar sua evolução estelar, se tornará?	Buraco Negro (0), Estrela de Nêutrons (2), Supernova (2), Anã Branca (11)
5ª	Gostam de Física?	Sim (6), Não (9)
6ª	Gostam de assuntos astronômicos?	Sim (15), Não (0)
7ª	Gostam de estudar Física através da Astronomia?	Sim (14), Não (1)
8ª	Gostaram da forma que os conteúdos foram abordados?	Sim (15), Não (0)

Fonte: próprios autores.

Tabela 2: Perguntas Dissertativas.

Perguntas	9ª Fale algo que despertou sua atenção no decorrer desse curso	10ª Por que você teve interesse neste curso?
Respostas	O tamanho das estrelas comparadas com os planetas; Como as estrelas se formam; sobre a Astronomia ser a primeira ciência; Saber que somos muito insignificantes em relação ao universo; Fiquei extremamente vidrado nas curiosidades e conceitos sobre os astros; A formação das nebulosas; O ciclo de vida das estrelas; A explosão da estrela e o que ela poderia causar; A colisão das estrelas.	Acho interessante e muito bonito fotos da galáxia, lua e estrelas, por isso, me interessei em participar; para conhecer um pouco antes de ir à observação; Sempre fui fascinada pelas as estrelas, o céu é o melhor cinema a noite; acho muito lindo, tudo; é um assunto que eu simplesmente amo, sempre gostei de astronomia e nunca tive oportunidade de estudar sobre; gosto de aprender coisas sobre o universo.

Fonte: próprios autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior dificuldade evidenciada no ensino de Física é chamar a atenção dos alunos para envolvê-los nos conteúdos que esta ciência abrange; assim, evidencia-se a importância de buscar novas formas de ensinar e até mesmo artifícios para usar em sala de aula. Desta forma, o uso da Astronomia como ferramenta mediadora para envolver o conhecimento científico possibilitou estimular o interesse dos alunos com os assuntos de natureza astronômica, acarretando, conseqüentemente, um maior envolvimento também em assuntos voltados à Física.

A partir das aulas ministradas, tanto de forma teórica (remota), quanto de forma prática (presencial) e diante da aplicação do formulário foi possível observar que a maioria dos alunos não se identifica com a

disciplina de Física, embora apresentem bastante interesse em estudar e conhecer a Astronomia, o que é contraditório, pois a Astronomia é ensinada mediante os conceitos físicos, ou seja, a Física em si.

Além disso, com a apresentação teórica, a observação astronômica e, posteriormente a aplicação do questionário, ficou evidente que há uma resistência ao aprendizado em Física. No entanto, quando esta é apresentada utilizando conceitos astronômicos, torna-se mais interessante, instigante e realmente motiva os discentes a estudarem Física, pois o fascínio em conhecer melhor o Universo é algo a ser explorado, já que muitos estudantes possuem este interesse. Portanto, ensinar Física utilizando a Astronomia como intermediária para uma mudança significativa na formação dos alunos é sem dúvidas uma alternativa eficaz.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, R. S. **Astronomia:** Uma ferramenta motivacional para o estudo da física mecânica no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, p. 185. 2017.
- MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. **Teorias construtivistas.** Porto Alegre: Gráfica do Instituto Auto de Física – UFRGS, 1999 b. 62 p.
- SANTIAGO, A. V. R. **O potencial da observação no ensino de astronomia:** Um estudo do conceito de energia. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 103. 2015.

10

UTILIDADE DAS TIC'S NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID

*Luana de Castro Queiroz*¹

*Mulba Joãozinho da Silva*²

*Tchuda Bidenguilté*³

*Alex Soares da Silva*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Quando se fala da tecnologia, vêm à mente os computadores, tablets, celulares e robôs. Sabe-se hoje em dia que a tecnologia está presente em várias áreas do conhecimento, como relata Silva (2018, p. 5): “estamos diante da geração que tem a tecnologia como ferramenta direta de suas ações na sociedade, ou seja, ela está em todos os campos de pesquisa e na educação, quebrando paradigma e mostrando novos caminhos no fazer pedagógico”. A tecnologia é um produto da ciência e da engenharia com um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas, de tal forma que a sua inserção na educação está cada vez mais perceptível e adaptável ao ensino-

¹ luanac406@gmail.com

² dideus24@hotmail.com

³ bidinguiltetchuda@aluno.unilab.edu.br

⁴ alex.silva1@prof.ce.gov.br

⁵ michel@unilab.edu.br

aprendizagem; entretanto, a tecnologia e a inovação fazem parte do ambiente escolar já há muitos anos. Deste modo, essa abordagem tem como finalidade analisar o uso das tecnologias de informação e comunicação como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, um tema estudado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-2020) do subprojeto Física, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A análise deste trabalho será baseada na revisão da leitura, na experiência de uso de tecnologia para realização das atividades do pibid-2020/2022 na escola-campo, na pesquisa e análise de alguns autores que falam sobre o tema, trazendo as reflexões importantes que podem contribuir para escolha de um método que leva o melhoramento do trabalho decente.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferece bolsas para estudantes de curso de licenciatura presenciais, com a finalidade de colocar os futuros professores em contato com as salas de aula do ensino básico da rede pública, motivando cada mais esse lado docente do estudante durante o percurso da sua formação, com a finalidade de aprimorar mais seu conhecimento.

A palavra tecnologia tem origem no grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo”. As novas tecnologias são fruto do desenvolvimento

tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito da inovação. Desde o surgimento da tecnologia é perceptível o seu crescimento e contribuição de maneira extraordinária na Educação, de forma que as TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação), sejam um elemento que pode ser aproveitado a favor da aprendizagem e com foco no uso das tecnologias durante as aulas.

Diante do atual cenário em que se vive, de isolamento social, provocado pelo vírus cov-sars19 (causador da covid-19), que deixa as pessoas mais distantes uns dos outros, condicionando tudo, inclusive a Educação, dos professores se distanciando dos alunos e vice-versa. No meio de toda situação, o único meio que possibilita que continue o ensinar e a aprender são as TIC's. O ensino e a aprendizagem não pararam, só mudaram de mecanismo. E isso permite aos alunos e professores terem mais domínio às ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado, para continuar desenvolvendo atividades escolares, por meio de aparelhos eletrônicos e redes sociais (possibilitando a comunicação entre professor e o aluno), mantendo acesso à internet como a ponte que facilita o acesso ao conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada se baseia em leituras e reflexões sobre o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação como um dos métodos educacionais adotados pela Educação e como como tem dado resposta, olhando pela perspectiva descritiva da vivência dos bolsistas do PIBID-2021/2022 no Programa (no período de novembro-2020 a

dezembro-2021), com intuito de mostrar a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e o processo de ensino-aprendizagem, buscando laços que auxiliem na construção de ensinar e aprender no mundo atual. Por esse motivo, segue-se um estudo reflexivo sobre o tema trabalhado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – uma plataforma que permite a interação entre bolsistas, supervisor, coordenador da área e o coordenador institucional – cujo título: **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como elementos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.**

Foram avaliadas atividades da plataforma do AVA, referentes à unidade IV, que se tratava das tecnologias utilizada em sala de aula como forma de ensino, no mês de fevereiro de 2021. De início foi observada a primeira atividade, que era um fórum de interação onde cada bolsista tinha que expor seu pensamento sobre o papel das tecnologias na formação dos professores, bem como o seu uso no melhoramento das aulas; a segunda atividade a ser observada foi um plano de aula fundamentado nas TIC'S, em que cada bolsista tinha que criar seu próprio plano com assuntos da matéria de Física, mas que fossem utilizadas as ferramentas tecnológicas, a terceira e última atividade a ser observada foi uma videoaula referente ao tema abordado no plano de aula, em que os bolsistas do PIBID deveriam realizar essa gravação. Outra referência de estudo foram autores que abordam o tema refletido neste trabalho; com isso, os autores aqui mencionados permitem diálogos norteando a base da construção do trabalho.

Ensinar nunca foi fácil; isso leva o homem a procurar várias técnicas que facilitam a vida tanto do professor como do aluno. É daí que surgem vários métodos de ensinar e de assimilar os conteúdos que são ensinados pelos professores. O surgimento da covid-19 levou o mundo a pensar em uma nova forma de ensinar por meio das TIC's, levando a Educação a uma nova fase de transformação: a era das tecnologias digitais de comunicação, na qual ela está sendo incorporada na Educação como um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Trazendo esse olhar à situação em que se vive atualmente (de covid-19), vê-se que as TIC's têm sido uma solução à educação a nível mundial, uma solução imediata plausível que vai ao encontro da Educação.

Atualmente, a educação escolar se encontra diante da possibilidade de uma nova organização curricular, ou seja, novas maneiras de ensinar, enriquecida pela variedade de modelos e conteúdo. Já que, através da internet, a informação disponibilizada pela tecnologia digital permitiu o acesso de todos acontecimentos. (SILVA, 2016, p. 3)

Em um olhar crítico, pode-se pensar que as TIC's podem substituir os trabalhos árduos dos profissionais docentes; engana-se. Os conteúdos disponibilizados por meio de várias plataformas espalhados pelo mundo jamais substituirá a presença de um professor na sala de aula.

O professor, na maioria dos casos, teme aquilo que ameaça a sua “soberania” em sala de aula, portanto não seria diferente sobre as tecnologias. Há um contraponto nisso, pois aqueles que temem geralmente não possuem conhecimento para lidar com tal situação e sair da sua zona de conforto. (SPERANDIO, 2019, p.16)

Cada vez mais os docentes e discentes (futuros docentes) se engajam em dominar essa ferramenta que, ao ser utilizada de maneira correta, tornará muito importante na construção de um método de ensino proveitoso. As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estarem presentes no nosso cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e Portugalizando a inclusão digital.

Portanto, nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como o meio de suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim se trata de utilizá-las com os alunos de uma forma adequada, para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TIC's. Com a implementação da tecnologia na educação, é notório o efeito positivo e, por outro lado não, pois para se ter bom êxito nessa ferramenta utilizada na Educação é preciso que o indivíduo possa ter um aparelho com acesso à internet, e infelizmente muitos alunos não têm, por exemplo, um celular, acesso a Wi-fi, notebook, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração esses aspectos, o uso da tecnologia de informação e comunicação como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, ao longo das últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TIC's,

têm alterado formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Partindo de pressupostos, na Educação, as TIC's têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação das metodologias ativas de ensino, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação. Hoje, por exemplo, é possível que os bolsistas de diferentes modalidades continuem a atuar em seus projetos, tudo graças à tecnologia. Diante do atual cenário referente ao covid-19, que condicionou alunos e professores a terem mais domínio tecnológico para continuar desenvolvendo atividades escolares, mediante aparelhos eletrônicos, redes sociais e mantendo acesso à internet como a ponte que facilita o acesso aos conteúdos, para refrisar, qual seriam as alternativas possíveis para enfrenar o atual cenário que o mundo está passando além da tecnologia?

Atualmente, a tecnologia não precisa estar somente nas mãos dos professores, ela também pode estar nas mãos dos alunos como o objeto de aprendizagem. Nesse sentido, é esperado que os alunos a usem não somente de forma passiva, consumindo informações, mas também de forma ativa, produzindo informações e conhecimentos. E isso pode ser feito por meio da elaboração e criação de materiais diversos, como histórias em quadrinhos digitais, vídeos, podcasts, reportagens, Google Meet, Google Forms, Canva, SIGAA, entre outras plataformas digitais muito didáticas.

Todas essas ferramentas tecnológicas são criadas para facilitar o método de aprendizagem no setor educativo de uma forma adequada para os indivíduos. Com isso, estamos promovendo a inclusão digital e auxiliando os estudantes e profissionais a desenvolverem seus protagonismos e assim preparar o aluno para enfrentar os desafios do mundo atual, e por isso que o papel de professor é muito fundamental em nossa sociedade.

Um profissional de Educação é alguém em quem os alunos se espelham e por isso que deve-se criar uma dinâmica em sala de aula para que os discentes possam interagir entre eles, fazendo com que haja diálogo entre si. Para finalizar, hoje temos acesso à tecnologia para satisfazer às nossas necessidades, tudo graças à curiosidade de outras pessoas; por isso, nunca se deve temer para enfrentar novas coisas na vida, porque com medo em nenhum momento se vai aprender algo; um indivíduo curioso faz uma descoberta no mundo.

REFERÊNCIAS

SILVA, Maria de Jesus de Sousa da. **Tecnologia na educação: As TIC's e a formação do professor de língua portuguesa no ensino fundamental.** p. 5, 2018.

SILVA, Taís Cristina; DA SILVA, Karol; COELHO, Marcos Antonio Pereira. O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação básica. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online.** 2016.

SPERANDIO, Marlete Renosto *et al.* **Tecnologias Digitais na Formação Docente: Tecnologias da comunicação e Informação.** 2019.

11

AS PERSPECTIVAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL PARA O PIBID FÍSICA/UNILAB-SUBPROJETO FÍSICA

*Raphael Nicolas Domingos Maia*¹

*Ossamy Lima Okura*²

*Besna Fernando N'dungue*³

*Marília Késsia dos Santo Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

A maioria das escolas no Brasil hoje se configuram como regulares, isto é, os estudantes passam meio período do dia nas dependências da escola. Porém, com as atualizações na educação brasileira, uma significativa parcela delas está aos poucos se tornando em tempo integral. A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão é um ótimo exemplo desta nova condição, posto que no ano de 2016 recebeu proposta, a partir de iniciativas do Governo do Estado, para tornar-se gradativamente uma EMTI e atualmente é trabalhado 100% (cem por cento) em tempo integral.

¹ nicolasmaia501@gmail.com

² ossamyokura47@gmail.com

³ nfurnelmi@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

Cada escola de tempo integral oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos (CEARÁ, 2021).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – é um projeto para licenciandos iniciarem sua imersão no chão da escola. Segundo o MEC (BRASIL, 2021), “o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”. Tendo em vista isso, o Subprojeto Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, compõe suas atuações tanto em Física quanto em Matemática na escola-campo. Levando em conta que segundo Lozada e Araújo (2006), a Física constitui-se de uma tríade: “formulação de teoria, de um modelo matemático compatível e experimentação”, por isso a importância de se ver as primícias de um fortalecimento matemático para o sucesso da disseminação de uma Física prática, teórica e experimental. Nesse caso, essa relação não só ajuda na formação dos estudantes como também na formação dos professores supervisores.

Vale ressaltar que a atual edição do programa PIBID na referida escola está sendo desenvolvido de forma remota (ressalva a alguns participantes que conseguiram ter contatos presenciais na escola) por conta da pandemia de covid-19, de modo que existiram alguns desafios para cumprimento das atividades, contudo com uma readaptação, estas

foram compridas gerando crescimento da qualidade de ensino da escola campo, na formação inicial dos estudantes e continuadas dos professores supervisores. E essas vivências proporcionaram algumas perspectivas do Pibid em uma Escola em Tempo Integral.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre os pibidianos e a instituição escola-campo é uma relação saudável sob a supervisão da supervisora. Sendo mais experiente nessa caminhada de lidar com realidade escolar, ela ajuda os pibidianos na articulação do conhecimento científico e os saberes práticos, que é um dos objetivos do programa PIBID, efetivando, dessa forma, aprendizagem docente, pois sempre que acontecia algum evento existia uma grande abertura da escola para participar e ajudar na sala de aula, de forma bem ativa e em aulas eletivas de Física e de Matemática, principalmente de Matemática, devido à dificuldade dos alunos nessa área.

Mais uma vez podemos ver que a Matemática é um grande desafio para eles, o que faz com o que as perspectivas, numa forma geral, sejam deveras preocupantes em relação a isso, mas com o passar do tempo pode ser revertida com muito esforço e dedicação dos futuros e atuais professores. A partir da união desses dois projetos magníficos, que são o PIBID e a proposta das EEMTI, os bolsistas tiveram grandes oportunidades de análises e vivências no chão da escola.

E uma primeira perspectiva obtida foi a da real necessidade para a preparação para a sala de aula, levando em conta a questão de carga

horária e dedicação integralmente. Contudo, como os alunos estão passando o dia na escola, isso ocasiona um cansaço maior em sala de aula, fazendo com que eles fiquem, por vezes, dispersos e requer uma sapiência maior do professor e assim os discentes continuem atentos na aula. Outro ponto é a própria forma de ensino; em decorrência disso, as aulas são divididas nas ementas convencionais (disciplinas como matemática, física, português e entre outras) e nas eletivas, em que elas são disciplinas extracurriculares, nas quais são abordadas de maneira específica.

Devido a toda essa discussão, temos um ponto de convergência, que é qualidade de ensino para os alunos. Como foi discutido no parágrafo anterior, o cansaço dos alunos é muito grande, pois passar o dia no colégio é algo muito desgastante, então os professores têm outra missão dada essa circunstância, que é usar técnicas de ensino para torná-lo mais divertido ou até mesmo curioso.

No caso da Física, os alunos reclamam que ela deixa as “coisas” mais chatas, mas como diria o brilhante físico Richard Feynman, em seu livro “The Feynman lectures on physics” (O Feynman lições de física), publicado originalmente em 1962: “Os poetas reclamam que a ciência retira a beleza das estrelas. Mas eu posso vê-las de noite no deserto e senti-las. Vejo menos ou mais” (FEYNMAN, 1962, p. 48). De acordo com Feynman, é possível ter mais de uma visão de mesma situação, então o professor tem essa função de mostrar outra visão e deixar a pessoa curiosa, visto que é possível criar uma situação em que o professor tem que fazer com que os alunos pensem em outro ponto de vista e desta

forma as aulas não serem tão cansativas, essa talvez seja o ponto mais delicado quando falamos de perspectivas de uma escola em tempo integral.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que os alunos se sintam à vontade no ambiente escolar. Porém, as intempéries já citadas anteriormente dificultam a aprendizagem. À vista disso, como cita Galileu Galilei, “Não se pode ensinar nada a um homem; só é possível ajudá-lo a encontrar a coisa dentro de si (PANCINI, 2021)”, isto é, diante o cansaço dos alunos de um período letivo integral, o que surge como solução é despertar no aluno o desejo de aprender e entender algo.

Diante o exposto, o professor deve fornecer ao aluno “caminhos e raciocínios” mais fáceis para despertar a curiosidade do aluno sobre o assunto, para assim propiciar aos discentes uma compreensão mais fácil do que vai ser exposto, gerando um interesse genuíno e assim superando o cansaço.

Outra característica relevante e diferente são os momentos do almoço e os intervalos; os discentes podem usar a quadra de esportes, jogos de tabuleiro, etc. Neste tempo, os professores também participam dessas atividade, isso é muito bom para ambos os lados pois eles e os alunos passam a ter uma ligação de amizade, auxiliando o ensino-aprendizagem, e desta maneira, os professores podem ajudar os alunos de forma indireta para que em sala de aula criem confiança de fazerem perguntas quando algo não ficou claro, e assim deixar eles fazerem ciência como o professor Feynman (2006, p. 352): “A ciência é aquilo que aprendemos sobre como não deixar enganar a nós mesmos”, pois como

passam mais tempo na escolas, eles podem se questionar mais sobre o mundo.

CONCLUSÃO

Diante da percepção dos bolsistas do PIBID Física Unilab em uma Escola de Tempo Integral, é perceptível que existem inúmeras vantagens como também barreiras ainda a serem vencidas, como por exemplo ter que passar o dia na escola, e isso leva a dois grandes pontos que os bolsistas, voluntários e futuros professores terão como desafio: primeiro é transformar menos cansativas as jornadas de aulas, incitando uma participação mais ativa dos alunos e ao mesmo tempo divertida e menos cansativa e incentivadora.

Concluimos que o PIBID tem proporcionado ganhos institucionais, pessoais e profissionais para os alunos, bolsistas e professores que participam da iniciativa, o que reflete na comunidade onde se encontra a escola. Contudo, o Programa não abrange todas as escolas e docentes da rede pública, e por isso, é importante que essa política continue para que os futuros professores tenham a oportunidade de vivenciar a realidade escolar enquanto graduandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **PIBID**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FEYNMAN R.; LEIGHTON, R. B. & SANDS, M. L., **The Feynman Lectures on Physics**. Vol. I. Ed. Addison-Wesley. 1962.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 27 nov. 2021

LOZADA, C. O; ARAÚJO, M.S.T. **Ensino de Física de Partículas Elementares no Ensino Médio: As perspectivas dos professores em relação ao ensino do Modelo Padrão**. XVII Simpósio Nacional do Ensino de Física (SNEF), São Luís, 2007

PANCINI, Laura. **10 frases de Galileu Galilei para refletir sobre ciência, religião e vida**. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/10-frases-de-galileu-galilei/> Acesso em: 22 jan.2022.

12

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO PIBID FÍSICA/UNILAB

*Elton Ferreira Gomes*¹

*Venâncio Domingos Cassua*²

*Floriano Francisco Cherno*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

A jornada docente encontra vários obstáculos no seu decorrer e o desafio que teve início no Brasil em 2020 foi um dos mais árduos. A epidemia que começou na cidade de Wuhan na China e rapidamente se espalhou para o mundo começou tendo o primeiro alerta do governo chinês sobre o surgimento de um novo coronavírus, que foi dado em 31 de dezembro de 2019. Na ocasião, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu o comunicado sobre uma série de casos de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, cidade chinesa com 11 milhões de habitantes, e desde então esse novo coronavírus, que recebeu o nome técnico covid-19, e matou milhares de pessoas na China, espalhou-se pelos cinco continentes. No Brasil, as altas taxas de contaminação e

¹ eltonferreira9728@gmail.com

² venanciodomingoscassua@gmail.com

³ Florianojardel04@gmail.com

⁴ E-mailmariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

internação de pessoas com dificuldades respiratórias e complicações pulmonares fizeram com que o assunto fosse levado a sério; a adoção do uso de máscaras foi umas das principais medidas para contenção do vírus em primeiro caso, a taxa de redução da transmissão do vírus é bem menor quando os indivíduos possuem máscaras. Seu uso é importante principalmente em locais em que não é possível manter uma distância mínima de segurança, aliado ao uso de máscara, também a limpeza regular das mãos com sabão ou álcool em gel e o distanciamento social que visa menos interações físicas das pessoas umas com as outras, porém não foi o suficiente.

Diante do agravamento da pandemia e dos crescentes casos de internações pelo coronavírus foi adotado o sistema de lockdown, conforme indicação da OMS (Organização Mundial de Saúde). A ação adotada de imediato pelos governos tem como intuito diminuir os casos de internações e contaminações por meio do distanciamento social, dentre outros meios, como fechamento aeroportos e comércios. Diante da ação de contenção do vírus, muitas das atividades que normalmente eram feitas de maneira presencial tiveram de ser reinventadas, criando, assim, um desafio de criatividade para implementar as atividades e trabalhos que passaram a ser feitos de forma remota.

Todos os setores da sociedade tiveram que se reinventar para que suas atividades não fossem interrompidas, e com o sistema educacional não foi diferente: o fechamento de escolas desencadeou várias mudanças na maneira de trabalhar, lecionar e construir saberes, e um exemplo disso é o processo de ensino-aprendizagem que se tornou

remoto. Assim que o isolamento social foi estabelecido, as interações entre alunos e professores se dariam por meio das tecnologias digitais, não sendo exclusivamente o espaço presencial o único local de construção de conhecimento. O ensino remoto não substitui a sala de aula, mas é o melhor a ser feito em momentos de isolamento social. Existe a problemática de que não são todos os estudantes que têm fácil acesso à internet ou a aparelhos digitais para que possam acompanhar as aulas. O governo adotou estratégias, como o auxílio emergencial, para quem perdeu seu emprego ou não tinha como sustentar o lar, auxílio de equipamentos e internet para alunos de escolas e faculdades públicas tentando minimizar o prejuízo a população, mas foi comum em muitas regiões do Brasil a desistência escolar devido à falta de acesso e ao fato da vulnerabilidade social.

Famílias carentes são incapazes de manter seus filhos nas escolas; muitas vezes, as crianças que estão estudando de maneira remota têm que procurar meios de sustentar a própria família, principalmente pela alta dos preços. Crianças e adultos foram atrás do mercado de trabalho e com a grande exigência das aulas no regime à distância, houve trancamentos e desistências, mesmo contando com a ajuda de profissionais qualificados. No caso de escolas que atendem muitos alunos da zona rural que são pessoas carentes e de difícil acesso à internet e tecnologias digitais. Com o declarar do ensino remoto, alguns alunos não conseguiram continuar com a jornada estudantil, e os que acompanham o ensino remoto se sentem desmotivados pela nova maneira de ensino. Isso é um dos fatores juntamente com os índices de

evasão escolar que foi refletido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o qual teve, no ano de 2021, uma das menores adesões. Diante disto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, parte ao desafio de junto com seu objetivo de incentivo à docência a alunos e contornar a dificuldade que se gerou devido à instabilidade do ensino presencial e vulnerabilidade social.

Geralmente no passado as atividades desenvolvidas no PIBID na UNILAB costumavam ser presenciais, e os bolsistas tinham possibilidade de interagir e entrar em contato diretamente com alunos na sala de aula, posto que conhecer a escola e o seu funcionamento possibilita essa articulação de teoria em prática, construindo, assim, várias potencialidades da ação pedagógica e na construção da identidade docente. Podemos também assim perceber uma inserção direta dos bolsistas licenciandos em Física nas escolas públicas, muito diferente com nossa situação atual. Devido à pandemia, muitas coisas fugiram da rotina e por isso era necessário a readaptação, desenvolver tais políticas e ações do ensino voltadas à própria realidade. Então as escolas optaram pelas novas metodologias do ensino remoto, e o Subprojeto Física não fugiu deste novo processo da inovação, um planejamento com uma identidade própria refletida na própria realidade do mundo atual, possibilitando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem a distância.

A partir da adoção do home-office, o PIBID teve início; os orientadores e os supervisores do programa se apoiaram no uso das

mais variadas tecnologias digitais para dar início às orientações, e como seria a participação dos bolsistas nas escolas durante este período de isolamento social, resultando em um processo de adaptação e inovação à nova maneira de lecionar, partindo do grande diferencial das outras edições do PIBID que foi a maneira remota de se atuar nas escolas do subprojeto. A carreira docente está sempre no processo de formação continuada, aplicando novas metodologias de ensino e se adaptando aos novos ambientes que desafiam e exploram a capacidade de adaptação para agregar ao perfil docente qualidades de ensino e construção de saberes.

DESENVOLVIMENTO

O desafio de iniciar o projeto se dá pelo momento de incertezas em que foi dado o pontapé inicial; a logística de interação com os alunos da escola-campo se faz inovador, em que se adapta ao ensino à distância e que consegue desenvolver bases para que sejam feitos os trabalhos de incentivo à docência; o que antes era feito de forma presencial e com dinâmica de interação do espaço físico na escola atuante agora se dá de maneira remota, uma vez que muitos dos participantes do projeto não tiveram a oportunidade de visitar a escola atuante. O contato próximo aos alunos das escolas campo não se faz tanto perceptivo do que atuação do espaço presencial, o contato em sala de aula e a experiência de estar à frente de uma turma e poder construir saberes é algo muito agregador e indescritível; a confiança e a emoção conquistada faz com que a motivação e o amor pela profissão docente cresçam cada vez mais, e

todos esses momentos e emoções tiveram que ser desenvolvidos pelos meios digitais.

O ambiente digital foi o espaço impulsionador do projeto se fundamentando no incentivo à docência em um momento em que a capacidade docente em saber desenvolver os conhecimentos juntos aos alunos que se encontram em um momento difícil de se manter a concentração e a percepção dos conteúdos se tornam mais adversos; o que era feito antes em um espaço próprio para o estudo de interações com outros alunos que compartilhavam momentos e experiências teve de ser resumido a horas de aulas assistidas por chamadas de vídeo para aqueles que conseguiram continuar o ensino remoto.

Desde o início das atividades iniciadas pelo PIBID/UNILAB, em novembro de 2020, a forma mais adotada, é a realização de encontros virtuais (Google Meet), facultando o planejamento e organização das atividades e seminários, em que a comunicação pode ser trazida em diferentes formatos entre alunos e professores via celular, e-mail, áudio ou texto em mídias de comunicação, entre outros para maior aproximação, pode ser usado também como sendo recurso didático pedagógico para concretização das atividades.

Portanto, o uso da TICs é primordial para essa nova metodologia (ensino remoto), na informação e comunicação, possibilitando um diálogo entre bolsista com o cotidiano das escolas básicas para garantir o ensino de qualidade e compartilhamento de saberes (conhecimento, experiência e docência). Por meio de ambiente virtual e muitas outras ferramentas é possível criar fórum de interação, disponibilizar

conteúdos e videoaulas para alunos acessarem em qualquer lugar, em que os responsáveis podem monitorar as atividades remotas desenvolvidas, possibilitar a mobilização de elementos muito didáticos para uma circulação do aprendizado.

Apesar de todos os desafios do home-office, estratégias para se desenvolver o estímulo dos alunos junto ao Programa se fazem vitais diante do impacto, que é abordar novos parâmetros para o método de ensino, sabendo sempre valorizar cada progresso feito nesta nova etapa que se fundamenta e testa as capacidades pedagógicas, refletindo constantemente os principais pontos em que o intuito de motivação docente se mantém. Um ponto que vale sempre destacar é que estamos sempre em constante aprendizagem, aplicando e aprendendo novas metodologias e desenvolvendo saberes docentes. Saber contextualizar as novas dinâmicas escolares é, de certa forma, saber prosperar como fomentador de conhecimento, gerando capacidades a serem exploradas e inspiradas aos que fazem parte deste processo de enfrentamento ao contratempo educacional.

Portanto, manter todos os membros deste programa motivados se faz fundamental para sua continuidade, a mudança de metodologia que se impõe de atividades diferentes do método tradicional, contextualizando todas as dificuldades de exercer a didática no novo meio desafiador do ensino a distância, reconhecendo sempre todos os percalços que se impõem ao pensamento da coordenação superior do Programa e a todos os seus membros atuantes que fazem da caminhada dos bolsistas um processo de desenvolvimento transformador

educacional, reconhecendo o esforço que cada etapa desenvolve nos bolsistas participantes para progredir nos estágios educacionais.

Incentivar a colaboração de todos os membros para fortalecer a grande troca de saberes e multiculturalidades agrega valores imprescindíveis, e mais uma vez a inovação educacional se faz presente diante do momento atípico em que se encontra o subprojeto, uma vez que todos os atores participantes não têm as mesmas experiências antes de seu início o faz ainda mais agregador de conhecimento. Quando a metodologia é aplicada, respeitando o processo de cada um dos membros, o processo de construção se faz muito mais rico, ao superar a adversidade de iniciar um projeto em tempos de desafio ao processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta feita, o subprojeto Física continua com seus objetivos de inserção estudantil nas escolas públicas, agregando valores aos saberes docentes e desenvolvendo-se a partir do ensino remoto; conseqüentemente, o contato com a escola tem ajudado não apenas na forma de enxergar a formação docente como também para a autoavaliação como futuros docentes. Ela também tem ajudado a encarar a docência de outra forma, diferente do início da formação superior. E os desafios impostos pela pandemia, os quais geraram diversas mudanças no PIBID, desabrocharam em potencialidades por parte dos atores do programa na escola-campo, já que o chamado à tecnologia foi urgente e transformador.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA. **Enem 2021 tem o menor número de inscrições confirmadas desde 2005.** Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2021-tem-o-menor-numero-de-inscricoes-confirmadas-desde-2005/350563.html>. Acesso em: 23.nov. 2021.

FDR, ECONOMIA SIMPLIFICADA. **ENEM 2021 tem menor número de inscritos em 16 anos; o que explica esse fato?** Disponível em: <https://fdr.com.br/2021/08/04/enem-2021-tem-menor-numero-de-inscritos-em-16-anos-o-que-explica-esse-fato/>. Acessado em 21. nov 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23.nov.2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 23.nov 2021.

13

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA SETEMBRO AMARELO DO PIBID FÍSICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM REDENÇÃO/CE

*Iofna José Sanhá*¹

*Luiz Davi Duarte Serafim*²

*Mateus Mussunda Landa*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto PIBID Física - CE

INTRODUÇÃO

As dinâmicas sociais, bem como a maneira como nos relacionamos, tem vindo a crescer ao longo do tempo e ganha novas formas por conta da tecnologia e a globalização, entretanto, as formas afetivas e o estado emocional acabaram sendo postas de lado à medida que não se fala sobre o assunto de forma aberta e clara. Assim, as tendências de suicídios motivados pela degradação do estado emocional das pessoas tornou-se frequente nos últimos anos. Como tomou-se uma grande proporção desses casos, várias instituições se mobilizam a fim de conscientizar a população sobre esse problema.

¹ iofnajosesanha1963@gmail.com

² luiz.serafim@aluno.unilab.edu.br

³ landateu@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

O primeiro caso com repercussão de suicídio aconteceu nos Estados Unidos em 1994, quando Mike Emme, um jovem de 17 anos tirou a própria vida. Infelizmente, nem a família nem os amigos perceberam os sinais de problemas emocionais em Mike, e, em seu funeral, seus amigos e outros jovens usaram uma fita amarela com a mensagem “se precisar, peça ajuda”. Essa ação tomou grandes proporções e passou a ser simbolizada pelo uso de cartões amarelos para pedir ajuda.

Por conseguinte, a Organização Mundial da Saúde (O.M.S) oficializou o dia 10 de setembro como dia mundial à prevenção ao suicídio. No Brasil, foi oficialmente instituído o setembro amarelo no ano de 2015, um projeto de trabalho conjunto com a finalidade de conscientizar sobre a prevenção do suicídio e dar visibilidade à causa (GNTECH, 2020). Assim, ao longo dos últimos tempos, as escolas, universidades e entidades públicas e privadas, bem como a população em si, se envolvem nesse movimento. E o nosso encontro com os estudantes motivados pelo mês que nos encontrávamos, isto é, em setembro, como mês de prevenção ao suicídio, organizamos um seminário interdisciplinar com o tema: “Setembro Amarelo: vamos falar sobre suicídio”, preparado para os estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) em forma de uma palestra com os estudantes, buscando emancipá-los sobre o tema e mostrar que existem instituições que oferecem o devido apoio com relação aos problemas que envolvem tendência de suicídio.

DESENVOLVIMENTO

Dessa forma, o professor, independentemente de sua formação na disciplina que ele leciona, necessita estar conectado e acompanhar o processo da aprendizagem em suas inúmeras faces e dificuldades, inclusive esta que está tão átona. Partindo desse princípio, a supervisora do Pibid iniciou os planejamentos da palestra, fazendo uma sensibilização de como somos importantes na colaboração da identidade dos estudantes que passam por nossas vidas e, conseqüentemente, pelo qual passamos pela vida deles.

Em decorrência de uma atividade como essas, é de suma importância a priorização do planejamento, e, para isso, a supervisora da escola-campo organizou uma reunião pelo Google Meet, tendo em vista que a escola se encontrava em regime remoto devido à pandemia de covid-19, explicando os tópicos que não poderiam faltar. A priori, houve dificuldades em relação a entender a proposta em si, visto que nunca em nossa carreira como alunos ou estudantes de licenciatura em Física foi abordada uma temática dessas. Porém, a professora, ressaltou que independente da área ou de qualquer outra ciência, primeiramente, somos professores e ao abrirmos espaço para conversarmos com os alunos, no caso sobre o Setembro Amarelo, estamos exercendo uma docência de verdade, que não está apenas preocupada em dar o conteúdo ao aluno, mais sim, formar um ser humano capaz de discutir sobre esses assuntos relevantes e de se expressar de maneira que em consenso consigamos construir um futuro melhor para todos.

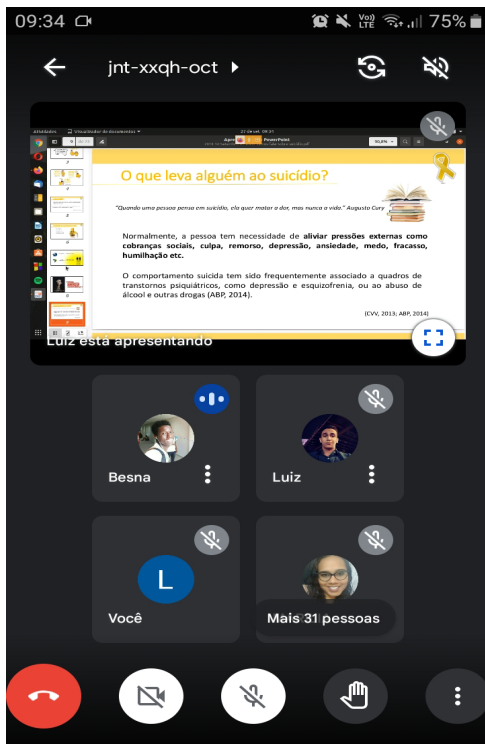
Ao final da reunião, já com os conhecimentos necessários, cada um dos bolsistas ficou responsável por atividades, como trazer um vídeo, música ou material que abordasse o tema proposto da oficina para discutirmos com o aluno durante a apresentação. Durante o processo de montagem e formatação da palestra, a supervisora era sempre atualizada e, assim, conseguiu-se montar uma apresentação dinâmica para quem estivesse assistindo se sentisse convidado a participar e compartilhar suas experiências mostrando a presença desse assunto na sociedade.

A apresentação, se configurou da seguinte forma: primeiramente, realizou-se uma breve apresentação dos bolsistas, em seguida, um momento de acolhida (apresentação de uma música ao vivo para os alunos), e posteriormente, uma apresentação do tema para os alunos, leituras e comentários sobre os vivências de pessoas que já passaram por essa situação, um intervalo, uma retomada com uma outra apresentação musical e, por último, a realização de uma atividade que pedia para que os alunos contassem em uma reflexão que considerassem mais importante. Durante a realização da atividade foi notada uma participação mais efetiva dos alunos, diferentemente de quando em outras oportunidades de contato com aulas teóricas expositivas que já realizamos. Nesta, os alunos se mostraram realmente interessados em debater esse assunto e muitos deles relataram a falta de espaço que possuíam dentro e fora de casa para debaterem temas assim. Eles se sentiam chamados a se expressarem. Nesse momento, diferentemente de qualquer outra aula que havíamos ministrado,

conseguimos reter a concentração do aluno de uma maneira bem peculiar. Durante as aulas de formação de professores, em especial as de Ensino de Física, raramente os alunos se mostravam tão interessados no assunto como o que estava sendo abordado. Assim, junto com eles, alguns bolsistas desenrolaram o diálogo com os estudantes. Nesse momento, a ideia teórica que havia sido abordada pela professora supervisora, de que nós, futuros docentes, independente da área que nos encontraremos, como professores, somos responsáveis não somente pela construção do conhecimento científico, mas também somos responsáveis pela construção humana.

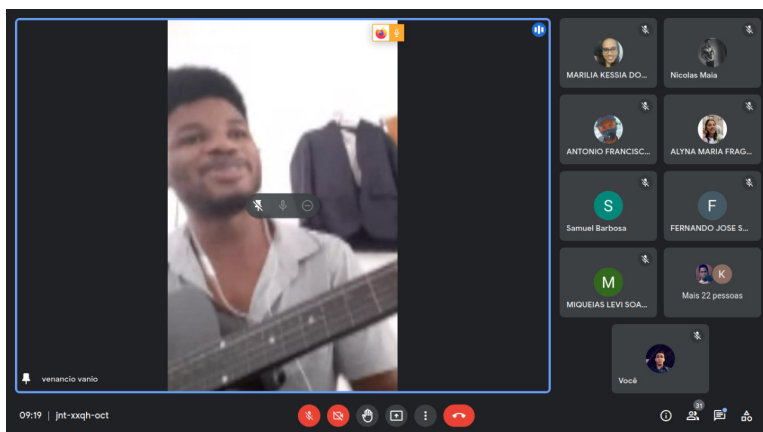
Havendo sido encerrada a oficina, foi aberto um debate entre os bolsistas sobre a experiência vivida. Nesse momento, foi perceptível a maneira com que os bolsistas haviam sido tocados no que consta à realização da atividade. Ações como essas, que retiram os futuros professores da sua zona de conforto, são essenciais para a formação tanto do aluno como do professor. Já que são em momentos como esses, momentos de entropia (desordem) que fazem com que entremos em uma condição em busca da homeostase (condição de equilíbrio), contribuindo para nos tornarmos profissionais melhores. Como dizia Piaget, “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1977, p. 225)”.

Figura 1 - Registro da Atividade.



Fonte: os próprios autores

Figura 2 - Registro de Atividade.



Fonte: os próprios autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação docente, as vivências expostas durante a época da graduação norteiam o caminho que esse profissional prosseguirá. Nesse sentido, uma formação ampla de referências diversas é essencial não apenas para os professores, como para os próprios alunos que, por meio deles, desenvolvem um pensamento crítico sobre esse assunto. Expor temas como esse em uma área específica é desvalorizar o princípio básico da formação de professores, que é a de auxiliar a construção de um pensamento crítico voltado para o aluno. Assim, o debate de políticas públicas, como a do Setembro Amarelo, aproximam os alunos como os próprios professores de uma situação presente na sociedade que dissemina uma corrente de interesse em ajudar o próximo.

Ao final, os resultados assistidos durante toda a oficina se mostraram animadores, visto que a proposta de interação foi executada de maneira significativa – dos alunos, que realizaram junto a atuação do professor, este que foi um instrumento de debate e reflexão, resultou no desenvolvimento de saberes, que nortearão o futuro dos alunos. Além disso, a execução dessa atividade auxilia os futuros professores nas práticas de ensino e aprendizagem, justamente por culminar em interações que acrescentam na formação e na construção da identidade docente. Realizou-se, assim, um trabalho eficiente que auxilia os jovens estudantes com pensamento crítico, mas também os auxilia na composição didática de futuros professores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Psiquiatria. **Informações importantes sobre doenças mentais e suicídio. Setembro amarelo, mês de prevenção ao suicídio.** 2021.

Disponível em: <www.setembroamarelo.com>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GNTECH. 2020. **Origem do Setembro Amarelo:** Como surgiu o movimento de prevenção do suicídio. Disponível em: <<https://gntech.med.br/blog/post/origem-setembro-amarelo-prevencao-suicidio>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

14

A LEI 10.639/03 E A 11.645/08 NA ESCOLA CAMPO DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORREA: EXPERIÊNCIAS E ABORDAGENS

*Gabriel Freitas de Sousa*¹

*Mamadu Lamarana Jalo*²

*Laura Costa Ferreira*³

*Iracelma Pereira de Lima Barbosa*⁴

*José Josberto Montenegro Sousa*⁵

PIBID/UNILAB, Subprojeto História-CE

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual atuamos entre 2020-21, proporcionou um conjunto de experiências fundamentais para exercermos práticas educativas comprometidas com o processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na educação básica. O subprojeto História, Ceará, intitulado: “Estratégias para ensinar e aprender História: experiências negras, indígenas e quilombolas”, no qual, a partir das orientações dos coordenadores, desenvolveram-se sistematicamente estudos e ações práticas, subsidiadas por aportes teóricos e metodológicos substanciais

¹ gabrielwwfreitas619@gmail.com

² catio.unilab@hotmail.com

³ Lalah.ferrerh@gmail.com

⁴ iracelma.barbosa2@gmail.com

⁵ josberto@unilab.edu.br

para promover a inserção no ensino de História de abordagens e temáticas, por vezes deixados de lado na educação escolar.

No presente texto apresentaremos algumas atividades planejadas e executadas em modalidade remota, junto à comunidade da escola-campo Danísio Dalton da Rocha Correa, situada no município de Barreira, Ceará, com a perspectiva de atender ao disposto na Lei 10.639 e sua reformulação, 11.645/08, Ceará, com o intuito de implementar temáticas concernentes ao que dispõem as referidas Leis.

Em nossa formação para docência em ensino de História, tivemos oportunidade de lidar com discussões de especialistas, leituras e análises de materiais didáticos, bem como problematizar conteúdos e pensar estratégias para trazer à centralidade histórias de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, por considerarmos que a inclusão destes conhecimentos são fundamentais à superação de preconceitos e discriminações étnicos-raciais na sociedade brasileira, a partir de novas epistemologias, que possibilitem enxergar o mundo com outras lentes, além de favorecer à desconstrução de imagens e estereótipos que foram atrelados a essas populações.

É necessário problematizar, desde valores convencionalmente arraigados, até o próprio currículo, que permanece permeado por concepções eurocêntricas, coloniais, mercadológicas, dentre outros, para então construirmos estratégias de ensino como as que tivemos a oportunidade de dialogar intensamente no âmbito do PIBID, no subprojeto História, Ceará.

Problematizamos, por exemplo, como a padronização do currículo constitui uma das formas de ignorar diferenças e, por conseguinte, asseverar condutas segregacionistas. Nesse sentido, conforme apontam Licínio e Emílio (2016, p. 287), “A BNCC, na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, uma vez que a diferença e a diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum”. O processo de padronização curricular se impõe pela proposição de parceria pública-privada, tendo como base o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tornando impossível definitivamente a igualdade na Educação.

Essa padronização é perigosa no sentido de que o currículo se torna uma forma de controle, pois a qualidade na educação fica empobrecida no que diz respeito à formação de professores e professoras, bem como a formação de alunos e alunas como um todo, uma vez que os modos de organização social não atuam dentro da escola, dissociando das demais agendas e mediações socioculturais.

Desde que as leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatório o ensino da história, cultura e saberes afro-indígenas nas escolas, notamos a repercussão de pesquisas que buscam compreender as contribuições destas leis, bem como trazer as experiências daquelas/es que atuam na Educação. Do mesmo modo, pensamos que seja válido incluir no âmbito deste debate a nossa experiência no PIBID-Unilab-subprojeto História, Ceará. Para tanto, endereçamos esforços para nos aproximarmos da realidade da escola, em particular, das aulas de História, conteúdos ensinados, metodologias, materiais didáticos, a

receptividade das/os discentes, acompanhamos o fazer da professora supervisora do subprojeto, e sua atuação docente na disciplina de História para turmas de ensino médio.

NORMATIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir da Constituição 1988, desencadearam-se uma sucessão de medidas e dispositivos para a educação no país, almejando, em última instância, promover garantias como o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, formalizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual ampliou o princípio da participação de profissionais da Educação na gestão pedagógica da escola. Ainda na década de 1990, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais estabeleciam diretrizes para normatização de fundamentos às disciplinas no ensino escolar.

Em termos de medidas normativas mais recentes, o Ministério da Educação promulgou em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento busca regulamentar o ensino no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, no qual, ressalta-se a intenção de romper com a fragmentação disciplinar e a distribuição de conteúdos verticais, em favor da defesa do desenvolvimento de competências e habilidades. Porém, a base busca regulamentar não somente conteúdos, mas produzir sistematicamente instrumentos para atender demandas exteriores aos processos educativos e às demandas socioculturais

reivindicadas por cada contexto social e político, respeitando-se suas diferenças.

A BNCC não faz os debates das desigualdades sociais e sim das desigualdades educacionais, em que a educação de qualidade nada tem a ver com o enfrentamento das diferenças sociais. Fazendo com que o diferente seja um incômodo, que não está no padrão, volta para o lugar de inferiorizado, subalternizado, e silenciando, sobretudo originários de experiências de vida e formas de viver diferentes, como indígenas, quilombolas, dentre outros.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem a inclusão no currículo da educação básica os ensinamentos de História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, como resultado de reivindicações históricas de movimentos sociais, assim como de avanços nas pesquisas e produção de conhecimentos que permeiam a sociedade brasileira nas últimas décadas. A BNCC, por sua vez, incorre em presumível retrocesso, à medida que limita liberdade de atuação docente em função do estabelecimento de normas e regras que deverão balizar o trabalho docente. Isto caracteriza um modo de intervenção do Estado nas escolas, exercendo um determinado tipo de controle sobre os profissionais da educação.

Numa palavra, na saúde o Estado controla por sua ausência, quase absoluta. Ao inverso disso, e como mesmo prejuízo social, na educação e nas escolas, o controle vem pela intervenção. O controle é exercido em ambos os setores no estranho jogo contraditório entre a presença ostensiva numa área e o mais absoluto afastamento em outra. Talvez, se essas áreas fossem reivindicar algo, certamente se poderia sugerir uma inversão ou, pelo

menos, uma suavização dos extremos na relação, já que não se pode hoje sonhar com muito. (RIBEIRO, 2019, p. 8).

A BNCC constitui um desses modos de intervenção. Dentre outras determinações constantes no documento, consideramos que este impõe limitações à autonomia docente com relação a aspectos primordiais, como, por exemplo, aquilo que se almeja apreender em termos de saberes oriundos de vivências locais e regionais. Assim como outras proposições que se proclamaram como potenciais incentivos à obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana, se arvora da condição de definir *a priori* as habilidades que devem ser adquiridas, como se tal processo fosse isento de intencionalidades.

Outro aspecto que podemos problematizar a BNCC é com relação ao eurocentrismo, principalmente quanto à história das sociedades africanas, suas tradições culturais e organizações políticas não contemplados nas proposições temáticas e conteúdos. O alicerce desses estudos, que podemos chamar de contra coloniais, pressupõe a pluralidade dos sujeitos, o reconhecimento de diferentes saberes e distinções culturais. Faz-se necessário desagregar a história da África de africanos, de indígenas, desses estereótipos e catalogações absurdas, que favorecem a manutenção de preconceito; histórias ainda mantidas pela perspectiva do colonizador.

O ENSINO SOBRE ÁFRICA NA ESCOLA-CAMPO

A análise de materiais didáticos para o ensino médio - história e cultura afro-brasileira e africana, da Escola Estadual Danísio Dalton, observação de gravações de encontros virtuais, análises de capítulos dos livros (materiais didáticos), textos de fundamentações teóricas, percebemos que, de maneira geral, segue orientações e diretrizes federais, estaduais e municipais, que reverberam no Projeto Político Pedagógico, currículo e materiais didáticos, dentre outros.

Na maioria das vezes, tiram autonomia, eliminam possibilidades e o direito de estudar sua própria história, suas raízes, suas ancestralidades, e visam diminuir a qualidade do ensino de História – sobretudo nas escolas públicas –, subestimando à historiografia fatores que comprometem a própria História da humanidade/mundial que chega às novas gerações e além.

Não levam em consideração a autonomia e liberdades das instituições educacionais na utilização de diferentes metodologias e na seleção de conteúdos que atendam às expectativas/demandas de suas comunidades, situadas em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

É necessário aprofundar o debate em situações em que se afirma que na África “os negros africanos escravizavam ou escravizaram os próprios negros africanos”. Em África, como em outras sociedades, desde a Antiguidade existiram grandes reinos que guerrearam e dominaram uns aos outros. Resultavam de tais enfrentamentos contingentes de prisioneiros de guerras que deveriam servir aos outros,

ou seja, aos grupos dominantes, pagando multas anuais por poupanças e/ou rendimentos obtidos no campo com a agricultura, além de exercerem trabalhos manuais. Porém, estas pessoas não eram tratadas como animais, mas como seres humanos, adversários, que mantinham o direito de construir suas famílias e seus filhos, não pagavam os mesmos tributos, ou seja, nasciam livres. E às vezes acabam conquistando cargos de confiança, sendo promovidos a generais e assim por diante. Ao passo que na escravização transatlântica, as pessoas perderam todos os seus direitos, suas humanidades e até mesmo suas vidas, a mais importante de tudo.

Percebe-se também que o primeiro erro desse argumento está na generalização da África como uma única coisa ou um único país e não um vasto continente com muitos países, povos, línguas, culturas, religiões, ancestrais/ancestralidades e muito mais. A África e os/as africanos/as, os/as negros/as africanos/as são tratados/as como se como se constituíssem um único povo, da mesma região, da mesma identidade étnica, cultural e linguística.

Quando falamos de África, devemos lembrar que se trata de um continente formado por 54 países, com milhões de habitantes, distribuídos em milhares de grupos linguísticos. Equivocadamente esquecem-se todas essas pluralidades e generalizam como se estivessem falando de um só país.

Ainda hoje na UNILAB e no maciço do Baturité, apesar de todos os nossos esforços, projetos de pesquisa, projetos de extensão, aulões, palestras e rodas de conversa com a comunidade local, e com todas essas

tentativas de detalhar e explicar melhor sobre o continente africano, observam-se que pessoas ainda cometem ou reproduzem pensamentos eurocêntricos, discriminatórios e preconceituosos sobre a África e seus habitantes.

Portanto, falar ou divulgar culturas, culinárias e literaturas africanas e/ou sobre a primeira universidade do mundo, o primeiro ser humano, ciências e outros fenômenos pertencentes à humanidade em geral, mas à África, em particular, não mereceram atenções nas universidades europeias e nos livros didáticos brasileiros, por exemplo. As escolas só ensinam sobre a África ou os africanos após a presença de europeus e com estereótipos de inferioridade que corroboram para diminuir os africanos(as), os afro-brasileiros e os(as) negros(as) em geral.

Assim, mesmo na própria África (Guiné-Bissau) e nas diásporas, só nos ensinam a cultura do outro (europeu), suas culturas, histórias e literaturas. Essas generalizações fazem parte de um processo histórico que colocou a Europa (branca) no centro do mundo e outros povos e continentes como se fossem grandes massas periféricas.

O ENSINO SOBRE INDÍGENAS NA ESCOLA-CAMPO

O ensino da História indígena no Brasil constitui-se como grande desafio para educadores, pois a formação de docentes na área da História, capacitados para trabalhar de maneira consistente essa temática, ainda é escassa. Situação que não difere daquela relativa aos/as africanos/as e afrodescendentes. O colonizador criou a categoria

indígena e classificou de forma genérica todos os povos que encontraram no continente americano a partir do século XVI.

O ensino da História indígena já encontra barreiras de início, pois foram povos que não deixaram documentos escritos, contando sua história, narrativas e cultura. A transmissão de saberes e costumes ocorriam predominantemente pela oralidade, como acontece até os dias de hoje, sendo parte da tradição de muitos povos no Brasil. Contando, o colonizador escreveu a história indígena, a partir de sua visão sobre esses grupos, criando uma narrativa de vencidos e derrotados. Muitos dos documentos coloniais afirmam que os indígenas no Ceará, por exemplo, já não existiam mais, o que caracteriza uma ausência da história dos povos que aqui viviam, que, conseqüentemente, torna-se o espelho do que é ensinado nas escolas.

Vários estereótipos sobre os povos originários são propagados em sala de aula; muitas vezes, a formação de docente de História não abrange com profundidade a temática, nem tão pouco as questões pertinentes ao passado de povos indígenas, como as práticas de resistência e enfrentamentos. Os materiais didáticos trazem pontos e informações superficiais e, geralmente, destacando a cultura dos povos indígenas como única para todos os povos.

Nesse território que hoje é o Brasil existiam diversas línguas, diversas culturas, assim como diversos povos. Porém, as categorias que hoje se discorrem se dividem em duas, como sendo os povos tupis e tapuias, mas a pluralidade de povos e cosmovisões que viviam em Pindorama.

Desse modo, torna-se imprescindível reivindicar a efetiva implementação da Lei 11.645 no ensino escolar de História. Superar perspectivas de folclorização em que a cultura indígena é tematizada apenas no dia 19 de abril, ocasião que, a pretexto de evidenciar um ensino inclusivo, caracterizam-se crianças com adereços de uma concepção de cultura genérica propagada durante anos em instituições escolares. O que defendemos é um ensino que explicita as lutas e resistências dos povos indígenas, considere as diferenças e aproximações possíveis entre comunidade indígena e a escola, além disso, a formação de profissionais da educação indígena como premissa para um processo de desenraizamento do eurocentrismo nas instituições de ensino no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é fundamental romper com os padrões da colonialidade, principalmente na Educação, posto que somos professores/as indígenas, africanos/as e afro-brasileiros/as, e queremos fazer ecoar nossas vozes e os saberes de nossos povos, trazer essa ruptura aos currículos e implementar efetivamente as leis 10.639 e a 11.645 na sala de aula, e possibilitar a educadores e educandos novas perspectivas de/no mundo.

É preciso fazer rigorosas críticas aos manuais e ao sistema de ensino determinado pelo Estado, pois, como já abordamos, há uma interferência aviltante, que influencia nos processos de ensino nas escolas. Esta é, seguramente, uma relevante constatação de nossa

passagem pelo PIBID, que nos possibilitou perceber e considerar as diferenças como dimensão decisiva para a construção de uma formação pessoas que possam perceber o mundo como nossa casa, da qual temos que cuidar e zelar.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Lucíola de. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. UFMG. v. 36, n. 100, p. 281-300, Belo Horizonte, 2016.

DE SOUZA, Matheus Vargas. Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade? **Temporalidades**, v. 11, n. 2, p. 666-687, 2019.

LIMA, Átila. M.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC e a BNC de formação de professores: projetos muito além de uma base curricular. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado, (Org.); GONZALES, Pedro Francisco (Org.). **Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação**. 1. ed. Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 1, p. 205-219.

Martins, Elcimar Simão. **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: caderno de formação. v. 1 / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Priscila Nunes. Ensino de História e Educação das Relações Étnico-raciais. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.5, v.3, jul./dez. 2016.

TAMANINI, Paulo Augusto; NORONHA, Vanusa Maria Gomes. O ensino de História e a BNCC: Livro didático sob uma análise comparativa. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 109-124, 2019.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços**: educação e sociedade. Curitiba: Appris, 2019.

15

UM OLHAR SOBRE PROCESSO FORMATIVO DE BOLSISTAS PIBID – ADEQUANDO PRÁTICAS PERANTE A IMPREVISIBILIDADE COTIDIANA

*Francisco Lucas Silva de Castro*¹

*Maria das Graças de Castro Cavalcante*²

*Aleandro Lopes Lima*³

*Iracelma Pereira de Lima Barbosa*⁴

*José Josberto Montenegro Sousa*⁵

Subprojeto História-CE

INTRODUÇÃO

Desde quando ingressamos em um curso de licenciatura somos alertados acerca da complexidade em que se insere a prática docente, da necessidade de conquistar uma formação consistente e sensível às diferentes situações com as quais nos depararemos. Neste texto abordaremos algumas experiências vivenciadas durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de História/CE., intitulado “*Estratégias para ensinar e aprender história: experiências negras, indígenas e quilombolas*”, composto por estudantes e docentes de licenciatura em

¹ E-mail: franciscolucassilvadecastro@gmail.com

² E-mail: maria.gcavalcante1@gmail.com

³ E-mail: aleandroale01@gmail.com

⁴ E-mail: iracelma.barbosa2@gmail.com

⁵ E-mail: josberto@unilab.edu.br

História e a incontornável necessidade de adaptação de atividades em decorrência pandemia de covid-19, no período de 2020/21.

Quando ingressamos no Programa, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Ceará (UNILAB – CE), fomos informados de que não poderíamos cumprir o planejamento do modo como havia sido previsto, em decorrência das recomendações dos órgãos de saúde pública, perante a emergência da pandemia de covid-19. A situação emergencial exigiu que todo trabalho tivesse que ser adaptado, adotando-se contingencialmente, atividade em modalidade remota. As formas tradicionalmente adotadas nos sistemas de ensino, tanto nas escolas quanto nas universidades, necessitaram ser repensadas. As práticas educativas tiveram que ser readequadas, a fim de atenuar as perdas ensejadas pela exigência de isolamento social.

A perspectiva de desenvolver trabalho presencial na escola-campo foi adiada, o que exigiu da equipe viabilizar maneiras de conhecer a escola e seu funcionamento. Após a primeira fase do processo formativo, a coordenação de área do subprojeto, em diálogo com a professora supervisora, nos apresentou uma proposta que permitiria nossa primeira aproximação – virtual – à Escola Estadual Danísio Dalton da Rocha Corrêa, no município de Barreira, Ceará. A direção da escola dispunha de um vídeo, no qual se fazia um *tour* pelas dependências da escola. Adicionalmente e com o mesmo propósito, de adensar a inserção no universo da Escola Danísio Dalton, nos foi proposto um estudo/discussão do Projeto Político Pedagógico – PPP, de maneira que o processo de formação teórica do PIBID, em modalidade

remota, foi organizado em unidades compostas por diversas atividades, dentre as quais: palestras interdisciplinares com professores de diferentes áreas, encontros virtuais, leituras, debates e produção de atividades postadas na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNILAB.

Cumprimos em extenso percurso, permeado por diálogo com variados atores dispostos ao compartilhamento de experiências, sejam da universidade, da escola, como de outros setores da sociedade. Concomitantemente, mantivemos uma agenda de leituras e produção textual, fundamentais à consolidação de nossa formação, dentre as quais é válido destacar: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores, a escola e a aprendizagem da profissão professor, as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História, a escola, a comunidade escolar e suas atribuições, e a história ensinada – temas, conteúdos e estratégias para ensinar. Nas palestras, encontros, bem como as leituras de fundamentação teórica que ocorreram semanalmente de modo virtual, tivemos acesso a conferências com docentes e orientações para a elaboração de atividades como a produção de sínteses, cartas pedagógicas, propostas de intervenção educativa e análises de materiais didáticos.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, optamos por um caminho metodológico que seguiu uma vertente de cunho qualitativo,

uma vez que, como destaca Goldenberg (2004, p. 14), “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”.

Dessa maneira, buscamos discorrer sobre nossa experiência formativa, destacando os autores e as teorias que estiveram presentes na nossa formação e subsidiaram a construção do nosso entendimento acerca do trabalho docente. Nesse sentido, seguimos uma perspectiva bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Partindo disso, buscamos, por meio dos escritos disponibilizados no decorrer do processo formativo disposto pelo Subprojeto de História/CE, embasarmos nossa explanação e discorrer acerca dos caminhos teóricos metodológicos que fundamentaram a formação dos bolsistas do referido subprojeto. Para tanto, revisitamos esses textos de fundamentação teórica, realizando uma revisão dos escritos e estabelecendo um diálogo com as temáticas-base que estiveram presentes na trajetória formativa dos referidos bolsistas.

O processo de formação inicial dos professores é, sem dúvida, algo significativo na construção do futuro docente; isso pode ser confirmado por Costa (2020, p. 18), quando afirma que “a formação de professores tem se constituído, ao longo das últimas décadas, como uma importante pauta no contexto das políticas educacionais desenvolvidas em

diferentes países”. Diante disso, não poderia ser diferente no Brasil, que tem como bons exemplos a criação de políticas de formação docente através de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Segundo Felício (2014), é a partir do processo de formação inicial de professores, que se torna necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ministrar aulas. Nesse sentido a experiência de uma formação por meio de um programa que proporciona múltiplas interações com o ambiente escolar em toda a sua complexidade, participando ativamente do processo de tornar-se docente.

Desse modo, sabemos que PIBID é essencial para que haja esse primeiro contato dos futuros docentes com as instituições escolares, pois como afirmam Röwer, Alves, Gomes, (2020, p. 156): “uma nova perspectiva surge diante da escola ao receberem os licenciandos, pois conjuntamente estão informações e formações teóricas, trazidas por estes, mesclada com a ansiedade pela prática, a ser vivenciada no cotidiano da escola”.

Ou seja, esse momento faz com que a formação inicial seja capaz de se tornar algo único para os bolsistas. Contudo, como já mencionado anteriormente, com o advento da pandemia de covid-19, esse processo de interação presencial com as escolas de ensino médio se tornou impossível. Por essa perspectiva, compreendemos que o ensino e as práticas pedagógicas tiveram que passar por uma resignificação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, trataremos de modo mais específico ações planejadas e executadas junto à escola-campo de nosso subprojeto. Reiteramos não terem sido poucos os desafios trazidos pelas circunstâncias impostas pelo ensino remoto implantado às pressas, porém com empenho do grupo para conseguir adaptar atividades e colher bons frutos de todo esse processo.

No primeiro semestre os/as bolsistas dedicaram-se às leituras e reflexões teóricas, para que pudessem entender toda a complexidade que envolve a aplicação de práticas do ensino de História voltadas a contextos indígenas, negros e quilombolas. Adquirimos um arcabouço teórico que nos auxiliou em muito nos planejamentos de atividades, ações internas e até mesmo na proposição de atividades para além das que foram sendo postas em prática no âmbito do subprojeto.

Já a partir do segundo semestre começamos a desenvolver dois projetos: “recuperando o tempo perdido” e “conhecendo os países da integração na UNILAB”. O primeiro projeto, desenvolvido em parceria com a coordenação das turmas de segundo ano, tem por objetivo promover aulas de regência ministradas pelos bolsistas sobre conteúdos da disciplina que não puderam ser bem explanados nas turmas de primeiro ano. O segundo possui ações voltadas para palestras ministradas por convidados do subprojeto, que vêm contar um pouco sobre o seu país de origem, no caso, os países são os que compõem a integração internacional da UNILAB.

