



Lúcia de Fátima Santos
Leônidas de Santana Marques
(Org.)

UNIVERSIDADE E ESCOLA

PRODUÇÃO DE SABERES NO
COTIDIANO DOCENTE

 **Edufal**

Lúcia de Fátima Santos
Leônidas de Santana Marques
(Org.)

UNIVERSIDADE E ESCOLA: PRODUÇÃO DE SABERES NO COTIDIANO DOCENTE

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Péricles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Lince Editorial

Diagramação: Lince Editorial

Imagem da Capa: Marta Emília

Descrição da imagem: Samambaias elétricas de 2011. Papel pintado com tinta acrílica sobre base de MDF. Pintura recortada com 1m X 2m

Revisão ortográfica e Normalização (ABNT): Fátima Caroline Pereira de Almeida Ribeiro

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

U58 Universidade e escola [recurso eletrônico] : produção de saberes no cotidiano docente / Lúcia de Fátima Santos, Leônidas de Santana Marques, [organizadores]. – Maceió, AL : EDUFAL, 2021.
125 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-5624-095-4.


DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Formação de professores. 3. Saberes do docente. 4. Ensino superior. 5. Educação básica. I. Santos, Lúcia de Fátima. II. Marques, Leônidas de Santana.

CDU: 371.1



SUMÁRIO

- 6** **APRESENTAÇÃO**
- 12** **O PIBID/UFAL 2016-2018: PRODUZINDO MEMÓRIAS E SABERES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**
Leônidas de Santana Marques
Lúcia de Fátima Santos
- 31** **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: O PIBID SOCIOLOGIA COMO FERRAMENTA DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**
Júlio Gaudencio
Jordânia Souza
- 46** **O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/UFAL**
Suzana Maria Barrios Luis
Sandra Regina Paz
- 62** **ENSINO DE MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES**
Vânio Melo
Anielly Lopes
Sílvia Rodrigues
- 76** **PIBID INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DE GEOGRAFIA, PEDAGOGIA E LETRAS-LIBRAS DA UFAL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS**
Jacqueline Almeida
Regla Toujaguez
- 

95 **TRANSFORMAÇÕES MOTIVADAS PELO PIBID: ROTINA ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

José Fábio Boia Porto

Ana Paula Lima

112 **PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NA ESCOLA: DESAFIOS À REFLEXÃO DOS PIBIDIANOS E PIBIDIANAS SOBRE A DIDÁTICA DA LEITURA**

Giselly Moraes





APRESENTAÇÃO

Desde os primeiros passos de constituição dos cursos de licenciatura no Brasil, temos como estrutural a necessidade de um debate qualificado sobre qual perfil docente nossa Educação Básica precisa e como os cursos de graduação devem contribuir nesse sentido. Considerando tanto as discussões atinentes à formação continuada quanto aquelas que se debruçam sobre a formação inicial, temos que reconhecer que muita bibliografia que versa sobre os desafios da formação docente já foi publicada em nosso País, o que é um sinal promissor quando levamos em conta todo um exercício de compreensão analítica que perpassa a complexidade do ser docente frente aos desafios da escola no século XXI.

Dentre os vários objetos de investigação que são apresentados nas publicações referentes à área de formação docente, um dos que mais têm chamado a atenção, na última década, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Essa política pública de formação de professores educacional, indubitavelmente, pode ser considerada como uma das principais ações do Estado brasileiro voltadas para diferentes dimensões do fazer pedagógico. Direta e indiretamente, o Pibid é um Programa que transforma, de modo visível, o cotidiano educacional em, pelo menos, três grandes recortes: a formação docente na universidade, as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, o vínculo entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Criado em 2007, o Pibid vem, desde então, ressignificando o processo de formação docente, a partir de uma perspectiva pedagógica calcada na relação entre teoria e prática, constituindo uma práxis formativa sólida e cheia de capilaridades.

Na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o Pibid é realizado desde a primeira edição, ainda que tenha aumentado seu porte quanti e qualitativamente ao longo dos anos. Desde 2013, este Programa, na Ufal, vem abarcando todas as licenciaturas, em suas mais diversas facetas: humanas, exatas, linguagens e naturais; presenciais ou à distância. Foram implementados subprojetos que estiveram à altura dessa diversidade, incluindo



propostas disciplinares e interdisciplinares, envolvendo um ou mais municípios, contando, muitas vezes, com integrantes voluntários nos diferentes tipos de função que o Pibid prevê: coordenadores/as (docentes do Ensino Superior), supervisores/as (docentes da Educação Básica) e bolsistas ID (estudantes do Ensino Superior).

Não obstante, reconhecemos que também há uma vasta bibliografia já publicada sobre o Pibid em seus diferentes contextos institucionais. Diversas publicações já foram apresentadas à sociedade sobre esse Programa, dada sua importância, inclusive com relação ao contexto da Ufal. O que justificaria, então, mais um livro sobre o Pibid em nossa instituição? Antes de mais nada, este livro apresenta como diferencial o seu caráter memorialista, numa continuidade da proposta de registros sobre os trabalhos desenvolvidos pelo Pibid/Ufal, iniciada em duas publicações anteriores (LUIS; SANTOS; SILVA, 2012; LUIS; SANTOS; PAZ, 2015)¹. Neste terceiro livro, privilegiamos escritos produzidos a partir da condição de coordenação do Programa. Logo, o que está presente nas próximas páginas são produções advindas do processo autorreflexivo de pesquisadores/as que, entre os anos de 2016 e 2018, assumiram diferentes funções, tais como coordenação institucional, coordenação de gestão ou coordenação de área no Pibid/Ufal.

Os sete capítulos que compõem este livro interligam-se tanto em relação ao tema quanto ao consenso sobre a importância do Pibid enquanto exitosa política de formação docente. Iniciando a coletânea, no capítulo 1, “O Pibid/Ufal 2016-2018: produzindo memórias e saberes sobre a formação docente”, Leônidas Marques e Lúcia de Fátima Santos propõem uma contextualização sobre o Projeto Pibid-Ufal, com o objetivo construir um breve histórico das ações realizadas no período de maio/2016 a fevereiro/2018, a partir das experiências vivenciadas no papel assumido na coordenação de gestão e coordenação institucional, respectivamente. Para construir essa abordagem memorialista do Programa, os autores recorreram a dados dos relatórios (semestrais e anuais) de 2016 e 2017, produzidos pelos coordenadores de área dos subprojetos, como também subsidiaram a abordagem a partir do projeto institucional da Ufal, aprovado no Edital 061/2013, em desenvolvimento durante o biênio em foco. Na análise dos dados, os autores enfatizam os aspectos comuns abordados nos subprojetos: a relação teoria e prática na interação universidade e escola, a constituição do professor como pesquisador, a visão de aprendizagem centrada no eixo ação-reflexão-ação, a abordagem interdisciplinar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para os autores,

1 LUIS, S.; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra. Universidade e escola: diálogos sobre formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LUIS, Suzana Barrios; SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina (Orgs.). Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no Pibid. Recife: Ed. UFPE, 2015.

mesmo considerando a desgastante turbulência do contexto do Pibid durante os anos de 2016 e 2018, as ações e atividades desenvolvidas indicam um amplo, coeso e coerente diálogo na concretização dos objetivos do Programa no âmbito da Ufal.

No capítulo 2, “Formação inicial e continuada de professores: o Pibid Sociologia como ferramenta de constituição da identidade docente”, Júlio Gaudencio e Jordânia Souza propõem uma avaliação das contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada de professores de Sociologia, com foco no contexto alagoano. Para isso, analisam, sob uma abordagem qualitativa, dados provenientes de fontes documentais e de questionários aplicados com bolsistas, colaboradores e supervisores. De acordo com os autores, a participação desses diversos atores em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nos processos de aprendizagem e profissionalização, contribui, de forma significativa, para a constituição da identidade docente de estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Ufal e de professores da Educação Básica. Ainda, segundo os autores, isso não significa negar as vulnerabilidades e fragilidades de alguns processos. Porém, mesmo diante de algumas adversidades, muitas vezes vinculadas às próprias dinâmicas escolares e dos cursos de formação inicial de professores/as, o Pibid tem sido um Programa de grande relevância, no que se refere ao saber-fazer docente, contribuindo para a reflexividade em torno da atuação profissional de professores.

No capítulo 3, “O processo de (auto)formação docente: contribuições do Pibid/Ufal”, Suzana Luis e Sandra Paz discutem sobre uma experiência de auto(formação) docente desenvolvida no âmbito do Pibid/Ufal. Para isso, ressaltam que essa discussão prescinde da necessidade de compreensão das três finalidades basilares desse Programa: “a) estímulo à identidade docente de estudantes de cursos de licenciatura, em vista da pouca atratividade que a profissão tem, apesar de sua reconhecida importância; b) a valorização da Escola Pública como *locus* principal do desenvolvimento da Educação e da democratização do conhecimento, tendo o Pibid o papel de suscitar, nos futuros professores, o desejo de investirem nela e c) a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações didático-pedagógicas desenvolvidas em colaboração entre universidade e escolas”. Com base nos dados que analisam, as autoras reconhecem o Pibid-Ufal como um processo de (auto) formação docente, numa dinamicidade “permanente, contínua e complexa de ação-reflexão-ação”, com contribuições para todos os professores participantes.

No capítulo 4, “Ensino de Matemática: experiências do Pibid de Matemática na formação dos futuros professores”, Vânio Melo, Anielly Lopes e Silvia Rodrigues dialogam acerca das contribuições do Pibid-Matemática para a formação inicial e continuada

do professor dessa área na Educação Básica, como também propõem uma discussão sobre atividades desenvolvidas por esse subprojeto no período de 2016 a 2017. Em correspondência com o objetivo do Pibid de criar práticas docentes inovadoras, os autores discutem experiências com atividades em que foram utilizados recursos diferenciados do método tradicional, enfatizando que os resultados obtidos foram bastante promissores. Ainda, segundo os autores, as ações realizadas promoveram aprendizagens desafiadoras e contribuíram para a formação de todos os participantes, principalmente devido à troca de saberes que se efetivaram, do coordenador de área ao aluno do Ensino Básico. Os autores ressaltam, como um dos pontos relevantes do trabalho realizado, as reflexões desencadeadas sobre as práticas docentes dos professores em formação continuada.

No capítulo 5, “Pibid interdisciplinar nos cursos de Geografia, Pedagogia e Letras-Libras da Ufal: relato de experiências”, Jacqueline Almeida e Regla Toujaguez apresentam diferentes vivências realizadas que mobilizaram o cotidiano das escolas participantes e desencadearam importantes alterações nas práticas de ensino de Geografia, numa relação interdisciplinar com os cursos de Pedagogia e Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mesmo reconhecendo a complexidade da perspectiva interdisciplinar, por envolver saberes de diferentes áreas, bem como saberes relacionados à Educação e ao funcionamento da profissão e dos ambientes escolares vivenciados nas escolas e na relação cotidiana com os alunos, as autoras compreendem como frutíferas as ações desenvolvidas, porque promoveram mudanças na formação dos professores, que passaram a atuar de modo inovador, dinâmico e participativo. Assim, elas ratificam a posição já amplamente consolidada de compreensão do Pibid como um Programa de fundamental importância, já que amplia e aperfeiçoa a formação docente sob uma concepção embasada em práticas reais de ensino e aprendizagem, a partir da relação intrínseca entre teoria e prática.

No capítulo 6, “Transformações motivadas pelo Pibid: rotina escolar e formação do professor de Matemática”, José Fábio Boia Porto e Ana Paula Lima apresentam resultados de experiências das ações do Pibid que promoveram mudanças na formação do professor de Matemática e na rotina de uma escola da rede municipal de Arapiraca. As memórias que apresentam fundamentam-se em registros das atividades e ações sobre vários temas abordados em feiras e exposições de Matemática, que mostraram o ensino e a aprendizagem nessa área de forma mais dinâmica, a partir de situações cotidianas, inovando a prática de ensino dos professores da formação inicial e continuada. Segundo os autores, o levantamento diagnóstico da realidade de cada escola, ponto de partida das ações do Pibid, fez emergir questionamentos, ações e intervenções em busca de melhores

desempenhos no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Para isso, os temas e a metodologia adotados contribuíram para a realização de leituras, interpretações e modelos representativos nos quais eram trabalhadas desde as estatísticas até regras e formatação do ambiente de prática de uma determinada modalidade esportiva. O êxito do trabalho realizado se confirmou nas melhorias no Ideb, na motivação dos alunos, no aumento no quantitativo de alunos da escola que ingressaram no Ifal (Instituto Federal de Alagoas) e no aumento dos premiados na Obmep.

No capítulo 7, “Práticas sociais de linguagem na escola: desafios à reflexão dos pibidianos e pibidianas sobre a didática da leitura”, Giselly Moraes propõe reflexões sobre experiências de projetos didáticos, desenvolvidos em situações comunicativas reais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de “contribuir para a aprendizagem da leitura na escola e, ao mesmo tempo, ampliar a formação inicial dos estudantes de Pedagogia no campo da linguagem”, sob as orientações de um trabalho conjunto, interativo, entre coordenadora, supervisores e bolsistas do Pibid-Pedagogia. De acordo com a autora, as bolsistas efetivaram transformações na sala de leitura, que passou a constituir-se em um centro de articulação de práticas de leitura significativas. Para isso, organizaram o acervo literário da escola, empreenderam um sistema de empréstimo de livros e promoveram sessões de leitura em voz alta e atividades diversas para as crianças das diferentes séries. Para Moraes, a dinamicidade e a integração desse trabalho possibilitaram o intercâmbio de conhecimentos entre todas as participantes do subprojeto em contextos concretos, problematizado através de um olhar investigativo sobre a docência e a apropriação da linguagem escrita.

No período que delimitamos para esta coletânea, o Programa contava com uma coordenação institucional, três coordenações de gestão, quarenta e duas coordenações de área, noventa e quatro supervisoras/es e mais de seiscentos bolsistas ID. Chegamos a desenvolver ações em cinquenta e cinco escolas públicas de Alagoas, abarcados municípios de todas as regiões do Estado. Nesse período, o Pibid representou o maior programa de bolsas da instituição. O que colocamos aqui indica apenas uma pequena amostra de toda a grandeza que o Pibid representou na Ufal nos anos de 2016, 2017 e 2018. Estes, certamente, não foram anos fáceis, haja vista a instabilidade política do País e seus rebatimentos nas políticas públicas voltadas para a Educação. Em mais de uma ocasião, surgiram rumores de encerramento do Pibid e/ou de sua completa reestruturação. Ainda assim, seguimos fortes e unidos em defesa da Educação pública em todos os níveis. Logramos, então, que esta modesta contribuição para a memória institucional do Pibid/Ufal sirva também como um

registro dos avanços que tivemos – e que poderíamos ter tido muito mais, não fossem todos os ataques sofridos pelo Programa – no debate sobre a formação docente no interior dos cursos de licenciatura. Esperamos que esta coletânea memorialista possa inspirar e ampliar as ações desse Programa nas diferentes propostas em desenvolvimento na edição atual, ampliando, ressignificando e fortalecendo os espaços de constituição da formação docente.

Lúcia de Fátima Santos
Leônidas de Santana Marques
(Organizadores)



O PIBID/UFAL 2016-2018: PRODUZINDO MEMÓRIAS E SABERES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE²

Leônidas de Santana Marques

Lúcia de Fátima Santos

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvidas sobre a importância do Pibid enquanto um trabalho coletivo fundamental, que se expressa no número abrangente de publicações³, confirmando a representatividade do Programa no cenário da formação de professores no Brasil. Essa integração promove amplos diálogos, nas diferentes licenciaturas e no contexto das escolas, entre coordenadores, supervisores, bolsistas de iniciação à docência e colaboradores, tendo em vista o cumprimento responsável das atividades previstas no desenvolvimento de cada subprojeto, nos compromissos assumidos entre os participantes, na dinâmica do trabalho em cada escola, formando-se, assim, um diversificado entrecruzamento de ações em consonância com o projeto institucional e com os objetivos do Programa. Essa interação no trabalho coletivo é, sem dúvida, uma das razões por que o Pibid se consolidou como uma exitosa proposta de formação de professores, com objetivos definidos em defesa da valorização do trabalho e melhoria da formação docente (tanto nas escolas quanto na universidade), do processo de aprendizagem dos alunos, da relação consolidada entre universidade e escola.

2 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap1_12-30

3 Na lista de periódicos da Capes, constam 702 referências ao Pibid. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2020. Já no Google Acadêmico, são mencionados 53.700 resultados para a pesquisa para o termo Pibid. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 11 mai.2020.

No âmbito da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), os projetos desenvolvidos nas diferentes edições do Pibid⁴ promoveram uma diversidade de trabalhos pedagógicos e acadêmico-científicos, como se confirma em Luís; Paz; Santos (2012; 2015), entre tantas outras publicações. Embora o foco do Programa seja fomentar e estimular a docência na formação inicial em práticas de ensino da Educação Básica, reconhecemos que as ações desenvolvidas na formação docente repercutem, por conseguinte, em todas as instâncias correlacionadas com esse trabalho de formação docente, seja na universidade ou nas escolas.

Neste capítulo, temos como objetivo construir um breve histórico das ações do Pibid/Ufal no período de maio/2016 a fevereiro/2018, quando assumimos a coordenação de gestão e a coordenação institucional, respectivamente. Na constituição do capítulo, consideramos dados dos relatórios (semestrais e anuais) de 2016 e 2017, produzidos pelos coordenadores de área dos subprojetos, cujas informações serviram de base para a produção do relatório-geral 2016 e 2017 do Pibid/Ufal, como também o projeto institucional 2013 da Ufal, aprovado no Edital 061/2013, em andamento durante esse período.

Na análise fundamentada nesses dados, nosso enfoque recai, principalmente, sobre os aspectos comuns abordados nos subprojetos, a fim de estabelecermos os fios dialógicos (BAKHTIN, 1992; 2003) que se instituíram entre os subprojetos e o projeto institucional. É válido mencionar que essa interação entre os subprojetos foi uma questão apresentada como desafiadora em algumas reuniões com o grupo de coordenadores de área no período supracitado, devido, sobretudo, às concepções adotadas no amplo conjunto de licenciaturas, além dos diferentes aspectos particulares de cada curso. Luis (2012, p. 33) já indicava essa questão como um ponto que exigia revisão ao fazer considerações sobre as ações realizadas durante o desenvolvimento dos projetos institucionais de 2009 e 2010. Segundo essa autora, nessas duas edições anteriores, faltou uma “maior articulação interdisciplinar entre as áreas”. Na versão do projeto do Pibid/Ufal 2013, que estava em curso em 2016 e 2017, havia apenas dois subprojetos que explicitaram esse caráter interdisciplinar em sua denominação e constituição: Interdisciplinar/Campus Arapiraca e Interdisciplinar/Campus Maceió. O primeiro envolvia as áreas de Pedagogia, Física, Química e Biologia e tinha como objetivo “congregar estudantes dessas áreas para pensar ações que estimulem o gosto pelas ciências nas séries iniciais e, assim, catalisar um processo formativo interdisciplinar e mais sólido em ciências para os envolvidos” (UFAL, 2016, p. 40-41). O segundo subprojeto integrava as áreas de Geografia, Letras-Libras e Pedagogia e visava à “integração interdisciplinar de saberes geocientíficos e pedagógicos-linguísticos através de uma formação humanística de valores

4 A Ufal participou de todas as edições do Pibid anteriores a 2013: 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

sociais e ambientais praticados de forma sistêmica no cotidiano das aulas de Geografia, Português e Ciências” (UFAL, 2016, p. 40-41).

Mesmo reconhecendo ainda limitado o número de subprojetos que explicitavam a interdisciplinaridade nos objetivos e na descrição da proposta do projeto institucional do Pibid-Ufal-2013, observamos que, nas descrições e nos relatos das atividades mencionadas nos relatórios de cada subprojeto, havia correlações entre eles, bem como estabeleciam elos com o projeto institucional e com as diretrizes da Capes sobre a constituição do Programa. Além disso, verificamos ecos das discussões e dos planejamentos abordados nas reuniões coletivas⁵. Assim, de algum modo, o caráter interdisciplinar permeou o desenvolvimento dos subprojetos e são, especificamente, esses pontos de convergência que nos interessam abordar neste capítulo, conforme já dissemos.

Para efetuar a discussão a que nos propomos, dividimos este capítulo em três momentos: no primeiro, apresentaremos uma contextualização sobre o Pibid/Ufal no período de 2016 a 2017 (momento em que os relatórios foram escritos), por entendermos que as condições de produção justificam e contribuem para uma maior compreensão dos registros apresentados; no segundo momento, buscaremos desvelar articulações possíveis entre os subprojetos, com base nos dados a que nos referimos anteriormente, e, no terceiro, abordaremos ações realizadas que ilustram o histórico do trabalho desenvolvido.

2 CONTEXTUALIZANDO O PIBID-UFAL EM 2016-2018

Um dos principais pontos que chamam a atenção no Pibid/Ufal, quando consideramos o período entre 2016 e 2018, é a expressiva expansão do Programa, que já tinha sido desenhada desde 2014, quando da constituição do segundo grande edital nacional voltado para esta política pública. Quando falamos em expansão, remetemos a diferentes sentidos: a) ampliação do número de bolsistas, tanto nas instituições de Ensino Superior como nas instituições de Educação Básica; b) incorporação de todas as áreas de cursos de formação docente em licenciatura, não se restringindo mais a algumas poucas áreas anteriormente atendidas; c) aumento no número de municípios que, efetivamente, passaram a ter escolas parceiras do Pibid. Essa terceira dimensão do processo de expansão do Programa está diretamente vinculada a outro importante meandro da presença das universidades federais no Brasil: a chegada de *campi* universitários em diferentes cidades do País. Considerando o Estado de Alagoas, percebemos como a interiorização

⁵ Aqui nos referimos às contínuas reuniões realizadas com coordenadores/as e supervisores/as para discussões, avaliações e planejamentos em relação ao desenvolvimento do projeto institucional.

da Ufal se estabelece conectada à criação de novos cursos de licenciatura nos mais diversos municípios. Nesse sentido, associada à interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior, temos uma ampliação do Pibid também, em parte, interiorizada. No recorte histórico entre os anos de 2016 e 2018, é possível notar isso em cidades do Semiárido alagoano, tais como Arapiraca, Delmiro Gouveia, Igaci, Olho d'Água das Flores, Pariconha e Santana do Ipanema.

Assim, cada vez mais, o Pibid constituiu-se como um ponto direto de conexão entre a Ufal e a sociedade para além dos muros da instituição. Cada vez mais, integrantes das Secretarias Municipais de Educação, membros das direções escolares e demais pessoas que trabalhavam com o ambiente escolar foram identificando o Programa como uma importante política pública, que, como podemos perceber, neste e em outros capítulos deste livro, atua em diferentes frentes para a superação de desafios históricos da educação pública brasileira.

Em correspondência com cada realidade local, o projeto institucional do Pibid/Ufal em curso nos anos de 2016-2017 correspondia ao Edital 61/2013 e contemplava o desenvolvimento de ações pautadas em três dimensões da iniciação à docência: 1) ampliação dos espaços educativos (formais e não formais), visando à melhoria da formação dos alunos da Educação Básica, como também ao envolvimento dos licenciandos e professores em práticas pedagógicas e espaços educativos amplos; 2) aprofundamento dos aportes teórico-metodológicos na formação docente, com base nas necessidades geradas nas práticas pedagógicas de cada subprojeto sob uma perspectiva interdisciplinar, buscando promover o letramento docente; 3) ênfase na construção e no desenvolvimento do trabalho docente coletivo, visando promover maior interação entre os professores nas práticas pedagógicas, concebidas como uma construção social.

Esses eixos norteadores do projeto indicam que as ações que seriam implementadas no Pibid/Ufal estavam calcadas numa concepção ampla de formação de professores, que contempla uma abordagem crítica da realidade, construída tanto no âmbito dos espaços educativos formais quanto não formais, o que pode ser compreendida como uma formação embasada em um saber docente que se caracteriza como “plural, composto, heterogêneo”, nos termos previstos por Tardif (2013, p.18), como também em práticas que visam à construção de uma Pedagogia da autonomia, conforme a perspectiva defendida por Freire (1997). Essa contextualização expressa no projeto sobre o modo como se concebe a formação confere-se num excerto da introdução. Logo após ser mencionada a grave e séria realidade dos problemas evidenciados na conjuntura social, política e educacional do Estado de Alagoas, argumenta-se a favor da necessidade de uma formação plural e desafiadora:

Dentre os desafios vigentes, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores é outro a ser enfrentado. O desafio da melhoria da qualidade da Educação traz para o papel do professor e, conseqüentemente, para a sua formação, novas funções e responsabilidades, pois não basta apenas conhecer sua área específica para ensinar. Faz-se necessária uma compreensão ampla da Educação, da Escola e suas finalidades, assim como do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, aos Cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores a fim não só de conhecer a fundo sua disciplina, mas também construir um saber pedagógico consistente. Mais que isso, um dos maiores desafios da formação de professores é a construção da identidade docente, materializada no investimento, na formação, no interesse pela Educação e no anseio de dedicação integral à docência (bem remunerada). (UFAL, 2013).

Vale ressaltar, nessa argumentação, a crítica subliminar ao trabalho de formação desenvolvido nas licenciaturas, que privilegia o conhecimento teórico, por isso se justifica o desafio. Santos (2012) também critica essa abordagem adotada nas licenciaturas e expressa a preocupação com o fosso existente entre as orientações adotadas na universidade e as necessidades reais evidenciadas em cada sala de aula da Educação Básica. Pacheco (2012, p.55) endossa essa crítica às licenciaturas ao afirmar que:

[...] a formação inicial dos professores tem mantido uma enorme dificuldade de articular o conjunto dos conhecimentos disciplinares (o saber específico de cada licenciatura) e os pedagógicos (o que e como ensinar) às características e necessidades do profissional da educação, ou seja, o universo escolar. A universidade, via de regra, segue formando professores com dificuldades em relacionar os saberes escolares com os interesses dos alunos que manipulam mal os recursos didáticos (do quadro negro ao computador), que mais reproduzem do que produzem conhecimento.

A orientação sobre formação docente defendida no projeto institucional do Pibid/Ufal-2013 provavelmente foi motivada pelas avaliações de edições anteriores, pois Luis (2012, p. 33), ao refletir sobre as repercussões dos projetos institucionais de 2009 e 2010, destaca a necessidade de serem instauradas ou aperfeiçoadas algumas ações com o propósito de ampliar a contribuição da universidade para a “melhoria do ensino nas escolas alcançadas pelo projeto”. Somada a essa posição, nas considerações finais do relatório geral do Pibid-2015, menciona-se que as escolas “oportunizam outros conhecimentos importantes e muitas vezes não devidamente problematizados no meio acadêmico”. Essa afirmação coloca em questionamento a formação docente nas licenciaturas sobre a ausência de conhecimentos

necessários à atuação profissional no trabalho docente da Educação Básica, como também a frequente oposição entre teoria e prática. Nesse sentido, tanto Zeichner (2001) quanto Tardif (2013) criticam o modo como a universidade concebe os saberes produzidos pelos professores em suas práticas. Zeichner (2001, p. 212) afirma que “dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa” e nas etapas de coleta, análise, interpretação dos dados e divulgação dos resultados. Para Tardif (2013, p.237), a prática dos professores “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Outro ponto que vale ressaltar no cenário do Pibid em 2016/2018 refere-se às dificuldades decorrentes das determinações da Capes, que começaram a ser instituídas em 2014 e desencadearam sérias implicações no período de 2016, 2017 e início de 2018. Indubitavelmente, o período de incertezas sobre a continuidade ou não do Programa foi o mais tenso vivenciado pelos participantes desde a primeira edição. Num trabalho sério e comprometido em defesa do Pibid, o Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid) construiu diferentes mobilizações e espaços de luta em defesa do Pibid, respondendo às medidas da Capes sobre a extinção do Programa, com cortes sucessivos de bolsas e de verbas, instaurando um momento de bastante frustração no andamento das atividades. Um trecho do Ofício 33/2016 do Forpibid, enviado ao presidente da Capes, ilustra o tenso contexto do Pibid em 2016:

Causa-nos preocupação a falta de diretrizes políticas e estratégicas em relação ao Programa, que parece estar à deriva no campo de ação da DEB, vulnerável a soluções que consideram apenas o ponto de vista técnico das questões que são colocadas ao Programa, sem comunicação clara e direta com o conjunto das IES, provocando incertezas, instabilidades, perda da confiança e credibilidade da Capes em relação à condução das políticas sob responsabilidade e falta de perspectiva de continuidade do trabalho, com qualidade, nas IES, o que intencionalmente ou não, conduz ao inaceitável desmonte do Programa. (FORPIBID, 2016).

Essa situação foi enfaticamente mencionada pelos coordenadores de área nos relatórios individuais e está explícita no relatório-geral de 2016, como ilustram estes excertos:

[...] o PIBID assistiu a um retrocesso. Os cortes de bolsas, a insegurança em relação à manutenção do programa e à falta de verbas para materiais

prejudicou bastante o programa. Os cortes na educação refletirão na formação docente e, conseqüentemente, no futuro das próximas gerações. A desvalorização do PIBID é uma desvalorização da formação docente e da escola pública. O abandono da escola é um abandono das crianças e dos jovens. Esperamos que as bolsas sejam restituídas e que o programa seja renovado. (RELATÓRIO DO PIBID-GEOGRAFIA/MACEIÓ, 2016).

O desenvolvimento das atividades no ano de 2016 foi realizado com muitas dificuldades sobretudo devido aos problemas decorrentes da indefinição quanto à continuidade do Programa. Esse processo promoveu incertezas e desmotivação devido ao número de bolsas canceladas e à ausência de coordenadores e supervisores em alguns projetos. Muitos bolsistas, diante do quadro de instabilidade, migraram para outros programas e para o mercado de trabalho. (RELATÓRIO ANUAL DO PIBID/UFAL, 2016).

Essa crise de instabilidade ficou bastante séria com o aumento expressivo das dificuldades para o desenvolvimento das atividades, ampliando o quadro de desmotivação de coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Por isso, houve uma migração intensa de bolsistas para outros projetos ou para o mundo do trabalho e, desse modo, ocorreram muitos prejuízos no andamento das atividades. Porém, mesmo nesse contexto de adversidades, nas ações desenvolvidas pelos subprojetos, há evidências de interações que demonstram o propósito de unidade no Pibid/Ufal, como expressam os dados apresentados a seguir

3 ARTICULAÇÕES DIALÓGICAS ENTRES OS SUBPROJETOS DO PIBID/UFAL

Como indica a denominação do Pibid, a ênfase incide sobre a “iniciação à docência”. Nesse sentido, a formação inicial de professores é compreendida como a matriz que impulsiona as orientações para as demais questões vinculadas à formação, como a melhoria na aprendizagem dos alunos das turmas em que são desenvolvidas atividades dos subprojetos, o fortalecimento de ações nas escolas participantes e nos cursos de licenciatura. Porém, é importante ressaltar que os professores coordenadores e supervisores também apresentam mudanças em sua formação ao orientar e acompanhar as ações dos bolsistas de iniciação à docência. Assim, os dados dos relatórios expressam um coro com vozes múltiplas e com ecos de diferentes instâncias nas quais esses professores atuaram, num trabalho de parceria.

Na formação docente no Pibid, contam decisivamente para o protagonismo do professor as metas e os objetivos delineados no projeto institucional das universidades participantes, assim como as práticas efetivas concretizadas nas ações de cada subprojeto.

Para isso, o trabalho coeso e coerente, quando construído de forma harmônica e coletiva entre coordenadores (institucional, de gestão⁶ e de áreas), supervisores e bolsistas, resulta em benefícios que reverberam para o conjunto de todas as ações do Projeto. Sob essa perspectiva, analisar dados de relatórios de avaliação do desenvolvimento do Pibid/Ufal/2016-2017 possibilitou-nos observar se houve ou não articulações entre os subprojetos, como também se a proposta dos subprojetos foi desenvolvida em consonância ou não com o projeto institucional.

Na análise dos relatórios produzidos pelos coordenadores de área do Pibid, observamos diferentes pontos de convergência entre os subprojetos, que indicam uma conjugação de ações com finalidades comuns – seja no trabalho realizado nas escolas, seja nos momentos de estudos e planejamentos durante as reuniões dos subprojetos ou em outras atividades. Esses fios dialógicos que conectam os subprojetos do Pibid/Ufal materializam-se em diversos aspectos, porém somente fizemos um recorte ilustrativo dos mais recorrentes, como demonstramos a seguir.

a) A relação teoria e prática na interação universidade e escola:

É pelo estudo da Geografia que os alunos poderão construir valores importantes para a vida em sociedade, formando cidadãos capazes de se situar no mundo, agindo sobre ele de maneira consciente. Para isso é preciso preparar os estudantes de licenciatura para os desafios de diferentes ordens que irão se deparar, fruto da complexidade da sociedade contemporânea. A construção de uma visão crítica da sociedade, da escola e da profissão docente é essencial para a transformação que se pretende operar no cotidiano escolar. Desse modo, a parceria universidade-escola pública oferece esse apoio para o licenciando, possibilitando que desenvolvam habilidades essenciais durante sua formação ao reafirmar os princípios básicos da indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino. A escola pública torna-se o *locus* privilegiado do saber. (GEOGRAFIA/MACEIÓ, 2016).

[...]os projetos tiveram resultados satisfatórios tanto para os futuros professores como para as instituições. Contribuíram com a formação cidadã e com a aplicação prática de novas formas de saber Geografia, Português, Literatura e Artes. O projeto saiu da universidade e teve participação concreta na formação continuada de professores já atuantes na rede municipal fora de Maceió, com resultados significativos segundo a secretaria de educação de São Sebastião, no Agreste alagoano. (INTERDISCIPLINAR/MACEIÓ, 2016).

6 A função de coordenador de gestão deixou de existir nas edições do Pibid a partir de 2018.

[...] centramos nossas ações nas dificuldades de aprendizagem, nas intervenções pedagógicas através de agrupamentos produtivos e em projeto de estímulo à leitura e escrita na perspectiva do letramento. Estes projetos possibilitaram a exploração de procedimentos capazes de estreitar saberes conceituais e práticos como condição para a intervenção pedagógica orientada pelo diagnóstico a partir da observação das bolsistas, professoras supervisoras, coordenadores e demais membros da comunidade escolar que contribuem para o êxito da prática pedagógica. (PEDAGOGIA/ARAPIRACA, 2017).

b) A constituição do professor como pesquisador:

O Pibid também propicia a prática da pesquisa, ação essa que, na maioria dos cursos de licenciatura, ainda se mantém como algo distante e, porque não dizer, para muitos inalcançável. Ainda prevalece nas universidades a dualidade bacharelado *versus* licenciatura e pesquisar *versus* ensinar, proporcionado por uma ignorância do que é ser professor na atualidade. Vale ressaltar que quando há a prática da pesquisa, em muitos casos, prevalece a incompreensão do que é a pesquisa na educação e, em muitos dos casos, as investigações realizadas por licenciandos estão integralmente voltadas para pesquisas de cunho bacharelesco, não permitindo que o futuro professor consiga perceber e desenvolver o pensar sobre a transposição didática ou reflexão do processo ensino-aprendizagem do que está sendo pesquisado, sendo, nesse contexto, o Pibid peça-chave para ajudar a romper com preconceitos e visões ainda distorcidas do que é ser professor. (INTERDISCIPLINAR/ MACEIÓ, 2017).

O Pibid é um projeto que auxilia na formação dos futuros professores, visando docentes pesquisadores que pretendem compartilhar o aprendizado através de novas metodologias de ensino que ajudam no desenvolvimento dos alunos. O Programa também contribui para novas tendências para o ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor não se limite apenas em aulas tradicionais, bem como os futuros profissionais da educação. (MATEMÁTICA/ARAPIRACA, 2017).

As ações do Pibid História no Campus do Sertão da Ufal, ao versar sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, ponderando sempre valores éticos e estéticas afro-brasileiros, têm contribuído muito para a formação de professores de História mais críticos, éticos, politicamente corretos, relativistas, reflexivos, contextuais, pesquisadores, comprometidos com posturas antirracistas e mais democráticos. (HISTÓRIA/SERTÃO, 2016).

c) A visão de aprendizagem centrada no eixo ação-reflexão-ação:

O Pibid facilita a efetivação e compreensão da relação teoria-prática, relação essa muito negligenciada na formação de professores, na qual,

em sua grande parte, se privilegia apenas a dimensão teórica, mantendo-se distante da dimensão prática, ação essa que acaba por dificultar e impossibilitar aos professores a construção da capacidade de refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico. Assim, o Pibid ajuda na promoção de um processo formativo crítico que, superando a mera transmissão de conhecimentos, permite aos licenciandos a vivência plena da unicidade entre a teoria e a prática pedagógica. (INTERDISCIPLINAR/MACEIÓ, 2017).

O Pibid Biologia estabeleceu um processo de ação-reflexão-ação, baseado numa perspectiva crítica e participativa da formação docente. Assim, demos prioridade aos estudos e fundamentação teórica atrelados ao planejamento de atividade docentes e metodologias que deveriam ser desenvolvidas para responder não apenas à formação docente de nossos alunos, mas também à valorização do professor que está à frente das atividades nas escolas e à aprendizagem das crianças e adolescentes. (RELATÓRIO DO PIBID/BIOLOGIA/MACEIÓ, 2016).

[...] os bolsistas devem elaborar, juntamente com os demais professores das escolas envolvidas, seminários para discussão e reflexão sobre as práticas docentes de caráter inovador, visando à superação de problemas identificados no diagnóstico inicial. Partindo dos resultados dessa análise/reflexão, os alunos/bolsistas deverão contribuir adotando práticas de planejamento participativo na elaboração e execução de atividades inovadoras na prática docente de Educação Física da escola, principalmente incentivando o uso de tecnologias de informação e da comunicação, em articulação com os professores das demais áreas e bolsistas no que diz respeito às estratégias/instrumentos de avaliação e de planejamento das aulas; esta atuação, intermediada pelo supervisor dos bolsistas deve incentivá-los a perceber a escola como campo de pesquisa e inovações de práticas pedagógicas, intensificando o intercâmbio de informações entre as diversas áreas de saber que constituem o currículo escolar; deve, ainda, contribuir para que os professores das escolas elaborem e ponham em prática os conhecimentos decorrentes das oficinas/seminários sobre avaliação, planejamento participativo e conhecimentos/saberes que constituem o currículo da Educação Física escolar numa visão interdisciplinar. (EDUCAÇÃO FÍSICA/MACEIÓ, 2016).

d) Abordagem interdisciplinar no desenvolvimento nas práticas pedagógicas:

Embora presente no dia a dia de todos os humanos, a abordagem sistêmica das Geociências não forma parte do Currículo da Educação Básica Brasileira. Portanto, os objetivos do subprojeto são: i) integrar de forma interdisciplinar os saberes geocientíficos e pedagógico-linguísticos; ii) trabalhar a formação humanística de valores sociais e ambientais e iii) praticar esses valores de forma sistêmica no cotidiano

das aulas teórico-práticas de Geografia, Ciências e Português. (INTERDISCIPLINAR/ MACEIÓ, 2016).

[...] o que se pretendeu no Pibid-Ciências Sociais foi garantir a continuidade do trabalho já em curso, aprimorando as ações que visem à intensificação dos estudos dos bolsistas e ao aprofundamento do debate (teoria e prática) sobre a condição docente, além de promover ou apoiar ações interdisciplinares na Escola; desenvolver pesquisas sociais que se articulem aos conteúdos trabalhados em sala de aula, no ensino médio, com vistas à produção de novos materiais didáticos e ao aperfeiçoamento da formação profissional. (CIÊNCIAS SOCIAIS/MACEIÓ, 2016).

O Subprojeto Pibid/Ufal da área de Pedagogia [...] objetiva contribuir com a formação inicial de licenciandos, oportunizando vivenciar e desenvolver de forma sistemática e orientada práticas pedagógicas interdisciplinares, numa abordagem reflexiva, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como eixo articulador as áreas de conhecimento definidas nas diretrizes curriculares oficiais para cada etapa da Educação Básica, com destaque para a apropriação da leitura e da escrita. (PEDAGOGIA/MACEIÓ, 2016).

As posições defendidas nessas declarações expressam articulações dialógicas entre os subprojetos, como também se vinculam ao Projeto Institucional do Pibid/Ufal/2013. É perceptível como a concepção de linguagem como interação fundamenta de modo predominante as ações de cada subprojeto e constitui fios dialógicos intrinsecamente articulados. Mesmo os subprojetos não explicitando o caráter multi/interdisciplinar na fundamentação teórico-metodológica, como já mencionamos, a coesão entre as áreas fica explícita no modo como concebem a interação teoria-prática, a necessidade de o professor assumir-se como pesquisador nas práticas da Educação Básica, principalmente quando adotam a metodologia da pesquisa-ação no movimento constante de ação-reflexão-ação. Essas questões ressoaram em diferentes ações efetivadas.

4 AÇÕES DO PIBID/UFAL 2016-2018

Em diferentes momentos, os participantes do Pibid dos três *campi* da Ufal realizaram eventos no espaço escolar e na universidade, para divulgação e socialização das ações concretizadas, em que apresentaram palestras, comunicações, seminários, oficinas, exposições, entre outras ações. A Feira Geográfica e oficinas no Dia da Consciência Negra, pelo Campus do Sertão; e Soletração, pelo Campus Arapiraca, dentre outros, são eventos representativos da dinamicidade do trabalho realizado pelos subprojetos.

A partir desses eventos, não somente os que frequentaram diariamente as escolas, mas também a sociedade em geral⁷ tiveram acesso aos conhecimentos científicos, bem como à cultura e à tecnologia, através das ações do Programa. No contexto acadêmico, o Pibid conquistou cada vez mais espaço nos eventos (locais, regionais, nacionais e internacionais), com a publicação de textos derivados do trabalho investigativo desenvolvido nos diferentes subprojetos. Entre os anos de 2016 e 2018, integrantes do Programa apresentaram e publicaram trabalhos em eventos, como Epibid 2016 e 2017, IV Seminário sobre Formação em Exercício de Professores, II SEL, Erelc 2017, IV Encontro de Matemática do Agreste Alagoano, Jornada de 40 anos do Gelne, Festival de Cultura Corporal, XI Connepi, IV Conedu, 52º Medtrop, III SLBEI, entre outros. Inclusive, a representatividade do Programa possibilitou que houvesse sessões temáticas em eventos acadêmicos com base na produção intelectual diretamente correlacionada ao Pibid.

Para além desse efeito de espraiamento das ações do Programa no cotidiano discente dos cursos, vimos, nos dados analisados, como os bolsistas responsáveis pela organização desses eventos avançaram a partir de uma formação docente ainda mais complexa, com mudanças significativas, principalmente quando temos em conta o protagonismo alcançado pelos estudantes pibidianos nessas situações, assim como na realização das práticas docentes. A própria forma como cada um menciona a oportunidade de ofertar sua primeira oficina, seu primeiro minicurso, de pensar uma programação de mesas e palestras mostra como esses são momentos de profundo amadurecimento intelectual e profissional para os futuros trabalhadores da Educação. Além disso, esses eventos são responsáveis por trazer ao ambiente acadêmico professores/as que já estão em atividade e que, muitas vezes, não têm oportunidade de participar de atividades de formação continuada ao longo do ano. Nesse sentido, as relações entre Instituições de Ensino Superior e instituições de Educação Básica foram constituídas em mão dupla, em que todas as pessoas envolvidas ampliaram seu processo formativo, como já dissemos. A constituição dos participantes como professores-pesquisadores é um dado que se confirma nesse período do Pibid, como indica o número de TCCs realizados a partir das ações do Programa e dados produzidos nas

7 O desenvolvimento das ações do Pibid nas escolas tem se articulado a partir do diálogo direto com a comunidade de um modo geral. Isso porque em cada oportunidade como as citadas aqui os bolsistas e os próprios estudantes da educação básica são instigados a convidarem pessoas externas ao cotidiano escolar para que possam experienciar as atividades. Avaliamos que isto, progressivamente, se converte em uma maior participação e conexão entre escolas e comunidades do entorno, relação tão fundamental para o bom andamento das instituições educacionais. Este processo tem se apresentado em outros contextos, como a realidade do estado de São Paulo discutida por Mendonça (2016). Neste sentido, o PIBID contribui na ressignificação da relação escola-comunidade, bem como da própria relação universidade-sociedade a partir dos resultados concretos que são acessados pela população de um modo geral.

experiências em diferentes áreas, sobre vários temas⁸, consolidando, assim, a relação com um dos fundamentos do Projeto Institucional: a formação a partir da pesquisa. Essa concepção de formação docente reflexiva através da prática investigativa foi um viés norteador das atividades do Pibid desde os primeiros editais e norteou o trabalho do Pibid/Ufal 2016-2018.

Sob essa perspectiva, ao analisarmos os relatórios desse período, vemos como essa afirmação encontra-se materializada nos resultados dos vários meses de trabalho. Sumariamente, a rotina do Pibid baseou-se nas seguintes etapas: diagnóstico da escola, planejamento periódico das ações, momentos de formação teórico-prática, práticas em sala de aula, avaliação processual das atividades, produção e publicação de resultados. A partir dessas etapas, os diversos subprojetos do Pibid foram desenvolvendo suas ações tanto na universidade como na escola, além de, muitas vezes, extravasarem para o entorno escolar. Com isso, acreditamos que a experiência formativa do Programa vai além de uma ou duas dimensões. O Pibid apresenta uma formação multidimensional que supera, por vezes, a construção fragmentada que marca muitos dos cursos de licenciatura no Brasil.

O reconhecimento do Pibid como promotor de um “processo formativo crítico,” no qual os professores produzam reflexões sobre “o seu fazer pedagógico”, sob uma orientação que promove a unicidade entre teoria e prática pedagógica, corresponde, sob nossa perspectiva, à denominação de ação-reflexão-ação baseada numa “perspectiva crítica”, como está explícito no subprojeto de Biologia e em muitos outros. Nesse diálogo articulado entre os grupos, há registros que indicam a defesa de uma formação docente em que o professor ocupa o lugar de protagonista de seu fazer pedagógico, caracterizando-se como agente participativo, sujeito crítico, reflexivo ou, nos termos bakhtinianos, sujeito responsivo e ativo (BAKHTIN, 1992; 2003). De acordo com Freire (1997, p. 24), essa reflexão crítica exige a intrínseca relação entre teoria e prática; sem essa exigência, “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Para Ghedin (2012, p. 159),

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas de educação como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

8 A diversidade de temas envolveu questões como: *ethos* de alunos (in)disciplinados, ensino de ciências, de gramática, de leitura e produção de textos, cultura corporal, dificuldades de aprendizagem, educação financeira, literatura alagoana, cultura afro-brasileira, dentre vários outros. Esses temas também foram desenvolvidos em jogos, minicursos e oficinas.

Esse modo de compreender a reflexão crítica está associado à concepção interdisciplinar de ensino e aprendizagem expressa nos subprojetos. Os dados indicam uma compreensão de interdisciplinaridade pautada em dados que emergem do cotidiano das escolas e promovem a problematização entre teoria e prática, efetivando um diálogo coeso com o objetivo do Pibid (CAPES, 2013) de

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Essa articulação com os objetivos do Pibid e do projeto institucional foi, como já dissemos, contínua nos subprojetos, porém sem desconsiderar a criticidade necessária nas ações desenvolvidas pelos subprojetos. Para isso, dados da realidade foram fundamentais na elaboração de cada ação.

O diagnóstico do espaço escolar, por exemplo, é uma primeira etapa em que os estudantes de graduação são desafiados a usar a técnica de pesquisa de observação como forma de enxergar aquilo que, muitas vezes, não é evidente. O subprojeto de Física, desenvolvido em uma escola estadual na cidade de Arapiraca, por exemplo, pôde perceber como as limitações de conhecimento básico de Matemática dificultavam o bom andamento das aulas, apontando para a necessidade de oficinas aos sábados, a fim de que a aprendizagem durante a semana fosse satisfatória. Por sua vez, o planejamento periódico (semanal ou quinzenal, variando conforme cada contexto específico) e os momentos de autoavaliação têm sido fundamentais para a socialização de experiências e busca coletiva de resolução de entraves e desafios que surgem constantemente no ambiente dinâmico que é a sala de aula. Nesse sentido, a experiência do subprojeto de História do Campus Sertão, em Delmiro Gouveia, é um exemplo interessante: a partir do diagnóstico de alguns problemas de aprendizagem e desinteresse sobre conteúdos de História Antiga e Medieval, foi possível, coletivamente, pensar em linguagens para o ensino que associassem o cotidiano dos discentes e aquilo que deveria ser ensinado, principalmente a partir de jogos⁹.

Um dos principais pontos fortes desse período de dois anos do Pibid, ao qual nos referimos, foram os variados tipos de linguagens (verbais e não verbais) consideradas nas experiências de ensino que os subprojetos desenvolveram no contexto das salas de aula da

9 Entre as atividades lúdicas, os jogos (Quiz, caça-palavra, bingo, alfabeto humano, triunfo químico etc) foram preponderantes em diferentes subprojetos.

Educação Básica (jogos, teatro, painéis, música, performances, experimentações, literatura de cordel, rodas de conversa etc.) e que contribuíram para a consolidação de uma identidade docente calcada na (des)construção de práticas de ensino repetitivas que, muitas vezes, traziam como implicação o desinteresse dos discentes. Dessa forma, compreendemos a identidade docente como um processo de constituição de professores/as enquanto trabalhadores/as que passa pela mediação e vivência concreta das relações sociais (ABREU; LANDINI, 2003). Essas diferentes situações e atividades concretamente vivenciadas pelas/os pibidianas/os são determinantes na constituição de sua prática docente e justamente vão nesse sentido a necessidade de defendermos programas como o Pibid para a superação de dicotomias presentes no processo de formação docente inicial, principalmente na relação entre universidade e escola.

As várias abordagens contribuíram de modo decisivo para a constituição de um olhar mais aguçado para o planejamento pedagógico e a busca por inovações nas práticas de ensino em sala de aula, como as aulas sobre robótica, instrumentação, bases químicas, reagentes etc., efetivadas na sala de aula e em laboratórios, como também a promoção do letramento dos alunos a partir da leitura de gêneros literários e, principalmente, alagoanos, estimulando-os, desse modo, à formação como leitores. Os alunos também foram motivados a produzir seus próprios textos, como indicam Pereira (2016) e Pereira; Santos (2018).

Ao longo do período aqui definido, houve também um processo de criação e/ou recuperação de novos espaços nas escolas. Vários laboratórios desativados ou subutilizados foram colocados em operação por conta das ações desenvolvidas pelo Programa nas escolas. Um dos principais exemplos foi a utilização do laboratório de ciências de uma escola estadual pelo subprojeto de Biologia do Campus Arapiraca. Lá foram desenvolvidas ações de ensino voltadas para a compreensão do processo de fermentação biológica, bem como sobre a importância do amido para o metabolismo humano.

Sobessa mesma orientação, outra ação importante foi a criação de um Clube de Ciências a partir de uma iniciativa conjunta dos subprojetos de Biologia, Física, e Química do Campus Arapiraca. A partir daí, houve possibilidade para desenvolver ações de experimentação de baixo custo a partir de um olhar interdisciplinar sobre vários conteúdos correlatos, tais como reações químicas e propriedades do corpo humano. Foi ainda instituído um coral natalino em uma escola de Ensino Fundamental a partir das ações do subprojeto de Pedagogia do Campus Arapiraca. Tudo isso extravasou a própria sala de aula, mostrando como as atividades do Pibid vão em direção a pensar a escola para além das práticas de ensino.

Tanto em Delmiro Gouveia como em Arapiraca, o Pibid foi responsável pela revalorização das respectivas bibliotecas locais. No primeiro caso, tivemos a ação direta do subprojeto de Geografia do Campus Sertão, que apoiou a catalogação de títulos do acervo e desenvolveu rodas de conversa para que os discentes da escola pudessem frequentar, de modo mais constante, o espaço. No segundo caso, tivemos a ação do subprojeto de Letras-Português a partir de um projeto intitulado “Biblioteca Viva”, que reorganizou o acervo e estimulou toda a comunidade escolar a desenvolver a prática da leitura prazerosa da literatura no seu cotidiano.

As contribuições expressas pelo Pibid/Ufal podem ser sintetizadas nesta criteriosa avaliação apresentada no relatório/2016 sobre o trabalho realizado pelo grupo de Educação Física/Maceió, consistindo em uma representação que sintetiza concepções que embasaram o projeto do Pibid/Ufal/2013:

Atualmente, nas universidades, o Pibid se converteu em uma das principais ações para a valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente. Nosso subprojeto tem oportunizado a outros acadêmicos do curso um espaço de aprendizado através das oficinas e eventos que trazemos para nosso centro, também com a troca constante de informações com os colegas pibidianos que, sempre que possível, os convidam para participar de atividades nas escolas em que estão vinculados. Além disso, o Programa tem criado condições para a maior integração entre as escolas da Educação Básica (onde são realizados os projetos) e as instituições formadoras (lócus onde são desenvolvidos os projetos), ou seja, tem buscado uma maior articulação Universidade-Escola, contribuindo para a superação do hiato existente, muitas vezes, entre essas duas instituições de ensino, trazendo seus professores para nossos encontros, desenvolvendo palestras nas escolas, abrindo espaços de formação continuada aos professores. Dessa forma o Pibid se fortalece nas universidades como uma oportunidade de um primeiro contato com as escolas, criando a possibilidade dos acadêmicos refletirem sobre o papel do professor muito antes de se matricular nos estágios e, para os professores, um espaço de reformulação de conceitos, atualização pedagógica e continuação dos estudos. Tanto nossos ex-bolsistas ID continuaram as suas formações na docência como os professores supervisores, em sua maioria, passaram a assumir uma postura mais proativa em relação a sua formação.

Assim, compreender a formação docente sob um viés dialógico no Pibid corresponde, inevitavelmente, construir espaços em que aconteça a expressão de compreensão e postura proativas no trabalho desenvolvido pela tríade professor/formador, professor/supervisor e professor/bolsista, visando a melhorias na constituição do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados nos relatórios confirmam que todas as ações do Pibid/Ufal no período de 2016 a 2018 foram responsáveis pela criação de um ambiente fecundo de formação docente para os discentes dos cursos de licenciatura, bem como promoveram uma ampliação do debate sobre a questão da identidade de futuros professores/as nas diversas instâncias de gestão dos cursos de graduação da Ufal. Quanto ao ambiente escolar, temos desdobramentos que vão em direção a um incremento na formação continuada de docentes que já estão em sala de aula, bem como a constituição de eventos e atividades no calendário da instituição que aproximam ainda mais a escola e sua comunidade.

Mais do que isso, entendemos que os desdobramentos do Pibid no interior de cada curso de licenciatura imprimem alterações significativas na caracterização dos cursos. Cada vez mais, as temáticas relacionadas às práticas de ensino de Química, Geografia, História, Literatura etc. tornam-se presentes em cursos que, por décadas, trataram a dimensão pedagógica da formação docente como algo secundário. Em todos os campos de conhecimento, podemos identificar estudos que apontam para a presença de concepções bacharelescas nas mais diversas licenciaturas, onde basta o bom domínio do conteúdo específico para que tenhamos excelentes profissionais em sala de aula. A estrutura que vem sendo estabelecida para o Pibid na Ufal, por exemplo, tem sido um importante vetor para a quebra de barreiras quanto à inserção de vários campos de pesquisa e extensão na área de práticas de ensino.

Os fios dialógicos tecidos com base nos registros apresentados pelos coordenadores de área nos relatórios anuais 2016 e 2017, acerca das atividades realizadas em cada subprojeto do Pibid/Ufal, confirmam articulações significativas em relação às concepções norteadoras do trabalho efetivado na formação docente. O contexto de tensão vivenciado nesse biênio em defesa do Programa desencadeou implicações sérias no desenvolvimento das ações do projeto do Pibid/Ufal 2013, como a ausência de um maior número de frutíferos diálogos em momentos de formação, visando efetivar maior entrelaçamento entre os subprojetos sobre questões relacionadas ao trabalho docente.

Mesmo na desgastante turbulência do contexto do Pibid durante os anos de 2016 e 2018, as questões mais evidenciadas nos relatórios acerca das ações e atividades desenvolvidas indicam um amplo, coeso e coerente diálogo na concretização dos objetivos do Programa, do Projeto Institucional do Pibid/Ufal e de cada subprojeto. Nas descrições e posições registradas nos relatórios, as articulações efetivaram-se em defesa de um

trabalho de formação docente fundamentado sob um viés dialógico, reflexivo, crítico e interdisciplinar. Mediante essa caracterização, é possível afirmar a relevância do trabalho de formação concretizado também nessa edição do Pibid/Ufal.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade docente.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan.-abr. 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed.

Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 3 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEDHIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

LUIS, Suzana Barrios; SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina (Orgs.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no Pibid**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

LUIS, Suzana. Da formação à ação: o Pibid-Ufal como processo reflexivo da formação docente e continuada. In: LUIS, S.; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra. **Universidade e escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 15-36.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Núcleo de ensino e Pibid: sintonia diferenciada para a formação de professores. In: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA,

Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da Educação Básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 87-100.

OLIVEIRA, Miria. Reflexões e resultados iniciais do Pibid-FAE/UFMG: o Ensino Médio em questão. In: LUIS, S.; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra. **Universidade e escola:** diálogos sobre formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p.37-52.

PACHECO, Ricardo. A formação teórico-prática de professores-pesquisadores: a experiência do Pibid-UFRPE. In: LUIS, S.; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra (Orgs.). **Universidade e escola:** diálogos sobre formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 53-68.

PEREIRA, Bruna W. **Tecendo fios de sentido com a poesia nas experiências do Pibid.** 2016. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

PEREIRA, Bruna; SANTOS, Lúcia de Fátima. O Ciclo de Leitura no Pibid: tecendo fios de sentidos com a poesia na Educação Básica. In: QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica.** Campinas: Pontes Ed., 2018, p.77-104.


SANTOS, Lúcia de Fátima. Práticas de leitura no Pibid: construindo espaços de singularidade, responsividade e tática. In: QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas.** Campinas: Pontes Ed., 2015.

UFAL. **Relatório de atividades do Pibid/Ufal 2016.** Maceió: Ufal, 2016.

UFAL. **Relatório de atividades do Pibid/Ufal 2017.** Maceió: Ufal, 2017.

UFAL. **Projeto Institucional Pibid.** Edital nº.61/2013,Capes/DEB. Brasília: Capes/DEB, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 207-236.



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: O PIBID SOCIOLOGIA COMO FERRAMENTA DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE¹⁰

Júlio Cezar Gaudencio

Jordânia de Araújo Souza

1 INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o processo de formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia em um/a estado/Unidade Federativa do Brasil, principalmente quando pensamos o lugar ocupado por programas de incentivo ao aprimoramento da formação docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), faz-se necessário compreender o contexto de implementação desse tipo de Programa junto aos cursos de formação inicial de professores/as.

Nesse momento, em particular, nos preocuparemos em pensar o cenário de implementação do Pibid, junto a um curso de licenciatura presencial em Ciências Sociais, como forma de reflexão e problematização em torno de estratégias, cuja principal finalidade seria romper com o ciclo de reprodução de práticas que coloquem a formação qualificada de professores/as como uma preocupação secundária, principalmente ao considerarmos que alguns cursos de licenciatura, em geral por sua constituição atrelada aos cursos de bacharelado na mesma área de conhecimento, possuem uma forte tradição bacharelesca, como é o caso dos cursos de licenciatura de Ciências Sociais em quase todo o cenário brasileiro (MORAES, 2003).

10 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap2_31-45



Além disso, é importante pensar o efetivo impacto que tal Programa possui sobre as trajetórias dos principais atores envolvidos em suas ações. Referimo-nos aqui, em particular, aos/às estudantes em formação inicial, que passam a ter contato com os espaços escolares, por meio, agora, de outra forma de inserção, mas também aos/às professores/as das redes estaduais de ensino que, considerando o cenário específico da Sociologia Escolar, geralmente não possuem formação como licenciados/as em Sociologia e/ou Ciências Sociais, ou que vivenciaram suas formações iniciais em um cenário de ainda maior desvalorização da formação docente, em cursos que privilegiavam o modelo “3+1”¹¹, em que o estágio supervisionado possuía uma carga horária bastante reduzida, quando não realizado de forma pouco institucionalizada.