Assim, a partir de nossa formação inicial de cunho teórico e a partir das ações desenvolvidas no seio dos dois projetos-ação podemos ter uma dimensão da gama de práticas, eixos e experiências que envolvem a prática docente no ensino de história. Estamos aprendendo a lecionar e ao mesmo tempo absorvendo conhecimento, um conhecimento diverso que busca refletir a pluralidade de saberes dos povos presentes em nosso país.

Além do mais, recebemos um retorno positivo tanto de nossa supervisora, professora Iracelma Barbosa, quanto dos estudantes que participaram das ações, sempre nos elogiando e nos agradecendo pela disponibilidade do grupo em trazer atividades interativas e dinâmicas.

Desse modo, concluímos que até o presente momento temos fomentado práticas úteis para a comunidade escolar na qual estamos inseridos, conectando-a a novas fontes e formas de saber, criando pontes que, de fato, contribuam para trocas de experiência e de saberes entre os diversos grupos sociais presentes em nosso meio de atuação. Mais que uma formação docente, uma formação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, buscamos socializar as experiências desenvolvidas no âmbito formativo dos/as bolsistas do PIBID, especificamente do subprojeto de história/CE, intitulado: *Estratégias para ensinar e aprender história: experiências negras, indígenas e quilombolas*. Partindo disso, intentamos apresentar e discutir os fundamentos e o percurso metodológico que foi seguido no processo das

ações dos bolsistas, o que resultou em práticas, cujo formato precisou ser adaptado à nova realidade surgida com a pandemia de covid-19. Mesmo enfrentando uma série de óbices, conseguimos traçar objetivos e desenvolvermos metas que nos ajudaram a dar continuidade à nossa atuação. Leituras, debates e reflexões foram pilares essenciais para pensarmos os pressupostos das nossas atividades e como alcançá-las no cenário de isolamento social. Apesar de todos os desafios que se impuseram, fomos adiante e aprendemos a caminhar na própria caminhada. Nesse ensejo, no decorrer das nossas atividades, novos elementos foram surgindo e juntos buscamos meios e formas de responder às questões com as quais nos deparamos. Assim, a experiência formativa proporcionada contribuiu de maneira significativa para a consolidação de repertório de saberes necessários à futura atuação acadêmica e profissional, conferindo-nos segurança para lidar com metodologias diferenciadas, a fim de trabalharmos e construirmos um ensino de História transformador.

REFERÊNCIAS

COSTA, E. A. S. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade. In: COSTA, E.A.S.; OLIVEIRA, E.R.; PASCHOAL, C.M.M.; SILVA, A.P.R. (Orgs.) **Programa Residência Pedagógica UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. 280p.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Paraná, Brasil, v. 14, n. 42, p. 415-434, ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18913170100006>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2004.

RÖWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. Escola e formação docente: narrativas plurais. In: Bodart, Cristiano das Neves (Org). **Sociologia e Educação: debates necessários**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 151-170.

16

PIBID HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO NA E.E.M DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORREA – BARREIRA, CEARÁ

*Antonio Paulo Costa da Silva*¹

*Carla Giselle Silva Pontes*²

*Iracelma Barbosa*³

*José Joberto Montenegro Sousa*⁴

Subprojeto Pibid História - CE

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo descrever a atuação e as possibilidades formativas de estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Subprojeto História/CE em parceria com a escola-campo E.E.M Danísio Dalton da Rocha Corrêa, situada no município de Barreira, Ceará. O programa PIBID neste atípico momento pandêmico exigiu reprogramar o modo de atuar e interagir com a escola, compreendendo-a enquanto um campo formativo e reflexivo. Perante a necessidade de imersão no cotidiano escolar, a equipe desenvolveu diversas estratégias, desde atividades de estudo do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, vídeo de

¹ antpaulo0206@gmail.com

² pontescarla60@gmail.com

³ iracelma.barbosa2@gmail.com

⁴ josberto@unilab.edu.br

apresentação das dependências da escola, roda de conversa com equipe gestora, docentes e discentes, participação nas aulas remotas, oficinas e aulas ministradas por bolsistas sob a orientação da professora supervisora, análises dos materiais didáticos por ela utilizados pela, entre outros aparatos que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de atividades e metodologias adequadas ao contexto vivenciado. As interações contínuas entre diferentes atores envolvidos nas ações planejadas e executadas no subprojeto foram fundamentais no processo formativo inicial dos discentes bolsistas de um curso de licenciatura em História, bem como a promoção de uma formação continuada para a professora supervisora. As Leis nº 10.639, de 2003, e a nº 11.645, de 2008, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sistemas sociais e, inclusive, o debate sobre o Marco Temporal, constituíram objetos de interesse, bem como estudados ao longo das atividades formativas e levadas à escola-campo Danísio Dalton da Rocha Corrêa, sob a forma de proposta de ações a serem desenvolvidas com docentes, discentes e outros atores convidados.

A escola-campo Danísio Dalton possui uma metodologia de ensino que privilegia a formação educacional e humana de seus alunos, na promoção de uma mudança de comportamento que busca promover impactos na forma como o/a estudante se insere na sociedade e desenvolve sua sociabilidade. Dentro dessa proposta, diálogos entre o núcleo gestor e o PIBID História - CE foram estabelecidos com o intuito de conhecermos problemáticas vivenciadas pelos discentes no âmbito das condições impostas pela realidade de ensino em modalidade remota,

bem como a implantação de ensino híbrido, mediante o avanço do processo de vacinação. Levando estes aspectos em consideração, seriam estabelecidas noções com relação às abordagens propícias na mesma medida em que objetivamos alinhá-las aos preceitos da Escola Danísio Dalton e também ao nosso programa, que visa o incentivo ao exercício da docência de forma, antes de qualquer outro viés, responsável e de qualidade. Respeitando o Projeto Político Pedagógico, a escola-campo buscou cumprir junto à comunidade discente a garantia de um ambiente de respeito às características identitárias, étnicas e culturais. Nesse sentido, a atuação do PIBID História – CE manteve dentre suas principais preocupações, pensar a disciplina História não mediante uma linearidade, nem tão pouco por determinações simplistas, mas sim de conexões e múltiplas variantes que dão base às particularidades que constituem enquanto campo de conhecimento em sua contribuição para a formação de uma consciência dos processos temporais.

METODOLOGIA, REFERENCIAL TEÓRICO E RESULTADOS

Estabelecido pelo decreto nº 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem como finalidade o incentivo à introdução do estudante no meio acadêmico-trabalhista, proporcionando qualificação aos futuros profissionais da educação pública brasileira. Presente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) há nove editais até o momento, o PIBID 2020 buscou trabalhar com base nos seguintes preceitos:

(...) valorização da autonomia do/a licenciando/a em formação; destaque para o trabalho coletivo, interdisciplinar e intercultural; articulação das ações com a Base Nacional Comum Curricular; incentivo à criatividade, à inovação, à ética por meio da interação com os pares na universidade e na escola; melhoria das habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita dos/as discentes de licenciatura (MARTINS, 2020, p. 5)

Em decorrência do momento histórico que estamos experienciando, enfrentamos novos desafios com relação à atuação na escola. O período de isolamento social resultante da pandemia de covid-19 escancarou as desigualdades e como essas interferem na democratização do ensino de qualidade, principalmente tratando-se do ensino remoto. Desenvolver as ações do projeto em modalidade remota, conforme previsto no edital 2020/2022, no qual foram definidos, desde os critérios de seleção, além dos compromissos de diferentes atores envolvidos com PIBID em geral, e no subprojeto História – CE, em particular. Ao ingressar no projeto, evidenciou-se como um dos maiores desafios aprender a lidar com tecnologias da informação, uma vez que esse tipo de ensino está amparado pela LDB (1996):

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com base na aplicação desta legislação será demonstrada a importância das novas tecnologias na EAD, sua contribuição efetiva e frutos no processo educacional, notadamente no ensino superior, resultando em benefícios para os educandos que, agora apoiados por novas tecnologias e através de acesso a meios eletrônicos, como a Internet, terão um auxílio precioso na construção do conhecimento. (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 1)

Logo, os usos de tais recursos de ensino, embora pudessem ser implementados, do ponto de vista legal, exigiriam de discente e docentes uma nova postura com relação às práticas de ensino e aprendizagem, colocando categorias anteriormente dispostas em campos mais distintos, em situação que exigia a maior aproximação de estudantes e professores/as, estabelecendo um diálogo que afasta-se da lógica hierárquica da sala de aula “convencional”, exigindo-se novos tipos de interações, mediadas por fatores que estão além de exercícios convencionais de aprendizagem.

Dessa forma, nesse período de pandemia que se desenvolveu ao longo da maior parte do edital 2020/2022 produzimos e articulamos maneiras de exercer nossas atribuições de forma remota, levando em consideração a realidade da escola e da sociedade em geral. Nesse sentido, optamos por um fazer didático qualificado e acessível metodologicamente, prezando pela autonomia humana e desenvolvimento pessoal e intelectual em conformidade com as possibilidades que o contemporâneo poderia nos oferecer, mostrou-se desafiador à medida que “(...) todos necessitam “aprender a aprender” as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar” (VALENTE, 2020, p. 5). Assim, estudantes e professoras/es foram apresentados a uma nova realidade social que afetou de forma direta a educação, desde a maneira de planejar as atividades percebemos que não havia padrões pré-existentes no que se referisse a recursos metodológicos, ou seja, “Estamos sendo ‘oficialmente’ solicitados a construir nossos próprios

projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas” (VALENTE, 2020, p.5). Sendo assim, esse momento atípico distanciou os indivíduos e aproximou as atribuições do programa de plataformas como *Google Meet*, *YouTube*, dentre outras utilizadas para a transmissão de *lives* e palestras organizadas pelo coletivo PIBID História – CE.

O PROGRAMA PIBID NO CONTEXTO DA UNILAB E A ESCOLA-CAMPO

Como foi mencionado anteriormente, a UNILAB, ao longo de sua existência, experienciou quase uma década de editais do programa PIBID, cumprindo o seu objetivo principal, que é viabilizar e reforçar a interação entre universidade e escola pública e as possibilidades formativas que surgem desse diálogo. Assim, “Ao longo dessas várias edições, o PIBID UNILAB tem buscado criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica” (MARTINS, 2020, p. 5). A UNILAB em seus princípios diverge dos processos formativos hegemônicos pela sua perspectiva decolonial e interiorizada, que busca proporcionar a formação de professores atribuídos de uma visão que valoriza os saberes produzidos por indivíduos historicamente silenciados e subjugados, compreendendo as/os educandos como, “portadoras/es e construtoras/es de cultura que têm a capacidade de produzir conhecimento relevante sobre a educação a partir da problematização e

da reflexão crítica sobre as práticas vivenciadas em seus contextos de origem [...]” (COSTA, 2020 p. 22).

Essa visão formativa esteve presente em todos os processos de desenvolvimento de atividades na escola, sempre em diálogo com a professora supervisora. Outra especificidade que marca a execução do Programa Federal na instituição é sua política de integração internacional, possibilitando a inserção de estudantes estrangeiros e consequentemente trocas culturais no âmbito das escolas parceiras do Maciço de Baturité-CE e do Recôncavo Baiano-BA (MARTINS, 2020, p.5). No que concerne ao Subprojeto História-CE, intitulado: *Estratégias para ensinar e aprender história: experiências negras, indígenas e quilombolas*, ele “visa a garantir a identificação, a análise e interpretações úteis para pensar a história e dinâmicas sociais produzidas pelas presenças negras e indígenas e quilombolas e sua participação na história do Ceará, Bahia e do Brasil de modo geral.” (MARTINS, 2020, p. 34).

A escola-campo em que desenvolvemos as atividades, conforme seu PPP, foi criada no ano de 1983, e atende atualmente uma média de mais de mil estudantes divididos entre os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e integra a CREDE 8 - Baturité. Em relação à estrutura, a escola conta com doze salas de aula, banheiros para os alunos e professores, quadra esportiva, cantina, laboratório de informática e ciências, um centro de multimeios e uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

PIBID E A ESCOLA COMO UM CAMPO FORMATIVO

O PIBID apresenta uma proposta que permite aos estudantes de licenciatura experienciar o contexto escolar de maneira crítica e potencializadora na formação da identidade profissional enquanto futuros docentes, ao longo da atuação do PIBID História – CE. Na escola-campo todas as atividades desenvolvidas para os/as alunos/as da instituição foram planejadas e desenvolvidas de maneira coletiva por todos/as os/as bolsistas que compõem o subprojeto História, e principalmente com o auxílio da professora supervisora. Essas experiências buscam incentivar o desenvolvimento da autonomia em diálogo com aspectos como teoria e prática, de acordo com Martins (2020, p. 13), “Assim, a experiência do PIBID pode se configurar como momento significativo de aprendizagem da profissão [...] considerando a escola e seu campo de atuação como objeto de análise, reflexão e investigação”.

Nesse sentido, uma das primeiras atividades desenvolvidas pelo subprojeto História/CE junto à escola-campo foi o estudo do seu PPP, posto que esse representa os princípios e valores essenciais na práxis da escola, e também como ela estrutura as suas diretrizes que serão desempenhadas no dia a dia escolar, de acordo com as necessidades da comunidade da qual faz parte (VIEIRA, 2015). O “PPP” se evidencia como uma ferramenta fundamental para a consolidação de práticas de gestão democráticas, que favorecem a construção de um fazer escolar coletivo, por meio da participação reflexiva sob o contexto sociopolítico em que a escola está inserida (LIMA, 2015, p. 94).

Desse modo, essa política de formação inicial por meio da interação entre a Universidade e a escola de Ensino Básico proporcionada pelo PIBID, viabiliza muitas vezes um primeiro contato com o futuro campo de atuação para os estudantes em formação dos cursos de licenciaturas, compreendendo este como um campo de aprendizagens: “(...) o período do Estágio/ Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar” (LIMA, 2008, p. 201). Assim, é importante salientar a relevância do programa PIBID enquanto fomentador da prática de ensino na formação inicial dos estudantes de licenciatura, por meio da inserção desses na escola de Ensino Básico, promovendo práticas metodológicas inovadoras, e tendo a escola pública como um contribuinte na formação de professores (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Nesse caso, para além da carga horária obrigatória da licenciatura.

Trabalhar com educação é uma das funções mais desafiadoras dentre tantas outras profissões, ser responsável por contribuir para a formação a nível acadêmico e cidadão de indivíduos que possuem tantas especificidades entre si pode ser algo complexo. Dado o contexto pandêmico vivenciado, a adaptação e utilização massiva das tecnologias foi necessária nas práticas de ensino, sendo agora quase “comuns” ao contexto escolar ferramentas como as *lives*, aulas via plataformas como o *Google Meet* ou *Google Classroom* e a elaboração de provas como formulários eletrônicos pelo *Google Forms*.

O Subprojeto utilizou basicamente todos os mecanismos citados de forma anterior, seja no processo de observação das aulas da professora supervisora ou na construção dos momentos realizados para e/ou com a parceria da escola campo. Num primeiro momento do programa houve a elaboração de cartas pedagógicas, o estudo da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que além da preocupação com os currículos escolares também se configurou “(...) como eixo articulador de uma reforma que alcança áreas determinantes da política educacional” (FRANCO, 2020, p. 207). Os povos indígenas, africanos e afrodescendentes foram trabalhados pelo Subprojeto com a realização de eventos como “Vozes da Terra: perspectiva indígena sobre o enfrentamento da PL 490 e o Marco Temporal”, que contou com a participação de Thiago Halley, uma liderança indígena, no mês de setembro de 2021, e o Projeto “Recuperando o Tempo Perdido”, com temáticas como “A África dos grandes reinos e impérios”, desenvolvido mensalmente. O ensino de História e o futuro cada vez mais incerto da disciplina nas grades curriculares, apesar de sua inegável importância para a formação acadêmica e humana dos indivíduos é algo que preocupa. Nessa perspectiva, compreendemos

A importância da reflexão sobre os processos de elaboração do saber escolar e de mobilização dos saberes pelos professores precisa receber atenção e ser objeto de análise que articule teoria e prática. A prática pela prática não permite avanços, e sim a reprodução de modelos. O saber da experiência sem reflexão teórica apenas reproduz fazeres acriticamente. (MONTEIRO, 2007, p. 338)

Para além do arcabouço teórico, devemos também estudar a prática, que não vem propriamente apenas do exercício em si, mas do estudo em conjunto com a teoria, as metodologias e dinâmicas que constituem o ambiente da escola e da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossas atividades desenvolvidas por meio do PIBID, fomos inseridos no ambiente da escola pública com intermédio da professora supervisora, que nos auxiliou fazendo a ponte para que nós, bolsistas, nos aproximássemos da realidade que enfrentaremos como futuros/as professor/as. As atividades práticas foram desenvolvidas em etapas, primeiramente a aproximação com a escola-campo para conhecer melhor seus preceitos, posteriormente encontros com a professora supervisora, leituras e estudos para formação de uma base teórica com ela, observação das aulas ministradas por ela e análise dos materiais didáticos, e, por fim, o desenvolvimento de oficinas e aulas remotas com os estudantes. Essas atividades foram pensadas levando em consideração aspectos como a não-interrupção do cotidiano escolar e não sobrecarregar de alguma forma os estudantes. Essas observações e atividades nos possibilitaram compreender e ter um maior entendimento sobre a prática docente, sempre fazendo uma articulação entre teoria e prática, fruto das *lives* e atividades formativas que fomos submetidos. Esse primeiro momento de observação da escola e das atividades desenvolvidas pela professora nos ambientou paulatinamente no contexto da escola, fazendo com que se criasse uma

proximidade com esse campo de atuação e conseqüentemente a adaptação dos estudantes com a nossa presença em suas aulas.

Ao longo das oficinas e aulas remotas articuladas e desenvolvidas pelos/as bolsistas do Subprojeto História, os/as estudantes da escola-campo demonstraram bastante interesse e engajamento com as temáticas trabalhadas, principalmente nas atividades que foram levados/as convidados/das para o debate junto a eles/as. Essas atividades de prática docente com os estudantes nos possibilitaram pensar estratégias de ensino baseadas nos referenciais teóricos lidos e em uma prática docente que gerasse o interesse dos alunos em participar dos encontros pelo *Google Meet* e Youtube.

Desse modo, salientamos que o Programa se desenvolveu como um processo coletivo e rico para a formação de todos que estavam envolvidos, visto que essa experiência não afetou somente nossas formações individuais, mas em diálogo com os nossos pares, bem como na formação continuada da professora supervisora que atua no ensino básico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Raul Marcelino de. O ensino à distância e as novas tecnologias.

Revista Primus Vitam, v. 5, n. 1º, 2013.

COSTA, E.A.S. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade (COSTA, 2020). In COSTA, E.A.S.; OLIVEIRA, E.R.; PASCHOAL, C.M.M; SILVA, A.P.R. (Org.) **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. 280p. Cap.1. p. 18-

HERMETO, Miriam; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria Pereira. **O ensino de História entre trajetórias e epistemologias**: O desafio cotidiano de articular Teoria e Prática na Formação do Professor de História. In: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5722/1/ARTIGO_EnsinoHist%C3%B3riaTrajet%C3%B3rias.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

LIMA, Átila. M.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC e a BNE de Formação de Professores: Projetos muito além de uma base curricular. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado, (Org.); GONZALES, Pedro Francisco (Org.). **Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação**. 1. ed. Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 1, p. 205-219.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Paulo Gomes. O PPP como instrumento participativo e democrático. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.) **PPP: participação e gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: EdUFU, 2015.

MARTINS, Elcimar Simão (Org.). Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - **Cadernos de Formação**. v. 1. Redenção: UNILAB, 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica** / Sofia Lerche Vieira. – 2. Fortaleza: EdUECE, 2015.

17

A RELEVÂNCIA DA ARTICULAÇÃO TEÓRICA NA PRÁXIS DO DOCENTE DE L2 EM FORMAÇÃO DE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marco Antonio Abreu Costa*¹

*Thamires Maria da Silva Andrade*²

*Kaline Girão Jamison*³

Subprojeto Letras-Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem se configurado como uma língua de prestígio, dada a sua configuração como uma língua franca, de fundamental importância para trocas internacionais de cunho cultural, social, econômico e científico (SANTOS, 2011). De acordo com Santos (2011), essa importância social tem se refletido no meio educacional brasileiro há algumas décadas, de acordo com Santos, de modo que o ensino de língua inglesa tem se tornado cada vez mais democratizado, mesmo que ainda não ocorra de maneira ideal.

Tendo em vista isso, constata-se uma outra problemática, que foi tratada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Língua Inglesa da UNILAB (2019, p. 6-7). Tal questão diz respeito à democratização do ensino de línguas estrangeiras e à necessidade de ser acompanhada por

¹ marcoabreuc@gmail.com

² thamiresandrade0206@gmail.com

³ kalinegirao@unilab.edu.br

uma formação adequada de profissionais aptos e que sejam capazes de articular conhecimento teórico com uma práxis crítica e reflexiva.

Ademais, observando os dados apresentados pelo 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação de junho de 2018, pode-se constatar que no estado do Ceará “há ainda cerca de 12% de professores atuando no Ensino Médio sem habilitação em curso superior, subindo para 25% em relação ao Ensino Fundamental II e 38% no Fundamental I.” (UNILAB, 2019, p. 7).

Com isso, Volpi (2008) traz uma reflexão acerca de quem é a responsabilidade da formação do professor de línguas; dessa maneira, uma das principais responsáveis para atender essa demanda seria a Universidade (2008, p. 138), visto que, de acordo com Llobera (1993), uma formação bem estruturada do professor de línguas precisa ser concreta e se encaixar nas necessidades de atuação do profissional, além de permitir a união dos conhecimentos teóricos com a prática, que proporciona uma execução do seu trabalho com competência e segurança (1993, p. 139 *apud* VOLPI, 2008, p. 138).

A respeito da importância da articulação entre teoria e prática para a formação docente, destacamos particularmente o trabalho desenvolvido por Martins (2020), intitulado “Cadernos de Formação”, que, além de descrever os aspectos composicionais e organizacionais do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), traz informações sobre a configuração do PIBID na UNILAB. O autor defende ainda que a articulação entre teoria e prática promove uma elevação na qualidade da formação inicial de licenciandos e de seu senso crítico reflexivo.

Além desse estudo, o trabalho de Silva, Gonçalves e Paniágua (2017), intitulado “A Importância do PIBID para Formação Docente”, traz uma contribuição relevante para mostrar a necessidade de uma profissionalização do educador que articule aspectos teóricos e práticos para melhor preparar o professor para as necessidades do ambiente educacional. Ademais, os autores fazem um levantamento das políticas educacionais e de como elas afetaram a formação dos professores, elencando o PIBID como um dos programas que contribuem para a superação de cursos de licenciatura que não conseguem oferecer preparo suficiente para formar professores capazes de superar os desafios práticos encontrados no ambiente escolar.

Desse modo, assim como os estudos supracitados, este trabalho também reflete sobre questões relacionadas à teoria e à prática como aspectos fundamentais da formação docente, porém, partindo do contexto de atuação no subprojeto de Letras-Língua Inglesa do PIBID UNILAB-CE, mais especificamente sobre a forma que o conhecimento de ensino da competência da oralidade, ou *speaking*, elevou o desempenho de uma atividade de aprendizagem aplicada na escola-campo.

Assim, com base no aprendizado de aspectos teóricos adquiridos na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I durante o contexto de atuação dos autores como bolsistas do PIBID Letras-Língua Inglesa, este trabalho busca discutir como o suporte pedagógico-metodológico para atuação em aulas com foco em conversação, proporcionou maior segurança aos bolsistas PIBID-Língua Inglesa, ao

desenvolverem e aplicarem uma atividade de *speaking* na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa.

UM OLHAR HOLÍSTICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Celani (2008) expressa que o professor de línguas estrangeiras é um indivíduo que desenvolve habilidades para aplicar um conhecimento de maneira reflexiva, baseado em um arcabouço sociointeracional crítico a respeito da linguagem e da aprendizagem. Ademais, “a prática profissional competente constrói-se em torno do ‘conhecimento-nação’ e seu desenvolvimento depende da ‘reflexão-no-uso’” (CELANI, 2008, p. 27).

A partir disso, entende-se que a formação pedagógico-metodológica é de fundamental importância para orientar e dar suporte à práxis docente, porém ela se desenvolve não apenas no campo teórico, mas na prática do contexto educacional. É nesse contexto em que o PIBID se insere como um importante programa formador, no qual é dada a oportunidade de inserção de licenciandos do início da graduação no meio escolar de educação básica, possibilitando o desenvolvimento falado por Celani (2008) mediante a reflexão-no-uso.

Com base nisso, segundo Martins (2018 *apud* MARTINS, 2020), para a formação inicial dos estudantes de licenciatura se faz necessária a articulação entre conhecimento científico e pedagógico, situada em um contexto de ensino real, no qual os professores em formação possam refletir criticamente esses conhecimentos por intermédio dos desafios práticos encontrados no ambiente escolar. Assim, o PIBID integra os

saberes da docência elaborados por Pimenta (2012 *apud* MARTINS, 2020), de forma a possibilitar uma constante reflexão e revisão da teoria pelas lentes práticas e uma percepção do papel social do professor (MARTINS, 2020).

Nesse sentido, Dell Hymes (1991 *apud* Oliveira, 2007, p. 65) defende que o indivíduo ter uma competência comunicativa vai além do conhecimento linguístico, pois é necessária uma habilidade de como usar todo esse conhecimento. Dessa forma, para o professor de línguas ser apto a estar em sala de aula é preciso mais do que apenas o conhecimento na língua-alvo, mas também desenvolver as competências de ensino, bem como se utilizar dos conhecimentos acadêmicos de uma forma crítica e reflexiva dentro de cada contexto específico de ensino.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa de base exploratória, inserida no contexto institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que tem como um de seus projetos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa selecionar licenciandos para atuarem em sala de aula em escolas públicas; neste caso, a escola ambientada escolhida para receber o programa foi a escola EEEP Adolfo Ferreira de Sousa.

O PIBID está presente na UNILAB desde 2012 para cursos das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa) e Ciências Exatas e Matemática. O curso de Letras - Língua Inglesa chegou na universidade em 2019 e logo

em 2020 foram abertas as inscrições para a primeira turma de bolsistas do curso. A partir da inserção nesse programa, os bolsistas selecionados conseguem adiantar as vivências do contexto escolar da educação básica já no início da licenciatura. As bolsas do PIBID não se limitam somente a estudantes de licenciatura, mas também a professores orientadores, assim como para os professores de educação básica, que durante todo o processo são co-formadores e acompanham o desenvolvimento do grupo de licenciandos.

As aulas de língua inglesa nas turmas de Ensino Médio são semanais e têm duração de cinquenta minutos. A atuação dos bolsistas aconteceu em oito turmas da escola EEEP Adolfo Ferreira de Sousa. Os bolsistas dividiram as turmas, de modo que o primeiro discente atuou em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio e o outro em quatro do 3º ano do Ensino Médio.

Tabela 1: Informações das turmas da EEEP Adolfo Ferreira de Sousa

Turmas	Nº de alunos	Frequência na Aula
1ºAdministração	46	89%
1º Comércio	44	59%
1ºEnfermagem	46	76%
1º Informática	45	84%
3ºAdministração	45	62%
3º Enfermagem	43	42%
3º Informática	42	48%
3º Redes	40	50%

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme pode-se observar pela tabela acima, as turmas são relativamente numerosas, variando de 40 a 46 alunos, e, em geral, a média de frequência às aulas foi satisfatória.

Conforme já foi mencionado, o principal subsídio teórico que serviu de base para a aplicação da atividade com foco em conversação foram os pressupostos referentes à competência de conversação, ou *speaking*, apresentados na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I. Tal disciplina consiste em um componente curricular obrigatório de 90 horas semestrais do curso de Letras-Língua Inglesa da UNILAB. Nela são abordadas, essencialmente, questões referentes ao ensino em língua estrangeira, partindo de concepções teóricas a respeito da aprendizagem e da aquisição de língua estrangeira, até chegar em estratégias de ensino.

Para efeito da realização da atuação dos docentes em formação nas turmas citadas foram utilizadas técnicas de ensino, que serão melhor explicitadas na seção seguinte.

RELATO DISCURSIVO

No dia 14 de agosto de 2021 foi iniciado o planejamento da atividade com foco em *speaking* que viria a ser aplicada na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa na primeira semana de setembro, de forma a haver reuniões semanais com os bolsistas e com a professora supervisora até o dia de execução da atividade. Na primeira reunião, a professora supervisora sugeriu que fosse desenvolvida uma aula com foco na habilidade

funcional de *speaking*, adotando o tema relacionado a viagens, e nas reuniões subsequentes foram decididas as metodologias a serem empregadas na atividade, bem como a aplicação em grupo.

Além disso, trabalhou-se para realizar o plano de aula e o material a ser utilizado na aula de forma conjunta, divididos em subgrupos de acordo com a série da turma pela qual cada bolsista é responsável. As oito turmas, tanto de 1º quanto de 3º ano do Ensino Médio, foram apresentadas a um plano de aula que previa uma participação ativa dos discentes, pois como o ponto principal era o *speaking*, seria necessário ouvi-los para então avaliar os estudantes de forma adequada.

Com respeito às considerações trazidas pela disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa, Thornbury (2005) elenca fatores cognitivos, afetivos e performáticos como influenciadores na produção do discurso. Em síntese, esses fatores dizem respeito à familiaridade do discente com o tópico, com o gênero, com os interlocutores e com a compreensão do que a atividade está pedindo, além de levar em consideração os sentimentos do estudante em relação ao tópico e aos outros participantes, e de sua possível ansiedade de falar nesse meio.

Assim, as atividades foram iniciadas com uma espécie de “aquecimento” (*warm up*), pois, desta forma, haveria uma contextualização e os fatores geradores de ansiedade seriam minimizados. Nas aulas para as turmas de 1º ano isso se deu pela realização das perguntas “*which country would you like to visit?*” e “*have you ever traveled by plane?*”, essas perguntas em inglês deveriam ser lidas e respondidas pelo microfone ou pelo *chat* (já que a aula ocorreu pela

plataforma do Google Meet). Já nas aulas de 3º ano foi dada uma situação na qual os discentes realizariam uma excursão e só poderiam levar dois itens da lista de vocabulário apresentada em língua inglesa com artigos de viagem, sendo estimulados a formular suas respostas com a estrutura frasal “*I would like to take with me...*”.

A estrutura geral da atividade aplicada nas turmas de 3º ano girou em torno de práticas de *speaking* controladas, na qual os estudantes foram apresentados às “*WH Questions*” e, posteriormente, reproduziram diálogos prontos em língua inglesa utilizando o conteúdo gramatical apresentado em contextos de viagem. Ao longo dessas atividades, os alunos foram apresentados a estruturas frasais e ao vocabulário básico de situações de, por exemplo, como pegar um táxi, ir a um restaurante ou pedir informação no aeroporto.

Assim como afirmam Bahrani e Soltani (2012), as escolhas metodológicas desta atividade foram tomadas pensando no nível de proficiência das turmas, tendo sido considerado importante oferecer um conteúdo de embasamento e práticas de *speaking* controladas para que os estudantes pudessem ser desafiados de acordo com o seu conhecimento atual de língua inglesa.

Portanto, para o planejamento e execução desta atividade, foi de grande relevância um diálogo constante entre alguns dos conhecimentos obtidos na disciplina Práticas de Ensino de Língua Inglesa I, pois, dessa forma, os bolsistas puderam sentir maior segurança ao desenvolver a atividade e confiança, possibilitando atividades mais bem planejadas e executadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu da reflexão acerca da necessidade de formação de professores mais capazes de lidar com os desafios encontrados nos contextos educacionais referentes ao ensino-aprendizado da Língua Inglesa. Dessa forma, constatou-se o importante papel da universidade em formar docentes críticos e reflexivos por meio da oferta de componentes curriculares voltados à prática docente, por meio dos quais os licenciandos se desenvolvam mais capazes de solucionar os possíveis problemas encontrados no processo de ensino.

Desse modo, o PIBID foi atribuído como um programa formador de fundamental importância para o preparo profissional dos licenciandos, de maneira a proporcionar uma articulação entre teoria e prática, formando docentes aptos a repensar sua prática apoiando-se em vivências teóricas. Dessa forma, este trabalho apresentou a visão dos autores acerca da relevância entre a teoria e a prática na formação docente de estudantes de licenciatura em Língua Inglesa e seus relatos de experiência como bolsistas do PIBID, assim como, também, estudantes da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I na UNILAB.

Portanto, a partir da reflexão da atividade aplicada na escola EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, com foco na habilidade funcional de *speaking*, sob a ótica dos conhecimentos teóricos advindo da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I, observou-se, mesmo em um contexto específico e pontual, o impacto positivo de uma base teórico-metodológica na práxis docente em formação.

REFERÊNCIAS

- BAHRANI, Taher; SOLTANI, Rahmatollah. How to teach speaking skills. **Journal of education and Practice**, v. 3, n. 2, p. 25-29, 2012.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 21-40, 2001.
- MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: caderno de formação – vol. 1 / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 37, p. 61-74, 2007.
- SANTOS, Josineide Vieira dos. Inglês: uma língua de prestígio e fracasso. **V Colóquio**, 2011.
- SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. **A importância do PIBID para a formação docente**. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, 2017.
- THORNBURY, Scott. **How to Teach Speaking**. 1ª edição. [s.l.]: Pearson English, 2005.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa**. Acarape: UNILAB, 2019. Disponível em <https://prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-Letras-Lingua-Inglesa-volume-2_Res02_2019.pdf?_ga=2.19436144.979298296.1641594011-468116482.1641330751>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 125-133, 2008.

18

ESTEREÓTIPOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PIBID-UNILAB

Francisca Vitoria Gomes Braga ¹

Lívia Alves Barbosa ²

Kaline Girão Jamison ³

Subprojeto Letras-Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que existe uma preocupação entre os estudiosos em formar cidadãos críticos. Paulo Freire (2004), por exemplo, já alertava para os perigos da educação bancária, segundo a qual os professores apenas depositam conteúdos, sem se preocupar com as relações do sujeito com o mundo, embora os documentos de base da educação brasileira somente passaram a se atentar a essa preocupação nas últimas décadas. Inclusive, a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), dentre inúmeras diretrizes, reflete questões referentes à formação crítica discente. Esse documento, publicado em 2017, propõe que os estudantes desenvolvam durante a vida escolar autonomia intelectual e pensamento crítico, para que possam

¹ vitoriabraga2704@gmail.com

² liviaalved@yahoo.com.br

³ kalinegirao@unilab.edu.br

acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e os desafios do século XXI.

Rocha (2018) analisa a BNCC, o ensino de língua inglesa e suas dimensões culturais e afirma que “além dos conhecimentos linguísticos, o engajamento crítico dos alunos perante à sociedade local e global também é um dos objetivos do ensino de língua inglesa para o Ensino Médio” (2018, p. 223). Sobre isso, Motta-Roth (2006) chama a atenção para o ensino multicultural e crítico de línguas estrangeiras e defende que uma das formas de colocar esse ensino em prática seria propor discussões a respeito das concepções de um falante para outro, em termos de estereótipos.

Sobre o ensino crítico, Motta-Roth (2006, p. 296) afirma ainda que “no Brasil, nossa preocupação deve ser levar alunos e professores a aprender a apreciar a si e analisar criticamente o ‘Outro’”. É necessário que os estudantes possam perceber os pontos positivos e negativos tanto da cultura na qual estão inseridos quanto de outras.

Destaca-se o trabalho de Dolsan (2017), que, assim como este, também lança um olhar sobre uma intervenção em sala de aula pelo PIBID em uma turma de educação básica com ênfase na conscientização acerca de estereótipos culturais. Enquanto Dolsan (2017) destaca aspectos raciais e de marginalização do negro em sua intervenção em sala de aula, busca-se aqui mostrar uma atuação cujo enfoque se deteu em aspectos estereotipados entre as culturas estadunidense e a brasileira, em uma aula de inglês numa turma de segundo ano do ensino médio.

Portanto, o objetivo deste trabalho consiste em descrever e exemplificar como elementos de estereótipos foram trabalhados nas aulas da disciplina de inglês ministradas pelas autoras deste trabalho e também bolsistas do subprojeto de Letras - língua inglesa, na escola EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, nas turmas de segundo ano do ensino médio.

O INGLÊS COMO FERRAMENTA PARA A CIDADANIA E CRITICIDADE

De acordo com o documento de base da educação, a BNCC, cabe à área de linguagens e códigos desenvolver competências ligadas à construção do sujeito social no sentido de: “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” (2017, 491). Além disso, a BNCC especifica que a área de linguagens e códigos deve auxiliar os estudantes na compreensão de conflitos e relações de poder que permeiam a prática social, além de contribuir no combate a preconceitos.

A chegada da BNCC também trouxe força para os letramentos na área da educação básica, e de acordo com Brahim (2007, p. 15): “há um reconhecimento implícito de que os “letramentos” são múltiplos e fixados em práticas sociais diversas trazendo, assim, uma noção mais ampla de leitura.” Ainda de acordo com Brahim (2007), os letramentos também podem se referir ao pensamento crítico, que diz respeito, também, às formas do indivíduo perceber o mundo. Dessa forma,

destaca-se a importância na formação de estudantes que percebam como as relações sujeito-mundo são perpassadas pela linguagem.

Assim, o ensino precisa estimular os estudantes a compreender as diversas problematizações da sociedade em que estão inseridos, a partir da noção de que a língua não é somente um “conjunto de regras”, mas sim uma forma de produzir discursos e de compreendê-los em suas diversas perspectivas de produção.

Nessa ótica, Baccega (1998) defende que alguns segmentos têm priorizado uma educação com base no respeito às diversidades socioculturais, e partindo das discussões sobre estereótipos pode-se “mostrar a carga negativa de preconceitos e pré-juízos que ele em geral carrega, condicionando comportamentos de repúdio ao outro” (BACEGGA, 1998, p.7). A autora ainda questiona sobre qual o papel dos meios de comunicação na consolidação de alguns estereótipos.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Os procedimentos metodológicos apresentados nesta seção buscam elucidar como elementos relacionados a noções de estereótipos foram abordados nas aulas de inglês, realizadas em três diferentes turmas do segundo ano do ensino médio da escola Adolfo Ferreira de Sousa, situada no município de Redenção-Ceará. Essas aulas fizeram parte das ações do PIBID-inglês da Universidade internacional da integração da lusofonia Afro-brasileira, em que o programa já acontece

desde 2011, mas que pela primeira vez teve o curso de Letras-Inglês como participante.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter cunho interpretativo dos dados analisados, como afirma Gil (2002), assim é possível dar atenção a questões específicas do fenômeno estudado. Quanto ao modelo exploratório, Gil pontua: “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (2002, p.41). Nessa pesquisa o que interessa é aprimorar a reflexão sobre o ensino de línguas como ferramenta na construção de cidadãos, assim como é proposto nas novas leis de educação, e vêm sendo discutido por diversos estudiosos.

O relato aqui apresentado baseia-se nas três aulas que aconteceram durante o mês de maio de 2021. Devido ao contexto de pandemia, essas aulas foram remotas on-line via Google Meet (Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google), com aproximadamente 100 alunos, em turmas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública profissionalizante, subdivididas entre três turmas:

- I) Administração-36 alunos;
- II) Enfermagem- 32 alunos;
- III) Informática-32 alunos.

As aulas ocorreram, respectivamente, nos dias 24, 25 e 28 de maio de 2021. Cada aula teve 50 minutos de duração. As bolsistas usaram em todas as turmas slides e também um episódio do desenho animado “Os Simpsons”, que alguns alunos já conheciam, tornando aula mais

dinâmica. O plano de aula foi orientado por modelos que contemplam as competências e habilidades previstas para a área de Linguagens e Códigos de acordo com a BNCC, principalmente a segunda competência: desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo (2017, p.9).

Na seção seguinte, realiza-se uma descrição das etapas e procedimentos pedagógicos adotados pelas bolsistas e também responsáveis por ministrar as aulas sobre estereótipos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O momento da aula foi iniciado apresentando algumas concepções teóricas sobre o que são estereótipos; em seguida, a ideia foi levar exemplos para elucidar a participação dos alunos. As bolsistas citaram os seguintes exemplos: "mulher não sabe dirigir", "todo asiático é inteligente", "todo brasileiro ama futebol".

Para estimular a participação dos alunos nas aulas foram utilizados *slides* e vídeos do Youtube. A partir da participação dos discentes citando diversos exemplos sobre o assunto e apresentando suas opiniões de forma bem posicionada e crítica, também se percebeu que os estereótipos, embora presentes no meio social, nem sempre são identificados, e por isso foi importante proporcionar um ambiente de discussão para sensibilizá-los em relação a determinados (pré) conceitos.

O momento em que estereótipos culturais foram apresentados pode ser considerado como um ponto mais significativo da aula, pois mediante um trecho de um episódio do desenho animado “Os

Simpsons”, os discentes foram capazes de identificar diversos estereótipos na relação entre Brasil e Estados Unidos, conforme mostram ilustrações a seguir, retiradas do episódio “*Blame It on Lisa*”, utilizado em aula. A primeira imagem, mostrada a seguir, exemplifica a forma como o carnaval é retratado no desenho e a discussão em torno desse trecho se deu sobre a ideia de que no Brasil “é carnaval o ano todo”.

Figura 1- Carnaval no Brasil em "Os Simpsons"



Fonte: youtube.com

A imagem acima lustra um desfile alegórico com diversas pessoas caracterizadas das escolas de samba no Rio de Janeiro. Após essa cena, os estudantes também identificaram que no episódio apresentado, quando os personagens dizem que vão ao Brasil se referem somente ao Rio de Janeiro, que é retratado como uma cidade violenta, conforme é mostrado por meio da ilustração abaixo:

Figura 2- Rio de Janeiro em "Os Simpsons"



Fonte: youtube.com

Sobre essa imagem de que o Brasil é um país violento mostrada pelo desenho, alguns estudantes defenderam que isso pode, de uma forma injusta, influenciar na criação de estereótipos negativos a respeito de todos os brasileiros.

Outro ponto do debate foi a respeito do futebol, pois o desenho mostra claramente um Brasil de “fanáticos por bola”, que estão pensando em “marcar um gol”, como pode-se ver na figura a seguir:

Figura 3- Festejando um gol



Fonte: youtube.com

Outro “mito” relacionado à figura acima refere-se à ideia de que “todos os brasileiros jogam futebol”, insinuado pelo trecho no qual o personagem Homer chuta a própria mala e diz que fazendo isso ele é um brasileiro. Com esses debates foi possível perceber como o Brasil foi mostrado somente de maneira estereotipada pelo desenho e que, apesar de ser "apenas um desenho animado", muitos estadunidenses tendem a pensar sobre os brasileiros e sua cultura de uma maneira generalizada e caricata, criada e fortalecida por desenhos, filmes, séries, entre outros recursos de mídia.

Ao final do encontro, as bolsistas aplicaram um pequeno questionário com os discentes, por meio do *Google Forms*, no intuito de entender como a aula os impactou e quais suas impressões. A pergunta era: “O que achou da aula? (críticas, elogios, sugestões etc.)”, à qual maioria respondeu de forma positiva.

Em outras palavras, a abordagem utilizada em sala visou contribuir, dentre outras possibilidades, principalmente para a compreensão dos diversos processos identitários que se relacionam às práticas sociais da língua. Segundo a supervisora do PIBID:

A aula ministrada pelas bolsistas do subprojeto contou com a avaliação da supervisora da escola alvo de atuação do PIBID letras- inglês. O material criado para a discussão de tópicos estava visualmente agradável e rico em ilustrações e elementos interativos. As bolsistas apresentaram um cronograma para o desenvolvimento das atividades e o seguiram com precisão. A aula foi bem dividida, rica, interativa, consistente, muito bem planejada e executada (Opinião da Supervisora PIBID-Língua Inglesa Unilab- CE)

Conforme observado pela supervisora, houve uma preocupação por parte das bolsistas em incluir elementos interativos e que possibilitassem um maior envolvimento por parte dos discentes. Assim, a aula pode ser avaliada, pois foi elaborada com materiais personalizados para que as turmas sentissem-se compelidas a refletirem sobre o tema e desenvolver a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivou-se descrever e exemplificar como elementos de estereótipos foram trabalhados em aulas da disciplina de inglês, realizadas em três diferentes turmas do segundo ano do ensino médio, ministradas pelas autoras deste trabalho e também bolsistas do

subprojeto de Letras - língua inglesa, na escola EEEP Adolfo Ferreira de Sousa .

Foi possível relatar sobre a importância de levar a aulas oportunidades para que o pensamento crítico dos discentes fosse desenvolvido. No caso deste trabalho, demonstramos como a aula foi planejada com o intuito de ajudar estudantes a entenderem mais sobre alguns estereótipos culturais brasileiros no imaginário estadunidense e como esses conceitos mostram aspectos negativos e muitas vezes distorcidos sobre culturas e comportamento de povos latino-americanos.

REFERÊNCIAS

- Baccega, M. A. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, n. 13, p. 7-14, 1998.
- BRAHIM, Adriana Cristina S. De Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, v. 1, n. 0.2007, 2007.
- DOLSAN, Henrique A. Estudando estereótipos em sala de aula: Análise de intervenção do PIBID. **Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 5, n. 1.2, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagem, Cultura e Sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, p. 191-201, 2006.
- ROCHA, Cláudia Fonseca. A BNCC-EM: Dimensões culturais do ensino de língua inglesa. 2018. **Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem**, UFF, n 1, 2018.

19

ALTO FILTRO AFETIVO DISCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AÇÕES NO PIBID

*Laurindo Virgílio Rafael*¹

*Tcherno Baldé*²

*Kaline Girão Jamison*³

Subprojeto: Letras- Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80 surgiram diversas pesquisas na área de Linguística Aplicada, relacionadas à influência afetiva dos alunos(a) na aquisição de língua inglesa como segunda língua (SATYRO, 2018; ANDRADE, 2010; FIGUEIREDO, 2006 CALLEGARI, 2006; CITTOLIN, 2003). Tais estudos têm contribuído para um melhor conhecimento dos fatores que tratam do estado emocional e afetivo discente, o que permite ao(à) professor(a) interpretar melhor a situação e adotar estratégias que facilitam a aprendizagem dos discentes.

No que se refere a mudanças nos estados emocionais dos estudantes, não se pode deixar de mencionar, principalmente, os efeitos do aparecimento e disseminação do novo coronavírus no Brasil desde 2020. Com a pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, surgiram novos

¹ laurindo94rafael@gmail

² tchernobalde46@gmail.com

³ kalinegirao@unilab.edu.br

desafios para a educação de forma geral, ao tornar o ensino presencial em ensino remoto.

Sobre ensino de língua inglesa, a adaptação ao ensino emergencial imposto pela pandemia tem limitado a interação entre professores(a) e alunos(a), como se pode perceber no seguinte trecho de Lacerda e Silvestre:

No que tange ao ensino de língua inglesa, as dificuldades de ensinar uma língua estrangeira são intensificadas pelos impedimentos de interação em aulas pré-gravadas e mesmo em chamadas síncronas, que também não favorecem de todo a interlocução (LACERDA; SILVESTRE, 2021, p. 3).

Com o objetivo de entender o estado emocional dos estudantes no período da pandemia, a pesquisa de Maia e Dias (2020) confirmou um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes no período pandêmico comparado a períodos ditos “normais”.

Cittolin (2003), por exemplo, em seus estudos sobre afetividade e aquisição de uma segunda língua, tratou sobre o papel do professor no controle de variáveis afetivas de discentes. Segundo o autor, o(a) professor(a) pode fazer a diferença, no controle da motivação, dos níveis de ansiedades e da autoconfiança do aluno(a) por meio de um ensino afetivo que pode variar entre o tradicional e a utilização de metodologias centradas no estudante.

Andrade (2010) também tratou da ansiedade e outros problemas psicológicos que podem gerar no discente um alto filtro afetivo, e defendeu que atitudes positivas, implementação de conteúdos

adequados e otimizados podem baixar o filtro afetivo, fazendo com que o aprendizado se desenvolva naturalmente. O autor revela ainda que o medo de errar durante a participação na aula é um fator que pode aumentar a ansiedade. Apesar disso, Andrade (2010) assegura que, na maioria dos casos, os estudantes não demonstram bloqueio afetivo alto, cabendo ao professor estar atento a esse fenômeno.

Assim como os referidos trabalhos supracitados, compreendemos a importância de abordar sobre filtro afetivo discente em contexto de ensino remoto. Portanto, procura-se, com este trabalho, relatar, discutir e identificar momentos em que os discentes apresentaram possíveis sinais de alto filtro-afetivo (KRASHEN, 1987), como ansiedade, falta de autoconfiança e desmotivação, durante uma aula com foco em conversação, ministrada pelos autores deste trabalho e também bolsistas do PIBID no subprojeto de Letras – Língua Inglesa, na escola-campo EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, em Redenção, no Ceará.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Sobre a aquisição de linguagem, nas últimas décadas surgiram vários estudos que se destacaram na área da Linguística Aplicada, estudos esses que deram importante contribuição neste campo de conhecimento. Este trabalho foi baseado nos pressupostos de Krashen (1987) sobre filtro afetivo no processo de aprendizagem de língua, inicialmente publicado em 1985. O autor apresentou cinco hipóteses que influenciam no sucesso de aprendizagem de segunda língua, nomeadamente 1) A hipótese da aquisição e a aprendizagem de uma L2;

2) a hipótese do monitor; 3) a hipótese de ordem natural; 4) a hipótese do input; e 5) a hipótese do filtro afetivo.

Para Krashen (1987) “o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado”. O autor parte do processo interno, no qual configura que os estados emocionais, as atitudes e as necessidades de aprender uma língua podem impedir o processo de input, ou seja, aprendizagem de outro idioma. Isso significa que o filtro afetivo alto tem grande influência na aprendizagem de outras línguas, porque ele pode ser visto como um dos possíveis bloqueadores dos processos de aprendizagem de idiomas.

O autor sustenta ainda que um certo número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Essas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Isso quer dizer que, o aprendiz de uma segunda língua que esteja motivado, autoconfiante e com baixa ansiedade, pode ter êxito no processo de aquisição da língua-alvo, sendo as mencionadas variáveis afetivas importantes para construção do processo de aprendizagem.

Desta forma, pode ser importante que o professor saiba identificar esses sinais. Assim, quando o estudante estiver com o filtro afetivo alto, a ação deste na sala de aula, pode ser determinante para tentar minimizar o problema, buscando estratégias que façam com que o estudante desenvolva mais autoconfiança e reduza sua ansiedade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com finalidade descritiva-explicativa, visando relatar e identificar situações e acontecimentos que influenciaram positiva e negativamente na interação dos bolsistas com os alunos(as) em sala de aula.

O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Capes, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no subprojeto Letras-Língua Inglesa.

O PIBID tem sido importante para formação de licenciandos autônomos, criativos e críticos quanto à realidade que os cerca, em uma perspectiva de emancipação humana e cultural. O programa valoriza uma educação pautada na autonomia, no trabalho coletivo, interdisciplinar e cultural, e no incentivo à inovação, ética e criatividade, mantendo um diálogo constante com a Base Nacional Comum Curricular. Particularmente, a experiência da equipe do subprojeto de Língua Inglesa 2020 no PIBID tem favorecido um ambiente docente reflexivo e um contato inicial com estudantes do Ensino Básico. Essa interação permitiu um elo entre práxis e teoria, uma oportunidade de relacionar aprendizados enquanto licenciandos de Letras Língua Inglesa, com a realidade dentro de uma escola. Apesar da atuação em ambiente de ensino remoto, via Google Meet, que é uma plataforma de videoconferências do Google, foi possível pensar e refletir sobre um ensino de Inglês como ferramenta de transformação

social e como essa reflexão pode impactar o futuro dos licenciandos envolvidos no programa.

Os relatos de experiência aqui mencionados referem-se a aulas com foco na competência comunicativa, ocorridas nos dias 09 e 10 de setembro de 2021, em quatro turmas de 45 alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio dos cursos de Administração, Comércio, Enfermagem e Informática, da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa no Ceará, a qual foi designada para atuação dos bolsistas de língua inglesa.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Um dos nossos principais objetivos na aula foi desenvolver atividades que pudessem envolver os discentes e estimulassem suas participações na aula. Para essas aulas de conversação, que duraram em média 50 minutos cada, procurou-se primeiramente motivar os estudantes, apresentando um leque de vantagens de aprender a língua inglesa para vários fins, entendendo que motivação é fundamental, e que pode exercer uma influência positiva na aquisição e aprendizagem da língua, como afirma Krashen (1987). O aprendiz com alta motivação geralmente se sai melhor na aquisição de linguagem.

Ao longo das aulas, o fato curioso foi perceber que poucos discentes interagem, e quando a isso acontecia, eram sempre os mesmos discentes (no máximo três em cada turma). Quando chamávamos outros alunos(as) pelos nomes, era comum algumas de suas falas: “Minha

pronúncia não é muito boa!"; "Eu não sei como digo isso!"; "Eu não sei falar inglês!" e "Vou falar do meu jeito e errando!".

A partir dessas frases, foi possível inferir que o que acontecia na verdade, era possivelmente uma falta de confiança para participar na aula, por causa do medo de serem julgados em caso de uso inadequado de algumas palavras, e insegurança, que gerava uma desmotivação, e aumentava o filtro afetivo desses estudantes. Para tanto, tentar baixar o filtro afetivo foi o desafio dos autores deste trabalho.

Para que isso acontecesse, relacionou-se a temática da aula às experiências já vividas pelos discentes. O tema da aula de conversação era *Talking about de travel* (conversando sobre viagem) e foi pedido que os alunos(as) contassem sobre suas próprias experiências de viagens como forma de gerar uma identificação com o tema, e com isso, estimular mais engajamento e autoconfiança.

Para os alunos(as) que demonstravam estar com um filtro afetivo alto, pediu-se inicialmente que contassem suas experiências na sua língua materna, Português, para empolgá-los, em até, no máximo, três minutos. Depois disso, introduziram-se as estruturas da língua-alvo, sugerindo sentenças em língua inglesa que tenham significado equivalente na língua portuguesa, por exemplo: "*I like to travel to*" (eu gosto de viajar para).

Verificou-se que os discentes se empolgavam pelo fato de estarem partilhando suas próprias vivências, e a solicitação da inserção da estrutura na língua-alvo só acontecia quando se percebia uma diminuição em seus filtros afetivos, ou seja, redução de ansiedade,

ganho de autoconfiança e motivação, permitindo maior qualidade do *input* compreensível.

Depois que os bolsistas contribuíram para uma possível diminuição do filtro afetivo de alguns discentes, verificou-se que isso favoreceu a participação de outros alunos(as) que já haviam entendido quais estruturas da língua-alvo usar para descrever situações que faziam parte de suas experiências, e lembrança de algumas viagens, que eles(as) haviam feito antes. Portanto, os bolsistas organizaram as suas aulas de modo a mostrar que usar algumas palavras de forma que eles consideravam "inadequadas" fazia parte do processo de aprendizagem e que, portanto, não deve ser algo que limite a participação na aula.

Portanto, o professor pode influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem, como defende Cittolin (2003), devendo, por isso, ser uma pessoa motivadora, responsável, mediadora de conhecimento, e sobretudo, ser capaz de identificar possíveis variáveis afetivas dos seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou relatar, discutir e identificar momentos em que os discentes apresentaram possíveis sinais de alto filtro afetivo, como ansiedade, falta de autoconfiança e desmotivação durante aulas voltadas para desenvolver a competência da oralidade em turmas de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola de ensino profissionalizante no Ceará. Partiu-se da ideia da importância do(a) professor(a) em realizar a identificação de algumas variáveis afetivas,

para que o docente possa, portanto, buscar reduzir o filtro afetivo, mediante uso de estratégias que possam melhor contribuir para aprendizagem do estudante.

O uso inicial da língua materna por estudantes com possível alto filtro afetivo em uma aula, com foco conversação de língua inglesa, como L2, por exemplo, demonstrou ser útil para desenvolver a autoconfiança, segurança e, conseqüentemente, um certo nível de motivação, e assim incentivar o engajamento dos educandos com a temática da aula.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Renato Antonio. **A influência do filtro afetivo no ensino da língua inglesa em uma escola pública do sul de Goiânia**. Goiânia, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/tte5yu6j>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CALLEGARI, Maria Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de Aquisição de segunda língua de Stephen Krashen-Uma ponte entre a Teoria e a Prática em sala de Aula. **Trab.Ling.Aplic.** Campinas, 45 (1): 87-101, jun. 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p92tne8>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CITTOLIN, Simone Francescon. A Afetividade e a Aquisição de uma segunda Língua: A teoria de Krashen e a Hipótese do Filtro Afetivo: Para. **Revista de Letras**, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8ss5a6>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Signótica 1995.

Krashen, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LACERDA, Gustavo Haiden de.; SILVESTRE Nelci Alves Coelho **O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva.** Maranguá, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2y9sb67a>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MAIA, Berta Rodrigues.; DIAS, Paulo César. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: O impacto da Covid 19.** Braga 2020. Disponível em <https://url.gratis/hC9OSi>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SATYRO, Diego. **Estratégia de ensino de língua inglesa e afetividade na EJA: Olhares múltiplos.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yckhunme>. Acesso em: 09 nov. 2021.

20

ANÁLISE DE NECESSIDADES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA

*Lais Marreiro Colares*¹

*Hugo Hermano da Costa Castro*²

*João de Sousa Oliveira*³

*Kaline Girão Jamison*⁴

Subprojeto Letras-Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O momento educacional em que vivemos e as mudanças nas políticas educacionais nos últimos anos têm nos proporcionado inúmeras reflexões acerca do que compreendemos por ensinar, principalmente quando voltamos nosso olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Almeida Filho (2008) sugere que os planejamentos e materiais sejam pensados e trabalhados com propósitos, desde a elaboração do plano, para que exista êxito no processo de aprendizagem, evidenciando, assim, a ideia do professor reflexivo no momento de planejar.

¹ lyalayyz@hotmail.com

² hermanocastro@gmail.com

³ joaofilho3405@gmail.com

⁴ kalinegirao@unilab.edu.br

Dentre essas reflexões, destaca-se o estudo de necessidades dos aprendizes. Hutchinson e Waters (1987) propõem uma lista prática de questionamentos que podem ser aplicados à necessidades de aprendizagem de alunos de uma segunda língua, na qual alguns desses questionamentos são, por exemplo: "Por que a língua é necessária?", "Como a língua será usada?", "Quais serão as áreas de conteúdo?", "Com quem o aluno vai usar a língua?", "Como os alunos aprendem?", "Quem são os alunos?".

Identificou-se que este tipo de análise de necessidades já vem sendo realizado por áreas de estudo voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, em especial, ao ensino de língua inglesa, para fins específicos, em várias instituições de ensino superior no Brasil. Dentre os trabalhos que ressaltam a importância da aplicação de análise de necessidades, destacam-se aqui o de Souza e Almeida (2016) e o de Paixão (2015). No primeiro, as autoras investigam as necessidades dos alunos do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no que diz respeito à aprendizagem de Língua Inglesa. Já no segundo trabalho, Paixão (2015) reflete sobre contribuições teóricas do processo de análise de necessidades e analisa respostas dadas por estudantes de aulas de Português em uma turma de Ensino Médio de um curso técnico de Informática.

Este estudo, fruto de nossa inquietação acerca das práticas metodológicas aplicadas ao ensino de língua inglesa, tem como objetivo apontar a influência da pesquisa de análise de necessidades na

construção da identidade docente dos bolsistas PIBID e autores deste artigo, bem como na indução dos ideais do professor reflexivo, tendo como base as informações obtidas no formulário aplicado, que instiga a curiosidade para trabalhar o ser professor na elaboração de um plano baseado nas inquietações apresentadas nas respostas do questionário aplicado.

Para isso, este estudo traz os relatos de experiências dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - Língua Inglesa, para descrever e apontar como a vivência e a aplicação do formulário de necessidades sugerido pelos bolsistas influenciou no processo de construção da identidade docente de licenciandos de Letras-Ingês, baseando-se nos ideais de formação do professor reflexivo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A publicação do livro de Munby (1977) *Communicative Syllabus Design* foi considerada um marco quando o assunto é análise de necessidades. No livro, o autor aborda procedimentos/métodos a serem realizados, no intuito de encontrar e elencar com quais são as necessidades e situações do uso da língua em contextos reais.

Hutchinson e Waters (1987) defendem que os formulários de necessidades são como ferramentas de estudo contínuas, como algo que pode ir se alinhando com o tempo, ou seja, suas respostas nunca serão findadas, visto que não são imutáveis. Logo, o formulário se torna a ferramenta que nos leva a sempre buscar saber de novo sobre algo para

alimentar cada vez mais as pesquisas e os levantamentos já feitos sobre o que se extrai dos questionários aplicados.

Ainda segundo Hutchinson e Waters (1987), quando os professores, alunos e demais agentes envolvidos no processo de ensino de línguas realmente conhecem as demandas e necessidades para que ocorra a aprendizagem da língua, o processo de conscientização não apenas interfere no conteúdo, mas também atua diretamente na metodologia escolhida. Os autores destacam ainda que existem dois tipos de necessidades: 1 - as necessidades de situação-alvo (que são as que os alunos necessitam saber para atuarem satisfatoriamente na situação-alvo) e 2 - as necessidades de aprendizagem (que são o que os alunos precisam executar para aprender).

As necessidades da situação-alvo englobam:

- a) necessidades determinadas pela demanda da situação-alvo, ou seja, o que o aluno deve saber para desempenhar de forma satisfatória na situação-alvo;
- b) lacunas: a proficiência alvo deve ser comparada à proficiência existente do aprendiz, sendo que a diferença entre as duas pode ser considerada a lacuna do aprendiz, ou seja, o que ele ainda não sabe;
- c) desejos: não há uma relação obrigatória entre as necessidades percebidas pelos professores e o que os alunos querem ou pensam que precisam. O que eles pensam que precisam às vezes não é percebido pelos professores de imediato. É importante lembrar que esses desejos não podem ser ignorados, pois são eles os elementos motivadores da aprendizagem (Hutchinson; Waters, 1987).

Para que as necessidades de aprendizagem dos aprendizes de uma língua possam ser supridas de forma satisfatória, Hutchinson e Waters

(1987) afirmam que devemos conhecer as necessidades da situação-alvo e, de acordo com as características individuais de cada aprendiz, propiciar uma metodologia que se adeque e cumpra sua função de aprendizagem.

PERCURSO REFLEXIVO

A experiência de aplicação de análise de necessidades à qual nos referimos e buscamos relatar neste trabalho foi realizada por meio de um formulário de necessidades aplicado a alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, na cidade de Redenção-CE.

Antes de sua aplicação, os bolsistas se reuniram e criaram vinte e quatro perguntas. Finalizado esse processo, apresentaram o documento para a coordenadora e a supervisora/preceptora do subprojeto PIBID – Língua Inglesa, as quais aprovaram e o encaminharam por e-mail aos alunos da escola-campo.

Neste formulário, os discentes responderam a vários questionamentos, autoavaliaram-se com relação ao aprendizado de língua inglesa e responderam questões referente às crenças sobre o ensino da língua anglófona. Foram obtidas quatrocentas e quarenta (440) respostas, quantitativo de alunos participantes da pesquisa-ação, distribuídos em onze (11) turmas entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio de turmas profissionalizantes. A tabela a seguir demonstra esse quantitativo distribuído entre as turmas:

Tabela 1- Quantitativo e distribuição de alunos que responderam ao questionário

Quantidade de alunos por turma que responderam o formulário de análise de necessidades na EEEP Adolfo Ferreira de Souza.	Curso técnico de Administração	Curso técnico de Enfermagem	Curso técnico de Redes de Computadores	Curso técnico de Informática	Curso técnico de Comércio
1º ANO	50	36	Não haviam alunos matriculados até a data da aplicação do formulário.	52	47
2º ANO	38	38	Não haviam alunos matriculados até a data da aplicação do formulário.	38	Não haviam alunos matriculados até a data da aplicação do formulário.
3º ANO	36	38	30	36	Não haviam alunos matriculados até a data da aplicação do formulário.

Fonte: elaborado pelos autores

Conforme pode-se observar, das quinze turmas totais da escola, apenas quatro não responderam ao questionário por não terem finalizado o processo de matrícula até o momento da aplicação. Ou seja, 73% dos alunos participaram, o que demonstra um número representativo.

Após a aplicação e análise das respostas ao formulário, toda a equipe do subprojeto de língua inglesa, por meio de reuniões via a plataforma Google Meet, e partindo da(s) realidade(s) observada(s) por meio das informações coletadas, desenvolveram intervenções pedagógicas na escola, que envolveram todas turmas, com o objetivo de

conscientizar os discentes sobre crenças e mitos a respeito da língua inglesa, levando em consideração as respostas apresentadas no formulário.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, trazemos as percepções e os relatos pessoais dos licenciandos e bolsistas PIBID e também autores deste artigo, tratando de suas atuações e impressões antes e depois da aplicação do formulário de necessidades na escola-campo Adolfo Ferreira de Sousa.