Considerando tais aspectos, no presente artigo, realizaremos, em um primeiro momento, um esforço de contextualização sobre um curso de Ciências Sociais de uma Universidade Federal, bem como do período de inserção do subprojeto de Pibid/Sociologia no referido curso, buscando apresentar de que maneira o Programa soma-se a um conjunto de esforços mais amplos, cujo principal plano de fundo seria a preocupação com a formação inicial de professores/as, em sentido mais abrangente, e de professores/as de Sociologia, de modo mais particular.

Em um segundo momento, por meio da incorporação das falas posicionadas de bolsistas e colaboradores/as do subprojeto de Sociologia, assim como de supervisores/as, abordaremos de que maneira as experiências vividas por essas pessoas junto ao Programa impactaram, seja na sua formação inicial ou na formação continuada, enquanto profissionais docentes.

Nos termos estabelecidos por Nóvoa (2019, p. 14), nosso objetivo é pensar os aspectos que possibilitam uma reflexão com foco na formação de professores/as de Sociologia e seus graus de articulação com “o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”. Mais do que um artigo de memórias, a presente proposta foca nos dilemas

11 Conforme ficou amplamente conhecido, quando tratamos da formação de professores/as, o modelo o “3+1” refere-se ao contexto de nascedouro das licenciaturas no Brasil e remete a uma estruturação da formação de professores/as da Educação Básica, na qual teríamos três anos de formação e aprofundamento nos conteúdos específicos de cada área de conhecimento (ex.: Matemática, Biologia, Física, Ciências Sociais, Filosofia etc.), seguidos de um ano de Didática, ou de formação e aprofundamento nos conteúdos pedagógicos. Tal estrutura está fortemente associada a concepções sobre o próprio ensino, segundo as quais este último era/é visto, essencialmente, como a ação de transmissão dos conhecimentos dos/as professores/as para os/as estudantes. E aprender, por sua vez, significaria, tão somente, acessar essa transmissão sem muitos ruídos. Desse modo, a estrutura “3+1” considera que o/a futuro/a professor/a, para receber o licenciamento para ensinar, precisaria, primeiramente, aprender os conteúdos próprios das áreas de conhecimento e, em seguida, aprender a transmitir esse conhecimento.

da profissão docente, uma vez que professores/as são sujeitos em constante formação, o que perpassa a necessidade de redefinição do sentido social da formação e do trabalho docente, assim como de um constante reconstruir dos saberes profissionais, por meio de uma reflexão prática e coletiva (NÓVOA, 2014).

2 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O PIBID/SOCIOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicialmente, dado o retorno da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, por meio da Lei nº. 11.684/2008¹², deparamo-nos com um cenário positivo quando pensamos as possibilidades de atuação de profissionais docentes da área das Ciências Sociais, mas, ao mesmo tempo, uma série de desafios, não tão novos, foram mais uma vez colocados (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO, 2015), como ensinar Sociologia/Ciências Sociais aos jovens da Educação Básica? Como melhor estruturar a formação inicial de professores/as de Sociologia/Ciências Sociais? Como capacitar professores/as de Sociologia, muitos sem formação na área, de modo que a disciplina cumpra com seu significado educacional?

Tais desafios foram e estão sendo vivenciados não apenas por aqueles/as profissionais que têm atuado no Ensino Médio, estudantes universitários em formação, mas, também, por aqueles/as que se encontram no Ensino Superior, atuando nos cursos de licenciatura em Sociologia/Ciências Sociais, visto que esse é um espaço em que são problematizadas, discutidas e implementadas questões relacionadas à formação, seja ela inicial ou continuada, de professores/as.

Não por acaso, Handfas e Oliveira (2009, p. 11-12) chamam a atenção para a ideia de que:

No plano institucional, caberá às instituições responsáveis pela formação docente pensar em alternativas teórico-metodológicas para o ensino e a prática pedagógica do professor. Por sua vez, as escolas públicas e privadas de educação básica deverão implementar alternativas curriculares, de modo a criar as condições necessárias para que os professores que já exercem o magistério possam desenvolver uma prática pedagógica consistente e rigorosa. No plano social, cabe destacar a necessidade de empreender iniciativas teóricas e práticas que visem à melhoria do ensino a partir de projetos que possam articular o intercâmbio entre a universidade e a escola, especialmente a escola pública.

12 Atualmente, por mais uma vez, a Sociologia no contexto da Educação Básica encontra-se em risco, dada a aprovação da Lei 13.415, de 16.02.2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro.

Para o enfrentamento das situações e dos desafios postos com a reinserção da Sociologia nos currículos escolares, fez-se necessário um movimento com vias a articular a interação entre universidade, escola e sociedade e, assim, contribuir para a melhoria do ensino. Nesse sentido, conforme salienta Cunha (2013), a reflexão em torno da formação dos/as professores/as está essencialmente ligada à dinâmica das políticas educacionais postas pelo Estado, assim como das condições vivenciadas no ambiente onde se dá a prática docente. Para a autora, é complexo abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão.

Assim, ao sinalizarmos a necessidade de reflexão sobre a formação docente, de modo especial a formação de professores/as em um curso de licenciatura presencial em Ciências Sociais, em uma universidade federal brasileira, devemos analisar os elementos que estão envolvidos principalmente na tentativa de equalizar questões de cunho teórico e metodológico, tanto das Ciências Sociais como da Educação, assim como as questões relacionadas, de forma mais particular, à prática docente vinculada à tal formação e o lugar do Pibid nesse processo.

Se partirmos de um cenário mais amplo, no caso das Ciências Sociais/Sociologia, o que verificamos com maior frequência no País é um modelo de licenciatura inspirado nos cursos de bacharelado, marcado pelo privilégio dos conteúdos de área, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Isso sem falar nos problemas ocasionados por certa diferenciação forçada e ainda existente, entre ser pesquisador nas Ciências Sociais e ser professor de Sociologia no Ensino Médio, que transcende a mera diferenciação em termos de perfis de egressos.

Existente desde o ano de 1994, o curso de Ciências Sociais aqui sinalizado teve sua implementação viabilizada a partir do movimento de extinção do antigo curso de licenciatura em Estudos Sociais, existente desde o ano de 1985, com foco na adequação à nova política acadêmica nacional e da universidade. Naquele período, o curso oferecia tanto a habilitação em bacharelado como em licenciatura (OLIVEIRA, 2007). No entanto, em se tratando das disciplinas do eixo de formação curricular para a formação de professores/as, estas eram ofertadas apenas pelo Centro de Educação. Porém, no ano de 2006, o curso de Ciências Sociais passou por algumas mudanças, inclusive, para atender às exigências apresentadas pelos Pareceres CNE/CES nº. 492, de 3 de abril de 2001, e CNE/CES nº. 1.363, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001a; 2001b), bem como em função das questões apresentadas durante o debate realizado no Fórum Nacional de Cursos de Ciências Sociais.

Com base nisso, foi elaborado um currículo próprio para o curso de licenciatura em Ciências Sociais, e este foi separado do curso de bacharelado, perdurando essa divisão até os dias atuais. Entretanto, ao mesmo tempo em que havia, naquele momento, uma preocupação em pensar as especificidades oriundas do processo de formação de professores/as de Sociologia/Ciências Sociais para a Educação Básica, o que se observou, também, foi a permanência das dicotomias já existentes entre bacharelado e licenciatura, dentro do Instituto de Ciências Sociais, quando não as intensificou.

De acordo com resolução interna da instituição em análise, foram definidas as seguintes disciplinas pedagógicas para todos os cursos de licenciatura: Organização do Trabalho Acadêmico; Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional e Projetos Integradores (sendo esta última distribuída em oito disciplinas cursadas a cada semestre letivo).

A princípio, a maior parte das disciplinas seriam, prioritariamente, “responsabilidade” do Centro de Educação. Contudo, devido à ampliação do número de cursos de licenciatura da instituição, bem como do retorno ao modelo de entrada semestral, a oferta de disciplinas com foco na formação docente passou a representar um quantitativo superior à capacidade do Centro de Educação em atender à demanda. Como resultado, vários cursos tiveram que absorver a oferta das disciplinas com foco na formação pedagógica, em um contexto em que os cursos não estavam preparados para tanto.

No caso do curso de Ciências Sociais, quando pensamos o perfil dos docentes que atuam nesse curso, em termos gerais, os concursos realizados para a seleção de professores sempre primaram pela formação em áreas específicas do campo das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política –, sem que se exigisse destes profissionais qualquer tipo de conhecimento ou formação relacionada com a temática do ensino das Ciências Sociais; na verdade, sequer há, em geral, uma preocupação no sentido de que esses professores sejam egressos de cursos de licenciatura.

Tendo em vista tal cenário, quanto à realidade do curso de licenciatura em Ciências Sociais em questão, as disciplinas de Organização do Trabalho Acadêmico, Profissão Docente, Pesquisa Educacional e os Projetos Integradores passaram a ser ofertadas por professores das Ciências Sociais, em um contexto no qual, naquele momento, apenas uma professora trabalhava com a temática do ensino de Ciências Sociais.

É possível afirmar que, nos últimos anos, o cenário tem se modificado como forma de se adequar ao contexto gerado a partir da Lei nº. 11.684/2008 (BRASIL, 2008). Ou seja, uma nova reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi realizada no ano de 2012, tentando adequar-se melhor às necessidades do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, inclusive com a incorporação de disciplinas como Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, Sociologia da Educação e Educação e Diversidade.

Também é importante destacarmos que, no ano de 2012, temos a primeira participação do curso de licenciatura em Ciências Sociais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E em 2014, foi realizado um concurso para professor/a na unidade acadêmica à qual o curso está vinculado, voltado para o ensino de Ciências Sociais, com carga horária de apenas 20h, mas cujo/a professor/a não se encontra mais no quadro de professores/as da unidade. Além disso, em 2015, foi criado o grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ), cujo foco são os estudos e as pesquisas no campo do ensino de Ciências Sociais.

No ano de 2018, uma nova reformulação do PPC foi realizada, permitindo uma adequação às demandas criadas pela Resolução CNE/CP 02, de 03 de julho de 2015, bem como por resoluções internas da universidade, tratando as duas primeiras, exclusivamente, de questões relacionadas à formação de professores/as, o que teria permitido um ajuste mais efetivo das transformações e adequações já em curso. Isso sem falar no espaço cada vez mais institucionalizado ocupado pelo Pibid junto ao curso.

Considerando que o Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferta bolsas para estudantes de graduação de diversos cursos de licenciatura, a inclusão do mesmo no curso possibilitou que os/as estudantes de graduação passassem a atuar, de forma muito mais sistemática, em escolas públicas de Educação Básica do estado/Unidade Federativa em análise, em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

E mesmo que a quantidade de bolsas ofertadas não atenda aos/as licenciandos/as em sua totalidade, o Pibid, desde então, tem sido considerado um avanço, no que se refere à formação e à profissionalização docentes. Como destacado por Oliveira (2013), a formação dos futuros docentes é impactada positivamente, principalmente por ser dispensada a esta atividade uma atenção especial para a integração da pesquisa e do ensino.

No caso do curso de licenciatura em Ciências Sociais em questão, o Pibid/Sociologia funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos/as licenciandos/as participantes.

Nesse sentido, ao observarmos as dificuldades enfrentadas quanto à oferta e realização das atividades de prática como componente curricular, por meio dos Projetos Integradores, ou mesmo do Estágio Supervisionado, principalmente, quando consideramos a realização de atividades mais sistemáticas junto às escolas da rede estadual de ensino, podemos inferir que o Programa garante uma importante contribuição para uma formação docente de qualidade.

Tanto nos Estágios como nos Projetos Integradores, embora se tente priorizar um contato mais direto com os contextos escolares, isso não se processa de modo a viabilizar, inclusive, um acompanhamento regular dos/as professores/as orientadores/as nas escolas, bem como uma integralização maior com as atividades das escolas. Logo, por intermédio do Pibid, podemos observar uma maior institucionalização da integração entre universidade/escola; formadores/as, professores/as em formação e supervisores/as.

Aqui é interessante destacar que, a partir do ano de 2018, com o novo edital da Capes, o Programa passa por uma série de ajustes, todavia nada se altera quando pensamos o papel desempenhado pelo Pibid em relação ao ensino de Sociologia na Educação Básica e o compromisso com uma sólida formação docente, uma vez que, mesmo diante de todos os avanços, em se tratando das Ciências Sociais, ainda não conseguimos romper, efetivamente, com o distanciamento de alguns/mas professores/as e pesquisadores/as dessa área em relação aos temas relacionados à educação e ao ensino, como expõem Silva (2007) e Moraes (2003).

A partir desse momento, considerando o foco central dessa proposta e como forma de melhor inferir sobre as contribuições do Pibid à formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia, passaremos a considerar algumas das percepções de estudantes e professores/as, com base em suas experiências de participação junto ao Programa.

3 PIBID E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ao nos debruçarmos sobre os aspectos que remetem à formação inicial e continuada de professores/as, um elemento que se mostra extremamente importante diz respeito às relações necessárias que devem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, bem como entre os/as professores/as da Educação Básica, os/as estudantes em formação e os/as professores/as universitários/as (pesquisadores/as e/ou formadores/as) (TARDIF, 2014). Logo, pensar o lugar do Pibid nesse processo qualifica-se como fator

central, uma vez que o Programa personifica um esforço de materialização de cada uma dessas mediações.

Ao considerar os principais objetivos definidos pelo Programa, associados à rotina de atividades normalmente realizadas por aqueles/as que o constituem, é possível afirmar que o Pibid possibilita pensar e viver a formação de professores/as, considerando os múltiplos saberes que remetem a este contexto de formação profissional específico, destacando seu caráter plural e heterogêneo, reafirmando os valores de saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, mas também curricular e experiencial (TARDIF, 2014).

Tardif (2014), quando considera a profissionalização do ensino, que guarda uma forte relação com os processos de formação inicial de professores, chama atenção para alguns fatores fundamentais para melhor compreensão desse processo. Poderíamos destacar aqui: 1) a necessidade de que todos os profissionais do ensino devam se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; 2) a necessidade de que todos esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma formação de natureza universitária ou equivalente e que; 3) embora possamos nos basear em disciplinas científicas, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, modelados e voltados à solução de problemas concretos. Tal posicionamento contrapõe-se às visões mais tradicionais que, em termos de sua concepção sobre a formação para o magistério, acabam privilegiando perspectivas que reforçam a separação entre atores, espaços e dimensões envolvidas na atividade docente. Segundo Tardif (2014, p. 23), tal concepção

[...] esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meios de estágios ou de outras atividades do gênero.

Estas considerações são importantes, uma vez que o Pibid, em termos de sua efetividade, alinha-se, sobremaneira, a uma perspectiva mais integrativa da formação docente, que, além de se apoiar nos conhecimentos especializados e formalizados, reconheça que os conhecimentos profissionais são fortemente pragmáticos, o que representa, justamente, romper com uma perspectiva tradicional, um tanto quanto mais estática. Isso se confirma na fala de alguns/mas estudantes bolsistas e colaboradores/as que, ao se referirem ao Programa e à maneira como este impacta na formação inicial de futuros professores/as, afirmam que:

Possibilita ao estudante que pretende ser professor conhecer, quase que inteiramente, quais são as reais dificuldades que um profissional docente encontra na sala de aula, podendo assim ter uma noção de como é estar na frente de uma turma, sendo importante para a aprendizagem prática, que se faz fundamental para alguém que almeja ser professor (João¹³).

Depois de ter participado do Pibid, saio com o sentimento de que ele é algo primordial para a formação. Além de desenvolver habilidades e competências já no início do curso, ele mostra de maneira muito palpável tudo que é visto em sala de aula, sendo um auxiliador até na formação de outros colegas, onde nas aulas trocamos informações e trazemos as experiências que estão sendo vividas (Pedro).

Descobrir suas falhas e melhorar elas, saber como vai ser uma turma de uma determinada faixa etária com a qual irá ter contato e como seu trabalho deve ser vinculado a essa noção (Maria).

Na prática proporcionada pelo Pibid é possível encontrar um fragmento do que nos espera e, desta forma, temos a oportunidade de buscar confrontar o que estamos vendo na academia com o que estamos executando e coletando na prática (Eliane).

É perceptível o quanto, na concepção dos/as estudantes, o Pibid possibilita o contato com os conhecimentos/saberes relacionados ao campo da atuação prática/experiencial e mesmo curricular docente. Com isso, não é pretensão, aqui, reforçar uma posição que privilegia o saber experiencial como única fonte legítima de orientação à ação educativa de professores/as, conforme já sinalizado anteriormente, pois considera importante a integração entre conhecimentos teóricos e práticos como fundamento da prática docente. Como sinaliza uma das pibidianas,

Foi na sala de aula que pude perceber como realmente era ser um professor e como tudo que eu aprendia na literatura se apresentava, ou não, na escola. Além de que todas as atividades e responsabilidades, como preparar aulas, discutir planejamentos e se adequar aos imprevistos da rotina escolar foi essencial para colocar em prática habilidades que talvez demorassem muito a serem exercitadas sem a participação no programa (Eliane).

O depoimento da estudante permite-nos perceber o quanto os conhecimentos oriundos dos cursos de formação são importantes para pensar o processo de profissionalização docente, embora não se restrinja apenas a estes. Aspecto também presente no comentário

13 Adotamos aqui nomes fictícios para salvaguardar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa.

acima e que, paralelamente, auxilia-nos a desvelar as contradições e os problemas que envolvem a implementação dessas articulações. Esse tipo de percepção ajuda-nos a compreender algumas das dificuldades enfrentadas pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais aqui mencionado, muito embora não seja uma especificidade deste, e que diz respeito às dificuldades frente a necessidade de mediação didática entre os conteúdos específicos das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia –, atrelada à familiarização com metodologias adequadas ao ensino de Sociologia (SOUZA; NUNES; GAUDENCIO, 2015). Então, o Pibid acaba se constituindo como aquele espaço privilegiado de mediação, em que aqueles múltiplos saberes, tão caros à formação de professores/as, interseccionam-se, auxiliando no processo de constituição da identidade docente. Como destaca Tardif (2014, p. 160),

[...] Numa sala de aula, o professor se guia por dois saberes: 1) deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo o que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnico-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico.

No entanto, ao mesmo tempo em que as falas apresentadas permitem-nos perceber o valor e o papel desempenhado pelo Pibid para a formação inicial de professores/as, também chamam atenção para o fato de que outras dimensões do processo de formação deveriam também possibilitar esse processo de mediação entre o universo acadêmico e o mundo do trabalho, mas não o fazem. Pensando, por exemplo, no caso dos Estágios Obrigatórios ofertados no curso e tomando como referência a fala de vários/as estudantes, o estágio, em sua configuração atual, não habilitaria profissionalmente na mesma proporção que o Pibid.

Minha experiência de estágio foi conturbada, tive que pagar dois estágios de forma concomitante, e a professora responsável pela disciplina era do serviço social, totalmente alheia à experiência da escola pública. Se dependesse só do estágio, estaria perdida (Janaína).

A principal diferença é a relação estabelecida entre os bolsistas, já que nós podemos observar as aulas de nossos colegas, e conversar sobre nossas intervenções, algo que é um ponto bastante positivo desses programas, e que o estágio não possibilita. (João).

Os programas como o Pibid envolvem muito mais a prática e a discussão coletiva do grupo de discentes que estão acompanhando o “mesmo caso”, que seriam as escolas, sendo muito mais atuantes, no sentido de propor e realizar projetos (Eliane).

O contato no estágio é muito distante da realidade da escola, pois passamos pouco tempo na escola. Assim, não vivemos um pouco da rotina de um professor de Sociologia (Pedro).

O estágio não dá a dimensão completa de como é o dia a dia de uma sala de aula, como o Pibid fez. O estágio ao meu ver se tornou superficial, é insuficiente. Já o Pibid teve uma carga de experiência muito maior (Ronaldo).

Tais elementos colocam-nos diante de um problema grave, já que, se considerarmos o grau de abrangência de um Programa como o Pibid, infelizmente este não atinge a totalidade dos/as estudantes; ao contrário do estágio, que, enquanto atividade obrigatória, atingiria a totalidade dos/as estudantes em formação. O que nos coloca diante de dois desafios: 1) dada sua importância formativa, Programas como o Pibid deveriam ser estendidos ao máximo de estudantes o quanto fosse possível; 2) ante um cenário em que nem todos/as podem ter acesso ao Pibid, suas boas práticas precisam, de alguma forma, compor a rotina dos cursos de formação de professores/as.

Já em se tratando das contribuições à formação continuada de professores/as que estão atuando junto ao componente de Sociologia, na rede estadual de ensino, um/uma dos/as supervisores/as nos permite pensar alguns elementos importantes. Segundo ele/a,

A experiência é muito rica e impactou de forma muito positiva minha atuação como professora. Posso dizer que sou melhor profissional depois da experiência com o Pibid. A troca de conhecimentos, referências e aprendizado com os alunos bolsistas durante o período de prática é a parte mais significativa. (Patrícia).

A troca de saberes com os alunos bolsistas tornou as aulas mais diversificadas e contextualizadas. As iniciativas e demandas trazidas pelos estudantes impulsionam um (re)fazer da nossa prática, alargam nossas perspectivas e trazem novas formas de atuação. (Patrícia).

Ao mesmo tempo em que as falas acima nos permitem reforçar alguns dos argumentos apresentados anteriormente quanto à mediação que o Pibid possibilita, entre os espaços da universidade e da escola, entre os saberes disciplinares e experienciais, dentre outros, tais

declarações também nos chamam a atenção para outros elementos quando focamos na formação continuada. Em termos do contexto brasileiro, mas também local, normalmente nos deparamos com uma situação de “ineficácia dos modelos de suplência e/ou atualização da prática docente, distanciados das problemáticas que emergem na sala de aula” (CERICATO, 2016, p. 282). Conforme a própria Cericato (2016) sinaliza, em geral, a ineficácia dos cursos que focam na formação continuada de professores/as tende a falhar porque acontecem fora dos espaços escolares, impossibilitando que os/as professores/as possam discutir seus problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas junto a seus pares. Nesse sentido, uma vez que o planejamento de ações do Pibid prioriza atividades realizadas nas escolas-campo, possibilitando uma aproximação da rotina e dos problemas próprios daquele contexto, podemos observar o potencial do Programa também para a formação continuada.

Além disso, no caso específico das disciplinas de Sociologia, temos uma outra preocupação quanto à necessidade de disponibilização de recursos que auxiliem na formação continuada de professores/as, uma vez que, segundo dados do Inep de 2018, apenas 28,4% dos professores/as de Sociologia do País eram licenciados/as em Sociologia ou Ciências Sociais ou possuíam bacharelado na área com curso de complementação pedagógica. Os outros 71,6% são de professores/as que não possuem formação na área.

O estado/Unidade Federativa em que o curso de licenciatura em Ciências Sociais em questão funciona não difere muito das características do contexto nacional: cerca de apenas 13,7% dos professores/as de Sociologia possuem licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia. Inclusive, durante o período em que o curso de licenciatura em Ciências Sociais contou com subprojetos de Sociologia, dos/as 03 (três) professores/as que atuaram como supervisores, apenas 01 (um/uma) possuía licenciatura em Ciências Sociais; os/as demais eram licenciados/as em outras áreas.

Desse modo, mesmo considerando a professora que possuía formação na área das Ciências Sociais, a compreensão é de que o Pibid permitiu uma conclusão de processos não finalizados ou mesmo contemplados ainda na graduação quanto à formação inicial de professores. Isso porque o Pibid possibilitou o contato com novas práticas educacionais e a ressignificação da Sociologia enquanto disciplina escolar. Já para os/as professores/as que não possuem formação na área, o Pibid possibilitou o contato com teorias, metodologias, discussões e problematizações próprias das Ciências Sociais e do ensino da Sociologia. No fim, resguardadas as devidas proporções e a especificidade das demandas, verificamos a existência de um elemento consensual: o importante papel do Pibid também na formação continuada dos/as professores/as de Sociologia da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os limites impostos pelas preocupações aqui apresentadas, importamos reforçar, tendo como base as falas de pibidianos/as e de supervisores/as, o quanto o Pibid desempenhou e desempenha um papel fundamental no que concerne ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores/as, que se pauta na produção de saberes e práticas inovadoras, adequadas aos distintos contextos escolares.

Por meio do envolvimento com as ações promovidas pelo Pibid na área de Sociologia, a prática profissional do/a licenciado/a em Ciências Sociais do curso aqui mencionado deixa de ser percebida apenas como a aplicação de teorias elaboradas/desenvolvidas externamente, em centros de pesquisas e laboratórios, tornando-se um espaço original e, relativamente autônomo, de formação prática. Sem falar na constatação de que a formação de professores/as, seja inicial ou continuada, pressupõe um *continuum*, um ir e vir relacional entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta e a pesquisa, entre professores/as, estudantes dos cursos de licenciatura e formadores/as universitários/as.

Além do exposto, é importante destacar como, cada vez mais, a participação dos/as estudantes no Pibid tem suscitado nestes/as o interesse pela reflexão e investigação de elementos relacionados ao contexto escolar, seja com ênfase em aspectos diretamente ligados ao ensino de Sociologia na Educação Básica ou mesmo direcionados a outras contribuições que o cientista social pode provocar no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 492, de 3 de abril de 2001. Trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº. 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.df>. Acesso em: 6 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02, de 03 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e para formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CAPES (DF). Edital nº. 2/2020. [Seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar o Pibid]. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [on-line], v.97, n. 246, p. 273- 289, 2016.

CUNHA, M. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. de. Introdução. In: HANDFAS, A; OLIVEIRA, L.F. de (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009. p. 11-15.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

MORAES, A.C. O que temos de aprender para ensinar Ciências Sociais? **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p.395-402, jul./dez. 2007.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professores: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 217-233.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfoses da escola.

Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, A. A formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais.

Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013.

OLIVEIRA, E. A. F. de. Notas sobre o Ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, A. A.;

OLIVEIRA, E. A. F. de. **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edufal, 2007. p. 17-36.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p.403-427, jul./dez. 2007.

SOUZA, J. A; MARINHO, N. N.; GAUDENCIO, J. C. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v.14, n. 31, p. 63-86, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução Cepe/Ufal nº. 32, de 14 de dezembro de 2005**. Estabelece os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da Ufal, a partir do ano letivo de 2006. Alagoas: Ufal, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução Consuni-Ufal nº. 59, de 6 de outubro de 2014**. Atualiza os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da Ufal, a partir do ano letivo de 2006. Alagoas: Ufal, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução Consuni/Ufal nº. 4/2018, de 19 de fevereiro de 2018**. Define os Componentes Curriculares Comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a Educação Básica, no âmbito da Ufal. Alagoas: Ufal, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução Consuni/Ufal nº. 6/2018, de 19 de fevereiro de 2018**. Regulamenta as ações de extensão como Componente Curricular Obrigatório nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da Ufal. Alagoas: Ufal, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.p. 245- 276.



O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/UFAL¹⁴

Suzana Maria Barrios Luis¹⁵

Sandra Regina Paz¹⁶

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trataremos sobre uma experiência de auto(formação) docente desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), um Programa fomentado pela Capes, mais especificamente, no contexto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). O Pibid-Ufal, em desenvolvimento desde 2009, inicialmente, estava focado nas licenciaturas das áreas das Ciências da Natureza e da Matemática no Ensino Médio. Com 06 edições diferentes (05 já concluídas e 01 a ser iniciada), o Programa chegou a abranger quase todos os cursos de licenciatura nos três *campi* da Ufal e tem atuado na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, com projetos que colocam em colaboração a universidade (professores e estudantes de cursos de licenciatura) e escolas das redes estadual e municipais de ensino de Alagoas.

14 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap3_46-61

15 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora associada e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). De fevereiro de 2009 a fevereiro de 2013, foi coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pela Ufal. Atuou na Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico da Prograd/Ufal, contribuindo com a coordenação e no apoio institucional ao Pibid/Ufal (2016 a 2020). É líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente.

16 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), na área de Formação de Professores, Política e Organização da Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana – (Gepstufal) (Ufal/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação – (GP-Tese) (Ufal/CNPq). Foi coordenadora de área de Pedagogia do Programa Institucional de Iniciação à Docência – (Pibid/Ufal) (2010-2015). Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Alagoas (2016-2020).



Para situarmos a problemática que discutiremos neste capítulo, é preciso antes entender os propósitos do Pibid, uma vez que sua criação e seu desenvolvimento vêm sendo orientados por três importantes finalidades: a) estímulo à identidade docente de estudantes de cursos de licenciatura, em vista da pouca atratividade que a profissão tem, apesar de sua reconhecida importância; b) a valorização da escola pública como *locus* principal do desenvolvimento da Educação e da democratização do conhecimento, tendo o Pibid o papel de suscitar, nos futuros professores, o desejo de investirem nela e c) a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações didático-pedagógicas desenvolvidas em colaboração entre universidade e escolas.

Essas finalidades são três ambiciosos propósitos que buscam, num contexto de outras mudanças no campo da formação e da profissionalização docente (a promulgação da LDB de nº. 9394/96, com uma visão mais ampla da prática docente; a definição de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, com a possibilidade de uma identidade específica para os cursos de licenciatura; aprofundamento das lutas em torno da política de profissionalização e identidade docente, dentre outras), uma consolidação e maior identidade de licenciandos com a sua formação docente e com a educação pública.

Uma citação escrita no livro *Contribuições do Pibid-UFT para docência* (SILVA; RIBEIRO; PASSOS, 2011) expressa muito bem o que tem sido a experiência do Pibid-Ufal:

o fundamento básico do Programa é o processo de construção de conhecimento e formação de conceitos compreendidos como consequência da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade, que traz em si uma visão geral da cultura da humanidade e da profissão docente, abarcando não só a sua diversidade e pluralidade, mas, também, suas contradições. Isto, de certa forma, significa promover na universidade a emancipação teórica e prática dos estudantes (futuros docentes), fortalecendo a função social e relevância do trabalho acadêmico. (SILVA; RIBEIRO; PASSOS, 2011, p. 31).

O Pibid, de fato, tem sido uma oportunidade de articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo que constrói e mobiliza os saberes da docência, sejam os dos professores da Educação Básica, assim como os da universidade, e, ainda, coloca no epicentro do processo formativo de professores a necessidade de refletir e problematizar a (auto)formação docente como um processo de construção coletiva da identidade docente.