Dentro da perspectiva de aprendizagem desses momentos enriquecedores que o PIBID proporcionou a cada bolsista, vale ressaltar aqui o depoimento de experiência de cada um que elabora este trabalho, como forma de salientar a eficiência dos trabalhos realizados e o resultado que eles têm trazido em suas trajetórias acadêmicas e enquanto futuros professores de língua inglesa:

a) Relato da bolsista Lais Marreiro Colares

“Minhas abordagens passaram a focar no desenvolvimento/posicionamento crítico dos alunos; busquei renovar as condições de aprendizagem e tornar os alunos individuais capazes de exercerem sua autonomia social e comunicativa rumo a se tornarem cidadãos do mundo. Não estou mais na zona de conforto e me enxergo como uma estudante e futura docente que se questiona e que a todo momento utiliza os “fracassos” como possibilidade de aprendizado”.

b) Relato do bolsista João de Sousa Oliveira Filho

“Para mim, o PIBID se resume a momentos de transformação e construção. A idealização do professor reflexivo na construção da identidade docente tem alimentado a perspectiva de uma educação de qualidade no futuro, em que nós seremos atuantes nesses momentos de transformação. Hoje, o Programa nos permite enxergar a vida educacional e nos mostra muitas barreiras que ainda precisam ser quebradas e inovadoras nos métodos e metodologias de ensino. Me sinto capaz de olhar para o mundo de ensino em língua inglesa e pelo que aprendi nas nossas pesquisas e estudos, falar sobre educação e ensino de língua inglesa”.

c) Relato do bolsista Hugo Hermano da Costa Castro

“As experiências no Programa permitiram um aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, havendo também momentos reflexivos sobre as ações adotadas na escola campo. Nesse contexto, no decorrer das atividades pode-se observar o processo de ensino-aprendizagem sobre uma nova ótica, compreendendo de forma mais embasada os fenômenos em questão. Pode-se com isso entender e perceber por exemplo a importância e o impacto de um formulário de análise de necessidade, de aulas diversificadas, do uso da gamificação, etc”.

Nesse contexto, nota-se a relação sobre as práticas realizadas no projeto PIBID - Inglês com o tema do professor reflexivo desenvolvido por Paulo Freire, destacada em *Pedagogia da Autonomia*, publicado em

2001. Deve-se, assim, criticar e analisar conscientemente, além de lidar com a prática instigadora/problematizadora que fomenta/incentiva um ensino-aprendizagem reflexivo e crítico sobre a realidade social do educando e em como se deve formar cidadãos críticos e atuantes para intervir na realidade posta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação do formulário de necessidades foi possível inferir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, suas necessidades, além de oferecer suporte por meio das atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas onze turmas da escola-campo. Por fim, esta pesquisa, que está em fase de desenvolvimento, teve um papel significativo na formação docente dos licenciando e bolsistas do PIBID, pois revelou que a realização de pesquisas prévias para se aprofundar nas práticas linguístico-discursivas dos discentes são imprescindíveis na construção do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. A experiência da aplicação deste documento também revelou que a menos que se conheçam as lacunas e crenças dos alunos sobre a vivência de aprender uma segunda língua, não é possível pensar em soluções coerentes e construtivas no processo de ensino e aprendizagem de L.I.

Entende-se, portanto, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribuiu diretamente no desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva dos bolsistas e docentes em formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda Maria Bicudo de Sousa; SILVA, Thalita Barbosa da. **Análise de Necessidades de Inglês para Alunos do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. CONICT: Congresso de Inovação Ciência e Tecnologia, Matão, 2016, Disponível em: <<http://mto.ifsp.edu.br/images/CPI/Anais/IC/1668.pdf>> . Acesso em: 08 jan. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2010.

DAVIES, A. Review of John Munby's **Communicative Syllabus Design**. TESOL Quarterly v. 15, n. 3, p. 332-336, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A Learning- Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

PAIXÃO, Harrison Parizotto da. **Análise de Necessidades nas Aulas de Português**: Uma Possibilidade? 2015. 95f. Dissertação de (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

21

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: PEDAGOGIAS FREIREANAS E AS AÇÕES DO SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA DA BAHIA

*Alexandre Cohn da Silveira*¹

*Angela Vieira Nanque*²

*Caramó Seco Mane*³

*Ivanildo Marcelo Pereira Có*⁴

*Lucas Augusto Cabi*⁵

*Rosemeire Santana Crispim Carvalho*⁶

*Silva Martinho Cá*⁷

Subprojeto Letras-Língua Portuguesa/BA

INTRODUÇÃO

A Formação docente é um dos assuntos mais debatidos na área da Educação nos últimos tempos no Brasil. Dada a importância do tema, no presente artigo apresentam-se as possibilidades de formação docente no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), mais precisamente dentro do subprojeto Letras-Língua Portuguesa, desenvolvido pela UNILAB/BA.⁸ É possível notar que a educação, nos dias de hoje, exige uma responsabilidade grande no que

¹ alexandre.silveira@unilab.edu.br

² angelavieirananque@gmail.com

³ caramosecoman@gmail.com

⁴ pereiracivanildomarcelo@gmail.com

⁵ lucasaugustocabi@gmail.com

⁶ rosysccarvalho@gmail.com

⁷ silvanoca2002@gmail.com

⁸ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

se refere à coerência, à formação inicial e contínua e ao exercício didático-pedagógico. Guiar estas tarefas dentro de objetivos bem traçados, requer do professor e da professora uma grande atenção que lhes permita a edificação de um ensino de qualidade. No referido subprojeto, a formação docente é encarada como uma prioridade a ser desenvolvida, pautada nos ensinamentos do grande educador Paulo Freire.

Decerto, a formação docente dos cursos de licenciatura visa instruir as pessoas que futuramente estarão nas salas de aula para atuar como docentes. Para esta formação, é preciso explorar procedimentos e processos relativos a como ensinar e como aprender, entendendo os diferentes métodos pedagógicos e as diferentes concepções de educação que permitam um trabalho seguro, crítico e promotor da liberdade. Nesse sentido, o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa – UNILAB/BA se organiza a partir de alguns autores e autoras de destaque e que fomentaram a atuação da equipe envolvida. Paulo Freire, por exemplo, a partir de seu livro “Pedagogia de Autonomia”, nos trouxe uma contribuição muito importante quanto ao entendimento das possibilidades e necessidades para o exercício de uma docência que traga autonomia dos educandos e educandas. A escritora bell hooks, por sua vez, em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, nos ensina a buscar alternativas possíveis para uma prática pedagógica crítica e que favoreça a criatividade, a criticidade dos/das estudantes e a sua liberdade, no sentido amplo do termo. Igualmente importantes foram os vídeos e textos literários de uma

literatura negra afro-brasileira que nos permitiram reflexões e uma ampliação de entendimentos sobre o agir docente necessário aos desafios da atualidade. Este trabalho busca entender a formação docente desenvolvida no âmbito do PIBID, tentando responder à seguinte questão: Como ocorre a formação docente no PIBID, dentro do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da UNILAB/BA?

Para conduzir essa discussão, o nosso artigo está organizado em três seções diferentes. Na primeira, discutimos sobre a formação docente no PIBID, abordando aspectos sobre a formação docente e alguns objetivos do PIBID-Letras-Língua Portuguesa. Trazemos uma argumentação que versa sobre as experiências e os ensinamentos compartilhados no subprojeto e na prática docente realizada na escola-campo, numa parceria que o subprojeto promove entre a universidade e escolas da rede pública. Na segunda parte discutimos brevemente os ensinamentos de Paulo Freire quanto às pedagogias possíveis, a saber: a crítica, a feminista e a anticolonial. Nesta seção procuramos colocar o educador em diálogo com bell hooks, na tentativa de melhor explorarmos o assunto. Na última parte do artigo trazemos nossas reflexões – dos autores deste texto e também de outros pibidianos e pibidianas do subprojeto – acerca das diferentes pedagogias discutidas. Nesta parte, procuramos analisar em que medida o PIBID/Letras-Língua Portuguesa/BA contempla essas formas pedagógicas em sua perspectiva de integração social, racial e de gênero.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

Nesta seção pretendemos debater sobre a formação docente, deslocando de uma perspectiva do subprojeto PIBID Letras-Língua Portuguesa/UNILAB-BA, tendo em vista as experiências e os ensinamentos compartilhados até a data presente, principalmente no que se refere à parceria que o próprio subprojeto promove entre a universidade e as escolas da rede pública, para que os professores aprendizes possam se familiarizar com a sala de aula na qualidade de professor e entender as possíveis variáveis que podem encontrar na área do magistério, uma parceria muito importante que ajudará os estudantes a fazerem uma ligação entre a teoria e prática, que é um dos pontos fundamentais para um futuro professor. O objetivo do projeto é formar não só os professores, mas também os alunos leitores críticos, como consta nos objetivos do subprojeto no seu 3º ponto, “Formar professores e alunos leitores críticos e competentes a partir de textos da literatura negra afro-brasileira” (MARTINS, 2020, p. 40).

O PIBID Letras-Língua Portuguesa/BA conceitua toda sua base na integração social, racial e de gênero nas temáticas que versam sobre as possibilidades de acolhimento, debates sobre as práticas que ajudarão a compreender e desenvolver limites e possibilidades docentes, respeito à diversidades e estrutura para um ensino de qualidade da língua portuguesa como aponta o caderno de formação do subprojeto no seu 6º ponto, “Fomentar a leitura de textos das literaturas africana e afro-brasileira, bem como as discussões sobre gênero e raça, também nas aulas de língua portuguesa” (MARTINS, 2020, p. 40).

Discutiremos um pouco sobre o que é a formação docente, as experiências formativas, as temáticas e as contribuições que perpassam o seu trabalho em nosso cotidiano. Ser docente não é uma tarefa fácil, exige muita dedicação e empenho nessa caminhada. Portanto, é preciso engajamento na formação de um professor capaz de atuar na sala de aula ou que vai respeitar a sua profissão. Ribeiro (2019) enfatizou dois aspectos para formação docente:

o primeiro, a necessidade de formar um novo tipo de professor, cujo papel torna-se estratégico naquele modelo de acumulação pelas mudanças na preparação do novo trabalhador, ressignificando a importância da escola; o segundo é a necessidade de reconfigurar o trabalho docente, instituindo sua profissionalização e fugindo do amadorismo da situação anterior. (RIBEIRO, 2019, s.p).

O professor leva em consideração outros conhecimentos, como mostra Ribeiro (2019). Em sua atuação “profissional, o professor incorpora aos saberes oriundos de sua própria experiência cotidiana os saberes sociais selecionados e difundidos pelas instituições de formação docente”. (RIBEIRO, 2019, p. 4). O professor, não se limita só a conhecimentos adquiridos na escola, mas deve procurar trazer outros conhecimentos que ele tem, e isso ajuda muito na função do seu trabalho. Freire (1996, p. 12) explica a formação docente:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-

acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Podemos entender com essa explicação de Paulo Freire que o formador precisa mostrar ao docente que o aluno não deve ser um simples instrumento para acatar tudo sem opinar, mostrar o seu ponto de vista. Se a um docente em formação não lhe foi ensinado isso, depois ele usará o mesmo método para formar outros discentes. Na sala de aula, o professor não precisa estar como um detentor de todo conhecimento, mas ele deve estar em constante troca de ideia com os seus alunos; tudo isso, o docente precisa saber na sua formação.

2 AS PEDAGOGIAS DE PAULO FREIRE

2.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA

De acordo com Freire (1996) e hooks (2013), a pedagogia crítica é aquela que reconhece o aluno como construtor de conhecimentos e também abrange o método que possibilita a produção do saber por meio de interação entre o professor e o aluno, assim opondo ao sistema bancário, em que o professor é visto como sujeito que transfere o conhecimento ao objeto que é o formando. Ainda, a Pedagogia crítica é aquela que busca formar os indivíduos com capacidades reflexivas e

críticas numa perspectiva dialógica, permitindo que o aluno seja um elemento ativo tanto no planejamento do conteúdo e na sua execução. Como afirma Freire que:

[...] à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2002, p. 12).

Portanto, para o autor, a Educação não deve ser encarada como um processo de transferência de saberes, mas sim por meio de troca de conhecimentos mediante diálogo, com base no respeito mútuo (professor e aluno). Em outras palavras, todos têm as condições de ensinar e de aprender.

2.2 A PEDAGOGIA FEMINISTA

A pedagogia feminista, em concordância com hooks (2013), por sua vez, é a pedagogia que se configura como a ação política das mulheres no combate à discriminação e opressão feminina. Também busca o empoderamento e autonomia das mulheres como protagonistas de sua própria vida e pressupõe a transformação das relações de poder entre homens e mulheres. Sendo assim, a pedagogia feminista tem como o

foco formar homens e mulheres com a consciência crítica do sexismo para que ambos possam trabalhar no combate à violência baseada no gênero e, assim, de maneira conjunta, lutar contra o sexismo, com intuito de garantir os direitos das mulheres. Segundo a autora:

os jovens – estão enfrentando desafios de ousar criticar as questões de gênero, de se informar, de resistir e se opor de boa vontade ao sexismo. Nos campi universitário os estudantes [...] masculino cada vez mais compelidos pelas colegas negras a pensar sobre sexismo. Ao pouco tempo dei uma palestra em que Pat, um negro jovem estava usando um broche dizia: “o sexismo é uma doença dos homens: vamos curá-la nós homens.” Pat era cantor de rap e me deu a fita de uma música contra estupro (HOOKS, 2013, p. 158).

2.3 A PEDAGOGIA ANTICOLONIAL

A pedagogia anticolonial, por sua vez, trata de uma educação que tem como foco a superação das fronteiras que discriminam, alienam e marginalizam, que tem por base a cosmovisão da hierarquia da raça. Sendo assim, a pedagogia anticolonial, de acordo com hooks (2013), é um conceito que promove a emancipação, ao fortalecer a postura humana, a fim de superar a naturalização pela historicização, e superar o individualismo pela reciprocidade numa perspectiva de cosmovisão amparada na historicidade e na ancestralidade de cada grupo a ser referenciado.

Desse modo, podemos afirmar que esta educação é necessária para combater os preconceitos presentes em nossa sociedade, e isto implica a negação de uma “história única” como frisou Adichie. Um dos meios

para recusa da “história única” é envolver todos os alunos(as) (branco e negros) numa reflexão profunda em relação à resistência dos negros à colonização, à escravidão, e também reconhecer as grandes realizações, invenções, conquistas dos negros para a construção de várias narrativas livres dos preconceitos gerados pela colonização e a teoria da hegemonia branca. Portanto a presença da obra dos autores(as) negros(as) em sala de aula é fundamental para esta pedagogia.

3 AS PEDAGOGIAS FREIREANAS NO PIBID/LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA/BA

A ideia de uma pedagogia crítica relaciona-se diretamente com ensinar a prática da liberdade. A liberdade aqui é encarada como um exercício permanente entre dar e receber no contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, a pedagogia crítica distancia-se das tradições hegemônicas que colocam um centro no que diz respeito à produção de conhecimento; além disso, promove a autorreflexão e consciência crítica nos estudantes de modo a questionar a realidade. Brahim (2007) complementa a ideia freireana dizendo que a pedagogia crítica é o caminho para uma mudança social e o fortalecimento das pessoas mais enfraquecidas na sociedade.

Diante disso, observando aquilo que é a estrutura e os objetivos do Subprojeto do PIBID-Letras Língua Portuguesa da UNILAB/BA, buscamos desenvolver ações que favorecessem a prática da autorreflexão, da autonomia docente e discente, a criticidade frente aos

desafios vivenciados e a condução de um projeto pedagógico para a liberdade e para as transformações que queremos na sociedade. Por meio de leituras e discussões de textos, apreciação de filmes e vídeos, rodas de conversas virtuais e acompanhamento e participação em aulas no Colégio Estadual Anna Junqueiro Ayres Tourinho, pudemos experienciar o aprendizado e o exercício de uma pedagogia libertadora e crítica. A teoria crítica é vivida no subprojeto PIBIB-Letras Língua Portuguesa da UNILAB/BA, pois nele os orientares tentam ser mais dinâmicos, permitindo a seus orientandos opinar e mostrar as suas insatisfações num determinado assunto do Pibid. Assim sendo, os estudantes de Letras também fazem suas críticas, opinam na sala de aula e pela sua associação, que é associação dos colegiados de curso de Letras, afinal é o nosso espaço de manifestação.

Com relação a uma pedagogia feminista, cujo objetivo primeiro é fomentar a igualdade de gênero na sociedade, sabemos que vivemos num mundo machista em que os índices de violência doméstica e feminicídio são alarmantes. O estudo de bell hooks (2013) em muito contribui para uma formação docente na perspectiva feminista. Essa formação culminou no estudo da obra “Torto Arado” com a discussão sobre as personagens femininas do romance, as opressões sofridas por essas mulheres e como isso está presente na sociedade real contemporânea. Produzimos e aplicamos sequências didáticas com turmas do CEAJAT, abordando também essa questão no intuito contribuir para um empoderamento das mulheres e conscientizar a todos, todas e todes quanto a essas questões. Como retorno, os/as

estudantes defenderam que as mulheres devam ser as protagonistas de suas próprias histórias, podendo, se quiserem, ocupar lugares de destaques na política, na educação, nas artes, na função pública, etc.

O subprojeto PIBID promove a igualdade do mesmo modo que a Letras Língua Portuguesa da UNILAB/BA, com o propósito de igualar todos seus os estudantes sem diferenciação ou favorecimento de gênero, pois tratam todos de modo igual e para que eles se sintam livres para manifestar seus sentimentos como alunos/estudantes daquele ambiente. O desenvolvimento da consciência crítica nos permite quebrar as correntes de um colonialismo que, apesar de antigo, ainda vive nas mentalidades das pessoas de hoje e, como afirma Mia Couto (2018), é preciso descolonizar o nosso pensamento. Para enfrentar esse desafio, o subprojeto nos conduziu por dois ricos caminhos formativos que em muito contribuíram para nosso processo formativo docente e nossas reflexões como seres humanos. Por um lado, mergulhamos na literatura negra (africana e afro-brasileira) pelo estudo de “As Mãos dos Pretos”, do escritor moçambicano Luis Bernardo Hownana, e do universo negro e sertanejo de “Torto Arado”, do escritor baiano Itamar Vieira Jr. Por outro, aprofundamos nossas reflexões realizadas desde o início dos trabalhos no PIBID com o entendimento do conceito de “letramento político”, cunhado por Rildo Cosson.

O resultado desses estudos, associado às reflexões que fizemos em nossas rodas de conversa, a cada vídeo assistido ou texto lido, a cada contato com a escola-campo e aulas vivenciadas ampliou nosso universo no que diz respeito à busca de uma atuação docente mais humana,

respeitosa da diversidade social e, portanto, anticolonial. Quer no Brasil, quer na Guiné-Bissau, estaremos em constante contato com pessoas que possuem histórias atravessadas pelo colonialismo, com todas as suas formas de violência. As heranças desse colonialismo continuam vivas nas sociedades em manifestações de um machismo assassino, da discriminação racial, do preconceito linguístico e de inúmeras formas de segregação dos indivíduos na sociedade.

Percebemos que o nosso subprojeto PIBIB-LETRAS está promover a autonomia e a liberdade dos ainda alunos – professores em formação, com vistas a uma atuação docente futura que não aceite o favorecimento de ninguém na sociedade. Participamos de um projeto de formação em que os alunos ampliem sua visão crítica, procurem fortalecer seus pontos de vista e tenham sempre o direito de opinar livremente, sem medo, com liberdade. O docente que participou de iniciativas como esta que estamos vivenciando, certamente contribuirá para uma educação crítica, autônoma, libertária, feminista e anticolonial. Como Freire e os demais mestres e mestras nos ensinam, assim ensinaremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto procuramos discutir a formação docente proporcionada pelo PIBID – Letras/Língua Portuguesa da UNILAB/BA a partir de uma perspectiva freiriana que aponta para o agir docente libertador e crítico. Primeiramente, abordamos questões gerais dos objetivos propostos pelo PIBID e pelo subprojeto do qual fazemos parte, na tentativa de entender melhor a atuação do Programa e sua parceria

com a Educação Básica. Nesse momento, explicamos as particularidades pretendidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa/BA dentro da escola-campo, o CEAJAT, em São Francisco do Conde. Em seguida, num segundo momento do texto, dialogamos com Paulo Freire e bell hooks para entender melhor a pedagogia proposta pelos autores no que diz respeito a um agir docente crítico, feminista e anticolonial. Por fim, finalizamos o texto trazendo nossas percepções sobre os estudos e as ações desenvolvidas pelos bolsistas e pelas bolsistas do PIBID/Letras-BA – em trabalho colaborativo com os professores coordenadores e supervisores do subprojeto, além de contar com importante parceria do CEAJAT – relacionando com a formação docente proporcionada pelo PIBID.

A partir do exposto, foi possível deduzir que os trabalhos realizados pelo subprojeto Letras/BA tem favorecido uma formação docente dentro de uma perspectiva crítica, libertária e libertadora, feminista, antirracista e anticolonial. Trata-se de uma formação que busca, na prática, o exercício docente para e pela autonomia e liberdade de futuros professores e professoras que, em grande medida, poderão contribuir para a Educação e melhor enfrentar seus desafios, quer seja no Brasil, quer em África.

REFERÊNCIAS

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, v. 1, n. 0.2007, 2007.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como uma prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação. v. 1, Redenção: UNILAB, 2020.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: _____ . **A interdição do futuro no mundo em pedaços**: educação e sociedade. Curitiba: Appris, 2019.

22

TORTO ARADO, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR, E O ENSINO DE LITERATURA NO CEAJAT

*Alberto Mulangui Hungulo*¹

*Larissa Rehem Gama*²

*Leidiane Silva dos Santos*³

*Natali Mota*⁴

*Roseane Santana Neris*⁵

*Ludmylla Mendes Lima*⁶

*Tania Regina Abdon da Silva*⁷

Subprojeto Pibid Letras Malês

INTRODUÇÃO

Integrando o ensino de competências e habilidades no componente curricular Língua Portuguesa, este relato de experiência faz-se relevante, pois trata de reflexões coletivas vividas pelos bolsistas do subprojeto do PIBID - Língua Portuguesa, do Campus dos Malês. Trazemos também relatos e reflexões importantes para a construção das ações docentes no âmbito do ensino da literatura no ensino médio. Com o propósito de envolver a literatura afro-brasileira e africana, e ao mesmo tempo trabalhando com o letramento político, um dos

¹ albertomulanguihungulo@gmail.com

² larissarehemgama@hotmail.com

³ leidijm@live.com

⁴ naty.soueu@hotmail.com

⁵ roseane_neris@hotmail.com

⁶ ludmyllalima@unilab.edu.br

⁷ taniarabdon@gmail.com

principais objetivos do subprojeto é promover a aproximação com as leituras afro-brasileiras e africanas e seu ensino nas escolas, um processo que foi iniciado nas vivências dos professores com as leituras literárias.

Os bolsistas relatam passo a passo suas experiências com a construção da sequência didática e a aula de Literatura ministrada no CEAJAT. Trabalhando com a literatura afro-brasileira e africana, incluindo as representatividades sociais de território e identidade no romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, relata-se um momento importante de pedagogia dialógica. O tema é relevante por se tratar de uma obra de representatividade afro-brasileira, de uma comunidade rural periférica, o que se aproxima da realidade dos alunos da instituição em que a aula foi ministrada.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR: O COLÉGIO ESTADUAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO - CEAJAT

O CEAJAT é uma instituição de educação do ensino médio que está localizada no município de São Francisco do Conde há mais de 20 anos. A escola teve o início da sua construção no ano de 1996, na Rua Manuel do Amaral s/n Pitangueiras, e foi ocupada pela Secretaria de Educação do município (SEDUC) em 1997. No ano de 2009, o CEAJAT mudou-se para a Rua do Asfalto s/n Caípe de Baixo, Distrito de Mataripe, em São Francisco do Conde, BA. Com a finalidade de acolher os estudantes que moram nos distritos da cidade, o colégio, que antes era municipal, passou a ser estadual. Foi também no ano de 2009 que o Colégio Estadual

Anna Junqueira Ayres Tourinho foi agraciado com o Programa Ensino Médio Inovador, que foi executado com sucesso de 2010 a 2016.

Em 2019, o CEAJAT tornou-se Escola Piloto do Novo Ensino Médio (NEM) e construiu o seu plano de flexibilidade curricular, dando início ao Projeto Político Pedagógico (PPP); foi então que, em 2020, realmente começam as atividades do NEM na região do município baiano. A escola piloto inicia seu programa trazendo novidades: um núcleo de produção audiovisual- CEAJATLAB, e, além do ensino médio regular nos turnos diurnos, o EJA III no noturno. O colégio possui ainda uma grade curricular diferenciada com técnicos e pedagogos especializados que coordenam oficinas de empreendedorismo, saúde e juventude sustentável, letramento, produção textual, redação e educação financeira.

O CEAJAT trabalha com a proposta inovadora do EMI (Ensino Médio Inovador) em que professores e alunos participam efetivamente de atividades extracurriculares, tais como grafiteagem, teatro, música, entre outras atividades que ultrapassam os limites da sala de aula. Esta proposta curricular inovadora diversifica positivamente o currículo escolar, ajudando a promover a melhoria na qualidade do ensino, contemplando os eixos temáticos: cultura, trabalho e tecnologias, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e ao adulto trabalhador em suas comunidades.

A escola piloto tem como intuito proporcionar educação de qualidade, baseando-se em princípios democráticos e na valorização da identidade cultural de um povo, reconhecendo seus saberes e

linguagens, e garantindo, assim, o sucesso de seu alunado. Para isso, a escola conta com docentes graduados, especialistas, mestres e doutores que estão em processo contínuo de capacitação e atualização. Suas aulas são aplicadas com a intenção de aflorar a reflexão e a construção do conhecimento e criatividade dos seus alunos.

Foi nesse cenário de respeito à diversidade e valorização da identidade e da cultura afro-brasileira que o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID – Letras, da Unilab, uniu-se ao CEAJAT, tornando-se escola-campo na execução de seu subprojeto.

A ESCOLHA PELO ROMANCE *TORTO ARADO*

Um dos objetivos principais do subprojeto Pibid Letras - Língua Portuguesa, da UNILAB/Campus dos Malês, é promover a aproximação da comunidade escolar com as literaturas afro-brasileiras e africanas, refletindo sobre o seu ensino nas escolas. Este processo foi pensado com base nas vivências do/a professor/a no que se refere à leitura literária; portanto, escolhemos o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, não apenas por se tratar de uma obra afro-brasileira, mas por favorecer nosso intuito de nos aproximarmos da escrita literária de um modo amigável e relaxado.

O romance se aproxima muito da realidade dos alunos do CEAJAT, o que o torna mais interessante para a leitura e para o trabalho nas turmas do ensino médio. *Torto Arado* narra a história de uma família negra que vive no sertão da Bahia, na região da Chapada Diamantina; seu enredo reflete a questão da luta pelo território da fictícia

comunidade quilombola de Água Negra. Este tema permeia toda a história da obra e se entrelaça à vida da família das irmãs Bibiana e Belonísia. O romance é dividido em três partes, intituladas “Fio de corte”, “Torto arado” e “Rio de sangue”.

Começamos o estudo da obra com a leitura do livro, depois fizemos encontros síncronos para discutirmos questões analíticas importantes para subsidiar nossas ações na escola-campo. Assim, aprofundarmos o entendimento do romance, tanto em aspectos internos (intratextuais), como em aspectos externos (extratextuais). A partir daí construímos sequências didáticas para serem postas em práticas em sala de aula. Até chegar à versão final construímos oficinas de elaboração e estudos teóricos para a construção do plano de aula dentro das sequências didáticas.

A aplicação das sequências didáticas foi efetivada nas turmas de literatura do terceiro ano do colégio CEAJAT por parte dos bolsistas; ela também serviu como preparação para que os secundaristas aprofundassem a discussão sobre o romance e estivessem informados no momento da conversa com o autor no dia da *live*. Nas sequências foram trabalhados aspectos externos, elementos sócio-históricos, que são o pano de fundo da obra, como a questão agrária e o aspecto da religiosidade, ambos atravessados pela questão racial. A questão da representatividade feminina também foi abordada e, assim, os bolsistas conseguiram ter o primeiro contato com a sala de aula enquanto docentes de literatura.

UM POUCO DE TEORIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras - Língua Portuguesa e Literatura Afro-Brasileira, da Unilab - Malês, ofereceu-nos bases sensíveis para que nós, futuros professores, possamos oferecer, principalmente aos alunos de escola pública, os quais são atravessados pela desigualdade social, econômica e de gênero, um ensino de qualidade e humano capaz de subverter as lógicas opressoras que, infelizmente, atravessam seus corpos e almas por estarem imersos em uma sociedade heteronormativa branca. De acordo com hooks (2013, p.25):

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25)

Sendo assim, o ensino-aprendizagem, nesse contexto pibidiano se deu pelo compartilhamento horizontal das experiências, de conhecer o outro em sua essência humana, respeitando as suas particularidades, potencializando suas habilidades e interagindo com novos conhecimentos mediante a escrita e a leitura, mas, principalmente, da oralidade e do convite à escuta.

Nessa grande ciranda epistêmica, pedagógica e política, nossas identidades culturais, linguísticas e intelectuais foram sobrestimadas, dando-nos a possibilidade de valorizar as identidades dos alunos da escola-campo. Com isso, consideramos as variadas expressividades linguísticas, assim como os variados gêneros discursivos, verbais e não verbais, dando ênfase à oralidade e as novas maneiras comunicativas da atualidade; descentralizando o modo de ensinar e produzir conhecimento, pois

[...] forças contrárias buscam estratégias de resistirem a pensamentos fossilizados na sociedade, inventando outras possibilidades formativas que encontrem legitimidade e respeitabilidade enquanto processos de letramento e produção de conhecimento. (SILVEIRA, 2020, p.55).

No que compete às leis 10.639/03 e 11.639/08, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Entendemos que os povos africanos e indígenas corroboraram o desenvolvimento do Brasil e para o desenvolvimento intelectual da nossa nação, por meio de encontros às temáticas anteriormente citadas, aos materiais teóricos e literários antirracistas e antissexistas, aos intelectuais e obras negros e negras decoloniais. Vale ressaltar que a história e cultura afro-brasileiras foram trabalhadas em todas as sequências didáticas e ao longo de todo o período de contato com a escola-campo, não somente nas atividades elaboradas a partir do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior.

OFICINA DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

No primeiro momento, a nossa sequência didática foi executada pensando em uma atividade do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), onde as nossas ações do subprojeto são desenvolvidas em razão da pandemia de covid-19 e do isolamento social necessário. Pensamos em elaborar uma sequência didática que abrangesse tais temáticas, além de integrar linguagens mais apropriadas ao ensino a distância, e que despertasse o interesse dos discentes. Então, tivemos a ideia de usar nas aulas pouco texto escrito e bastante imagens e ideogramas, símbolos gráficos muito usados nas mensagens instantâneas e nas redes sociais, para emitir significados ou conceitos de forma mais rápida e acessível. O objetivo era dinamizar o conteúdo na sala de aula a partir da participação ampla, pois o modo virtual de ensino tem muitas limitações. Ademais, queríamos que os discentes se sentissem à vontade e motivados para participar da aula, aderindo linguagens habituais para a maioria, sem esquecer, é claro, de trabalhar a gramática normativa. Também elaboramos questionamentos para aproveitar o conhecimento prévio deles.

As professoras-supervisoras Tânia Regina e Rosemeire Santana, e os coordenadores do subprojeto, Alexandre Conh e Ludmylla Mendes, tinham-nos falado, em momentos outrora, das dificuldades que tanto alunos quanto professores da escola-campo estavam vivendo no ensino a distância. Segundo elas e eles, a escassez de ferramentas, como computadores e rede de internet, assim como as interferências do

espaço familiar, causavam certos impasses, e que deveríamos estar prontos para contorná-los. Tal discussão também nos ajudou a pensar em uma sequência didática mais leve e em atividades que explorassem as habilidades tecnológicas dos discentes em ferramentas de uso cotidiano, como, por exemplo, um *smartphone*.

A sequência didática foi produzida para a turma do 2º ano do ensino médio, do turno da manhã, formada por adolescentes franciscanos, alunos e alunas bastante comunicativos, com desenvoltura na oralidade e na escrita. Outros um pouco mais tímidos, mas que interagiram no *chat*. Eles ainda não tinham lido o romance. A aula aconteceu no dia 23 de outubro de 2021, das 7h40min às 8h30min.

O romance *Torto Arado* representa, de forma muito poética e realista, o cotidiano, a cultura, a religiosidade e os enfrentamentos da comunidade preta do Recôncavo Baiano, especificamente da Chapada Diamantina, trazendo para o centro narrativo o ativismo feminino negro nas lutas de classe. Uma realidade muito comum aos discentes de São Francisco do Conde, dado que a cidade também se situa no recôncavo baiano e é constituída por uma população majoritariamente negra. Obviamente, a obra apresenta imagens das quais os discentes têm certa empatia. Além disso, por trazer uma carga muito importante de engajamento político e crítico, o romance tem o potencial de elevar a capacidade de questionar e refletir sobre as questões políticas e ideológicas que perpassam as vivências da população do Recôncavo Baiano e que procuram dificultar a sua existência, desencadeando,

assim, outras estratégias de (re)existências. Logo, é mais do que importante trabalhar tal romance na escola-campo.

Mas como trabalhar interpretação textual e explorar as características da obra? Elaboramos a sequência didática muito mais dialógica, dando prioridade aos conhecimentos prévios a respeito das ideias de textos, interpretação e compreensão textual e linguagem verbal e não verbal. Elaboramos perguntas como “o que é texto?”, “todo texto é escrito?”, “todo texto possui uma ideia?”, “onde posso publicar um texto?”, “para ser texto tem que ter parágrafos?”, “a dança é um texto? Por quê?”, para conduzi-los a pensar em um conceito mais amplo de texto e identificar as diversas linguagens textuais que eles utilizam no cotidiano, mas que nem se dão conta, como, por exemplo, os ideogramas.

Uma parte da sequência didática foi dedicada à prática de interpretação textual. Escolhemos como objeto de análise a capa do romance *Torto Arado*. Na interpretação, percebemos a imagens de duas mulheres, sendo uma a sombra da outra; o chão rachado, muito parecido com o do sertão; o jogo de cores amarelas e alaranjadas no céu, correspondentes ao pôr-do-sol sertanejo e ao ambiente desértico. Verificamos que a capa apresenta informações como o título da obra, o nome do autor, o nome da editora, as premiações recebidas e o ano em que a obra foi lançada. O título expressa a ideia do trabalho no campo, da labuta manual com a terra. E chegamos à interpretação de que a obra tem como personagens principais duas mulheres negras que, muito provavelmente, vivem em um lugar bastante seco e ensolarado. Uma

delas parece ter mais força, por estar fazendo sombra na outra e por conter uma força da natureza. Identificamos que o autor da obra é Itamar Vieira Junior, homem, negro, baiano e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Percebemos que o autor com sua obra ganhou o prêmio LeYa de 2018, que prestigia “novos talentos da Língua Portuguesa”. Logo, entendemos que o autor tem uma certa relação com as imagens contidas na obra, ou seja, ele estava falando de uma realidade, até certo ponto, também vivida por ele.

Em seguida, dialogamos sobre o conceito de “intelectual”. Pensamos nas diversas linguagens para produzir textos/conhecimentos, atentando-se para alguns gêneros como a pintura, a escultura, o romance, o samba de roda, a roda de conversa, o diálogo nas redes sociais, o conselho, as rezas, que exigem determinados comportamentos linguísticos. Pensar na linguagem foi importante para eles e elas perceberem que o intelectual nem sempre é aquele ou aquela que tem o domínio da escrita e da gramática normativa, como tradicionalmente é dito, e para reconhecerem a existência de intelectuais nos seus bairros, que são apagados pelos preconceitos. Como previsto, chegamos a um conceito democrático de intelectualidade, em que os diversos saberes podem ser integrados, prestigiados e entendidos como revolucionários.

De forma mais técnica, apresentamos as ferramentas de interpretação textual, dando ênfases ao exercício que fizemos anteriormente com a capa do romance. Mostramos que é importante se ater ao conteúdo do texto, à escolha da linguagem, ao uso de

vocabulários, de sempre entender o sentido do título e das imagens não verbais, de pesquisar quem produziu a história e que época ela retrata. Fizemos um quadro com perguntas, as quais levam para interpretações precisas: a) o que estava acontecendo no mundo, país, cidade, quando isso foi escrito? b) o que o texto informa? c) o que o autor expressa? d) essas palavras se encaixam na minha realidade? Como? Todas as perguntas apelam para o conhecimento prévio dos discentes e possibilitam a interpretação com profundidade de qualquer tipo de texto. Também enfatizamos que há diversas formas de interpretar uma obra, mas que só é possível interpretar algo que pode ser compreendido.

Na atividade final pedimos para os discentes elaborarem a interpretação de um dos capítulos do livro, usando qualquer tipo de linguagem. Houve uma aluna que fez um filme de curta metragem sobre um dos capítulos do romance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID), por aderir bases sensíveis, é um grande laboratório de práticas educacionais formais descentralizadoras, prezando pela diversidade e liberdade dos corpos, mentes e espírito. Imerso a isso, o Subprojeto Literaturas Afro-Brasileiras e Política Linguística (Letras - Língua Portuguesa), da Unilab, Campus dos Malês, por funcionar como uma segunda formação, tem capacitado os graduandos de Língua Portuguesa, melhorando suas práticas de letrar e formar sujeitos. Posto que, por vezes, as práticas são tratadas em segundo plano nos cursos de licenciatura, o Programa, com

seus subprojetos, é super importante para imergir os profissionais da área ao cotidiano escolar, preparando-os para os possíveis enfrentamentos e apoiando-os em novas maneiras de se pensar Educação e práticas de ensino de Literatura.

Nesse contexto pandêmico, em que o ensino a distância tornou-se necessário, houve a criação de outras formas de aprender e ensinar enquadradas nessa realidade. Nós, pibidianos, juntamente com os nossos coordenadores e professores do subprojeto Literatura afro-brasileira e políticas linguísticas, do curso de Letras – Língua Portuguesa, Unilab/Males, apropriamo-nos das ferramentas tecnológicas, das linguagens da internet, como os ideogramas e dos recurso dialógicos para melhor vivenciar as temáticas do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, na escola-campo, sem deixar de respeitar os desafios de estar na pandemia e de não estar inserido no espaço apropriado para aprender. Mesmo enquadrado nas telinhas dos smartphones e notebook, na plataforma Meet, conseguimos aplicar as sequências didáticas das quais corresponderam com a realidade dos estudantes, tornando a participação ampla e dando bons resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 10.639 de 09-01-2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios / Paulo Freire. 5. ed. Cortez: São Paulo, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como uma prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SILVEIRA, Alexandre Conh. Letramento Político: por uma educação linguística democrática. **Revista Travessias Interativas**, UFS, v. 10, edição de jul-dez de 2020.

VIEIRA JR., Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIEIRA JR., Itamar. Live "Torto Arado" com Itamar Vieira Jr. <https://youtu.be/7eEdS6iAROM>. Acesso em 20 jan. 2022.

23

LABORATÓRIO DE REDAÇÃO: UM RELATO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE REDAÇÃO NA MODALIDADE REMOTA

*Antonia Suele de Souza Pereira*¹

*Flávia de Freitas Paiva*²

*Rhaylana Vital da Silva*³

INTRODUÇÃO

Vivenciamos um contexto totalmente novo e sem precedentes durante os anos 2020 e 2021, nos quais presenciamos diversas mudanças no âmbito educacional. A pandemia de covid-19 e as medidas de segurança, como o isolamento social, fizeram com que as instituições se adaptassem à nova realidade de ensino, seguindo as orientações do Ministério da Educação. Dentre elas foi sugerido que as escolas mantivessem um fluxo de atividades escolares não presenciais enquanto ocorresse a situação de emergência para o cumprimento da carga horária, o que fez com que se buscassem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos após a pandemia. Desta forma, a modalidade virtual foi a adotada por escolas, faculdades e até em algumas empresas. Por esse motivo, algumas problemáticas relacionadas ao sistema educacional brasileiro, que antes passavam despercebidas aos olhos da nossa sociedade, ficaram mais

¹ suele@unilab.edu.br

² flaviafreitas.ff24@gmail.com

³ rhaylanavital18@gmail.com

explícitas, algumas delas fortemente ligadas à desigualdade social, em específico à escassez de um ensino igualitário e de ferramentas que auxiliassem esses alunos durante o processo de adaptação ao novo ensino.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o processo das oficinas de redação, desenvolvidas por bolsistas e professores da área de Língua Portuguesa, em que destacaremos metodologias e material didático utilizados na etapa de construção das oficinas.

Com isso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente com as escolas-campo, desenvolveram estratégias para adequar/melhorar a situação dos alunos do ensino médio que estavam prestes a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir das quais bolsistas e professores colaboraram para o desenvolvimento dos laboratórios de Redação. Sabendo da suma importância que a redação possui sobre o exame, e que sua nota pode abrir portas para o ensino superior, desde instituições privadas como públicas, o foco principal dessas oficinas foi a construção da estrutura da redação, como introdução, desenvolvimento e a proposta de intervenção, além de dicas sobre repertório cultural. Nas oficinas foi ressaltada a importância de possuir referências para o desenvolvimento da contextualização histórica da introdução, bem como foram apresentadas algumas estratégias para aumentar o repertório cultural, como, por exemplo, ler, ouvir notícias, assistir a filmes e a documentários, objetivando-se um bom desenvolvimento das redações.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção buscaremos relatar sobre nossas experiências no processo de desenvolvimento das oficinas de redação do ENEM, levando em consideração as metodologias utilizadas durante o processo de construção de material didático para a sua aplicação. Sabendo do nosso contexto atual e das adaptações que foram instauradas durante o isolamento social, poderemos relatar sobre nossas atuações no programa PIBID, em específico, no laboratório de redação do ENEM. As oficinas aconteceram de forma remota e virtual, com foco, principalmente, nos alunos do 3º ano do ensino médio, de cada escola-campo que faz parte do programa PIBID. Nesta primeira etapa de inauguração das oficinas, professores da área de linguagens, juntamente com professores-supervisores do programa, deram início ao desenvolvimento do trabalho.

O ponto de partida para construirmos oficinas para a redação do ENEM está justamente ligado ao fato de os alunos do 3º ano estarem se preparando para a realização das provas do ENEM e redação. De acordo com pesquisas e da experiência dos próprios professores da rede de ensino básico, que identificaram problemas relacionados à elaboração da redação, seja na estrutura: introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção, seja nas competências que precisam ser seguidas para a organização da redação, o que ficou evidente nas oficinas foi o despreparo e a falta de informações que os alunos apresentaram nas primeiras etapas. Isso nos motivou a buscar uma abordagem mais

ampla no que diz respeito à estrutura da redação, um passo a passo intensivo de estratégias argumentativas.

Durante as oficinas foram apresentados temas como sugestões para iniciar as práticas de escrita; desta forma, os alunos recebiam a proposta e tinham um prazo pré-estabelecido para a entrega dessas redações. Uma das principais formas de iniciar a discussão sobre a redação e suas exigências foi a apresentação das competências cobradas na redação.

Para tanto, utilizamos para embasamento das oficinas a apostila de preparação do ENEM da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na qual apresentam-se orientações didático-metodológicas, critérios atuais de correção, detalhamento das competências e apresentação de várias dicas de argumentação dissertativa, material este que auxiliou em grandes demandas referentes às competências exigidas na redação do ENEM. Outras questões ligadas aos desafios desse ensino remoto e às metodologias utilizadas foram existentes nesse processo, como, por exemplo: como essas informações estavam chegando aos alunos? Como essa metodologia funcionaria para que os alunos comesçassem a desenvolver suas próprias habilidades de escrita? Neste sentido, podemos citar Brandão (1985, p. 7), que diz:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação.

As perspectivas relacionadas ao desenvolvimento dessas oficinas foram sempre rodeadas de inseguranças e incertezas, ao passo que, diante do nosso cenário, os problemas relacionados a um ensino de qualidade e de metodologias ativas que motivasse e impulsionassem os alunos às propostas trabalhadas foram sempre adaptadas e reformuladas, pensando em diversos fatores que acarretavam problemas ligados à execução dessas atividades propostas nas oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores, supervisores e bolsistas do PIBID desenvolveram essa ideia para conseguir fazer o acompanhamento dos alunos, para sabermos como estava o seu desenvolvimento nas redações. Percebemos que as dificuldades são imensas, tanto para quem lecionava, como para os discentes, que enfrentaram esse início conturbado de aulas remotas. Dito isso, apresentaremos algumas informações ligadas à execução dessas atividades, assim como a entrega das redações com suas respectivas propostas. O que pudemos observar foi um grande percentual de alunos que não conseguiram entregar nenhuma das cinco propostas da redação.

Como sabemos, o foco principal dessas oficinas eram os alunos de turma do 3º ano do ensino médio, visto que estavam prestes a realizar as provas do ENEM. A turma era composta por aproximadamente 25 alunos, dos quais foram requeridas cinco redações, com propostas de temas e monitoria on-line via WhatsApp com os bolsistas do programa

PIBID. Como resultado tivemos que cerca de 30% entregaram as cinco redações.

As correções foram feitas sempre com um limite de cinco dias para que cada bolsista pudesse organizar e estabelecer as notas aos alunos; para isso, utilizamos as apostilas do ENEM, que orientam a forma correta para obter as competências, e se o aluno seguiu como abordado. Após a correção tínhamos um horário específico para as dicas, dúvidas e detalhamento dessas redações com os alunos por meio da monitoria no aplicativo WhatsApp, uma forma mais simples e prática de estabelecer o contato com os alunos e, assim, auxiliá-los.

Por fim, realizamos um acompanhamento direto com os alunos durante todos os dias das oficinas, e chegamos à conclusão que, mesmo depois do término do laboratório de redação, seria importante realizar uma expansão dessa ação em outras escolas. Observamos o crescimento de muitos alunos durante as oficinas e com a ajuda dos bolsistas. A ação foi de extrema relevância para os alunos, fazendo com que eles não se sentissem inseguros em relação ao desenvolvimento da redação do ENEM, e assim conseguissem desenvolver mais suas habilidades de escrita deste gênero.

bell hooks (2013), em seu texto “Ensinando a Transgredir”, fala sobre as práticas de ensino e de como a educação pode libertar tanto aqueles que ensinam como aqueles que aprendem. Para ela, ensinar é um ato de liberdade, entretanto, não estamos isentos de falhas e de problemas. Assim, observar e querer essas mudanças no âmbito

educacional parte principalmente daqueles que todos os dias estão em contato com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 mudou radicalmente a forma de interação humana, devido à aceleração do contágio e à forma com que cada pessoa reagiu ao problema. Neste sentido, estados adotaram medidas de isolamento social a partir da evolução da doença, motivo pelo qual as instituições de ensino foram obrigadas a cancelar as aulas presenciais. Para tanto, profissionais da Educação adotaram medidas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

O ensino emergencial de forma remota foi utilizado em todos os estados da federação para que não houvesse o desligamento dos estudantes com o ambiente escolar. Concluiu-se que esse método cumpre as expectativas em relação ao diálogo aluno, professor e conteúdo, pois, a partir dele, foi possível retomar as atividades educacionais durante a pandemia.

Contudo, as atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID foram bastante relevantes na preparação dos alunos do 3º ano da Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense para a realização da redação proposta pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), pois grande parte dos estudantes não se sentiam preparados para realizar a prova, por não estarem acostumados com o novo modelo de aprendizagem.

Por fim, as análises feitas a partir dos resultados dos alunos demonstraram que o ensino remoto, realizado mediante ferramentas

tecnológicas de informação e comunicação, auxiliou de forma positiva os estudantes na preparação desse momento importante na vida do aluno, que é realizar o Enem para ingressar em uma universidade. Entretanto, é deficiente quando se depara com o contexto social de cada indivíduo, para quem, o uso desses instrumentos impactou de forma negativa àqueles que não possuem acesso básico às ferramentas digitais, sendo preciso, então, criar outras alternativas para atender a esses estudantes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FILHO, Francisco. **Enem chego junto, chego bem**: Redação do Enem. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação, Fortaleza/CE. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo. Martins Fontes, 2017.

MEC. *Orienta instituições sobre ensino durante a pandemia*. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-orienta-instituicoes-sobre-ensino-durante-pandemia>. Acesso em: 1. jan. 2022.

24

FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PIBID SUBPROJETO DE LETRAS DA UNILAB

*Ana Carolina da Silva Pereira*¹

*Maria Luziana Costa de Freitas*²

*Vitória Ellen Mendes Lessa*³

*Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho*⁴

*Antonia Suele de Souza Alves Pereira*⁵

Subprojeto Letras – Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir das vivências adquiridas ao longo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que iniciaram em outubro do ano de 2020, momento em que já estávamos vivenciando uma pandemia mundial em decorrência da covid-19, o que nos impossibilitou de estarmos juntos presencialmente para desenvolvermos as possíveis atividades do subprojeto. No entanto, essa edição do PIBID vem desenvolvendo ações nas escolas campos Camilo Brasiliense (Antônio Diogo-Redenção/CE), Brunilo Jacó (Redenção/CE) e Danísio Dalton - Barreira/CE), que ocorreram de forma síncrona e assíncrona, fazendo o uso das ferramentas digitais, com as quais

¹ carolsilva@aluno.unilab.edu.br

² luzianafreitas25@aluno.unilab.edu.br

³ vitoriamendes@aluno.unilab.edu.br

⁴ douglas.brasil@gmail.com

⁵ suele@unilab.edu.br

buscou-se superar os enormes desafios causados por esse novo contexto de ensino remoto emergencial (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Nesse sentido, a fim de desenvolvermos as atividades, darmos continuidade e adquirirmos conhecimentos acerca de nossas práticas docentes, a primeira ferramenta que nos proporcionou um apanhado teórico e metodológico foi o Ambiente Virtual de Atividades – AVA, na qual, em cada unidade, são aprendidas diferentes temáticas voltadas à prática docente e a reflexões ao ensino, principalmente, no que diz respeito ao novo cenário de educação. Além das atividades presentes no AVA, foram promovidas oficinas de forma síncrona e assíncrona diretamente nas escolas campo, bem como o “Projeto de Risos e Poesias”, “Oficinas de Redação”, “O Clube dos Interados”, dentre outros projetos integrativos.

Tendo isso em vista, nossos objetivos estão voltados à formação docente a partir das atividades criadas e promovidas pelo subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, bem como descrever e analisar as experiências adquiridas mediante a execução das ações desenvolvidas, refletir sobre o papel do PIBID para a formação inicial docente e identificar as práticas metodológicas aprendidas nesse período, que contribuíram para o aperfeiçoamento docente.

Para alcançar os objetivos citados anteriormente, a pesquisa é de cunho bibliográfico, que, conforme os postulados de Boccato (2006), afirma que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”, e de natureza

qualitativa. Baseado nessa metodologia, foi realizado um formulário para os bolsistas do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, da UNILAB, por meio do *Google Forms*, no qual foram feitas perguntas dissertativas-argumentativas sobre a importância do Programa para a sua formação, bem como as experiências adquiridas, as novas habilidades e competências desenvolvidas, e os desafios enfrentados nesse período.

Contudo, o trabalho faz-se relevante, uma vez que buscaremos analisar as experiências obtidas ao longo do ensino remoto que auxiliaram para uma melhor prática docente, tanto para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos como para a qualificação dos bolsistas. Além disso, este escrito subsidiará novas pesquisas voltadas ao campo de ensino enquanto modalidade remota e formação de professores. Para tanto, a pesquisa foi dividida da seguinte forma: a presente introdução que traçamos a importância e os objetivos da análise, o desenvolvimento, no qual discutiremos as ações realizadas, baseando-nos nos postulados de alguns autores, e as considerações finais, em que apresentamos os resultados obtidos.

O PIBID E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) está nos possibilitando a viver experiências das quais não tínhamos vivenciado ainda em nossas vidas acadêmicas. Esse Programa objetiva uma maior proximidade entre o ambiente da universidade e a comunidade escolar, sendo um dos pontos de suma importância a ser

destacado, pois ter a oportunidade de conhecer a realidade das escolas, de ter a primeira experiência em sala de aula, vivenciar o papel que será assumido por nós no futuro é muito gratificante para a formação de cada integrante. Nesse sentido, segundo Albuquerque *et al.* (2008), os futuros docentes devem estar qualificados, a fim de desenvolverem transformações no processo educacional, e podemos afirmar que essa é a qualificação que o PIBID nos proporciona.

Com essa edição remota, aconteceram muitas mudanças e com elas novas aprendizagens. As aulas, por meio das salas virtuais, nos proporcionaram mais contato com as plataformas de comunicação e um maior desenvolvimento de habilidades em relação às ferramentas digitais, haja vista que os supervisores se empenharam nessa questão, promovendo encontros formativos que foram realizados por meio do *Google Meet*, tendo em vista a situação de saúde vivenciada, na qual foram nos apresentado novas formas de ensino e práticas pedagógicas e metodológicas que tiveram a finalidade de auxiliar os bolsistas na construção de aulas didáticas e interativas e na manutenção de um melhor uso dos recursos tecnológicos. A saber, durante o ensino na pandemia, o trabalho foi pautado no uso das tecnologias digitais, as quais foram essenciais nesse processo.

O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), parte integrante do PIBID, também está nos possibilitando grandes aprendizagens e nos capacitando diariamente para uma formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo. E isso explica o fato de o Programa assumir o desafio de unir a teoria à prática profissional docente, pois,

ao assumir essa postura, o projeto situa-se mais uma vez como uma ferramenta extremamente importante na formação dos alunos, pois mostra formas de transpor para a prática uma boa parte da fundamentação teórica, com a qual tivemos contato por meio dos módulos que estão inclusos no AVA, como assevera Travaglia (2009), que “toda prática é embasada em uma teoria, e que envolvem temas relevantes como práticas educativas, pedagogia, a própria didática, ensino, instrução e aprendizagem”. Tanto os artigos, os vídeos e as *lives* abordam pautas de extrema relevância, os planejamentos, as sequências didáticas e as elaborações de atividades contribuíram e estão contribuindo para o aperfeiçoamento e formação dos professores e dos alunos, produzindo-os como leitores e pensadores críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, Freire (2010) defende uma educação autônoma, na qual se faz necessária a valorização da reflexão crítica dentro das salas de aulas, bem como uma educação que aprecie e se respalde no respeito à diversidade e a ética. E essa educação é a que estamos aprendendo e buscamos desenvolver por meio das práticas no PIBID e das teorias estudadas, bem como a questão da implementação de um ensino decolonial. A saber, na Semana Universitária da UNILAB e na VI Semana de Letras, os bolsistas tiveram a experiência de prestigiar, pesquisar e apresentar trabalhos com temas voltados à importância do ensino decolonial e a outros temas pertinentes para o seu processo de formação docente. Além disso, os bolsistas do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa promoveram várias outras atividades nas escolas-campo, das quais geraram grandes experiências para o seu processo

formativo, entre estas estavam: o projeto “Risos e Poesias”, “Clube dos Interados” e os ciclos de oficinas de redação voltadas ao ENEM. Em cada atividade buscou-se despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos, trabalhar as habilidades e competências dos discentes e dos bolsistas e buscar um ensino pautado em uma educação na perspectiva decolonial e autônoma, não visando uma educação bancária ou de ensino tradicional, desenvolvendo estratégias didáticas e inovadoras.

O projeto "Risos e Poesias", desenvolvido no PIBID, chegou em um momento crucial, tanto para nós bolsistas quanto para os alunos, no qual nesse contexto desafiador de pandemia mundial decorrente da covid-19, todos se encontravam inseguros e desmotivados frente ao ensino remoto. Entretanto, com a chegada do projeto, com a poesia e sua capacidade de leveza, abrindo possibilidades de criações e de artes, os alunos despertaram-se mais para as aulas, para a escrita do gênero e tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos e desejos por meio dos ciclos de oficinas, e os bolsistas tiveram uma grande formação por meio dessa experiência, na qual foram ministradas aulas inovadoras e dinâmicas, aprendendo e aperfeiçoando técnicas que envolveram as tecnologias digitais e promoveram uma interação didática com os alunos e uma formação diferenciada. Com isso, no projeto, os bolsistas se pautaram no ensino do texto por intermédio da música, dos textos poéticos, das dinâmicas e das didáticas interativas, bem como fazendo uso de metodologias ativas, que, de acordo com Lovato (2018), diz que “o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores

ou facilitadores do processo", ou seja, na ação o foco era realmente no aluno e suas necessidades em relação ao processo de aprendizagem.

Portanto, as oficinas foram realizadas nas escolas de ensino médio Camilo Brasiliense, Danisio Dalton e Brunilo Jacó, instituições parceiras do PIBID. Os momentos das oficinas se diferenciaram em ambas as escolas, porém todos tiveram os mesmos objetivos, sendo um dos principais despertar o interesse dos alunos pelo gênero trabalhado, que foi a poesia, bem como incentivar e auxiliar na produção de poemas para que, mediante isso, os discentes pudessem se expressar por meio das produções, promover a escrita criativa e a formação inicial docente dos bolsistas. Além disso, um dos objetivos que desencadeou o projeto foi a necessidade de valorizar e trabalhar diferentes autores e temáticas sociais que despertassem a criticidade e reflexão dos (as) alunos (as) por meio da arte, do texto e das metodologias ativas, visando ao ensino decolonial e havendo uma desconstrução do ensino tradicional. Nessa perspectiva, Machado *et al.* (2021) afirma que "a decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação". Tendo isso em vista, pode-se afirmar que as ações realizadas têm esse intuito traçado e foi/está sendo alcançado.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

No que se refere aos resultados e discussões do trabalho, a partir da coleta de dados obtidas pelo formulário virtual via *Google Forms*,

disponibilizados aos bolsistas do PIBID – subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, da UNILAB, a pesquisa se deteve nos seguintes questionamentos: “As atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para o seu processo de formação docente? Se sim, de que forma?”, “Quais as experiências adquiridas no PIBID? Elas estão contribuindo para a construção de aulas didáticas e inovadoras?” e “As teorias aprendidas no PIBID estão sendo refletidas na prática, bem como a questão do ensino decolonial? Se sim, qual atividade?”. Mediante isso, observou-se o quanto as ações desenvolvidas no subprojeto proporcionaram experiências significativas para a construção da identidade profissional docente, o que pode ser contestado por meio dos relatos dos bolsistas em que afirmaram que os projetos desenvolvidos, os encontros formativos, as atividades no AVA, dentre outras ações promovidas contribuíram para o crescimento profissional e pessoal, além de terem auxiliado para a construção de aulas mais didáticas e inovadoras.

De fato, são muitos os resultados positivos quando se trata do PIBID em relação à formação docente. Tendo isso em vista, foi possível perceber, principalmente, no período pandêmico que as experiências desenvolvidas no projeto sanou as dificuldades e desafios encontrados pelos bolsistas no que se refere a lecionar, bem como passaram a ter um domínio com as ferramentas digitais, adotaram novas habilidades, competências, práticas pedagógicas e autonomia no ato de ensinar. Dessa forma, ao relatarem sobre suas experiências como bolsistas do PIBID, os integrantes apresentaram quesitos relacionadas ao

desenvolvimento de competência didático-metodológica, o que, segundo Nóvoa (2008), é caracterizado como um dos saberes essenciais ao conhecimento pedagógico. De maneira geral, pode-se observar a partir dos dados que o PIBID atua desde a teoria à prática, de modo que trabalha com textos bibliográficos de diversos e diferentes autores, tanto brasileiros quanto africanos, em que os participantes do Programa têm a oportunidade e experiência de exercer na prática escolar do dia a dia todo o apanhado teórico que lhe fora atribuído durante o período de vigência do projeto, o que beneficia tanto aos bolsistas em nível de formação quanto as escolas em termo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Contudo, são diversas as ações desenvolvidas no PIBID que contribuíram para o processo de formação docente e para o rendimento escolar dos discentes, visto que o Programa desenvolve ações sempre tendo como objetivo as necessidades e demandas que são necessárias as escolas e aos alunos. Em vista disso, outra atividade importante a destacar foram as oficinas de Redação, em que foi tida a oportunidade e experiência de corrigir textos dissertativos – argumentativos e auxiliar os alunos em suas produções, uma vez que o ENEM se aproximava. Ademais, o Programa segue nos possibilitando a desenvolver atividades que contribuem diretamente na formação docente. Portanto, Guimarães (2013) afirma que o PIBID promove aos participantes o contato e a experimentação da prática no âmbito escolar, tendo assim a oportunidade de planejar e participar das práticas docentes que sejam interdisciplinares e inovadoras. Desse modo, observa-se que o

Programa promove essa formação de cunho criativo a partir das práticas adotadas, as quais beneficiam e transformam a formação profissional docente e a educação básica pública brasileira, por meio de todas essas ações desenvolvidas e por futuras que virão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho teve como objetivo analisar o processo de formação docente na perspectiva das experiências adquiridas nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, da UNILAB. Além disso, buscou-se refletir acerca da importância do PIBID para a formação inicial docente e descrever as vivências e práticas metodológicas aprendidas durante a edição do Programa. Dessa forma, a pesquisa faz-se relevante, uma vez que dará visibilidade e valorização ao PIBID, e demonstrar a importância de investimentos em programas que fomentam a formação de professores.

De fato, há uma necessidade de repensar as práticas de formação propostas nos cursos de licenciaturas. Tendo isso em vista, é possível concluir que o PIBID é fundamental tanto para a contribuição no processo de formação docente como também para o desencadeamento de reflexões mais sistemáticas sobre a formação de professores, uma vez que só os estágios curriculares sozinhos não se mostram tão eficazes no que diz respeito à prática cotidiana escolar, à inserção dos discentes com o ato de planejar e ministrar aulas com certa autonomia, e no PIBID esse processo, como bem destacou os bolsistas, é contemplado. Nesse

âmbito, as experiências no Programa podem subsidiar discussões necessárias e alterações na formação docente em nível acadêmico.

Contudo, pode-se concluir que o PIBID está se constituindo como um programa e movimento de reflexão, possibilidades e de inovação no que diz respeito à formação de professores, e isso tem refletido positivamente nos resultados relatados pelos bolsistas, principalmente no que diz respeito às experiências adquiridas em todo o processo, sendo uma das mais discutidas a construção de aulas mais didáticas, interativas e inovadoras, a aquisição de novas competências e habilidades, autonomia e liderança ao ministrar as aulas e dentre muitas outras experiências que contribuem diretamente para o aperfeiçoamento profissional, o crescimento pessoal e para a transformação da educação pública.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V.S. *et al.* A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-62. 2008

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265 – 274, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUIMARÃES, Jorge A. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LOVATO, Fabricio Luís; Michelotti, Angela; Loreto, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2, mar./abr. 2018.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista (2008). Disponível em: <<http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>>. Acesso em: jan. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**. v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

25

CLUBE DE LEITURA INTERADOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Ilídio Joaquim Guimarães*¹

*Maimuna Baldé*²

*Thiago Rodrigo Diniz de Sousa*³

*Maria Natália Morais da Silva Oliveira*⁴

*Antonia Suele de Souza Alves Pereira*⁵

Subprojeto Letras - Língua Portuguesa/CE

INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos houve muitas discussões em torno da educação decolonial. Na formação docente, especialmente no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, em algumas grades curriculares do curso supracitado, ainda há afinidade com a perspectiva eurocêntrica, hegemônica branca e colonialista, ou seja, até este tempo poucas universidades e poucos docentes adotam uma formação decolonial. Dessa forma, neste trabalho vamos apontar a importância de uma formação docente decolonial que pode trazer um ensino de língua antirracista e também uma educação libertadora.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as discussões realizadas no Clube Interados que ocorreu na escola Dr. Brunilo Jacó,

¹ ilidioguimaraes19@gmail.com

² m.secobalde93@gmail.com

³ thiagorodrigo13@aluno.unilab.edu.br

⁴ maraisnatalha@gmail.com

⁵ suele@unilab.edu.br

localizada em Redenção-CE, com os bolsistas do Subprojeto PIBID Letras - Língua Portuguesa. Numa perspectiva decolonial voltada à formação dos futuros docentes com finalidades de qualificar os estudantes da licenciatura que tenham interação com ambiente escolar; por outro lado, os estudantes possuem habilidade de ligar com diversos contextos pedagógicos nas escolas da educação básica. A pesquisa aconteceu pelas experiências que tivemos durante os encontros virtuais do Clube Interados.

A DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores em alguns cursos de licenciatura tem sido bastante fundamentada na produção de conhecimento da episteme eurocêntrica e hegemônica. Dessa forma, podemos perceber que a grade curricular de determinadas licenciaturas, especialmente Letras - Língua Portuguesa, ainda há grande resistência na inclusão de pautas decoloniais, portanto, faz-se necessário discutir acerca da decolonialidade pedagógica dentro deste, pois só ao quebrarmos os padrões coloniais é que faremos uma mudança no processo de ensino/aprendizagem e na formação docente. Conforme Cadilhe (2020) relata que:

Uma aluna da escola, alegando estar passando mal, solicitara ajuda à professora, indicando que queria ir embora para casa – queixa essa acompanhada de muito choro e angústia. Ao indagar o porquê do choro, a aluna indicou que havia comido um doce sem saber que era de “Cosme e Damião”, e que uma colega da sala dissera que ela iria morrer, pois era um

doce de “macumba”. A professora, então, buscou explicar que isso não era um problema, que ela ficaria bem, na tentativa de tranquilizar a estudante e dissuadi-la de sair mais cedo. A estagiária, então, perguntou à professora se ela falaria com o responsável da criança e com a turma sobre o ocorrido, sensibilizada pela comoção da aluna, ao que a professora respondeu que não: que era melhor “deixar quieto”, pois não queria problematizar isso com pais e alunos (CADILHE, 2020, p. 64)

A colonialidade ainda tem uma grande força e poder, inclusive no âmbito educacional brasileiro, pois assim faz com que pensemos acerca do processo formador de professores e futuros profissionais da Educação e seus discursos e práticas que constituem os ambientes de aprendizagem. Enquanto licenciandos e futuros professores, pensamos em uma educação decolonial que contribui para inúmeras formas de transformar a sala de aula num lugar de resistência aos moldes de políticas públicas da área, que tencionam à uniformização bancária do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (1967), a educação libertadora é aquela que concerne à educação como prática da liberdade, pois essa abordagem é muito pertinente neste período de confinamento em que o ensino se transformou em remoto. Então, os estudantes precisam de maior liberdade para a aprendizagem e, portanto, a educação na visão de Freire refere-se como o caminho da libertação quando estabelece essa liberdade em que as pessoas se tornam livres e podem se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de conquistar a si mesmo como indivíduo da sua própria destinação histórica. Em todas as formas de aprendizagem e educação é importante que exista a

liberdade, principalmente a de pensamento e de contestação. Quando há esta liberdade para aprender o que se tem interesse ou contesta o que foi aprendido, o estudante também desenvolve o senso crítico e a percepção do mundo. Também trazemos a teórica hooks (2017) para contribuir sobre a educação como prática libertadora. A autora vai relatar que por ter uma visão diferente da de seus familiares, ela causava estranheza, e era castigada por fazer os indivíduos ao seu redor pensarem de uma forma diferente. Dessa forma, o âmbito educacional é um lugar em que há pessoas com diversas personalidades e modos de pensar, ou seja, a escola tem que ser um lugar onde os estudantes possam expressar o seu pensamento. Em síntese, incentivar a pensar de uma forma crítica é ensinar que os alunos devem ter um caráter crítico, pois pensar criticamente também é um ato de resistência.

O Clube de Leitura Interados contou com leituras de contos da escritora negra Conceição Evaristo, com várias temáticas, como o/a negro/a da periferia, a desigualdade social, a pobreza e a violência. Os contos foram essenciais para uma atividade decolonial a ser trabalhada em sala de aula, pois ler e refletir sobre os contos Evaristo (2014) é uma das formas de desconstruir não só o ensino colonial, mas também a formação docente hegemônica e eurocêntrica.

Portanto, é necessário a discussão da formação daqueles indivíduos que já estão nas licenciaturas e que, depois de um determinado tempo de formação, exercerão o cargo de professor(a) e terão uma atuação, que se objetiva, constituinte de uma educação libertadora.

O FAZER PEDAGÓGICO DECOLONIAL

No processo do ensino e aprendizagem, os professores e estudantes sempre estão sujeitos às inovações, independentemente do tipo, mas sim, tudo para criar uma continuação no chamado “educação”, como sendo um caminho que a sociedade percorre para abarcar os possíveis conhecimentos de tudo ao nosso redor. A pandemia vem sendo um massacre social que teve a origem de paralisação de tudo aquilo que a sociedade estava acostumada, levando-a a aprender muitas das outras formas que a nova tecnologia propôs. É nesse âmbito que o PIBID, junto dos seus bolsistas, teve que desenvolver nesse contexto pandêmico muitas atividades voltadas às atuações que normalmente deveriam fazer numa situação normal, mas de forma diferente usando as ferramentas digitais.

O chamado “Clube Interados”, que teve o seu início no dia 01/07/2021, foi uma atividade desenvolvida pelos bolsistas do PIBID para juntar os alunos a eles mesmos, criando assim um ambiente virtual de interação que desenvolverá muitos conhecimentos no que se refere à educação e não só. Dentre tantas ferramentas tecnológicas usadas para fazer funcionar o referido clube destacam-se: *Google Meet*, leituras e análise de contos, vídeos, músicas, contação de histórias e outros tipos de intercâmbios voltados à aprendizagem.

O Clube Interados foi realizado num ambiente virtual pelos bolsistas, onde os alunos podiam participar normalmente por um link que sempre fora disponibilizado alguns minutos antes do horário de encontro pela supervisora dos bolsistas. Nesse mesmo caso foram

pesquisados os contos de reflexão, nomeadamente os de Conceição Evaristo, pelos bidis e trazidos para uma análise que sempre teria uma convidada (professora universitária) em que os alunos podiam fazer parte com as suas ideias voltadas a eles. Dentre os contos analisados estavam: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão”, “Lumbiá” e “A gente combinamos de não morrer”. Estas obras literárias eram enviadas a todos para que tivessem acesso, em que os alunos, dependendo da percepção, analisavam-nos. Não só os contos foram apresentados, mas também foram convidadas outras pessoas para falarem de suas experiências sobre como contar estórias. Tudo no clube de leitura foi um momento de muito aprendizado, pois, a partir das metodologias usadas, apesar de serem pela primeira vez utilizadas por muitas pessoas, não deixou de ser um momento de adaptação positiva.

Desse modo, os meios utilizados para a denominação do Clube Interados, que teve um impacto positivo nos estudantes, pela forma como foi apresentado, levou-se em conta: a interação, a aprendizagem e a aproximação dos participantes (bolsistas e estudantes) dos textos que foram apresentados, e também de como as contações de estórias que trouxeram algumas reflexões de vivências cotidianas, assim como é notado nos contos determinadas aproximações vividas pela população negra, principalmente de pessoas que vivem na periferia. Sendo assim, tudo isso foi para apresentar que pessoas comuns também são pontes para trabalhar a desconstrução da colonialidade que nelas habitam.

RESULTADOS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DECOLONIAL

No presente contexto pandêmico de covid-19, no qual o ensino se encontra em um processo de nova adaptação, tanto pelos docentes como os discentes, o setor de ensino/aprendizagem sofreu uma grande mudança nas aulas em diferentes categorias. Por outro lado, o Subprojeto PIBID Letras - Língua Portuguesa desempenhou um papel de suma importância em criar um Clube Interados para fazer uma interação entre estudantes da Escola Dr Brunilo Jacó (EBJ) na cidade de Redenção-CE com professores em formação numa perspectiva decolonial, trazendo algumas leituras de pessoas negras, pretas, nordestinas, sendo que muitas dessas vozes foram e são até o momento silenciadas.

Entretanto, trazemos falas de alguns autores como Paulo Freire (1967). Educação como prática da liberdade, na visão de Freire, refere-se à educação como prática da liberdade, ou seja, trata-se de uma abordagem muito pertinente para o ensino neste período de aulas a distância. Os estudantes precisam dessa liberdade para a aprendizagem, pois Freire refere-se à Educação como um meio para libertação, para um senso crítico e percepção da sociedade em geral. hooks (2017) e Conceição Evaristo (2014), esta em seu trabalho “Olhos D’água”, remete à Educação como prática libertadora, e as suas experiências, no decorrer da sua caminhada no contexto educacional, são um espaço onde as pessoas apresentam, com diferentes personalidades e formas de entender, que o ensino tem de ser um espaço onde os estudantes expressam os seus pensamentos ou ideias.

Dessa forma, defendemos que não há mais espaço para uma educação com suporte colonialista. É preciso moldar a forma da formação pedagógica nas grades curriculares de cursos de licenciaturas, porque a mudança vem das formações iniciais nas Universidades e nas jornadas pedagógicas, com o intuito de romper com os modelos hegemônicos e eurocêtricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados obtidos diante da experiência refletem acerca do interesse dos alunos em participar de maneira espontânea das atividades desenvolvidas pelo Clube Interados, à medida que o incentivo da leitura e partilha de vivências se tornaram essenciais, no âmbito de desconstruir estereótipos engendrados na sociedade por meio das temáticas abordadas ao longo dos encontros, bem como as discussões sobre a negro/a da periferia, desigualdade social, pobreza e violência. Contudo, ressaltamos a importância da tarefa executada pelos bolsistas PIBID-Letras, a partir da construção de práticas que salientam a formação e atuação docente decolonial no ensino de Língua Portuguesa. Mediante a isso, o Clube Interados também foi um instrumento de transformação social, apoio emocional e uma prática educativa decolonial neste período de isolamento social, em que tivemos que se distanciar presencialmente, mas não virtualmente.

Por isso, o Clube Interados é uma ponte para mudar a forma de ensinar e aprender com pessoas que foram silenciadas por diversos motivos, isto é, não tiveram voz para falar ou gritar o que fosse

necessário ser dito. Porém, essa prática pedagógica decolonial é uma das possibilidades que os professores podem e devem realizar em sala de aula para decolonializar o que está colonizado.

REFERÊNCIAS

- CADILHE, A. J. **Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores.** Raído, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 64, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11943. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Edição 50, Editora- Paz & Terra, 1967.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

26

SALA DE AULA REMOTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS DA UNILAB NA ESCOLA ESTADUAL CAMILO BRASILIENSE

*Dianny Estevão Batista*¹

*Dielly da Silva Gama*²

*Raquel Alves Cordeiro*³

*Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho*⁴

*Antonia Suele de Souza Alves Pereira*⁵

Subprojeto de Letras - Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde que foi criado, em 2007, tem sido importantíssimo para a formação de docentes, posto que é por meio dele que os alunos de licenciatura podem iniciar sua experiência na sala de aula. Porém, desde o ano de 2020, os bolsistas têm sido privados da experiência de atuar presencialmente, em decorrência da pandemia de covid-19. Entretanto, os bolsistas do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa que atuam na escola estadual Camilo Brasiliense desenvolveram diversas atividades

¹ diannyestevao@hotmail.com

² gamadielly@gmail.com

³ raquelalves1998@gmail.com

⁴ douglas.brasil@ymail.com

⁵ suele@unilab.edu.br

para pôr em prática todo o conhecimento adquirido de forma teórica sobre a docência, as quais serão abordadas neste trabalho.

Por intermédio dele buscamos apresentar as tarefas desenvolvidas e a forma como elas foram recebidas pelos estudantes do ensino médio da escola já citada anteriormente. Além disso, temos também o objetivo de abordar como o Programa, as práticas pedagógicas e as atividades (oficinas e projetos) agregam de maneira positiva aos discentes do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa, de que maneira essa atuação de forma remota contribuiu para seus conhecimentos e crescimentos pessoais e profissionais. Em nosso texto abordaremos tudo isso por meio de um relato de experiência com comentários sobre como foi a atuação, que atividades foram realizadas e como elas foram realizadas pelos futuros docentes.

Com ele, temos o intuito de relatar sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tanto para os licenciandos quanto para os alunos e docentes das escolas estaduais, tendo como foco uma das escolas do Maciço de Baturité, a Camilo Brasiliense. Além disso, buscamos destacar que, apesar do momento vivido em que a atuação dos bolsistas só pôde acontecer de maneira remota, seus trabalhos foram realizados de forma brilhante e determinada, o que foi também um grande incentivo para os alunos, que viveram novas experiências proporcionadas pela atuação deles em um momento em que a dificuldade de estudar e manter o foco esteve extremamente difícil.

ATUAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Com base nas atividades desenvolvidas na escola Camilo Brasiliense, cuja atuação principal foi propagada por meio de bolsistas atuantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), será aqui descrita a experiência adquirida em meio teórico, prático e os resultados obtidos com essas ações. É válido destacar que toda metodologia posta em prática advém de materiais didáticos, reuniões e compartilhamentos de ideias entre os discentes bolsistas e o supervisor responsável.

Em decorrência da pandemia de covid-19, todas as ações aconteceram de forma remota, sejam elas assíncronas ou síncronas; dessa forma, os meios digitais utilizados pelos bolsistas e estudantes eram principalmente o *Google Meet*, *YouTube*, *Instagram* e *WhatsApp*. A priori, foi desenvolvido o Projeto "Risos e Poesias", no qual, uma vez por semana, eram realizados encontros síncronos via *Google Meet* com os estudantes do terceiro ano da escola Camilo Brasiliense. As aulas eram ministradas pelo professor de Língua Portuguesa, o então supervisor, e pelos discentes bolsistas. Com isso, eram abordados na aula a estrutura de um poema e poesia, a elaboração desse gênero, buscando inspiração no cotidiano, e como utilizar as figuras de linguagem no desenvolvimento do texto. Ademais, a escrita criativa dos alunos foi exercitada e para incentivá-los ainda mais, as autorias eram postadas na plataforma *Instagram* da escola e o público poderia votar, a fim de escolher o texto mais criativo.

Desse modo, as aulas foram se tornando mais interativas e dinâmicas, houve a aproximação dos alunos de educação básica com os discentes bolsistas, nos quais foram despertados a criatividade, a escrita, a oralidade e a participação. Não obstante, a informatização nas práticas pedagógicas e as plataformas digitais contribuíram para aqueles estudantes que tinham acesso ilimitado aos conteúdos das aulas, uma vez que as aulas eram gravadas e disponibilizadas no *YouTube*. Salienta-se ainda que os desdobramentos na aplicação da aulas foram além do meio digital, pois aqueles alunos impossibilitados ao acesso de internet tiveram ações assíncronas, já que o material físico lhes foi destinado, o que nos mostra que apesar do contexto pandêmico conseguimos levar conhecimento a todos os alunos da escola Camilo Brasiliense.

“Ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se uns aos outros mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). É corroborando as contribuições de Paulo Freire, para que os aprendizados em meio pandêmico fossem o mais eficiente possível, foi-se necessário adaptar-se ao novo contexto de ensino, e um dos maiores desafios foi a adaptação ao ensino remoto. Bolsista, estudantes, professores, orientadores, a educação como um todo buscando se reinventar para fazer com que os trabalhos e projetos do PIBID fossem desenvolvidos na escola e para que os estudantes não somente almejassem sua vaga na universidade, mas que a conquistassem. Não obstante, esse retorno foi amplamente positivo pelos alunos, eles interagem nas aulas, e nós abrimos espaços para que eles tivessem voz;

com isso, os discentes sugeriram que as aulas abrangessem o cotidiano vivenciado por eles e sugeriram que incluíssemos *anime e rap* à metodologia de sala de aula. Então, ao abraçarmos essas contribuições, resolvemos fazer aulas dentro desse contexto, envolvendo poema, rap e anime, e sem dúvidas foram aulas maravilhosas, nas quais os alunos desenvolveram poemas em forma de rap, e assim desfrutaram de experiências incríveis.

Apesar de várias conquistas, os desafios também surgiram; foi vedado que a ausência de aulas presenciais fosse contraproducente para nossa aprendizagem enquanto docente, mas podemos reaprender com ferramentas digitais a nos manter próximos, mesmo que distantes, e todo planejamento, elaboração de aulas fizeram com que vivenciássemos experiências semelhantes. Além disso, já é sabido que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1999, p. 25). Ao mesmo tempo em que éramos desafiados, nós, enquanto docentes, desafiámos os estudantes a serem ensinantes, e buscassem ir além da aula síncrona, com utilização de leituras e atividades assíncronas; dessa forma, eles desenvolveram autonomia e puderam se tornar ensinantes, não somente aprendentes.

Quanto ao bolsista de iniciação à docência, segundo o Programa, é o estudante do curso de licenciatura participante e protagonista do PIBID. O Programa promove ao licenciando enriquecer sua formação prática, vivenciar práticas pedagógicas, incrementar a reflexão da prática, o exercício da função e a docência. E por meio das contribuições do(a) supervisor(a), as ideias de melhores práticas pedagógicas vão

sendo construídas, e assim os saberes são compartilhados e multiplicados. O Programa chegou à escola Camilo Brasiliense com o intuito de promover a formação continuada do supervisor docente, almejando que ele repassasse as vivências para o discente bolsista. Outrossim, o papel do bolsista é trazer contribuições benéficas acerca de artes, literatura e reflexões teóricas, para ampliar o plano de aula sugerido pela escola, e é exatamente por isso que criamos projetos em que os estudantes pudessem se expressar por meio de poesias e poemas. Enquanto bolsistas, as práticas vivenciadas na Escola Estadual foram de grande valia para a nossa formação, pois todas as questões foram emergidas mediante as práticas pedagógicas com a parceria do supervisor.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para que pudéssemos apresentar resultados reais de como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído com a formação dos bolsistas para o magistério, criamos um formulário com algumas perguntas que destacam essa contribuição. As perguntas foram: Você concorda que o PIBID tem contribuído para a sua formação docente? Você acredita que ao desenvolver o estágio terá mais facilidade por conta das contribuições do PIBID? Atualmente, qual o grau de dificuldade em planejar uma aula?

Pedimos para que os bolsistas que atuam na Escola Estadual Camilo Brasiliense respondessem o formulário e obtivemos quatro respostas. Os dados coletados no formulário estão presentes nos gráficos a seguir:

1- Você concorda que o PIBID tem contribuído para a sua formação docente?



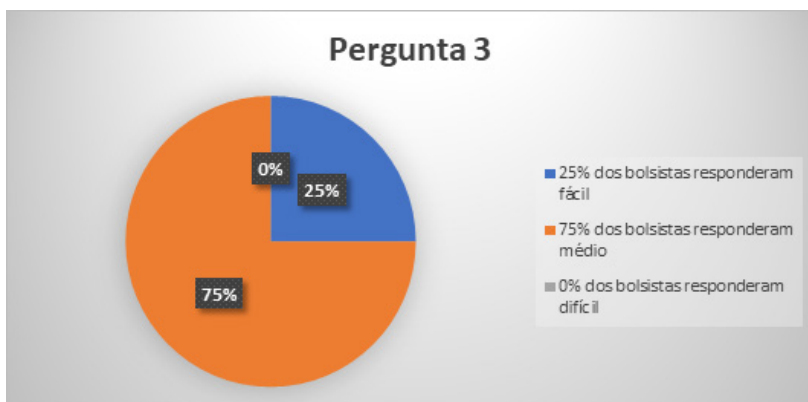
Fonte: Elaborado pelos autores

2- Você acredita que ao desenvolver o estágio terá mais facilidade por conta das contribuições do PIBID?



Fonte: Elaborado pelos autores

3- Atualmente, qual o grau de dificuldade em planejar uma aula?



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar os gráficos apresentados, é notório que tudo o que foi escrito no presente trabalho são fatos verdadeiros e que a bolsa e seus projetos têm contribuído de maneira positiva para o desenvolvimento dos universitários do curso de Letras – Língua Portuguesa que atuam como bolsistas na referida escola. Além disso, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2003, p.47), e foi isso que pudemos perceber durante a bolsa. Ao fazer as análises para este trabalho, compreendemos, em meio a esse contexto pandêmico, que para além da transmissão de conhecimento, os educadores precisam criar novas possibilidades para a educação se manter mesmo em meio a tantas complicações. No caso do Programa de Iniciação à Docência foi necessária a criação de projetos que pudessem acontecer de maneira remota para que tanto bolsistas quanto alunos da escola estadual pudessem produzir e construir seus conhecimentos.

Ademais tudo o que foi vivenciado pelos bolsistas até o presente momento foi de extrema importância para a sua formação como futuros docentes, mas como isso ocorreu? Além de tantos conhecimentos partilhados pelo supervisor, também precisaram construir seus próprios conhecimentos em relação à docência, alguns de maneira bem individual, como a ideia de que o educador precisa saber se adaptar às diversas situações; e assim foi feito pelos discentes do curso de Letras atuantes no programa. Foi necessário que se adaptassem à realidade vivida e que a partir das suas experiências ajudassem tanto supervisor quanto alunos a manterem uma educação dinâmica e interessante em meio a um contexto caótico. Sem dúvidas, existiram inúmeros desafios, como as questões de internet e o uso de ferramentas digitais, mas como foi observado em nossa pesquisa os bolsistas conseguiram realizar um bom trabalho, adquirir novos conhecimentos, vivenciar experiências necessárias para a sua formação e contribuir para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir que os objetivos dos projetos e ações, como o “Risos e Poesias”, foram bem atendidos, já que foi possível despertar a criatividade, a escrita, a oralidade e a participação dos alunos do ensino básico e dos bolsistas. Ademais, também podemos observar que os objetivos deste presente trabalho também foram respondidos, pois conseguimos abordar como foram desenvolvidas as atividades, por onde aconteciam os encontros, em que período de tempo eles ocorriam, de que maneira foram

recebidas pelos alunos e de que forma contribuíram para o processo de evolução dos bolsistas.

É importante ressaltar que o que foi apresentado aqui deixa nítido que apesar do período de perdas e complicações, em que as aulas precisaram acontecer de maneira remota, o Programa não parou, e os discentes continuaram seu trabalho com o intuito não só de compartilhar conhecimentos, mas principalmente de adquiri-los com seus supervisores, colegas e com os alunos. A atuação foi realizada de maneira atenciosa e determinada, com muito amor pela profissão na qual estão sendo inseridos.

Vale destacar ainda que as atividades apresentaram resultados para os estudantes da escola, já que eles, além de interagirem com os bolsistas e com o supervisor, ao participarem mais das aulas, ainda se aventuraram nos projetos apresentando suas criações, como os poemas que foram apresentados por eles no projeto “Risos e Poesias”, de maneira bem dinâmica, posto que ficaram animados com a ideia de uma espécie de competição que aconteceu de forma muito bonita e artística.

Para concluir o presente trabalho, é importante lembrar dos resultados bastante positivos que observamos por meio dos dados coletados em nossa pesquisa, que confirmam o que compartilhamos neste artigo. Como exemplo, temos o fato de que das quatro respostas obtidas, todas foram afirmativas em relação à contribuição do Programa na formação docente, na preparação para o estágio e para as futuras aulas que serão ministradas pelos discentes do curso de licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Ademais, mediante este trabalho, concluímos que a Educação e os educadores são capazes de se reinventar, mesmo em meio a contextos difíceis, já que ela é um instrumento de resistência, portanto, como foi escrito por um dos mais renomados educadores da história da Pedagogia: “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (FREIRE, 1983, p.104) e por intermédio deste trabalho podemos ter a certeza disso.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

27

EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E EXISTÊNCIAS NO PIBID-UNILAB

*Zica Afonso Nacacante*¹

*Jacemine Valéria Sambú*²

*Midana Cá*³

*Maria Natália Morais da Silva Oliveira*⁴

*Antonia Suele de Sousa Alves Pereira*⁵

Subprojeto: Letras - Língua portuguesa

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar as atividades e vivências desenvolvidas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em especial, ao subprojeto Letras-Língua Portuguesa. E para isso, tecemos registros das ações ou atividades desenvolvidas na escola-campo, intercalando-as com as experiências do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-UNILAB), que foi um importante suporte no desenvolvimento e na execução dos projetos. Dessa maneira, buscamos alegar algumas das atividades marcantes dos módulos citados acima.

Diante disso, tomamos como bases teóricas: os ensinamentos de BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bell Hooks (2017), “Ensinando

¹ E-mail: caziana.teresa96@gmail.com

² E-mail: jaceminevasambu2018@gmail.com

³ E-mail: midanacaamigodejesus1@aluno.unilab.edu.br

⁴ E-mail: moraisnatalha@gmail.com

⁵ E-mail: suele@unilab.edu.br

a transgredir”, Martins (2020), “Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, e Ribeiro (2019), “Trabalho docente e escola na sociedade mundial”. Metodologicamente, o trabalho é de cunho qualitativo com base na pesquisa bibliográfica.

É importante dizer que este relato de experiência se constitui pela parte introdutória, em que se apresenta a finalidade do relato, a seguir, o desenvolvimento no qual explicamos as experiências da formação acadêmica e os trabalhos realizados ao longo deste percurso, e, por fim, as considerações finais. Em síntese, são apresentadas as experiências de práticas de atuação, atividades formativas e ações desenvolvidas no PIBID.

A BNCC E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

As atividades no âmbito do PIBID têm sido marcadas por muita aprendizagem e trocas de experiência. O caráter multidimensional das atividades envolvendo a leitura, interpretação crítica e redação dos textos constitui, ao nosso ver, um dos elementos de muita importância, uma vez que dialoga com os objetivos pedagógicos e curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), UNILAB e o próprio PIBID.

Temos aprendido muito com as reflexões dos colegas partilhados no fórum de interação do ambiente de formação-AVA, no qual discutimos vários assuntos, como a formação docente, racismo, educação, entre outros. Ademais, as propostas metodológicas exigidas nos trabalhos que estamos a realizar no PIBID abrem espaço para a criatividade e autonomia reflexiva. Soma-se a isso a perspectiva teórica

e interpretativa dos autores discutidos, visto que partilham uma leitura contra-hegemônica e crítica das relações sociais nas sociedades contemporâneas.

Sendo assim, na base de tudo que aprendemos com o subprojeto (pibid) Letras-Língua Portuguesa e com os ensinamentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em sua atuação na educação básica e formação em geral, desde sua implementação nos parâmetros educacionais, a qual tem renovado as técnicas de ensino-aprendizagem. Não importando apenas com os conteúdos, mas, sim, com o desenvolvimento cognitivo, social, acadêmico e pessoal. Dessa forma, a BNCC procura garantir o direito à educação para todos, com a finalidade de ajudar no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, além de chamar muita atenção para o fato de não nos determos somente a ensinar a ler e escrever, mas também treinar os nossos alunos à capacidade de escutar, comunicar, de expressar com clareza e de emitir suas opiniões.

De fato, essa ideia da BNCC é muito interessante para a educação e o ensino como um todo. A busca pelas múltiplas dimensões do processo do ensino e aprendizagem, mediante a criação de condições para que os alunos possam adquirir conhecimentos, habilidades e estar à altura de aplicá-los na prática.

O fator definidor da importância da BNCC é de incentivar à aquisição de habilidades e competências como: criatividade, criticidade, inovação, interdisciplinaridade, endogeneidade, comunicação democrática, habilidades tecnológicas, capacidade argumentativa e

autoconhecimento. A BNCC torna a educação brasileira mais eficiente e socialmente comprometida. Dado que, ao trabalhar as práticas educativas dos alunos, ajuda-os a ter autonomia, além de saber lidar com os acontecimentos do dia a dia.

O uso de intertextualidade e interdiscursividade proposta pela BNCC pode ser identificado nos objetivos do PIBID-UNILAB, no eixo de Letras-Língua portuguesa. A título de exemplo, cita-se a palestra feita por Chimamanda, intitulada "O Perigo de História Única" em que se mostrou, claramente, o problema da construção de uma narrativa única e difamante sobre o continente africano e os seus povos que, por ser repetida, várias vezes, acabou por enraizar na mente de muitos ocidentais e passou a definir a sua visão sobre eles.

No que tange ao desenvolvimento de consciência crítica com relação a qualquer discurso, a autora norte-americana bell hooks chamou atenção à necessidade de desencadear um modelo de pedagogia engajada e contra-hegemônica, que busca desnaturalizar as desigualdades e qualquer forma de opressão, seja ela racial, sexual, política, econômica, educacional ou religiosa. Essa mudança no campo das diretrizes do ensino-aprendizagem acaba proporcionando algumas alterações nos conteúdos e na forma como são repassados nas escolas.

No campo de Letras, a Base Nacional Comum Curricular incentiva a introdução de textos multimodais e a prática de intertextualidade. Outrossim, a atribuição da vivência prática tem um papel central na aprendizagem dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, tais como sintaxe, fonética e semântica.

O SUBPROJETO LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO

O subprojeto nos induz/incentiva a melhorar e explorar as criatividadeas no processo da formação acadêmica, por isso, é muito gratificante tudo que vivemos e estamos a viver no programa, porque são muitas atividades de ensino-aprendizagem interessantíssimas, desde as participações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-UNILAB), encontros de formação e atuação na escola, bem como as participações nas lives e outros eventos que também trouxeram muitos ensinamentos, além de nos abrir portas para outras reflexões.

Em seguida, também atuamos no projeto “Oficinas e laboratório de redação do ENEM”, criado pelo Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa (PIBID), cuja finalidade é apoiar ou dar assistência aos alunos de educação básica na elaboração das redações. E foi um dos projetos importantes nas ações-trabalhos que realizamos, assim, também para os participantes (alunos).

Durante as oficinas do laboratório de redação do Enem trabalhamos o texto dissertativo-argumentativo (TDA) e seus elementos ou a sua estrutura: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A semana da oficina do ENEM foi uma experiência boa porque tivemos muitos aprendizados, trabalhamos com diferentes materiais que falam a respeito de como fazer uma boa redação e os elementos fundamentais que a. Além do mais, aprendemos sobre as cinco competências de como atribuir notas de uma redação.

Incluimos também neste relato, as experiências de leitura dos textos disponibilizados no AVA, pois fortalecem a compreensão do

assunto em questão. Além disso, havia o projeto “risos e poesias”, que foi um dos nossos projetos com mais engajamento por parte dos alunos, cujo objetivo era incentivar a leitura de poesias e outros gêneros literários para estes alunos, outrossim, foram solicitados a produzir poemas. Destarte, foi o projeto que rendeu muitos ensinamentos, tanto para os alunos que participaram como os bolsistas do PIBID que promoveram o evento nas escolas.

Vale ressaltar, portanto, que foi um projeto extremamente importante, pois além de ter esse caráter formal de sala de aula com conteúdo sobre o gênero poema e sua análise, é também um momento divertido com música e animação cultural.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme Ribeiro (2019), percebe-se que o ser docente é uma multiplicidade de ações e práticas de ensino-aprendizagem que se pautam pelas críticas e reflexões da sociedade de hoje. Considerando esta multiplicidade do ser docente que trabalha em coletividade (professor-aluno e outros agentes) e interdisciplinaridade que estimula a prática pedagógica, respeitando a todos os seres humanos no que tange às criticidades e inovações científicas (hooks, 2017).

Desse modo, consta nos objetivos de PIBID que *o ser docente* pauta à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação para com todos. Por isso, ser docente é ter conhecimento além da sala de aula, reconhecendo as diversidades e saber aplicar o conhecimento interdisciplinar diante das diversas cosmovisões.

Sendo assim, percebe-se que as possibilidades formativas do ser docente da Língua Portuguesa exige demandas e observam-se os desafios que são perpassados pelos docentes em formação. Para isso, a UNILAB sempre busca a interação com a escola e unir as duas áreas que sempre são separadas, isto é, a teoria e a prática; na verdade, dever-se-iam caminhar juntas, (MARTINS, 2020).

Falando nesta interação da UNILAB e o docente da Língua Portuguesa na sala de aula, o Caderno de Formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (MARTINS, 2020) impulsiona seus leitores para umas expectativas criativas e de consolidações aos espaços de formação, reflexão, análise, produção, disseminação do conhecimento com relevância social e a ressignificação da ação pedagógica. Assim sendo, o sujeito bolsista deve ser um “estudioso”, que além daquele “que estuda” sabe construir e reconstruir a práxis docente, isto é, sendo um sujeito autônomo que lê e critica as teorias com bases nos seus contextos e traz reflexões ao contexto vivido. Sendo mais específico na área de Letras-Português, considera-se de suma importância os estudos/aprendizagens das linguagens e literaturas que irão aos contextos das práticas de docente e discente, evitando um ensino-aprendizagem mecanicista e tecnicista que não atinja a todos; contudo, deve se respeitar e levar ao público diversas culturas e práticas religiosas, dando a fala para que todos possam manifestar seus direitos de se expressar, professar, invocar, e outros.

Diante desta multiplicidade das vivências que rodeiam o/a professor/a, entende-se, em certo sentido, que o ser docente vai além

duma história única, como se percebe nos relatos de Adichie (2009) no que refere ao problema da história que se conta, a pessoa que a conta, onde é contada e como é contada. Isso leva à reflexão e à criticidade da sociedade atual, como problema do racismo, das pessoas inteligentes, das ditas línguas mal faladas, das pessoas que andam sem cabeça e outras questões que podem ser levantadas. É verdade que a sociedade de hoje é cheia de estereótipos construídos, como exemplo do racismo linguístico; contudo, um dos papéis do ser docente é mostrar aos alunos as diferentes variantes de um mesmo variável que manifestam ou podem manifestar no sistema linguístico.

Ainda pode ser pontuado outro aspecto do estereótipo da nossa sociedade. hooks (2017) diz que há estereótipos na sociedade americana no que se fala ao racismo no mercado de trabalho, na sala de aula, com certas classes sociais. Esta sociedade considerava que a mulher-negra só podia fazer determinados cursos e cuidar da casa. Na verdade, a mulher pode fazer qualquer curso que seja, uma vez que está apta a responder aquele e não se nega o fato que em termos genéticos as pessoas são diferentes, isto é, a mulher e homem são diferentes geneticamente, e isso se faz necessário à divisão de alguns trabalhos pelo qual o fator genético é levado em conta. Além disso, as mulheres podem cursar diversas áreas e sendo mães trabalhadoras.

Antes de terminar, falando no que se refere ao ensino-aprendizagem e à Pedagogia que valoriza as diversidades, o docente deve conhecer o mundo e respeitar opiniões dos outros, mesmo não concordando com tudo. Na verdade, ninguém deve ser obrigado a

concordar com tudo. Por isso, PIBID luta pelo respeito à diversidade como se consta no estatuto da UNILAB que se deve respeitar a todos, e todo ser humano é livre de expressar suas convicções publicamente; porém, isso não dá direito ao docente de ensinar suas convicções a não ser o que se prevê na BNCC. Sendo que deve ensinar o que a BNCC prevê, o docente deve ter uma visão da sua área e do mundo para que os conteúdos pedidos correspondam à realidade da vida social, isto porque a sociedade não se dissocia do ensino-aprendizagem. Deste modo, o “*eu docente*” é aquele que leva os alunos a conhecerem a ética, a criatividade, a inventividade, a criticidade e a interação para com todos, e tudo isso exige uma enciclopédia mundividência.

Para fechar este tópico, vale ressaltar que o “*ser docente*” tem um papel crucial na formação de um indivíduo crítico, ético, trabalhador, honesto, pensador e outros. Além de ter estes papéis muito importantes na participação da formação do intelecto-crítico, o docente é aquela pessoa que deve levar as discussões numa interatividade de professor, aluno, pais e sociedade, sem esquecer que uns podem ter opiniões contrárias a outros, mas sempre pautar para uma solução à vida e ao bem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a atuação no subprojeto Letras-Língua Portuguesa (PIBID), portanto, é uma experiência excepcional para formação docente. Com isso, conseguimos ter um contato profundo, no sentido de conhecer melhor a BNCC e reconhecer o quão pertinente é a

sua adesão nas escolas, uma vez que ela traz uma pedagogia interdisciplinar, não lidando meramente com os conteúdos, mas com os ensinamentos para a vida.

O projeto *Risos e poesias* foi pertinente e conseguimos desenvolver tudo que tínhamos planejado para os alunos. Portanto, vale enfatizar que as atividades realizadas, ou seja, desenvolvidas no Pibid fez com que entendemos que o afeto e a empatia são mecanismos que devemos procurar não distanciar, principalmente, nesse contexto atual de aulas remotas, em que requer muito colocar em prática esses princípios e valores que vão nos auxiliar bastante na execução dos nossos planos e deveres.

Dessa forma, faz sentido dizer, sim, que a afetividade é algo que foi possível compartilhar durante nossas interações com os alunos. O encontro do *Risos e poesias* era tomado de animações culturais e recitações de poemas, o que vivificava mais as nossas tardes de quintas-feiras.

Pontuando, estas experiências de chegar mais perto dos alunos não são, comumente, oferecidas nos componentes de estágios como PIBID concede. Também é importante observar que o Pibid nos leva a olhar que a formação docente é muito além dos momentos de quatro paredes para responder os conteúdos programados para o curso de licenciatura.

Assim, pode-se dizer que a formação do PIBID é uma formação contínua dos docentes, na qual os formandos conseguem aperfeiçoar os saberes pedagógicos, sistemáticos e sistematizados dentro da academia.

Em suma, o PIBID é um dos melhores programas que existem para complemento da formação docente. Um ambiente que pauta pela crítica e reflexão da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

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

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Traduzida por Julia Romeu. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MARTINS, Elcimar Simão (org.). Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – **Cadernos de Formação**- vol. 1. Redenção. UNILAB, 2020.

RIBEIRO, Luís Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: Ribeiro, Luís Távora Furtado. **A interação do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019.

28

O PIBID COMO FERRAMENTA PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE UM ENSINO DECOLONIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria Nayne da Silva*¹

*Fernanda Kelly da Silva Alves*²

*Douglas David Sousa*³

*Maria Natalha Morais da Silva Oliveira*⁴

*Antonia Suele de Souza Alves Pereira*⁵

Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, que, em parceria com as escolas e a universidade, proporciona diversas experiências formadoras para discentes e professores da rede pública, a partir da relação que se estabelece entre teoria e prática. Sendo assim, objetivamos discutir neste relato de experiência a importância do Programa (PIBID) como uma ferramenta para as práticas formativas de um ensino decolonial na atuação e formação dos futuros docentes.

Neste sentido, o PIBID-CE ocorre efetivamente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em

¹ marianayne2@gmail.com

² fernandak221@gmail.com

³ douglas.davi14@gmail.com

⁴ moraisnatalha@gmail.com

⁵ suele@unilab.edu.br

parceria com escolas do maciço de Baturité, onde, por meio da inserção de docentes como supervisores e graduandos como bolsistas é possível traçar melhorias para a formação de novos profissionais da educação. Salientamos a importância do Programa, no sentido de que a integração dos estudantes é um instrumento de combate às diversas formas de discriminação e preconceito em sociedade.

As experiências durante os meses de Programa se tornam essenciais diante da formação docente dos futuros educadores ao passo de cada etapa, principalmente neste período que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas ocorreram de forma remota por conta da pandemia de covid-19. O novo contexto fez com que buscássemos outras maneiras de levar o ensino até os alunos, no âmbito de adequar e reinventar as práticas metodológicas, a partir da utilização das ferramentas digitais.

Mediante a isso, o projeto nos concede realizar atividades formativas para o fortalecimento do ensino, fazendo com que os discentes das licenciaturas possam executar tarefas para os alunos da rede pública. As atividades elaboradas possuem sua importância, no sentido de fortalecer e criar novos caminhos para uma prática formativa de educação dentro de uma perspectiva decolonial.

A pesquisa está fundamentada em uma revisão bibliográfica feita a partir das contribuições teóricas de autores como, Cadilhe (2020), o qual aborda sobre a “Linguística Aplicada, Decolonialidade e a Formação de Professores”, Krenak (2019), com “Ideias para adiar o fim do mundo dentro de um eixo de ensino decolonial”, e Queiroz *et al.* (2018), com

“Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais”.

Para tanto, percebemos que as experiências com os alunos ajudam a fortalecer um novo caminho para a evolução da educação. No decorrer das práticas das atividades podemos perceber o quanto era essencial e de grande importância os novos ensinamentos e práticas para a educação, pois muitas vezes percebemos a vontade deles de poderem construir e desenvolver suas atividades e até mesmo participar dando suas opiniões em relação a diversas atividades.

Portanto, o presente trabalho tem o intuito de apresentar e discutir as experiências no Programa-PIBID, a partir das atividades realizadas pelos bolsistas na Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó, localizada na cidade de Redenção-CE, no âmbito de que as tarefas objetivam contribuir e salientar propostas para outras práticas pedagógicas a serem trabalhadas dentro de uma perspectiva de ensino decolonial na educação dos estudantes.

ESTUDOS SOBRE A DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente estudo tem como intuito discutir e apresentar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um instrumento de construção para práticas formativas dentro de uma perspectiva de ensino decolonial, no âmbito de que as experiências dos bolsistas durante a elaboração e execução das atividades pelo Subprojeto de Letras (Língua Portuguesa) foram fundamentais para esta análise.

De acordo com a Cadilhe (2020, p.72),

A tradição escolar ainda encontra-se marcada pelo trabalho com textos clássicos ou gêneros prototípicos, ao optar por uma literatura masculina, branca, de classe média, ou ainda por selecionar textos típicos da mídia de massa, como propagandas e anúncios de grandes corporações.

Sendo assim, a prática decolonial surgiu para poder modificar os pensamentos de uma escola padrão e proporcionar um novo ensino e pensamento aos alunos por meio de conteúdos que devem ser importantes dentro das escolas.

Assim, a educação decolonial é um novo caminho para se buscar transformação na educação, pois se tem uma construção de novos saberes diferenciados para a renovação do ensino, e também faz com que os alunos possam sair do ensino tradicional para um ensino diferenciado daquilo que é vivido no dia a dia. Segundo Miglievich-Ribeiro (2014), “A humanidade é um composto híbrido que se compõem de diferenças múltiplas”, ou seja, o método decolonial busca produzir um modo diferenciado para a aprendizagem dos estudantes e uma nova oportunidade de se construir novos horizontes para a transformação da educação na vida deles.

Mediante a isso, Queiroz *et al.* (2018) dizem que “as aulas de LP têm um importante papel no processo de autoidentificação, bem como no empoderamento de professores/as e alunos/as.” Sendo assim, a educação decolonial vem proporcionar uma ponte de novos desafios, uma nova visão de uma educação que tem como objetivo uma

construção de pensamentos éticos e críticos, assim podendo contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Conforme Freire (2019), a educação contribui para que cada indivíduo possa adquirir uma consciência ética e crítica a respeito de suas ações, que dizer um processo formativo que busca consolidar no educando uma autorreflexão acerca do seu processo e de uma reflexão que possa criar novos rumos para sua existência e questionar determinados enquadramentos sociais que não abrem precedentes para o Ser mais de cada pessoa.

Nessa perspectiva, o PIBID é um programa que proporciona novos métodos para a educação, é um ensino diferenciado, principalmente pelo momento em que estamos vivenciando, pois por meio dos trabalhos temáticos que os bolsistas conseguiram realizar nas escolas parceiras foi possível realizar atividades diferentes para ajudar os alunos na construção dos seus pensamentos críticos e éticos e também para sair do dia a dia das aulas tradicionais.

Para tanto, por intermédio do Projeto foi possível produzir atividades como, por exemplo, uma live no dia 25 de março, assim como uma oficina no dia da mulher e um Sarau recitando o vídeo com o poema de Conceição Evaristo, o projeto “Risos e Poesias”, o Clube de Leitura “Interados” e tantos outros momentos que serviram para as práticas formativas que trabalham com relevância social e cultural, a fim de despertar o senso crítico e reflexivo dos (as) discentes e podendo compartilhar e desenvolver juntos com os estudantes contribuições

para o mundo e para o desenvolvimento da educação, como aponta Krenak (2019, p. 62-63):

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha que fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos.

Seguindo o pensamento de Krenak (2019), temos que aprender e descobrir novos paraquedas, ou seja, devemos descobrir novos métodos de ensino para renovar e poder proporcionar uma educação melhor para os alunos, incentivando cada dia mais a estimulação de seus pensamentos e expressões críticas e éticas em relação a tantos conteúdos que devem ser debatidos. Por isso, a educação decolonial é de extrema importância para criar novos “paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos”, e assim, fazendo com que a educação seja um canal de acréscimo de projetos para uma construção da capacidade de diálogo críticos e éticos entre os indivíduos.

O PIBID E SUA PRÁTICA NO ENSINO DECOLONIAL

Ao longo deste período de Programa tivemos importantes produções que salientaram as experiências obtidas ao longo do início e contínuo processo de formação e atuação no Subprojeto de Letras-

Língua Portuguesa (PIBID). Para tanto, uma das atividades elaboradas pela equipe EBJ (Escola Dr. Brunilo Jacó) juntamente com os demais bolsistas das outras escolas foi a criação de um Clube de Leitura, o qual foi nomeado “Clube dos Interados”, um clube de leituras negras, nordestinas e periféricas, tendo como objetivos principais, o incentivar a leitura e a partilha de vivências, a partir das temáticas abordadas.

Contudo, estabelecemos uma metodologia para o andamento das atividades do Clube de Leitura, para o qual inicialmente criamos um formulário de inscrição para os estudantes participarem de forma espontânea da atividade e por meio do quantitativo de alunos fizemos um grupo no WhatsApp para repassar todas as informações sobre os dias, horários, temas e contos a serem trabalhados em cada encontro, assim como também acompanhá-los em suas respectivas leituras e análises.

O Clube dos Interados teve início em julho de 2020, momento exibido pela internet, por uma live na plataforma Google Meet, e término em setembro de 2021. Durante esses meses experienciamos tardes de encontros maravilhosos, em que contamos com a participação dos estudantes, convidados e das professoras da UNILAB que, a convite dos bolsistas do Pibid a se fazer presente no momento, as docentes trouxeram suas contribuições diante dos temas propostos, fazendo apontamentos necessários e algumas reflexões.

Utilizamos como aporte teórico principal para os encontros do Projeto a obra “Olhos d’Água” da escritora negra Conceição Evaristo. O livro “Olhos d’Água” é uma obra composta por 15 contos que refletem

acerca de temas como pobreza, miséria, desigualdade social, violência e vida das mulheres negras/negros, favelados, assim como outros diversos papéis de personagens, pelo qual estão inseridos em contextos atrelados sobre o amor, a vida e a ancestralidade presentes nas narrativas da escritora.

No entanto, optamos por escolher alguns contos do livro, como “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão”, “Lumbiá” e “A gente combinamos de não morrer”. Utilizamos também outras ferramentas de apoio na condução da apresentação e discussão do tema, a partir da relação com vídeos, textos e músicas que foram trazidos pelos bolsistas.

Com isso, a partir da contribuição significativa dos contos de Conceição Evaristo que se fizeram presentes em cada encontro que nos renderam importantes discussões foi possível fazer uma análise e reflexão acerca das temáticas dentro do eixo de que as histórias abordadas nos contos perpassam a realidade por meio das vivências que marcaram de algum modo à vida de cada indivíduo. O Clube de Leitura proporcionou para alunos e bolsistas diversos saberes alicerçados na teoria e prática da formação.

No âmbito de que os materiais utilizados nesta ação do Pibid - Letras resultam na desmistificação de estigmas e estereótipos sobre diversos assuntos da sociedade, salientando e evidenciando a construção de ensino dentro de uma perspectiva decolonial. Portanto, o “Clube dos Interados” teve o intuito de discutir de forma coletiva conteúdos significativos, ao passo da compreensão da leitura e o

compartilhamento das observações feitas acerca dos contos, assim também, como se construiu um laço afetivo e unificador em meio às incertezas, angústias, medos e alegrias em tempos tão difíceis causados pelo isolamento social entre ambos que fizeram parte deste momento.

Por fim, pode-se afirmar que o programa PIBID é um projeto que incentiva e proporciona novos métodos educacionais para a evolução da aprendizagem dos alunos. Além disso, podemos ressaltar que o ensino decolonial é de extrema importância para a evolução de uma educação renovada e também para a busca de se alcançar conquistas na educação. De acordo com Freire (2019), “O ato de educar é antes de tudo uma ação que possibilita ao sujeito uma atuação prática e ativa nos mais diferentes contextos em que ele se insere.”, ou seja, a Educação é um caminho que possibilita o indivíduo de buscar novos métodos, novos pensamentos e novos contextos para se construir novos conhecimentos na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as formações vivenciadas pelos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID fizeram-se imprescindíveis para as suas respectivas competências e habilidades do ser docente. E apesar do ensino remoto, essas experiências possibilitaram a concepção de uma educação transgressora, hooks (1994), que fosse capaz de romper com o racismo e os preconceitos sociais, problemáticas que foram negligenciadas durante toda a história da educação brasileira.

A partir desse pressuposto e em contrapartida da insuficiência das abordagens decoloniais na educação brasileira, especificamente no estudo de linguagens, que o PIBID atua, possibilitando práticas metodológicas que desenvolvam perspectivas educacionais antirracistas, igualitárias e que, de fato, possam expandir a criticidade dos alunos da educação básica em relação a essas temáticas sociais, fazendo com que esse ensino aproxime e integre os alunos em sala de aula, para que essa abordagem reflita nas demais áreas das disciplinas, como as produções e interpretações textuais.

Dessa forma, o ensino decolonial nas práticas educativas do ensino básico se torna indispensável, uma vez que está prescrito na legislação brasileira (Lei 11.645), tornando-o obrigatório em sala de aula. E por meio das justificativas que foram desenvolvidas neste relato, é fundamental que essa ótica educativa seja apregoada e embasada no exercício e ato de ensinar, pois é sabido que esses saberes serão pertinentes não somente no âmbito escolar, como também no desenvolvimento crítico e reflexivo de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 - 79 | set/dez 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.

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

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. Editora: Companhia das Letras. 2019.

QUEIROZ, A. S. et al. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 20, n. 2, p. 129. 2018.

RIBEIRO-MIGLIEVICH, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-políticos epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: 10/01/2022: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>.

29

AS DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BARREIRA NAS AULAS REMOTAS

*Maria Elisiane Gomes Maia Moura*¹

*Aguinaldo Da Costa Blute*²

*Huthysonn Gomes Lima*³

*Juliana Geórgia Gonçalves De Araújo*⁴

PIBID- Letras Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de uma pesquisa para entender as dificuldades dos alunos em uma escola pública de Barreira em participar das aulas remotas. Com a suspensão do ensino presencial por um longo período, por conta da pandemia causada pela covid-19, a educação como um todo precisou se reinventar, para seguir em frente, de modo que durante um período de aproximadamente dois anos as aulas aconteceram de forma virtual.

De acordo com as observações nas aulas remotas, por meio do PIBID, percebeu-se que a grande maioria da turma não fazia parte da sala de aula virtual, e ainda, os poucos restantes, não entregavam as atividades propostas nem participavam das aulas síncronas. Dessa

¹ elisianaemaia02@gmail.com

² adacostablute@gmail.com

³ huthysonng.lima@hotmail.com

⁴ jgeorgia.araujo@gmail.com

maneira, surgiu a curiosidade de pesquisar os motivos de pouca participação nas aulas remotas pelos alunos da escola pública de Barreira.

O estudo traz como objetivo geral: refletir sobre os principais problemas que estão resultando na baixa participação dos alunos da escola de Barreira; e específicos: analisar se é do conhecimento dos responsáveis a ausência dos alunos nas aulas remotas; investigar se a falta de recursos para acessar os aparelhos tecnológicos impossibilita na participação das aulas remotas.

Neste estudo, ressaltam-se algumas discussões reveladas em estudos bibliográficos, em que se destacam: Mendes (2020), Macedo *et al.* (2020), Vieira e Silva (2020), dentre outros teóricos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a pesquisa. E ainda foram elaborados questionários, enviados para dois professores da escola e para o coordenador.

O presente estudo foi de grande importância para equipe, que, mediante experiência no PIBID surgiu a curiosidade de investigar um pouco mais a fundo sobre as questões ressaltadas. De modo geral, pode-se dizer que a pesquisa possibilitou uma maior compreensão da realidade educacional brasileira no período pandêmico, bem como a pouca participação nas aulas remotas, a falta de: estrutura, recursos e interesse, por parte dos alunos, o que cada vez mais trouxe prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem no Brasil.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como enfatizamos logo na introdução deste presente trabalho, esse período de isolamento social, causado pela pandemia de covid-19, tem acarretado muitas dificuldades não só no âmbito escolar, mas também nas nossas rotinas diárias, obrigando-nos a tentar adaptar aquilo que fazíamos de forma presencial a recursos digitais/tecnológicos na modalidade remota ou de forma presencial, mas com uma certa rigorosidade no cumprimento do uso das máscaras e outras medidas que impeçam a aglomeração. Apesar de tais dificuldades, as pesquisas e rodas de conversa, que propiciam as pessoas a relatarem suas experiências de adaptação, têm sido fundamentais para ajudar muita gente a tentar fazer o mesmo, não para acabar com as dificuldades, mas tentar minimizar ao menos os seus impactos. É justamente isso que Krenak quer mostrar quando fala, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”:

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha que fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos (KRENAK, 2019, p.62-63).

A propósito, é justamente nessa questão de querer se adaptar (querendo construir paraquedas coloridos) que foi pensado o ensino remoto, como forma de evitar interrupção de atividades escolares, que poderá ter graves consequências tanto na vida dos alunos quanto na dos professores.

ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA

Ao falar do ensino, que alguns pontos de vista apontam como o mais problemático quando se fala do processo educacional, como se o problema não existisse no que se refere à aprendizagem. Vale lembrar que esses dois processos são interdependentes, pois “uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e a sua análise deve focar na relação ensino e aprendizagem como uma unidade, sem culpabilidade de um ou de outro” (Miranda et al., 2020). Todavia, deve ser a preocupação de todos os recursos didáticos e os métodos de ensino que são e vão ser aplicados nessa modalidade de ensino nas escolas públicas, mas precisamos primeiro olhar para os medos e situações dos aprendizes e, essencialmente, o contexto no qual aprendem.

FATORES QUE DIFICULTARAM O ENSINO REMOTO

O ensino remoto não é apenas postagem de conteúdo, sem retorno e sem acompanhamento. É necessário que seja acompanhado em tempo real pelo docente, a partir de cronogramas devidamente organizados. Pode-se dizer que, de modo geral, o ensino remoto acontece por motivos emergenciais, para que os alunos não fiquem totalmente prejudicados,

no caso da interrupção das aulas presenciais (como foi o caso da educação no período pandêmico em que se viveu).

De acordo com Oliveira (2020), para que para o processo de ensino e aprendizagem aconteça por meio do ensino remoto é necessário que seja oferecido todo tipo de suporte ao discente, como também para os docentes, uma vez que essa metodologia educacional é aplicada para dar continuidade à educação, que não pode parar, proporcionando ao aluno um ensino de qualidade, da mesma forma como ocorreria presencialmente.

De acordo com as observações realizadas pelo PIBID, na turma de 2º Ano da escola pública de Barreira, pôde-se perceber que menos da metade da turma participava das aulas na sala de aula virtual, que acontecia mediante uma ferramenta digital conhecida como WhatsApp, e ainda, desses poucos que faziam parte da turma, a grande maioria não participava das aulas síncronas quando o professor os convocava, pela ferramenta digital Google Meet, de modo que tudo isso causou grandes prejuízos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Baseado nessas observações surgiu a curiosidade de investigar os reais motivos que estavam por trás das aulas remotas.

AS DIFICULDADES DA FALTA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA DE BARREIRA

De acordo com as observações realizadas pelo PIBID, foi possível uma maior aproximação com a escola, que possibilitou realizar a investigação no que diz respeito aos possíveis problemas da falta de

participação nas aulas remotas, na turma de 2º, na escola de Barreira. Foi perceptível que, por conta da baixa situação financeira da maioria dos familiares dos alunos da referida escola, muitos dos discentes não tinham ferramentas disponíveis que facilitasse o acesso às aulas remotas. Em conversa com o professor responsável pela turma, percebeu-se que a escola se encontra em um município composto por famílias bastante humildes, que geralmente sobrevivem da agricultura.

Segundo PPP Danísio Dalton:

A EEM Danísio Dalton da Rocha Corrêa – está localizada a Avenida Francisco Torres da Gama, 161, no centro do município de Barreira e atende a uma média de mil alunos. Típica cidade interiorana, os alunos pertencem a famílias humildes, que vivem basicamente da agricultura. A maioria dos nossos alunos não tem acesso a viagens, lazer, cultura, a escola representa para eles o lugar de socialização da juventude. O perfil socioeconômico é bem diversificado, mas a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima e depende de programas como o bolsa escola [...]. (CORRÊA, 2011, p. 4)

Com isso, pode-se perceber que a grande maioria realmente não compartilha do acesso aos aparelhos tecnológicos, impossibilitando-os de participar das aulas remotas, o que os prejudica no processo de aprendizagem, uma vez que nem todos têm as mesmas oportunidades. É notório que a desigualdade ainda é muito grande, nesse caso, principalmente, a de recursos, que tornam os discentes sem condições para estudar, e o período de pandemia agravou ainda mais essa situação.

Filisola (2011 apud Miranda, 2020, p.10) sentencia que “Muitas pessoas ainda não têm acesso à internet e outros recursos digitais, o que

ocasiona uma grande desigualdade entre os alunos”. Cabe ressaltar que tais desigualdades se tornam um dos motivos de desinteresse nos alunos, isso porque eles podem se sentir desprivilegiados em relação aos colegas, e não é que os seus pais não queiram lhes reunir essas condições, o grande problema é que ainda por cima, muitas pessoas se encontram desempregados com a pandemia.

A FALTA DE METODOLOGIAS QUE DESPERTEM O INTERESSE DOS ALUNOS DA ESCOLA DE BARREIRA PARA O ENSINO REMOTO

As observações nas aulas remotas possibilitaram a percepção da falta de interesse, por parte de muitos dos alunos, para a participação nas aulas, uma vez que aproximadamente a metade da turma estava incluída na sala de aula virtual, pela ferramenta digital WhatsApp, sendo que a maioria dessas pessoas que estavam na turma não devolviam as atividades propostas pelo professor. Além disso, sempre que ele marcava aulas síncronas pela ferramenta digital Google Meet, apareciam apenas cerca de 25% desses alunos.

Baseado nisso, pode-se dizer que o ensino remoto foi algo novo para todos, de modo que é muito normal o aluno sentir cansaço, uma vez que a educação como um todo teve que se adaptar a novas formas de ensino, isto é, um novo contexto educacional, em que os professores, os gestores da escola, os alunos e também as famílias tiveram repentinamente que aprender a utilizar ferramentas que antes eram desconhecidas pela maioria deles.

Segundo Palu *et al.* (2020, p. 57);

[...] Descobrir e se aperfeiçoar nesse novo universo. A insegurança, a inquietação, o medo de falhar, adequar a sua sala de aula, abrir sua casa para a comunidade escolar e para o mundo digital exigiram mudanças rápidas. Associado a isso, os educadores acompanharam mais de perto outras realidades familiares como a falta de estrutura familiar, a falta de recursos tecnológicos nas famílias, o stress do isolamento destes e a dificuldade de aprender a aprender gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades, participar das aulas online, retorno das mesmas para os professores enfim. Esse novo momento fez reuniões de planejamento ser distantes fisicamente, exigindo ainda mais de cada um. Discutindo, refletindo sobre esse ensino remoto em sua totalidade. Sem previsão nenhuma do retorno das aulas presenciais, aquele antigo normal idealizado por muitos, está longe de voltar. E a preocupação com a qualidade da aprendizagem é muito grande. Saúde mental e equilíbrio emocional também devem ser levados em conta porque agora, mais do que nunca, estamos distantes fisicamente e sequer conseguimos sentir nosso aluno. Esses fatores devem estar associados durante todo o período do isolamento.

É importante ressaltar que a falta de interesse dos alunos foi uma consequência, por não haver metodologias adequadas para trabalhar com o ensino remoto, metodologias de aprendizagem que instigasse o interesse do aluno para as aulas remotas. Entretanto, não se pode dizer que essa é uma culpa da escola nem do professor, já que se teve uma situação muito repentina, em que os educadores, de modo geral, viram-se obrigados a se reinventar, ou seja, pensar em novas possibilidades para conseguir realizar suas aulas no contexto remoto. Nenhum deles estava preparado para um ensino educacional nessa modalidade nem tinha formação para exercer tais funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que na Educação os direitos devem ser iguais a todos, sem exceção e distinção; entretanto, com as observações realizada pelo PIBID na escola pública de Barreira pôde-se perceber que muitos dos alunos não tiveram as mesmas oportunidades, principalmente por conta da situação financeira precária, de modo que é notória a existência de muitas barreiras que precisam ser quebradas, para que se tenha um ensino igualitário e que todos tenham as mesmas oportunidades.

Percebeu-se que, com a pandemia, a educação básica da rede pública, de modo geral, foi quem mais sofreu, pois as quedas de participação dos discentes foram muito grandes, tanto devido à falta de um ensino igualitário, que possibilite as mesmas oportunidades para todos quanto à falta de metodologias que despertassem o interesse e comprometimento dos alunos para participarem das aulas remotas.

É relevante ressaltar que com esse trabalho não serão possíveis modificações no ensino educacional, mas, como se relatou no resumo, deve-se ir sempre à busca de melhorias, e escrever um estudo como este, em que são abordados assuntos extremamente relevantes, é mais uma maneira de criticar e fugir do conformismo. Pode-se dizer que este estudo foi mais uma conquista pessoal para a equipe, em que se procura ir contra as condições de desigualdade, e conseguimos, de uma maneira, ainda inexperiente e rasa, fazer uma análise sucinta do assunto ao qual nos propomos.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Danísio Dalton da Rocha. **Projeto político-pedagógico**. Barreira, 2011. p. 4.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2018. Disponível em: <https://culturapolitica2018.files.wordpress.com/2019/09/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et. al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, AL., 2020**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, Caroline. **Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 20 nov. de 2021.

PALU, Janete et al. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

30

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS MÓDULOS I E II DO PIBID

*Wilson Miguel Turé*¹

*Morida Djedju*²

*Victor Emanuel Barros da Silva*³

*Antonia Sueli de Souza Alves Pereira*⁴

*Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho*⁵

Subprojeto de Letras – língua portuguesa / Ceará

INTRODUÇÃO

A formação dos professores é um fator importante para a transformação de qualquer que seja a sociedade, porém, para que isso aconteça, é necessário antes preparar pessoas qualificadas para assumir o magistério com mais capacidade. Sendo assim, é nesse contexto que tem sido desenvolvido várias atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na qual o presente trabalho pretende debruçar sobre as experiências vividas durante as atividades efetuadas no Ambiente Virtual de Aprendizagens - AVA no subprojeto de PIBID, Letras – Língua Portuguesa de UNILAB - Ceará. O AVA constitui-se de um curso, disponibilizado durante o período em que

¹ wilsonture22@gmail.com

² muridadjedju@gmail.com

³ emanuel97barros@gmail.com

⁴ suele@unilab.edu.br

⁵ douglas.coutinho@prof.ce.gov.br

os/as bolsistas estão em atuação no subprojeto PIBID. Esse curso oferece atividades mensais para compor as cargas horárias semanais dos/as bolsistas do próprio curso. Dessarte, houve participações em fóruns entre os/as bolsistas e professores/as, cujas discussões desenvolveram interações, gerando o que chamamos de ensino-aprendizagem, no qual a principal finalidade foi desenvolver aprendizados entre os participantes do subprojeto, incluindo toda equipe formadora do subprojeto específico de Letras – Língua Portuguesa. Assim, entre as atividades realizadas citam-se as seguintes: Atividade do AVA, que inclui encontros entre equipe formadora e bolsistas do subprojeto, leituras, as cartas pedagógicas e fóruns. Também as participações em lives sobre a atuação docente; projeto: “Risos e Poesias”, aulas virtuais, com docentes/supervisores. Houve desafios tendo em conta o período pandêmico em que as atividades foram realizadas, porém, foram criadas alternativas, que possibilitaram a realização dos eventos. Entretanto, teve um grande empenho dos bolsistas e da equipe formadora, que, juntamente, colaboraram para atingir os objetivos do subprojeto definidos ao longo do Programa. Dada a relevância das experiências vivenciadas, pretende-se compartilhar consigo, prezado (a) leitor (a) deste trabalho, os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo dos bolsistas nos referidos módulos.

1 EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM ATIVIDADES DO AVA

Durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de dezembro de 2020 a abril de 2021, abordamos as

temáticas voltadas à **formação de professores**, sobretudo, à formação inicial de professores, a partir de referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes no Projeto Institucional do PIBID/UNILAB. No AVA, realizamos várias atividades, escrevemos as cartas pedagógicas, que dirigimos à coordenadora do nosso subprojeto de Letras – Língua Portuguesa. As cartas serviram de reflexão sobre as nossas atividades futuras e por outro lado tem sido uma experiência nova para equipe toda, tanto pelos bolsistas assim como para os voluntários. Nisso, as cartas eram estratégias de saber como serão as nossas atividades ao longo do projeto PIBID, como se sabe estamos enfrentando os momentos difíceis tendo em conta ao novo coronavírus provocado pelo covid-19, não podemos ir às escolas devido ao confinamento nos primeiros momentos do nosso projeto. Com isso, aprendemos muito sobre a escrita das cartas pedagógicas, pois foi uma experiência nova e única nas nossas vidas.

No entanto, desenvolvemos uma ação na escola Camilo Brasiliense durante o módulo citado acima. Aconteceu o subprojeto *Risos e Poesia*, no qual selecionamos os conteúdos sobre o gênero textual poema, e depois apresentamos para os alunos na sala de aulas, com a finalidade de ajudá-los a compreender sobre o gênero em questão e saberem construir os seus poemas por meio das suas próprias criatividade/imaginário. Tudo isso foi incrível e surpreendente para nós bolsistas, pois foi a nossa primeira experiência como professores na sala de aulas. Em contrapartida, os alunos gostaram bastante, e isso nos deixou mais motivados como futuros professores, dado que tivemos

resultados desejados. Também há alunos que depois da atividade de *Risos e Poesia* conseguiram escrever poemas super criativos, o que nos alegrou bastante.

Por outro lado, no mesmo módulo, tivemos a oportunidade de ler teóricos como bell hooks (2017), e autora nigeriana, Chimamanda Adichie (2014), na unidade intitulada: **A formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo: entre a BNCC, a docência e os desafios sociais contemporâneos**. Nisso podemos compreender sobre como podemos modificar nossa forma de pensar e ensinar. Como futuros docentes, devemos pautar pela questão da diversidade na sala de aula e não continuidade da história única contada pelo Ocidente. Por meio da Educação podemos mudar as narrativas eurocêntricas, a fim de contar para os alunos uma história diversificada, na qual todos vão se sentir representados. Outrossim, permitir que eles contem suas histórias, pois, bem sabemos, que o sujeito negro não é tão estudado nas escolas, ou quando é estudado, segundo Chimamanda, “sempre é o sujeito da escravidão”. Assim sendo, o nosso papel vai ser de tentar desconstruir não só aqueles olhares da única versão contada pelo Ocidente, mas também de apresentar ou mostrar para os alunos de que os negros produzem conhecimento, há reis e rainhas negros; também falar das culturas indígenas e ensinar, de modo geral, como lidar com as diferenças que existem no mundo. Como Chimamanda bem disse, a História pode ser usada para destruir a sociedade e como também para construir uma boa sociedade de seres transformados e com olhares críticos a respeito da realidade. Assim, os nossos alunos possam ser

peças com olhares críticos e visão endógena, pensando na valorização da realidade cultural local.

Em seu texto, bell hooks fez um relato sobre como era a sua vida na escola enquanto menina negra que não se via nos currículos escolares, isso fez com que ela entendesse a diferença entre a educação como prática da liberdade, assim como a educação que serve só para reforçar a dominação. Posto isso, entende-se que um professor precisa aplicar métodos adequados na sala de aula, deve e precisa saber que a educação é um lugar em que possa existir as diversidades e não só reproduzir as literaturas ocidentais, nas quais o aluno não se sente representado.

Dado isso, nós enquanto bolsistas do Programa de Iniciação à Docência, acreditamos que, juntos, podemos modificar algumas narrativas nas escolas do maciço de Baturité, uma vez que dentro do nosso subprojeto temos alunos africanos, que vão trazendo suas narrativas sobre a África, o que não só desperta atenção dos alunos, mas contribui também para desconstruir um olhar depreciativo que talvez possam ter a respeito do continente africano, por causa das imagens negativas que a mídia cria e divulga sobre a história única da África, e não a história própria da África. No que tange às oficinas ministradas pelos alunos de Ensino Médio, tendo em conta a realidade retoma, que é desafiadora, nota-se, às vezes, a fraca interação dos alunos na sala de aula. No entanto, viemos a refletir sobre novas dinâmicas e estratégias, que vieram a estimular a participação dos alunos, sobretudo, nas aulas que envolvem os jogos criativos.

Com isso, percebemos que ser professor exige refletir, constantemente, sobre nossas práticas docentes e sempre recorrer, na medida do possível, em cada contexto, ao viés favorável para melhor aprendizagem dos alunos. Por isso, as reflexões do próximo tópico seguirão as experiências vividas nessa perspectiva.

2 EXPERIÊNCIAS DIVERSAS NO PROGRAMA: REFLEXÃO CRÍTICA A RESPEITO DA FORMAÇÃO DOCENTE; ENSINO DECOLONIAL; DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Com intento de aprofundar as experiências iniciais, houve novos subprojetos, inclusive a participação na VII Semana Universitária da UNILAB. Sendo assim, tivemos debates e reflexões interessantes no AVA a respeito da formação de professores de língua comprometidos com a justiça social, que serviu para base de discussão, o texto intitulado “Fabricando Paraquedas Coloridos: Linguística Aplicada, Decolonialidade e Formação de Professores” (2020), de Alexandre José Cadilhe. Assim, desenvolvemos reflexões com apoios epistêmicos a volta de seguintes categorias: a) A colonialidade; b) Abya Yala; c) Linha abissal; d) Programa “esquisito”; e) LGBTQIA+; f) Formação antirracista; g) Silenciamento nos currículos; h) Linguística Aplicada; i) Sulear; j) O pós-método na LA; k) Atitude decolonial; l) Giro decolonial e m) Princípio decolonial. Tudo isso, numa perspectiva de estudos decoloniais.

No que tange à colonialidade, percebe-se que esse conceito se refere ao modo como os países hegemônicos tendem a impor seu domínio político, ideológico e econômico como a forma de manutenção do colonialismo nos países descolonizados. Em outras palavras, a

colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36 apud CADILHE, 2020, p. 57-60). Sendo assim, esse espírito de colonialidade, no caso da educação, dá-se por meio da homogeneização do saber/currículo escolar sob perspectiva eurocêntrica, o que acaba silenciando os saberes locais dos povos descolonizados. Por um lado, Abya Yala ou América Latina referem-se aos países que assumiram sua independência das colônias europeias, porém, vários deles ainda estão vivendo a silenciar, deslegitimar ou a menosprezar os seus saberes endógenos em realce dos saberes eurocêntricos, ou melhor, há ainda desconsideração dos saberes cuja origem são as vivências e experiências locais dos povos descolonizados. O que se entende no conceito de linha abissal é como a forma de fazer a distinção entre as sociedades metropolitanas das sociedades coloniais, sendo isso percebido em termos da valorização apenas do que acontece nas sociedades metropolitanas, ao passo que as sociedades coloniais são ocultadas, invisibilizadas e produzidas como ausentes, nesse caso, nos currículos escolares.

No entanto, a narrativa de que um modelo/programa “esquisito”, trata-se de um descontentamento dos estudantes de graduação sobre a realidade da prática do ensino que se verifica nos espaços de estágio supervisionado, que para eles, parece apresentar uma diferença com as teorias aprendidas na universidade, o que suscita uma angústia. Também um dos desafios constatado nos espaços escolares trata-se da violência simbólica que acontece muitas vezes, como racismo,

machismo, xenofobia, entre outros, que são sempre os temas dos bolsistas, uma vez que não se verifica uma formação que contemple um compromisso com a justiça social com população negra, indígena, mulheres, pobres, e outros grupos minoritários na cultura colonialista. É nesse contexto que vem trazendo a reflexão sobre a necessidade de formação antirracista para nova geração de estudantes universitários brancos de modo que possam conhecer à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais. Infelizmente, percebe-se ainda o silenciamento nos currículos escolares, ou seja, os saberes endógenos são ainda menosprezados, não integrados para o ensino nas salas de aulas.

Entretanto, é plausível que a Linguística Aplicada vem traçando várias pesquisas e debates na formação dos professores críticos e reflexivos em colaboração com outras áreas, como a Antropologia, Sociologia, a Política e a Filosofia, cujo intuito, juntos, é libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, e visando, principalmente, à formação dos professores comprometidos com a justiça social, como vem sendo vivenciado no PIBID. Neste contexto, “a Linguística Aplicada é entendida como tecido que compõe paraquedas, cujos componentes são fluidos, contingentes e localizados culturalmente” (CADILHE, 2020, p. 59).

Posto isso, Sulear seria importante por tratar-se de seleção de alguns princípios norteadores, como por exemplo, o diálogo com as memórias silenciadas em favor de uma única cultura e propor ações de reflexão e transformação, também compreendidos como princípios de

uma pedagogia decolonial. De fato, “Atitude decolonial refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser” (CADILHE, 2020, p. 68). Sendo assim, trata-se de um conceito de pós-método, cuja perspectiva de ensinar a língua a partir de um olhar mais amplo, porém, diferente do olhar privilegiado de um falante nativo. É nesse sentido que o giro decolonial ou “giro epistêmico” vem apostando em novas práticas que encerram a tradição “bancária” nos cenários de aprendizagem do curso, isto é, ao contrário das tendências pedagógicas autoritárias. Em outros termos, o giro seria a inclusão das estratégias para que as desigualdades sociais e justiça social ganhem lugar nos princípios de formação dentro das práticas de pesquisa, na escolha de textos e nas relações acadêmicas e profissionais docentes. Nesse caso, há o intuito de não formar apenas professores ou pesquisadores, mas sim professores que, por meio de um olhar curioso e investigativo, apoderem-se dos princípios de produção do conhecimento e saberes.

Com base nessas reflexões no texto de Cadilhe (2020), tivemos ideias de que os desafios no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa ainda são muitos, fato que se percebe, quando se vê nos currículos escolares ainda eurocêntricos. Também no que se constata nas práticas docentes apegadas ao modelo tradicional, que contribui para o silenciamento dos saberes endógenos dos países descolonizados. As leituras e discussões que tivemos, em diferentes momentos, possibilitaram as reflexões sobre vários problemas dentro do ensino, e viés favoráveis para orientar ações do ensino com intuito de ter uma educação calcada na esperança de um mundo social mais

humano. Em vista disso, trouxemos para o debate no fórum, cada um, a proposta de um gênero textual da periferia (não canônico), que poderia ser utilizado numa sala de aula de língua portuguesa sob perspectiva decolonial. Assim, compartilhamos, uns com os outros, diferentes tipos de gêneros, como musical, poesia, entrevista, entre outros, que denunciam o racismo, preconceitos, estereótipos etc., cuja finalidade é combater as discriminações e desigualdades sociais por meio das nossas futuras práticas docentes.

Também vale salientar que ainda tivemos encontros que incluíram formações de oficinas e minicursos sobre a prática docente da VI Semana Internacional de Letras da Unilab. Esse módulo interativo contou com fóruns de discussão e interação; debates sobre a consciência negra e outras questões sociais no Brasil; também tivemos de relatar em texto escrito sobre a oficina e criação de **cards** para a formação docente. Encerramos essa unidade relatando sobre como teriam sido nossas experiências na VI Semana Internacional de Letras da Unilab/SILU, que sem dúvidas, contribuiu para nossa formação acadêmica, pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das experiências vivenciadas no decorrer do Programa, enquanto bolsistas, pudemos aprender e exercer os aprendizados no respectivo Programa de Iniciação à Docência: PIBID. Desse modo, as atividades internas e externas da bolsa, como no AVA; lives; participação de formação de professores; participação na SILU (Semana Internacional

de Letras da Unilab); início à docência/regência nas escolas-campo, foram e são de extrema importância para exercermos à docência com mais aptidão e conhecimento. Essas experiências foram bastante eficazes para nosso aprendizado enquanto futuros/as professores/as. Vale destacar aqui a extrema importância do PIBID na vida profissional, acadêmica, pessoal e social de seus/as bolsistas. Como um núcleo formador de professores/as iniciantes, o PIBID tem ainda mais a oferecer para os/as futuros/as professores/as. Portanto, afirmamos com total certeza que esses períodos que desfrutamos em equipe, durante as ações do Programa, sejam entre alunos/as ou professores/as, foram momentos de muito aprendizado e experiências para nossa carreira docente.

REFERÊNCIAS

- Adichie, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única** set/2014 disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt_ Acesso em: 20 jan. 2022.
- CADILHE, Alexandre José. **Fabricando Paraquedas Coloridos**: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. set/dez. 2020.
- Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Mai/2017.
- MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação – v. 1 / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020.

31

O PROCESSO DE MODELAMENTO E NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS E SABERES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: REFLEXÕES NO ÂMBITO DO PIBID/UNILAB/BA

*Jamile dos Reis Santos*¹

*Jaqueline dos Santos Oliveira*²

*Mariele Conceição*³

*Andréia Cardoso Silveira*⁴

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da escolarização no Brasil, as crianças foram moldadas para seguir um padrão dito como certo, uma normatização reducionista diante do pluralismo em ser criança. Nesse sentido, é preciso compreender que o Estado fez da criança um alvo de modelamento e normatizações, a fim de justapor-se aos anseios da sociedade. Conforme Röwer, Alves e Gomes (2019), a função da escola nas sociedades contemporâneas nos desafia a pensá-la para além de análises sociológicas deterministas. Desta forma, as instituições escolares estão no entrecruzamento das transformações sociais, das formas de socialização e modos de vida.

Neste texto, abordamos como iniciou esse processo de modelamento nas instituições escolares, analisando como essa

¹ jamilereis83@gmail.com

² santosjaqueline834@gmail.com

³ marestorias@gmail.com

⁴ andreiacs@unilab.edu.br

padronização interfere na pluriversidade em sala de aula e a importância de um currículo escolar para a diversidade. Segundo Ribeiro (2019, p. 3) “A valorização do saber científico como único e verdadeiro no universo escolar vai marginalizando outras formas de apreensão da realidade”. É uma forma de “encarceramento mental”, distorcendo ideias e naturalizando tudo que o ocidente dita; o efeito disso é a grande máscara silenciadora que nega os conhecimentos que têm como princípio a transmissão oral.

Nessa direção, algumas indagações fundamentaram a escrita deste ensaio: “quem nos limitou a ter somente uma comida favorita ou até mesmo uma cor? porque somente um?” De acordo com Nascimento (2021),⁵ precisamos descobrir a multiplicidade no cotidiano e se permitir vivenciar e experienciar coisas novas, sem ferir o outro. Existe um processo de idealização da masculinidade e da feminilidade, baseada na reprodução de atitudes, comportamentos, gestos, emoções, construído e ensinado socialmente. E isso ocorre desde a idade mais tenra, que se inicia, mais precisamente, na Educação Infantil, e vai sendo imposta ao longo da vida. Todas as pautas são importantes, produzem intersubjetividades e como o próprio nome da roda de conversa que tivemos com Nascimento (2021), é uma “encruzilhada”, são pontos que se interligam, se cruzam e constroem a narrativa dentro dessa perspectiva do corpo-encruzilhada.

⁵ Fala da professora Leticia Nascimento, na live “**Encruzilhadas transfeministas**”, organizada no âmbito do PIBID/Pedagogia/Ceará e Bahia.

Este ensaio é oriundo das reflexões, realizadas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, sobre o tema Gênero e Sexualidade. O texto foi organizado em três partes, incluindo esta introdução. Na segunda, apresentamos brevemente o processo de controle das condutas e padronização dos comportamentos nas escolas de Educação Básica, no final do século XIX e início do século XX. Além disso, refletimos acerca do silenciamento das crianças nas instituições escolares, bem como tecemos alguns caminhos para o desenvolvimento de um ensino que fortaleça a pluriversidade na sala de aula. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

A PADRONIZAÇÃO DOS CORPOS E SABERES NA ESCOLA: PRECISAMOS REFLETIR

A educação brasileira começou a moldar contornos próprios, ainda que sob forte influência europeia, do Estado e da Sociedade Cristã, no final do século XIX e início do século XX. Resumidamente, na história da Educação brasileira, no final do século XIX, a educação esteve voltada a justapor-se aos anseios da sociedade burguesa (uma sociedade mentalmente branca e subordinada), da moral e da ordem, medicalizando a família, assim como a educação por meio da eugenia e da higiene, tornando a criança um alvo de modelamento e normatizações.

As ideias eugênicas foram iniciadas para encontrar o “erro⁶” na humanidade e, com isso, procurar “aperfeiçoar a espécie humana”; porém, para alcançar tal objetivo, era necessária a intervenção das instituições escolares para combater o que foi denominado de “desordem social”. Segundo Bastide (apud CUNHA, 1996, p. 325), os fins sociais da educação, é que “a sociedade não é somente uma livre cooperação de espíritos e de vontades”, mas é também formada por “imposições coletivas, exteriores e superiores ao indivíduo, às quais ele deve subordinar-se”.

Nesse momento, o Estado toma para si não somente a incumbência em educar, mas também de influenciar em outros setores pessoais e religiosos, domínios esses que antes pertenciam às famílias, para, desta forma, colocá-los frente à modernização e o progresso do país. Segundo Azevedo (1960), era necessária uma educação que pregasse a educação física, moral e cívica, resolvendo, assim, o problema da higiene social e, conseqüentemente, um embranquecimento cultural.

A nova palavra de ordem nas escolas era a higiene mental escolar, com diagnósticos que buscavam possíveis distúrbios de aprendizagem. Segundo Patto (1991, p.44), a obsessão preventiva tem como lema “keep the normal child normal” (mantenha normal a criança normal). Luengo (2010, p. 48) completa: “A instituição escolar tornou-se intrinsecamente disciplinar e a escolarização passou a ser a mola propulsora da ordem e

⁶ Se enquadra nesse quesito qualquer pessoa que não atendesse as expectativas de modelamento de normatização do estado.

do progresso científico e social, com o intuito de eliminar atitudes viciosas e de inculcar hábitos salutareis."

Assim, na história da educação do Brasil, o Estado fez da criança um alvo certo no processo de modelamento e normatização dos comportamentos. Nesse sentido, não é possível conceber a educação como mera transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. É necessário refletir sobre: Que saberes e conhecimentos são considerados válidos? Quem e em que contexto os construiu? Quem os define como necessários à formação? entre outros. Ao realizar estas indagações, ocupamo-nos de problematizar os conhecimentos não somente como produtos, mas considerando os processos a partir dos quais se deram sua construção e a sua pluralidade.

Fazendo um recorte para os dias atuais, notamos que educação brasileira tem passado por mudanças significativas, sendo que cada vez mais há uma defesa por uma escola que valoriza a pluridiversidade da sala de aula. Dessa forma, é importante citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância de educar pensando na formação integral do aluno, ou seja, "assumir uma visão plural, singular e integral da criança [...]" (BRASIL, 2017, p.12), pensando-os como sujeitos de sua aprendizagem, assim como realçando o respeito e a valorização das diferenças. Nas primeiras discussões realizadas no PIBID, precisamente no Primeiro Módulo Formativo, problematizamos a "formação do professor como um intelectual reflexivo: a BNCC e os desafios do ensino e da aprendizagem", na qual discutimos como este

documento afeta o cotidiano das salas de aula, levando em conta as várias situações de atravessamentos.

Ler e compreender a BNCC, suas implicações e se posicionar criticamente é um tanto complexo, reforçamos o que o texto de Merli (2019, p.177) traz “uma pedagogia centrada em objetivos e não em sujeitos, desconsiderando a complexidade da criança e do estudante contemporâneo”. Frangella e Dias (2018, p.9) acrescentam: “a precariedade das decisões curriculares [...] não representam igualdade, homogeneidade ou um fundamento comum”.

Desta forma, é importante pensar a pluralidade cultural nas escolas como forma de afirmação da identidade do aluno, possibilitando-o conhecer os seus direitos sociais, históricos e culturais enquanto sujeitos. A pluralidade cultural precisa se fazer presente no âmbito escolar, ser discutido nos currículos, trazendo a realidade desses alunos, pois a escola é um espaço social de formação, na qual se faz presente também a pluralidade de cores, características, gostos, crenças, mostrando as diversas identidades do nosso país.

Vale ressaltar a importância da valorização do que a criança carrega consigo, os saberes adquiridos no convívio social e familiar no qual ela vive, como seus valores, suas crenças e seus costumes, trazendo assim um rico leque de culturas. O professor também exerce um papel transformador importantíssimo na pluralidade cultural para a vida dos alunos, pois as propostas pedagógicas que serão pensadas e trabalhadas em sala de aula trarão uma convivência mais respeitosa. Vale salientar

a relevância da escola ser inclusiva, compreender que a pluralidade é algo normal e saber trabalhar com as diferenças em sala de aula.

Durante o Segundo Módulo Formativo do PIBID, refletimos sobre questões de gênero e relações étnico-raciais e desenvolvemos, na escola campo⁷, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma atividade de intervenção envolvendo a leitura dos livros "Menino brinca de Boneca?" de Marcos Ribeiro (2001) e "Izzy Gizmo" de Pip Jones (2017). A partir destes livros trabalhamos sobre a questão do masculino-feminino, trazendo provocações quanto aos preconceitos machistas. Compreendemos que a modulação dos comportamentos acontece no dia a dia da escola e nas ações mais simples do cotidiano escolar. Em um dos Fóruns Temáticos do PIBID dialogamos sobre a questão da formação de filas na escola, onde profissionais da educação tendem a dividir as meninas e os meninos. E este binarismo continua nas práticas pedagógicas quando as brincadeiras e atividades destinam às meninas as cores rosa ou amarela, aos meninos a cor azul ou verde, por exemplo. Nas conversas sobre profissões, na ludicidade, a cozinha, a boneca e a costura ficam para o gênero feminino. O carrinho, a bola, a pipa são possibilidades de acesso para o gênero masculino.

Em uma das unidades trabalhadas, discorremos também sobre o tema "Sexualidade e relações étnico-raciais na educação básica", em que vimos a importância de se trabalhar com a higiene dos cabelos, a fim de proporcionar ao aluno um maior conhecimento sobre seu cabelo, a forma de pentear, além da construção da identidade.

⁷ A escola campo está localizada na cidade de São Francisco do Conde - Ba

Impedir que as crianças, jovens e adultos experimentem possibilidades de cores, gestos, comportamentos é uma agressão que se desdobra na formação de pensamentos discriminatórios, no condicionamento de funções sociais. Para quem carrega a boneca futuramente será colocado o papel de cuidar de filhas e filhos. Para quem brinca de carrinho haverá menos responsabilidades ligadas a funções da casa e da família. As músicas cantadas no cotidiano da Educação Básica também merecem momentos de reflexões sobre as letras e seus significados.

No tocante às relações étnico-raciais, quando apresentamos fotografias e imagens que representam apenas um fenótipo, criamos hierarquias, padrões de beleza que excluem pessoas e subjetividades. O histórico de racismo no Brasil precisa ser uma pauta discutida na escola, uma vez que afeta grande parte das(os) estudantes negras(os). Pelos elogios, pelo toque, docentes excluem ou privilegiam corpos na sala de aula. Existem casos recorrentes onde violências são proferidas na hora do recreio, na sala de aula e no momento quando acontecem não são debatidas, pelo contrário acabam reforçadas pelo riso na turma. O que é chamado de "bullying" precisa ser conceitualizado pela natureza da opressão e existe a necessidade de consciência no tocante às teorias sobre racismo, lgbtfobia, gordofobia, machismo, inclusão social, necessidades especiais, xenofobia, etc.

Neste sentido, é comum encontrarmos nos murais das escolas uma "monocultura", uma única história em que os lápis cor de pele são de cor rosa clara. Os vestidos e saias, as calças e as bermudas são

vestimentas que determinam as sexualidades. Os papéis de rainhas e princesas ficam para estudantes brancas e as famílias têm uma configuração única de mãe e pai. São vários contextos que podemos imaginar os cenários da discriminação e a conversa sobre pluralidades com a comunidade escolar, com as famílias, é um campo delicado porque existem as imposições da mídia, os condicionamentos culturais. Conscientizar sobre a necessidade de respeito demanda um trabalho multidisciplinar na escola, a formação continuada, a parceria com especialistas nas temáticas que geram conflitos em cada realidade escolar.

Assim também acontece com as questões de espiritualidade que escancaram o racismo religioso na escola. Algumas instituições têm a tradição de fazer orações, cantar músicas cristãs. Temos estudantes que partilham sobre a catequese, sobre o culto na igreja, mas dificilmente uma pessoa pode ter a liberdade de socializar vivências no axé e, mesmo sendo lei, ficam impedidas de cumprir preceitos porque o calendário escolar ainda exclui as especificidades de fé.

No PIBID, em cada intervenção realizada na escola campo, buscamos realizar pesquisas bibliográficas que permitissem pensar em trabalhos que envolvessem diferentes representações de pessoas e culturas. Destacamos aqui os momentos em que trouxemos o quilombo Porto Dom João, a casa de Samba Zé de Lelinha, as nações indígenas e africanas que marcam São Francisco do Conde, cantoras de rap e objetos para dialogar sobre gênero.

Vale ressaltar a necessidade de levantar fontes de pesquisa e materiais que estejam com este olhar apurado para a erradicação do preconceito. É importante mapear portais na internet que facilitem o acesso a conteúdos descolonizados, com referências que trabalhem eticamente raça, classe, gênero, espiritualidade, dentre outras interseccionalidades. O que uma pessoa ouve de ofensa pode impactar a vida pessoal por vários anos e existem inúmeras somatizações que afetam as trajetórias e a autoestima de quem sofre com a exclusão social. Por isso, a importância de afirmar identidades de modo positivo e valorativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é fruto de uma encruzilhada de pensamentos e questionamentos que se recusam a seguir somente o que é imposto como certo pelo ocidente. Neste artigo, buscamos analisar o processo de normatização e modelamento nas escolas. Existe um processo de idealização da masculinidade e da feminilidade, baseada na reprodução de atitudes, comportamentos, gestos, emoções, sendo que tudo é construído e ensinado socialmente. E isso ocorre desde a idade mais tenra, mais precisamente na Educação Infantil.

Consideramos que as formas tradicionais de ensino servem basicamente para alienar e veem o aluno como um simples depósito de informação. Assim, como forma de superar esse modelo tradicional de ensino, que a UNILAB, em consonância com o PIBID, possibilita a nós

estudantes a oportunidade de dialogar sobre caminhos que viabilizem a construção de escolas mais comprometidas com todas e todos.

Espera-se, por intermédio deste artigo, contribuir com as discussões em torno de práticas de ensino que valorizem e fortaleçam a pluridiversidade. Pensar e debater este tema é um passo essencial no processo de edificação de uma educação para a diversidade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **Novos Caminhos e Novos Fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. **Revista bras. Est. Pedag.**: Brasília, v.77, n.186, p. 318-345, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1203/942>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, 2018, p. 7-15.
- JONES, Pip. **Izzy Gizmo**. Tradução de Macedo Antonio. 1. ed. Sesi – SP, 2017.
- LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. – 1. ed. – São Paulo. Editora: UNESP. Cultura Acadêmica, p. 142, 2010.

MERLI, Angélica de Almeida. A Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Revista Movimento revista de educação**, n. 10, 2019, p. 173-194.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado (org.). **A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

RÖWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. Escola e formação docente: narrativas plurais. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia e Educação: debates necessários**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. 224 f. (Série Sociologia e Educação).

32

ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PIBID REMOTO

*Lucinea dos Santos*¹

*Annalua Sampaio Santos de Santana*²

*Gracinda Fanta Jau*³

*Míghian Danae Ferreira Nunes*⁴

INTRODUÇÃO

De acordo com Martins (2020, p.4), o Projeto Institucional PIBID UNILAB “[...] busca proporcionar a integração entre a educação superior e a educação básica por meio da inserção de licenciandos/as da UNILAB no cotidiano de escolas públicas de educação básica, articulando teoria e prática [...]”. Como é de praxe, o desenvolvimento das ações do Programa ocorre, em grande parte, com a atuação presencial dos estudantes nas escolas parceiras da instituição universitária, neste caso em específico, na Escola Arlete Magalhães, sediada no Município de São Francisco do Conde-BA. No entanto, dada à grave crise pandêmica que o país e o mundo enfrentam, o que impossibilita a viabilidade e a execução das ações presenciais nas escolas municipais, foi necessária a adoção de novas estratégias capazes tornar eficaz o desenvolvimento do Programa e, conseqüentemente, a realização das atividades propostas,

¹ sauloneuesofia@gmail.com

² annaluasampa@gmail.com

³ sulaifamoda@gmail.com

⁴ mighiandanae@unilab.edu.br

visando, desta forma, à continuidade da formação docente de estudantes da área.

Neste sentido, o presente texto intenciona tecer reflexões sobre relatos descritivos dos desafios enfrentados, possibilidades e de como se deu a nossa participação no desenvolvimento e/ou execução do Programa perante esta nova dinâmica adotada (formato remoto).

PIBID, UM MECANISMO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que nasceu com o intuito de permitir aos/às estudantes das licenciaturas a aproximação entre a (s) teoria (s) apreendida (s) no seio das universidades e a (s) prática (s) no âmbito das instituições escolares.

A formação docente permeia a articulação entre teoria e prática. Para Fortuna (2015), dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática; para ele, ambas são indissociáveis no processo de formação docente, bem como na construção de sua identidade profissional. Freire (1987) complementa essa ideia apresentando o conceito de “práxis pedagógica” (p. 125). Em sua compreensão, teoria e prática são intrínsecas, aprimorando, por meio de sua relação, uma práxis autêntica, em que os sujeitos conseguem reflexão sobre a atuação pedagógica. “A práxis, porém, 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).

O PIBID surge justamente para possibilitar aos/às discentes a experiência de estar em sala de aula, em contato com os/as estudantes das primeiras etapas da educação básica e também com a estrutura e funcionamento da escola, já que também é possível o contato com a gestão. Como afirma a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020) (CAPES), em sua plataforma digital

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Nesse sentido, buscamos investigar, a partir dos estudos que desenvolvemos durante o projeto, quais as possibilidades e desafios do PIBID Remoto, tendo em vista o PIBID do subprojeto de Pedagogia da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, do Campus dos Malês, ao qual fazemos parte enquanto bolsistas. Para tanto, apresentamos a seguir parte da história do PIBID, e do PIBID no campus dos Malês, para após dar continuidade analisando e discutindo o objetivo deste artigo.

CONHECENDO A HISTÓRIA: O PIBID E O PIBID DOS MALÊS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é o programa de iniciação à docência criado a partir do Edital

MEC/CAPES /FNDE 12/2007, instituído inicialmente com instituições federais de educação para a formação de professores/as. Suas atividades foram iniciadas efetivamente em 2009, após o edital de captação de projetos de iniciação que seriam apoiados pela CAPES. Durante esse período, as discussões acerca da formação docente giravam em torno da valorização do magistério e apoio às/aos estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior.

No ano de 2010 foi instituído o edital nº 018 (CAPES, 2010), abrindo-se para as instituições públicas municipais de educação superior e de universidades, etc., para apresentação de propostas de projetos de iniciação à docência, com a “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). Neste programa, as/os estudantes são inseridas/os nas escolas para que possam adquirir experiências para sua formação acadêmica, com o auxílio da supervisora Julimar Lima. O PIBID tem ainda como objetivo vincular a relação entre educação superior e a educação básica das escolas estaduais e municipais, melhorando o ensino nas escolas públicas. O PIBID é, assim, um dos atos de política de desenvolvimento da formação de docentes e é ligado ao Governo Federal, e com ele traz a valorização do magistério, oferecendo bolsas que são pagas pela CAPES diretamente aos alunos de licenciaturas que estão inseridos nos projetos.

A Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) participa desde 2010 das edições do PIBID e, em 2020-2022 o projeto institucional (PI) do PIBID UNILAB:

objetiva proporcionar a integração entre a educação superior e a educação básica por meio da inserção de licenciandos/as da UNILAB no cotidiano de escolas públicas de educação básica, articulando teoria e prática, com vistas à elevação da qualidade da formação inicial de discentes de licenciatura e contínua de docentes da educação básica, com foco no respeito à diversidade cultural e humana (MARTINS, 2020, p. 5)

Durante o período de pandemia, o PIBID na UNILAB passou por adaptações para atender à continuação do programa e, nesse sentido, contou com o ensino remoto emergencial. Por conseguinte, com o uso de tecnologias digitais de comunicação. Nesse sentido, corrobora Martins (2020, p. 6) que,

O desenvolvimento do PIBID no contexto da pandemia da Covid - 19, marcado pelo isolamento social, levou o coletivo institucional ao trabalho de modo remoto, exigindo um compromisso ainda maior com as ações e a utilização das TDIC como possibilidade de planejamento, comunicação, interação, desenvolvimento e avaliação das atividades. Para tanto, foram utilizadas plataformas e aplicativos, como: ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e-mail, grupos de WhatsApp, Youtube, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, entre outros.

Sendo assim, passamos a discutir sobre as atividades do PIBID Remoto, levando em consideração para tanto o contexto do subprojeto

de Pedagogia da UNILAB - Malês/BA, objetivando delinear seus desafios durante o período remoto.

PIBID REMOTO: AS ATIVIDADES E DESAFIOS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Inicialmente pensado para alinhar as teorias e práticas com atividades presenciais junto à instituição parceira do subprojeto, o PIBID precisou ser adaptado à nova realidade imposta pelo contexto pandêmico de covid-19. Deste modo, a partir de novembro de 2020, as atividades do subprojeto de Pedagogia da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Campus Malês/BA, em parceria a Escola Municipal Arlete Magalhães, localizada em mesma região, tiveram de adaptar-se e adequar-se à nova realidade, utilizando para tanto o uso das tecnologias digitais de comunicação.

Podemos afirmar que após mais de dois anos de início de uma pandemia mundial, sofreremos alterações nas dinâmicas sociais ao redor do mundo; sendo a escola e a universidade espaços de convívio e tendo o isolamento social como um dos modos principais de contenção da propagação do vírus, os indivíduos se viram impelidos a desenvolver e redesenhar os meios de comunicação, de forma a integrar as relações sociais. Nesse sentido, as tecnologias digitais de comunicação tornaram-se aliadas, pois são ferramentas de transposição do espaço, e “uma vez que a presença física do professor não é possível neste momento de pandemia” (SILVA; ALVES; FERNANDES, 2021, p. 12) foi necessário criar novos ambientes e espaços de convívio.

Nesse cenário, “a realidade da pandemia forçou uma mudança na rotina e dinâmica escolar que, impedidas de funcionar de modo presencial, tiveram que aliar-se às redes sociais para continuar ofertando a educação” (GUIMARÃES *et al.*, 2021. p. 66). No contexto das universidades federais, tal como a UNILAB, com o consequente distanciamento dos integrantes da educação (comunidade escolar, discentes, família), em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria 343, onde lê-se:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, Ministério da Educação (MEC), 2020).

É nesse mesmo sentido que os programas institucionais das universidades, tal como o PIBID, “para que não houvesse a paralisação das atividades práticas do programa, visto que o projeto tem uma grande importância tanto na formação dos licenciandos quanto no cotidiano das escolas e dos alunos” (BONCOMPAGNI *et al.*, 2021, s/p), implementou novas estratégias para dar continuidade ao processo. Durante os seis primeiros meses da continuação do programa do subprojeto de Pedagogia/BA, as pibidianas, termo como são chamadas aquelas que participam do Programa, alimentavam a esperança de que a oportunidade de estar presencialmente na escola parceira seria possível, mas diante das incertezas provocadas pelo desenvolvimento

do vírus, as atividades foram pensadas de forma síncrona e assíncrona. Como embasa Alves, Martins e Leite (2021, p. 1595):

Essa edição teve início no contexto da pandemia do Covid-19 e ao longo de um semestre as ações vêm sendo desenvolvidas por meio do “trabalho de modo remoto, exigindo um compromisso ainda maior com o planejamento das ações e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como possibilidade de comunicação, interação e tentativa de estar junto virtualmente.

Desse modo, “foi possibilitada a continuidade das atividades mediada pelo modelo de ensino remoto, inicialmente contando com materiais e atividades escritas sobre o programa, a escola parceira, e os temas transversais da educação, tal como BNCC (Bases Nacionais Comuns Curriculares), PPP (Projeto Político Pedagógico) e outros” (FREITAS; SANTANA, 2021, p. 25). Por atividades síncronas estamos denominando os encontros virtuais via *Meet*, palestras via *Youtube*, atividades de intervenção com os (as) estudantes da escola parceira. Para além, dispomos de atividades assíncronas como leituras de artigos, resumos e documentos normativos, tal como a BNCC, além da confecção de cartas pedagógicas, artigos, resumos, portfólio, visualização de vídeos e filmes.

Além das atividades de intervenção junto aos (as) estudantes da escola parceira, dentro do PIBID Pedagogia/UNILAB-Malês, diversas ações foram realizadas no intuito de subsidiar a relação entre as pibidianas e o PIBID, em formato remoto. Apesar de o PIBID ter iniciado em outubro de 2020, fizemos a primeira atividade de intervenção no

mês de agosto de 2021, quando a escola retornou às suas atividades em formato remoto junto às crianças; realizou-se uma contação de história que abarcou o tema da unidade IV do Módulo II, que tinha por título “Gênero e Sexualidade na Educação Básica: Precisamos Falar!”. Para subsidiar o trabalho das pibidianas, dois livros foram dispostos pela coordenação do subprojeto Pedagogia Malês: *Menino brinca de boneca?*, do autor Marcos Ribeiro (2001), e *Izzy Gizmo*, do autor Pip Jones e da autora Sara Ogilvie (2017).

Frente às experiências dentro do PIBID pudemos perceber que, “as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p.125), e que uma das dez competências, propostas pelo mesmo autor, do docente profissional nos tempos atuais é conhecer o uso das tecnologias digitais. Ainda nessa perspectiva, ressaltamos que “Não basta ter essas ferramentas para fazer com que o processo formativo ocorra, é preciso que o professor detenha os conhecimentos necessários para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia”. (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 1). Ainda assim, ressaltamos que a dialogicidade continua a ser uma importante habilidade metodológica para tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso durante a execução das atividades de intervenção mediada pela tecnologia, pois "a tecnologia em si não aumenta a motivação dos alunos, mas se a proposta de trabalho for interessante e o ambiente de aprendizagem desafiador, os alunos

participam com empenho e interesse pelo conhecimento” (TERUYA, 2005, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o PIBID Subprojeto Pedagogia Malês na edição 2020/2021 percebemos que, para a continuidade do programa, as ferramentas digitais foram determinantes na prática proposta pelo PIBID no cenário pandêmico. Apesar das inúmeras incertezas que ainda pairam sobre o ensino remoto e suas estratégias, tais ações possibilitaram novas percepções sobre o ato de ensinar. Observamos ainda, nesse percurso, que parte dos desafios que as pibidianas vivenciaram durante o PIBID e especialmente nas atividades de intervenção deram-se porque, inicialmente, imaginou-se que conseguiríamos, no ano de 2021, realizar atividades pedagógicas no formato presencial.

Com as falas recolhidas durante as reuniões do PIBID, pudemos ainda constatar que há uma preocupação sobre qual tipo de formação docente está sendo viabilizada por essa experiência de prática remota, bem como sobre as consequências do ensino remoto para educação.

Fica evidente que há um campo vasto para futuras pesquisas que possam apresentar, descrever e analisar melhor os impactos do PIBID remoto na formação dos/as futuros/as docentes, mas desde já reconhecemos que o ensino remoto durante a pandemia de covid-19 e a ação do PIBID neste contexto faz com que os questionamentos sobre

quem e para quê estamos formando nos cursos de Pedagogia na atualidade sejam atualizados.

REFERÊNCIAS:

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586–1603, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15299. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BONCOMPAGNI, A.L.; MAIA, T.L.; MAIA, V.M.; MARTINS, J.C.; OLIVEIRA, A.G.; RUAS, T.S.; SILVA, A.L.R. SOUZA, L.C. “Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto”, em **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, maio 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto>. Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, (2020). PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016.

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

FREITAS, Camila dos Santos. SANTANA, Annalua Sampaio Santos de. PIBID: PRODUÇÃO DE PORTFÓLIO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19. **Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 10 / Resiane Paula da Silveira (organizadora)**. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. p. 22-31.

GUIMARÃES, Lucas; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de; PEREIRA, Ana Paula Cunha; SCHUWARTE, Gabriella Teixeira; CANDIDO, Henrique. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA IMERSÃO NAS REDES SOCIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. **Revista Amor Mundi**. v. 2, n. 6, p. 65-72, 2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/122/88>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação – v. 1 / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, Edna Alves Pereira da; ALVES, Doralice Leite Ribeiro; FERNANDES, Marinalva Nunes. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10740-e10740, 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Crianças e Jovens. Altoé, Anair *et al.* (Orgs.). **Educação e novas tecnologias**. Maringá; Universidade Estadual de Maringá, 2005.

33

CABELO E ETNOMATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PIBID/UNILAB (BA)

*Camila dos Santos Freitas*¹

*Layla Rocha Dantas*²

*Terezinha José Insul*³

*Míghian Danae Ferreira Nunes*⁴

Subprojeto Pedagogia - BA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma intervenção pedagógica realizada junto à turma de 5º ano da Escola Municipal Arlete Magalhães que relaciona saúde, cuidados com os cabelos e a Etnomatemática, executada durante o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *Campus dos Malês* (BA). A atividade foi organizada tendo como um dos objetivos fortalecer o raciocínio lógico dos/as estudantes da escola-campo Arlete Magalhães a partir de temáticas como respeito, diferença e diversidade. Por meio de quatro momentos distintos durante a intervenção, demonstramos a abrangência da Etnomatemática como um conteúdo educativo,

¹ E-mail: camila.bioufrj@gmail.com

² E-mail: layladantas347@gmail.com

³ E-mail: terezinhajoseinsul17@gmail.com

⁴ E-mail: mighiandanae@unilab.edu.br

facilitador, eficaz e interdisciplinar para falar sobre os cabelos, suas práticas de cuidados e os múltiplos saberes que podem ser articulados a partir deles.

A Etnomatemática é um programa de pesquisa fundado pelo educador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio e fundamenta-se na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas tornadas marginalizadas. Historicamente, a palavra *etnomatemática* surgiu na década de 70, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da Matemática, em decorrência da análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais.

Segundo Milton Rosa e Daniel Clark Orey, Etnomatemática trata-se de uma ampliação de conceitos relacionados aos aspectos culturais da Matemática e dos aspectos sócio-políticos-pedagógicos da cultura, integração esta de caráter progressistas e emancipatórios fundamentados nos ideais de Freire (1970) para uma pedagogia de libertação do oprimido; outra característica desse campo de conhecimento se confirma mediante sua ação pedagógica, que atua como mediadora entre o conhecimento matemático adquirido pelo grupo cultural e o conhecimento matemático acadêmico. Por existirem várias culturas com os seus modos de fazeres e saberes, torna-se importante a necessidade de se desenvolver uma prática etnomatemática voltada à ação pedagógica.

A palavra *etnomatemática* foi cunhada da junção dos termos *techné*, *mátema* e *etno* como descrito a seguir:

Tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer (es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (matema) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido (D'AMBROSIO, 2005, p. 99-120).

A Etnomatemática não se trata de um método de ensino ou uma ciência, mas sim de uma proposta educacional que estimula o desenvolvimento da criatividade e que possa levar a novas relações interculturais. D'Ambrosio (2007) citado por Santos (2013) nos mostra que:

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o [aqui]. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D'ambrosio, 2007, p.46, apud SANTOS, 2013, p. 20)

Ao olharmos para a atual conjuntura sociopolítica da sociedade, torna-se fundamental buscar novas propostas curriculares que venham acompanhar práticas etnomatemáticas que não se aprendem dentro da sala de aula, ao mesmo tempo em que devemos afirmar a escola como o lugar do conhecimento e o seu acesso como uma condição imprescindível para a constituição da cidadania.

Respeito, diversidade e diferença a partir do cabelo foram escolhidos como temas geradores para a ação cultural contetualizadora

desenvolvida (Freire,1982), uma vez que são atributos corporais de afirmação externalizada de identidades, destacando sua importância nas sociedades detentoras. De acordo com Bento (2013), no texto “Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros”, o cabelo revela tanto a força de um pensamento social como também os processos de subjetividade humana. A autora aborda a importância dos cabelos nas sociedades detentoras de simbologias, linguagens, valores, distinção social de gênero, raça, classe e hierarquia.

A intervenção proposta se dividiu em quatro momentos de abordagens distintas sobre os cabelos, partindo de saberes e costumes práticos e culturais dos territórios brasileiros. A primeira etapa da intervenção consistiu na contação de história do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, de Dias (2012); na segunda etapa da intervenção, conversamos um pouco sobre os cabelos, os penteados e seus significados culturais. Na terceira etapa realizamos um paralelo entre cuidados com cabelos, alimentação saudável e produtos naturais que fortalecem e auxiliam no cuidado capilar; e na quarta e última etapa da intervenção, propusemos uma dinâmica de aproximação entre o penteado dos cabelos com o conteúdo curricular de frações e Geometria, presentes na grade curricular de Matemática.

O objetivo principal da intervenção foi: a) estimular as expressões afetivas durante os processos de cuidados com os cabelos, visando explorar as noções de identidade, pertencimento e diferenças. Já os objetivos específicos foram: a) dialogar com as imagens a partir da

leitura do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” (DIAS, 2012); b) expressar ideias e sentimentos que emergem a partir dos cuidados capilar; c) aprender a relacionar alimentação e substâncias naturais com a saúde dos cabelos; e d) relacionar formas geométricas e frações com a produção de penteados.

DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência de intervenção ocorreu de forma remota, em ambiente virtual, em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Arlete Magalhães, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. A intervenção surgiu como uma proposta para o exercício da docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia do campus Malês (BA), que tem parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com o propósito de possibilitar as aprendizagens e a experimentação de novos saberes e fazeres, a intervenção foi dividida em quatro momentos distintos, que serão descritos a seguir:

1º MOMENTO

A partir da leitura da imagem e da exibição da capa do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, de Lucimar Rosa Dias (2012), demos início à intervenção. Após a contação, dialogamos com as crianças sobre a importância das diferenças para tornar as pessoas únicas; destacamos a importância das diferenças como forma de

vivenciar as diversidades intrínsecas a todos os seres humanos e ressaltar que vivemos em uma sociedade pluralista e que precisamos respeitar a todos em sua singularidade.

2 ° MOMENTO

Após a leitura do livro, foi feito um bate-papo sobre cabelos, penteados e identidade. Compartilhamos com a turma um pouco das nossas experiências no momento de pentear os cabelos e quais eram os nossos sentimentos durante esse momento, a fim de estimular as expressões deles sobre este momento de cuidado capilar. Destacamos, ainda, a demonstração étnica presentes nos diversos penteados e principalmente nas tranças africanas. A confecção das tranças mostrou-se como um importante objeto de aprendizado, que levou a reflexões sobre as etnomatemáticas, como materialização da expressão cultural nos corpos e como a etnomatemática presente nos penteados trançados nos possibilitou ter em vista que questões como ludicidade, valores estéticos, históricos e geográficos culturais das populações afro-brasileiras podem ser importantes e eficazes para o ensino de Matemática.

3 ° MOMENTO

Comprendemos que os saberes sobre o meio ambiente e alimentação são fundamentais para a formação dos indivíduos e para construção de saberes pertinentes que partem da realidade cotidiana, fortalecendo saberes e fazeres que emergem do território vivido, palco

da formação étnica. Neste terceiro momento compartilhamos com as crianças saberes e cuidados com a saúde por meio da alimentação e de fontes naturais que contribuem com os cuidados dos cabelos. Trouxemos como objetos ilustrativos e como pontos de partida para o diálogo: a) as plantas babosa e aloe vera, bem como seu potencial hidratante, como importante reserva natural de substâncias nutritivas essenciais para a saúde das plantas em questão; e b) as sementes de linhaça e o quiabo como fontes de fibras e com propriedades hidratantes e protetoras das fibras capilares. Nesta etapa também foi transmitida aos participantes a receita de produção do “gel de linhaça” para ser usado nos cabelos como forma de cuidados com os fios e penteados.

Nesta etapa da intervenção também destacamos o papel estruturante das proteínas como moléculas básicas essenciais para formação das células e no crescimento celular e em quais alimentos elas são encontradas.

4º MOMENTO

Nesta etapa formulamos uma proposta de atividade para falar de fração e Geometria por meio dos penteados dos cabelos. Acreditamos que assim estimulamos os/as estudantes a conhecer uma nova forma de encontrar a matemática no dia a dia e ou mesmo no fazer casual rotineiro, a fim de não fortalecer um ensino tradicional da Matemática que dificulte as aprendizagens das crianças.

Como exemplo de partida, tivemos a divisão do cabelo natural em uma flor de cinco pétalas, já sendo possível encontrar a Matemática

neste penteado por meio de divisões de cabelo, antes de começar a produção do penteado. Esta atividade foi voltada para fração (demonstração do cabelo dividido em cinco partes). Observe que o cabelo da criança é dividido em cinco coques com partes iguais (como na imagem a seguir):



Imagem 1: Divisão de cabelo em 5 (cinco) partes iguais.

Fonte: Google Imagens, 2022⁵.

Após esta divisão do penteado, a professora Julimar Lima, da escola-campo Arlete Magalhães/São Francisco do Conde-Bahia, deu início ao conteúdo curricular de Matemática com frações a partir do penteado inicial.

Com perguntas disparadoras como: Como podemos representar este penteado em fração? Caso façamos um coque com o cabelo inteiro,

5 PENTEADOS para cabelos cacheados infantil: 4 ideias e passo a passo. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/YwroJu36fhxfkKkH6>. Acesso em: 24. jan. 2022.

como fica representada a fração? Caso soltemos o coque, como fica representada esta fração? Fomos seguindo até a compreensão de alguns conteúdos de Matemática como “partes e todo” e “numerador e denominador” por parte dos/as participantes.

Como foi possível ver acima, essa atividade é uma forma lúdica encontrada para atrair a atenção dos/as crianças e motivá-los para fazer o cálculo e dar suas respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Ao final da intervenção, percebemos a importância das dinâmicas lúdicas e práticas para o sucesso e para a efetiva participação das crianças. Abordar de modo intencional e organizado numa prática cultural cotidiana, como o cuidado com os cabelos, foi algo que pode apresentar a Matemática a partir de outra perspectiva e tornar o conhecimento mais pertinente e contextualizado para as crianças, o que nos leva a concordar com a importância da atividade lúdica e o seu sucesso deve ser incorporado ao currículo escolar e como eles podem trazer novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem e colaborar de forma efetiva para um aprendizado relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de intervenção com base nos penteados e cuidados naturais com os cabelos mostraram ser uma base de sustentação para aproximar os conteúdos de Geometria e fração de ordem matemática dos/as alunos/as do quinto ano do ensino fundamental por meio da

contação de história, da expressão de ideias e sentimentos, da demonstração de alimentos e produtos naturais que colaboram com a saúde capilar e por último pela exposição de parte do conteúdo sobre frações e formas geométricas presentes no currículo escolar a partir dos cabelos e penteados, constatamos a necessidade de mais intervenções como essas, pois é uma forma lúdica que além de trazer a motivação às/ aos estudantes e reforçar a importância do respeito às diversidades, principalmente de pessoas negras que sofrem discriminação com seus cabelos crespos.

REFERÊNCIAS:

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino: **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 99-120, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1982, p. 9-12

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1970.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Tendências atuais da etnomatemática como um programa**: rumo à ação pedagógica. *Zetetiké*, v. 13, n. 1, p. 121-136, 2005.

SANTOS, Luane Bento. **Para além da estética**: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. CEFET, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://catarinas.info/wp-content/uploads/2017/04/DISSERTACAO-LUANE-BENTO-SANTOS.pdf>. Acesso em: 24. jan. 2022.

34

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS

*Tiago Moraes de Freitas*¹

*Natalia Kelly de Freitas Oliveira*²

*Jannieiry Cardoso Maciel Araújo*³

*Patrícia da Silva Soares*⁴

*Rebeca de Alcântara e Silva Meijer*⁵

Subprojeto Pedagogia - Ceará

INTRODUÇÃO

Em 2020, o semestre na universidade e o ano letivo nas escolas de Educação Básica começaram como quaisquer outros, com nós, licenciandos(as) em Pedagogia, planejando nossas atividades, professores (as) suas práticas docentes, e as crianças com suas mochilas nas costas chegando às escolas. Para algumas dessas crianças, inclusive, seria a primeira vez. No entanto, em março do mesmo ano, fomos surpreendidos(as) com a pandemia da covid-19, doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus (OMS, 2020). Afetou de modo brusco a dinâmica da vida em sociedade, os setores da economia, da política, da saúde, da educação (SOUZA, 2020), neste último, por conta

¹ E-mail: tiagomoraais@aluno.unilab.edu.br

² E-mail: nkfreitasoliveira@gmail.com

³ E-mail: jannieiry.cardoso@gmail.com

⁴ E-mail: patyleandro92@gmail.com

⁵ E-mail: rebeca.ameijer@unilab.edu.br

do isolamento social como medida de contenção da doença, todas as atividades presenciais escolares foram suspensas.

A formação docente nas universidades é a porta de entrada para atuação nos diferentes níveis de ensino na Educação Básica. Para Nóvoa (2000), esse processo pressupõe a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente, suas implicações culturais e como se aplica na realidade dos (as) sujeitos (as). Ou seja, a formação docente permite organizar os saberes e com eles se organizam em outros contextos históricos. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) é uma política no qual insere os(as) licenciados(as) dos cursos de licenciatura no contexto escolar, promovendo a capacitação para o exercício da docência.

Do conjunto de oito bolsistas, a experiência aqui apresentada parte da vivência dos autores do ensaio, sendo um homem e duas mulheres, bem como da preceptora e coordenadora do Subprojeto Pedagogia - Ceará, no qual atuamos nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Edmilson de Oliveira Barros, no município de Redenção - CE. Todas as atividades de planejamento, estudo e ações pedagógicas foram realizadas de forma virtual mediante o uso das tecnologias desde outubro de 2020.

Com a pandemia do covid-19, a formação docente tomou novas configurações. Para promover a relação de ensino e aprendizagem, tivemos que aderir ao uso emergencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (RONDONI; PEDRO; DUARTE, 2020). Isso trouxe

inúmeros desafios, dentre os quais destacamos: a falta de preparo de professores(as) para o uso das tecnologias; o contexto de desigualdades sociais no Brasil; a falta de internet de qualidade; a falta de um ambiente adequado de estudo; dentre outros. Não apenas, novas aprendizagens também foram possíveis (SOUZA, 2020). Em razão desse evento, as perguntas que nos rodeavam eram: quais estratégias podemos utilizar para lecionar na Educação Básica considerando esse contexto? Como nossas práticas educativas na perspectiva da diversidade cultural e humana podem ser desenvolvidas?

Com isso, além da introdução, em seguida apresentamos o PIBID UNILAB, com ênfase na proposta do Subprojeto Pedagogia - Ceará, o qual busca valorizar e abordar as diferenças culturais na formação dos (as) educandos (as) na escola. Posteriormente, abordamos a iniciação à docência no contexto de pandemia e suas implicações desafiadoras para as práticas educativas decoloniais propostas. Por fim, nossas considerações (que não se pretendem) finais. Para tanto, temos como objetivo evidenciar a experiência da inserção de pibidianos(as) em tempos de pandemia na Educação Básica, apontando os desafios e as novas aprendizagens no processo da formação docente inicial.

O PIBID INSTITUCIONAL E O SUBPROJETO PEDAGOGIA CEARÁ: A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO DOS (AS) SUJEITOS (AS)

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que busca proporcionar a inserção dos discentes dos cursos de licenciatura no cotidiano das

escolas públicas de Educação Básica. De acordo Martins (2020, p. 05), durante uma década de atuação, “[...] o PIBID UNILAB tem buscado criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica”. Tem como objetivo geral,

Proporcionar a integração entre a educação superior e a educação básica por meio da inserção de licenciandos/as da UNILAB no cotidiano de escolas públicas de educação básica, articulando teoria e prática, com vistas à elevação da qualidade da formação inicial de discentes de licenciatura e da formação contínua de docentes da educação básica críticos e reflexivos, com foco no respeito à diversidade cultural e humana (MARTINS, 2020, p. 10).

Desde outubro de 2020, nossas atividades na nona edição do programa têm sido desenvolvidas no contexto da pandemia do covid-19, o que exigiu um novo planejamento das ações a serem desenvolvidas, pois para alcançarmos os objetivos do programa foi necessário elaborar os planejamentos pensando a educação com base no uso das tecnologias e de forma remota. No entanto, na nossa atuação não perdemos de vista a perspectiva e os princípios do Subprojeto Pedagogia Ceará, o qual busca “[...] contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, comprometidos, especialmente com a educação no contexto da diversidade cultural, social, racial e de gênero, além do tema religiosidade” (MARTINS, 2020, p. 58).

O Curso de Pedagogia da UNILAB, ao orientar seu currículo de formação docente com base nos valores afro-civilizatórios, prima pelo

reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira e africana na teoria e na prática. Para Freitas e Deboya (2021), essa perspectiva é fundamental, pois, para além da aquisição de um diploma, precisamos considerar na formação de professores(as) os conhecimentos de humanização dos(as) sujeitos(as), tais como a ancestralidade, a memória, a corporeidade, a energia vital (axé), a oralidade, etc. E assim, estaremos contribuindo para a construção de um outro projeto educativo que valorize as diferenças culturais, de gênero, étnico-racial e religiosa.

Tendo em vista essa formação para a diversidade cultural e humana, nossas práticas no chão da escola se orientam a partir desses princípios formativos. Nesse percurso, de acordo com Pimenta (1996), a formação docente requer saberes especializados, tais como: os saberes do conhecimento (específicos de cada disciplina a ser ensinada), os saberes pedagógicos (prática social da educação na interação entre teoria e prática) e os saberes da experiência (aqueles acumulados durante a escolarização, formação e experiências pedagógicas), e estes, em conjunto e diálogo, abrangem as dimensões política, técnica e pedagógica da formação dos(as) educadores(as) para com os(as) educandos(as). Estes últimos, a base do desenvolvimento educacional e humano.

Compreendendo a escola como um importante espaço de formação, o contato com a realidade escolar só foi possível mediante o uso das tecnologias, o que dificultou a interação dos(as) pibidianos(as) com o corpo escolar e com as próprias crianças. Apesar dos constantes

desafios, reinventamo-nos estudando sobre o contexto de pandemia, suas consequências para a vida humana e seus impactos na educação, o uso das tecnologias na educação, e as práticas educativas remotas como possibilidade emergencial. E tudo isso visando a um único objetivo: continuar educando, tendo a diversidade cultural como princípio educativo para a formação dos(as) sujeitos(as), iniciantes à docência, professores(as) da Educação Básica e crianças. É sobre isso que nos ocuparemos agora.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: MUDANÇAS NA FORMAÇÃO, NAS PRÁTICAS, MUITOS DESAFIOS E POUCAS POSSIBILIDADES

A iniciação à docência pode ser compreendida como inserção do (as) licenciados(as) no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, articulando os conhecimentos teóricos com as práticas educativas na sala de aula (MARTINS, 2020). Esse processo requer reflexão constante sobre a realidade e o momento histórico vivido, como também a criticidade sobre o que está posto, resultando, assim, em pesquisas sobre o contexto que contribuem para a melhoria da educação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, compreende a atividade docente como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse âmbito, fomos todos prejudicados. A ausência do contexto escolar presencial, em virtude do isolamento social, sem dúvidas, nos impôs algumas limitações, pois consideramos que as relações e interações sociais face a face são de suma importância para uma iniciação à docência de qualidade, vivida na experiência do cotidiano da escola, participando dos planejamentos da gestão, acompanhando de perto as práticas educativas dos (as) professores(as) em contínua formação, e também observando o constante processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Isso exigiu que o sistema educacional aderisse ao ensino remoto emergencial. De acordo com Rondoni, Pedro e Duarte (2020), esse modelo é aderido de forma temporária, visando ofertar os conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente em circunstâncias de crise, o qual, em tempos de pandemia, tornou-se a principal alternativa para as instituições educacionais dos diferentes níveis de ensino. Corroborando as autoras, dá-se na medida em que professores(as) se utilizam de recursos tecnológicos, uso da internet e de ferramentas pedagógicas para propiciar a aprendizagem (RONDONI; PEDRO; DUARTE, 2020). É importante lembrar que esse modelo não substitui o presencial, conforme tem se difundido no discurso neoliberal da educação, movido por grandes empresas. É preciso também reafirmar que a educação pública e de qualidade é um direito,

e que, portanto, deve ser garantida mesmo com as intempéries do atual contexto.

Foram muitos os desafios e poucas as possibilidades. No nosso contexto, observamos que a desigualdade social foi determinante para a exclusão de professores(as) e crianças. A falta de um ambiente adequado para trabalho e estudo, de segurança alimentar, de internet de qualidade, de material pedagógico e de instrução dos pais para colaborar no processo de aprendizagem das crianças são apenas algumas das “faltas” escancaradas durante a pandemia, e que continuam ainda não sendo uma pauta urgente para o Governo Federal de Jair Bolsonaro. Não sendo simplistas, mas talvez as aprendizagens mais notórias tenham sido o uso constante da tecnologia e, com isso, o estudo, o aperfeiçoamento com os recursos pedagógicos *on-line*, plataformas, etc., como também a possibilidade de visualizar a educação como um campo de relações humanas, e que, portanto, exige afeto, não se reduzindo apenas à transmissão de conteúdos.

As práticas educativas passaram a ser realizadas com base em metodologias que permitissem o ensino remoto (SOUZA, 2020), seja pelo uso do computador, do *smartphone*, das plataformas *on-line*, da gravação de vídeos. Todos os recursos disponíveis foram explorados. E no caso da nossa atuação, comprometidos com a pauta da diversidade cultural e antirracista, buscamos contribuir, tendo em vista nossos fazeres pedagógicos e políticos. Abaixo elencamos três práticas educativas realizadas que contemplam a proposta do Subprojeto Pedagogia Ceará.

Quadro 1: práticas educacionais decoloniais realizadas no contexto do ensino remoto emergencial.

Pibidiano A	1º ano EF	Imaginário social das crianças sobre África A prática objetivou diagnosticar a imagem social formada sobre o continente africano. A atividade consistiu na elaboração de um desenho livre que foi realizado pelas crianças. Foi gravado um vídeo explicando a tarefa, mas não dando margem para influenciar no desenho.
Pibidiana B	1º ano EF	Quem somos nós? A prática objetivou trabalhar a questão da diversidade e da identidade com as crianças, a partir da análise de uma imagem com colagens de diferentes cores, cabelos, etc., formando o mapa do Brasil. Enfatizou-se a composição étnica do povo brasileiro a partir de um vídeo/animação interativa.
Pibidiana C	2º ano EF	Raízes do Brasil A prática teve como objetivo apresentar a formação cultural do povo brasileiro a partir da culinária. A atividade de História visou apresentar as Raízes do Brasil, partindo da identificação da origem das diversas comidas típicas dos grupos étnicos que compõem o Brasil: os indígenas, os africanos e os portugueses. Abordou-se o tema utilizando vídeo gravado pela plataforma do <i>Youtube</i> .

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, nossa inserção na escola aconteceu por grupos do aplicativo *WhatsApp*. Em cada turma estava presente a professora e os responsáveis por cada criança. A sexta-feira de cada semana foi dia dedicado ao apoio pedagógico e retorno das atividades. Em geral, seguindo as orientações da escola-campo para o uso do livro didático, nossos materiais pedagógicos foram elaborados com o uso do site Canva e da gravação de vídeos explicativos do conteúdo proposto.

As práticas educativas apresentadas, ao propor o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base na ressignificação do conteúdo posto no livro didático, são decoloniais, pois rompem com a lógica do currículo que privilegia conteúdos que pauta a cultura dita “universal”, partindo do Continente Europeu. Podem se inferir que promovemos uma descolonização curricular, pois, de acordo com Gomes (2012), abordar esses conteúdos significa

promover uma ampliação da visão de mundo dos(as) educandos(as), possibilitando diferentes leituras e interpretações da realidade, e não se limitando a apenas uma única narrativa histórica-cultural.

Diante disso, o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento educacional da escola-campo de atuação e outras escolas da cidade de Redenção, no Ceará. Em meio a tantas “faltas” em tempos de pandemia, não medimos esforços durante nossa inserção nos espaços escolares, como também a possibilidade de contribuir com a escolarização das crianças que vivenciam a aprendizagem em um contexto atípico de inúmeras dificuldades. Desse modo, pela limitação de páginas e nível de síntese, faz-se necessário que no diálogo entre a política educacional a formação docente e o desenvolvimento de práticas educativas estejam cada vez mais presentes a questão das diferenças culturais e humanas.

CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SE PRETENDEM) FINAIS

O período da pandemia nos fez vivenciar o caos. No entanto, apesar dos muitos desafios, o desejo pelo fazer educacional nos permitiu permanecer firmes até aqui. Não há dúvidas que a romantização do sofrimento da profissão docente tem sido uma preocupação, pois nesse contexto professores(as), familiares e crianças, por vezes, ficaram adoecidas psicologicamente. A ausência da escola, famílias disfuncionais, a falta de interação social, permite afirmar que o cenário é complexo e que ainda não é possível medir todos os impactos na vida escolar dos(as) sujeitos(as).