Nesse sentido, a problemática que discutiremos neste trabalho tem origem em nossas experiências nas condições de coordenação institucional do Programa e como coordenadora

de área de Pedagogia e de pesquisas desenvolvidas que buscam, a partir das reflexões que temos feito acerca desses propósitos do Pibid, responder a algumas questões norteadoras que orientam este escrito: qual a potencialidade formativa que o Pibid efetivamente tem? Até que ponto o Pibid tem se constituído em uma experiência de (auto)formação crítico-reflexiva para os futuros professores em suas experiências junto aos professores colaboradores (chamados de supervisores) das escolas de Educação Básica? Sendo assim, analisamos algumas práticas que o Pibid-Ufal desenvolveu e qual a sua capacidade de responder a algumas necessidades de formação docente. Para tal análise, baseamo-nos em observações e relatórios produzidos pelos subprojetos de área, bem como na aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, respondidos por 47 bolsistas de iniciação à docência do Pibid-Ufal, a partir de uma pesquisa maior intitulada “Contribuições do Pibid-Ufal para uma formação docente reflexiva”¹⁷.

A seguir, este capítulo está dividido em três partes: numa primeira, discutem-se alguns pressupostos que subsidiam nossas concepções acerca da formação docente e as análises aqui apresentadas; numa segunda parte, apresentam-se alguns dados e análises que indicam como o Pibid-Ufal constituiu-se como processo de (auto)formação para os bolsistas de iniciação à docência e para os supervisores e, por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

2 DISCUTINDO ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A iniciação à docência, postulada pelo Pibid desde 2008 e, atualmente, preconizada pela Resolução CNE nº. 01/2015, que vinha recentemente baseando os processos de reformulação dos cursos de formação inicial docente no País, pode ser considerada uma contribuição importante para a formação docente, sobretudo pela imersão no futuro campo profissional e pela sua potencialidade como exercício de formação baseado na pesquisa. No sentido apontado pela investigação que dá origem a este texto, a formação de professores pela prática da pesquisa, quando realizada no âmbito escolar, configura-se como uma ação de mão dupla, pois envolve não só o futuro professor, mas também o professor em exercício profissional.

Importantes pesquisadores, tais como Pimenta (2005) e Elliot (1998), bem como Luis (2010; 2018), têm refletido acerca da pesquisa-ação como uma modalidade de pesquisa crítico-colaborativa. Para Pimenta, a pesquisa, numa perspectiva crítico-colaborativa, tem

17 Esta pesquisa foi desenvolvida e realizada no âmbito do nosso trabalho à frente da Coordenação Institucional do Pibid-Ufal, portanto, financiada pela Capes, durante os anos de 2011 a 2013, com base nos relatórios dos subprojetos de área e em questionário realizado com bolsistas de iniciação à docência.

se “configurado como fertilizadora por ter como enfoque a colaboração com os processos de construção identitária de professores” (PIMENTA, 2005, p. 528). Ainda de acordo com ela,

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de *colaborativas*, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. (PIMENTA, 2005, p. 523).

A autora ressalta que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construída na prática dos sujeitos-professores historicamente situados, em movimento, e em relação com os demais professores, na construção de sua identidade, que sempre é uma construção coletiva, colaborativa e social. Em suas palavras,

uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 528).

Nesse aspecto, os conhecimentos e o acúmulo de saberes historicamente construídos são colocados em ação, ao serem mobilizados como os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares, que constituem e são constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores. Todos esses saberes, no entanto, ganham sentido(s), são ressignificados, problematizados, validados e/ou refutados a partir das interações e práticas colaborativas entre os professores nas suas diversas instâncias de atuação.

Sacristán (1999), no que compreende a formação de professores, apresenta o tríptico sentido da relação das ações com os outros seres humanos: para ele, há três níveis de ação, que, apesar de serem apresentados de forma separada, estabelecem uma íntima relação. São eles: a) ação na interação com o outro; b) a ação a partir de certos grupos coletivos e c) a ação pautada em bases coletivas, como demonstrado:

- A) a ação se dá em interação com outros. [...] a ação de um agente sobre outro ser humano não é independente daquele sobre quem se atue;
- B) podemos entender determinadas ações como próprias de certos grupos coletivos, segundo gênero, idade, etnia, grupo social ou profissional, etc.;
- C) a ação como empresa coletiva, como movimento social que junta as vontades dos indivíduos que compõem uma sociedade ou um grupo social empreendendo um movimento ou ação conjunta. [...] O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece o social. (SACRISTÁN, 1999, p. 31-32).

O Pibid, diferentemente de outros espaços formativos, é um programa que coloca em movimento e mobiliza os saberes e conhecimentos da experiência, os saberes pedagógicos e didáticos, dentre outros, assim como estabelece um processo de colaboração que rompe com as hierarquias das funções e os papéis sociais ao integrar professores das universidades, estudantes e professores das escolas públicas em um movimento de construção e de ressignificação de saberes coletivos construídos historicamente.

Isso porque o futuro professor (bolsista de iniciação à docência) tem a possibilidade de confrontar/relacionar os saberes advindos de sua formação inicial apropriados na universidade e postos como desafio no cotidiano escolar, a partir da colaboração mútua entre escola e universidade. Assim, o bolsista de iniciação à docência e o professor da escola básica estão em formação, em um processo de pesquisa-ação colaborativa e reflexiva que reúne, ao mesmo tempo, investigação, problematização e reflexão sobre a práxis docente e o desenvolvimento de ações, atividades e práticas pedagógicas inovadoras resultantes dessa investigação.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de aprender a ensinar do professor só é possível quando imbricado nas tessituras do cotidiano escolar, *lócus* privilegiado, embora não exclusivo, desse processo. Cotidiano esse não entendido como lugar do senso comum, esvaziado de conteúdo, significado e sentidos, percepção que deve ser superada; mas como lugar de produção de múltiplos e complexos conhecimentos científicos,

culturais, pedagógicos e sociais que envolvem o ensinar e o aprender, formando uma rede de significados e de fazeres (ALVES, 2000).

O Pibid tem se constituído em um Programa de relevância social, cultural e política, por consolidar práticas pedagógicas exitosas, validadas e capazes de desenvolver uma ampla produção de conhecimentos pedagógicos, culturais e científicos, protagonizadas pelos professores das escolas públicas e futuros professores que trabalham de forma colaborativa e construtiva. Embora o Programa pressuponha a necessidade de forte investimento por parte da universidade na construção de situações didáticas inovadoras, vale ressaltar que os professores das escolas são responsáveis pela elaboração dessas práticas inovadoras, pois, além de serem corresponsáveis pela formação dos bolsistas de iniciação à docência, a concepção de formação que norteia o Pibid-Ufal é aquela que compreende os professores em efetivo exercício como condutores principais de seus processos de desenvolvimento profissional. Nesse movimento, o professor da escola básica, em que pese seu papel de condutor, é também um aprendiz, que, com as trocas simbólicas e de saberes que envolvem a universidade e a escola, adentra em um processo de autoformação continuada, visto que há diversas ações voltadas no Pibid para oportunizar que os professores repensem suas práticas pedagógicas, saberes e posturas frente ao processo de ensinar e aprender.

O Pibid, pela sua natureza e articulações, ressignifica, atribuindo novos sentidos à pesquisa, por desmitificar o seu papel e valor social, sendo concebido como uma relevante reflexão acerca do real, do concreto. Ao fazê-lo, a pesquisa coloca como desafio aos sujeitos pedagógicos debruçarem-se acerca de questões e problemas da práxis docente cotidiana na escola, sendo capazes de romper com o academicismo expositivo e o diagnóstico da realidade educacional e escolar para se atrever, de forma audaciosa, por meio de ações colaborativas, reflexivas e fundamentadas em bases sólidas, a problematizar e contribuir com a realidade das escolas, seus professores, gestores e estudantes que nela vivem e atuam.

Nessa perspectiva, delineia-se nossa visão de formação docente que, embora baseada em saberes docentes frutos de pesquisa e em sólida reflexão teórica, não se restringe a eles, nem privilegia a dimensão teórica em detrimento da dimensão prática. Isso significa dizer que as perspectivas de formação docente de base cientificista, a partir das quais a teoria determina o saber e a prática docente, não respondem às reais e complexas necessidades de autoformação do professor. No entanto, também não concordamos com as perspectivas de base relativista, para as quais não há saber e o professor age de forma completamente idiossincrática em função apenas das contingências a partir das quais atua.

Assim, consideramos necessário superar essas concepções mutuamente excludentes que não dão conta, em função de suas visões reducionistas, da complexidade do ensino e do papel social e do simbolismo que envolvem o ser professor e sua formação. Para se falar em conhecimento do professor, é preciso superar algumas dicotomias provenientes do projeto iluminista, como a indissociabilidade entre teoria/prática ou técnica/política, com o intuito de identificar se os professores desenvolvem atividades de caráter mais racional do que prático ou mais técnico do que político. Nesse sentido, se pensarmos que o saber teórico tem, na prática, não a sua aplicação ou comprovação, mas outra referência a partir da qual um pensamento se constrói através de uma mutualidade teórica e prática, pode-se afirmar que os professores estão ligados, ao mesmo tempo, à prática e à reflexão.

Desse modo, de que maneira essas premissas que envolvem a relação teoria e prática dizem respeito ao saber do professor e, portanto, à sua formação? O saber do professor é compreendido como um conjunto de representações, ações não *a priori*, mas a partir de certas exigências, de necessidades, de complexidades, enfim, um saber contextualizado e guiado por questões éticas e políticas. Trata-se, pois, de um saber mediado pela práxis pedagógica, construída pelas inter-relações entre teoria e prática: teoria como questionamento, reflexão, problematização e prática como construção (de conhecimentos, novas práticas, valores etc.) que se coloca fruto e objeto da reflexão e da crítica (PIMENTA, 2006; VASQUEZ, 2011).

Essas questões levam-nos a afirmar o papel da capacidade reflexiva do professor em um processo de autoformação, problematizando sua realidade, revendo práticas e avaliando criticamente seu fazer. Um processo de formação docente que pretenda formar professores autônomos e conscientes de seu papel social e educativo deve empreender o esforço de ajudar a constituir sujeitos reflexivos com condições de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade e também formar futuros professores.

3 PIBID: POSSIBILIDADE DE PROCESSOS DE (AUTO)FORMAÇÃO?

Pelos dados que temos levantado acerca do Pibid-Ufal desde o seu início, em 2009, até o início de 2013, analisamos que não se pode atribuir o sucesso ou o insucesso dessa experiência a um ou outro ator (coordenador de área, bolsista de iniciação à docência, supervisor, sem contar com professores colaboradores, bem como a direção e a coordenação das escolas parceiras); ou a uma ou outra espécie de ação desenvolvida,

mas a todos esses elementos que vão se constituindo e se imbricando e mutuamente se influenciando.

Assim, a conjuntura escolar (em sua complexidade de estruturas física, didático-pedagógica e político-administrativa), a adesão efetiva dos bolsistas de iniciação à docência, o grau de desenvolvimento profissional do supervisor e seu nível de comprometimento com o Programa, a capacidade dialógica e de mobilização dos coordenadores de área e mesmo a capacidade de reflexão crítica e apoio da coordenação institucional e da universidade, assim como o grau de parceria entre universidade e Secretarias de Educação, são elementos que vão se entrelaçando na construção do fazer do Pibid e do que ele representa como processo formativo, embora nem todos esses aspectos sejam tratados aqui neste capítulo. Esses elementos não são entrelaçados de forma linear ou têm uma relação causal ou de dependência de tal maneira que a falta de um deles comprometa irreversivelmente os demais; em alguns momentos e aspectos, como temos observado, certas ausências ou omissões mobilizam os demais sujeitos/elementos na busca de melhores condições de ação-reflexão-ação, favorecendo o processo formativo quando algo parecia dar errado.

Essa lógica não linear do Pibid será, a seguir, demonstrada no que se refere aos supervisores e suas contribuições para a formação de futuros professores, a partir do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência. Antes, porém, é importante relatar a maneira pela qual ocorriam, até 2013, os processos de seleção dos supervisores no Pibid-Ufal, pois entendemos que diz muito acerca do que se propõe tal Programa na instituição.

Diferentemente do que já ocorria em outras universidades, que abriam seleção em edital público, na Ufal, primeiramente, o Projeto Institucional do Pibid-Ufal era apresentado às escolas, por meio da direção e da coordenação da escola. Havia a compreensão de que uma parceria e um comprometimento por parte da direção e da coordenação da escola eram de suma importância para o desenvolvimento do Programa, fundamentada na concepção de escola como uma agência formadora significativa para os futuros docentes e de que a relação do programa não seria apenas com o(s) professor(es) dessa instituição. Com a ajuda da direção/coordenação, era organizado um momento, com a participação da coordenação institucional e dos coordenadores de área, para a apresentação do Programa a todos os professores da escola das respectivas áreas dos subprojetos proponentes. A partir dessa apresentação, era dado um tempo, caso necessário, para que o coletivo de professores de cada área se reunisse para decidir se participaria e quem assumiria a função de supervisor.

Apesar da resistência por parte da direção/coordenação de algumas escolas a esse processo de escolha, alegando que um professor pouco comprometido poderia se “candidatar” à função de supervisor, o processo era mantido, sob a argumentação de que os critérios eram bem definidos e que eram devidamente esclarecidos ao grupo de professores. Isso permitia ao grupo condições de avaliar quem tinha perfil para assumir o compromisso de ser supervisor, colocando, de um lado, a responsabilidade pela escolha – e o que isso implica – para o grupo e, de outro, para o escolhido, que assumiria compromisso não só com a universidade, mas também com seus pares. Isso se coaduna com o papel que o Pibid-Ufal espera que os supervisores assumam como coformadores de futuros professores.

No que tange à visão dos bolsistas de iniciação à docência sobre suas relações com a escola e com os supervisores e sobre o papel destes no Pibid, identificamos aspectos relativos ao grau de envolvimento com a escola e à importância de conhecer profundamente seu cotidiano, ao trabalho coletivo e colaborativo, à possibilidade de diálogo e de confronto entre teoria e prática, analisados a seguir.

Em geral, os bolsistas de iniciação à docência creditam às escolas (especificamente, à direção/coordenação) um apoio significativo ao desenvolvimento do Programa. Esse apoio dava-se, em particular, em termos de concessão de espaço e tempo para as atividades e também na valorização das ações do Programa. No entanto, ainda foi considerada pequena a participação efetiva dos gestores e coordenadores nas ações do Pibid, da mesma forma que ainda era pequena a participação dos bolsistas de iniciação à docência nas ações cotidianas mais amplas da escola (reuniões de planejamento-geral, Conselho Escolar, dentre outras). Ainda assim, a presença constante nas escolas (duas a três vezes por semana), com acompanhamento das aulas dos supervisores, permitiu ao bolsista de iniciação à docência

[...] Mostrar a realidade que nos espera fora da academia. O estágio docente não é nem ao menos uma réstia do que é a realidade em sala, pudemos ali conviver com outros professores, de outras áreas, aprendemos como se deve lidar com os alunos, com a direção, coordenação e com os próprios colegas de profissão [...] onde éramos os espectadores e ao mesmo tempo coadjuvantes do mesmo. (Bolsista Pibid – Edital 2007).

Consideramos que isso se deve, tendo em vista a comparação feita com os estágios, à significativa imersão no cotidiano escolar, mesmo quando esta não se caracterizava por uma participação ampla em todas as instâncias da escola. Embora o fato de serem licenciandos pressuponha algum tempo de experiência escolar como estudantes, quase todos os bolsistas de iniciação à docência fizeram referência à importância do Pibid para conhecerem, de

fato, ou pelo menos sob um ponto de vista diferente, a realidade da escola. É nisso que se constitui o processo de formação: um olhar mais atento, reflexivo e questionador, mesmo quando a realidade observada nos parece tão familiar. E, certamente, contribui para o que Nóvoa (1991) chama de *role-reversal*, pois dá ao futuro licenciado condições e experiências para que supere suas crenças sobre o que é ensinar. O autor afirma:

No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam uma *role-transition* em vez de um *role-reversal* e, no início de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que “o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal, mas em serviço”. (KHLEIF, 1980 *apud* NÓVOA, 1991, p. 125-126).

O olhar sobre a escola deixa de ser como o de um estudante para ser de um professor em formação, que começa a entender e compartilhar as dificuldades que o professor tem, o trabalho pedagógico que está atrelado ao que se faz na sala de aula, as diferentes influências (sociais, políticas, econômicas, culturais, administrativas etc.) sobre esse trabalho pedagógico, que não só deixem de ser *invisíveis*, como passem a ser objeto de estudo por parte dos bolsistas. No Pibid, esses aspectos são problematizados e investigados à luz dos estudos teóricos da formação e, sobretudo, transformam-se em experimentações didáticas.

Esse processo também tinha implicações no grau de envolvimento dos bolsistas com as escolas, como consequência de uma boa relação com os supervisores e também com os estudantes dessas instituições. Quanto mais esse envolvimento aprofundava-se, mais colaborativa era a relação com os supervisores, mais práticas formativas os bolsistas tinham a oportunidade de desenvolver, mais autonomia de pensar/elaborar situações didáticas significativas e mais contribuições deram às aprendizagens dos estudantes das escolas.

Outro aspecto que identificamos nas narrativas e nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa foi a dimensão colaborativa das ações do Pibid-Ufal nas escolas, entre os bolsistas de iniciação à docência e os supervisores, e que se destacou bastante nas reflexões desses bolsistas, como expresso:

Eu acredito que tenha sido importante principalmente para nós bolsistas que pudemos aprender com o professor da escola, e para o professor que também aprendeu conosco, nós conseguimos desenvolver atividades que antes não ocorriam na escola, e, além disso, conseguimos despertar a atenção dos alunos para a Biologia. (Bolsista Pibid-Ufal – Edital 2007).

Consideramos que essa colaboração seja uma das características que têm relação com a própria identidade do Pibid e, além de desencadear uma série de ações didático-pedagógicas promissoras (desde o estudo, o planejamento, a produção de material, ao desenvolvimento de atividades e às interações com os estudantes das escolas, por exemplo), pressupõe algo bastante significativo para o processo de formação de todos os envolvidos: da parte dos supervisores, há uma abertura para o novo, para novas práticas pedagógicas, novos olhares sobre a Educação; da parte dos bolsistas de iniciação à docência, há também uma abertura, mas de um modo diferente: para compreender a complexidade e as adversidades da realidade escolar, para aprender com o supervisor, mais do que imaginar que levará a luz do saber da universidade à escola. Uma das principais expressões do que afirmamos antes sobre o caráter formativo do Pibid reside justamente nessa prática colaborativa, pois

a complexidade dos processos de formação, a convivência com as diferenças, as relações entre variados espaços educativos, as questões que emergem das práticas, a possibilidade de exercitar uma outra qualidade de relações, todas matérias-primas desse processo e alimentadoras da busca, da possibilidade do encontro, pois é essa busca de respostas, mesmo provisórias, que nos faz avançar. (LEITÃO, 2012, p. 8).

Identificamos outro aspecto, que está fortemente ligado a essa relação de colaboração, que era o compromisso dos sujeitos envolvidos com o Pibid em termos de adesão pessoal-profissional (NÓVOA, 1997), pois percebemos que essa adesão foi elemento crucial e ponto de partida para o processo de (auto)formação e, às vezes, mais importante do que as concepções e práticas pedagógicas que, *a priori*, os supervisores tinham. Para entendermos exatamente a importância desse aspecto, é preciso esclarecer algumas questões: primeiro, referimo-nos às concepções e práticas *a priori* apenas dos supervisores neste momento, pois pretendemos dar evidência ao seu papel formativo, o que não significa dizer que os bolsistas de iniciação à docência não tivessem as suas também (inclusive, advindas da universidade) e que não tenham reelaborado algumas. Em segundo lugar, embora sejam muito relevantes as experiências que envolviam supervisores com práticas pedagógicas significativas, inovadoras e bem-sucedidas e, diga-se de passagem, havia um investimento na busca de supervisores com esse perfil, isso não parece ser uma condição para que o processo de formação seja permeado de muitas aprendizagens, superação e conquistas importantes. Uma reflexão de um dos bolsistas sintetiza isso:

Meu tempo no Pibid foi de 2 anos. O primeiro ano foi trabalhando junto a um professor supervisor totalmente revolucionário na sua forma de

pensar o ensino de Química, aprendi muito com ele. Já no segundo ano de Pibid, o primeiro professor supervisor precisou sair da escola e quem o substituiu foi um professor que tinha o oposto de suas características. Foi um desastre inicial, mas depois o aprendizado foi ainda maior que no primeiro ano. (Bolsista Pibid-Ufal – Edital 2007).

O que possibilita a aprendizagem é a adesão, o engajamento, a abertura para novas concepções e, não necessariamente, o caráter prévio das concepções que o supervisor tinha, pois as mesmas podiam ser superadas – e eram superadas. Em alguns casos, os ganhos para os supervisores e para os bolsistas de iniciação à docência, se é que podemos avaliar nesses termos, eram e podiam ser mais expressivos quando havia superação de concepções e práticas, embora não estejamos desvalorizando as experiências bastante exitosas, quando o supervisor já apresentava uma prática pedagógica favorável a aprendizagens significativas e críticas. Quando essa colaboração não existe, apesar de tentativas para que isso seja construído, não é possível dar continuidade ao trabalho, não há possibilidade de formação e desenvolvimento profissional.

Em função da importância do processo colaborativo, outro aspecto que emerge como significativo é a valorização do planejamento por parte dos bolsistas de iniciação à docência e por parte dos supervisores. Essa é uma contribuição bastante significativa do Pibid ao trabalho pedagógico escolar, em face da desvalorização que, historicamente, a prática de planejar vem sofrendo, embora tenha papel fundamental, além dos diversos fatores de precarização docente, que prejudicam e até impedem essa prática. Assim, tanto os supervisores passaram a dedicar mais tempo a essa tarefa, ou pelo menos a fazê-la de maneira mais sistemática, contando com o apoio dos bolsistas de iniciação à docência, quanto estes tinham a oportunidade de exercitar essa prática e compreender que ensinar exige estudo, preparo, pesquisa, sistematização. Não só pela experiência de planejar, muitos bolsistas de iniciação à docência, que, na Ufal, descrevem a diferença entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, respectivamente, mencionam uma pseudodicotomia existente entre os cursos, alegando que os bacharelados definem-se como cursos que formam para a *pesquisa* e as licenciaturas como cursos que formam para o ensino, como se as ações de pesquisar e de ensinar prescindissem uma da outra. Com a vivência no Pibid, passam a perceber que ensino implica pesquisa.

Outro aspecto que identificamos é um velho dilema também muito presente nos bancos da universidade: a relação entre teoria e prática. Os sujeitos mencionam suas dificuldades e possibilidades de compreender esta importante relação que envolve a teoria e a prática:

[...] Sentimos as dificuldades que os alunos de escola pública enfrentam e pudemos perceber que a teoria vista na universidade não se aproxima muito da realidade da escola. (Bolsista Pibid-Ufal – Edital 2009).

Passei a vivenciar o curso com mais interesse, com mais vontade de aprender os conceitos e teorias para melhor me posicionar frente às demandas do Pibid e também para satisfazer as demandas que iam surgindo em minha mente em decorrência das reflexões proporcionadas pela vivência na escola. (Bolsista Pibid-Ufal – Edital 2009).

De forma equitativa, ora vista como um confronto, ora como diálogo, essa relação teoria e prática, por um lado, foi bastante significativa para a maioria dos bolsistas de iniciação à docência que responderam ao questionário. Por outro lado, alguns percebiam a teoria que a universidade aborda como distante da realidade das escolas, embora também reconhecessem que muito se valiam dela para desenvolver ações pedagógicas significativas. Além disso, essa relação de confronto entre teoria e prática evidencia questões instigantes: de um lado, até que ponto as teorias discutidas na universidade têm servido para pensar/agir na escola? De outro lado, mostra que os bolsistas, apesar do lugar a partir do qual se originavam, no contexto do Pibid – no caso, a universidade – conseguem deslocar seus pontos de vista, tendo como pano de fundo a escola. Qualquer que seja a alternativa, vale a pena aprofundar melhor isso em outra investigação.

Finalmente, um último aspecto nos ajuda a responder até que ponto o Pibid efetivamente vem contribuindo para construir uma identidade docente. Poderíamos dar vários exemplos de bolsistas de iniciação à docência expressando a importância do Pibid para sua maior identificação com a licenciatura, para seu entusiasmo com a docência e para sua opção, de fato, pela profissão de professor, mas escolhemos um pequeno relato que consideramos bastante significativo, em que os bolsistas mencionam o impacto do Pibid em

oferecer maior compromisso com as atividades de pesquisa que o professor precisa fazer, seja para melhor conhecer a dinamicidade das relações do espaço escolar, seja para melhor preparar os conteúdos (de maneira a estarem em consonância com as discussões teóricas mais recentes) e a maneira dos mesmos serem trabalhados. O Pibid influenciou na obtenção de maior atenção nas questões pedagógicas como recurso indissociável do fazer Geografia na escola. (Bolsista do Pibid-Ufal – Edital 2009).

Apesar de não aparecer de forma objetiva a ideia de identidade com a docência, esse relato mostra que o “fazer Geografia na escola” implica necessariamente estar atento aos saberes pedagógicos e não apenas ao saber disciplinar; que ensinar implica

pesquisar e também que ensinar é muito mais do que o trato com o conhecimento na sala de aula, pois há uma “dinamicidade das relações do espaço escolar” que exige diversos conhecimentos/saberes educacionais. Dessa maneira, a identidade com a docência vai sendo tecida a partir do enfrentamento das questões que permeiam o fazer (e o pensar) que a profissão exige. O potencial formativo desse processo fica muito claro quando, na experiência como formadores de professores, enfrentamos, no dia a dia, a resistência de muitos licenciandos a compreenderem que não basta conhecer o saber disciplinar para se tornarem professores. Com as experiências vivenciadas no Pibid, a especificidade da formação pedagógica, presente nos cursos de licenciatura, vai construindo seu sentido nas inter-relações com os desafios, com a dinamicidade e com a complexidade próprias das práticas escolares. O futuro professor passa a perceber que sua identidade com a docência vai muito além de sua relação com o saber disciplinar, pois as interações com os estudantes, o desenvolvimento de um saber pedagógico, a reflexão sobre o papel da escola e seu sentido social, político, cultural, entre outros aspectos, encarnam fortemente na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões feitas aqui se propuseram a apresentar algumas potencialidades (auto)formativas do Pibid como um Programa que vem contribuindo para a qualidade da formação docente no Brasil, malgrado as tentativas (em alguns aspectos, infelizmente, bem-sucedidas) de destruí-lo, desde 2015, agravadas após o golpe de 2016.

Nessa perspectiva, pudemos perceber que essas potencialidades dizem respeito a várias dimensões e diferentes experiências vivenciadas. Embora nosso objeto de estudo tenha focado apenas a visão dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições que as escolas e os supervisores, como agentes formadores, deram à sua formação docente, isso não foi um fator limitador, na medida em que os protagonistas do Programa eram estudantes de licenciatura. Esses bolsistas de iniciação à docência, principal alvo do Programa, com suas experiências tão diversas, dão-nos elementos para uma visão mais aprofundada e mais crítica acerca do que vem sendo desenvolvido.

O grande desafio, com base naquilo que discutimos, é a busca constante de um aprimoramento do Pibid, por meio da reflexão crítica permanente sobre as ações desenvolvidas, sobre as posturas que todos os atores assumem, bem como os papéis atribuídos a cada um. O que deve nortear essa reflexão é o desafio permanente de compreender que tanto a

universidade quanto a escola têm funções diferentes, mas complementares, e que quanto mais o exercício do diálogo e do trabalho colaborativo crítico for exercido, melhor cada uma assumirá suas contribuições e seus papéis sociais na formação docente.

Na verdade, a dinâmica permanente, contínua e complexa de ação-reflexão-ação que o Pibid tem implicado vem se constituindo como processo (auto)formativo para todos os que dele participam: todos vão aprendendo o que é o Pibid e como se desenvolve no cotidiano. Aprendem também quais as diferentes atribuições a serem exercidas, como lidar com elas e com os diferentes olhares e perspectivas, não só em função dessas atribuições, mas, sobretudo, pelo lugar social e epistemológico (escola ou universidade; professor em formação, professor profissional ou professor formador) a partir do qual se vive, se olha o Pibid e se elege o Programa como um horizonte de possibilidades.

Resta-nos dizer que essas possibilidades só se consolidarão e permitirão novas e melhores práticas de formação docente se duas condições forem concretizadas: a) se o Pibid for mantido e consolidado em seus propósitos originais, avançando no sentido de incluir, cada vez mais, novos atributos e b) se as condições de organização e carga horária do trabalho docente e de carreira, bem como salários e infraestrutura escolar, melhorarem de forma expressiva, tornando mais atrativa a profissão. Essas condições são promissoras para que o ciclo formativo entre universidade e escola renove-se permanentemente.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil –(ALB), 1998.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de Caldas. **Anais**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/cleidefigueiredoleitao.rtf>Similares>. Acesso em: 01 fev. 2012.

LUIS, S. M. B. Da formação à ação: o Pibid-Ufal como processo reflexivo da formação docente inicial e continuada. In: SANTOS, L. F.; SILVA, S. R. P.; LUIS, S. M. B. (Orgs.).

Universidade e escola: diálogos sobre formação. Recife: Edufpe, 2012.

LUIS, S. M. B. Uma experiência de pesquisa colaborativa como elemento de formação continuada de professores. In: HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre a formação docente.** Maceió: Edufal, 2018.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139. 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Critical-collaborative action research: constructing its meaning through experiences in teacher education. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set.2019. Pré-publicação. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300013.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

SILVA, A. D. V. da; RIBEIRO, R. P.; PEREIRA, R. da C. S. *et al.* As contribuições do Pibid para a formação docente: trabalhando com gêneros textuais. In: ARTIOLI, C.L.; ALMEIDA, J.S. de; LIMA, V. A. (Orgs.). **Contribuições do Pibid/UFT para a docência.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 31-38.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis: unidade entre teoria e prática.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



ENSINO DE MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES¹⁸

Vanio Fragoso de Melo¹⁹

Anielly Ildfonso Santos Lopes²⁰

Silvia Joana Costa Rodrigues²¹

1 INTRODUÇÃO

Quando voltamos o nosso olhar para o ensino de Matemática na Educação Básica, deparamo-nos com diversos desafios que permeiam a prática docente e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de Matemática pelos alunos. Para tentarmos melhorar esse quadro, devemos pensar em ferramentas que auxiliem os professores de Matemática a tornarem o ensino dos conteúdos mais significativos para os estudantes. No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, Fiorentini (1990) ressalta a importância de se pensar em mecanismos que tornem o ensino da Matemática significativo.

Podemos observar que o ensino de Matemática na Educação Básica é baseado, em sua grande maioria, no modelo tradicional de ensino. Nesse modelo, o professor apresenta-se como o detentor do conhecimento e o aluno um mero coadjuvante da sua aprendizagem. Concebemos, porém, que essa forma de ensino limita as possibilidades

18 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap4_62-75

19 Professor doutor do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas/Campus A.C. Simões. E-mail: vanio@im.ufal.br.

20 Graduanda do curso de Matemática licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas/Campus A.C. Simões. E-mail: anielly.ildfonso@hotmail.com.

21 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas/Campus A.C. Simões. E-mail: silviac.rodrigues@hotmail.com.



dos docentes e dos alunos de promoverem a criatividade, a autonomia e a criticidade no processo do ensino/aprendizagem da Matemática. Dessa forma, consideramos que o ensino de Matemática deva ser encarado de modo a promover aos estudantes/docentes experiências que possibilitem o protagonismo dos alunos e fortaleçam o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem.

Com o olhar voltado para as dificuldades no ensino de Matemática encontradas nas aulas de Matemática numa escola pública de Educação Básica de Maceió/AL, e buscando refletir a respeito da formação do professor de Matemática e das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para promoverem uma aprendizagem significativa, buscamos, neste capítulo, dialogar a respeito das contribuições do Pibid Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para a formação inicial e continuada do professor de Matemática da Educação Básica e apresentar relatos e discussões a respeito de um recorte de atividades desenvolvidas nesse Programa, nos anos de 2016 e 2017. Essas atividades foram elaboradas utilizando recursos metodológicos diferenciados do método tradicional, tais como: o uso de atividade lúdica, atividade experimental e interdisciplinar, uso da história, uso da tecnologia e *software* matemático, entre outros recursos.

O Pibid é uma iniciativa do Governo Federal que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação da prática docente em escolas públicas de Educação Básica de todo o País, conforme Campelo e Cruz (2017). Num trabalho colaborativo entre universidade e escolas públicas da Educação Básica, estudantes dos cursos de licenciaturas, professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior elaboram estratégias que facilitem a aprendizagem de Matemática para alunos da Educação Básica, aprimorando, assim, a formação da trajetória profissional docente do licenciando.

No que segue, propomos uma breve discussão a respeito da fundamentação teórica, que servirá de aporte teórico para as propostas metodológicas utilizadas em algumas atividades executadas e apresentadas no decorrer do texto. Por último, teceremos as considerações finais.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

No que se refere ao ensino de Matemática, podemos destacar a importância de apresentar, instigar e possibilitar aos docentes (seja em formação inicial ou continuada) experiências que envolvem a reflexão a respeito das variadas formas de se ensinar o conhecimento matemático. Ao observarmos o cenário da Educação Básica brasileira, e

em especial o ensino de Matemática nas escolas públicas, deparamo-nos com diversos desafios que permeiam a prática docente e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Machado (2012) destaca que a Matemática, por si só, já é considerada um desafio para os alunos, devido ao seu alto nível de abstração, e por exigir do aluno habilidades prévias adquiridas pelos estudantes durante toda a sua trajetória educacional. Sob essa perspectiva, Skovsmose (2012) aponta que a falta de domínio sobre os conceitos de Matemática pode ser refletida em fatores sociais, pois acredita-se que o conhecimento matemático é restrito a poucos; dessa forma, os alunos sentem-se desestimulados e/ou com sentimento de incapacidade, gerando baixa estima, sensação de conhecimento sem utilidade, desconexo da sua realidade e do seu cotidiano. Machado (2012) também destaca que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos em aprender Matemática estão relacionadas à utilização inadequada das metodologias de ensino.

Para Fiorentini (1990), devemos pensar em mecanismos que tornem o ensino da Matemática significativo, possibilitando que o aluno seja um sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem, estimulando-o a fazer uso de suas capacidades cognitivas e não ser apenas um mero reprodutor do conhecimento, dando a ele a autonomia por apropriar-se do conhecimento, o que é um direito seu ao adentrar a sala de aula.

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um “aprender” mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um “aprender” que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade. (FIORENTINI, 1990, p.4).

Então, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de ensino/aprendizagem de Matemática, faz-se necessário repensar as estratégias e metodologias de ensino que possibilitem novas experiências e que estimulem a autonomia, a reflexão e a criticidade dos estudantes. Fonseca (2008) destaca algumas dessas estratégias:

[...] Muitas vezes, atitudes inovadoras podem ajudar a minimizar situações em que a dificuldade de assimilação do conteúdo esteja posta. Estas atitudes estão pautadas nas linhas de pesquisa da Educação Matemática: Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, EtnoMatemática, História da Matemática, Softwares Educativos, Laboratório de Ensino de Matemática, Jogos, entre outras, que são amplamente discutidas nas revistas da SBEM. (FONSECA, 2008, p. 32).

No PCN de Matemática (BRASIL, 1997), é sugerido um ensino do conhecimento matemático que não seja dissociado do seu contexto histórico para que o aluno tenha uma melhor compreensão do lugar que esse conhecimento ocupa e, porque não dizer, do seu papel e da sua importância no contexto atual do mundo em que o aluno está inserido, local e globalmente.

O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo. (BRASIL, 1997, p. 19).

Esse documento sugere ainda o ensino de Matemática com significado e uso de recursos para a obtenção de melhores resultados no processo de aprendizagem, tendo o devido cuidado de instigar o aluno à análise e à reflexão nesse processo, sendo sujeito ativo, e não passivo.

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 1997, p. 19).

Entre as diversas metodologias de ensino que contribuem diretamente para que haja uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, escolhemos aqui apresentar quatro atividades desenvolvidas em sala de aula, pelo grupo do Pibid/Matemática/IM durante os dois anos em foco neste capítulo, cuja descrição sucinta apresentaremos a seguir: uma sequência didática para o ensino de Geometria fazendo uso da Teoria de Van Hiele, laboratório de informática e *software* matemático; uma atividade utilizando a metodologia de ensino da História da Matemática, com ênfase na escrita matemática no Antigo Egito, uma atividade fazendo uso da tecnologia digital para o estudo de objetos geométricos e uma atividade lúdica que associa a magia dos truques (mágica) com o conhecimento matemático.

3 RECORTE DA ATUAÇÃO DOCENTE DOS PIBIDIANOS EM SALA DE AULA

Antes da apresentação das atividades de regência em sala de aula, será feita uma contextualização do subprojeto Pibid/Matemática/Ufal. O Pibid/Matemática/Ufal era composto por 24 bolsistas de Iniciação à Docência, 4 professores supervisores e 2

coordenadores de área, e atuou no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, no período de 2016 e 2017, em três escolas públicas. Apenas numa delas houve atuação nos dois níveis de ensino, Fundamental II e Médio. As regências executadas buscaram tornar o ambiente de aprendizagem prazeroso, interessante, instigador e desafiador, oportunizando ao aluno vivenciar experiências motivadoras ao atribuir, de forma inovadora, significados aos objetos de estudo antes abstratos, tendo, portanto, como consequência a facilitação do processo de aprendizagem.

3.1 Sequência didática: oficinas de Geometria e a Teoria de Van Hiele

Diante das dificuldades encontradas pelos alunos, no decorrer das observações feitas em aulas e reuniões com o professor supervisor de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Maceió, observou-se a necessidade de propor atividades diferenciadas para auxiliar no ensino dos conteúdos referentes à Geometria Plana e à Geometria Espacial. Para tanto, a equipe de bolsistas Pibid elaborou uma sequência didática, composta por três oficinas: Reconhecendo polígonos com uso de material concreto; Aprendendo Geometria com o Geogebra e Explorando conceitos geométricos com o Tangram.

Zabala (1998, p. 18) destaca que uma Sequência Didática constitui-se por: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Dessa forma, as oficinas foram aplicadas no decorrer do trabalho desenvolvido pelo Pibid/Matemática/Ufal no ano de 2017, e cada uma delas teve uma duração média de 4 aulas. Dentre essas oficinas, deteremos o nosso olhar para a segunda delas, que trata do ensino de Geometria Plana, e que foi marcada pela utilização do Geogebra, um *software* gratuito que consideramos uma boa ferramenta auxiliadora do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geometria.

Além do item tecnológico, essa sequência didática teve como base metodológica a Teoria de Van Hiele, destacada no artigo de Villiers (2010), que descreve a distinção de cinco diferentes níveis de pensamentos com relação ao desenvolvimento da compreensão dos alunos acerca da Geometria, a qual apresentamos um sucinto resumo no quadro abaixo:

Quadro1 -A Teoria de Van Hiele e o ensino de Geometria

Nível de Van Hiele	Características	Exemplo
1º Nível Reconhecimento	Reconhecimento, comparação e nomenclatura das figuras geométricas por sua aparência global.	Classificação de recortes de quadriláteros em grupos de quadrados, retângulos, paralelogramos, losangos e trapézios.
2º Nível Análise	Análise das figuras em termos de seus componentes, reconhecimento de suas propriedades e uso dessas propriedades para resolver problemas.	Descrição de um quadrado através de propriedades: 4 lados iguais, 4 ângulos retos, lados opostos iguais e paralelos.
3º Nível Abstração	Percepção da necessidade de uma definição precisa, e de que uma propriedade pode decorrer de outra; Argumentação lógica informal e ordenação de classes de figuras geométricas.	Descrição de um quadrado através de suas propriedades mínimas: 4 lados iguais, 4 ângulos retos. Reconhecimento de que o quadrado é também um retângulo.
4º Nível Dedução	Domínio do processo dedutivo e das demonstrações; Reconhecimento de condições necessárias e suficientes.	Demonstração de propriedades dos triângulos e quadriláteros usando a congruência de triângulos.
5º Nível Rigor	Capacidade de compreender demonstrações formais; Estabelecimento de teoremas em diversos sistemas e comparação dos mesmos.	Estabelecimento e demonstração de teoremas em uma geometria finita.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os bolsistas Pibid estudaram e discutiram o artigo de Villers (2010) para uma ideia completa da teoria, cuja dimensão teórica vai além do que é apresentado no quadro acima. Num primeiro momento, foram apresentadas aos alunos as atividades que seriam realizadas no decorrer das aulas. Posteriormente, foi aplicado um primeiro teste diagnóstico, a fim de identificar em qual nível de compreensão do conhecimento geométrico os alunos se encontravam; observou-se que a maioria dos alunos se encontrava no Nível 1: Reconhecimento. Porém, alguns desses alunos não conseguiram sequer alcançar esse nível após a primeira oficina e testes complementares aplicados em sala. Segundo a Teoria de Van Hiele, o aluno não alcança um nível de compreensão se não se encontra no nível imediatamente anterior a este.

Após detectarmos o nível em que a maioria da turma se encontrava, definimos como objetivo propiciar aos alunos condições para que eles passassem do Nível 1 (Reconhecimento) para o Nível 2 (Análise).

As atividades da oficina com Geogebra ocorreram no laboratório de informática da escola, com a formação de duplas para cada computador, devido à limitação do laboratório. Inicialmente, os bolsistas do Pibid apresentaram as ferramentas do aplicativo aos alunos para familiarização com o *software* Geogebra; posteriormente, foram construídas figuras

geométricas planas, tais como triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos. Durante as aulas, os alunos foram levados a refletir sobre as propriedades e características das figuras, além de trabalhar conceitos como rotação e simetria. A partir das suas próprias construções, os alunos puderam deduzir e destacar propriedades das figuras, observando suas semelhanças, seus agrupamentos, bem como o que as diferenciava. Dessa forma, buscamos fazer junto com eles uma análise mais sucinta das propriedades, características e definições e/ou conceitos das figuras planas estudadas.

Após a aplicação da oficina, os alunos apresentaram-se mais entusiasmados e engajados em relação às aulas de Matemática. Com base nessas respostas expressas pelos alunos, aplicamos um segundo teste diagnóstico com a mesma característica do primeiro e constatamos que a grande parte dos alunos conseguiu avançar para o Nível 2. Dessa forma, consideramos que o objetivo dessa etapa da sequência didática foi alcançado, que era mudar de nível de compreensão do conhecimento geométrico.

3.2 A utilização do papiro e sua importância para a Matemática

O embasamento teórico deste projeto foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica sobre autores que discutem a importância de se utilizar a História da Matemática como metodologia de ensino (BOYER; GOMIDE, 1996; CHAQUIAM, 2017). Preconizam que, conhecendo conceitos presentes nos primórdios do desenvolvimento do pensamento matemático, torna-se mais natural a aceitação e a compreensão das atuais concepções acerca daquele conteúdo. Dessa forma, pode-se tornar uma importante ferramenta motivadora para se aprender Matemática de forma “diferente”, ao inserir o tema dentro da História da Humanidade, estimulando o pensamento crítico nos alunos e promovendo uma facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

Este projeto buscou evidenciar a importância de antigos registros matemáticos para a ciência atual, bem como seus tributos para o processo de ensino-aprendizagem nos dias presentes. Tomou-se o cuidado de abordar os registros históricos da antiguidade não como eventos matemáticos isolados no tempo, mas como parte do contexto cotidiano desses povos. Buscou-se mostrar que, com o passar dos tempos, a humanidade sentiu a urgência de resolver problemas mais abstratos relacionados ao cotidiano, sobretudo com as necessidades práticas advindas do crescimento do comércio, que acentuaram as necessidades de domínio, por exemplo, sobre a contagem e os registros para uso posterior.

Para facilitar as contas, os egípcios deram origem aos símbolos, que eram registrados com dificuldades em matérias-primas como a pedra, em nós ou em riscos feitos em ossos,

evidenciando o avanço que a utilização do papiro representou na época. Destacou-se que, em meio a tantas dificuldades para se conceber o registro, de todos os materiais primitivos desenvolvidos para a escrita, o mais famoso foi o papiro, por ser flexível, durável e leve. Papiro é uma planta comumente encontrada as margens do rio Nilo. Suas hastes são alongadas e fibrosas e, após passar por processos, torna-se uma espécie de papel fácil de ser manuseado.

Foi dada particular atenção aos Papiros de Hames e de Moscou (PEDROSO, 2009). Foram destacados cálculos e conceitos registrados nesses documentos históricos, podendo ser identificados assuntos ainda hoje presentes no cotidiano da Matemática, entre eles a aritmética, as frações, os cálculos de áreas, os volumes, as progressões, as repartições proporcionais, a regra de três simples, as equações lineares, a trigonometria básica e a geometria.

Dessa forma, buscou-se um novo olhar sobre a Matemática, à medida que apresentamos essa abordagem histórica. O intuito principal foi destacar a importância do papiro e suas contribuições para a evolução da Matemática de modo geral; para isso, discutimos as formas de registrar e calcular no Antigo Egito. Com o intuito de tornar mais viva a discussão teórica, foram elaboradas, num segundo momento, uma oficina de confecção do papiro a partir da planta original, bem como a confecção de placas de argila. Nesses materiais, foram registradas contas utilizando os símbolos e as metodologias de cálculos matemáticos utilizados no Antigo Egito.

Ao confeccionar os materiais manualmente, os alunos participantes puderam vivenciar um pouco da história da humanidade, melhor compreendendo e valorizando objetos históricos, situando tal fato no tempo e refletindo sobre o quanto aquele registro histórico fez-se necessário para o desenvolvimento da humanidade. Estudar e vivenciar trechos históricos fundamentais da Matemática permitiram tanto ao docente quanto aos discentes uma visão amplamente contextualizada e interdisciplinar, aspecto essencial na formação docente e dos alunos.

Durante e ao final do projeto, os alunos participantes demonstraram autoconfiança, aumento de conhecimentos sobre a História da Matemática, como também melhor rendimento e fixação de conteúdos já trabalhados em sala de aula. A experiência de produção dos materiais e registros, similarmente ao que se fazia há milhares de anos, levou a reflexões construtivas e ampliou a compreensão dos processos de desenvolvimento científico da humanidade. Portanto, os conceitos e registros presentes na História da Matemática podem, como se observou neste projeto, transformar-se

em uma ferramenta motivadora e transformadora para se aprender Matemática de forma diferente, estimulando pensamentos críticos, além de promover uma agradável facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

Discussões posteriores em rodas de conversa evidenciaram o que já tinha sido observado, a elevação da motivação, participação, curiosidade e o quanto os alunos gostaram da aula em que eles eram agentes atuantes, refazendo os caminhos que historicamente outros atores da história da matemática tinham feito. Posteriormente, foi feita uma seleção de cinco alunos que apresentaram o que foi realizado por eles em sala de aula no Matexpo/2017²². Os alunos participantes adoraram a experiência vivenciada no ambiente da universidade e sentiram-se orgulhosos em representar sua escola em tal evento.

3.3 GeoRA: aplicativo com jogos em realidade aumentada para sistema Android, com ênfase em ensino de Geometria Plana e Espacial

Um dos grandes desafios da Educação nos tempos atuais é compatibilizar metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem à nova cultura de mídias digitais, tendo como possível ganho a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a facilitação de sua aprendizagem. De acordo com Paz (1999, p.14), “Já o implemento de novas tecnologias de informação no ensino pretende ocasionar o desenvolvimento (TAVARES, 1992), aumentar a motivação do aluno despertando mais interesse e curiosidade, reduzindo assimetrias da qualidade”.

Uma das novas tecnologias com grande potencial para melhorar e facilitar o ensino e a aprendizagem chama-se Realidade Aumentada (RA), que é a sobreposição de objetos virtuais tridimensionais, gerados por computador, em um ambiente real, por meio de algum dispositivo tecnológico, criando um ambiente misto para visualização e interação em tempo real. Essa interação é feita, por exemplo, com um computador que tenha uma *webcam* ou um *smartphone*, com a leitura de *QR codes*.

Em particular, neste projeto, exploraram-se as possibilidades do uso de tal tecnologia no ensino de Geometria, enquanto facilitador da compreensão de objetos geométricos, já que estes poderiam ser visualizados em 3D, quanto despertando o interesse dos alunos. Essa intervenção foi feita através do desenvolvimento de um

22 Matexpo é um evento de exposição e apresentação de trabalhos de Matemática por alunos do Ensino Básico, realizado pelo Instituto de Matemática/Ufal, incluso no Matfest (Evento Científico de Matemática).

aplicativo educacional. O aplicativo, chamado GeoRA, foi desenvolvido e aplicado por uma das bolsistas do Pibid, tendo sido planejado para ser ferramenta de apoio às aulas convencionais de Geometria²³.

Esse aplicativo educacional foi utilizado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Educação Básica. Com a intervenção, foi possível abordar diferentes conteúdos de Geometria (Plana e Espacial), oferecendo uma nova forma de apresentação e representação de objetos geométricos.

Na aplicação desse projeto, foi realizado um pré-teste seguido de uma revisão dos conteúdos utilizando o GeoRA. Logo depois, foi aplicado um questionário para verificar o nível de compreensão que os estudantes atingiram. Na aula seguinte, os alunos responderam às questões do quiz, sendo, nesta fase, bastante perceptível o espírito competitivo dos alunos, que passaram, espontaneamente, a competir entre si, buscando uma maior pontuação. Na etapa final, foi aplicado com a turma um questionário para conhecer suas percepções sobre a experiência, sendo obtido como resultado que o aplicativo GeoRA contribuiu de forma positiva para o seu aprendizado.

De modo geral, com a aplicação do GeoRA, foi possível observar nos estudantes um maior interesse e participação durante a aula. O GeoRA facilitou na percepção visual do objeto geométrico e, com isso, criando um ambiente melhor para as discussões sobre conceitos, propriedades e características dos mesmos. Com os dados do pré-teste, dos resultados do quiz e o questionário, observamos que os estudantes tiveram avanços significativos em sua aprendizagem. Portanto, verificamos, com a experiência, o grande potencial educacional dessa tecnologia, como alternativa a uma metodologia diferente da tradicional no processo de ensinar e aprender Matemática.

O questionário já mencionado acima demonstrou o que já tínhamos observado durante a aula, o quanto eles gostaram da aula fazendo uso do aplicativo GeoRA, bem como, pela percepção deles e nossa, a facilitação no estudo dos conceitos e propriedades dos objetos geométricos visualizados com o uso do aplicativo.

3.4 Matemática: um importante instrumento para o ensino da Matemática

Despertar o interesse pela Matemática nos tempos atuais, em meio a tantas tecnologias e facilidades de cálculo e contextos sociais desfavoráveis, entre muitos fatores, tem sido um grande desafio para os educadores. Não é exagero dizer que ir para a escola

23 O aplicativo foi produzido utilizando os softwares Unity 5 e Vuforia™ 5, com a linguagem de programação C#.

aprender Matemática tem se tornado um sofrimento para a maioria dos estudantes da Educação Básica. São várias as causas do desinteresse, tendo sido um desafio aos pibidianos a elaboração de estratégias inovadoras e motivadoras.

O projeto “Matemágica: um importante instrumento para o ensino da Matemática” foi, inicialmente, motivado pela necessidade de buscar formas facilitadoras alternativas para o processo de ensino-aprendizagem. Foi aplicado pelos bolsistas do Pibid em uma escola pública de Maceió, durante as aulas vagas das segundas séries do Ensino Médio, em sincronia com os respectivos conteúdos programáticos então abordados em sala de aula. Caracterizou-se pela descontração, despertando no aluno a curiosidade pela Matemática implícita nas mágicas e nos truques.

Baseou-se em truques aritméticos de efeitos mágicos como objetivo de ser uma alternativa prazerosa aos estudantes para o aprendizado e/ou reaprendizado de conteúdos matemáticos, oportunizando o prazer de aprender brincando. Como afirma Lorenzato (2006, p.25):

Para o aluno, mais importante que conhecer essas verdades matemáticas, é obter a alegria da descoberta, a percepção da sua competência, a melhoria da auto-imagem, a certeza de que vale a pena procurar soluções e fazer constatações, a satisfação do sucesso, e compreender que a matemática, longe de ser um bicho-papão, é um campo de saber onde ele, aluno, pode navegar.

Como o nome sugere, o projeto faz uma sutil união entre Matemática e mágica, na forma de pequenos truques mostrados em breves apresentações, que foram cuidadosamente elaboradas e ensaiadas. Foi utilizada como recurso para estimular o aluno na busca do “mistério que está por trás” do truque, que, nesse caso, é o conhecimento matemático, tornando sua busca interessante e divertida. Almeida (2012, p.4) destaca a importância da união entre Matemática e a magia:

Assim, podemos montar problemas interessantes, sempre que apresentamos algum efeito, as pessoas ficam curiosas em saber como o mágico conseguiu tal efeito, e nesse caso o professor ajudar o aluno, em vez de dar o segredo de graça, pode motivar os alunos a descobrir como funciona, fazendo assim os alunos a usarem pensamentos lógicos e entendendo que existem muitas coisas que fazem parte desse universo matemático e a mágica é uma delas.

A experiência mostrou que a curiosidade dos estudantes manifesta-se nas duas vertentes: aprender a apresentar a mágica e/ou desvendar o segredo da ilusão, embora qualquer que seja a problemática escolhida, sua solução envolve cálculos aritméticos e algébricos. Tendo o projeto a característica de ser flexível, tanto para conteúdos quanto para sua execução, sua implementação mostrou-se bastante prática, podendo ser dimensionado para se encaixar em qualquer momento oportuno para os alunos ou para a escola.

O projeto foi executado em duas etapas: Apresentação das Matemáticas e Explicação dos problemas aritméticos e algébricos envolvidos. Foi desenvolvido em 10 aulas, tendo duração de um mês. Cada encontro iniciou com a apresentação da mágica; em seguida, os alunos eram estimulados a tentar descobrir o cálculo matemático envolvido e, ao final, era revelado o truque e, sendo o momento oportuno, era feita a exposição dos procedimentos matemáticos envolvidos. Dentre outros, foram apresentados: o jogo de Martin Gardner, números cíclicos, surpresa mágica, raiz cúbica instantânea e adivinho indiscreto.

Mesmo não sendo objetivo primordial do projeto, sua execução evidenciou as necessidades de pré-requisitos de alguns alunos para conteúdos de aritmética e álgebra; mostraram-se preocupantes as dificuldades operacionais com divisão e subtração, uma vez que os alunos já se encontravam a um ano de concluir o Ensino Médio.

Dada a versatilidade da proposta, vislumbra-se sua aplicação com alunos de qualquer série da Educação Básica, podendo ser adaptados diversos conteúdos. Pelas suas características, o projeto proporcionou motivação e aprendizagem aos alunos. Uma medida das potencialidades do projeto foi a alta frequência de participação às apresentações, visto que eram facultativas. Destacou-se um grupo de cinco alunos, que se dispuseram a aprender todos os passos.

Rodas de conversa objetivando a autoavaliação e eventuais redirecionamentos na condução do projeto mostraram diversos aspectos positivos nas experiências vivenciadas, sendo possível concluir que, por ser um modelo que atrai o estudante para os mistérios da Matemática, de forma enigmática e divertida, representa uma contribuição relevante para aliviar o peso mitológico de que a disciplina carrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de 2016 e 2017, o Pibid de Matemática (IM/Ufal) proporcionou aos sujeitos envolvidos, coordenadores de área, professores supervisores e discentes bolsistas, momentos ímpares de experiências e aprendizagens por meio das diversas ações

executadas, como reuniões, estudos, pesquisas, planejamentos, discussões, preparações de materiais didáticos, intervenções em sala de aula, entre outras interações.

Os discentes bolsistas foram desafiados nessa busca constante de ensinar Matemática, despertando no aluno do Ensino Básico o desejo de querer aprender, do querer adentrar na sala do conhecimento que eles mesmos iriam conquistar e apreender. Mas o desafio não foi só dos discentes, foi também dos docentes envolvidos, coordenadores de área e professores supervisores. Houve uma troca de saberes entre todos os sujeitos envolvidos, do coordenador de área ao aluno do Ensino Básico, pelo dinamismo em si do Programa, através das atividades desenvolvidas na universidade e na escola, que não estavam dissociadas umas das outras.

Os discentes bolsistas do Pibid Matemática puderam adentrar os espaços da escola e conhecer a realidade do futuro local de trabalho após a conclusão do curso. Durante o curso de licenciatura, puderam vivenciar na prática ou pôr em prática as teorias estudadas e discutidas nas disciplinas. Em alguns momentos, tiveram de ir além do que se estudava nas disciplinas, fizeram pesquisas sobre o ensino de Matemática e práticas metodológicas, experiências e intervenções, socializadas por pesquisadores e/ou professores. Vivenciaram as dinâmicas e dificuldades do ambiente de sala de aula em seus diferentes momentos.

Os professores supervisores foram desafiados a abrir a porta da sala de aula para o subprojeto Pibid Matemática/Ufal e dividir o seu local de trabalho com os bolsistas discentes, alterando sua rotina docente. Houve oportunidades para observar sua realidade cotidiana sob outros pontos de vista. Foram instigados a criar, a abraçar projetos e propostas de aula e/ou sequências didáticas, a estar sob observação quase que constante dos discentes bolsistas, a orientar e ajudar na formação dos futuros profissionais docentes do Ensino Básico, entre outras funções que tinham que exercer. Mas tudo isso não se vivencia impunemente. Reflexões sobre as suas práticas em sala de aula foram diretas ou indiretamente colocadas, para que eles repensassem ou consolidassem o que vinham pondo em prática no seu dia a dia profissional. Os coordenadores de área também foram desafiados, pois orientar, auxiliar, discutir, conduzir, estudar e aprender fizeram parte do contínuo bom andamento das atividades desenvolvidas no Pibid Matemática durante o período de 2016 e 2017, sob a condução deles.

Observando o recorte aqui apresentado das atividades desenvolvidas em sala de aula, duas atividades do Ensino Fundamental II e duas atividades do Ensino Médio, vemos um leque de variedade de abordagens metodológicas que devem ser cuidadosamente pensadas, planejadas, executadas e avaliadas de acordo com o conteúdo, público-alvo,

tempo para execução, estrutura da escola etc. Isso é algo desafiador e gratificante. Desafiador, pela complexidade de cada etapa e gratificante, pelos resultados obtidos no processo de aprendizagem de todos os envolvidos, desde o coordenador de área até o aluno do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vagner Lopes. **Matemática**: a magia da Matemática. Santa Catarina: Clube de Autores, 2012.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. 3.ed. Uta C. Merzbach: Ed. Edgard Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAQUIAM, Miguel. **Ensaio temáticos**: História e Matemática em sala de aula. Belém: SBEM/SBEM-PA, 2017. 241 p.

FIORENTINI, Dario *et al.* **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática**. Boletim da SBEM-SP, 1990.

FONSECA, Laerte. **Ensaio de Educação Matemática no Ensino Médio**. Aracaju: Editora Info Graphics, 2008.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório do ensino de Matemática na formação de professores**. Coleção Formação de Professores. São Paulo: Autores Associados, 2006.

PAZ, A. M. da. **Ensino experimental de Física, assistido por computador, na escola formal de 2º grau de Institutos de Ensino Superior**. 1999. 178p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PEDROSO, Antonio Hermes. **História da Matemática**. 2009. Disponível em: <https://issuu.com/joaoe.brito/docs/apostila_hist_mat_prof.hermes_pedro>. Acesso em: 5 set.2020.

VILLIERS, Michael de. Algumas reflexões sobre a Teoria de Van Hiele. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, v.12, n. 3.São Paulo, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PIBID INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DE GEOGRAFIA, PEDAGOGIA E LETRAS-LIBRAS DA UFAL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS²⁴

Jacqueline Praxedes de Almeida

Regla Toujaguez

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), o professor, para atuação na Educação Básica, precisa ter formação específica na área de conhecimento em que atua, devendo essa formação dar-se em nível superior em curso de licenciatura e ter como fundamentos uma educação inicial sólida e associação entre teoria e prática (GOMES; BRITTO, 2015; BRASIL, 2015).