A iniciação à docência na pandemia, possibilitou visualizar que nada realmente está pronto, determinado. Tudo é passível de transformação, principalmente no que se refere à docência, pois são muitas as questões que nos atravessam, mas ao mesmo tempo há sempre a possibilidade de ressignificação das práticas educativas. Experimentar novas tecnologias, vivenciar as dificuldades estruturais, atuar no ambiente virtual, dentre outros aspectos, nos revelou que o caminho se faz caminhando.

E por fim, é preciso dizer que educar para a diversidade cultural e humana significa propiciar diferentes aprendizagens em condições de humanização, em que o “diferente” seja respeitado, e, por vezes, valorizado, na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes para Orientar Escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

FREITAS, Tiago Morais de; BEDOYA, Luis Eduardo Torres. Formação docente afrocentrada, pesquisa (auto)biográfica e educação: narrativas de si e os (des)caminhos do torna-se(r) pedagogo(a). In: **Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED**. Cajazeiras (PB). AINPGP, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência: caderno de formação – vol. 1** / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020. 84 p.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Folha informativa sobre COVID - 19**. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19> > Acesso em: 19 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 110-118, 2020.

35

DESAFIOS E PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE FACE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Braima Calilo Sadjo*¹

*Elias Perreira Miguel*²

*João Victor Sousa de Oliveira*³

*Rebeca de Alcântara e Silva Meijer*⁴

Subprojeto Pibid Pedagogia Ceará

INTRODUÇÃO

Aborda-se neste texto a temática sobre as ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente, compreendendo as novas configurações sociais no contexto educacional, que enfrenta grande desafio no processo de ensino remoto. Devido à pandemia de covid-19 e na tentativa de reduzir a contaminação do novo coronavírus, vários setores foram afetados e precisaram se adaptar ao novo processo de trabalho, entre eles a educação. Houve a necessidade da adoção do distanciamento social para fins de proteção, o que resultou no fechamento das escolas e as atividades passaram a ser desenvolvidas em casa, de forma remota, o que transformou as casas em escolas.

¹ braimacalilosadjo@gmail.com

² eliasperreiramiguel@gmail.com

³ victoroliveira.10@hotmail.com

⁴ rebeca.ameijer@unilab.edu.br

Perante a isso, as escolas foram obrigadas a solucionar as demandas do processo de ensino-aprendizagem; portanto, a escola buscou se adaptar a uma nova configuração para atender às demandas durante o conseqüente surto de coronavírus sofrido desde o início de 2020, sendo que o que antes era realizado apenas com os recursos dispensáveis dentro da sala de aula, após o início da nova configuração social, isto é, durante a pandemia os sistemas educativos, assim como a formação docente, foram obrigados a se adaptar com urgência à nova realidade extraescolar, e precisaram inserir e adequar-se às novas ferramentas digitais como meio para a concretização do processo de ensino e aprendizagem, o que não fazia presente na realidade de muitas escolas, ou seja, uma situação que nunca tinha sido vivenciada, principalmente nas instituições escolares públicas, municipais e estaduais, que até pouco tempo só existia nos cursos superiores na modalidade de educação a distância.

Os pais tornaram-se como segundo docentes e muitos deles tiveram várias dificuldades, devido à baixa escolaridade familiar, principalmente dos estudantes da rede pública, à falta de recursos tecnológicos e acesso à internet para participar na realização das atividades de seus educandos; isso torna-se visível durante as nossas observações, onde constatamos a fraca devolutiva das tarefas domiciliares das crianças durante o nosso apoio pedagógico.

Para uma compreensão decente do processo de ensino-aprendizagem frente às ferramentas tecnológicas e à formação docente, busca-se indagar o uso das tecnologias digitais face às condições

políticas sociais e socioculturais dos estudantes, constituindo-se preocupação no campo educativo à medida que vem causando desconforto aos participantes do sistema. De acordo com Bandeira *et al.* (2020, p. 2), “o professor precisa aprender a gerenciar de forma equilibrada e inovadora esses diferentes espaços de aprendizagem, que trazem desafios à sala de aula e suas práticas”. Portanto, para o autor, a formação das ferramentas digitais deveria constituir uma parte indispensável na formação, pois a formação dá suporte aos eventuais desafios e superação das dificuldades que afetam as práxis educativas.

Estamos cientes de que a internet e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) revolucionaram a forma de aprender e ensinar e, isso se torna visível a partir das adequações e reinvenções que os profissionais da educação fizeram para alcançar os objetivos perante as demandas sociais. Com isso, faz-se necessária a formação e capacitação dos profissionais para que possam dominar as novas ferramentas do novo modelo de ensino. De acordo com Andrade (2011, p.7), o desenvolvimento tecnológico do ser humano está sendo mediado por dispositivos tecnológicos, em que as TICs estão aumentando o potencial humano. A informação se disponibiliza pela tecnologia cada vez mais inovadora, o que demanda novas formas de se pensar, agir, conviver e, principalmente, aprender com e através dessas tecnologias.

O manejo das TICs possibilita maior facilidade ao processo de ensino e aprendizagem, pois entende-se que os recursos são novos, portanto, exige a adaptação do professor às novas necessidades e/ou a nova realidade extraescolar. Portanto, para que a aula seja proveitosa é

necessária uma prática da formação continuada no sentido de facilitar o manejo das atividades tanto escolar, quanto extraescolar. Segundo Marcelo e Silva (2016), a exclusão social pode ser considerada essencialmente como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros, principalmente no que se refere à falta de recursos. De certa forma, esta situação é perceptível à maioria dos familiares que estão sob as condições de exclusão, à medida que a maior parte dos estudantes teve muitas dificuldades na realização das tarefas ao longo das nossas observações, o que nos leva a compreender que eles carecem das ferramentas tecnológicas, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, ainda se verifica que é importante que as escolas e a família andem juntos, para que o aluno possa desenvolver suas capacidades psicomotoras.

A RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

No sistema educacional, a tecnologia assume uma função importante em termos de apoio pedagógico, em que se faz necessária uma análise das ferramentas que, nos últimos anos, vêm contribuindo para a viabilização do ensino. Com todo progresso que a tecnologia tem sofrido nos últimos tempos, talvez não percebamos o quão dependente nos tornamos das tecnologias e o quanto elas se tornaram parte do processo social, configurando-se como ferramenta mediadora das ações. Sendo assim, todo o contexto da história colaborou para que hoje o ser humano tenha conforto e informação com rapidez, sem limites

(Araújo, 2017). Mas com o surgimento da covid-19, as atenções foram dadas às ferramentas tecnológicas como solução e ao mesmo tempo constitui-se preocupação mediante às dificuldades que muitos têm do acesso e do seu uso enquanto mecanismo mediador das aprendizagens.

Compreende-se que as ferramentas tecnológicas constituem, neste período pandêmico, um desafio ao trabalho dos professores; para isso, concordamos com Andrade (2011, p.08), ao dizer que “o uso das ferramentas deve fazer parte da vida e parte indispensável do apoio pedagógico sendo que a educação e a formação é um processo dinâmico”. Neste quesito, é preciso um preparo contínuo, oportunizando o aluno a adquirir novos conhecimentos e a desenvolver suas habilidades. Como podemos observar nos princípios formativos do PIBID, quando dialogamos com Martins (2020), entende-se que o programa de iniciação à docência é um estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando, considerando a escola como importante lócus de formação inicial que visa dar respostas para melhoria da prática educativa.

Araújo *et al.* (2017, p. 3) nos ajudam na definição que facilita compreender a tecnologia como:

Tudo que é construído pelo homem a partir da utilização de diversos recursos naturais, tornando-se um meio pelo qual se realizam atividades com objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas, para transpor barreiras impostas pela natureza, estabelecer uma vantagem, diferenciar-se dos demais seres irracionais.

No entanto, os autores nos fazem entender que, para adequação das tecnologias ao sistema de ensino, é preciso que o professor seja estimulado por meio da formação continuada. Segundo Martins (2020), a formação inicial proporciona uma interligação real com as situações educativas, analisando-as, renovando-as e equilibrando teoria e prática para que os futuros professores compreendam o seu complexo papel social, pautado pelo compromisso com a qualidade da educação pública, no sentido de adequar os saberes pedagógicos para fazer face à realidade vigente. Assim, compreende-se que durante a nossa atuação adquirimos experiência por meio das palestras e formações que nos dão novos caminhos, permitindo o aprofundar continuamente para melhorar o sistema educativo.

Portanto, ao observarmos esta perspectiva percebemos que, para o melhor uso da tecnologia, é necessária a capacitação dos profissionais da Educação, para que eles/as possam manejar os conteúdos em formato tecnológico, pois esses profissionais precisam se familiarizar com as ferramentas tecnológicas, no sentido de efetivar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem. Como nos conta a realidade experienciada no chão (virtual) das escolas a partir do PIBID, isto é, momento significativo de aprendizagem da profissão e de construção da identidade profissional, sendo um elo importante à formação do licenciando, considerando a escola e seu campo de atuação como objeto de análise, reflexão e investigação, além do mais um espaço de recriação dos mecanismos de aprendizagem. Nesta perspectiva, percebemos grande esforço dos professores; apesar de

não serem blogueiros/as, buscam, de certa forma, dar respostas aos desafios epidêmicos, o que para nós, enquanto licenciandos, nos sirva de experiência e conhecimento do campo para a nossa futura atuação como pedagogos.

Segundo Bandeira *et al.* (2020), na crise mundial que atravessamos, devido à pandemia do coronavírus (covid-19), a escola assume um papel social de suma importância, uma vez que o ensino e a formação tiveram que ser redimensionados para uma maneira remota que não é a ideal, mas que oportuniza a todos, de certa forma, o acesso ao conhecimento. Diante do exposto, estamos caminhando para um novo modelo de funcionamento da escola, devido aos protocolos de distanciamento. E ensinar e aprender vão exigir novas configurações tanto do ponto de vista físico quanto metodológico. A principal estratégia de articulação entre teoria e prática, portanto, volta-se à inter-relação PIBID e formação inicial, favorecendo aos licenciandos a mobilização de diversos saberes, aliando conhecimentos específicos e saberes pedagógicos à experiência por meio da realidade encontrada nas escolas públicas da Educação Básica, considerando o ensino como prática social historicamente situada (MARTINS, 2020).

Após o impacto sentido nos últimos anos, o sistema educativo sofreu um processo de readaptação para a concretização do ensino e aprendizagem; foi visível a necessidade de maiores esforços, adaptação e de coordenação das tecnologias neste processo. Mas ao longo das nossas observações na escola-campo, percebe-se que a formação das ferramentas tecnológicas ainda se faz distante da formação docente,

pois não houve um preparo sobre as ferramentas tecnológicas. Portanto, de acordo com Röwer *et al.* (2019), ao demonstrar que trabalhar com diversos desafios é uma tarefa bastante complexa, tornar ciente os futuros professores deste desafio se faz vitalmente necessário para que eles possam compreender o contexto do qual serão protagonistas em um futuro próximo. Além disso, segundo Bandeira (2020) nos coloca a importância de formação das ferramentas tecnológicas ao entender-se que:

As tecnologias trazem várias formas de aprendizagem e que o educador deve coordenar esse processo. Entretanto é visível que há uma falta de preparo e formação frente ao uso dessas tecnologias e, por conseguinte, não temos conseguido alcançar o ritmo dos alunos com a utilização dessas ferramentas. Portanto, nesse processo evolutivo, adequar-se ao emprego dessas inovações é uma necessidade básica que os professores não têm como esquivar-se (BANDEIRA, 2020, p. 3).

A mudança de postura frente à prática pedagógica só ocorre quando o professor está em constante formação e as escolas com as estruturas que as possibilita fortalecer o uso das ferramentas tecnológicas para depois refletir na sua própria prática. Nesta lógica, Röwer *et al.* (2019, p. 11) entende que a escola “é um espaço contínuo de formação, não apenas para os alunos, mas também para os professores e licenciandos, se faz necessário para a construção sociocultural e educacional de todos” e esta construção precisa de uma estrutura planejada para dar respostas às demandas sociais.

Na mesma senda, Araújo (2017) demonstra que o papel da tecnologia é oferecer condições para que o homem possa satisfazer sua necessidade de sobrevivência, de criar técnicas de facilitação para o trabalho diário, assim como a sua necessidade de interação com o outro por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, a escola precisa inserir ferramentas que lhe auxiliem na formação mais reflexiva do ser humano na construção de um mundo melhor, mas para alcançar este mundo melhor entende-se, segundo Maron (2000), o importante e fundamental papel do professor nos projetos de inovação até porque a qualidade de um ambiente tecnológico de ensino depende muito mais de como ele é explorado didaticamente do que das suas características técnicas.

Para isso, a capacitação e inclusão digital do profissional da educação são de suma importância, desde o momento em que foram capacitados, tendo em conta que o professor é a figura central da mediação do saber. Mediante isso, Andrade *et al.* (2011) entendem que o uso das tecnologias educacionais são ferramentas positivas para se auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e que a formação continuada do professor é fundamental para que ele esteja preparado para este novo cenário.

Ainda na mesma lógica, percebemos, de maneira clara, que “as vantagens de se utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica é estimular os alunos, dinamizar o conteúdo e fomentar a autonomia e a criticidade e as desvantagens aparecem quando não houver organização e capacitação dos profissionais envolvidos” (ANDRADE *et al.*, 2011, p.15),

pois a capacitação é um fator primordial para qualquer que sejam os desafios e as dificuldades. Seguindo a mesma lógica, compreende-se que, segundo Bandeira (2020, p. 6), o docente precisa de formação “para que possa inserir todas as competências digitais em suas práticas pedagógicas, entretanto ele precisa abrir-se ao novo e construir os saberes indispensáveis à realização de aulas que valorizem a experiência e isto seria possível com base na formação continuada”.

A EXPERIÊNCIA DIANTE DO CHÃO DA ESCOLA (VIRTUAL)

Nossas ações enquanto atuantes do PIBID, subprojeto Pedagogia, nos possibilitou observar as dificuldades e desafios a serem superados, além da experiência nos oportunizar vivenciar a prática durante as nossas intervenções como observadores nas salas de aula, de modo remoto e também como auxiliares junto aos professores que nelas atuam. Percebe-se que a tecnologia digital na educação constitui-se em grande medida mais um desafio diante do processo de ensino-aprendizagem, partindo da compreensão de que nem todos os alunos tiveram condições econômicas de suportar a demanda atual de acesso à internet e dispositivos móveis; por outro lado, compreende-se a dificuldade socioeconômica das famílias, dificultando a efetivação das atividades domiciliares.

Neste quesito, compreende-se que o PIBID nos oportunizou vivenciar na prática a realidade educacional, algo que nos impulsiona a inovar e a recriar formas e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, estratégias essas advindas da formação das ferramentas

metodológicas. Dado ao próprio caráter do programa, como diz Martins (2020), de que a sua finalidade é “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Isso nos faz entender que o ato de diálogo entre as universidades e as escolas públicas é fundamental para o gerenciamento de novas aprendizagens e de novas formas de ensino, pois a educação é um processo dinâmico. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve novas metodologias adequadas às atuais configurações educativas à medida que o chão das escolas foi transferido para as casas dos estudantes, tendo como consequência a redução da intensidade na conectividade interpessoal entre os professores e os alunos.

Percebemos muita dificuldade de adaptação no período que fomos inseridos nas salas de aula virtual, o que nos leva a concordar com a fala de Maron (2009 apud Andrade, 2011), ao afirmar que a escola é uma instituição mais tradicional do que inovadora, e aponta que a cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do ensino-aprendizagem.

A partir das nossas experiências, percebemos que as demandas atuais superam as expectativas das famílias, posto que muitos carecem dos instrumentos tecnológicos, e a própria escola também carece, porque não possui estrutura necessária para a nova realidade, nem capacitação para tal procedimento. À medida que o novo cenário

impulsiona a educação a uma nova realidade, num ambiente fora da sala de aula, implicaria na figura do professor uma nova postura que precisa ser instruída a ser mediadora das novas tecnologias frente à realidade do processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Maron (2007) afirma que é fundamental a formação técnica para o domínio dos programas e recursos, de modo a possibilitar a articulação das tecnologias com as diferentes áreas do conhecimento. Assim, compreendemos que o uso de TICS é uma necessidade emergente posto à formação dos professores (Bandeira, 2020). Isso se justifica pela falta de programas de formação técnica das ferramentas tecnológicas, observada ao longo da nossa inserção na escola.

Segundo Röwer, Alves e Gomes (2019), é no processo de encontro, enfrentamento e reflexão das práticas escolares que se compreende o fazer docente entre limites e possibilidades, entre silenciamentos e rupturas, pois a escuta nos espaços formativos de professores serve de abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar produz estranhamentos e desnaturalização. De certa forma, compreende-se que utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas pode auxiliar não só o aluno, mas também os professores e os formandos mediante os desafios que o sistema de ensino e aprendizagem têm no processo de construção do conhecimento, que precisa ser considerado dia após dia mediante uma formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos pelas nossas observações, participações e intervenção na sala de aula que o meio *WhatsApp* utilizado diante da situação da pandemia do coronavírus foi necessário para dar continuidade às atividades escolares, mas, de certa forma, apresenta-se de maneira limitada, quanto à relação socioafetiva entre escola-professores-alunos-família, e ainda, à formação deficiente em relação ao acesso e utilização das TICs pelos professores. Outro fator primordial para os desafios da prática pedagógica nesse contexto é a realidade socioeconômica das famílias, que limitava ainda mais a troca nas salas virtuais.

Neste novo cenário pandêmico que impulsiona a Educação a uma nova realidade num ambiente fora da sala de aula, a experiência é um elemento indispensável para superação dos desafios, permitindo compreender novos caminhos e novas posturas metodológicas diante da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, o PIBID - Programa de Iniciação à Docência – foi fundamental ao oportunizar uma vivência sobre a realidade educacional e perspectiva, novas metodologias e reflexões perante a nova realidade socioeducativa, a partir do momento em que nos estimulou à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação, além do mais, ajudando no aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando, considerando a escola como importante locus de formação inicial e visando consolidar a identidade profissional para dar respostas às práticas educativas.

Ainda pode-se concluir que apesar dos desafios do uso das ferramentas digitais na educação, os professores vêm trabalhando duramente oportunizando aprendizagens significativas aos alunos com base em sua criatividade e em experiências metodológicas, considerando as informações sobre o uso e as possibilidades das TICs na sala de aula, ofertadas também pelo PIBID, com o objetivo de potencializar a qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sérgio Paulino de; VIEIRA, Vanessa Dantas; KLEM, Suelen Cristina dos Santos; KRESCIGLOVA, Silvana Binde. **Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade**. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017.
- ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **O uso das tecnologias digitais na educação: computador e internet**. Brasília 2011.
- BANDEIRA, Ana Dalva de Oliveira *et al.* **Formação docente: os desafios de novas aprendizagens em tempo de pandemia com a utilização das tics**. Maceió-AL, 2020.
- MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência: caderno de formação**. – v.1/Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: UNILAB, 2020.
- RÖWER, Joana Elisa; Alves, Maria Alda de Sousa; Gomes, João Paulo Freitas. **Escola e formação docente: narrativas plurais**. Editora Café com Sociologia Maceió-Alagoas, 2019.

36

SHOW DA QUÍMICA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Andressa Karoline de Castro Gomes*¹

*Karine Rocha de Lima*²

*Maria Mairla Dantas Falcão*³

*Sara Jane de Oliveira*⁴

*Eveline de Abreu Menezes*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

A Química, por ser a ciência que estuda as propriedades da matéria e as suas transformações, apresenta-se como ciência transversal, pois seus princípios estão interligados a outras áreas do saber, especialmente Biologia, Física e Matemática. De acordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio (2008), a importância da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no desenvolvimento intelectual do estudante está na qualidade e não na quantidade de conceitos.

O ensino de Química transformou-se em uma preocupação, nos últimos anos, tendo em vista que hoje, além das dificuldades

¹ andressakaroline@aluno.unilab.edu.br

² kakeau1@gmail.com

³ mairladantas1999@gmail.com

⁴ saraquimica@hotmail.com

⁵ eveline@unilab.edu.br

apresentadas pelos alunos, em aprender, muitos não sabem o motivo pelo qual estudam esta disciplina, visto que nem sempre existe uma correlação da teoria com o cotidiano dos alunos. Na maioria das escolas tem-se dado maior ênfase à transmissão de conteúdos e à memorização de fatos, símbolos, nomes e fórmulas, deixando de lado a construção do conhecimento científico dos alunos (MIRANDA; COSTA, 2007).

É de nosso saber que a experimentação desperta o interesse entre os alunos, independentemente do seu nível de escolarização. Aulas experimentais auxiliam os estudantes na compreensão dos comportamentos e propriedades de substâncias químicas e promovem maior participação dos estudantes e maior confiança em questões e sugestões, tais como “O que acontecerá agora?”, “E se adicionar mais, o que acontece?”. Desse modo, na prática, todo experimento demonstrativo é uma situação em que os professores podem transportar sua metodologia e assim motivar os estudantes quando relaciona teoria e prática.

A experimentação permite que os alunos manipulem objetos e ideias e construam significados entre si e com o professor durante a aula. Embora seja importante, a existência de um espaço adequado, como sala preparada ou um laboratório, mas não seria fundamental para uma boa proposta de ensino experimental (ISQUIERDO *et al.*, 1999).

Não é novidade que os jovens não se interessem pela Química e que tenham esta visão distorcida, chegando a considerar que essa ciência não faz parte de suas vidas. Desta forma, verifica-se a necessidade da utilização de metodologias alternativas relacionadas ao ensino de

Química, com o intuito de despertar o interesse dos alunos e mostrar a importância dos conceitos químicos presentes nos currículos escolares.

Com o intuito de divulgar a Química, por meio de experimentos, bem como despertar a curiosidade e o interesse dos alunos por esta nobre área, os bolsistas do PIBID-Química da UNILAB-CE elaboraram uma oficina intitulada “Show da Química” na Escola Maria do Carmo Bezerra para alunos do ensino médio. Acreditamos que essas oficinas, contendo atividades experimentais, para explicar conceitos básicos de Química, levariam a uma aprendizagem mais significativa e não apenas a memorização, desenvolvendo um raciocínio mais apurado dos estudantes, além de contribuir para nossa formação docente.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência a partir de atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que contribuem significativamente para a formação inicial docente. No entanto, devido ao contexto atual de pandemia, as atividades recomendadas que visam inserir estudantes de licenciatura no ambiente escolar realizaram-se de forma remota.

Uma das atividades propostas no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, pelo Programa, foi criar, juntamente com a supervisora do subprojeto, uma ação que contemplasse o currículo do ensino médio e que fosse elaborada de maneira que despertasse a atenção dos discentes. Para esta ação, foi realizada uma oficina denominada “Show da Química”.

A oficina tinha como objetivo expor experimentos voltados à contextualização dos conteúdos vistos em sala de aula. Com base nisso, foram selecionadas práticas experimentais, com intuito de chamar atenção dos alunos a conhecer a Química de forma lúdica. O Show da Química foi realizado pelos bolsistas e voluntários, que se reuniram, respeitando todas as medidas de proteção sugeridas pela Organização Mundial de Saúde - OMS, utilizando todos os Equipamentos de Proteção Individual – EPI 's.

Os experimentos selecionados para esta oficina foram: “bexiga que enche sozinha”, que consistia em colocar 100 mL de vinagre na garrafa de plástico, três colheres de chá de bicarbonato de sódio dentro do balão com o auxílio de funil e prender o balão ao gargalo da garrafa; “lâmpada de lava”, em que foram utilizados materiais como: um pote de vidro, água, corante alimentício, óleo vegetal e um comprimido efervescente (Sonrisal); e “lava vulcânica”, que, para sua realização, foram utilizados um copo de acrílico, vinagre, bicarbonato de sódio e detergente. Os roteiros dessas práticas estão no Apêndice A.

Por fim, este trabalho se trata de uma pesquisa quali-quantitativa, abordando aspectos tanto qualitativos como quantitativos. Segundo Minayo, (1997, p. 22) “numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais”. Ademais, estudos apontam que a utilização dos modelos em conjunto procura adotar vários métodos para análise do objeto de estudo, mediante comparação dos dados obtidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas.

Desse modo, trabalhou-se o método de pesquisa quali-quantitativa, a fim de, por um lado, tentar identificar variáveis específicas e controlar vieses, e, por outro, compreender os fenômenos envolvidos e ter uma visão global destes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os três experimentos tiveram como reação a liberação de gás CO_2 (gás carbônico), porém cada um deles se comportaram de diferentes maneiras. Por exemplo, no experimento da bexiga, o gás carbônico liberado fez com que ela inflasse “sozinha”; já na lâmpada de lava, a liberação do CO_2 ocasionou a liberação de grandes quantidades de gás com resquícios de água em formato de bolhas até a superfície, formando um show de movimento de sobe e desce, pois quando a água subia, não conseguia ultrapassar a barreira de óleo como o gás e, conseqüentemente, descia novamente; na lava vulcânica, o comportamento observado foi a grande produção espumas causada também pela liberação de CO_2 .

Cortizo (1996, apud LISO *et al.*, 2002) menciona que deve haver uma conexão efetiva e real entre a escola e as vivências, sentimentos e necessidades dos estudantes, ou seja, deve haver uma harmonia entre a vida escolar e a vida cotidiana. Assim, não basta simplesmente ensinar o que o livro nos traz, tratando a ciência como sendo imutável e isolada dos outros conhecimentos. O ensino deve ser o mais interdisciplinar possível, interligando assuntos que muitas vezes, por si só, o aluno não conseguiria compreender.

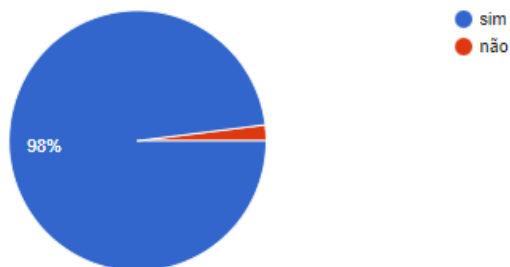
Ao decorrer da apresentação de experimentos foi possível observar que a sala do *Google Meet* contava com 79 participantes, dentre eles estavam estudantes da escola Maria do Carmo Bezerra, bolsistas e voluntários do Pibid-Química, a supervisora do PIBID e a Coordenadora Pedagógica da escola.

No chat da sala virtual havia inúmeros comentários positivos a respeito do que foi apresentado, mostrando a boa aceitação por parte dos alunos, que, por sua vez, conheceram um novo método de estudar Química, e perceberam que ela não é uma disciplina difícil como pensavam. Isso mostra que a experimentação pode promover diferentes níveis de conhecimento que a teoria por si só não consegue alcançar, pois é mais prazeroso aprender um conteúdo de forma lúdica do que apenas ler um material impresso.

Ao final da oficina foi aplicado um questionário produzido no *Google Forms* (Apêndice B), cujo intuito seria saber dos alunos como a oficina “Show da Química” contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Na pergunta 1 indagamos aos alunos se a aula experimental havia contribuído para sua aprendizagem e 98% deles responderam que sim, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Resposta dos alunos à primeira questão.



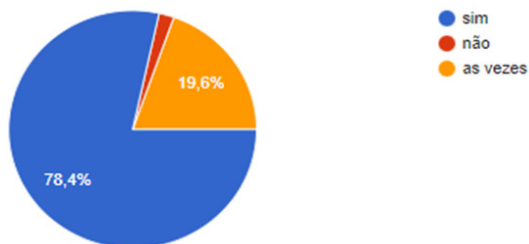
Fonte: Os autores, 2021

Considerando que a abordagem de atividades experimentais configura uma importante estratégia para promover o processo de ensino-aprendizagem da Química, torna-se fundamental que os futuros professores possuam conhecimentos sobre as potencialidades e limitações dessa metodologia, bem como saibam planejar e conduzir atividades experimentais em diferentes contextos de nossa realidade educativa. Dentro da perspectiva do processo de aprendizagem, Kelly (1963, p. 73) afirma que: “O processo de aprendizagem (a construção da realidade) é um processo individual, cativo, criativo, emocional e racional. Cabe ao aprendiz a responsabilidade da sua aprendizagem. Cabe ao professor proporcionar oportunidades para que os alunos aprendam”.

Na segunda pergunta foi questionado se esse tipo de atividade/oficina deveria ser realizado mais vezes; foi observado que 40 estudantes responderam ‘sim’, um estudante respondeu ‘não’ e 10 estudantes responderam ‘às vezes’. Obtendo-se 78,4% de aceitação para

que esses tipos de metodologia sejam realizadas com frequência, os dados podem ser observados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Respostas dos alunos a segunda questão



Fonte: Os autores, 2021

Gonçalves e Marques (2006, p. 232) enfatizam com propriedade que “as atividades experimentais não precisam ser compreendidas como atividades facilitadoras da aprendizagem conceitual, mas sim como um dos elementos desse processo”. Para Krasilchik (2004, p. 85), aulas experimentais devem “despertar e manter o interesse dos alunos; envolver os estudantes em investigações científicas; desenvolver a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos; desenvolver habilidades”.

Sobre a experimentação nas aulas, Silva (2016, p. 12) diz que:

[..] a experimentação tem a capacidade de despertar o interesse dos alunos e é comum ouvir de professores que ela promove o aumento da capacidade de aprendizagem, pois a construção do conhecimento científico/formação do pensamento é dependente de uma abordagem experimental e se dá majoritariamente no desenvolvimento de atividades investigativas.

A experimentação no ensino de Química torna-se indispensável para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos no sentido de que favorece a construção das relações entre a teoria e a prática, bem como as relações entre as concepções dos alunos e as novas ideias a serem trabalhadas. Diante disso, Silva (2016, p. 13) argumentam que:

Química Contextualizada é aquela que apresenta certa utilidade para o cidadão, e assim sendo, a aplicação do conhecimento químico pode ser muito útil para compreender alguns fenômenos. Então, ensinar Química de forma contextualizada seria “abrir as janelas da sala de aula para o mundo, promovendo relação entre o que se aprende e o que é preciso para a vida”.

Percebemos durante o encontro que houve uma boa aceitação da aula experimental, por parte dos alunos, a qual foi interativa e dinâmica. Pelo exposto também podemos dizer que a oficina: “Show da Química” pode ser uma metodologia alternativa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no que tange aos conteúdos de Química, principalmente quando correlacionamos seus conteúdos ao cotidiano dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da dinâmica da aula experimental foi possível observar a participação interativa, interesse, atenção e motivação por parte dos discentes, evidenciando, assim, que a oficina “Show da Química” proporcionou uma correlação entre teoria e prática, contribuindo,

assim, para aprendizagem dos alunos dos conteúdos já vistos em sala, de forma teórica.

Na concepção dos bolsistas, o trabalho realizado proporcionou uma gama de contribuições fundamentais para o processo de construção da sua identidade docente, além do desenvolvimento de novas habilidades e a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Com a experiência adquirida ao longo da produção do referido material tornou-se possível aplicar e validar conhecimentos em situações reais, além de vivenciar o cotidiano da docência.

Destaca-se ainda que esta atividade promoveu o aprendizado mútuo, em que tanto os bolsistas quanto os alunos da escola-campo puderam fortalecer seus conhecimentos, pois os alunos conseguiram associar a teoria vista em sala com a prática dos experimentos, assim como os bolsistas puderam pôr em prática seus saberes docentes adquiridos teoricamente. Conclui-se que o PIBID contribui de forma significativa para a formação inicial de docentes, possibilitando como resultado um olhar mais amplo acerca do que precisamos saber para facilitar a nossa atuação como futuros professores.

Vale ressaltar que, mesmo virtualmente, as atividades atenderam às expectativas dos bolsistas, já que os objetivos foram alcançados. Houve troca de saberes entre o coletivo do subprojeto, em que uma diversidade de conhecimentos pôde ser partilhada, gerando reflexões positivas sobre questões pedagógicas que influenciam no processo de formação.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no Ensino de Química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 219-238, 2006.

KELLY, G. A. **The Psychology of Personal Constructs**. New York. W.W. Norton and Co. Inc, 1963.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, D. G. P; COSTA, N. S. **Professor de Química: Formação, competências/habilidades e posturas**, 2007.

SILVA, Vinícius Gomes da. **A importância da experimentação no ensino de química e ciências**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Bauru, 2016.

37

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Ana Érica Gonçalves Morais ¹

Francisco Diego Soares de Sousa ²

Iury Barbosa Pereira ³

Francisco Rafael Barbosa da Silva ⁴

Eveline de Abreu Menezes ⁵

Subprojeto Química – CE.

INTRODUÇÃO

No ensino tradicional, a Química está mais focada em memorizar fórmulas e reações, e não relacioná-las às aulas práticas. Assim, as aulas experimentais se tornam uma ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem, conciliando a teoria à prática, que, por sua vez, desperta o interesse e a curiosidade do aluno. A experimentação científica coopera para uma melhor compreensão sobre o estudo da Química, relacionando-os aos conhecimentos já obtidos nas aulas teóricas.

Os experimentos químicos podem ser explorados em diversos lugares, desde que sejam experimentos simples e que não causem nenhum dano para quem esteja apresentando, uma vez que contribuem

¹ eg68107@gmail.com

² sousasdiego@aluno.unilab.edu.br

³ iury@aluno.unilab.edu.br

⁴ barbosa.rafaelk49@gmail.com

⁵ eveline@unilab.edu.br

para a construção do conhecimento. Não importa onde, todo lugar é um ambiente em que se pode aprender, e é importante criar estes espaços para utilizar o maior potencial de cada um, para gerar experiências e compartilhamento, fundamental para obtermos uma aprendizagem para a vida (TEIXEIRA, 2018).

A experimentação está se tornando um mecanismo fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para diversos aspectos sociais, ambientais, além de formar cidadãos mais conscientes. O ensino experimental tem o papel de ser um recurso auxiliar, capaz de assegurar uma transmissão eficaz do conhecimento científico. Ele promove a memorização dos enunciados teóricos e reforça a convicção dos alunos quanto à plausibilidade daqueles conhecimentos que já haviam sido apresentados (BRAGA; LIMA; AGUIAR JÚNIOR, 1999).

As aulas práticas, que já não eram tão presentes no ensino tradicional, devido a inúmeros fatores, como, por exemplo, a falta de instrumentos e tempo para os professores as prepararem, muitas vezes, pela carga horária elevada. Com a pandemia tiveram ausência no contexto escolar, o que pode causar uma falta de empolgação por parte dos alunos que esperam viver essas experiências e conhecer na prática os processos físicos e químicos.

No ensino remoto, as aulas são realizadas utilizando ferramentas digitais. Em decorrência do cenário atual que o país enfrenta, com a pandemia covid-19, esse modelo de ensino passou a ser adotado. A Base Curricular Nacional (BNCC) apresenta o uso de

tecnologia como uma das competências gerais da educação, em que é possível construir uma aprendizagem crítica e significativa (BRASIL, 2018). O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no processo de ensino-aprendizagem está muito presente nesse período de pandemia, em que o educador como mediador do conhecimento precisou ser mais ativo e familiarizar-se com as mídias digitais. As aulas passaram a ser realizadas por meio de diferentes recursos de plataformas digitais, tais como: videoconferência, Google Meet, Zoom e também pela plataforma de aprendizagem Google Classroom.

Pelo exposto, o presente trabalho teve como objetivo relacionar teoria e prática da Eletroquímica a partir de um experimento científico, ministrado utilizando videoaula, como parte indispensável para aprendizagem da Química para alunos do ensino médio da escola EEM Doutor Brunilo Jacó, localizada em Redenção/CE, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).

DESENVOLVIMENTO

Dentre os conteúdos pertinentes à disciplina de Química abordados no ensino médio, a “Eletroquímica” é um dos assuntos que têm grande importância em se tratando de exames externos e vestibulares. Em vista disso, a equipe de bolsistas se propôs a realizar um experimento de forma que pudesse facilitar e proporcionar um melhor entendimento por parte dos estudantes em relação ao assunto.

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica e a realização de uma oficina sobre o estudo da Eletroquímica. As atividades foram realizadas virtualmente em decorrência da pandemia de covid19, e foram parte integrante para uma melhor compreensão de como ocorrem as reações, bem como as transformações químicas e determinados fenômenos que ocorrem no nosso cotidiano.

O experimento realizado chama-se “pilha de limão”; tratam-se de pilhas que produzem energia elétrica capazes de ligar alguns equipamentos. A equipe responsável pela apresentação da oficina a realizou da seguinte maneira: um dos bolsistas conectou um limão a um prego galvanizado, feito de ferro (Fe) e revestido com uma camada de zinco (Zn), ambos metais de transição, de acordo com a tabela periódica (IUPAC). Em seguida, do outro lado da fruta, fincou uma moeda de 5 centavos, feita de aço (liga metálica) e revestida com uma camada de cobre (Cu).

Nesse sentido, o limão possui propriedades eletrolíticas, ou seja, atuando como um eletrólito (substância aquosa que produz íons de carga positiva e negativa); tais características permitem a transferência de elétrons e as condições necessárias para funcionar como pilha (dispositivo que produz corrente elétrica).

Para conseguir a quantidade necessária de energia elétrica, o bolsista conectou um polo positivo a um negativo com o auxílio de um fio elétrico de cobre que atuou no sistema como condutor da eletricidade. Em seguida, as pilhas foram ligadas em série, obtendo, assim, um conjunto de pilhas conectadas umas às outras que foram

capazes de proporcionar o funcionamento de uma calculadora simples de 1,5 volts. No final da aula, a equipe ainda abordou conceitos importantes como pilhas e baterias, diferença de potenciais voltaicos, soluções eletrolíticas, bem como acidez e basicidade, para que pudesse ser contextualizada.

A Eletroquímica estuda a transformação de energia química em energia elétrica pela transferência ou deslocamento de átomos. A realização deste experimento proporcionou a visualização de uma reação química em pleno curso, demonstrando na prática, de como a energia elétrica é produzida e articulando com a teoria já ministrada de forma teórica para os estudantes da escola-campo.

Para Salesse (2012, p. 18), a experimentação pode ser utilizada para demonstrar os conteúdos trabalhados, mas utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do educando mais ativa.

É importante salientar que a Química como componente curricular deve envolver o aluno e levá-lo a pensar em como a matéria se comporta. Assim, as experimentações devem ser feitas de forma adequada, visando sempre a uma melhor compreensão do estudante com relação ao conteúdo ministrado, evitando traumas e promovendo a curiosidade. De acordo com Silva (2016):

[...] a experimentação se utilizada da forma adequada, pode se tornar um recurso pedagógico importantíssimo auxiliando na construção de conceitos, ou pode ser um empecilho ao processo de aprendizagem. É importante lembrar que por outro lado, a Experimentação, quando acompanhada de um processo investigativo, torna-se uma ferramenta de

ensino rica, possibilitando criar situações que venham a motivar os alunos (SILVA. 2016, p. 27).

Para Santos (2018, p. 13), “é possível perceber a importância da experimentação no ensino de Química, assim como a possibilidade de utilização de materiais alternativos”. O autor complementa falando sobre a falta de uma abordagem teórica antecedendo os experimentos, em específico quando se trata das pilhas caseiras, as quais trazem consigo conceitos muito importantes de Eletroquímica:

[...] ainda assim, muitos dos trabalhos encontrados sobre pilhas caseiras não trabalham com o aprofundamento dos conceitos envolvidos, tendo em vista, que não discutem a origem da diferença de potencial desses tipos de pilhas. Também é perceptível a importância de fazer uma abordagem conceitual contextualizada para ajudar na aprendizagem desses conceitos eletroquímicos (SANTOS. 2018, p. 13).

Para o autor, trabalhar com os conceitos por trás dos experimentos é muito importante, pois a partir disso pode-se explorar a origem de um determinado fenômeno comum ou incomum no cotidiano.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor pode possibilitar diversas metodologias que garantam formas diversificadas de engajamento entre os estudantes a partir de seus conhecimentos. A experimentação dentro da sala de aula proporciona um melhor ambiente de ensino e consegue atrair o olhar dos estudantes. Com isso, é importante dizer que, a partir das experimentações, os alunos e alunas podem compreender como a Química funciona, principalmente quando os experimentos realizados são aproximados do cotidiano dos

estudantes fazendo com que estes desenvolvam mais interesse pelo conteúdo estudado. Porém, cabe ao professor analisar, compreender e aplicar os experimentos da melhor forma possível, contextualizando o conteúdo a partir da teoria e aplicando os experimentos sempre estimulando a interação, o interesse e a motivação dos alunos.

Como já visto, a experimentação é uma importante estratégia para cativar a atenção dos estudantes (SANTOS, 2018), além de proporcionar interesse e empolgação que incentivam o aluno a investigarem mais a fundo sobre as teorias que fundamentam as Ciências da Natureza, dentre elas a Química, considerada por muitos estudiosos como a “ciência central”, por ser um elo entre a biologia e física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos supracitados aspectos analisados e partindo das ideias levantadas pelos autores citados neste trabalho, pode-se dizer que a experimentação no âmbito escolar é de suma importância para o aprendizado dos estudantes, quebrando o paradigma de que o ensino da Química se dá somente pela memorização de fórmulas e reações.

A partir dos experimentos aplicados em sala de aula, os estudantes podem vivenciar, compreender e analisar processos químicos presentes em seu cotidiano, pois, a partir destas experiências, a teoria passa ser confirmada pela prática, promovendo, assim, uma maior qualidade no aprendizado do aluno, instigando-o a aprender e querer conhecer o universo da Química. Vale ressaltar que o uso da experimentação deve ser considerado como uma ferramenta metodológica auxiliar e não deve

substituir as metodologias tradicionais, bem como só é possível a utilização dos experimentos quando se existe um embasamento teórico, prévio, o qual deve ser relacionado ao contexto em que a escola e o discente estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Celso Teixeira. **Lifelong Learning** – Aprender Para a Vida. Ibex – Innovation Bridge Experience. São Paulo – SP. 1. ed., out. 2018.

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

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; AGUIAR JÚNIOR, Orlando; CARO, Carmem Maria de. A Formação de Conceitos Científicos: Reflexões a Partir da Produção de Livros Didáticos. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 4, p. 855, 871, 2011.

SALESSE, Anna Maria Teixeira. **A experimentação no ensino de Química**: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. 2012. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SANTOS, Lucas Nascimento. **Abordagem Conceitual de Eletroquímica por Meio de Experimentação Empregando Pilhas Produzidas com Materiais de Fácil Obtenção**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Sergipe Campus Professor Alberto Carvalho Departamento de Química do Campus Itabaiana, 2018.

SILVA, Vinícius Gomes da. **A Importância da Experimentação no Ensino de Química e Ciências**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista – Unesp Bauru, 2016.

SILVA, Renata Santos; SILVA, Joana Darc Melo da; RIBEIRO, Isabel Necy de Souto. **Uso de TIC's no Ensino Remoto Emergencial**: Um Estudo de Caso da EMEF Severino

Ramos da Nóbrega. Conedu VII Congresso Nacional de Educação. Picuí/Paraíba. 2020.

TABELA Periódica. In: **TodaMatéria**: Tabela Periódica. Google, 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tabela-periodica/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

38

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO: OFICINA SOBRE FUNÇÕES OXIGENADAS PARA O ENEM 2021

*Amanda Gabrielle Paiva Castro*¹

*Danielly das Graças Sousa do Nascimento*²

*Faustino Djata*³

*Sara Jane de Oliveira*⁴

*Eveline de Abreu Menezes*⁵

Subprojeto de Química

INTRODUÇÃO

A educação tradicional está muito voltada à memorização e apresentação de resultados nos exames internos e externos à escola, isso afeta diretamente os estudantes. Porém, para um entendimento consolidado acerca da Química é necessário que o professor relacione os conteúdos científicos ao dia a dia do discente para que, dessa forma, eles assimilem melhor os conceitos e desperte mais ainda seu interesse pela disciplina. Porém como aplicar o conteúdo de química sobre funções oxigenadas baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenha essa interação entre o cotidiano do estudante e a teoria, de forma remota?

¹ amandapaiva467@gmail.com

² dany Sousa807@gmail.com

³ djatafaustino@gmail.com

⁴ saraquimica@hotmail.com

⁵ eveline@unilab.edu.br

Uma das principais barreiras foi a distância física entre a escola e os estudantes causada pela pandemia do Covid-19 em 2020 que se estendeu à 2021, mudando a rotina de todos. Nesse período, as dificuldades que surgiram na educação foram inúmeras e quando se trata de escolas públicas elas se tornam ainda maiores, como foi o caso da escola campo aqui relatada. Os integrantes do PIBID Química buscam planejar e repassar o conhecimento de forma mais clara e objetiva possível, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que mesmo com as limitações, ainda é a forma mais eficaz de fazer com que o conteúdo chegue até o aluno. Ao longo de 2021, os bolsistas, realizaram atividades e elaboraram vídeos sobre conteúdos e práticas de laboratórios com materiais que se podem ser encontrados em casa, relacionando com química do dia-a-dia.

Nesse contexto, esse trabalho descreve e faz reflexões sobre as atividades desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, no subprojeto Química da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), relacionando o conteúdo de Química Orgânica de modo a despertar a curiosidade e o interesse nessa área do saber por parte dos alunos. O conteúdo foi abordado de forma resumida, revisando o que a professora regente já tinha iniciado em sala de aula, de modo a complementar e relembrar os conteúdos. Para melhor compreender o conteúdo a ser trabalhado, a equipe responsável pela oficina fez uma análise do livro didático, utilizado pelos discentes na referida escola, mais precisamente no capítulo que inicia o conteúdo

sobre as Funções oxigenadas e notou-se que o livro traz uma abordagem muito didática e bem próxima da realidade do público em questão.

METODOLOGIA

Foi realizada uma oficina pedagógica, que consistiu na aplicação do conteúdo de funções oxigenadas, no intuito de revisar e complementar o que já havia sido estudado anteriormente pelos estudantes do 3º (terceiro) ano do ensino médio da escola Maria do Carmo Bezerra. A supervisora da escola-campo propôs tornar o ensino de Química mais leve, contextualizado com o dia a dia dos alunos e com a ideia de desmistificar essa disciplina.

A oficina foi realizada na plataforma do Google Meet de forma síncrona, tendo sido abordado o conceito e o reconhecimento das funções a partir da resolução de questões, de forma geral e específica. As questões versavam sobre: nomenclaturas oficiais e usuais, suas aplicações no dia a dia e suas características para classificação na Química Orgânica, mostrando, em forma de slides elaborados na ferramenta Power Point, imagens, esquemas e fluxogramas. Ao final da aula, foi proposto para os estudantes um questionário tendo como base questões do ENEM (Exame nacional do Ensino Médio) de edições anteriores, para que, assim, eles pudessem vislumbrar como o conteúdo é abordado nesse exame nacional.

Foi utilizada a ferramenta Google Forms, formulário on-line da plataforma Google, para a realização da pesquisa quali-quantitativa, como forma de acompanhar e avaliar a oficina a partir da aprendizagem

dos estudantes e coletar dados. O questionário tinha 6 (seis) questões: 5 (cinco) objetivas de múltipla escolha baseadas no ENEM e uma discursiva, em que os alunos destinavam suas opiniões sobre a aula. Vinte e quatro estudantes, divididos em duas equipes, denominadas de A e B, estiveram presentes na aula on-line e responderam ao questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

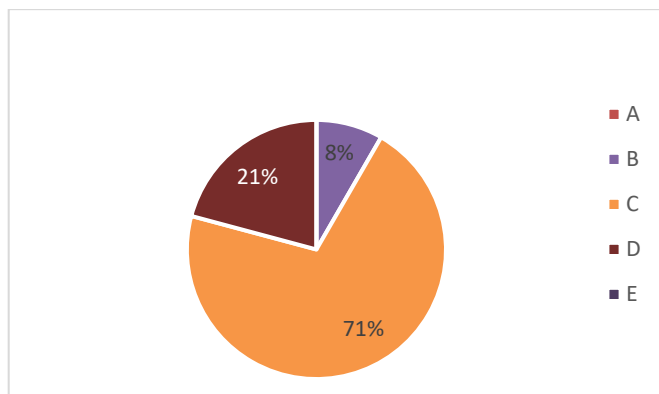
A Química deve ser uma disciplina contextualizada para que os alunos possam ter uma visão mais ampla sobre o mundo, sobre a própria Química e a relação que acontece entre eles. Como citado por Silva (2016, p. 13):

[...] tornou uma forma de despertar no aluno um maior interesse, desde que vinculadas à construção de um conhecimento científico em grupo, à possibilidade de promover discussões e investigações que permitam um enriquecimento do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios do aluno. Há necessidade de se buscar alternativas para que o aluno participe das tomadas de decisões, tornando-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Abaixo segue um gráfico com os resultados obtidos no questionário destinado aos alunos no final da oficina. O link foi enviado pela professora de Química. Nas cinco primeiras questões, 45,8% das respostas foram da turma A e 54,2% da turma B, que teve maior participação nas respostas ao questionário.

A primeira questão indagava sobre alguns compostos que são muito utilizados para intensificar o sabor de carnes enlatadas, frangos, carnes congeladas e alimentos ricos em proteínas. Cerca de 71% responderam a letra C e estavam corretos, porém 29% responderam à questão de forma errada.

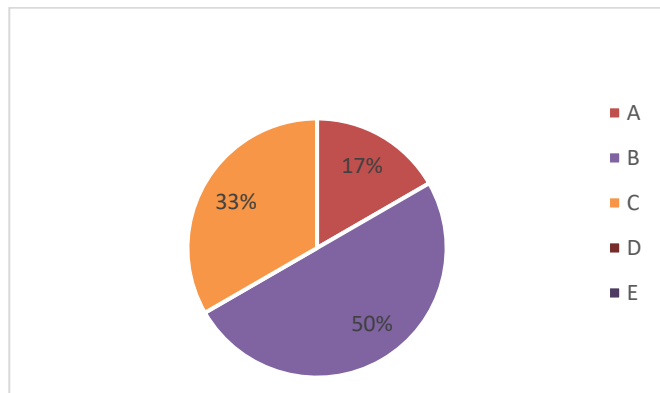
Gráfico 1: Respostas dos alunos à 1ª questão



Fonte: Autores, 2021

Na questão 2 buscou-se saber os grupos característicos das funções presentes no composto da “curcumina” e 50% dos alunos assinalaram a letra B, que era a resposta correta, porém, 50% não acertaram a resposta, como podemos observar no Gráfico 2.

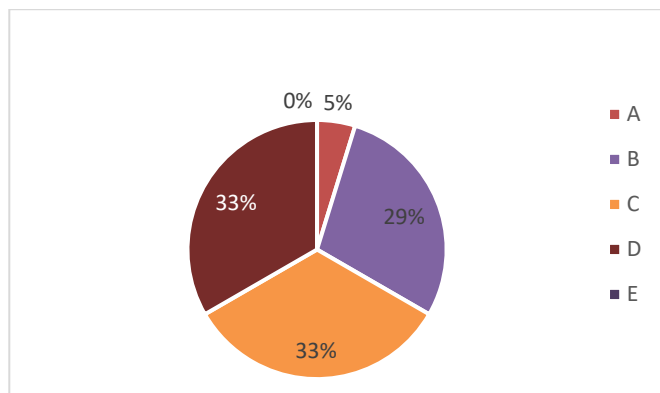
Gráfico 2: respostas dos alunos à 2ª questão



Fonte: Autores, 2021

A questão 3 mostrava quatro imagens e indagava quais delas eram funções oxigenadas, porém apenas 33% dos alunos assinalaram a letra correta, o item D, como pode ser observado no Gráfico 3.

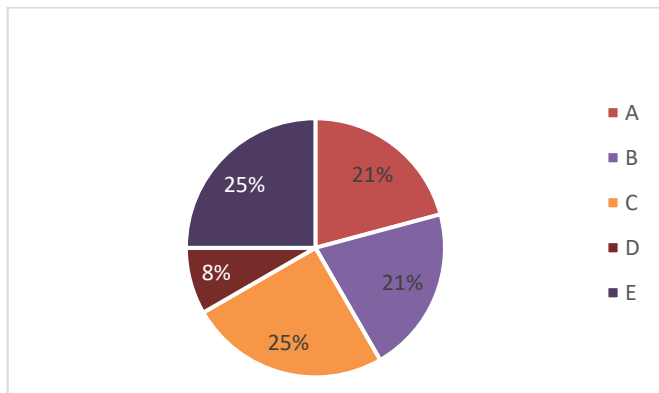
Gráfico 3: Respostas dos alunos à questão 3



Fonte: Autores, 2021

A questão 4 interrogava qual função química estava presente no produto que representava o biodiesel; a alternativa correta era A, apenas 21% acertaram, e os dados podem ser vistos no Gráfico 4.

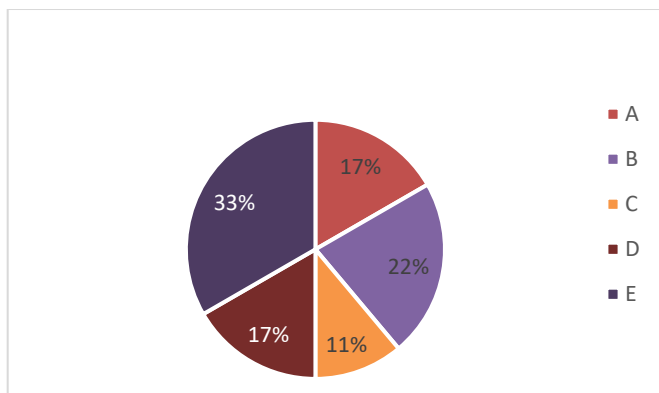
Gráfico 4: Respostas dos alunos à questão 4



Fonte: Autores, 2021

A questão 5 indagava sobre a fórmula estrutural do barbatusol e qual a função oxigenada estava presente. A alternativa correta era letra E e 33% dos alunos acertaram a resposta:

Gráfico 5: Respostas dos alunos à questão 5



Fonte: Autores, 2021

Percebeu-se, ao analisar os enunciados das questões e as respostas dos alunos, que eles tiveram dificuldades em interpretar as que

possuíam uma linguagem mais científica. Porém, as questões que possuíam menos interpretação de texto, como, por exemplo, as que pediam para localizar e identificar os grupos funcionais, foram as que tiveram maior número de acertos.

Na questão 6 solicitamos a opinião dos estudantes sobre a oficina. A seguir mostramos algumas considerações:

“Aluno A”: *Excelente, apesar de ter dificuldade de aprender assuntos da química, nessa aula consegui absorver muitos assuntos;*

“Aluno B”: *Achei muito legal, espero mais aulas assim;*

“Aluno C”: *Bem interessante;*

“Aluno D”: *Interativa.*

“Aluno E”: *Complicado.*

Estes dados foram importantes para a equipe visualizar e discutir os pontos positivos e negativos da oficina no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Girotto (2003):

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. (GIROTTTO, 2003, p. 88)

Esta oficina trouxe a percepção de que há vários tipos de conhecimentos e que eles podem chegar de várias formas para os estudantes a partir das disciplinas. Para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido deve contar com alguns fatores,

como: ambiente de estudo, interesse do aluno e do professor/facilitador e da própria comunidade, o que não foi possível pela pandemia de covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina foi um grande desafio, pois mesmo estando há um ano trabalhando na escola Maria do Carmo, os contatos com os estudantes não eram tão frequentes por conta de horários, distância e dificuldade no acesso à internet. Sentimos dificuldades na interação, pois muitas vezes pareceu que estávamos falando sozinhos, muito por conta da timidez dos alunos da escola-campo, mas os resultados do questionário trouxeram uma sensação de satisfação. Levando em consideração os feedbacks recebidos por parte dos alunos, percebemos que a oficina foi proveitosa para eles também.

Este trabalho nos trouxe experiência na docência e com ele foi possível refletir sobre a Química no cotidiano e como podemos contextualizá-la em sala de aula. Consideramos que o Pibid foi essencial para o sucesso desta aula e para nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

- GIROTTTO, G. G. S. C. **Pedagogia de Projetos: (re)significação do processo ensino-aprendizagem.** Projeto de Pesquisa. Núcleo de Ensino – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília – 2002 a 2003
- SILVA, V. G. **A importância da experimentação no ensino de química e ciências.** Monografia (Graduação de Licenciatura em Química) - Universidade Estadual Paulista – Unesp Bauru. Bauru, p. 13. 2016.

39

SUBPROJETO PIBID SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR DE ÁREA

*Bas 'Ilele malomalo*¹

INTRODUÇÃO

A metodologia que utilizo para construir o meu relato é o que denomino de bioepistemologia (MALOMALO, 2017), ou seja, o princípio epistemológico segundo o qual a produção de conhecimento, que se quer perto da objetividade, deve ser feita “a partir”, “mediante” e “para” a vida, sendo esta vida particular parte da grande comunidade: Comunidade-Ntu, que o autor traduz por Comunidade-Vida-Plena. Tratando-se de uma epistemologia que se fundamenta da filosofia africana, logo se entende que a Comunidade-Ntu dialoga com os princípios éticos, estéticos, políticos e epistêmicos do Ubuntu, ou seja, do Ser-Sendo (RAMOSE, 2016). Nesse sentido, a produção de conhecimento e a educação são tidas desde já como práticas coletivas de fazer a Vida-Plena acontecer.

O Subprojeto intitulado “Sociologia, Educação antirracista e ensino médio: possibilidades, desafios e perspectiva” foi elaborado conjuntamente com a coordenação da área do curso de Sociologia do Ceará. Cada subprojeto foi executado a partir da sua realidade regional.

¹ basilele@unilab.edu.br

No caso, o subprojeto da Bahia foi implementado de forma virtual IFBA – Campus Santo Amaro.

Conforme destacou-se no projeto PIBID Institucional, que foi aprovado, alinhado aos princípios da Lei n. 10.639/03, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, o subprojeto “Sociologia, Educação antirracista e ensino médio: possibilidades, desafios e perspectivas” tem, como objetivo geral, a criação de um ambiente de capacitação aos licenciandos/as, de modo a torná-los/as hábeis ao cumprimento e transmissão das competências e habilidades, preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica. Em igual medida, o subprojeto visa auxiliar as escolas parceiras na execução das tarefas que se impõem à educação, no âmbito da BNCC, e efetivação dos preceitos fundamentais da Lei 10.639/03, no que toca à construção de uma epistemologia antirracista na educação básica, que sirva de ferramenta para prevenção e combate às práticas discriminatórias de todos os tipos.

O projeto busca, assim, habilitar os discentes, no quadro geral de sua formação de professores para o ensino de Sociologia, de modo que consigam construir uma concepção pedagógica e curricular de fato contextualizada pela realidade local e social da escola e do seu alunado, mas também prepará-los para instrução das habilidades básico-comuns, competências que indiquem aos estudantes aquilo que, de fato, “devem saber” e “saber fazer”.

Alinhados a esses objetivos gerais, o subprojeto almeja os seguintes objetivos específicos:

- Elevar a qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura da UNILAB, no nível das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Aprimorar as experiências de estágio supervisionado em conexão com as atividades do PIBID;
- Promover a integração entre educação superior e básica;
- Proporcionar uma experiência empírica e prática da atividade docente;
- Potencializar experiências criativas e participativas das práticas metodológicas e tecnológicas, incentivando a inovação e interdisciplinaridade;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura em Sociologia e em Ciências Sociais da UNILAB;
- Aprimorar o estudo e aplicação dos princípios da BNCC, da Lei 10.639/03, da LDB 9.394/96;
- Aprimorar o processo de capacitação dos licenciandos/as para avaliação do contexto social e cultural da escola e alunado na formulação de estratégias pedagógicas;
- Valorizar as atividades interdisciplinares na formulação de estratégias pedagógicas no nível das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Contribuir para a elevação da qualidade de ensino nas escolas parceiras e no cumprimento dos objetivos e metas que as instituições assumem no âmbito da BNCC e da Lei 10.639/03;
- Aprimorar o senso democrático e de trabalho coletivo entre os licenciandos/as.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR DO SUBPROJETO DE PIBID SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS

Sou professor Bas'Ílele Malomalo e considero-me como educador, pesquisador e docente pelos direitos das populações negras pelo mundo e pelos direitos da natureza.

Minha paixão com as Humanidades Africanas começa desde que nasci na aldeia de Idumbe, na República Democrática do Congo. Nesse lugar e na minha família, aprendi muito cedo a ter gosto pela cultura e instituições sociais africanas. Meu contato com a Sociologia como disciplina deu-se entre 1990 e 1993, na minha graduação em Filosofia, quando tive contato com a Sociologia geral ocidental e a Sociologia africana, neste último caso não de uma forma aprofundada.

Entre 2003 a 2006 fiz meu mestrado em Ciências, na área de concentração Ciências Sociais e Religião, pela Universidade Metodista de São Paulo, e foi aqui que comecei a me transformar em cientista social, de forma específico sociólogo, pois minhas investigações voltadas para a produção de identidade étnico-racial por intemédio do Instituto do Negro Padre Batista, uma Organização da Sociedade Civil, ligada à Igreja Católica e que defendia os direitos de igualdade racial para negros, davam-me essa oportunidade.

Em 2004, se não me engano, dei aula de Cidadania para uma turma de ensino fundamental numa escola particular em São Paulo. De fato, tratava-se de temas ligados à Sociologia. Entre 2009 até 2012, quando trabalhei como docente de História e Cultura Africana e como coordenador da Especialização História da África e do Negro numa

universidade particular, em São Paulo, na periferia de Itaquera, minhas competências foram aproveitadas pela instituição não somente para formar licenciados habilitados a trabalhar com conteúdos voltados para a Lei 10639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Africana, mas para ofertar um componente curricular em Sociologia para licenciados de outras áreas que pretendiam lecionar essas disciplinas em suas escolas.

Ingressei na UNILAB, campus de Liberdade no Ceará, em 2012, por meio de um concurso na área de Sociologia africana. Fiz parte do grupo que fundou o curso de Licenciatura em Sociologia no Ceará. Quando cheguei na UNILAB, Campus dos Malês, também fiz parte da comissão que ajudou a fundar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Tanto na UNILAB Ceará como Bahia, tenho-me dedicado na formação de bacharéis e licenciados, cuidando, entre outros, de componentes curriculares com conteúdos didáticos voltados à Sociologia ocidental, sul-americanos, afro-brasileiros e africanos.

Minha experiência na UNILAB está estruturada entre ensino, pesquisa e extensão. Esta trajetória me levou a aceitar o desafio de assumir a coordenação do PIBID Sociologia Campus dos Malês. Meu objetivo tem sido de formar gente, formar professor na perspectiva do paradigma africano de se fazer a educação que atravessa a minha vida.

Quando se falou no colegiado de que o curso de Ciências Sociais estava precisando de uma nova coordenação para o PIBID de Sociologia Campus dos Malês de 2020 até 2022, coloquei logo meu nome à disposição. Depois de aprovação, encaminhei a documentação que se

precisava, participei das reuniões de preparação do macroprojeto do PIBID Institucional e elaborei o subprojeto conjuntamente com outros colegas do Curso de Sociologia.

A política anticidência do atual governo e a forma como mal lidou com a pandemia de Covid-19 trouxeram muitas dificuldades na implementação do PIBID e Residência Pedagógica (RP) na UNILAB e em todo país. No entanto, a liderança do coordenador institucional do PIBID e da coordenadora institucional da RP, juntamente com a colaboração dos coordenadores, supervisores e estudantes envolvidos no processo de implementação desses dois programas facilitaram os passos iniciais e a colheita dos frutos que obtivemos até este momento e outros que teremos no futuro.

Os diálogos que temos tido, feitos virtualmente devido ao Covid-19, têm sido o motor do sucesso do programa institucional. Acertamos quando optamos pela realização das atividades via mundo virtual, fazendo usos de AVA, Google Meet, WhatsApp e outras ferramentas a depender da necessidade, realidade e contexto.

A liberdade concedida pelo PIBID institucional tem facilitado o trabalho de coordenadores e supervisores de cada área. Da minha parte, tenho trabalhado com os princípios de liberdade, autonomia, criatividade junto com o supervisor e estudantes, tudo isso fundamentado no paradigma africano do ubuntu: “Eu só existo por que nós existimos”.

O planejamento das atividades, desenvolvidas por nós, seguiram esses caminhos: apropriação dos conteúdos teóricos e metodológicos

em Sociologia de forma crítica; produção de textos, observação não participantes das aulas do supervisor, intervenção e regência na sala de Sociologia. Dito em outras palavras, a formação de nossos estudantes fez-se de duas formas: uma formação geral, coordenada pela Coordenação Institucional, e uma outra específica em Sociologia, mediada pelo coordenador, vice-coordenadora e supervisor.

A formação geral buscou inicialmente ofertar conteúdos sobre a docência crítica e os conteúdos que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) oferece. Depois de alguns meses de formação, os coordenadores de projetos das áreas específicas deram continuidade à formação.

Focamos em atividades que começaram em aproximar nossos estudantes à realidade da escola, o Instituto Federal da Bahia, Campus de Santo Amaro, deixando claro que o PIBID não reduz o seu entendimento da educação somente na sala de aula, mas se preocupa também com as experiências não escolares. Nesse último caso, nossos estudantes foram motivados a participar das atividades formativas que julgavam úteis para a sua formação, como nós da coordenação sempre sugeríamos um conjunto de atividades como palestras, seminários e congressos.

Ainda no que diz respeito às atividades realizadas pela Coordenação Institucional do PIBID, a nossa participação na Semana Universitária da UNILAB 2021 foi impactante. Planejamos os temas que nossos estudantes iriam apresentar; discutimos os recortes temáticos a serem feitos, a metodologia a seguir. Apresentamos para nossos estudantes, na ocasião, a diferença entre portfólio, resumo simples,

resumo expandido e um artigo. Desempenharam-se a produzir seus vídeos, a escrever seus resumos simples e a apresentar os resultados parciais do nosso projeto.

A segunda experiência marcante, para mim, tem sido a participação nas aulas do supervisor. Os recursos formativos mobilizados por nós aqui partem do entendimento de que se aprende primeiramente observando as pessoas mais velhas, experientes. Nessa mesma perspectiva, quando percebemos que nossos estudantes estavam preparados para encerrar uma sala de aula, planejamos conjuntamente, de forma espacial com a liderança do supervisor, a regência de uma aula e a realização de uma oficina.

A realização de frequências mensais e o registro das atividades do portfólio da parte dos estudantes têm sido uma ferramenta poderosa para o seu crescimento como futuros educadores. Temos privilegiado a avaliação continuada, mesmo se tenha sido ocorrida em longos intervalos devido à Covid-19 e a outros compromissos, como uma forma de dialogar em torno do que planejamos. Tenho recorrido a minha experiência de educador popular e de pesquisador em Sociologia local, motivando nossos estudantes para avaliar a realidade ou o assunto em pauta de avaliação considerando esses pontos: “foi bom”; “que pena” e “que tal”.

O “Foi bom” é o momento em que avaliamos coletivamente e de forma construtiva nossos acertos, sucessos, e isso passa, primeiramente, por um olhar pessoal: um voltar-se em si e depois um voltar-se para o outro, o nosso subprojeto e o PIBID Institucional. O

“Que pena” é o momento de destacar de forma generosa e serena, sem culpa, nossas falhas; a busca das razões dessas falhas e se responsabilizar para novas mudanças. A última fase do “Que tal” tem nos levado a sugerir manter o que temos acertado, a mudar o que não acertamos e novos caminhos a serem trilhados de forma pessoal e coletiva.

Da minha parte reconheço que não consegui desempenhar em 100% o meu papel. Houve, por exemplo, algumas atividades propostas que não consegui acompanhar a finalização. Demorei no início do projeto a marcar uma reunião com os estudantes e eles ficaram um pouco perdidos. Quando começamos a marcar as reuniões, eles ganharam muita autoconfiança e determinação.

Percebi que nem todos os estudantes entregavam seus relatórios nos prazos combinados. Nem todos realizavam as atividades que propúnhamos no AVA. Entendi depois que quando falamos de autonomia, isso não isenta a responsabilidade. Conversei com os estudantes e eles entenderam. Entendi também que o período de Covid-19 sobrecarregou todos nós. Portanto, era preciso ir devagar. A educação se faz de várias formas.

Não era da opinião de fazer um planejamento mensal das atividades. Continuo defendendo a ideia, segundo a qual, deveríamos fazer um planejamento semestral e, a partir dali, iríamos executando, avaliando e ajustando.

Apreendi dentro desse processo que ser educador é ser a pessoa mais velha que acompanha pessoas mais novas para a vida. Realmente,

aprendi muito com a vice-coordenadora, com o supervisor e com cada estudante. Cada encontro foi, para mim, o momento de aprender. Praticar a Sociologia é isso: formar gente que luta para um mundo sem discriminação e sem racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu relato do professor estabeleceu-se a partir da realidade da coordenação de área que lida com os mecanismos institucionais da UNILAB no Campus dos Malês e sempre em contato com o desenvolvimento do PIBIB Institucional localizado na Pró-reitora de Graduação, no Ceará. O trabalho desenvolvido por mim só chegou a alcançar seus objetivos graças ao trabalho coletivo e colaborativo da vice-coordenadora, do supervisor e dos estudantes.

Em muitos momentos, todas as etapas de formação foram socializadas com os educandos para tornar todo processo mais consciente, com intuito de alcançar as metas estabelecidas. Em nosso entendimento, conseguimos alcançar a maioria das metas, apesar do contexto de COVID-19, e outras dificuldades inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Isso aparece em outros capítulos escritos por nós neste livro.

REFERÊNCIAS

MALOMALO, Bas´Ilele. Estudos *Africana* ou Novos Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. Revista Capoeira – **Revista de Humanidades e Letras**, v. 3, n. 2, ano 2017, p. 16-50.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: **Ensaio**
Filosóficos, Volume IV - outubro/2011, p. 9-25. Disponível em:
http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso
em: 17 fev. 2016.

40

O PIBID-UNILAB NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR ADEMIR SOUSA SANTOS

*Ademir Sousa santos*¹

DE ONDE EU FALO

Como o discurso de todo e qualquer indivíduo, o meu denota um tempo e vários lugares. Falo como um sujeito negro do subúrbio de Salvador e ao mesmo tempo do Recôncavo, posto que a *Cidade da Bahia*² também faz parte do Recôncavo. Sou professor de Sociologia do IFBA – Campus Santo Amaro, instituição da qual sou concursado desde 2008, mas teço minha percepção sobre o mundo e os acontecimentos como como filho de D. Matilde daqui de Marechal Rondon, que é um bairro da periferia de Salvador, perto de Pirajá, Campinas e Cabrito, onde me constituí a partir de múltiplas vivências.

Antes do IFBA, lecionei como professor concursado de Sociologia na rede estadual de ensino, no Colégio Estadual Castro Alves, no distrito de Acupe, também em Santo Amaro, durante seis anos, e fui estagiário no Colégio Severino Vieira, no centro de Salvador, no estágio obrigatório da disciplina de Sociologia, bem como naqueles “estágios”

¹ ademir.santos@ifba.edu.br

² “Nome consolidado na memória popular” pelo motivo da Cidade do Salvador ter sido “o centro urbano da Bahia de Todos os Santos” (ARAÚJO, 2000, p. 12).

remunerados³ e não obrigatórios nos bairros de Águas Claras e Cajazeiras X.

O IFBA – CAMPUS SANTO AMARO

O IFBA faz parte da *Rede Federal de Educação Federal e Tecnológica*, e se constitui como uma da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, a partir da Lei 11.892/2008 (IFBA, 2013, p. 27). Possui atualmente 21 campi em funcionamento, além de “outros 02 em construção, 01 núcleo avançado, 06 centros de referência, 01 polo de inovação e 01 reitoria” (IFBA, 2021). Dentre os campi, o de Santo Amaro – local em que o PIBID está acontecendo – foi criado em 2006, e recebe estudantes de vários municípios do Recôncavo.

Nesse processo, além da multicampia, é importante salientar duas questões que são relevantes para conferir a singularidade da instituição:

- i) A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de que na prática a dimensão do ensino absorve a maior parte do tempo da jornada dos docentes;
- ii) O trabalho em múltiplas modalidades de ensino, quais sejam: a) Integrado – Ensino Médio articulado ao curso técnico; b) Subsequente – Curso técnico para estudantes que já tenham concluído o Ensino Médio; c) PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada; d) Superior.

Em relação ao regime de trabalho, a instituição possui docentes de 20, de 40 horas e de Dedicção Exclusiva (DE), sendo que a maioria está

3 Nesse tipo de estágio, os estudantes universitários, a partir do terceiro semestre do curso, assumiam várias turmas como docentes, sem possuírem uma qualificação mínima para tanto, e sem ter um professor regente para supervisionar o trabalho e lhes orientar no processo.

contida neste último. Já no que se refere à atuação dos docentes das disciplinas propedêuticas, pelo fato de que o campus Santo Amaro é pequeno, muitos deles trabalham em mais de uma modalidade e em cursos distintos e com disciplinas que possuem cargas horárias menores que os das disciplinas das áreas técnicas dos cursos. Como consequência, os primeiros têm uma maior quantidade de turmas, sendo, portanto, maior também a relação quantidade de estudantes por professor.

É neste sentido que como professor de Sociologia do IFBA e participante do PIBID-UNILAB como Professor-Supervisor, apresento algumas características e especificidades da minha atuação profissional. Embora seja concursado como professor de 40 horas com DE, trabalho atualmente como docente de 20 horas. Além das atividades realizadas na minha residência e das turmas listadas abaixo, participo dos conselhos diagnóstico e final dos cursos, dos Conselhos de Curso e do Campus, de organizações e participações em eventos e oficinas, realizo atendimentos a estudantes, oriento TCC e iniciação científica, participo de bancas de TCC, além de participar em reuniões diversas (com a coordenação pedagógica, de área, de curso, do Departamento de Ensino, e das reuniões gerais).

Em relação às turmas, cursos e modalidades, leciono atualmente em 04 turmas e 03 modalidades como é possível verificar abaixo: i) Integrado – 02 turmas, sendo uma do curso de Eletromecânica e outra do de Informática (TI); ii) PROEJA – 01 turma do curso de Segurança do

Trabalho; iii) Superior - 01 turma de Sociologia da Educação no curso de Licenciatura em Computação.

Do exposto, temos que muitos docentes do campus, especialmente das disciplinas humanísticas são multimodais e intercursores, tendo que pensar, lecionar e participar de discussões de realidades díspares, seja com as aulas, com os conselhos diagnósticos ou com as diversas reuniões, gerando, assim, um excesso de trabalho e um desgaste físico e mental.

O CONTEXTO EM QUE O PIBID-UNILAB INICIOU NO IFBA: PANDEMIA E AENPS

O processo de implementação do PIBID no IFBA foi bastante singular. Em uma condição normal, e não de trabalho remoto, acredito que haveria inicialmente reuniões presenciais entre a coordenação do programa com os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, um processo de conhecimento e construção de relações interpessoais entre os envolvidos, e do IFBA, principalmente pelos bolsistas, a fim de conhecerem a estrutura e a dinâmica de funcionamento, bem como a efetivação do contato e construção de vínculos com os diversos agentes da instituição, especialmente com os estudantes. No entanto, devido à pandemia da covid-19, o processo teve que se adaptar à nova configuração e exigiu um replanejamento por parte das coordenações.

A nova realidade, imposta pelo desconhecimento, receio e necessidade de proteger a população diante de um vírus que pouca

informação se tinha, mas que se sabia que poderia ser letal para muitas pessoas e que já havia sido classificada com o grau de epidemia, levou ao processo de fechamento das escolas, universidades e de grande parte das empresas. O fato é que ninguém sabia quanto tempo ficaríamos reclusos, embora grande parte acreditasse inicialmente que seria um mês ou dois no máximo.

Em relação ao IFBA, à medida que o tempo foi passando, nossa compreensão sobre a gravidade da situação foi aumentando e a percepção de organizar o processo de educação remota por meio das Atividades Emergenciais Não Presenciais – AENPS. Então, nós passamos a discutir dentro da área de Filosofia e Ciências Humanas – FCH, sobre o que fazer para implementar o trabalho. Nesse sentido, entendemos a necessidade de criar um canal na rede social *Instagram*, bem como no *YouTube*, a fim de organizar eventos *on-line* para continuar mantendo o vínculo, principalmente com os estudantes, com o intuito de que eles tivessem um canal de comunicação e não perder a motivação para o retorno, que não sabíamos quando seria.

Penso que quase nenhum de nós, professores e professoras, bem como os gestores, possuía qualificação técnica para lecionar e gerir o processo de uma instituição educacional em meio remoto. Nossa formação no manuseio dos apetrechos tecnológicos e no pensar essa educação em meio remoto era muito incipiente, muito precária. Particularmente, embora eu tenha tido algumas experiências, porque trabalhava com os estudantes utilizando alguns aplicativos e redes sociais, seja para atender a alguns que residiam em outros municípios e

nem sempre podiam ficar no campus, seja por vontade de testar outras possibilidades de ensino, o fato é que não tinha a preocupação nem a qualificação necessária para trabalhar com a educação remota. Esse aprendizado foi se dando aos poucos e até hoje continua.

Então, institucional e individualmente tivemos que nos organizar para o processo. Cursos e oficinas foram organizados pela instituição e os docentes se viram ao mesmo tempo mobilizados e se sentindo obrigados a participarem para não parecer que não estávamos trabalhando.

Por outro lado, houve uma preocupação em garantir uma condição, ainda que mínima, para os estudantes participarem do processo educacional das AENPS, no que tange ao trabalho docente. O Estado brasileiro se desincumbiu de qualquer responsabilidade para com a questão do provimento de equipamentos, pacote de internet e infraestrutura (gastos com mobiliário, água, limpeza, energia elétrica) para que esses pudessem desempenhar suas atividades profissionais, obrigando-os a utilizarem dos seus proventos para financiar a materialização do processo educativo em meio remoto.

Esse aspecto destoa, por exemplo, dos tratamentos que os Procuradores da República e trabalhadores da Petrobrás tiveram, os quais podem ser aferidos a partir das citações abaixo:

Cada integrante do MPF tem direito a um notebook, no valor de R\$ 4500, um tablet funcional e um aparelho celular. (BRASIL ECONÔMICO, 2021)

Por determinação da justiça, a Petrobras e a Refinaria Henrique Lage deverão custear as despesas dos empregados trabalhando em regime de home office [...]

[...]que a Petrobras forneça mobiliário aos cerca de 16 mil funcionários que passaram a trabalhar em regime de home office no Estado do Rio de Janeiro, em decorrência da pandemia.

Além disso, a empresa ainda deve arcar com custos relacionados à aquisição e uso de equipamentos de informática, pacotes de dados e energia elétrica [...] (FORTUNATO GOULART ADVOCACIA, 2020)

As AENPS tiveram início para os estudantes a partir do mês de setembro de 2020. Nesse contexto, mesmo tendo que arcar com os meios de produção educacional, enquanto docentes ainda tivemos como desafio, tentar fazer com que os estudantes adquirissem motivação para participar das atividades. E aí, além de muitos não voltarem, outros, com um grau de motivação muito baixo por conta de vários problemas – falta de equipamentos, pacote de internet insuficiente, falta de espaços adequados em suas casas, entre outros aspectos, ou desistiram ou finalizaram o ano letivo desanimados.

Ainda em relação às AENPS, estas aconteceram de forma institucional por meio do aplicativo *Google Meet* para os encontros síncronos, e da plataforma *Google Classroom* para as atividades assíncronas, onde foi realizada a postagem de materiais, aulas gravadas, marcação e entrega de atividades avaliativas, e de comunicação entre os docentes e os estudantes. Adicionalmente, os docentes puderam utilizar também o *e-mail*, bem como aplicativos para dar mais agilidade ao

processo de comunicação com os estudantes, ou ainda realizar atendimentos e orientações pontuais.

Em relação ao processo de integração com os estudantes, neste ano foi mais difícil do que no anterior, quando já os conhecíamos antes do processo pandêmico. Neste, as turmas do Integrado e do PROEJA eram de estudantes novos, que não conheciam a estrutura e a dinâmica da instituição, que tinham uma dificuldade de organização para o estudo e possuíam uma tendência de reproduzir os comportamentos das outras instituições de origem. Assim, o hábito de copiar e colar os textos da internet parecia um ato normal para grande parte deles, necessitando de minha parte uma ação pedagógica de conscientização sobre a impossibilidade, posto se constituir como uma apropriação de um trabalho de outro sem ao menos citá-lo, além de não contribuir para o processo de aprendizado. Outro aspecto também foi a dificuldade de eles construírem uma cultura de estudo, a demora na construção de vínculos positivos com a turma, uma vez que parte dos estudantes pensava que o professor era muito rígido.

Experimentamos em todas as turmas das três modalidades uma resistência por parte dos estudantes em abrir as câmeras, o que também contribuiu para demorar o processo de construção dos vínculos. Muitos estudantes tiveram um grau muito baixo de participação ativa, aqui entendida como uma participação que debate o conteúdo de forma verbal ou pelo menos no chat, gerando também uma dificuldade de avaliação processual, posto que muitas vezes não sabíamos se eles de

fato estavam presentes nas aulas ou se apenas tinham *logado* para registrar a presença

O PIBID-UNILAB NO IFBA

Aceitar o convite da Coordenação para participar do PIBID foi uma decisão muito difícil no início do processo, porque naquele momento estava vivenciando situações muito desgastantes.

De um lado, a demanda crescente de trabalhos do IFBA, que exigiu de grande parte dos docentes uma dedicação quase que integral, posto que na área de FCH optamos por realizar o trabalho com os estudantes do Integrado de forma interdisciplinar compreendido como um processo não para eliminar disciplinas, mas para “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BONATTO *et al.*, 2012, p. 4). Apesar de se constituir como uma experiência exitosa, e de diminuir a quantidade de leitura e de atividades para os estudantes, essa perspectiva exigiu dos docentes uma maior quantidade de horas dispensadas ao planejamento, posto ter que ouvir a todos, argumentar, ponderar, ceder e negociar, a que o trabalho assumisse de fato uma perspectiva de uma construção coletiva. Como consequência desse processo, neste ano as AENPS assumiram a forma disciplinar.

De outro, a realidade da pandemia praticamente confinou famílias inteiras em casa. Neste sentido, lidar com as demandas institucionais com as do âmbito familiar gerou também tensões, desgastes, cansaço e

negociações, pois era preciso arranjar tempo para se dedicar às demandas da família, especialmente dos pequenos e suas múltiplas necessidades pessoais e educacionais, além de dividir as tarefas da casa.

No entanto, apesar do exposto acima, ciente da dificuldade da Coordenação do PIBID em conseguir encontrar professores de Sociologia concursados nas escolas da rede estadual de ensino do Recôncavo, bem como da importância da construção dos laços interinstitucionais entre o IFBA e a UNILAB em prol de benefícios para o Recôncavo, em especial para Santo Amaro, bem como de uma sólida formação de docentes de Sociologia, aceitei a proposta.

Neste sentido, aproveito para agradecer a excelente coordenação do Professor Basi'llele e da Professora Ana Cláudia Gomes de Souza que, de forma sensível, durante todo o processo tem orientado e incentivado a todos os participantes. Nesse processo tivemos espaços de formação, mediante o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, dos diversos eventos pelo Google Meet e YouTube, e que se estendeu nos encontros de orientação para a construção de resumos, artigos e relatos de experiência. Além disso, várias reuniões foram realizadas para discutir e planejar tanto as atividades de âmbito mais geral, como também as dos subgrupos formados para implementar atividades. Além disso, várias mensagens de texto e arquivos de áudios, fotos e vídeos foram trocadas via grupo pelo aplicativo WhatsApp para otimizar o processo de comunicação, orientação e encaminhamentos de decisões

No que concerne às minhas atribuições enquanto Professor Supervisor, tive a preocupação, nesse processo, de possibilitar a

construção de vínculos positivos entre os bolsistas do PIBID e os estudantes do IFBA, condição essencial para o êxito do programa, especialmente porque era um espaço remoto e não tínhamos um contato face a face.

Para facilitar esse processo de integração e construir experiência dos bolsistas, foi garantido a esses a participação em todas as aulas das turmas que lecionei, no sentido de observar o processo de ensino-aprendizagem, percebendo aí as estratégias construídas, bem como as dificuldades de realizar o trabalho nessa situação. Vale salientar que esse processo de observação gerou a construção e publicação de resumos e a participação dos bolsistas em eventos, contribuindo para o processo de articulação entre teoria e prática, que se constitui como parte dos objetivos do projeto (MARTINS, 2020, p. 11-12).

Além do processo de integração e de observação e das orientações aos bolsistas sobre o processo de ensino-aprendizagem, construímos também quatro encontros síncronos pelo Google Meet, medidado pelo WhatsApp, para discutirmos como se dava o processo de planejamento da educação do IFBA. Neste sentido, abordamos a estrutura macro institucional, sua missão e seus documentos. De igual forma, a estrutura do Departamento de Ensino, seus órgãos, áreas e coordenações, passando pela planificação dos planos de curso e de disciplinas em cada modalidade de ensino. Posteriormente, pegamos como exemplo o plano de curso de uma turma do Integrado e construímos um planejamento de uma unidade do ano letivo e, em seguida, fizemos também o

planejamento de uma aula, especificando aí os elementos constantes do processo de planejamento.

Também em consequência do processo de integração e de observação, de orientação e de formação, na etapa final do ano letivo, os bolsistas puderam exercitar a docência na prática, assumindo a organização e a efetivação de aulas e oficinas com o conteúdo *Raça, etnia e multiculturalismo* nas turmas do Integrado, obviamente orientados pelo Professor Supervisor. Tal experiência gerou uma emoção prazerosa para os bolsistas que puderam exercitar o início da docência, para os estudantes das turmas que participaram ativamente desses eventos avaliando muito positivamente e para o Supervisor que acompanhou todo esse processo.

É importante enfatizar a importância do PIBID. Primeiro porque se constitui num espaço formativo não apenas para os bolsistas, mas para todos os agentes envolvidos no processo, especialmente os estudantes e para o Professor Supervisor das escolas onde o programa acontece. Conforme Freire nos ensinou, o aprendizado se caracteriza sempre como um processo coletivo, uma vez que “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (2009, p. 23). Nessa toada, percebemos no processo do PIBID, como em todo processo pedagógico, cada um iniciou com um saber, oriundo das reflexões construídas sobre as múltiplas experiências anteriores. Ocorre então que ao entrarmos em interação com os *outros*, expressamos, *nós* e *eles*, essas concepções sobre o mundo, as coisas, os eventos e os seres, que não são apenas nossas, possibilitando que cada um possa enriquecer o

conhecimento que possuía anteriormente e construir novas sínteses. Esse aspecto lembra muito a afirmação de Martins (2020, p. 16), quando ele afirma que o PIBID “pode contribuir com a formação dos diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar, pois favorece a troca de conhecimentos com universitários brasileiros e estrangeiros, oportunizando vivências interculturais na universidade e nas escolas, além de estudos teóricos sobre Direitos”.

Um segundo elemento importante é que o PIBID tem suas demandas e para dar conta temos que nos qualificar, o que nos faz progredir em relação à produção do conhecimento e contribuir com a comunidade acadêmica, uma vez que deixamos os registros do processo.

Um terceiro aspecto é o PIBID como espaço de revigoração, dado que possibilita ao Supervisor um retorno ao convívio com a comunidade profissional originária. Apesar de gostar muito do trabalho que realizo no IFBA e das possibilidades que tenho de contribuir com o processo formativo dos estudantes no sentido de uma educação crítica, reflexiva, portanto voltada à construção da cidadania, a especificidade e a rotina exaustiva desse trabalho e de outros afazeres potencializa um afastamento da nossa área profissional. Assim, o PIBID possibilita o reencontro com outros colegas de profissão (formados ou em formação) nos possibilitando renovar os vínculos com as discussões das Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que nos ajuda também no processo contínuo de repensar o espaço de atuação docente.

FINALIZANDO

Para finalizar, é importante que se perceba o PIBID como espaço mediador entre a formação acadêmica – embora seja parte dela – e a prática docente, a qual os docentes em formação estão iniciando. É possível entender sua importância quando se percebe que anteriormente a 2007, os estudantes de licenciaturas saíam diretamente da universidade para exercer a docência, tendo feito somente o estágio curricular que era bem curto. Então, estar na sala de aula, observando, discutindo como o processo pedagógico se materializa, vendo o processo do planejamento e exercitando na prática a docência é de fundamental importância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. “A Baía de Todos os Santos: um sistema geo-histórico resistente”, in: **BAHIA ANÁLISE & DADOS**, v. 9, n. 4, p. 10-23. Salvador, SEI, mar. 2000.

BONATTTO, Andrea *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. Caxias do Sul, UCS, 2012.

BRASIL ECONÔMICO. **Procuradores chamam de "esmola" celular de R\$ 3.600 fornecido pelo MPF**. Disponível em <<https://economia.ig.com.br/2021-03-01/procuradores-chamam-de-esmola-celular-de-r-3600-fornecido-pelo-mpf.html>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

FORTUNATO GOULART ADVOCACIA. **Justiça determina que Petrobras pague por gastos com home-office**. Disponível em <<https://fortunato-goulart.adv.br/justica-determina-que-petrobras-pague-por-gastos-com-home-office/>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IFBA. Histórico do IFBA, in: **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador, IFBA, 2013.

IFBA. **Institucional**. Salvador: IFBA, 2021. Disponível em <<https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação – v. 1. Redenção: UNILAB, 2020.

41

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS: APRENDENDO A SER PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E NO APRENDER A ENSINAR

*Teodor Sá*¹

*José Maria Capitango Sapalo*²

*Iano Fogna Blata*³

*Bas 'Ilele malomalo*⁴

*Ana Cláudia Gomes de Souza*⁵

INTRODUÇÃO

Este texto visa relatar as experiências de estudantes participantes do subprojeto do PIBID Sociologia Campus dos Malês, intitulado “Sociologia, Educação antirracista e ensino médio: possibilidades, desafios e perspectiva”. Teodor Sá aborda a questão da formação docente em Sociologia mediante o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNILAB; José Maria Capitango Sapalo indaga sobre a sua experiência referente a regência de uma aula e a realização de oficina com as mesmas turmas de Sociologia IFBA-Santo Amaro; e Iano Fogna Blata traz um relato de experiência no PIBID a partir das participações

¹ sateodor4@gmail.com

² josecapitangosapalo@gmail.com

³ fognaiano@gmail.com

⁴ basilele@unilab.edu.br

⁵ anacla@unilab.edu.br

nos eventos acadêmicos que foram organizados pelo programa e/ou indicados pelos coordenadores do subprojeto.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA POR MEIO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM VISTA PELO ESTUDANTE TEODOR SÁ

O texto é um relato de experiência feito a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNILAB no processo de formação inicial ligado ao Subprojeto PIBID Sociologia-Bahia no contexto da pandemia de covid-19. Visa refletir sobre a relação dos indivíduos com as tecnologias, por meio dos recursos digitais. Trata-se de um assunto muito interessante para se debruçar sobre um dos fenômenos que acompanha os indivíduos nas transformações da educação e na sociedade. Abre espaço para reflexão sobre uma das questões clássicas muito interessante que me instigou bastante no início das atividades: como as ferramentas e plataformas digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na formação inicial docente? Embora essa resposta possa ser respondida de vários modos, mas o que mais fica evidente é que essa resposta para essa pergunta foi sendo assim respondida paulatinamente, à medida que continuei envolvendo-me cada vez mais com a plataforma AVA.

Meu interesse por esta temática voltada à questão das ferramentas digitais e à formação docente são motivadas dado o impacto que esses fenômenos causaram na minha vida, e acredito que o mesmo pode acontecer com outras pessoas, estando ou não no processo no qual me encontro. Estamos a falar do fenômeno das Tecnologias de Informação,

Comunicação e Digital (TICD) que atualmente ocupam um papel importante na vida das pessoas, precisamente num período de isolamento social, mas também ele vem acompanhado de desafios que constituem obstáculos nesse processo formativo da profissão docente.

O mundo tecnológico ocupa um papel muito importante na vida das pessoas e na sociedade. Isto porque ele afeta cada vez mais a nossa vida acadêmica e não só. A sua aplicabilidade ocupa uma dimensão cada vez mais abrangente e diversificada. No setor educativo, por intermédio desse fenômeno, hoje em dia, verificam-se inovações variadas, ocasionando mudanças nas formas das interações humanas e nos processos de ensino e aprendizagens.

Ingressamos nesta edição do PIBID-UNILAB, num período em que a humanidade enfrenta as consequências da pandemia causada pelo vírus do covid-19. Isto é, como é de conhecimento da grande maioria da população mundial, a pandemia de covid-19 traz consigo crises que não afetam somente o setor de saúde, mas, sim, várias outras instituições políticas, sociais, econômicas, culturais e muito mais. Nessa esteira, o setor da educação não ficou fora dessa conjuntura, assim como o setor da formação docente, acabou sendo afetado por essa crise.

O AVA constitui uma plataforma que usamos muito durante o desenvolvimento de conjuntos de atividades formativas. Num primeiro momento do meu contato com essa ferramenta, pensei que essa relação não ia demorar muito tempo: “a gente só vai utilizá-la por um curto período de tempo, mas precisamente nas primeiras atividades que estavam voltadas para as leituras e produção de textos que objetivavam

refletir sobre a formação inicial docente”. Mas isso não foi o caso. Permanecemos utilizando esta mesma ferramenta transcorrendo todo o período formativo.

Perante essa situação, também deparamos com momentos desafiadores no uso da ferramenta AVA. A primeira delas, quando se pensa nessa modalidade de ensino remoto, utilizando recursos digitais, é pensar no acesso de ferramentas digitais e na rede da internet, que, embora tivesse melhorado bastante, mas que continua prestando serviços muito precários por parte de alguns provedores da internet. A segunda é a dificuldade de compreender e operar dentro dessa plataforma. Embora eu já tivesse um pouco de experiência com ela num curso de curta duração da UNILAB, isso não foi o suficiente para garantir o domínio aprofundado sobre a sua utilização. Sem tutorias para auxílios, fui aprendendo aos poucos sobre como resolver tarefas e atividades que foram postadas na plataforma.

A nossa plataforma AVA é um recurso digital institucional do ensino EAD na UNILAB, em que a cada mês são organizados (em módulos e unidades) conjuntos de atividades, que incluem enunciados sobre objetivos de cada atividade postada, textos de leituras, links de acesso aos encontros ou vídeos gravados, espaço de interação, além do grupo de WhatsApp, atividades, com datas especificados para executar e muito mais.

As atividades de leitura, produção de textos e postagem nos ambientes virtuais são casos particulares e rotineiros, a exemplo de como a gente trabalha com o SIGAA. Mas no caso da formação voltada à

reflexão sobre ação ou prática docente, as atividades permitiram transformar atividades que deveriam ser de forma “objetiva na prática” para uma ação refletida e executada remotamente, por intermédio de recursos didáticos, nesse caso AVA.

Entretanto, considero que a minha relação com a AVA foi boa; embora tenha passado por desafios, a experiência foi muito ótima. E pude perceber que a minha interação constante me permitiu ter um pouco de domínio sobre a utilização desse recurso digital AVA; por meio de dúvidas compartilhadas com os coordenadores e colegas bolsistas, superei várias dificuldades que tange à utilização dessa plataforma. Também, é possível afirmar que os recursos digitais tenham grande potencial para “auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora de sala de aulas”⁶.

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE À REGÊNCIA DE UMA AULA E REALIZAÇÃO DE OFICINA, VISTAS PELO ESTUDANTE JOSÉ MARIA CAPITANGO SAPALO

Antes de mais nada, é fundamental apresentar-me. Eu sou o estudante José Maria Capitango Sapalo, de nacionalidade angolana, tenho 28 anos de idade, sou graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), em 2019, na UNILAB, licenciando em Ciências Sociais e mestrando em Políticas Públicas. Já participei do programa Pulsar do BIH e de Ciências Sociais, e de iniciação científica, que, diga-se de passagem, foram experiências enriquecedoras para a minha

⁶ SAE DIGITAL. Disponível em: <https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/>. Acesso: 15 dez. 2021.

caminhada acadêmica. É bom pontuar que a experiência à docência é das mais sublimes que existem, pois educar é uma forma de amar. Desta forma, vale a pena relembrar esta frase do mestre Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25). Nesta lógica de pensamento, é bom realçar que a aprendizagem é a principal argamassa para o ensinamento, pois ninguém deve ensinar ou passar na sala de aula sem primeiro aprender as modalidades do processo de ensino e aprendizagem ou a prática educativa. É importante elucidar que a caminhada no PIBID tem sido uma ferramenta cabalmente eficiente para garantir uma preparação teórica e metodológica na atuação de nós, estudantes, futuros docentes, no campo da educação ou especificamente profissional da educação ou prática educativa.

Cabe pontuar que, durante este processo, no programa PIBID, no curso de Ciências Sociais, temos vindo a realizar várias atividades, dentre quais: tarefas ou atividades no fórum, leituras de textos relacionados à prática educativa do ensino de Sociologia, reuniões com os coordenadores do programa, *lives* assistidas com temáticas voltadas à Sociologia e ao seu ensino, realização de resumo simples, apresentação na mesa da Segunda Semana de Ciências Sociais, aulas observadas e regências de aula, e oficinas no ensino médio na instituição de IFBA de Santo Amaro. Certamente, para este relato ao PIBID, focar-se-á apenas nas experiências das aulas e oficinas ministradas, no ensino médio, na turma de sociologia. Esta aula ministrada aconteceu no dia 17 do mês de novembro de 2021, sendo que, posteriormente, no dia 25 do mesmo mês,

realizou-se a oficina, cuja temática foi “Raça, etnia e multiculturalismo”. Nestas duas atividades, sobre a referida temática, manejaram-se vários conceitos para a sua compreensão. Dentre os conceitos, tivemos: noção de preconceito, discriminação, segregação, multiculturalismo, interculturalidade, racismo e ação afirmativa. Esta mesma aula foi lecionada por quatro estudantes: José Maria Capitango, Helcim Fernandes, Iano Blanta e Aniusia Nima, bolsistas do curso de Ciências Sociais. De fato, não há como não reconhecer que estas duas experiências se constituíram como momento de grande aprendizado, sendo que trabalhamos com uma turma que foi bastante participativa, tornando possível o sucesso da aula ministrada e da oficina. De certo, os estudantes, ao contarem as experiências que viveram sobre o racismo ou narrativas de alguém próximo vítima de racismo, oportunizaram a discussão dos temas a partir dessas vivências. Indubitavelmente, durante a aula e a oficina ministrada, compreendeu-se o quanto é fundamental os debates sobre o racismo, para quebrar certos estereótipos de um povo sobre outro, movido pela desigualdade racial.

É preciso sublinhar que, como estudantes, no momento que a aula foi ministrada, vivenciamos muitas situações que, certamente, os professores veteranos têm passado. Sabe-se que ao ministrar aula, qualquer docente começa com a preparação ou a planificação. Deste modo, é bom reconhecer que, quando se trata de aulas presenciais ou síncronas, as exigências no ato do planejamento não são poucas. Desta feita, tratando-se de aulas de forma remotas, as exigências são redobradas, haja vista que as aulas se realizam no plano virtual. Só para

realçar, a pandemia da covid-19 é o principal fator para as realizações das aulas no sistema remoto.

Retomando as vivências que os professores veteranos vivem e nós também experimentamos no momento da aula, apontamos as seguintes observações: os alunos, ao assistirem aula com a câmera desligada, e o docente viver a sensação de estar falando sozinho; os alunos, em muitos casos, só falarem quando o professor levantar uma questão; gerir conflitos de opiniões num determinado debate; a ideia de que o conteúdo não está a ser passado como se poderia, caso fosse aula presencial, e outras mais situações. Todas estas experiências vividas foram enriquecedoras, para melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem, e como professor deve se valer da sua performance para resolver infortúnios ou situações inesperadas, durante a aula.

Certamente, é bom reconhecer que o ensino remoto veio desafiar o processo educativo, a criatividade docente e, sobretudo, oferecer novas possibilidades de ensino. Assim, é inevitável reconhecer que, com o ensino remoto, o sentimento de empatia tornou-se despertado no agir de muitos professores e professoras, mostrando a necessidade de compreender mais os discentes nas suas vulnerabilidades socioeconômicas, as vulnerabilidades emocionais, tendo em conta o ambiente pandêmico ou o contexto que todos estamos inseridos.

De modo geral, reconheço que a experiência vivida na regência das aulas constituiu-se um trampolim para a caminhada à docência. Constituiu uma capacitação para pensar a responsabilidade que se deve ter no processo educativo e uma forma de pensar o quanto o Pibid é

fundamental para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para o futuro docente do ensino médio, no campo da Sociologia, de forma específica, e de Ciências Sociais, de forma geral. Portanto, nesta ordem de ideias, para nós, parte deste programa, reconhecemos que concluiremos este processo com grande aprendizado, grande experiência e capacidade para atuar na sala de aula, e certamente atuar como agente educativo, exercendo a prática educativa de modo eficiente e eficaz.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID A PARTIR DAS PARTICIPAÇÕES NOS EVENTOS ACADÊMICOS POR IANO FOGNA BLATA

A minha participação nos eventos acadêmicos em representações do Subprojeto PIBID campus dos Malês, Bahia, foi marcante e significativa para meu trajeto acadêmico. Sinceramente, raras vezes participei nos eventos acadêmicos com frequência como foi desta vez em representação de nosso subprojeto de Sociologia.

Descrevo, a seguir, alguns eventos que me marcaram. Na VII Semana Universitária da UNILAB, realizada em junho de 2021, juntamente com os estudantes Aniusia Nima, Helcim Fernandes e José Capitango aprovamos o nosso trabalho, que foi um resumo simples e a produção de vídeos. Relatamos, na ocasião, a nossa experiência. É importante lembrar que na VII Semana Universitária da UNILAB 2021, o nosso trabalho em grupo teve o título: “O ensino de Sociologia no tempo de covid-19: Uma reflexão sobre desafios entre alunos e professores nas aulas virtuais no Instituto Federal da Bahia, Campus de

Santo Amaro”. Aproveitamos para relatar sobre nosso desenvolvimento no subprojeto Sociologia de Campus de Malês e a nossa aproximação com a sala, interação com alunos e professor supervisor que, para nós, é um sonho sendo realizado.

Assim também com colega Aniusia Nima, em outubro de 2021, participamos do II Seminário Integrado de Apresentação de Resultados – PIBID e RP. A minha fala foi sobre o nosso subprojeto PIBID Sociologia. Destaquei seus objetivos como forma de divulgar a importância de PIBID na vida de acadêmicos, os futuros profissionais. Ainda nesse dia, levamos para compartilhar com a mesa e com o público que acompanhava a *live* a nossa vivência no IFBA de Santos Amaro, a escola onde estamos estagiando que realmente nos ofereceu muitas bagagens sobre a carreira da docência.

No dia 13 de dezembro 2021, o colega José Capitango e eu participamos na II Semana de Ciência Sociais, numa mesa redonda constituída por bolsistas do PIBID e da Residência Pedagógica e com professores supervisores que ensinam Sociologia. A minha fala centralizou-se nos resultados do subprojeto, principalmente com relação à regência em sala de aula do IFBA.

Tudo isso me faz sentir uma sensação de transformação; confesso que não foi fácil assumir esses convites por causa de altas demandas cotidianas e acadêmicas, neste momento pandêmico de covid-19. Por outro lado, havia a pressão do público que vinha assistir às atividades, pois o que deve nos mover é a fé e a coragem. Ainda bem que era necessário como universitário adaptar o ambiente que une acadêmicos

e docentes com diferentes conhecimentos, que foi muito bom para minha experiência e amadurecimento acadêmico.

Para mim, essas experiências foram inéditas. Senti uma transformação profunda e ímpar, sendo que o conhecimento e a maturidade se constroem a partir da busca de saber e das trocas de vivências, e creio que as minhas participações nos eventos me possibilitaram essas condições de adquirir algo a mais com relação à construção de base teórica e prática na academia.

Vale relatar que na segunda e terceira participação contou-se com a participação discente de diversos subprojetos e com docentes com variáveis experiências. Isso representou uma aprendizagem interdisciplinar e bastante frutífera. Aí concluí que a decisão de participar nestas atividades foi ousada e assertiva, porque sempre vai ter obstáculo, mas na vida temos que trilhar caminhos difíceis para concretizar as nossas metas.

Pois bem, para mim, o PIBID é transformador. Realmente, eu sinto em mim essa transformação. Essas trajetórias de participação em eventos me fazem aprender bastante.

Creio que sim, a descolonização total de mentes do negro e da negra deve ser facilitada com ações como essas. Os negros e negras compartilhando os saberes e se educando uns aos outros. Fiquei feliz porque nessas atividades que participei foram construídas na sua maioria, por negras e negros. Com certeza, houve uma verdadeira aprendizagem para mim. Para finalizar, o mundo será belo com aceitação de nossas diversidades no seu todo. Para tanto, uma educação

antirracista, como propõe o nosso Subprojeto Sociologia (PIBID), faria mais sentido para a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizemos este texto trazendo as próprias reflexões que os estudantes encaminharam em seus relatórios e que nós da coordenação sistematizamos.

Teodor Sá afirma que considera que a sua relação com a AVA foi boa; embora tenha passado por desafios, a experiência foi considerada por ele como ótima. “E pude perceber que a minha interação constante me permitiu ter um pouco de domínio sobre a utilização desse recurso digital AVA, por meio de dúvidas compartilhadas com os coordenadores e colegas bolsistas, superei várias dificuldades que tange à utilização dessa plataforma. Também, é possível afirmar que os recursos digitais têm grande potencial para “auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora de sala de aulas” (Teodor Sá).

José Maria Sapalo nos informa: “De modo geral, reconheço que, a experiência vivida na ministração das aulas constituiu-se um trampolim para a caminhada à docência. Constituiu uma capacitação para pensar a responsabilidade que se deve ter no processo educativo, constituiu uma forma de pensar o quanto o PIBID é fundamental para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, para o futuro docente do ensino médio no campo da Sociologia, de forma específica, e de Ciências Sociais, de forma geral”.

A fala de Iano Fogna Blata revela o quanto o subprojeto PIBID Sociologia o ajudou a amadurecer academicamente por intermédio da sua participação em eventos. Esse crescimento passa por uma educação descolonizada e antirracista.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

42

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA CAMPUS DOS MALÊS: PARTICIPAÇÃO, LEITURA DE TEXTOS E OBSERVAÇÃO DAS AULAS SÍNCRONAS

Helcim Danamon Fernando Fernandes ¹

Eunice Aníbal Costa ²

Colna Francisco Nhasse ³

Aniusia Nima Nghabo ⁴

Bas'llele malomalo ⁵

Ana Cláudia Gomes de Souza ⁶

INTRODUÇÃO

Este texto traz quatro relatos sobre o subprojeto de PIBID Sociologia Campus dos Malês. O primeiro, “Relato de experiência vivida ao longo do percurso no PIBID”, é de autoria de Helcim Danamon Fernando Fernandes; o segundo, “Relato de experiência no PIBID Sociologia a partir das leituras dos textos”, é de Eunice Aníbal Costa; o terceiro, “Relato de experiência de formação inicial no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID”, de Colna Francisco Nhasse; e o quarto, “Relato de experiência referente às

¹ helcimfernandes93@gmail.com

² EuniceAnibal1@outlook.com

³ colnafrancisco@gmail.com

⁴ aniusia2017@gmail.com

⁵ basilele@unilab.edu.br

⁶ anacla@unilab.edu.br

observações das aulas síncronas nas três turmas de Sociologia IFBA-Santo Amaro”, de Aniusia Nima Nghabo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA AO LONGO DO PERCURSO NO PIBID, DE HELCIM DANAMON FERNANDO FERNANDES

Ouso dizer que este programa me promoveu e proporcionou o intenso uso e conhecimento das ferramentas digitais, uma vez que todo o processo foi realizado a distância (EAD), uma modalidade que para mim é uma nova e importante experiência de como lidar com a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, e me proporcionou um novo olhar sobre a docência, fundamentalmente, no ensino básico e médio.

No âmbito da relação humana, diria que tudo ocorreu da melhor forma possível, pois houve interação de ambas as partes. Começo com o professor supervisor do subprojeto, Ademir, que é muito bom em seu trabalho. Nós, bolsistas, e os alunos do Instituto Federal da Bahia, do Campus de Santo Amaro, durante o projeto, zelamos pelo respeito recíproco e pela troca de saber de uma forma diversificada, o que condicionou a boa aprendizagem e aproveitamento de qualidade. O PIBID nos proporcionou um espaço de enriquecimento de conhecimento, momento ímpar, no qual tive minha primeira experiência de dar aula e ministrar a oficina com os colegas. Senti energia positiva, pura, e um amor à docência que é um dos momentos mais marcantes no meu percurso acadêmico, sem esquecer dos trabalhos que fizemos com colegas, como o resumo para a Semana

Universitária. Assim como outros, foram momentos de muitos desafios, de muitas discordâncias e aprendizados que ficarão em minha memória, e levarei comigo para sempre, tanto na minha vida pessoal, assim como na minha vida profissional futuramente.

Portanto, o estágio e o PIBID nos ensinam como é ser professor educador na sala de aula e nos mostra que ser professor não é só transmitir conhecimentos para os alunos, mas sim aprender e partilhar o conhecimento de forma respeitosa e afetiva com eles; é ter ética profissional na sala, é saber se colocar no lugar do aluno e tratar todos de forma igual, para que todos possam ter um bom aproveitamento.

De maneira sucinta, aproveito para deixar claro que o processo de troca de experiência e conhecimento de forma on-line é novidade para mim, mas ao mesmo tempo proporcionou uma habilidade, uma experiência no processo de aprendizagem distinta, a qual tenho oportunidade de compartilhá-la com os coordenadores e os demais colegas. Isso me moveu bastante, levando a acreditar que a sociedade, a conjuntura e o tempo sempre estão marcados pelas oportunidades, dificuldades e soluções. Assim, tivemos dificuldades na forma de realizações de algumas tarefas, como no caso do portfólio, que era muito novo para todos; houve desesperos dos bolsistas, mas no decorrer do tempo houve superações e progresso na realização dos trabalhos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apesar de continuar sendo um pouco puxado. Porém, os encontros on-line com o coordenador e o nosso supervisor têm nos ajudado muito na superação das dificuldades e do bom desempenho ao longo da nossa caminhada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID SOCIOLOGIA A PARTIR DAS LEITURAS DOS TEXTOS, POR EUNICE ANÍBAL COSTA

No decorrer do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foram realizados debates e análises críticas dos textos no que concerne à formação docente, o ser docente e o ensino de Sociologia nas escolas. Constatam-se alguns desafios enfrentados por profissionais da Educação, de acordo com Ribeiro (2019), intitulado “Trabalho docente e escola mundial”, um dos quais é saber conciliar os conhecimentos acadêmicos científicos presentes na formação docente com aqueles outros saberes apreendidos ao longo da vivência.

Segundo Ribeiro (2019), o saber científico não abrange todo o ser docente, uma vez que mesmo no espaço escolar existem encontros de conhecimentos. Por isso, um profissional docente deve aproveitar os saberes trazidos por seus alunos, em vez de reprimi-los. Ademais, os outros conhecimentos dos estudantes são pertinentes e podem ser resgatados.

Além disso, foi feita uma leitura crítica do caderno de formação do PIBID Sociologia. Compreendemos que o subprojeto Sociologia PIBID almeja levar os licenciandos a entender a relação intrínseca entre a teoria e a prática nas escolas; objetiva formar e aperfeiçoar os futuros docentes para o cumprimento dos princípios previstos na Lei 10.639/2003 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O projeto ainda proporcionou o trabalho coletivo entre os bolsistas e os profissionais das escolas parceiras, no nosso caso foi no IFBA Santo Amaro.

Nessa direção, foram analisadas e discutidas as experiências verificadas nas sessões anteriores da Residência Pedagógica dos estudantes da UNILAB. Conheceu-se os trabalhos já efetuados e como aconteceram a cooperação com as escolas anteriores, seus desafios, avanços e aprendizados. Além disto, analisamos a BNCC. Buscamos conhecer as competências gerais para os alunos da Educação Básica e, em especial, as resoluções para a área de Humanas. A BNCC tem uma proposta de educação integrada com a realidade, foca no desenvolvimento das dez competências gerais e demanda desenvolvimento de habilidade cognitiva, acadêmica, intelectual, física, social, emocional e cultural dos estudantes.

A respeito da Nova BNCC, verifica-se que disciplinas como Sociologia, História, Filosofia, Geografia e outras áreas perderam a obrigatoriedade, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa. Desta forma, houve debates reflexivos no âmbito do PIBID Sociologia acerca da Nova BNCC e o ensino de Sociologia.

Também conhecemos um pouco sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a sua relação com a gestão escolar. O IDEB é um instrumento da gestão governamental que permite avaliar para conhecer o rendimento do ensino básico, de forma a distribuir recursos ou políticas educacionais para escolas estaduais e municipais, de acordo com as necessidades. Além disso, o IDEB é uma ferramenta relevante para a gestão escolar, pois possibilita que as escolas saibam posições em que se encontram dentro de um estado, região ou a nível nacional.

Além das atividades anteriores, foram realizadas ainda algumas resenhas dos textos pertencentes ao Dossiê Temático denominado de “Ciências Sociais Africanas e Afrodiaspóricas: abordagem teórica, metodológica e temática”. Outrossim, o artigo de André (2021) realça a importância de reconhecer novos saberes e outros espaços de produção de conhecimentos a partir de desconstrução a respeito de ritos de iniciação feminino (Unyago) do povo Yaawo em Moçambique. Para isso, fala de outras perspectivas provenientes de mulheres moçambicanas, realçando a ancestralidade como forma de reafirmar esses conhecimentos em resistência ao domínio hegemônico de saber imposto desde o período colonial até a atualidade.

No início do programa formativo foram entrelaçados a teoria e a prática como dois polos interligados na formação docente; nisso não poderia faltar a leitura de bibliografias necessárias para o suporte do que significa ser estudante de licenciatura e ser docente na prática. Todos os textos debatidos serviram como base para o processo formativo, visando alcançar os objetivos preconizados no caderno de formação do PIBID UNILAB, efetivados nos planos de trabalho da coordenação do subprojeto de PIBID Sociologia, do Campus dos Malês. Os textos do dossiê também vão ao encontro com esses objetivos, posto que se destina a conhecer os trabalhos dos sociólogos africanos. Nisso, entende-se que, se o propósito é formar profissionais que saibam trabalhar com temáticas antirracistas na Educação e fazer cumprir a lei 10.639/2003, então faz-se também necessária estudar os trabalhos produzidos por sociólogos de origem africana sobre a realidade do continente africano.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, POR COLNA FRANCISCO NHASSE

No decorrer deste processo formativo no PIBID, as experiências vividas são enriquecedoras para a nossa formação inicial. Vale apontar que a observação das aulas trouxe uma nova experiência para os discentes; esse momento de observação de aula serve como a base para a nossa formação profissional e para o exercício da função docente. Conforme Röwer, Alves e Gomes (2019) nos explicam, a relação dos estagiários com o ambiente da escola possibilita conhecer diversas realidades expostas à formação inicial; é o espaço onde o professor em formação poderá integrar. Assim, “tornar ciente os futuros professores deste desafio se faz vitalmente necessário, para que eles possam compreender o contexto onde eles serão protagonistas em um futuro próximo” (RÖWER, ALVES; GOMES, 2019, p. 158).

Em contrapartida, essas formações que viemos a receber durante este período no PIBID, por meio das atividades no AVA e fora dele, nos encontros, nas observações e gerência das aulas de Sociologia e realização de oficinas junto ao nosso supervisor Ademir Souza, do IFBA (Instituto Federal da Bahia), campus de Santo Amaro. Eu pude perceber que é a prática pedagógica docente que irá desvelar as concepções de educação do professor ou professora, do conhecimento de mundo e suas interações com os alunos.

Portanto, é importante entender que para ser um/a professor/a (educador/a), você precisa se colocar também na posição de ser aluno.

Porque o/a professor/a, para ele/ela obter o êxito na sua prática da docência, precisa reconhecer que o aluno ou aluna, enquanto é ensinado/a, também ensina o professor, e que o professor aprende ao mesmo tempo que ensina. Então, para isso, o professor precisa reconhecer o ser social, a identidade dos seus alunos, e ressignificar sua prática, respeitando os diferentes sujeitos presentes em sua sala de aula e oportunizando uma formação crítica, reflexiva.

É verdade que nenhum processo formativo é fácil; existem vários momentos de desespero, de tristeza, assim como também existe momento de alegria. Apesar de tudo isso, para que esse processo seja realizado, deve existir sempre a vontade, a coragem e a dedicação. Isto é, a vontade de continuar a lutar para superar toda barreira e atingir o seu objetivo, como costuma dizer o ditado “não há vitória sem sacrifício”, como também “nada se consegue só (sozinho)”.

Entretanto, ao longo dessa caminhada formativa, foram encontradas algumas dificuldades, bem como a forma de superação destas, graças aos nossos coordenadores e ao nosso supervisor, que sempre nos ajudam a sanar as nossas dúvidas. Logo no início do programa, uma das dificuldades encontradas foi a novidade de se lidar com as novas ferramentas digitais e também no que se refere à questão da elaboração do portfólio, embora os encontros de formação continuada tenham proporcionado oportunidades de superação de dificuldades e de aprendizagem coletiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFERENTE ÀS OBSERVAÇÕES DAS AULAS SÍNCRONAS NAS TRÊS TURMAS DE SOCIOLOGIA IFBA - SANTO AMARO, POR ANIUSIA NIMA NGHABO

Neste relato serão descritas algumas partes de experiências de observação das aulas nas três turmas de Sociologia, que foram: Modalidade Superior, disciplina de Sociologia da Educação (Modalidade Integrada); curso de primeiro ano Informática-B, e primeiro Ano de Eletromecânica - A.

Iniciei as observações logo no início de semestre no IFBA, que começou no mês de março de 2021. A minha primeira observação foi na turma de Sociologia de Educação, que aconteceu no dia 8 do mesmo mês. Logo no primeiro dia de aula houve apresentação dos conteúdos que seriam abordados na primeira e segunda unidade, conforme o plano da disciplina e de aulas.

De uma forma geral, o professor Admir apresentou para a turma como as aulas seriam ministradas, tanto as síncronas como as assíncronas. No caso das aulas síncronas, foram realizados os encontros semanais na plataforma *Google Meet*, e as assíncronas na plataforma *Google Classroom*. Os principais conteúdos que foram trabalhados durante o semestre foram: positivismo, cientificismo, organicismo e evolucionismo. Depois entraram os conteúdos que constituem o foco da disciplina de Sociologia da Educação, que foram: Sistema de cotas, violência na escola, entre outros. Os principais autores trabalhados foram Pierre Bourdieu, que fala de capital cultural na educação, e Antônio Gramsci, que possibilita discutir sobre a escola unitária e outras questões.

Ainda no mesmo dia, também foram apresentadas as formas com as que seriam realizadas as avaliações, a serem feitas de acordo com o plano da disciplina, que eram: participação nas aulas, leituras e fichamentos dos textos, resenhas dos filmes/ documentários e construção de um artigo.

Seguindo o cronograma da disciplina, como foi apresentado na primeira aula, em cada encontro o professor trouxe um tema para debater em sala. Logo nas primeiras aulas, ele abordou o contexto histórico da Sociologia, desde o seu surgimento e os seus principais fundadores. Também apresentou para a turma as principais correntes sociológicas, como: positivismo, cujo expoente máximo é o Durkheim, a escola compreensiva alemã que tem como principal pensador Max Weber, e o marxismo, que tem o Karl Marx como seu principal fundador. Em cada aula foi trabalhado o conceito de cada autor, com uma leitura prévia dos textos.

Enquanto isso, nas duas turmas de Sociologia (Modalidade Integrado), primeiro ano Informática-B, embora os conteúdos trabalhados fossem os mesmos, porém, são de cursos diferentes, e com turmas praticamente distintas. O início da minha observação, nessas duas turmas, foi na segunda semana de aulas, que aconteceu no dia 11 de março de 2021. Na primeira parte da aula em cada uma dessas turmas também houve apresentação da disciplina, as matérias que seriam abordadas e as formas de avaliações. As principais correntes e os pensadores trabalhados nessas duas turmas foram os mesmos que os da primeira turma acima mencionada. Entretanto, as discussões foram feitas de acordo com cada

área, e baseadas na especificidade de cada curso. E o texto trabalhado durante o semestre foi da Maria Cristina Costa.

As avaliações contínuas foram realizadas pelas atividades feitas na sala de aula do “Google Classroom”, como leituras dos textos, participação nas aulas, respondendo às questões relacionadas aos conceitos trabalhados nas aulas e aplicação da prova escrita no final. Nós, bolsistas de PIBID, não tivemos a oportunidade de participar nas aulas assíncronas, nem tivemos acesso à sala virtual de aprendizagem onde os alunos/as realizam as atividades.

No que tem a ver com a participação dos alunos, eu diria que, em relação à turma do curso superior, os integrantes não participam muito nas aulas. Isso talvez por conta de que a turma de Sociologia da Educação tinha um número menor de alunos/as, por isso, poucos participavam nas discussões das aulas. Enquanto isso, nas outras duas turmas, os alunos conseguiram participar na medida do possível, pois, se levarmos em consideração que muitos saíram de diferentes escolas que, provavelmente, têm uma característica diferente do IFBA, que é uma escola muito mais bem estruturada, e com uma forma de ensinar um pouco diferenciada das outras, vamos ver que houve um esforço por parte de muitos alunos/as. Também devemos levar em conta o momento da pandemia do Covid-19, e ao modelo de ensino remoto que tivemos que nos adequar ao longo desse período de turbulência.

Tudo isso pode interferir no desempenho dos alunos/as e também dificultar os professores a transmitirem os conteúdos. Embora, no caso do professor Admir, ele fizesse o possível para que as turmas

conseguissem assimilar as matérias, desde a linguagem utilizada, que é de fácil percepção, e as explicações das matérias, que acredito ser acessível para os alunos/as, pois sempre muitos manifestam os seus entendimentos sobre assuntos abordados.

Além disso, também acredito que as horas-aula não eram suficientes para ensinar Sociologia nas aulas presenciais, pois são apenas 50 minutos cada aula, o que torna muito mais complicado para o ensino a distância. O acesso à internet e os aparelhos que facilitam os estudos dos alunos/as também pode constituir um dos entraves nesse processo de ensino e aprendizagem, pois alguns acabam assistindo aulas e realizar tarefas no celular, que é um processo bem complicado, segundo seus relatos. Diante disso, durante a minha observação não participante, pude perceber que, em algumas aulas, uma turma participava mais e outra menos, e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala de Helcim Danamon Fernando Fernandes faz vários recortes sobre o que foi o subprojeto PIBIB Sociologia na Bahia, partindo da sua experiência, posto que revela quanto o PIBID teve impacto positivo na sua vida como estudante e de futura professora. O relato de Eunice Aníbal Costa nos revela a importância que a leitura de textos teve na formação dos estudantes. De fato, foram vários textos, e ela fez o seu recorte destacando o que mais lhe chamou atenção.

O relato de Colna Francisco Nhasse descreve os desafios encontrados durante o seu processo formativo. O mais importante e

perceber como o estudante, ao escrever o seu texto, consegue ter uma visão global do PIBID, até as intervenções que tinha feito nas salas de aula conjuntamente com o professor supervisor. O relato de Anisia Nima Nghabo nos fornece um quadro detalhado de uma estudante que realizou observações de forma virtual em três turmas de Sociologia IFBA-Santo Amaro. Ela resume a sua experiência nessa frase: “Acredito que essa incrível experiência vou levar para vida toda”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Sônia. Outros saberes, outros espaços e outros olhares de mulheres moçambicanas da comunidade yaawo. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 36, mar./mai 2021, p. 126-140.
- COSTA, E.A.S. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade (COSTA, 2020). In: COSTA, E.A.S.; OLIVEIRA, E.R.; PASCHOAL, C.M.M; SILVA, A.P.R. (Org.) **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A Interdição do futuro em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019.
- RÖWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. Escola e formação docente: narrativas plurais. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia e Educação: debates necessários**. Maceió: Café com Sociologia, 2019. (Série Sociologia e Educação).

43

VIVÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA PIBID— SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): UMA EXPERIÊNCIA A RELATAR

*Umara Seidi*¹

*Elizandro Fernandinho Có*²

*Lucas Tomaz Tadeu de Souza*³

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a formação dos professores é um alicerce para a edificação e transformação das estruturas educacionais e, conseqüentemente, sociais. Para isso, tende-se a exigência de uma formação qualificada e contínua para que os profissionais desta área estejam habilitados e/ou dotados de competências para o exercício do seu ofício. Neste âmbito, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como possibilidade para integração e capacitação dos futuros docentes ao ambiente profissional de ensino. Segundo Martins (2020, p. 05), o PIBID assume atributos importantes da iniciação à profissão docente: “o estudo e o (re) conhecimento do contexto sócio educacional; o estreito diálogo entre os membros do PIBID e a comunidade escolar, o que pressupõe participar de ações nos diversos espaços da comunidade escolar e local”.

¹ umaroseidioficial@yahoo.com

² elizandrofernandinho@gmail.com

³ lucassouza@unilab.edu.br

Os desafios para uma educação de qualidade são enormes, sobretudo quando olharmos para as escolas com portões fechados. Isso não interfere só nas estratégias e programas educacionais ou planejamento das escolas, mas também afeta diretamente no processo de formação de futuros professores, quando as possíveis formas de interação com a instituição, alunos e docentes estão limitadas pelo distanciamento social imposto pelo novo coronavírus⁴, cognominado de covid-19.

De fato, presenciamos novas estratégias, sendo adaptadas em todas as esferas, quando as práticas e atividades das escolas e universidades foram relegadas ao modo remoto, obstando ainda mais o cumprimento dos objetivos de diferentes programas de formação de professores, em caso específico, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E nessas adoções de novos modelos de fazer, de ser e de executar tarefas, que antes só eram viáveis presencialmente, agora possíveis à distância, geram novos aprendizados e também desafios. A descontinuidade temporária do ensino presencial alterou o fazer pedagógico e submeteu os futuros profissionais da educação a diferentes formas de aprendizagens e de formação pedagógica, ampliando, assim, suas experiências. O modelo que se aparentou eficaz para a continuidade da construção de aprendizagens significativas foram as aulas síncronas, que aconteceram em tempo real, mediante o uso de tecnologias digitais e/ou

4A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo vírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés (OMS, 2020).

aulas/formações, e as assíncronas, nas quais o meio da construção de conhecimento foi por intermédio de arquivos digitais disponíveis em plataformas virtuais.

Este trabalho será desenvolvido por meio de um relato narrativo e descritivo com base nas experiências por nós vivenciadas no programa PIBID. Buscamos, com isso, refletir como as experiências podem formar saberes que contribuem para a melhoria da qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, do ensino-aprendizado.

Sendo assim, ao longo deste trabalho será feito um diálogo com outras literaturas, acomodando nossas vivências como elemento essencial para discutir o processo de formação de professores dentro do programa PIBID. Mediante isso, na primeira abordagem, deslocaremos nossa atenção para compreender os (des) encontros entre os ensinos presencial e remoto, e no segundo traremos um diálogo entre nossas experiências/práticas no PIBID como mecanismo para analisar o processo de formação de professores no contexto pandêmico.

2 OS (DES)ENCONTROS DO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

É obvio que o distanciamento social provocado pela pandemia incrementou e intensificou o uso de tecnologias para fomentar o processo de ensino e aprendizagem. Se dantes era usado, hoje se tornou mais popular. Notavelmente, uma mudança repentina de um modelo de ensino para outro provoca algum constrangimento: foi isso que

aconteceu após a adoção do modelo remoto de ensino⁵, ou seja, resistências iniciais logo no seu planejamento. Ora, este modelo nos distanciou do ensino tradicional (presencial) que, durante muito tempo, apresentou-se da mesma forma: professor em frente aos alunos e estes com seus pertences sentados em uma cadeira anotando tudo que seu “mestre” lhes apresentava como verídico e/ou não, e, em alguns casos, sem questionar.

É importante salientar que existe uma diferença entre o ensino remoto emergencial, como tem sido denominado o ensino adaptado após a pandemia, com o ensino à distância. O segundo modelo já havia sido caracteristicamente conhecido no seio educacional brasileiro. Além do mais, este não abrangia determinados elementos do ensino remoto atual, sendo marcado por alguns encontros regulares com o professor. As interações com os docentes podem ocorrer mediante mensagens nos e-mails ou por meio de outras redes de comunicação existentes. A autonomia, o engenho, a dedicação e as curiosidades de quem busca aprender dita tudo nessa forma de ensino. O aluno “não é acompanhado de perto” para saber como o desenvolvimento emocional, cognitivo, etc., tem afetado o aprendizado de conteúdos programáticos. Assim, como alertam Santos e Zaboroski, (2020), não se podem entender os dois modelos como sendo sinônimos.

5 [...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuíse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HOLGES *et al.*, 2020, p. 7).

Contrariamente ao modelo acima descrito, o ensino presencial caracteriza-se por um conjunto singular de oportunidades pedagógicas, derivadas do contato físico entre os docentes e seus alunos, que se efetivam em aulas nas dependências do recinto escolar, que se apresenta como espaço fundamental de aprendizagem. Essa dinâmica proporciona uma interação maior entre os sujeitos escolares e permite que o docente tenha uma maior informação sobre as características de seus alunos. Isso contribui de forma significativa para que o docente formule, reformule, ajuste e reajuste suas metodologias de ensino, de modo a poder atingir a maior parcela dos alunos na sala de aula. Aqui, a troca afetiva, o calor humano e o fluir do diálogo entre professor/aluno ocupa a centralidade na construção das aprendizagens.