Para Nóvoa (2016, p. 1),

[...] não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. [...] E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 39) expressa que “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seus programas, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber

24 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap5_76-94



prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Ainda segundo Tardif (2014, p. 53), “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc., em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação”.

Evidencia-se, assim, que o ser professor se alicerça em vários saberes provenientes de diferentes fontes, estando entre eles os saberes experiências, já que, através do “[...] exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

Diante do exposto, faz-se necessário que os cursos de licenciatura proporcionem aos futuros professores a aproximação com a sua área de atuação desde o início do curso, favorecendo um constante repensar sobre seu papel profissional. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) contribui para esse processo.

Dentre os vários aspectos positivos, o Pibid mostra-se importante para a formação dos licenciandos, por ajudar a preencher uma lacuna existente nas licenciaturas, que é a ausência do diálogo entre a teoria e a prática. Assim, o Pibid favorece não só a aproximação entre a teoria e a prática, mas também a busca constante da “[...] reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2018, p. 22). Esse processo crítico-reflexivo sobre a prática torna-se relevante para a formação de docentes conscientes de que seu agir é capaz de transformar a sociedade e o mundo. Sobre a relação teoria e prática, Freire (2018, p. 25) também afirma que “a teoria sem a prática vira verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Nesse sentido, o Pibid tem promovido a aproximação universidade-escola, desde os primeiros períodos de ingresso nos cursos de licenciatura, proporcionando aos professores em formação a vivência e a convivência com as diferentes situações do cotidiano escolar, favorecendo aos licenciandos não só a aproximação do conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação, mas também a socialização com esses profissionais e o contato com suas práticas docentes, possibilitando, ao professor em formação, o aprender a aprender com a experiência, ação essa que complementaria o processo formativo (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016).

Nesse contexto, segundo Prado e Ayoub (2014), o Programa tem se mostrado importante para a formação de professores, pois, além de promover e fortalecer a parceria

entre a universidade e a escola pública, também se destaca pela contribuição no ensino, na pesquisa e na extensão, tripé indissociável das universidades. No quesito pesquisa, o Pibid tem promovido significativas contribuições, ajudando no processo de formação de professores pesquisadores, comprometidos com a construção do conhecimento científico e conscientes do seu papel como agente de mudança na sociedade, sendo a visão da vida escolar fundamental para esse processo. Portanto, o Programa evidencia-se como sendo elemento importante para a construção de um profissional da Educação inserido na realidade de sua profissão e ciente dos desafios ligados a ela.

Diante do exposto, o presente capítulo, que contempla relatos de experiência, objetiva expor, a partir das vivências nas escolas-campo de atuação dos pibidianos, as ações e os resultados advindos do Pibid Interdisciplinar da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Campus Maceió, que envolveu os cursos de Geografia licenciatura, Pedagogia e Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2 O PROFESSOR E A AÇÃO INTERDISCIPLINAR

Segundo Ferreira, citada por Mozena e Ostermann (2017, p. 99), “[...] a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento”, sendo a interdisciplinaridade na Educação uma ação que ajuda a transpor um modelo escolar ainda caracterizado por currículos com disciplinas rígidas e divididas de acordo com áreas, com cargas horárias extensas e objetivos dúbios, favorecendo uma prática pedagógica em que o professor, especialista, transmite ao aluno determinado conhecimento, cabendo a esse memorizá-lo e reproduzi-lo (FAZENDA, 1994; ORTIZ, 2015). Para a superação desse modelo tradicional de Educação, Augusto (2004, p. 278) afirma que “os professores devem ser os protagonistas na implantação de práticas interdisciplinares na escola”.

Apesar das contribuições da prática interdisciplinar para a Educação, Xavier e Mello (2013) apontam alguns fatores, como: 1) a extensa carga horária dos professores em sala de aula; 2) o grande número de alunos por sala; 3) a valorização, por parte do professor, de sua disciplina, desqualificando as demais; 4) insegurança do docente em relação à “invasão” de sua área de conhecimento e da necessidade de adentrar em áreas desconhecidas, o que o leva a ter que assumir que não se sabe tudo; 5) o medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos e da sobrecarga de trabalho e 6) a ausência de vontade em romper hábitos e acomodações, como agentes dificultadores da condução de uma ação educativa

interdisciplinar nas escolas. Assim, pode-se afirmar que uma ação interdisciplinar requer, entre outros fatores, o desenvolvimento de princípios como a parceria, o respeito, a escuta, a humildade, a ousadia e o desapego, ou seja, a construção de uma postura de maturidade profissional (ORTIZ, 2015).

Além dos fatores já citados, pode-se acrescentar, como uma dificuldade para o estabelecimento de uma prática educativa interdisciplinar, a formação dos profissionais da Educação que, na maioria das vezes, deu-se, e ainda se dá, dentro de uma perspectiva positivista e fragmentada. Nessa acepção, o professor possui dificuldade de pensar de forma interdisciplinar, pois toda a sua aprendizagem inicial ocorreu dentro de um currículo compartimentado. Essa formação acaba gerando insegurança por não conseguir dar conta da nova tarefa (XAVIER; MELLO, 2013). Assim, formar docentes interdisciplinares constitui-se em um desafio para o processo de formação do professor, seja na formação inicial como na continuada (ORTIZ, 2015).

Assim, é importante que o processo inicial de formação docente oportunize aos professores, através da relação teoria-prática, conhecimentos e possibilidades de desenvolver uma ação educativa interdisciplinar, sendo o Pibid um importante meio para ajudar nesse processo.

3 O PIBID INTERDISCIPLINAR

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, através da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outorgou à referida fundação as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (CAPES, 2013). Assim, segundo Neitzel, Ferreira e Costa (2013), a Capes instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2007. O referido Programa vem estabelecer a relação permanente entre Educação Superior e Educação Básica e teve seu primeiro edital publicado em 24 de janeiro de 2008.

No edital lançado, foram priorizados os cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia (CAPES, 2007), tendo a Ufal aprovado, nessa primeira edição, o projeto intitulado “Relação Universidade/Escola: a Formação Inicial do Professor Comprometida com a Melhoria da Qualidade do Ensino” (UFAL, 2008). Os projetos aprovados nesse primeiro edital iniciaram suas atividades em fevereiro de 2009, estendendo-se até fevereiro de 2011. Vale

salientar que, apesar de a primeira edição do Pibid ter sido publicada em 2008, foi somente em 2010 que o Programa foi instituído oficialmente, através do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, e posteriormente regulamentado pela Portaria 096, de 18 de julho de 2013.

Em setembro de 2009, é lançado um segundo edital, ampliando as áreas contempladas pelo Programa, sendo incluídos os cursos de licenciatura em Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia e Educação Artística e Música. Também foi estabelecido nesse edital, como um dos objetivos do Pibid, “proporcionar aos futuros professores **participação em** experiências metodológicas, tecnológicas e **práticas docentes de caráter** inovador e **interdisciplinar** [...]” (CAPES, 2009, p. 3, grifo nosso), bem como a introdução de submissão de projetos interdisciplinares, estando entre as atribuições dos coordenadores institucionais “articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e **a promoção da formação interdisciplinar**” (CAPES, 2009, p. 8, grifo nosso). Essa edição do Pibid teve a vigência de vinte e quatro meses, tendo início no ano de 2010.

4 O PIBID INTERDISCIPLINAR NOS CURSOS DE GEOGRAFIA, PEDAGOGIA E LETRAS-LIBRAS DA UFAL

O Subprojeto Interdisciplinar foi idealizado, submetido e coordenado pela professora *Regla Toujaguez*, à época no Igdema, que contou com a contribuição dos professores Fábio Rodrigues dos Santos e Humberto Meira, ambos do curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras (Fale), na elaboração do projeto e no desenho das ações direcionadas às crianças surdas. Devido ao envolvimento dos docentes na elaboração do Projeto Pedagógico do então novo curso de Letras-Libras da Ufal, do Campus Maceió, que iniciou suas atividades no 2º semestre letivo de 2014, eles não puderam continuar no subprojeto.

O Pibid Interdisciplinar envolvia as licenciaturas de Geografia, Pedagogia e Letras-Libras, tendo seu início, em cumprimento ao cronograma elaborado pela Capes, no mês de março de 2014, com a temática “Conexão de saberes sobre Geociências, com intervenção pedagógica e linguística no Ensino Fundamental de Alagoas”, voltado para o Ensino Fundamental.

É frequente que professores de Geografia e Ciências que atuam no Ensino Fundamental manifestem, não poucas vezes, dificuldade em abordar conteúdos relacionados às Geociências que tratem da relação Sociedade e Natureza, bem como apresentem dificuldades metodológicas, principalmente relacionadas a uma ação interdisciplinar e inclusiva (SILVA; SILVA; SANTOS, 2017).

Diante do exposto, a ideia para propor o subprojeto baseou-se em duas situações. A primeira foi a carência existente nos materiais didáticos de Geografia em abordar o estabelecimento da relação entre sociedade e natureza (homem, vegetação, rocha-solo, clima, hidrografia e relevo). Diante disso, pensou-se, através do Pibid Interdisciplinar, em contribuir com pesquisas na produção de materiais para ensinar Geografia, visando, através dessa ação, auxiliar na formação do professor-pesquisador. A segunda foi a carência de profissionais da Educação capacitados para atender à demanda de alunos com deficiência auditiva, incluindo o trabalho com recursos de ensino voltados para promover a relação sociedade e natureza com esse público.

Assim, através do referido Subprojeto Interdisciplinar, objetivou-se aproximar a universidade (bolsistas e professores) da escola de Educação Básica (professores e alunos), propiciando a articulação dos saberes geocientíficos das aulas de Geografia do Ensino Fundamental, utilizando, para o público com deficiência auditiva, a Libras como linguagem para auxiliar na compreensão dos saberes sobre natureza e sociedade.

O subprojeto foi desenvolvido em duas escolas da capital alagoana, sendo elas: Escola Estadual Tavares Bastos (EETB), localizada no bairro Farol, que teve como supervisor o professor de Geografia Marcos Lopes de Sant'Anna, e Escola Estadual Onélia Campelo (EEOC), localizada no bairro Santos Dumont, que teve como supervisora a professora de Geografia Luciana Silva dos Santos. Vale salientar que "a Escola Tavares Bastos [...] foi fundada em 1932 e iniciou seu trabalho com alunos surdos na década de 1970. Ela é uma das cinco instituições de ensino de Maceió que contam com serviços de tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)" (ROCHA; PEIXOTO; ALMEIDA, 2015, p. 64-45). Assim, todos os projetos do Pibid Interdisciplinar na referida escola apresentavam, entre seus objetivos, promover a inclusão dos alunos surdos, sendo, das duas escolas do subprojeto, a única que contou com pibidiano do curso Letras-Libras.

As atividades foram iniciadas nas escolas com a participação de dezoito bolsistas, permanecendo até o final do 1º período (2014-2016) do subprojeto treze estudantes, sendo: licenciandos do curso de Geografia Álvaro Augusto das Montanhas Farias, Carlos de Oliveira Bispo, João Paulo da Hora Nascimento, Jonathan Alisson dos Santos Souza, Josilaine Santina da Silva, Rogério Ewerton Ferreira da Silva Nascimento e Taís dos Santos Silva; licencianda do curso de Letras-Libras Nayane Layse Lima Leão e do curso de Pedagogia Ana Beatriz de Melo Nunes, Dassayanne dos Santos Vasconcelos, Larissa da Silva Santos, Lisandra Rodrigues Cavalcante e Lyria Teixeira Araújo.

Sob a coordenação da professora Regla, o subprojeto desenvolveu várias ações, dentre as quais se pode citar o projeto de Leitura “Além das Entrelinhas”, realizado na EETB com alunos do 6º ao 9º ano. A atividade promoveu o resgate do interesse pela leitura, a produção de textos de diversos gêneros, a melhoria da dicção e do desempenho escolar dos participantes do projeto, sendo a atividade premiada pela Editora Paulinas (**Figura 1**) entre as três melhores ações de incentivo à leitura do Estado de Alagoas em 2015 (SILVA; SANTOS; MASSAHUD, 2018).

Também em 2015, o Pibid Interdisciplinar levou alunos da EEOC e alunos surdos e ouvintes da EETB ao Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia (Caiite) para visitar o Planetário da Usina Ciência (**Figura 2**). Também promoveu, no mesmo ano, a ida dos pibidianos ao Planetário de Arapiraca.

Figura 1 - Supervisor da EETB, professoras e bolsista (Geografia) recebem prêmio da Editora Paulinas 2017



Fonte: Acervo do Pibid, 2015.

Figura 2 - Participação de supervisor, coordenador, intérprete de Libras e alunos da EETB no Caiite 2015



Fonte: Acervo do Pibid, 2015.

Em setembro de 2015, o Pibid Interdisciplinar idealizou e promoveu, na 7ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas, a apresentação do Grupo Vocal Canto Coral, formado por alunos da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e estudantes da rede pública estadual. É importante destacar que o Canto Coral, além de cantar as músicas, também as interpretava em Libras.

Também houve a realização, na Escola Estadual Onélia Campelo, do projeto Ensino de Geologia nas aulas de Geografia. Segundo Silva, Santos e Massahud (2018), essa ação teve por objetivo proporcionar a formação socioambiental dos envolvidos. Para a realização desse projeto, os alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram divididos em equipes. Dentre os temas escolhidos e trabalhados pelos alunos, incluem-se: tectônica de placas, rochas e minerais de importância econômica, conservação do solo, dentre outros. Ainda segundo os autores, a culminância do projeto deu-se na Semana das Geociências

(**Figuras 3 e 4**), promovida na escola com a apresentação de “[...] maquetes do Sistema Solar, perfis de solo, kits para testes de erosão do solo e produtos diversos feitos a partir de materiais recicláveis, que serviram posteriormente como recursos didáticos para as aulas de Geografia” (SILVA; SANTOS; MASSAHUD, 2018, p. 34).

Figura 3 - Maquete de vulcão em erupção mostrando a lava (rosa) como fonte natural de nutrientes para o solo



Fonte: Silva;Santos; Massahud, 2018, p. 33.

Figura 4 - Exposição de pufes feitos com garrafas PET



Fonte: Silva;Santos; Massahud, 2018, p. 34.

Segundo Silva, Santos e Massahud (2018, p. 34), a avaliação feita com os estudantes ao longo da execução do projeto demonstrou “[...] uma maior percepção dos alunos e professores sobre a relação entre as rochas e os minerais como material de origem para a formação do solo, especialmente na compreensão do tempo geológico que esse processo pode demorar. Daí a importância da preservação do solo em que vivemos”.

Como resultado do projeto “Comunidades Resilientes: da percepção à ação”, executado na EETB, o Pibid Interdisciplinar elaborou a cartilha *Educação Ambiental para comunidades de áreas de risco de desastres* (aguardando interesse de editora), criada e ilustrada pelos pibidianos, bem como promove, em 2016, o curso de formação continuada sobre uso de Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC) com professores de Ciências e Geografia da rede municipal de São Sebastião.

Encerrando a 1ª fase (2014-2016) do Pibid Interdisciplinar, ocorreu a socialização dos resultados obtidos com a comunidade da Ufal através da participação dos pibidianos na 2ª edição do Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Epibid) do Campus A.C. Simões, realizado em novembro de 2016.

No ano de 2016, a professora Regla solicitou transferência para o Centro de Ciências Agrárias (Ceca) da Ufal. Como o referido Centro não apresenta cursos de licenciatura, nem

a professora estava mais lotada no curso que encabeçava o subprojeto, licenciatura em Geografia, ela precisou se afastar da Coordenação de Área do Pibid Interdisciplinar, sendo essa função, através de seleção interna, assumida, no final do ano de 2016, pela professora Jacqueline Praxedes de Almeida, pertencente ao quadro docente do Igdema. Dessa forma, as ações continuaram sendo desenvolvidas nas mesmas escolas, havendo, no entanto, a implantação de novos projetos.

Nessa fase, na Escola Estadual Onélia Campelo, o Pibid Interdisciplinar manteve a supervisora, atuando como pibidianos os licenciandos do curso de Geografia João Paulo da Hora Nascimento, Clécio Lima de Melo e Clarisse Epifânio Ramos; do curso de Pedagogia a licencianda Thayse Cavalcanti da Silva e do curso de Letras o licenciando Rafael José Gomes Brandão. Também nesse período foram instituídos projetos voltados para a Educação Ambiental, sendo eles: “Horta Escolar”, “Produção de Sabão Ecológico” e “Geoatitude”, sendo destacado no presente capítulo apenas o projeto “Horta Escolar”.

No projeto “Horta Escolar” foram desenvolvidas cinco atividades: 1) oficina de construção do perfil do solo; 2) oficina de produção de compostagem; 3) oficina de produção dos canteiros; 4) oficina de produção de mudas e, por fim, 5) oficina de replantio.

Na oficina de construção do perfil do solo, os alunos tiveram, inicialmente, uma palestra com a professora Regla, do Ceca, que puderam entender como se forma o solo, as características de cada horizonte, conceitos como intemperismo e erosão, elaborando, também, com a utilização de garrafas PET, perfis de solo.

Na segunda atividade, oficina de produção de compostagem, primeiro os alunos receberam orientações em sala de aula sobre o tema; depois, divididos em grupos, foi solicitado que eles trouxessem para a sala de aula os resíduos orgânicos produzidos em suas residências (borra de café, casca de ovos e de frutas e verduras e folhas secas), além de serragem, conseguida através de doação; depois, todos os materiais foram colocados em composteiras feitas na escola com balde plástico. Nessa etapa, os alunos fizeram o acompanhamento semanal do processo de evolução da compostagem, fazendo anotações e descrevendo as alterações ocorridas em relação à cor e ao aroma do material (**Figuras 5 e 6**).

Figura 5 - Aluno revirando a serragem



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Figura 6 - Alunos colocando os materiais na composteira



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Na terceira oficina, de “produção dos canteiros”, foi solicitado que os grupos de alunos arrecadassem na comunidade pneus velhos e garrafas PET, bem como ocorreu a solicitação a estabelecimentos comerciais para a doação de palets (estrado de madeira); esses materiais foram utilizados para a produção da horta na escola. Os alunos, acompanhados dos pibidianos, pintaram os pneus e os palets e cortaram as garrafas PET, utilizando esses materiais na construção dos canteiros para plantar as mudas a serem cultivadas na oficina de “produção de mudas” (**Figuras 7 e 8**).

Figura 7- Aluna pintando o pneu para fazer o canteiro



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Figura 8- Aluna pintando palets para fazer o canteiro



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Na oficina de “produção de mudas”, quarta etapa do projeto, os discentes foram orientados a levar para a escola sementes de verduras e legumes e caixinhas de ovos vazias que serviram de recipiente para cultivar as mudas, tendo como base o material produzido a partir da oficina de compostagem. Nessa atividade, os alunos puderam plantar as sementes na sala de aula e cuidar das mudinhas em casa, só trazendo de volta para a escola quando a plantinha estivesse crescida (**Figura 9**).

Figura 9 - Aluno fazendo o plantio das sementes



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Por fim, foi feito o replantio das mudas que os alunos cultivaram, bem como foram plantadas novas sementes. Durante as semanas que sucederam a atividade, os alunos fizeram a manutenção da horta, irrigando, tirando as ervas daninhas e revirando a terra (**Figura 10**).

O projeto “Horta Escolar”, bem como o “Produção de Sabão Ecológico” e o “Geoatitude”, foi apresentado à comunidade escolar em evento promovido na escola (**Figura 11**).

Figura 10 - Alunos cuidando da horta



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Figura 11 - Evento promovido na escola



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Já na Escola Estadual Tavares Bastos, também foi mantido o supervisor. Os pibidianos que atuaram na escola foram: Ana Beatriz de Melo Nunes, Dassayanne dos Santos Vasconcelos, Erika Gisella de Almeida Santos e Francielli Ribeiro Silva Pinto, do curso de Pedagogia; Jonathan Alisson dos Santos Souza e Gabrielly Inocência Costa, do curso de licenciatura em Geografia, e Nayane Layse Lima Leão, licencianda do curso de Letras-Libras.

Nessa fase do Pibid Interdisciplinar, na referida escola, foram desenvolvidos os projetos “Prova Inclusiva”, “Cartografia em Tapeçaria”, “Origem das Festas Juninas” e o “Ambiente Limpo”, sendo destacado, no presente capítulo, apenas o projeto “Cartografia em Tapeçaria”.

O projeto Cartografia em Tapeçaria foi realizado com 39 alunos, surdos e ouvintes, do 8º ano do Ensino Fundamental. Tal projeto foi pensado como forma de ajudar na integração dos discentes surdos e na promoção de uma ação de ensino/aprendizagem mais significativa, criativa e dinâmica. Para tanto, agregou-se ao ensino de cartografia a produção artística da tapeçaria.

A execução do projeto foi dividida em 3 etapas. A primeira foi ministrar para os alunos os conteúdos de orientação e localização cartográfica, bem como os relacionados aos continentes, enfocando suas localizações no espaço terrestre e suas características territoriais, populacionais e culturais.

Na segunda etapa, foi apresentada aos discentes a arte da tapeçaria, que incluía o manuseio de material apropriado: a tela (trepassa), as agulhas para tapeçaria (com ponta não perfurante) e as linhas de lã em cores variadas. Buscou-se utilizar, na produção da tapeçaria, linhas de cores vibrantes como forma de promover a estimulação visual dos alunos surdos. Também houve o cuidado de escolher um ponto (modo de tecer a tapeçaria) que fosse de fácil e rápido manuseio.

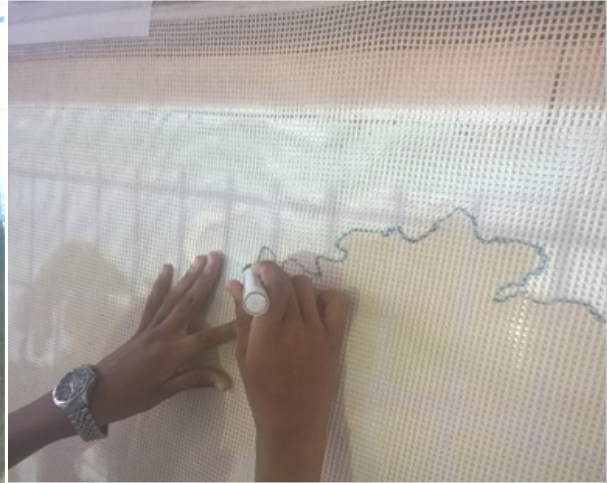
A terceira etapa foi transferir o molde do planisfério mundial para a tela. Para tanto, foram utilizados o computador e o datashow, assim, o mapa projetado sobre a trepassa possibilitou que os alunos pudessem reproduzir a imagem na tela (**Figuras 12 e 13**).

Figura 12 - Alunos fazendo o molde do mapa-múndi



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Figura 13 - Processo de transferência do planisfério para a trepassa



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

A última etapa foi a construção do mapa-múndi em tapeçaria (**Figuras 14 e 15**). Segundo Pinto (2017, p. 2),

foram realizados 42 encontros nos turnos matutino e vespertino durante um período de seis meses, acompanhando o cronograma de aulas da escola, havendo também a preocupação para que a atividade não atrapalhasse o andamento dos assuntos a serem ministrados no semestre letivo para não prejudicar o cronograma. Conseguiu-se, também, trabalhar em horários alternativos ao horário de aula e ocupando as aulas vagas.

Figura 14 - Alunos fazendo o bordado



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Figura 15 - Professor supervisor, pibidianos e alunos com o trabalho concluído



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Os projetos “Cartografia em Tapeçaria” e “Ambiente Limpo” tiveram os resultados apresentados à comunidade no evento intitulado Expotavares, no final do ano letivo de 2018 (**Figura 16**).

Figura 16- Professor supervisor, pibidianos e alunos na Expotavares, que promoveu culminância do projeto



Fonte: Acervo do Pibid, 2017.

Fora as ações mencionadas, também ocorreu a participação dos bolsistas do Pibid Interdisciplinar em eventos acadêmicos, todos com submissão, apresentação e publicação de trabalhos científicos, sendo eles: o VI Congresso Internacional das Licenciaturas (VI Cointer PDVL), realizado em Recife, e o IV Congresso Nacional de Educação, realizado em João Pessoa. A socialização dos resultados com a comunidade da Ufal ocorreu com a participação dos pibidianos no 4º Epibid, realizado nos dias 19 e 20 de outubro de 2017.

5 O PIBID INTERDISCIPLINAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Silva, Falcomer e Porto (2018) afirmam que o Pibid tem um enorme impacto sobre os cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES), que vão desde o aumento da procura pelas licenciaturas até a diminuição da evasão nesses cursos.

Ainda segundo os autores, os trabalhos desenvolvidos no Programa, como os planejamentos, a organização de eventos e o desenvolvimento de projetos e atividades ao lado da comunidade escolar, promovem um rompimento com a lógica disciplinar de formação docente, e uma quebra do modelo de professor aplicacionista (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

O Pibid também contribui com a formação do professor pesquisador, sendo essa ação, segundo Melo e França-Carvalho (2017, p. 472), fundamental para formar o professor que

reflita sobre sua prática profissional e que busque “[...] formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o Pibid Interdisciplinar Geografia, Pedagogia e Letras-Libras contribuiu, através do desenvolvimento das ações mencionadas no presente capítulo, com a formação dos bolsistas que dele participaram, já que os licenciandos puderam, através da relação teoria e prática, vivenciar o trabalho docente em sua amplitude.

O Programa também favoreceu que pibidianos, supervisores e coordenadores de área participassem de eventos acadêmicos, sendo, para muitos deles, a primeira vez que escreviam, publicavam e apresentavam trabalhos científicos. Além de anais, as produções acadêmicas oriundas das atividades desenvolvidas no Pibid Interdisciplinar também foram submetidas, aprovadas e publicadas em periódicos.

Além das publicações, as ações desenvolvidas no Pibid Interdisciplinar também originaram a elaboração de cinco Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), bem como estimularam os pibidianos a seguir seu processo de formação através de cursos de pós-graduação, como nos casos de Josilaine Santana da Silva, hoje mestra em Ensino e História de Ciências da Terra (Unicamp/2019), Carlos de Oliveira Bispo, mestre (2018) e doutorando em Geografia (UFPE) e João Paulo da Hora Nascimento, aluno do Mestrado em Geografia da Ufal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar ou abordar sobre a formação docente é uma atividade complexa, principalmente quando o tema é a interdisciplinaridade, pois, além de envolver os saberes referentes à área do conhecimento que se propõe a ensinar, ainda engloba saberes relacionados à Educação, ao funcionamento da profissão e dos ambientes escolares, além de envolver conhecimentos relacionados à prática, saber oriundo das experiências advindas do vivenciado nas escolas e na relação cotidiana com os alunos.

A formação docente para uma ação educativa voltada para a interdisciplinaridade ainda se apresenta como sendo uma fragilidade nos cursos de licenciatura, pois o processo de formação inicial dos professores baseia-se, em sua maioria, em um ideário no qual a fragmentação do conhecimento faz-se presente.

Fazenda (2008, p. 18) afirma que um pensar e um agir de forma interdisciplinar “[...] obriga[m] o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos [...]”, sendo, portanto,

o processo de formação docente, em uma perspectiva interdisciplinar, fundamental para a promoção de um profissional apto a inovar suas metodologias e a ser agente de transformação da sociedade.

Quando o assunto é formação docente, o Pibid apresenta-se como sendo um Programa de fundamental importância, já que, ainda no processo de formação inicial do professor, busca o aperfeiçoamento profissional através da relação teoria-prática, oportunizando aos licenciandos terem um contato direto com a realidade escolar e com a sala de aula.

O subprojeto interdisciplinar do Pibid mostrou-se importante para a formação docente, pois possibilitou a reflexão e a vivência de uma ação educativa interdisciplinar nas escolas de Educação Básica, contribuindo significativamente com os cursos de Geografia, Pedagogia e Letras-Libras da Ufal, na medida em que contribuiu com a reflexão-ação pedagógica voltada para a interdisciplinaridade e estimulou a busca pelo aperfeiçoamento profissional dos pibidianos através dos cursos de pós-graduação.

As ações desenvolvidas mudaram de forma positiva o cotidiano das escolas envolvidas, promovendo uma atuação docente inovadora e voltada para a formação cidadã, bem como proporcionaram a todos os envolvidos uma experiência docente mais dinâmica e participativa.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva *et al.* Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Edital Capes/DEB nº. 02/2009. Brasília: Capes, 2007.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Edital MEC/Capes/FNDE. Brasília: Capes, 2009.

CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: DEB, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa. **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Brasília: Edições Câmara/Edições Técnicas do Senado Federal, 2015.

NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; PASSOS, Laurizete Ferragut. Formação docente e sua relação com a escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 2, p. 09-34, 2016.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Contribuições do Pibid para a formação de professores de Biologia. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, especial, p. 465-478, jan./jun.2017.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (Gepi). **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 10, p. 95-107, 2017.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

ORTIZ, Paula Emboavaet *al.* pesquisa e a interdisciplinaridade na formação docente: um olhar sob a perspectiva do discente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos**. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19640_9149.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PINTO, Francieli Ribeiro Silva *et al.* Ensinando cartografia através da tapeçaria.

In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS (COINTER PDV), 6, 2017, Recife.

Anais. Recife: Centro de Convenções, 2017. Disponível em: <<https://cointer.institutoidv.org/pdvl/pdvl2017.php>>. Acesso em: 20 jan.2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana. Pibid-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (Orgs). **Formação docente em diálogo.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 17-33. Disponível em: <<http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/pibid/livros/01-PIBID-UNICAMP-livro-volume-1.pdf>>. Acesso em: 29 dez.2019.

ROCHA, Illana Silva; PEIXOTO, Sara Alcantara; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. O ensino de Geografia na perspectiva inclusiva para alunos surdos em classes regulares: concepção a partir da vivência do estágio supervisionado. In: ALMEIDA, Jacqueline Praxedes *et al.* **Estágio Supervisionado:** contribuições na formação do professor de Geografia. Maceió: Edufal, 2015. p. 61-96.

SILVA, Cicero Alexandre; SANTOS, José Roberto; MASSAHUD; Regla Toujaguez La Rosa. Educação em solos no Estado de Alagoas. **Boletim Informativo NRNE/SBCS**, Cruz das Almas, v. 2, n. 1, jan.-jun., 2018.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.20, p. 1-22, 2018.