Contudo, nesse processo da educação tradicional, como em qualquer que seja profissão, há momentos em que o exercício da carreira docente apresenta um desafio complexo, exigindo que este ponha em prática técnicas e métodos que possam lhe ajudar a superar determinados obstáculos encontrados durante o exercício da sua profissão, como, por exemplo, atender às expectativas de seus alunos, acompanhar de forma particular o aprendizado de cada um, caso for necessário, estimular o aluno a ater determinadas práticas que possam lhe auxiliar no processo de aprendizagem.

Por seu turno, o ensino remoto emergencial é uma das soluções encontradas para minimizar os atrasos que a pandemia trouxe; insere-se num modelo temporário, já que após a pandemia será “abandonado”, mesmo que não seja na sua totalidade, devido à volta presencial das

aulas. Sobre isso, nos alerta Hodges *et al.* (2020), que o sistema adotado de ensino neste período pandêmico diz respeito a uma solução temporária encontrada, que contribui na prevenção de estudantes e alunos durante a pandemia em vigor e sem que estes corram o risco de terem atrasos nos anos e cursos escolares. Além do mais, essa forma de ensinar e aprender nos abriu novos horizontes e permitiu desconstruir a ideia preconcebida de que apenas a forma tradicional do ensino é que se mune de ferramentas suficientes para lecionar e, conseqüentemente, gerar conhecimentos significativos.

O ensino remoto emergencial prova que as ferramentas tecnológicas guarnecem possibilidades para o construto de saberes. Em resposta a algumas interrogações lançadas sobre a segurança e intenção que se tinha no desenvolvimento de ferramentas de ensino, Cavalcanti (2020) responde:

[alguns críticos perguntavam se] seria esta [a pandemia] a oportunidade para a prática de uma educação inovadora ou uma quebra de paradigmas de que as tecnologias ocupariam o lugar do professor? Logo se percebeu que, para os professores com o conhecimento tecnológico necessário, o ensino remoto seria tranquilo, pois saberiam utilizar as ferramentas como o *Google Classroom*, o *Google Meet* e o *WhatsApp*, e a oferta por um ensino atrativo e menos excludente poderia ser possível.

Ou seja, durante a pandemia assistiu-se o boom do desenvolvimento de diversas ferramentas tecnológicas que facilitariam o ensino. Alguns críticos entendiam que isso visava inovar e substituir o ser humano docente para aprendizagens mediadas por meio de

ferramentas tecnológicas e “robôs” que ocupariam o lugar de professores. Pelo contrário, o que se assistiu foi uma ampliação da experiência por parte de docentes e discentes. Contudo, não podemos negar a crescente alta de desemprego de profissionais da educação motivada pela pandemia.

3 OS PIBIDIANOS NA SALA DE AULA VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

A formação dos professores tem sido uma preocupação constante no âmbito educativo, pois se infere que o educador (docente) deve sempre estar preparado para corresponder aos desafios do ensino/aprendizado de seus alunos. Ora, quanto mais capacitados os professores, maior a qualidade de ensino. E é sobre isso que propomos nos debruçar nesta seção: nossa experiência e práticas vividas no PIBID, como programa que dá suporte à formação de qualidade dos futuros profissionais docentes. O PIBID é um programa que insere os licenciandos no ambiente escolar para se adaptarem ao lugar que, num futuro breve exercerão sua profissão docente. Esse espaço escolar constitui um lugar de socialização e de exercício da pesquisa, traz no seu bojo uma pluralidade de relações que a caracterizam, e serve para os bolsistas do PIBID como instrumento de ambientação e construção de uma profissão.

É correto afirmar que o Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência surgiu numa sequência de busca pela superação de obstáculos que, muitas vezes, foram constatados na formação dos

professores, ou seja, as barreiras que os licenciados das universidades enfrentam. Muitas vezes, os estudantes do curso de licenciatura têm contato com as escolas apenas nas disciplinas de estágio supervisionado, o que permite uma acomodação e inserção limitada com a realidade e o cotidiano escolar. É deste modo que o PIBID oportuniza experiências ao proporcionar a “inserção com maior proporção dos estudantes bolsistas nas escolas públicas para realizarem atividades didático-pedagógicas com base à orientação de um professor da escola (supervisor) e um coordenador da área, um professor da licenciatura” (HOLANDA; DA SILVA, 2013, p.04). De acordo com a Silva *et al.* (2013, p.09):

Uma das contribuições do PIBID é proporcionar este processo de entrar em sala de aula, o que a cada experiência gera uma oportunidade de observar e absorver aspectos que possibilitam uma reflexão acerca dos métodos utilizados e sua constante adaptação a cada particularidade, além de reafirmar a escolha profissional.

Esta inserção permite que os licenciandos adaptem as múltiplas faces de desafios do ensino-aprendizado das escolas-base, de modo a criar condições de superar possíveis limites e obstáculos, que é vivenciado na sala de aula, do mesmo modo que permite uma avaliação profunda sobre os conceitos da teoria e prática no ensino.

Ao longo de período de ensino remoto, as escolas e o exercício das tarefas dos *pibidianos* assumiu uma característica diferente, levando em conta a seguridade da vida social e as condições sanitárias impostas pelo *covid-19*, obrigando estes a elaborarem seus planos de trabalho

conforme exigido durante o período pandêmico. Esse modelo de ensino, sendo novo para ambas as partes, exigiu tempo e paciência para que seus integrantes se adaptassem. Isso porque, como salientamos logo na primeira sessão, o ensino remoto se difere do ensino à distância.

Desafios foram enfrentados, atividades foram desenvolvidas e planos foram executados e adaptados ao contexto do molde de ensino emergencial. Neste âmbito, faz-se necessário destacar as grandes barreiras que, ao longo deste período, foram/estão sendo o ponto crucial para estudantes da escola e da universidade. As dificuldades de conciliação das atividades da universidade e do programa PIBID refletem, em grande parte, no desempenho do estudante do ensino superior.

A nossa experiência no subprojeto Sociologia do programa PIBID da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB tem sido ímpar, ao contribuir de forma significativa na transformação de nossas perspectivas sobre educação, visto que, além da nossa inserção no cotidiano escolar das salas de aula, nos possibilitou também um exercício da prática de pesquisa.

Sendo assim, é de se destacar que vivenciamos uma experiência atípica, mas única nesse contexto de formação, dado que a nossa inserção de forma presencial no cotidiano das salas de aula foi comprometida por restrições sanitárias impostas pela pandemia que atingiu também o sistema educativo. Isto, de certa forma, mobilizou novas possibilidades como alternativas perante desafios da saúde pública. Diante desta preocupação do ensino remoto, como colocava

Cavalcanti (2020, p.42), era necessário “pensar o que fazer, como fazer e como garantir que todos os estudantes da rede pudessem ser assistidos”. A situação demanda muita sensibilidade com os aparelhos eletrônicos e uma revisão nos sistemas pedagógicos de ensino.

O ensino remoto, apesar de suas características desafiadoras, tem gerado a compreensão de muitos fenômenos educacionais na atualidade, aspectos como vulnerabilidade, desigualdades, sensibilidades específicas de cada estudante. Por outro lado, a tecnologia serviu de elemento mediador das interações, construindo, assim, a familiaridade com os aparelhos digitais eletrônicos. Neste sentido, enfatiza-se mais uma vez que a formação docente é um processo contínuo de aprendizado que, no entanto, necessita de uma atualização constante, e a tecnologia já se inseriu dentro do sistema, como o modelo remoto nos demonstrou. Conforme Andrade:

Encontramo-nos em um tempo em que as redes sociais ou redes de interações têm invadido a vida das pessoas numa velocidade sem igual e sem uma explicação a respeito do que acontece. Não há tempo e nem ambiência para fazer reflexões em relação aos problemas e consequências dessa modernidade. No atual contexto de pandemia, crianças, jovens e adultos de todas as idades têm sofrido influência dessas tecnologias, e as transformações na base das famílias têm se realizado (ANDRADE, 2020, p.75).

Igualmente, Andrade (2020, p.77) salienta que se faz necessário uma formação continuada específica para o domínio da tecnologia e, para que, de fato, tomem suportes didáticos para o aprendizado, ou seja,

“um aperfeiçoamento e adaptação atraentes, uma vez que a tecnologia surge como subsídio indispensável ao processo de ensino e aprendizagem”.

Neste quesito, a nossa inserção de modo remoto na Escola de Ensino Médio Almir Pinto de Aracoiaba superou nossas expectativas, medos e inseguranças que tínhamos antes do início das atividades como bolsistas. Preocupava-nos em como seria nossa adaptação naquele espaço de modo remoto. Apesar disso, as aprendizagens oriundas das interações entre bolsistas e alunos contribuíram para o alicerce de nossa base reflexiva de forma crítica, sobre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o programa tem nos capacitado para construção de sentido dos conteúdos pedagógicos, rompendo com a visão simplista de que algumas disciplinas pedagógicas no currículo darão conta da preparação do professor para sua tarefa tão complexa (MELO, 2012, p. 35).

CONCLUSÃO

Durante este trabalho abordamos dois pontos principais: o primeiro se refere aos antagonismos entre os modelos de educação, seus encontros e/ou desencontros. Assim, explicitamos de forma prática e sucinta as diferenças, semelhanças, vantagens e desvantagens metodológicas dos modelos de ensino-aprendizagem, salientando que, com a pandemia do covid-19, foi necessário adequar os métodos de ensino tradicional, buscando compensar os prejuízos causados pela

pandemia que impossibilitou as aglomerações de estudantes nas escolas e outros setores que exigiam a presença física dos sujeitos escolares. Por outro lado, demonstramos que, com a implementação do ensino remoto, verificaram-se resistências iniciais logo no seu planejamento, embora suas características peculiares dificultaram um pouco a adaptação ao sistema. Contudo, esta modalidade de ensino trouxe novas roupagens ao sistema educativo, posto que veio incrementar o leque de possibilidades de ensinar e produzir conhecimento. Ou seja, nos fez entender que é possível também uma produção de conhecimento que seja sólida mediante a troca de saberes por meio de uso de tecnologias, aplicativos e telas que acabaram por se popularizar em um curto período de tempo.

A nossa inserção no PIBID, realizada de maneira remota, proporcionou-nos a observação de diferentes mazelas do processo de ensino e aprendizagem, desde apreensão de metodologias didáticas até na compreensão de fenômenos sociais que os estudantes apresentam. Existe muito trabalho a se fazer, sobretudo com relação ao processo de formação docente. Uma necessidade constante de se aprofundar o conhecimento acerca das realidades escolares, as estruturas hierárquicas, os espaços de aprendizagens e o manejo administrativo da instituição (gestão escolar) se fazem cada vez mais prementes. Deste modo, tornam-se imperativas a continuidade, a manutenção e a ampliação dos programas de iniciação à docência, em especial o programa PIBID, dado que este possibilita a inserção com maior frequência dos estudantes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Refletindo sobre a ambiência escolar e as redes de interações no processo de pandemia: alternativas construídas a partir do diálogo de educadores contemporâneos. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. (Orgs). **Reflexões e Desafios das Novas Práticas Docentes em Tempos de Pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 74-82, 2020.
- CAVALCANTI, Heloisa Helena Costa de Araújo. ENSINO REMOTO: Uma Possibilidade de Como e o Que Ensinar. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. (Orgs). **Reflexões e Desafios das Novas Práticas Docentes em Tempos de Pandemia**. [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
- HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **A diferença Entre Ensino Remoto de Emergência e Aprendizado On-Line**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning/>. Acesso em: 4 dez. 2021.
- HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, p. 1-10, 2013.
- MARTINS, Elcimar Simão (Org.). Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - **Cadernos de Formação - Vol. 1**. Redenção: UNILAB, 2020.
- MELO, Geovana; Ferreira. Docência na universidade: Em Foco os Formadores de Professores. In: MELO, Geovana Ferreira. NAVES, Marisa Lomônoca de Paula, (orgs.) **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- SANTOS, Jamilly Rosa; ZABOROSKI, Elisângela. Ensino Remoto e Pandemia de Covid-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.

44

DINÂMICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM MOLDE DA EDUCAÇÃO REMOTA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA SALA DE AULA VIRTUAL

*Umaro Seidi*¹

*Gerson Sanca*²

*Francisco Gleilton Clemente da Silva*³

*Lucas Souza*⁴

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia que tem assolado o mundo e obrigado os governos a adotarem medidas sanitárias de isolamento social, grande parte das atividades humanas presenciais migraram para o modelo remoto, a exemplo concreto das aulas virtuais. A formação docente foi afetada e adaptada a este modelo, constituindo um desafio enorme, sobretudo para aqueles que, em um futuro breve, serão profissionais de educação.

Neste sentido, surgiram alguns estudos que problematizaram as restrições e desafios do ensino remoto, sobretudo em tempos de pandemia. Uma das evidências é o trabalho de Ítalo Francisco Cúrcio (2021)⁵, que teve como interrogação norteadora: como os novos professores irão encarar a docência e o mundo acadêmico pós-ensino

¹ umaroseidioficial@yahoo.com

² gersanca10@gmail.com

³ gleiltonclemente14@gmail.com

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

⁵ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/07/formacao-de-professores-pandemia-desafios/>. Acesso em: 20 set. 2021

remoto? Em contraste, o presente artigo trata da formação docente em tempos de pandemia. Nele, buscou-se compreender as dinâmicas da formação dos professores durante o período do ensino remoto, em diálogo também com bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Partiu-se do pressuposto de que o ensino a distância impõe duas barreiras: a primeira, a sobrecarga de horários de atividades, e a segunda, as limitações em termos de participação ativa nas aulas por parte de licenciandos, conjugadas com a ausência de contato físico com os sujeitos escolares.

Esta pesquisa parte das reflexões acerca da formação docente e dos desafios que ela traz consigo, além da importância da junção entre teoria e prática no contexto educacional. Ela foi realizada com base em uma abordagem metodológica qualitativa, materializada no formato on-line, na qual se serviu de aporte às técnicas de observação e de entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista foi realizada em duas sequências: na sala de aula virtual da disciplina de Sociologia e nas palestras que o programa organizou. As entrevistas foram executadas por meio da plataforma *Google Meet*, em que participaram cinco integrantes do pibid.

Os resultados advindos desses dois campos confirmam a hipótese inicial: a restrição da participação ativa, mediada pelas condições tecnológicas (em termos de materiais adequados para atividades remotas), e a sobrecarga de atividades entre o Pibid e o curso de Sociologia afetam diretamente o processo de formação docente.

Em tempos de pandemia, as atividades formativas no molde do ensino remoto têm sido uma alternativa prática para a maioria das universidades e escolas; embora tenham resultados satisfatórios, apresentam sérios prejuízos que devem ser levados em consideração. O elevado tempo à frente das telas (que causa problemas visuais), as sobrecargas de atividades e a exaustão da carga horária que os estudantes e bolsistas têm que cumprir prejudicam a saúde física e psicológica, podendo obrigar muitos a desistir do programa ou trancar o curso.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NOS TEMPOS DE PANDEMIA

No curso de licenciatura em Sociologia há o componente disciplinar de Estágio Supervisionado como disciplina fundamental, que conecta o discente ao ambiente escolar e às atividades e múltiplas realidades da escola. Essa disciplina nos aproxima, enquanto futuros docentes, da prática e da percepção de como funcionam estes espaços e ainda nos norteia sobre as possíveis dificuldades a serem enfrentadas ao longo de nossa profissão. Levando em consideração o atual contexto pandêmico que estamos vivenciando, os desafios desta componente curricular não param; por vezes são dobrados, sendo mais complexos que as dificuldades vivenciadas em uma situação normal de equilíbrio na saúde brasileira.

Há um condicionamento limitante para as práticas de ensino atualmente, que corroboram para um delicado cenário educativo em

que os professores e alunos necessitam se adaptar. Novas estratégias para um ensino a distância almejam suprir a ausência do compartilhamento de conhecimentos de forma presencial e alcançar o maior número de estudantes possíveis, de modo a mantê-los ativos nas atividades. O isolamento social, condição resultante da pandemia, tem impossibilitado a convivência e as experiências presenciais. Com a suspensão das atividades acadêmicas, fomos obrigados a nos adaptar a novas formas de encontros, a partir das quais, por meio das aulas virtuais, partilhamos experiências de vida e apoio.

Cabe destacar a priori que a disciplina de Sociologia é acompanhada de algumas problemáticas que dificultam o seu desempenho na educação brasileira. Tais questões podem ter relação com a não valorização de seus discursos e estudos sociais, que, por vezes, passam despercebidos nos ensinamentos e nas pautas das discussões escolares, pois acabam ficando para trás sob o pensamento de que não há necessidade em se “fazer a sociologia”. Há uma limitação no que diz respeito à visibilidade que esta componente possui em relação às demais disciplinas consideradas pelo sistema político do nosso país como mais relevantes. Dessa forma, o ensino de Sociologia parte em posição de desvantagem. Entretanto, apresento que o ensinamento sociológico, atrelado à prática, é tido como uma das principais forças motoras que capacita e contribui para uma mudança socioeducativa para além dos espaços institucionalizados. Silva, Gonçalves e Paniágua (2017, p.3) nos dizem que: “É imprescindível para superar os obstáculos educacionais da atualidade uma busca incessante

para construir um novo paradigma capaz de substituir o ensino livresco e conteudista, por um modelo que esteja preocupado com a realidade e sua transformação”. Acompanhando essa capacitação, precisamos destacar que ela advém de uma experiência atribuída a partir da observação e análise, mas também de vivências diretas que são permitidas como atuação nos espaços, para além dos muros da universidade, de modo com que o aprendiz da docência crie uma conexão e conheça o máximo possível do seu campo de atuação. Com a pandemia, a experiência de fato tornou-se limitada, não havendo uma incorporação em grande escala nos espaços tidos como essenciais, alimentando um abismo na conexão entre teoria e prática.

A partir disso, vemos a importância de haver, em algum momento de nossa formação, esse contato físico com os espaços a que pertencemos, podendo estar diante das aulas, conhecendo, à vista, como são regidas as práticas e ações pedagógicas da escola, e experimentando a atmosfera deste espaço e das diversas situações que podemos nos deparar durante este percurso, entrelaçando, dessa forma, a teoria e a prática. Quanto à condição de não junção entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) dizem que os currículos são formados por “um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos”.

Nesse contexto pandêmico, é necessário criar medidas que possibilitem uma interconexão entre o licenciando e seu campo de atuação, algo pensado visando à eficácia da incorporação ao ambiente escolar, ou seja, mecanismos que aproximem e consolidem laços entre universidade e escolas da rede pública, contribuindo para maiores oportunidades de participação direta nas atividades em sala de aula e observação dos conteúdos e das metodologias de ensino aplicadas.

Vemos então que as oportunidades de implantação são necessárias para o processo de formação do licenciando, na medida em que desmistificam alguns preceitos vistos na teoria. Na prática, as realidades são outras, são cruas e carregadas de desafios que, por vezes, não são prescritos nos textos acadêmicos. Poder lidar com os problemas reais das adversidades que o ensino de Sociologia traz consigo e as problemáticas que as escolas e a educação brasileira sofrem permite que haja um maior e melhor preparo, advindo da experiência, para um considerável avanço educacional. É pertinente reforçar que este cenário atual pandêmico carrega consigo dificuldades e limitações, que vez ou outra tornam ainda mais desafiadoras as ações de formação à distância, vivenciadas por nós. Além dos problemas com a prática remota em si, como a inviabilidade de conexão com internet para alguns, a falta de equipamentos tecnológicos para outros, limitações de espaço e interferências externas na ausência de locais adequados, há também o enfrentamento de questões internas e individuais de cada um de nós, ligadas à saúde física e mental. Esses e outros inúmeros fatores

respingam e interferem diretamente na condução de nossas experiências de ensino e aprendizagem.

Em síntese, o que se pretende é evidenciar, na práxis, a importância da prática no processo de formação do licenciando, criando esse diálogo de forma contínua junto à teoria. Relacionado a esse pensamento, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 19) colocam que “a superação desses limites se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas”. O arcabouço teórico adquirido é extremamente importante para a reflexão, para pesquisa e até para problematização de algumas pautas. Porém, saber de fato como lidar com tais situações, vivenciar as temáticas abordadas na teoria e ter uma percepção de ensino real e de como encontrar resoluções para as questões que embasam o ensino é possibilitado somente pelas experiências advindas da ação real.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PIBID NA ERA ATUAL

Com a pandemia de covid-19, o processo de ensino e aprendizagem, que antes era presencial, passou a ser praticado de forma remota, para evitar contatos e transmissão de vírus. Assim, todos os cursos básicos e superiores de ensino brasileiro foram obrigados a decorrer à distância. A Sociologia não foi indiferente, também seguiu este modelo de ensino. Consequentemente, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) seguiu

a mesma lógica e passou a desenvolver as suas atividades de modo *on-line*.

Por envolver os alunos em formação nos cursos de licenciatura, que de certa forma são preparados para serem docentes, o PIBID tem desenvolvido um papel importante na vida destes estudantes, por proporcionar experiências reais e contribuir nos seus amadurecimentos acadêmicos e sociais. A Sociologia, sendo uma disciplina obrigatória e presente no currículo escolar brasileiro, possui uma grande importância na formação dos alunos do ensino médio, ao estimular que o aluno desenvolva capacidades de análise, observação, inquietação e síntese. Sendo assim, mais que uma disciplina necessária, é fundamental no crescimento de um aluno ser capaz de interpretar e perceber as dinâmicas sociais.

Com a suspensão das aulas presenciais, o referido programa passou a realizar os seus trabalhos de forma remota, pois as aulas passaram a decorrer à distância e de modo *on-line*. Vale salientar que a sua adaptação a esse formato não foi fácil e, até o momento, tem havido anomalias devido às limitações que este processo contém. Mas, mesmo assim, o PIBID tem se esforçado e contribuído muito na formação dos alunos do ensino médio brasileiro, e também na capacitação dos seus bolsistas, visto que a docência precisa tanto de práticas presenciais que são desenvolvidas nas salas de aula, como também de atividades remotas que possibilitem a compreensão e manejo das tecnologias de ensino (plataformas digitais).

O verdadeiro papel do PIBID é de complementar a formação acadêmica e docente do futuro professor. Assim sendo, possibilita que estes adquiram maior conhecimento sobre a realidade das salas de aula, as dinâmicas de funcionamento, as dificuldades que são enfrentadas, os limites e as possibilidades que ela oferece. O PIBID, por não ser um programa com limitação de carga horária, como é o caso dos estágios supervisionados, acaba por ser mais flexível e dinâmico nesse contato acadêmico (CARNELO, 2015).

O PIBID desenvolve um importante papel no aperfeiçoamento das disciplinas do ensino médio com quais trabalha, pois proporciona aos futuros professores (licenciandos) a oportunidade de vivenciarem a experiência de sala de aula e observar o planejamento das aulas junto com os professores, recursos metodológicos e conteúdos transmitidos aos alunos. Desta forma, mesmo com as mudanças nas dinâmicas de funcionamento das aulas causadas pela pandemia de covid-19, ainda tem existido esta colaboração, mesmo que à distância, entre os professores de ensino médio com os coordenadores e bolsistas do PIBID. Salienta Fernandes e Mendonça (2013 apud ARAÚJO *et al.*, 2019) que o PIBID fortaleceu o trabalho conjunto entre os licenciandos, coordenadores e professores da rede pública de ensino, e apresentou resultados positivos na formação dos futuros docentes.

Na era atual, precisa-se de mais programas como o PIBID para estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade de ensino nas escolas da rede pública e, ao mesmo tempo, elevem a

qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação inicial de professores (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

NARRATIVAS DOS PIBIDIANOS DE SOCIOLOGIA UNILAB

Ao estabelecer estas conexões teóricas acima descritas, tomamos por tarefa nesta sessão apresentar e analisar as falas de cinco estudantes do curso de licenciatura em Sociologia da UNILAB e também bolsistas do programa PIBID. Importante reforçar que este trabalho foi resultado da observação das aulas de Sociologia de ensino médio numa escola do Maciço de Baturité que duraram mais de quatro meses, acompanhada de interações entre os pesquisadores e os estudantes bolsistas. Como diria Alonso (2016), uma das formas mais viáveis de se entender e compreender os fenômenos sociais é observá-los durante a sua ação. Foi neste sentido que se dedicou a maioria do tempo desta pesquisa, para captar a participação de bolsistas durante as aulas, de modo a buscar compreender qual a dinâmica adotada por eles/as neste contexto da pandemia.

Diversos elementos foram citados nas falas de nossos entrevistados, como marcadores na sua formação ao longo desse período de pandemia. Entre estes se destaca a sobrecarga de horas, a interação limitada entre os pibid's e os/as alunos/as, à ausência do contato físico com o terreno escolar; a utilização crescente de método expositivo durante as aulas e o papel do bolsista limitado, na maioria de vezes, como observador. Sobre isso, afirma um dos bolsistas que durante o período de aulas remotas teve a oportunidade de entrar em

contato com diferentes métodos pedagógicos para lecionar, que, segundo ele, talvez não conseguisse aprender nos “tempos normais” de aulas presenciais. Todavia, destacou a ausência que o contato direto com a burocracia escolar e os alunos nas escolas base trazem. Essa falta foi mencionada em todas as falas dos participantes de pesquisa, e sentida também pelos/as professores/as supervisores das escolas de ensino médio.

A formação para profissão docente, em molde remoto, sobrecarrega devido ao tempo que se dedica à teoria e à prática pedagógica do estudante. Como visto anteriormente, o PIBID insere seus integrantes em ambientes escolares e estes conjugam duas tarefas: as atividades da bolsa e do curso de licenciatura da sua área de formação. Embora as duas tenham uma única finalidade de preparar o futuro professor para se adaptar às dinâmicas da sala de aula, conforme podemos constatar, os entrevistados alegaram a sobrecarga de horários, além de outros elementos mencionados. Essa sensação foi nos repassada pelos entrevistados, que alegam também os prejuízos à saúde causados pelo ensino remoto. Afirmam os entrevistados:

Mas, assim, o tempo de tela. Eu acho que uma questão negativa é esse ponto. Porque como a gente migrou praticamente todas as atividades da nossa vida por meio remoto, isso cansa. No dezembro do ano passado [2020], eu fiz uns óculos exatamente por causa disso, porque eu não estava aguentando passar muito tempo de frente da tela do computador ou celular. Não consegui mais aguentar as múltiplas telas que a gente está vivenciando, cansa. Também, as horas estendidas cansam. Eu já cheguei a passar 12 horas do meu dia em frente à tela do computador [...], entrevistado 01 (A. C.).

Quando começou pibid, foi justamente no período em que descobri que estava com doença, então... eu tive que fazer um tratamento quimioterápico durante seis meses. [...] Aí eu tive que conciliar as atividades de uma maneira mais difícil, né? Considerando também que a gente está nesse momento virtual, e essa virtualidade me cansa muito. Tipo... me parece que ela sobrecarrega muito mais do que presencialmente (...). Entrevistado 04, (M. V).

Os enunciados que acabamos de ler sinalizam uma preocupação levantada por todos os participantes. Além disso, denuncia a sobrecarga das horas que os estudantes bolsistas de PIBID foram obrigados a se adaptar nas suas rotinas diárias. Isso porque, independentemente da carga horária das disciplinas que o estudante tenha que cumprir, este deve adicionar a sua correria diária a agenda de horas complementares e de extensão exigidas como requisito para a conclusão do curso. Soma-se a isso também a carga horária da bolsa, na qual os bolsistas do PIBID desenvolvem atividades nas escolas-base ao participarem das aulas ministradas pelo/a professor/a supervisor/a, desenvolverem palestras e cumprirem as tarefas descritas na plataforma de ensino virtual. Conciliar todas essas tarefas e executá-las, sentado numa cadeira à frente de uma tela, prejudica fortemente a saúde visual dos estudantes.

De fato, conforme constatado nos relatos dos participantes da pesquisa, o ensino remoto tem apresentado dificuldades que aos poucos estão sendo superadas. Aqui, vale a pena mencionar os prejuízos que o isolamento social acaba por apresentar no corpo estudantil: ansiedade, estresse, conjugado com as condições precárias de seus lares, que muitas vezes não oferecem condições para que estes exerçam suas

atividades escolares. Sobre esse último ponto, as opiniões divergem: alguns possuem condições de ter um espaço de estudo próprio e outros não possuem as mesmas condições. Contudo, não se pode negar que a falta de condições interfere, e muito, na execução de tarefas escolares dos bolsistas, ou de qualquer estudante nesse período de ensino remoto.

Apesar das alegações e denúncias acima descritas, os pibidianos consideram positiva a experiência da formação remota. Isso porque, de acordo com as narrativas recolhidas, as experiências adquiridas ao longo do tempo têm sido singulares, únicas e de muito proveito, pois as adaptações técnicas e metodológicas aprendidas com os/as docentes servem de suporte para serem utilizadas em momentos oportunos. Estes se demonstram satisfeitos com os sacrifícios que estão sendo empreendidos para cumprir as obrigações do bolsista, assim como de estudantes universitários de licenciatura. Na fala de um dos entrevistados ele ressalta:

[...] apesar de existir dificuldades materiais, psíquicas, emocionais [...] imensas dificuldades acabaram por definir o futuro de muitos nesse espaço de poder [Universidade]. Eu percebo que superei bastante [...] Daria uma média de 85% de aproveitamento de conteúdos e da prática docente na Almir Pinto como bolsista. Entrevistado 05 (S. A.).

Mediante a todos os obstáculos presentes nesse período de pandemia e de limitações materiais, percebe-se um esforço enorme e comprometimento por parte dos bolsistas. Da mesma forma, o entrevistado 03 (F. G.) avalia o seu desempenho no contexto da educação remota por uma nota de 8.5, numa escala de 00 a 10. Na fala dele, “eu

não acho que o sistema remoto seja ineficaz. [...] Só não dou a nota dez (10) pelo fato de não haver essa experiência [...] do contato pessoal. Porque apesar de existir muitas barreiras, eu consigo fazer todas as atividades”. Aqui, o entrevistado, apesar de avaliar positivamente o trabalho e as aprendizagens que têm sido relevantes durante esses tempos difíceis de pandemia e de ensino remoto, enaltece outro elemento de suma importância: o contato físico com demais colegas, professores/as e alunos de educação básica, que é entendido como elemento que poderia servir de complementariedade nas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela; LIMA, M.; ALMEIDA, R. de. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. SESC São Paulo, 2016.
- ARAÚJO, Luciana A.; MARTINS, Letícia B.; MENDONÇA, Sueli G. de Lima. A contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia. **Educação em Revista**, Marília, p. 7-24, 2019.
- CORNELO, Camila Santos. **O Aluno enquanto professor: a influência do PIBID na formação docente**. UNICENTRO – EDUCERE, 2015.
- DA SILVA, Sandro; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. **A importância do PIBID para formação docente**.v. 3 2017 – ISSN 2447-865. Agosto, Santo Ângelo – RS, 2017.
- DOS SANTOS, Mário Bispo. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. UNB- Brasília, 2017.

PACHECO E ZAN, Dirce. O estágio na formação do professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 447-458, set./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis** v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. PPGE/ME, p. 620-641, 2013.

45

IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: REFLEXÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO À DOCÊNCIA- PIBID

*Lucas Jaime Indi*¹

*Mamim Alficene Baldé*²

*Sabino Chimuco Samuel*³

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁴

INTRODUÇÃO

A Sociologia é uma disciplina das Ciências Sociais e Humanas cuja dimensão analítica perpassa assuntos multidisciplinar. A Sociologia da Educação, em específico, foca em pensar e problematizar as questões da educação, incluindo instituições educativas. Nos termos de Rodrigues (2018, p. 09), ela [...] “se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo e conflitos políticos”.

Os clássicos da Sociologia têm uma contribuição interessante para a análise do papel da educação na sociedade. Para Emille Durkheim, aprende-se ser membro da sociedade por meio do processo educativo da qual somos obrigados a socializar. E a educação consiste em um processo em que a geração adulta exerce influência sobre a geração mais

¹ aquimejun@gmail.com

² mabbalfu@gmail.com

³ sabinochimuco5@gmail.com

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

nova, que ainda não se encontra preparada para a vida social. Essa influência determina um estado intelectual, moral e físico exigido, grosso modo, pela sociedade. Karl Marx sustentou que a educação pode ser instrumento de alienação e também de emancipação. Já Max Weber argumentou que a educação serve para orientar educandos a uma conduta de vida específica, transmitindo-os o conhecimento e também o despertar do carisma. Ela constitui a base do sistema de status (RODRIGUES, 2018).

Theodoro (2019), ao analisar o pensamento de Rousseau sobre a educação, explicou que, para o pensador suíço, a educação é a política que consiste em preparar o cidadão para exercer a liberdade em uma sociedade formada pelo contrato social, tendo como finalidade integrar o indivíduo na vida sociopolítica. Mas o escritor vai além ao identificar a dimensão da natureza na formação do Homem e da Mulher: “De acordo com a sua visão, a educação deve proteger, potenciar e enriquecer a espontaneidade natural, tratar a criança como criança e não como um adulto potencial” (THEODORO, 2019, p. 55).

Trindade (2019), ao apresentar as ideias de John Dewey sobre educação, no que se convencionou chamar de “escola nova”, disse que o norte-americano se preocupou com uma pedagogia alinhada à formação da sociedade democrática. O autor encara a escola como uma instituição que não é a principal responsável pelos males sociais e nem será a panaceia que os destituirá. Embora reconheça que ela constitui embrião da vida sócio comunitária, o mais interessante para o autor se inscreve nas duas dimensões relacionais da educação: a escola

apresenta a função de preparar a capacidade individual do sujeito ao mesmo tempo em que se preocupa com o seu uso social.

Silva (2019) escreveu sobre a perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. Em sua interpretação, na análise de Gramsci, a transformação social depende da dimensão educativa e cultural. Ambas são categorias primordiais para a formação do novo homem e mulher, no domínio da autonomia, consciência ativa e crítica. Segundo a autora, a educação tem a capacidade de integrar e criar novas relações e condições precisas para sobrepujar a estratificação social, em vantagem de proporcionar uma nova ordem socioeconômica e política, que procura atenuar as desigualdades sociais.

DEBATES SOCIOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO: OLHARES PLURAIS

O pensamento clássico sobre a educação nos permite fazer uma análise contemporânea sobre sua situação e refletir como ela se insere na estrutura de poderes e status, desde limiar do capitalismo. Conseqüentemente, essa análise nos possibilita refletir acerca da sua relação com as instituições políticas e econômicas, especialmente sua função social diante da crise ética e moral.

É de suma importância perceber que os conceitos e problematizações em torno da educação e sua finalidade social devem, antes de mais nada, tomar em consideração que o próprio educador ou professor precisa ser educado sob uma lógica a qual se torna o fio condutor de sua prática de ensino. Sendo assim, antes de se pensar na sociedade como um todo, pensa-se em grupos de cidadãos cujo interesse

e talvez vocação esteja voltado à prática docente. Muitos profissionais de educação são conservadores, politicamente de “direita”, e outros são marxistas e de esquerda, sendo, nesse sentido, passíveis a tendências e preferências de conteúdos e pedagogias diferentes.

Percebido o desafio e a crise da educação, o Programa Institucional de Iniciação à Docência integra a lista de vários programas preocupados com a boa qualidade da formação dos licenciados ou futuros docentes, embora esteja sob tutela de instituições que recebam pressões de diferentes agentes econômicos, com interesses e perspectivas variadas sobre a educação. O PIBID faz parte das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conforme consta no Edital 07/2018/CAPES, com pretensões de promover iniciativas de iniciação à docência, auxiliando os estudantes no aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e aumento da qualidade da educação básica brasileira.

O interesse do PIBID - UNILAB nesse período de 18 meses (2020 a 2022) pressupõe promover ações articuladas com a Base Nacional Comum Curricular, tendo como princípios: valorização da autonomia do/a licenciando/a na sua formação; destaque para o trabalho coletivo, incentivo à criatividade, à inovação; interdisciplinaridade e interculturalidade; melhoria das habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita dos/as discentes de licenciatura, e promover uma atitude ética por meio da interação com os pares na universidade e na escola.

Neste âmbito, a ilustração concernente às experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto de Sociologia-CE, é bastante oportuna, sobretudo agora em que estamos defronte a um novo contexto, causado pelo vírus da covid-19, que conduziu a um regime de isolamento social minucioso, acarretando novos desafios para o sistema educativo e para a prática docente em particular.

O contexto pandêmico evidenciou transmutações que afetam as atividades executadas no PIBID, sobretudo nas áreas de humanidades, em particular da Sociologia. A este respeito, a experiência dos bolsistas está inscrita numa conjuntura que cobra e reivindica o acesso a instrumentos de elaboração das ações propositadas para a finalidade docente. Nestas circunstâncias, é importante pensarmos criticamente o papel docente, sua prática e impactos na vida formativa dos bolsistas e estudantes, a partir de uma readaptação remota, potencializada por uma série de atividades acadêmicas.

Os desafios nesse quadro particular de execução do Programa de Iniciação à Docência, nas áreas de Ciências Sociais/Sociologia serão descritos com vista a apontar as dificuldades encontradas, explicar as técnicas e estratégias reunidas para o cumprimento das demandas que o programa tem enfrentado neste período de trabalho, incluindo os desafios relativos às novas tecnologias digitais incorporadas pelo sistema educativo. Analisa-se também a condição da transposição pragmática para assinalar a importância da mobilização prática dos

conhecimentos, em contextos inesperados e imprevisíveis, conforme apontado por Nóvoa (2004).

A educação assume finalidades diferentes na sociedade e na formação de professores. Ela está na encruzilhada da dependência de fatores político-ideológicos, socioeconômicos e culturais, cujo perfil discursivo não se dialoga, devido ao envolvimento de diferentes atores, com interesses em disputa, que vão desde a formação e implementação de discursos ideológicos nas escolas até a sua prática cotidiana nos segmentos sociais. Sendo assim, os professores formadores precisam se acautelar a esses conflitos para não deixarem ser guiados por posturas que desumanizam os sujeitos, seus saberes e suas identidades, no processo educativo e formativo.

Também é necessário compreender que a educação deve ser adequada às sociedades mundializadas. Ribeiro (2019) já teria asseverado que as exigências sociais relacionadas às práticas da profissão docente se transmutam por meio do processo de atualização, reciclagem permanente, inovação, dinamismo e novas maneiras de gerenciamento da escola, direcionada à promoção da igualdade na sala de aula.

No entanto, temos constatado na história recente uma transformação *sui generis* da ação socioeducativa, que reivindica um redirecionamento nas exigências sociais e educacionais procedentes, em conformidade com as demandas evidenciadas na atualidade. Tem-se notado uma explícita prescrição de exigências na criação de novos subsídios didático-pedagógicos e metodologias educacionais em que se

cultiva a obrigatoriedade de alunos, estagiários, bolsistas e professores assimilarem novas tecnologias digitais, similarmente, readequarem conteúdos programados aos tempos presentes.

Tudo isso para capacitar o professor, a fim de assumir desafios de construir uma educação de qualidade, agora cobrada do futuro docente, o qual é obrigado a estabelecer cuidados sanitários, simultaneamente com a sua prática pedagógica, numa esperança pessoal e coletiva de transitar, pela crise, sem colocar em causa o fim da sua profissão.

Nas observações de Nóvoa (2014, p. 204 apud PANIAGO *et al.*, 2018), a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores surge “no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores”. Num sentido crítico, mas não tão avesso à premissa anterior, Ribeiro (2019) afirma que é na escola que as identidades são adequadas a uma prática de submissão e controle institucional, em que são transmitidos o capital cultural predominante, fato que faz desaparecer a função pública da escola.

REFLEXÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO À DOCÊNCIA - PIBID

A formação dos professores é fundamental para arquitetar um tipo de educação publicamente aceitável e institucionalmente estruturado com objetivos e metas claras e, sobretudo, com uma finalidade inovadora capaz de atender a necessidades diversificadas, o que requer conteúdos flexíveis do ponto de vista da diversidade sociocultural.

O PIBID tem sido uma experiência ímpar quando se trata da formação de professores no Brasil. Apesar disso, não se deve colocar de lado os desafios e possibilidades de transformação, que exigem dinâmicas cada vez mais contextuais em relação ao lugar de formação, referentes ao universo cultural e acadêmico no qual o professor se situa, até certo ponto inserido nas dinâmicas de mundialização do capitalismo e consumismo, baseado na produção contínua de bens e serviços.

Ribeiro (2019, p. 01) usou a noção de *reestruturação produtiva*, que tem a ver com mudanças no contexto da produção, com efeito direto em dois aspectos da profissão docente:

[...] o primeiro, a necessidade de formar um novo tipo de professor, cujo papel torna-se estratégico naquele modelo de acumulação pelas mudanças na preparação do novo trabalhador, ressignificando a importância da escola; o segundo é a necessidade de reconfigurar o trabalho docente, instituindo sua profissionalização e fugindo do amadorismo da situação anterior. Ser professor agora se torna questão para profissionais (RIBEIRO, 2019, P. 01).

O pesquisador ainda salientou que estão sendo modificadas as exigências sociais para a prática do professor, relacionadas a noções da uma nova administração corporativa-empresarial, focadas nos conceitos de ordem da competitividade e da qualidade total. Por isso, agora, é necessária uma reciclagem permanente, dinamismo e inovação, bem como novas formas de gestão escolar e da sala de aula, respectivamente.

O PIBID, sendo um programa que prepara professores para atuarem nas escolas, também tem esse desafio que exige uma nova pedagogia, uma pedagogia em constante mudança, conforme as sociedades e tecnologias evoluem. Mas mesmo assim, há que se considerar o papel *sine qua non* deste programa em inovar sua qualidade de promoção da prática docente.

O PIBID antes da pandemia é diferente do PIBID durante a pandemia, e provavelmente poderá vir a ser diferente no contexto pós-pandêmico. Isso quer dizer que os contornos globais exercem influência e determinam rumos da profissão docente e a própria educação, respetivamente. No contexto desta obra pretende-se discorrer, empiricamente, sobre as experiências dos bolsistas do PIBID-Sociologia (UNILAB-CE) no contexto da pandemia.

Nesse sentido, é preciso começar a dizer que as atividades realizadas no contexto pandêmico constam de diferentes e variadas leituras e interpretações de textos, além de atividades como palestras, debates, oficinas, planejamento estratégico e participação ativa nas aulas ministradas pela supervisora, que ofereceram a capacidade de refletir e interpretar a prática docente além das visões e explicações individuais, proporcionando narrativas sobre os problemas e desafios reais vivenciados no cotidiano escolar, na qual pode-se experimentar pela imaginação sociológica, o lugar do professor.

É nesse aspecto que Tardif (2002) considera que, de certa maneira, como os saberes e experiências constituem o fundamento que aglutina as bases da prática docente e da competência profissional, entende que

os docentes, em suas interações e vivências concretas nas escolas e salas de aulas, produzem um saber original. No nosso caso, no que se remete às experiências vivenciadas nas salas de aula virtual da escola Almir Pinto de Aracoiaba - CE, têm se destacado as metodologias utilizadas pela professora supervisora, que nos convida a participar do processo de construção do conhecimento, de maneira a vivenciar o fazer docente a partir de experiências práticas e assim construir a nossa identidade profissional. Portanto, nossas experiências na Escola-Campo incorporam as possibilidades e desafios de um programa de ensino à docência (PIBID-UNILAB), somando interesses e perspectivas de professores e jovens estudantes, ambiciosos com a transformação positiva da educação.

A Escola-Campo não apenas serve como “laboratório” para experimentarmos o exercício da profissão docente na condição de bolsistas, mas também para compreendermos e reconhecermos que a relação escola/universidade se constrói a partir de uma interação na qual o conhecimento produzido na universidade expressa a sua importância a partir da sua inserção no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Nesta ordem de reflexão, Paniago (2018) salienta que a possibilidade de se vivenciar a prática docente, a realidade das escolas e todos os dilemas, desafios, possibilidades e limites coexistentes é fundamental para garantir uma educação de qualidade, seja aos alunos de ensino básico e médio, assim como aos estudantes que serão futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Como apontamos nas passagens precedentes, as atividades desenvolvidas em palestras, debates, oficinas e exercícios reflexivos feitos pelo ambiente virtual de aprendizagem – AVA, em formato de cartas pedagógicas e fóruns de interação permanentes e contínuos, expressam a possibilidade de exercer a liberdade de pensamento no contexto de formação docente, cujo objetivo pedagógico volta-se a uma educação emancipatória. Ainda, julga-se ser positivo, na medida em que nos possibilitam criar espaços de produção de conhecimento que não apenas se limitam aos conhecimentos científicos, mas também saberes populares que simbolizam a diversidade e heterogeneidade de sujeitos que compõem o universo educativo. Essas atividades, além de cumprirem com a missão de ensino, pesquisa e extensão, expressam o valor da interiorização, internacionalização e integração na região do Maciço de Baturité, que é exatamente o projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Portanto, a possibilidade de uma formação docente baseado no pensamento plural e nas vivências plurais entre atores da Educação – professores, bolsistas, alunos\alunas, supervisoras, coordenadores de área – revelam o caráter excepcional das atividades desencadeadas no quadro do PIBID. Por isso, satisfatoriamente consideramos que o subprojeto de Sociologia – CE tem contribuído de forma significativa para a nossa formação.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto**; Tradução de Magda Lopes. – 3. ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 p., 2010, pag. 296.
- NÓVOA, António. Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. 2004.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade**. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Deise Rosalio. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. In: BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. EDUFU, 2019.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THEODORO, Ana Carolina. Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau. In: BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. EDUFU, 2019.
- TRINDADE, Christiane Coutheux. John Dewey: o lugar da educação na sociedade democrática. In: BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. EDUFU, 2019.

46

DESAFIOS DOCENTES NA APOTEOSE DO NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA: O PIBID COMO CRÍTICA À BNCC (2018)¹

*Samuel de Lima Aquino*²

*Antonio Carlos da Silva*³

*Michel Vincent de Oliveira Sampaio*⁴

*Régis Wendel Gomes Miranda*⁵

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁶

Subprojeto Sociologia

INTRODUÇÃO

Que a educação brasileira possui seus percalços não é nenhuma novidade. Entretanto, o processo de transição de governos a partir do golpe que destituiu a então presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, no ano de 2016, demarcou uma quebra nos projetos educacionais em desenvolvimento desde 2003 pelos governos petistas⁷. Com isso, a governança de Michel Temer realizou, a partir de então, diversas modificações no sistema educacional que apontaram para o

¹ Este capítulo é fruto de uma pesquisa de ensino. Agradecemos o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² samuellima2111@gmail.com

³ antoniocarlos@aluno.unilab.edu.br

⁴ michelvincent@aluno.unilab.edu.br

⁵ regis.miranda@prof.ce.gov.br

⁶ lucassouza@unilab.edu.br

⁷ Referente a membros do Partido dos Trabalhadores (PT)

caminho de uma educação mercantilista, neoconservadora e neoliberal⁸.

Nas áreas sociais, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, propôs-se a limitar gastos públicos durante 20 anos; outrossim, em setembro do mesmo ano, o Governo Federal enviou ao Ministério Público a Medida Provisória 746/2016, que define a Reforma do Ensino Médio e a implementação de escolas em tempo integral. Tais mudanças representaram um dos maiores retrocessos no campo da Educação, área foco deste capítulo. Desde a efervescência das políticas de austeridade – em 2015, mas agravando-se a partir da EC 95/2016 – já se contabiliza uma perda de R\$ 99,5 bilhões, sendo R\$ 32,6 bilhões só em 2019, segundo cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁹.

Assim, retrocessos de conquistas políticas, sociais e educacionais que dizem respeito à coletividade, têm demonstrado o que Wendy Brown identificou como “[...] três décadas de assaltos neoliberais à democracia, à igualdade e à sociedade” (BROWN, 2019, p. 17) em vários países. Por conseguinte, no Brasil, os cortes estratosféricos à educação, reformas curriculares e de documentos normativos são as marcas desses assaltos neoliberais.

O percurso metodológico deste trabalho parte de observações práticas correlacionadas à pesquisa bibliográfica, com caráter exploratório, abordagem qualitativa e interpretação do fenômeno.

⁸ Diversos autores desde 2018 abordam esses conceitos no tocante à reflexão acerca dos fenômenos sociopolíticos que estremeçam o contemporâneo. Vide: Esther Christian Laval (2019), Wendy Brown (2019), Solano (2018), dentre outros.

⁹ Em 2019, a educação perdeu R\$32,6 bi para o Teto de Gastos. Disponível em: <<https://cutt.ly/mUx8l1S>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

Inobstante, nossas observações advêm também da iniciação à docência junto ao Subprojeto Sociologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e tendo como escola-campo a Escola Estadual de Ensino Médio Almir Pinto, em Aracoiaba — CE. Nossa imersão ocorreu de novembro de 2020 a dezembro de 2021 remotamente¹⁰, a partir do contato mais direto com leituras e estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como artigos que discutem seu processo histórico e social de elaboração e atual andamento de implementação.

A participação nos fóruns de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como também os eventos organizados pelo PIBID, trazem para o diálogo a BNCC e seus desdobramentos no contexto educacional. Partimos de um olhar, sobretudo, de professores de Sociologia em formação, que o exercício docente em um futuro próximo será no termo circunstancial da BNCC (2018), enquanto políticas educacionais e curriculares substancializadas no mercado neoliberal, que explicitamos a seguir.

METODOLOGIA

O caminho traçado para a realização deste estudo surge da observação da prática e da pesquisa bibliográfica com a finalidade de aprimorar a fundamentação teórica acerca da conexão entre a educação e o neoliberalismo no contexto social brasileiro. Sob os pressupostos de

¹⁰ A Pandemia da COVID-19 fez com que mais de 99% das escolas da Educação Básica suspendessem aulas presenciais. Disponível em: <<https://cutt.ly/pUebRvA>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

Fonseca (2002, p. 31-32), a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de “recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema”. Marconi e Lakatos (2017) reiteram ser possível usar livros, monografias, dissertações, teses e artigos científicos impressos ou eletrônicos para o levantamento de fontes para o estudo.

Deste modo, ao mesclar a pesquisa bibliográfica ao caráter exploratório, buscamos maior familiaridade com a problemática estudada. Segundo Araújo e Queiroz (2020), a consulta de bibliografia pode ser realizada em diversos locais, por isso, utilizamos bases de dados *on-line* como o portal de Periódicos da Capes, a base de dados Scielo e alguns Repositórios de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Com o uso da abordagem qualitativa, buscamos compreender e interpretar o fenômeno supracitado (PEREIRA *et al.*, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

De modo central, para a contextualização em questão, perscrutar-se-á a implicância do governo de Michel Temer para a expansão e consolidação de três pilares do neoliberalismo (ANSTEAD, 2018) no Brasil: a austeridade, a liberalização de mercados e privatizações. Segundo Rossi e Dweck (2018)¹¹, Temer, em um discurso sobre os rumos do país em 2018, afirmou que a palavra-chave para a solução da crise econômica seria a “confiança” (ROSSI; DWECK, p. 82). A palavra proferida remete a um pilar da política de austeridade, ou seja, de que

¹¹ Os autores se fundamentam para tal explanação em: Yara Aquino, “Temer diz que confiança permite retomada do crescimento da economia”, *Agência Brasil*, 11 abr. 2018. Através de recurso de nota de rodapé, nº 5, p. 82.

são necessárias reformas estatais que visem atrair a confiança de investimentos ao país, sendo outro pilar a alusão ao orçamento doméstico que legitimaria cortes de gastos, ajustes fiscais e demais.

Nesse sentido, o presente capítulo argumenta que é a partir do modelo econômico e político neoliberal perpetrado enquanto Michel Temer presidia o Executivo Federal que a Reforma do Ensino Médio (2017) e a (BNCC – 2018) emergiram. Para Silva (2020), o período posterior ao *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, é de pleno golpe aos textos normativos da BNCC formulados em anos anteriores.

A conformidade do documento com a reforma curricular do Ensino Médio dispõe obrigatoriedade aos componentes Português e Matemática e as demais, entre elas a Sociologia, passaram a ser organizadas sob títulos de áreas abrangentes; especificamente, tal componente constitui a grande área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, organizada e introduzida com base em habilidades e competências (BRASIL, 2018). Os impactos dessas mudanças geraram profundos desafios à prática docente. Pensar acerca desses desafios, com base na bibliografia especializada e nas vivências adquiridas no Subprojeto Sociologia (PIBID), será fundamental para aprofundamento dessas e outras questões nos próximos tópicos.

AUSTERIDADE E AVERSÃO AO SOCIAL NO BRASIL: O APROFUNDAMENTO DO ABISMO EDUCACIONAL

Michel Foucault, ao ministrar a aula de 7 de fevereiro de 1979, no *Collège de France*, veementemente explicita que o neoliberalismo não é a ressurgência das formas pelas quais fundaram-se as bases da economia liberal nos séculos XVIII e XIX (FOUCAULT, 2008). Para ele, o que estava em questão era o surgimento de uma nova racionalidade política articulada pelo e no Estado, para a transformação de princípios de mercados em princípios de governo (FOUCAULT, 2004 apud BROWN, 2019). Ainda, de acordo com Foucault (2008), o neoliberalismo em sua forma alemã, o ordoliberalismo, sustenta que o Estado, por meio de dispositivos intervencionistas formais, isto é, jurídicos, promove processos legislativos que emolduram a economia, que regular-se-á pela concorrência. Décadas desse processo entreteceram teorias e ações econômicas de caráter fiscal e orçamentário, arraigadas na austeridade.

Para Blyth (2017), o aumento do discurso, em muitos países, favorável à implementação da austeridade fiscal no contexto ulterior à crise financeira de 2008, à época se demonstrava como perigoso e danoso ao complexo e histórico problema sociopolítico da distribuição. Ou seja, os mais pobres tenderiam a pagar o preço, mediante a alta do desemprego e perda de garantias e assistências sociais estatais, enquanto os mais ricos tenderiam a recuperar margens favoráveis de lucros em âmbito financeiro, quando os Estados passassem a reduzir o *déficit* orçamentário, contexto que se faz avançar a livre iniciativa e privatizações. Nove anos após o estopim da crise de 2008, no Brasil,

Michel Temer, ao assumir interinamente o Executivo Federal, não tardou em trazer à tona aquilo que é intelectual e economicamente defendido pelo ordoliberalismo (BLYTH, 2017) e outras escolas, ou seja, a austeridade. Rossi e Dweck (2018) alegam que para os investidores capitalistas e classes dominantes a austeridade acentuada por Temer desencadeou cortes de gastos e redução estatal de obrigações destinadas ao social, o que amplia a ação privada em áreas antes quantitativamente e qualitativamente guiadas pelo poder público, mais expressivamente em saúde e educação.

Nesse contexto se insere a elaboração e promulgação da já mencionada Emenda Constitucional (EC) 95/2016, dispositivo limitante de investimentos em educação e outros direitos por duas décadas. No tocante à educação, conceitos e princípios oriundos do neoliberalismo invadiram a escola e instâncias educacionais, ressignificando, por meio da BNCC – 2018, a noção de aprendizagem, baseando-a em lógicas de habilidades e competências (LIMA; GUEBERT, 2019). Para os autores, com base na literatura especializada, as derradeiras modificações ligadas à BNCC são respostas a organismos internacionais avaliadores como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Banco Mundial. A racionalidade neoliberal impregnada nesses organismos é expandida e passa a influenciar e homogeneizar políticas educacionais baseadas em categorias de competitividade e mercado, mencionadas em trechos anteriores.

Quando esses fatores externos convergem no mesmo período em que um programa econômico de governo promove a austeridade, as reformas normativas precarizantes e diminuições expressivas de investimentos públicos na educação, avançam, aprofundando de maneira sistêmica o abismo educacional de raízes pretéritas no Brasil. Profissionais da Educação estão sendo empurrados por brutalidades neoliberais desde a última década para esse abismo. Ao escrevermos este capítulo, enquanto licenciandos de Sociologia e bolsistas de iniciação à docência, já sentimos os solavancos que antecedem a queda.

A INFLUÊNCIA DA LIBERALIZAÇÃO DE MERCADOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

A ascensão de governos progressistas na América Latina junto ao esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 90 criou a ilusão de que o neoliberalismo, em constante ascensão desde 1970, havia passado (FREITAS, 2018). Desse modo, as reformas educacionais se alinharam ao sistema de globalização vigente no plano internacional, com a justificativa diagnosticada de que o sistema educacional estabelecido até então era “retrógrado, ineficiente, mal administrado, desarticulado das demandas do mercado” (BORGES, 2020, p. 5).

Borges (2020) afirma que no contexto do Brasil, a governança de Fernando Henrique Cardoso levantou demandas recomendadas por organismos multilaterais para readequação das políticas educacionais brasileiras aos moldes neoliberais em desenvolvimento no mercado internacional. Nesse sentido, desde a década de 1990, a educação passa

por transformações e rupturas controversas no país, caminhando lado a lado com um inimigo silencioso chamado de liberalização de mercados, reforçada mais recentemente pela inserção da BNCC (2018), através da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

O termo liberalização pode ser entendido como um processo, cujo objetivo é o de estabelecer um mercado mais aberto e competitivo. Isso requer a remoção de barreiras e obstáculos à entrada nesse mercado, bem como a introdução de um regime de livre concorrência. Essa remoção de barreiras e obstáculos pode compreender tanto a adaptação de um sistema normativo, o que implicaria uma redução no conjunto de normas e regras vigentes, como a substituição desse sistema por outro com características bem distintas (CELLI JUNIOR, 2009, p. 412).

Essa abertura do mercado e a livre concorrência, objetiva a participação de organizações privadas, bem como a privatização de bens e instituições públicas, facilitando a atuação de empresas e possibilitando que a educação se desenvolva de maneira mercadológica. A implantação da nova BNCC possui papel fundamental nesse mecanismo tecnicista e utilitarista do qual a educação vem se ancorando mais fortemente desde 2016. É relevante destacar o papel de atuação fundamental do Banco Mundial com sua política de articulação entre educação e economia. A instituição é responsável, por exemplo, pela criação de programas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que busca avaliar conhecimentos e habilidades de estudantes de maneira padronizada (BORGES, 2020).

O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A BNCC E A PRIVATIZAÇÃO DE SUBJETIVIDADES E SUJEITOS

Em nosso país, a reforma educacional neoliberal assumiu o papel de atender às demandas da economia produtivista, idealizando, assim, a formação de sujeitos sociais passivos e despolitizados, objetivo fundamental da BNCC (2018). Com isso, Chomsky (2017) diz que as instituições responsáveis pela “doutrinação” são importantes no processo de concebimento de ideologias e suas respectivas aplicações. Assim, as escolas e as universidades tornam-se instrumentos decisivos de implementação ideológica, por agirem por meio de mecanismos disciplinares de sujeitos e reguladores da sociedade (FOUCAULT, 1999).

Desse modo, o modelo neoliberal de sociabilidade¹² e o setor privado se utilizam das políticas educacionais para chegarem a este fim, a partir de certos meios como “[...] o currículo; a formação de professores; a gestão escolar; [...] dentre outras, vão se adaptando, reconfigurando e ressignificando a educação escolar” (DIÓGENES; SILVA, 2020, p. 362). Chega-se, assim, neste processo de dominação, em que estes sujeitos sociais são “docilizados” por uma educação pública acrítica e voltada às relações de trabalho precarizadas e tecnicistas.

Diógenes e Silva (2020) reiteram que a reestruturação produtiva do Capital envolve fatores que anseiam a formação básica do novo trabalhador alinhada a essa mesma tendência de reestruturação; assim a educação do “portador de nova subjetividade” cumpre adequadamente

¹² O conceito de sociabilidade neoliberal pode ser esmiuçado no seguinte verbete: <<https://cutt.ly/HUeYcZ7>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

os requisitos do mercado. Sob essa forma de produção social da educação, o neoliberalismo age como mecanismos que privatizam subjetividades e sujeitos, por meio de uma pedagogia das competências, reverberada em todas as instâncias da vida, impactando diretamente os modos de ser, estar e viver em sociedade.

Em relação a isso, Diógenes e Silva (2020) nos rememora que mediante a articulação entre organismos internacionais, Estado e empresas privadas, o neoliberalismo utiliza a educação como um meio para responder à classe dominante e, assim, submeter essa área aos interesses do capitalismo e neoliberalismo. As autoras evidenciam a participação nesse processo de instituições como Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros. Laval (2019) vê a expansão do neoliberalismo para o meio educacional como uma estratégia voltada à formação de uma certa categoria de subjetividade e sujeitos. Assim, a escola neoliberal é o lugar de criação de um “capital humano”; desse modo, a transformação social neoliberal é justamente nos valores, nas relações de cada indivíduo consigo e com o outro.

Por conseguinte, Laval (2019) afere que a escola neoliberal tem seus alicerces na eficiência, no desempenho e na rentabilidade; portanto, cada sujeito deve se ver um empreendedor/gestor de si mesmo. Desta forma, há remodelação de subjetividades a partir de uma pedagogia voltada para competências, habilidades e atitudes (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal interesse foi demonstrar como políticas educacionais e curriculares protocoladas e chanceladas no período supracitado por um lado exprimem os interesses das classes dominantes, em detrimento da profissionalidade das classes assalariadas, com ênfase na docência e, por outro lado, direcionam o Estado para suplantar noções de sociedade e justiça social, tornando o campo individual e de mercado pactuados a um ideal de educação tecnicista, baseada em habilidades e competências. Portanto, a BNCC (2018) é a expressão máxima desse processo engendrado pelo neoliberalismo.

O modelo neoliberal de sociabilidade, ao utilizar-se da BNCC (2018), corrompe a base da educação brasileira e, com isso, pretende reconfigurar subjetividades e sujeitos. Assim, forma mão de obra para o capitalismo selvagem, bem como torna possível o andamento de reformas normativas e fiscais, por meio de três importantes pilares dos quais se ancora o neoliberalismo: a austeridade, a liberalização de mercados e as privatizações. A racionalidade desse processo é permeada pelo emaranhado de relações entre os interesses públicos e privados que expele, mediante essa experiência histórica, mudanças em textos normativos como a BNCC (2018), capazes de favorecer a acumulação do capital e a perpetuação de desigualdades.

Por fim, constatamos que esse tripé neoliberal se tornou hegemônico no Brasil desde meados da segunda década do corrente século, fazendo com que a educação fosse alvejada e modificada em seus

recursos e diretrizes de base. Isto posto, a face desse contexto apoteótico do neoliberalismo se revelou onipresente após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o que golpeou, também, a proposta da BNCC em suas versões anteriores. A Emenda Constitucional (EC) 95/2016, a Reforma do Ensino Médio (2017) e principalmente a BNCC (2018), geraram desafios docentes estratosféricos na história recente do país. Com isso, a partir da atuação assídua no vigente edital do PIBID, podemos estabelecer críticas voltadas à BNCC (2018) e ao neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

- ANSTEAD, N. The idea of austerity in British politics, 2003–2013. **Political Studies**, v. 66, n. 2, p. 287-305, 2018. Disponível: <<https://cutt.ly/eUsjNPo>>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- ARAÚJO, L. D.; QUEIROZ, C. F. **Pesquisa Bibliográfica, estratégias de buscas e fontes de informação: conceitos e abordagens**. In: Reunião de trabalho, 1., Rio de Janeiro: Fiocruz/ICICT, 2020. 39 p. Disponível em: <<https://bit.ly/3uobalZ>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BLYTH, M. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017. 375 p.
- BORGES, K. P. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/kUeTtZh>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão final. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/ZYDKt67>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Política, 2019.

CELLI JUNIOR, U. Políticas de liberalização do comércio de serviços (GATS) com regulação redistributiva: um Bolero de Ravel? **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 104, p. 407-436, 2009.

CHOMSKY, N. **Réquiem para o sonho americano**: os 10 princípios de concentração de riqueza e poder. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2017.

DÍÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Anápolis, Vol. 10, n. 3, p. 350-366, Set./Dez. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/CUeTBBQ>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/39JG7ra>>. Acesso em: 14 set. 2021.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2.^a Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LIMA, D. O.; GUEBERT, M. C. C. Influência das políticas neoliberais na formulação das competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio. **BOLETIM - CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (UEL)**, v. 01, p. 105-136, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018. 119 p. Disponível em: <<https://bit.ly/39EjIRC>>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROSSI, P.; DWECK, E. O discurso econômico da austeridade e os interesses velados. In: SOLANO, Esther (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SILVA, I. F. O ensino de sociologia e a BNCC. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; GIGALES, M. P. (Orgs.) **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. 471 p.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org