SILVA, Josilaine Santana; SILVA, Camila Maria; SANTOS, Luciana Silva. Prática de geologia no ensino de Geografia em turmas do 7º ano no ensino de Maceió/AL. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas (Reduc)**, v. 3 (01), p. 69-78, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/147-4-edicao/539-pratica-de-geologia-no-ensino-de-geografia-em-turmas-do-7-ano-no-ensino-de-maceio-al>>.

<<http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/147-4-edicao/539-pratica-de-geologia-no-ensino-de-geografia-em-turmas-do-7-ano-no-ensino-de-maceio-al>>. Acesso em: 22 abr.2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFAL. **Projeto Institucional Pibid – Capes/MEC**. Brasília: Capes/MEC, 2008.

UFAL. **Projeto Institucional Pibid -Edital nº 02/2009– Capes/DEB**. Brasília: Capes/DEB, 2009.

XAVIER, Mírian; MELLO, Lucrecia Stringhetta. Pressupostos interdisciplinares para formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11, 2013, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8666_4923.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.



TRANSFORMAÇÕES MOTIVADAS PELO PIBID: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA²⁵

José Fábio Boia Porto²⁶

Ana Paula Silva de Lima²⁷

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação no Brasil seguiu sua evolução sempre atrelada a Programas de abrangência nacional. O Portal-MEC apresenta a descrição dos principais, dentre eles: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, 1955), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 1985) e o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE, 1995). Diferentemente dos mencionados, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado e direcionado para a formação e incentivos da carreira docente. Dentre as várias contribuições deste Programa, vale ressaltar as transformações desencadeadas na rotina das escolas participantes da Educação Básica, nas licenciaturas e, sobretudo, na formação do professor, em função das ações/atividades²⁸ desenvolvidas nos subprojetos de diversas áreas. Nesse sentido, em correspondência com o escopo deste livro, visamos, neste capítulo, apresentar as transformações promovidas pelo subprojeto do Pibid/Matemática/Ufal, Campus Arapiraca, na formação dos professores dessa área e nas escolas parceiras. Assim, a questão

25 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap6_95-111

26 Professor adjunto II da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: fabioboia2009@gmail.com.

27 Professora de Matemática e ex-bolsista do Pibid. E-mail: anapaulaufal@gmail.com.

28 Em correspondência com o relatório de avaliação da Capes, órgão ao qual o Pibid está vinculado, manteremos a relação intrínseca na escrita desses dois termos.



que norteará a nossa discussão é a seguinte: como o grupo do Pibid/Matemática/Ufal/Arapiraca proporcionou mudanças na formação docente dos participantes? Porém, antes de respondermos a essa questão, com base em dados produzidos pelas ações/atividades, apresentaremos algumas considerações acerca da constituição do subprojeto em foco e da formação docente no Pibid.

2 O PIBID MATEMÁTICA/UFAL/ARAPIRACA: CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DAS AÇÕES/ATIVIDADES REALIZADAS

Atendendo aos objetivos do Pibid de introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele pudesse compreender seu cotidiano e aprender a lidar com diversas situações do ambiente escolar, construindo uma formação mais concreta através da ligação entre prática e teoria, o subprojeto de Matemática/Arapiraca construiu o projeto intitulado “Práticas Significativas de Formação Docente no Ensino de Matemática”, que teve como objetivo geral proporcionar experiências produtivas tanto para os futuros docentes de Matemática quanto para os professores da formação continuada e os discentes das turmas das escolas participantes. Para isso, focamos exclusivamente em levar para os alunos atividades mais lúdicas que, muitas vezes, o professor não consegue implementar, devido a lacunas na formação, às dificuldades de operacionalização de novas metodologias, dentre outras limitações da realidade de trabalho e das condições estruturais e organizacionais do contexto escolar. Dessa forma, o enfoque principal do subprojeto foi para o planejamento e a execução de metodologias que incentivassem a aprendizagem de determinados conteúdos, tornando a Matemática mais divertida e conseguindo atrair a atenção da maioria dos alunos, acarretando uma maior compreensão na construção do conhecimento, como também a ampliação e o aprofundamento da formação (inicial e continuada) dos professores.

Através do Pibid, pode-se adentrar o ambiente escolar e construir uma interação profícua entre universidade e escola, conjugando os saberes (TARDIF, 2005) produzidos na formação inicial com aqueles construídos nas realidades específicas de cada escola, nas experiências decorrentes das ações/atividades realizadas durante o convívio com os alunos e supervisores no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, para uma melhor sistematicidade do trabalho desenvolvido em cada escola participante, houve a divisão de equipes com os trinta e oito bolsistas, ficando cada equipe sob a orientação de um/a supervisor/a, além dos coordenadores de área, docentes do curso de licenciatura plena em Matemática. Reunindo as turmas em que os integrantes do subprojeto atuavam, havia cerca de quatrocentos e oitenta alunos envolvidos.

Na formação e nas práticas docentes desenvolvidas no âmbito do Pibid/Ufal/Arapiraca, planejamos e executamos ações/atividades, como projetos pedagógicos, jogos, produção de materiais didáticos, participação em eventos acadêmico-científicos, publicação de trabalhos, dentre outras. Todas as propostas concretizadas foram planejadas e executadas conjuntamente com todos os participantes e enfatizaram situações-problemas do cotidiano, por meio do desenvolvimento de formas de raciocínio, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis, ressaltando a importância dos conteúdos no cotidiano com a resolução das situações-problemas. Para motivar o ensino e a aprendizagem da Matemática, todo o trabalho somente começou a ser realizado após uma avaliação diagnóstica da realidade de cada escola e dos objetivos previstos para a formação dos professores e para a aprendizagem dos alunos. A definição sobre as metodologias que seriam adotadas na abordagem dos conteúdos aconteceu com base em um questionário aplicado com objetivos de mapear o conhecimento matemático dos alunos e conhecer suas necessidades com relação à Matemática. Através da atividade, foi possível observar que, além das dificuldades nos conteúdos propriamente ditos, os alunos demonstraram dificuldades sobre a contextualização de questões. Esse dado norteou o planejamento das ações/atividades significativas que conseguimos realizar, para que a formação de professores conseguisse ser efetivada numa abordagem que se diferenciasse do ensino tradicional, como discutimos a seguir.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PIBID

Num comentário apresentado no blog do Instituto Promath, Brodzinsk (2010) afirma que, após a postagem em uma rede social do link “Por que Matemática é a disciplina mais odiada do mundo?”, fez um breve levantamento realizado em comunidades da própria rede social sobre a avaliação de diferentes disciplinas e obteve como dado que a Matemática foi eleita como a mais odiada da escola, com um índice sete vezes maior que a segunda colocada, Português.

Ainda que a disciplina de Matemática seja popularmente odiada, evitada, vista como a matéria mais difícil pela maior parte dos alunos/as do Ensino Básico, existe também uma parcela que se deslumbra com seu fascínio e encantamento. Ainda é válido destacar o fato de sua enorme utilidade, considerando seu poder de aplicabilidade nas diversas situações cotidianas, desde atividades simples até as pesquisas desenvolvidas. Por isso, é de fundamental importância que o professor de Matemática tenha boa desenvoltura em suas aulas, utilizando métodos e instrumentos necessários para apresentá-la de forma

motivadora, mostrando e ensinando seu vigoroso poder de processos de contagem, resolução de problemas, associação com demais áreas do conhecimento e, principalmente, seu poder de aplicabilidade nas diversas situações no convívio social. Desse modo, é pertinente considerar, na formação (inicial ou continuada), reflexões como: em quais momentos a Matemática é apresentada com toda a sua intensidade e potencial de utilidade na escola? Como o professor, ciente de todo esse potencial, pode planejar e executar suas aulas com atividades produtoras e motivadoras ao conhecimento? Como a escola poderá apropriar-se de todo o seu potencial para trabalhar com atividades coletivas envolvendo toda a comunidade escolar?

Questionamentos como esses embasam a formação no Pibid e promovem benefícios e méritos à formação do professor. Paniago (2017, p.784) destaca que o Pibid permite ao aluno de licenciatura “adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), vivenciando relações complexas de sala de aula”, compreendendo elementos próprios de pesquisa na escola. Assim, para a formação inicial, suas principais contribuições são consequências da inserção dos bolsistas no ambiente escolar, onde o bolsista desse Programa vivencia práticas, planejamentos, estratégias, dificuldades, superações e resultados, num trabalho de contínua e intensa relação dialógica com professores-supervisores com ampla e diversificada experiência de ensino, com os quais podem construir e desenvolver aprendizagens sobre o trabalho docente.

Em correspondência com essa participação efetiva do licenciando na realidade escolar, Blanco (2003, p. 66) reconhece que, “para uma formação adequada de professores/as, é necessário um programa que ofereça a formação profissional do ensino e que lhe possibilite a capacidade de desenvolver suas tarefas no campo de sua prática e sucessiva aprendizagem”, pois, desse modo, o professor estará capacitado a enfrentar o mundo real que encontrará depois de formado, sendo não apenas educador, mas um educador/empreendedor, capaz de nortear-se nas dificuldades encontradas durante o seu exercício. Sob essa compreensão, reconhecemos o Pibid como um Programa que oferece uma formação inicial em que o bolsista é incentivado a desenvolver atividades práticas, sem perder de vista a fundamentação teórica no exercício da profissão, em sua atuação na escola.

De acordo com Braibante e Wollmann (2012), a oportunidade do contato direto dos licenciandos com a realidade escolar proposta pelo Pibid, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permite o aprofundamento de princípios norteadores da docência no decorrer

de sua formação inicial e os prepara para seu futuro campo de atuação. Isso acontece pela vivência de que o bolsista participa no cotidiano escolar, melhorando, problematizando e amadurecendo sua própria aprendizagem para atuar como professor. Freitas (2002) define a socialização profissional como o contato do licenciando com o contexto escolar e afirma que “constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional”. Esse processo de socialização profissional é caracterizado pela inserção do futuro docente em seu campo de atuação, envolvendo, assim, um processo de aculturação profissional.

Uma das ações de que o professor em formação participa e na qual expressa entusiasmo é quando tem a liberdade de, como relatado por Burchard e Sartori (2011), buscar formas alternativas para o melhor entendimento da aprendizagem dos/as alunos/as, no trabalho de interação com o professor-supervisor, atuando numa efetiva parceria para encontrar caminhos mais promissores para o melhor entendimento dos/as alunos/as. Ou seja, o trabalho colaborativo do bolsista com o professor-supervisor possibilita a construção e a procura de novas práticas pedagógicas que auxiliem o trabalho das ações/atividades em sala de aula, em prol de um melhor desenvolvimento dos/as alunos/as de modo singular. Seguindo essa orientação, a utilização do material didático, assim como a operacionalização das ações/atividades, ocorre de forma diferenciada em cada turma. O livro didático, por exemplo, passa a ser entendido como um suporte que necessita de ajustes e complementos para melhor servir a uma certa turma.

Esse modo de conceber a formação docente desde os primeiros momentos da licenciatura aprofunda-se paulatinamente, pois, como afirma Pérez Gómez (2001), o conhecimento profissional é o produto de um longo processo de adaptação na escola e requer uma imersão na cultura escolar, na qual o futuro docente socializa-se dentro da instituição, adaptando-se à cultura profissional e aos papéis profissionais correspondentes. Ainda de acordo com esse autor, esse processo será mais eficaz mediante práticas colaborativas entre os participantes, pois “o isolamento impede o estímulo à criatividade, à busca por alternativas originais, e impede ainda a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 177).

A inserção dos bolsistas no ambiente escolar é construída de forma planejada e assistida, evitando frustrações e impactos que muitos egressos vivenciam, por não terem experienciado o contato com a escola antes da conclusão do curso. Os bolsistas do Pibid têm a oportunidade de ser apresentados à carreira docente de maneira motivante e segura, não sendo expostos a situações constrangedoras, como relata Tardif (2005, p.82), ao afirmar que

o início na carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, a desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão”. Segundo esse autor, esse impacto é denominado “choque de realidade”. Ao invés disso, quando esse futuro profissional estiver atuando na sua área de formação, poderá desenvolver melhor seu papel como docente, planejando suas ações e estando melhor preparado para os desafios da profissão.

Para Garcia (1999), experiências na escola durante a formação inicial podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições que permitirão ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da Educação para os/as alunos/as. Por isso, reafirmamos que o Pibid é um valioso Programa na formação inicial, por agregar conhecimento para a prática e o convívio do licenciando com o ambiente escolar. Dessa forma, é fato consumado entender o Pibid como um Programa que auxilia e complementa a formação inicial, visto que as experiências vividas na prática mostraram o quanto o exercício da docência na realidade das escolas públicas de Educação Básica pode ser diferente do que é transmitido e idealizado durante o processo de formação inicial do professor de Matemática quando limitado às teorias estudadas na universidade. É primordial, durante a formação inicial, o licenciando vivenciar, na prática escolar, inovações que extrapolam as lineares repetições das aulas tradicionais, produzindo alternativas dinâmicas, desafiadoras e atrativas para uma melhor aprendizagem nas aulas de Matemática. Assim, ser apresentado a uma realidade de ensino a partir de jogos, competições, *softwares*, materiais lúdicos, sequências didáticas e seminários é importante para uma nova concepção de atuação docente em sala de aula. Essa concepção de ensino e aprendizagem já é, inclusive, prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019), que traz como objetivo, em uma de suas estratégias, “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário”. Sendo assim, entendemos que o Pibid age potencializando a articulação entre a teoria e a prática, trazendo a realidade do aluno em situações que envolvem a Matemática de forma concreta, através de metodologias lúdicas, como mencionamos. Trata-se, assim, de uma concepção inovadora na formação docente (seja inicial ou continuada). Nesse sentido, consideramos pertinente ressaltar o importante papel do professor-supervisor no âmbito do Pibid. Se para os licenciandos é desafiador ampliar e modificar os conhecimentos da licenciatura nas práticas escolares, esse desafio, certamente, é maior para o professor licenciado, muitas vezes com uma ampla atuação profissional e, frequentemente, sem disponibilidade de tempo e outras condições

para estudar e aprofundar novas alternativas de ensino, devido à sua jornada intensa de trabalho. Além disso, recai sobre o professor-supervisor a responsabilidade de orientar e acompanhar as ações/atividades dos bolsistas nas escolas e, particularmente, no cotidiano da sala de aula.

No planejamento das ações/atividades do Pibid, o professor-supervisor compromete-se com o desafio de aprender nas interações com bolsistas e coordenadores, aperfeiçoando e modernizando suas práticas de ensino com vistas à melhoria de sua própria formação e à aprendizagem dos alunos, levando-se em conta a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que trabalha. Embora os coordenadores atuem ativamente na consolidação da parceria entre universidade e escolas, consideramos o professor-supervisor o principal agente mediador entre Ensino Básico e universidade. E, para os bolsistas, ele age como construtor do conhecimento, sendo coformador do futuro professor, apresentando situações na escola que precisam ser consideradas para um melhor aproveitamento na aprendizagem.

Todo esse trabalho promove, direta ou indiretamente, formações continuadas aos professores/as em exercício, conforme Lima (2001). A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor com relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria, ainda, ajudando a pensar o desenvolvimento profissional do professor, a profissionalização. De forma mais direta, ajuda na transformação e nas concepções do professor-supervisor, fazendo-o trabalhar com atividades com forte potencial para envolver alunos/as em um leque de situações didáticas desafiadoras, isto é, situações que se colocam como problema e que, de algum modo, promovem questionamentos e alterações acerca de seus saberes anteriores, conduzindo à reflexão sobre novos significados e novos domínios de uso desses saberes. De acordo com Moreira (2005, p.56),

Nesse processo dialético, conjugam-se dois aspectos de aprendizagem: desenvolve uma diversificação dos significados concretos dos objetos matemáticos e uma progressiva integração desses significados numa forma abstrata, cujo sentido é potencializar as possibilidades de uso em novas situações concretas.

Práticas dessa natureza com interação radicalmente necessária engrandecem e valorizam a profissão docente, configurando-se como uma formação continuada

para o professor-supervisor do Pibid que a concretiza em seu ambiente próprio de trabalho, em sua escola, em sua sala de aula, não se distanciando de sua realidade, mas problematizando-a e construindo, em parceria com bolsistas e coordenador, alternativas para a melhoria das práticas docentes, como, por exemplo, sobre a articulação entre teoria e prática. O conhecimento é problematizado em sua rotina, sendo alicerçado e construído por uma combinação de agentes e ações que se apresentam de forma salubre, garantindo ao professor confiança e fortalecimento na sua atuação profissional, efeitos decorrentes de uma formação continuada.

4 O PIBID MATEMÁTICA EM AÇÃO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS, SURPRESAS E REALIZAÇÕES

No decorrer do desenvolvimento dos subprojetos do Pibid, diversas pesquisas e abordagens são realizadas localmente nas escolas parceiras. Tais pesquisas são responsáveis por levantamentos de dados, intervenções, observações, discussões e conclusões que embasam os mais variados artigos publicados pelos pesquisadores que compõem as equipes do Pibid. Essa foi uma orientação adotada por uma das equipes do Pibid/Matemática/Arapiraca, em atuação na Escola EDS. Nessa escola, além das atividades pedagógicas, foi desenvolvida a pesquisa “Contribuições e transformações do Pibid/Matemática”, inspirada e motivada pela necessidade de revelar as diversas mudanças que o Pibid/Matemática promove. Assim, os impactos da atuação desse Programa poderiam ser potencializados, disseminados e melhor reconhecidos para a garantia da manutenção enquanto política de formação docente. Essa pesquisa promoveu registros dos impactos do Pibid na rotina escolar e na formação inicial e continuada do professor, em particular do professor de Matemática, e foi embasada em documentos oficiais, relatos e depoimentos da equipe Pibid²⁹, professores/as, alunos/as da escola e outros colaboradores, todos associados ao subprojeto de Matemática.

A restrição à escola EDS não deve ser interpretada como um limite ou um caso particular do potencial e das transformações. Essa escola foi escolhida após discussão e avaliação com as equipes em atividade do Pibid/Matemática. Dentre os elementos que favoreciam a escola à pesquisa, destacamos: mais acessibilidade a espaços, maior disponibilidade de documentos e maior engajamento do pessoal da escola, assim como maior número de turmas atendidas pela equipe do Pibid. Devido a esses fatores, os elementos investigados foram mais claros

²⁹ Equipe Pibid da escola EDS: coordenador de área; supervisor/a; pibidianos (discentes do curso de licenciatura em Matemática, bolsistas do Pibid).

e, conseqüentemente, houve a produção de mais registros sobre as experiências, com mais qualidade de detalhes, ressaltando as contribuições para a melhoria da Educação, em particular, a Educação Matemática no Ensino Básico e na formação (inicial e continuada) do professor de Matemática.

A metodologia da pesquisa foi estruturada na coleta de dados com observação, questionários e entrevista relacionados às ações/atividades que envolveram os alunos e professores das turmas assistidas pela equipe do Pibid, como também os próprios bolsistas do Pibid. Porém, pelo fato de algumas ações/atividades abrangerem toda a escola, também foram contemplados na pesquisa dados provenientes de alunos e professores de turmas não assistidas diretamente pela equipe. Para estes últimos, a pesquisa tinha o objetivo, apenas, de observar e registrar como as atividades do Pibid ecoavam nos demais ambientes da escola em questão.

Alguns dados obtidos da pesquisa serão apresentados nas discussões a seguir, quando são explicitadas algumas atividades, seus impactos e resultados. Já para a formação do professor, inicial e continuada, são explanados métodos mais eficientes e sofisticações referentes à conduta e à ação do professor de Matemática. As memórias aqui expostas são frutos do trabalho desenvolvido no período de 2016 a 2018. Durante a atuação do Pibid na escola supracitada, foi possível, sob diversos ângulos, vislumbrar o quanto o Pibid é importante para a formação inicial dos licenciandos como futuros docentes, na formação continuada dos/as professores/as e no diálogo entre universidade e escola.

Logo de início, quando a equipe chegou à escola EDS, após as apresentações do pessoal e do espaço físico, começaram os trabalhos na forma prevista no cronograma do subprojeto. Mais especificamente, iniciaram-se observações, discussão e planejamento de atividades. Mesmo sendo o primeiro dia na escola, os bolsistas não se intimidaram em expressar suas empolgações, assim como em fazer questionamentos, levantar dúvidas e receios. Esse ambiente logo revelou surpresas e caminhos ainda não conhecidos à equipe e impossíveis de serem vivenciados em outras atividades curriculares durante sua formação inicial. Todo esse trabalho foi guiado pelas observações e anotações iniciais, com o intuito de fazer o levantamento diagnóstico da realidade da escola, através da aplicação de um questionário de diagnóstico de conteúdo, elaborado e fundamentado nos tópicos de matemática associados a geometria, aritmética e álgebra. Em seguida, esse questionário foi aplicado nas turmas em que foram realizadas nossas atividades de intervenção. Através da sondagem, foram observadas as dificuldades dos alunos em alguns conteúdos propostos, o que foi importante para uma melhor elaboração do planejamento semestral das atividades da equipe na escola. Esse

levantamento diagnóstico, ponto de partida das ações do Pibid na escola, imediatamente fez emergir questionamentos, ideias para atividades, intervenções e uso de outros espaços da escola, tudo em busca de melhores desempenhos no desenvolvimento escolar, o que mudaria a rotina das atividades na escola.

Em correspondência com o objetivo principal do subprojeto, de desenvolver práticas significativas no ensino de Matemática, o planejamento das ações/atividades propôs alterações na rotina escolar. Assim, alunos/as, antes confinados em suas salas de aula fazendo atividades tradicionais, começaram a realizar atividades de medições e contagens fora da sala de aula, em aulas de campo, construindo instrumentos em oficinas de Matemática, fazendo experimentos por computador, dentre outras atividades. Essa foi a nova rotina das atividades educativas para as aulas de Matemática com a inserção do Pibid na escola.

Nesse movimento de mudanças metodológicas de ensino e aprendizagem instaurado pelo Pibid na escola EDS, ambientes como o pátio, a quadra de esportes, a biblioteca e o laboratório de informática, antes não vistos como instrumentos e/ou ambientes potenciais utilizáveis para as aulas de matemática, começaram a ser utilizados com bastante frequência com aulas de campo ou outras atividades que incentivaram o aluno ao protagonismo de sua aprendizagem e a aquisição de conhecimentos matemáticos. Assim, ambientes como a biblioteca e o laboratório de informática passaram a ter um fluxo contínuo e dinâmico, devido à realização de atividades previstas no planejamento. Na biblioteca, foram desenvolvidas ações do projeto de extensão “Leitura em Casa e Matemática na Escola³⁰”. A partir deste, foram executadas atividades de produção textual com enfoque nos conceitos e contextos envolvendo problemas matemáticos. Dentre as atividades do projeto, destacamos o “Cinema Mudo”. Nesta, os/as alunos/as assistiam a um vídeo de curta-metragem sem áudio e depois escreviam a história, dando destaque a objetos próprios da Matemática, narrando a história com foco na interpretação e nas representações de objeto próprios da Matemática.

Além do “Cinema Mudo”, outra atividade que vale enfatizar no projeto de extensão foi a socialização de contextos e problemas de Matemática observados pelos alunos em livros paradidáticos na biblioteca da escola. Essa atividade gerou mais frequência dos/as alunos/as à biblioteca, que buscavam livros, mesmo de outras áreas, com histórias que os ajudavam no desenvolvimento de suas aprendizagens na Matemática. Fenômeno semelhante, de

30 Esse projeto de extensão foi realizado no período de setembro/2016 a maio/2017, sob a coordenação do professor Fábio Boia. As atividades desse projeto foram desenvolvidas em parceria com as ações/atividades do Pibid.

aprendizagem e busca por conhecimentos, ocorreu com as atividades desenvolvidas no laboratório de informática, onde os/as alunos/as buscavam resolver e entender problemas de matemática usando *softwares* de geometria dinâmica e depois comparavam esses métodos de resolução com aqueles tradicionais executados pelo professor em sala de aula.

A inclusão de jogos nas intervenções do Pibid na escola também consistiu em uma metodologia facilitadora do conhecimento, pois, além de os alunos/as aprenderem de forma lúdica com os jogos, apreenderam a respeitar regras e trabalhar em equipe, melhorando a socialização. Borin (1998 *apud* CRISTIANI, 2016, p.5) destaca que, “à medida que os alunos vão jogando, estes percebem que o jogo não tem apenas o caráter lúdico”, mas exige seriedade sobre o cumprimento de regras, acarretando, de modo automático, no desenvolvimento de habilidades do aluno. As reflexões realizadas no jogo os levam a relacionar aspectos desse jogo a determinados conceitos matemáticos. Compreendem, por exemplo, que às regras são fundamentais e não devem ser mudadas durante uma partida. Caso ocorra necessidade de serem feitas alterações nas regras, estas podem ser discutidas entre uma partida e outra.

A aceitação e o engajamento dos alunos nas atividades com jogos surpreendeu todos os participantes do projeto. Embora essas atividades já fossem realizadas pela professora-supervisora antes da atuação do Pibid na escola, ela relatou que não tinha a participação e resposta dos alunos, como aconteceu a partir da atuação dos bolsistas do Pibid. Ao ser questionada, em entrevista, sobre que tipo de atividades ela já realizava e melhoraram com a colaboração da equipe, ela, prontamente, respondeu: “Jogos com o acompanhamento dos pibidianos e a Feira de Matemática”.

Os jogos “Termômetro maluco” e “Hexa do resto” são ilustrações significativas da metodologia com jogos adotada no trabalho realizado pelo subprojeto. “Termômetro maluco” é um jogo em que os alunos jogam realizando as operações básicas de multiplicação e divisão. Foi elaborado e executado com a meta de superar certas dificuldades com operações básicas observadas no processo de sondagem de conteúdo aplicado no início dos trabalhos com a turma em questão.

Em relação ao jogo “Hexa do resto”, este foi realizado com o propósito de discutir o conceito de divisão de números naturais e, também, desenvolver processos de estimativa e cálculo mental. Inicialmente, foram formadas equipes e, em seguida, explicadas as regras. Ao lançar o dado, os participantes deveriam realizar uma divisão na qual o dividendo é o número da casa em que a equipe se encontra e o divisor é o número sorteado no dado. O resto dessa

divisão significava o número de casas a avançar no tabuleiro. Consideramos satisfatórios os resultados dessa atividade, porque verificamos que o jogo incentivou os alunos a revisar o conteúdo e compreender com mais clareza os conceitos da divisão. Além disso, serviu como uma forma de aperfeiçoamento na formação dos participantes do subprojeto, visto que se pôde refletir e vivenciar a importância dos jogos como metodologias para o ensino.

Outra ação muito produtiva foi a realização da feira de exposições, planejada em um projeto denominado “Feira de Exposições de Ciências e Matemática”, sendo executada em três edições, uma por ano, durante o trabalho de parceria do Pibid com a escola. Este projeto foi desenvolvido mobilizando alunos/as e professores/as não só de Matemática, mas também de outras disciplinas que participaram da feira, ajudando no desenvolvimento na identificação, na representação e nas previsões em situações e fenômenos estudados por meio da linguagem científica e simbólica da Matemática. A expressiva aceitação da Feira de Exposições de Matemática ocorreu de modo tão amplo e produtivo que foi inserida no calendário da escola como um evento anual e uma de suas principais ações educativas. A feira, na ocasião, foi realizada com participação de alunos/as do 5º ao 9º anos, apresentando trabalhos estruturados em salas temáticas, com temas que ressaltavam algum objeto matemático em um contexto e/ou uma situação específica. Segundo depoimentos professora-supervisora: “A Feira de Exposição de Ciências e Matemática foi a atividade que mais se destacou durante a atuação do Pibid na escola EDS e, por isso, tornou-se um evento anual, sendo muito produtivo, inclusivo e desejado pelos alunos”.

Para a realização da feira, os/as alunos/as da escola deveriam construir, com base em seus temas e em oficinas de trabalho orientadas pelos bolsistas do Pibid, materiais a serem apresentados para todo o corpo docente e discente da escola no dia da culminância do projeto. Por exemplo, com a temática das Olimpíadas do Rio 2016, foi possível fazer leituras, interpretações e modelos representativos, através dos quais foram trabalhadas desde as estatísticas até regras e formatação do ambiente de prática de uma determinada modalidade esportiva.

Essas transformações nos métodos e a inclusão de outros ambientes para as aulas de Matemática aumentaram a motivação dos/as alunos/as para os estudos, pois as aulas tradicionais foram substituídas por aulas mais dinâmicas, com a utilização de jogos, de *software*, apresentação de seminários, oficinas de construção de material concreto. Essas mudanças foram amplamente avaliadas como significativas pelos bolsistas e supervisores. Um dos bolsistas, em uma entrevista de avaliação, quando submetido ao questionamento:

“Na sua opinião, quais as principais contribuições do Pibid para sua formação inicial e para a escola?”, respondeu o seguinte:

Enfim, como pôde ser visto, o Programa é de grande importância, tendo em vista a relação entre teoria e prática que o mesmo exerce, elevando assim a qualidade da minha formação inicial e servindo como uma grande fonte de experiência, além de trazer benefícios para a instituição onde é trabalhado.

Um segundo bolsista respondeu: “o Pibid auxiliou bastante na minha formação inicial, visto que as experiências vividas na prática mostraram o quanto a realidade das escolas básicas é complicada, e inovar é preciso”.

Na resposta do primeiro bolsista, é abordada a importância do Programa por, naturalmente, estar alicerçado por atividades que relacionem a teoria e a prática. Ou seja, mesmo que esse licenciando, em sua formação inicial, seja submetido a leituras, discussões e exercícios de teoria e prática como métodos de ensino, a vivência disso deu-se no Pibid. Já para o segundo bolsista, a complexidade da realidade escolar só pode ser compreendida com a vivência real promovida pelo Pibid.

Em entrevista, semelhante à realizada com os alunos e descrita anteriormente, a supervisora da Escola EDS relata que seu “sentimento de formação continuada no Pibid se engrandeceu com a ressignificação e inovação de suas aulas”. Com relação à formação continuada da professora-supervisora, os impactos foram bem relevantes e transformadores, observados desde o planejamento de suas aulas, passando por seleção e escolha de atividades para o ensino e aprendizagem de habilidades específicas, até a organização e a análise de resultados obtidos nas atividades e/ou intervenções. Mais especificamente, foi possível observar que o Pibid contribuiu na melhoria do uso de instrumentos didáticos pedagógicos nas aulas da professora-supervisora, como a elaboração e a implementação de atividades diferenciadas e nunca antes utilizadas em suas aulas.

Mesmo reconhecendo transformações e resultados imediatos promovidos pelas ações/atividades do Pibid, há aspectos do trabalho realizado que ecoaram em outras turmas e na formação de professores que não trabalharam diretamente com o Pibid, mas que merecem atenção e propiciaram reflexões, tais como: será que essas mudanças foram suficientes para provocar atenção, não somente nos/as alunos/as das turmas assistidas, mas também dos/as demais alunos/as da escola? Alguns dos questionamentos feitos aos alunos/as fazem-nos entender a percepção deles/as quanto às ações/atividades do Pibid. Em um dos questionários para a coleta de dados e avaliação processual aplicado a alunos/as da escola,

mas de turmas não atendidas diretamente pelo Pibid, havia um item que os questionava “se eles achavam que o Pibid não havia ajudado em nada na sua escola”. Nenhum, dentre os alunos investigados, marcou essa alternativa, evidenciando que o Pibid provocou atenção e, na opinião dos alunos, “ajudou, sim, sua escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atuação do Pibid, percebemos que houve uma contribuição significativa no âmbito escolar, no que diz respeito tanto à formação do bolsista quanto à formação continuada do professor-supervisor, como já ressaltamos. Desse modo, reconhecemos que esse Programa proporciona experiências exitosas, possibilitando embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escolar, como também tem motivado a ampliação da formação profissional, através das produções científicas acerca de tais experiências, publicadas em comunicações de eventos, artigos, resumos, entre outros gêneros textuais. Sendo assim, as ações (auxílio em sala de aula, intervenções, minicurso) que foram desenvolvidas durante o subprojeto Pibid/Matemática/Arapiraca reforçam o conceito sobre o que é ser professor e as implicações diárias enfrentadas por este profissional.

Os integrantes do subprojeto puderam desenvolver trabalhos dos mais variados tipos, como ocorreu na Escola EDS. Com respeito à formação inicial, o Pibid firmou-se como política de incentivo à profissão docente. Já para a formação continuada, esse Programa imprimiu uma dinâmica de métodos didáticos-pedagógicos, inovando as práticas de ensino, melhorando a desenvoltura profissional do professor, proporcionando, assim, mais motivação, disposição e dedicação dos/as alunos/as da Educação no processo de aprendizagem.

É perceptível o quanto o Pibid/Matemática auxiliou no desenvolvimento da escola EDS no decorrer de todo o período em que se consolidou a parceria universidade/escola. A relação entre escola básica e universidade aconteceu embasada no diálogo, no respeito e na compreensão diante dos diferentes desafios e dificuldades que emergiram decorrentes de uma diversidade de fatores. Dentre os bons resultados, destacam-se, segundo relatos da professora-supervisora do Pibid:

- a) aumento do número de aprovados no Instituto Federal de Alagoas, bem como na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas;
- b) elevação dos índices de aprendizagem, de acordo com os programas Ideb, Pqema e Prova Brasil da escola.

Por fim, as considerações apresentadas sobre o trabalho desenvolvido pelo subprojeto Pibid/Matemática/Arapiraca somam-se a um número de tantos outros estudos, pesquisas e relatos de experiência que ratificam a necessidade de esse Programa ser consolidado como política permanente de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BLANCO, Maria Mercedes G. A formação inicial de professores/as de Matemática: fundamentos para a definição de um *currículum*. FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores/as de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores/as da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/as/file>. Acesso em: jul.2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: jul.2020.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Portaria n°. 46. Brasília: MEC, 11 abri.2016.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMAN, E. M. **A influência do Pibid na formação dos acadêmicos de Química licenciatura da UFSM**. 2012. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRODZINSKI, Renato. **Maemática é a disciplina mais odiada do mundo?** Disponível em: <<http://promath.com.br/2010/08/1-matematica-e-a-disciplina-mais-odiada-do-mundo>>. Acesso em jul.2020.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. Formação de professores/as de ciências: refletindo sobre as ações do Pibid na escola. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2; SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2, 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

CAPES. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capes>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CRISTANI, Rosane1; GUZZO, Sandro Marcos. “Jogos: uma estratégia matemática”. **Caderno PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Secretaria de Educação do Governo do Paraná, 2016.

FREITAS, M. N. de C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes**. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, A. P. S. *O Pibid Matemática como um transformador no ambiente escolar e na formação dos discentes*. TCC Apresentado no LabMat da UFAL, Campus de Arapiraca, em 22 de junho de 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. 2001. 188f. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr.-jun. 2017.


PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL-MEC. “**Conheça a História da Educação Brasileira**”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: set.2020.

SAEDIGITAL. **O que muda com a BNCC**. Disponível em: <<http://www.sae.digital/o-que-muda-com-a-bncc/>>. Acesso em: jul. 2020.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E.R.; GOLDEMBERG, J. **A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>>. Acesso em: jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.



PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NA ESCOLA: DESAFIOS À REFLEXÃO DOS PIBIDIANOS E PIBIDIANAS SOBRE A DIDÁTICA DA LEITURA³¹

Giselly Lima de Moraes³²

1 INTRODUÇÃO

Não são poucas as contribuições de Bakhtin (2012) e de Vygotsky (1991; 1996) para o campo da Educação, mas, sem dúvida, é indelével a marca que deixaram nos estudos sobre o ensino da língua, ao afirmarem que a linguagem, o pensamento e a interação social são interdependentes, articulando-se em um processo pelo qual nos constituímos como sujeitos e damos sentido ao mundo em que vivemos. Dessa maneira, apontaram caminhos para o trabalho da escola ao indicar que a tarefa de educar para a participação social plena passa por uma educação ampla e complexa para a linguagem e não se reduz ao ensino de um sistema ou código linguístico, um trabalho, muitas vezes, destituído de sentido para os sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, sem as concepções de que é no seio da atividade verbal significativa e dialógica que a língua se desenvolve, e de que é aprendida e ressignificada em cada nova situação de comunicação, a função educativa do trabalho com linguagem não se realiza adequadamente. A formação de sujeitos plenos pressupõe certas condições, entre elas intenções e compromissos favoráveis ao desenvolvimento desses sujeitos. Se cada língua, distinta e historicamente enraizada, só se realiza completamente no uso social, uso esse que

31 DOI: 10.28998/978-65-5624-095-4.1ed_2021_cap7_112-125

32 E-mail: xltrama@gmail.com.



a enriquece, que cria beleza, que resolve problemas, que a provê de valor simbólico, forja identidades e desenvolve-se no meio de um grupo social, como pode o ensino da leitura, da escrita e da oralidade na Língua Portuguesa ser realizado sem que as práticas sociais em que ela se torna viva estejam presentes na escola?

Ainda que a resposta pareça uma obviedade, a concretização do ensino da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva de que linguagem é interação social ainda é um horizonte distante em grande parte das escolas brasileiras, e que vemos se afastar cada vez mais no atual cenário político, que, ao caricaturar, por meio de simplificações grosseiras, os modos de ensinar e aprender os diversos usos da língua, fomenta práticas mecânicas e desarticuladas dos contextos sócio-históricos.

Não se pode deixar de lembrar que essa paisagem vacilante e conflituosa quanto ao que se entende como ensino da língua nas escolas dá-se a despeito das proposições curriculares oficiais que trazem, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), uma concepção sociointeracionista de linguagem e que fomentam o trabalho com gêneros textuais em contextos comunicativos reais.

Respaldadas, pelo menos por enquanto, pelo currículo oficial, mas padecendo da escassez de formação didática para responder às suas exigências, algumas tentativas de colocar em marcha mudanças em favor de um projeto educativo que visa à plena inserção social pela Educação para linguagem existem e resistem. O compartilhamento dessas experiências pode nos ajudar a avançar no conhecimento pedagógico para transformar tal cenário, tendo em vista que todas as experiências desenvolvidas na dimensão mais real da escola são produtoras de saberes e conhecimentos didáticos.

Com esse desejo, trazemos aqui algumas reflexões sobre o trabalho realizado com alunos e alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), nos anos de 2016 e 2017, voltado para o desenvolvimento de projetos didáticos com situações comunicativas reais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se desenhou perante os desafios de contribuir para a aprendizagem da leitura na escola para os anos iniciais e, ao mesmo tempo, ampliar a formação inicial dos estudantes de Pedagogia no campo da linguagem.

Partindo de pressupostos teórico-metodológicos do campo do sociointeracionismo da linguagem presentes nos estudos de Delia Lerner (2002) e nas proposições de Bakhtin (2012) e Vygotsky (1991; 1996), desenvolvemos, durante o trabalho, experiências de

planejamento compartilhado baseadas nesse referencial e desenvolvidas no processo de orientação e formação dos alunos e alunas bolsistas e das supervisoras.

O texto que se segue é uma descrição reflexiva sobre essas experiências, articulada com os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o trabalho. Para tanto, fazemos uma retomada, em diálogo com as reflexões de estudantes bolsistas, dos encaminhamentos realizados, partindo do planejamento compartilhado, passando pelas tomadas de decisão no âmbito metodológico e pelos desafios encontrados, relacionados às implicações do referencial teórico na emergência das práticas.

2 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL POR MEIO DO PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

As características do Pibid, como Programa que visa à melhoria da qualidade da formação inicial, direcionam para um trabalho de mediação dos conhecimentos pedagógicos por meio do fazer, ou seja, por meio da ação concreta e contextualizada na escola pública em diálogo com os saberes e desafios ali presentes. Como parte dessa proposta, os coordenadores de área, docentes supervisores e estudantes bolsistas devem trabalhar em modo de cooperação e partilha de saberes entre eles e com os demais atores escolares, visando à formação de todos.

Nosso entendimento dessa cooperação e partilha deu-se, durante nossa coordenação, a partir da ideia de que o fazer do Pibid-Pedagogia era um fazer a descobrir por meio do debate e da troca. Além disso, referendamo-nos em outra construção teórica norteadora do próprio Programa e que tomamos como ponto fundamental: a de que teoria e prática não podem se opor. Dessa maneira, as reuniões de coordenação transformaram-se em reuniões de planejamento compartilhado em que, a partir das demandas práticas de cada dupla de estudantes e da escola em que atuavam, buscávamos formas de enfrentamento, fazendo estudos e partilha de experiências e ideias.

O planejamento compartilhado converteu-se, dessa maneira, em uma metodologia de formação docente, em que as emergências da prática são tematizadas, tratadas à luz das teorias que também orientam o processo de tomada de decisão sobre o que e como ensinar e avaliar. Considerando que, em nosso subprojeto, decidimos abordar a leitura como principal prática de linguagem a ser ensinada e considerando, ainda, a perspectiva sociointeracionista, propusemos que o trabalho das duplas fosse organizado em projetos didáticos, a partir de situações comunicativas reais que levariam ao estudo dos gêneros

como formas textuais que emergem das práticas sociais de cada tempo e de um enfoque da Língua Portuguesa como fenômeno discursivo.

De acordo com Lerner (2002, p.56), se o propósito da escola é incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores, temos que pensar em novos objetos de ensino:

[...] então está claro que o objeto de ensino deve se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Sustentar isso é muito diferente de sustentar que o objeto de ensino é a língua escrita: ao por em primeiro plano as práticas, o objeto de ensino inclui a língua escrita, mas não se reduz a ela.

Sustentar essa ideia significa, ainda, que a transposição das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade para a realidade da escola recebam uma atenção especial para que se evite sua artificialização e fragmentação.

3 DEFININDO AS SITUAÇÕES COMUNICATIVAS DOS PROJETOS

Um dos aspectos mais desafiadores para que o trabalho fosse realizado na perspectiva proposta por Lerner foi a apropriação do conceito de práticas sociais de linguagem na sua relação com os gêneros textuais.

Para Marcuschi (2002, p. 1):

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Observamos que os pibidianos vinham de uma experiência de ensino tradicional na Educação Básica, baseada, sobretudo, no estudo da frase e da gramática normativa. Assim, as discussões realizadas no curso de Pedagogia, no campo da linguagem, passaram a ser um suporte fundamental para uma revisão conceitual nesse campo. Tais estudos já tornavam possível um avanço teórico que introduzia o texto como unidade mínima de significação e os gêneros textuais como formas de sociais de realização da linguagem; no entanto, apesar de alguns já terem avançado quanto ao ensino dos diversos gêneros, concebiam-nos na perspectiva de um modelo a ser ensinado, cujas características formais eram o principal objeto de aprendizagem.

O desafio, portanto, foi pensar sobre as práticas de sociais de linguagem a partir da definição de situações comunicativas reais que pudessem se ajustar às orientações curriculares para os anos iniciais. Isso demandou uma reflexão em torno do conceito de gênero e das práticas sociais vinculadas a eles, no sentido de pensar que, mais do que de forma, estávamos falando de sentido e interação social. Dessa maneira, buscamos discutir cada sugestão de projeto trazida pelos/as estudantes para tentar compreender como poderiam ser repensadas para que se convertessem em situações comunicativas reais e significativas para os sujeitos da aprendizagem, a fim de que pudessem ampliar suas capacidades de leitura e de produção de textos. Assim, uma sugestão que vinha para o grupo na forma, por exemplo, de um “projeto de poesia”, depois de uma discussão, convertia-se em um “projeto para a produção de um sarau de poesias para a comunidade escolar”. Ou um projeto para estudar contos etiológicos convertia-se em uma produção de um livro de reescritas de contos etiológicos para ser apresentado à biblioteca escolar. Ou, ainda, um projeto sobre personalidades femininas invisibilizadas nos livros de História do Brasil transformou-se na produção de uma exposição artístico-informativa sobre mulheres esquecidas pela História oficial do Brasil. Isso não significou abandonar as aprendizagens relacionadas ao ensino dos gêneros, uma vez que, em cada situação comunicativa, um ou mais gêneros textuais estavam envolvidos direta e indiretamente. Sobre o estudo da forma textual na emergência das práticas sociais, diz Marcuschi (2002, p. 1):

Quanto a este último aspecto, é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

As discussões sobre os contextos sociocomunicativos envolvidos em cada tema ou gênero sugerido possibilitaram, por um lado, refletir sobre a língua como fenômeno vivo e dinâmico e reorganizar ideias sobre o que significa tomar como objetos de ensino ler, escrever e falar em contextos públicos, em vez de ensinar apenas o código escrito ou as regras gramaticais. Por outro lado, os conhecimentos didáticos para colocar em prática os projetos e para que produzissem aprendizagens efetivas ainda precisavam ser construídos; portanto, foram temas das reuniões ao longo do ano.

Sabemos, no entanto, que os/as estudantes bolsistas do Pibid estão em pleno processo de formação inicial e não apresentam as condições técnico-formativas nem experienciais para atender às necessidades educativas das classes em que atuam, assumindo, efetivamente, o papel de docentes. Nesse sentido, as proposições colocadas em ação eram, por uma parte, realizadas em coparticipação com o/a docente regente da classe e, por outra, realizadas dentro dos limites e das possibilidades dos sujeitos envolvidos, sendo cada desafio tomado como objeto de reflexão teórica e não como de busca de eficiência. Nosso propósito dimensionava-se dentro das condições de aprendizagem dos estudantes de Pedagogia, das crianças e das condições materiais de professores, supervisoras e da própria escola. Lembrando, ainda, que o Pibid começou a sofrer cortes de orçamento em 2016, o que nos limitou também no que tange aos recursos materiais antes disponibilizados pelo próprio Programa.

A atuação do Pibid agregou uma série de ações nas diferentes instituições onde atuamos. Em uma das três escolas em que desenvolvemos projetos, as bolsistas dedicaram-se a transformar a sala de leitura em um centro de articulação de práticas de leitura significativas. Para tanto, empenharam-se em organizar o acervo literário da escola e empreender um sistema de empréstimo de livros, além de promover sessões de leitura em voz alta e atividades diversas para crianças de diferentes séries.

Apesar da aparente ausência de problemáticas pedagógicas e didáticas nesse projeto, apresentamos abaixo uma sequência de relatos de um diário de campo que representa bem os desdobramentos no planejamento, no estudo, no diálogo entre as diferentes instâncias do Pibid e no processo de construção de conhecimento por parte das bolsistas.

7 de março de 2017

[...] Então nos reunimos para discutir ideias para o novo projeto de intervenção na escola. Como durante as ações realizadas percebemos o interesse e o encantamento de muitos alunos pela poesia, optamos por trabalhar esse gênero. Fizemos alguns esboços com o tema, objetivos e a situação comunicativa para mostrarmos à nossa supervisora.

No segundo horário nos reunimos com S³³ a fim de expor nossas ideias e ouvir a sua opinião a respeito. Após apresentação da nossa proposta, a supervisora nos orientou a nos apropriarmos primeiramente de tudo que envolvesse o gênero e que realizássemos pesquisas sobre autores e artigos sobre a importância da poesia no processo de aprendizagem para a fundamentação teórica do projeto. Também sugeriu que separássemos o acervo de poesia na sala de leitura para análise e que trabalhássemos

33 Em vez dos nomes, usaremos, ao longo do texto, apenas as iniciais dos participantes do projeto citados.

com alguns poetas já conhecidos, incluindo autores alagoanos. Após essa conversa, encerramos nosso dia.

9 de março de 2017

Realizamos uma discussão sobre os textos lidos a respeito da poesia, para podermos então elaborar a nossa justificativa. Na qual destacamos algumas citações, como a de Averbuck e Burlamaque. Também repensamos nossos objetivos, tanto geral quanto específicos. Estamos realizando pesquisas sobre as especificidades do gênero e lendo livros e artigos que possam auxiliar na fundamentação teórica do projeto. Iniciamos nossa justificativa que, ao nosso ver, é a parte mais complexa, pois necessita de um embasamento teórico consistente que possa nos ajudar a defender nossa proposta.

14 de março de 2017

Iniciamos a escrita da justificativa e como trata-se da parte mais importante e difícil do projeto, sentimos muita dificuldade no processo de elaboração da mesma. Passamos a tarde só nela e as ideias pareciam não fluir.

16 de março de 2017

Nos reunimos com a supervisora para observações e alterações do projeto. Onde discutimos sobre como planejar as primeiras intervenções para que despertem ainda mais o interesse dos alunos, na utilização de poesias voltadas para o público específico e pensamos também na possibilidade de se trabalhar com poetas alagoanos. Foi discutida a organização e envio dos diários de campo³⁴. Hoje, mais uma vez, ficamos fazendo pesquisa e elaborando ideias para o novo projeto.

Como o ano letivo terminou, e a escola estará fechada no período de férias, decidimos nos reunir uma vez por semana para elaborar o projeto na biblioteca da Ufal.

21 de março de 2017

Nos reunimos na biblioteca da Ufal para estudar e ver algo sobre a formatação do projeto. Também desenvolvemos outra parte da justificativa, a apresentação do projeto, a metodologia e a avaliação. Logo após, discutimos sobre algumas modificações que foram sugeridas na reunião anterior, como a organização da estrutura do projeto e de algumas ideias que não estavam claras e aproveitamos para fazer as correções e novamente realizar leitura e pesquisa.

28 de março de 2017

Hoje revisamos novamente o projeto na biblioteca da Ufal para enviarmos à coordenadora. Revimos a justificativa, algumas referências, citações e

34 Traremos trechos dos diários de campo de cinco bolsistas do curso de Pedagogia, E.M., J.S., K.S., G.B. e R.L., que nos ajudam a recuperar a memória das ações e reflexões realizadas nos projetos.

vimos algumas questões sobre a organização da referência bibliográfica. Ainda estamos sentindo bastante dificuldade no embasamento teórico, pois não conseguimos encontrar na biblioteca alguns livros sugeridos pela supervisora. Só encontramos artigos e na biblioteca da universidade não há nada atual referente à importância da poesia em sala de aula. Estamos pesquisando e esperamos encontrar as fontes necessárias para a conclusão do projeto. Estamos bastante otimistas. (Trechos do diário de campo de E.M.).

Essas problemáticas chegavam até nós pelos relatórios, mas eram levadas às reuniões, onde dávamos tratamento às questões, colocando em debate com o grupo e descobrindo formas de lidar com cada caso.

4 O QUE FAZER DEPOIS DE DEFINIDA A SITUAÇÃO COMUNICATIVA?

A definição da situação comunicativa que norteou cada projeto ocorreu de forma a conciliar desejos dos/as estudantes, demandas escolares apresentadas pelas supervisoras e observadas diretamente em cada contexto, as possibilidades materiais de que dispúnhamos no momento e as discussões teóricas sobre a linguagem como interação. Todavia, em vez de limitadora, considerar esses diferentes aspectos levou à reconfiguração criativa dos propósitos do trabalho e ao engajamento dos/as bolsistas em cada projeto.

Após a definição das práticas comunicativas, a escrita do esboço do projeto com seus parâmetros gerais de realização e justificativas para cada escolha, foi feita a comunicação à comunidade escolar para a discussão de tais parâmetros e condições de realização com a participação das professoras regentes. O planejamento escrito desse processo converteu-se em boa parte do trabalho em que foram discutidas propostas de planos de trabalho, sendo enfatizado como referência um modelo apresentado por Moraes (2012), sem, no entanto, tomá-lo como estrutura rígida para o registro dos projetos.

A comunicação para compartilhamento de responsabilidades não implicou somente as docentes. Foi preciso, também, refletir sobre o necessário engajamento das crianças nas propostas, o que demandava realizar atividades que levassem à atribuição de sentido a cada tarefa. A partir daí, a questão que se impôs foi: como comunicar às crianças o propósito social do projeto e envolvê-las na produção?

Nesse momento, destacamos a importância de fazer com que as crianças construíssem uma representação mental do que se propunha para ser realizado ao longo da intervenção dos/as bolsistas. Essa questão ajudou-nos a tematizar a concepção de

projeto que estávamos colocando em ação, que consistia em compreender os alunos como protagonistas e autores nos contextos discursivos colocados. Nessa perspectiva, não seria possível realizar o projeto sem que as crianças vissem sentido em cada prática social abordada. Era importante, além disso, que elas pudessem colocar em jogo, como sujeitos cujos saberes linguísticos não se iniciavam ali, seus conhecimentos e indagações sobre o que fazer para realizar a atividade verbal proposta.

Tentando evitar uma discussão que levasse à mera instrução sobre o como fazer, debatemos, a partir de cada situação comunicativa proposta pelas duplas de bolsistas, qual a melhor forma de descrever, provocar e dar sentido, despertando o interesse nas crianças por envolver-se em cada projeto.

Uma das questões surgidas foi que muitas dessas práticas eram novidades para as crianças oriundas de contextos sociais precários (e, até mesmo, dos/as próprios/as bolsistas), cujas práticas culturais, muitas vezes, passavam ao largo da cultura letrada. Nesse sentido, um problema que estava ali colocado era: o que significava “trabalhar com a realidade dos alunos”, um clichê pedagógico muitas vezes repetido sem reflexão. Se consideramos essa ideia como a recomendação de um trabalho que considere circunscrever o trabalho apenas à realidade material e linguístico-cultural da criança, como poderíamos ampliar seu mundo, suas experiências, ampliar seu repertório textual e até criar utopias?

De um modo geral, as situações comunicativas, embora novas, eram facilmente reconhecíveis e passíveis de relação com as experiências anteriores das crianças, por alguma via. Assim, acordamos de buscar, a partir da apresentação da situação comunicativa, maneiras de propiciar que as crianças pudessem colocar em ação conhecimentos prévios que lhes levassem a construir uma representação adequada da tarefa a ser executada ou que levantassem questões que ajudassem na sua compreensão e realização.

Nesse sentido, surgiram diferentes ideias, desde sessões de contação de histórias, apreciação de antologias de contos, compartilhamento de acervos e experiências pessoais dos bolsistas e docentes, visita a uma exposição de brinquedos populares, entre outras propostas que representavam, de forma real, cada situação comunicativa proposta.

Aqui, tivemos algumas discussões que geraram tensão. Foi o caso de uma dupla cujo projeto era de uma antologia de reescritas de contos de fadas e insistia com a proposta de apresentar como primeira atividade um filme da Disney para mostrar o projeto. Nesse ponto, argumentamos que o filme poderia levar os alunos a uma representação equivocada da tarefa, uma vez que a experiência fílmica, seja como produção e ou recepção, conduz

a diferentes comportamentos leitores e escritores se comparada à produção de uma coletânea impressa de contos. Portanto, por um lado, a mera apresentação do filme seguida de uma explicação do que fariam não resolvia o problema da apresentação do projeto nos parâmetros que vínhamos debatendo. Por outro lado, não era uma questão de excluir o filme e ponto final. Se a apresentação de um ou mais filmes caminhasse, por exemplo, pela via do compartilhamento de memórias dos contos de fadas, de um repertório em comum, e que envolvesse também a apresentação de uma coletânea de contos, não haveria problema, foi o que concluímos.

5 ENSINAR A PARTIR DE SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

Reconhecemos o grande desafio de elaborar, organizar didaticamente e concretizar aprendizagens efetivas nos projetos sobre linguagem escrita e oral na perspectiva aqui adotada. Os projetos didáticos, que se definem por enfatizarem as aprendizagens da língua em interações reais, exigem, para favorecer à aprendizagem de procedimento, leitores e escritores, além de um destinatário real, um problema concreto e situações objetivas de resolução deste problema. Nesse processo, as crianças apropriam-se de conhecimentos socialmente construídos na posição de partícipes das atividades de linguagem próprias do meio social letrado (MORAES, 2012).

No meio social, as diferentes práticas sociais de linguagem não se encontram apartadas de outras, mas articuladas em atividades complexas que envolvem desde a seleção de textos, a leitura, o compartilhamento de sentidos com outros, a escrita e sua socialização. Desse modo, nos projetos, evitávamos recortar artificialmente os conteúdos; em vez disso, buscávamos articular suas aprendizagens no seio da atividade social, complexa e inacabada, exigindo dos agentes, inclusive das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a posição de sujeitos.

A grande maioria dos projetos tinha como principal prática de linguagem a leitura, em outras, essa atividade estava presente de forma secundária, mas nunca deixou de figurar entre os objetivos. No caso, por exemplo, do sarau de poesia, embora os alunos também estivessem envolvidos com a produção autoral de poesias, o enfoque mais forte era na leitura. O projeto não buscava o controle ou a intervenção na produção escrita, uma vez que foi tomada como produção estética e livre, mas ajudá-los a dar sentido aos poemas deles mesmos e de outros autores, interpretá-los e, a partir daí, articular sua leitura em voz alta ou recitação de memória para apresentação no sarau.

O que muda nessa abordagem? Uma vez que o objeto central da aprendizagem é a interação social pela linguagem, por meio de práticas culturais como o sarau, por exemplo, cada pequena ação deve estar articulada com o propósito social central, visando a dar sentido a cada nova habilidade e conhecimento aprendido. Assim, ler em voz alta (que implica decodificar), interpretar sintagmas, dar sentido às metáforas, perceber jogos sonoros etc., em um poema, ganha um significado concreto, imediato, pois cada leitor deixa a marca dessa interpretação no momento de compartilhar com os convidados do sarau.

Nossas discussões sobre a leitura apoiaram-se em Colomer e Camps (2002, p.31), para quem o ato de ler não trata de uma recepção passiva de textos, mas de um processo interativo em que “o leitor é considerado um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais”.

Frequentemente, os/as bolsistas, ao buscarem abordar a leitura a partir dessa concepção, deparavam-se, na sala de aula, com o desafio de escutar as crianças, valorizar suas interpretações e intervir construtivamente na sua produção de sentido sem, no entanto, definir uma única leitura possível. Os diários de campo, ao relatarem as experiências vividas na sala de aula, convertiam-se em um importante recurso para a reflexão, pois eram uma forma de tematizar situações ricas para a aprendizagem de todos.

No trecho abaixo, vemos um relato do diário de campo em que as bolsistas encaminham uma discussão sobre um conto e como as crianças reagem e expressam os sentidos construídos.

Começamos apresentando a capa do livro e o autor e perguntando às crianças sobre o que elas achavam que o texto iria falar. Uma criança falou que “dizem que quando chove é porque está tendo festa no céu”. Outra afirmou: “A tartaruga morre e vai para o céu, quando chega lá ela percebe que todos são diferentes e teve a festa no céu porque eles achavam que a tartaruga estava triste”. Mais uma se posiciona: “A tartaruga entra no buraco do violão e vai para o céu”. Outra questiona: “Como vai entrar no buraco? Ela iria acabar pocando as cordas”.

As crianças mostraram interesse pelo conto. Depois da leitura, perguntei o que o conto explicava, já que era um conto etiológico. Eles disseram que a tartaruga caiu e quebrou o casco e ficou pelada, que o conto explicava a festa no céu, que ela foi teimosa por isso quebrou o casco. Expliquei do que se tratava o conto, e que também explicava o fato de a tartaruga ter o casco “remendado”, mas uma aluna questionou:

“Só por causa da história o casco da tartaruga é remendado? Porque as outras tartarugas têm o casco remendado também se elas não foram para

a festa?"Aproveitei para reforçar que o texto é fictício.(Diário de Campo de J.S. e K.S.)

É interessante observar que a bolsista tenta apresentar uma palavra final sobre a leitura, explicando o conto a partir de seus conhecimentos sobre a função do conto etiológico, mas as crianças, uma vez que estão baseadas em suas experiências, questionam os sentidos apresentados como prontos. Situações como essa se converteram em objeto de discussão para pensarmos as crianças como sujeitos no processo de leitura em articulação com os propósitos didáticos de cada projeto, uma equação possível, mas que requer uma compreensão dialógica da aprendizagem. Essa situação também nos ensina que as crianças se apropriam do lugar de sujeitos ativos no processo de leitura, antes mesmo que o processo de aprendizagem do código escrito conclua-se, algo que, diante de uma tradição que insiste em dar ênfase à decodificação, constitui-se em um importante rompimento no horizonte de expectativas dos pibidianos e pibidianas.

Um dos projetos desafiadores para a apropriação e construção de procedimentos de leitura que levasse à compreensão dos textos, para além da decodificação, foi o projeto "Identidade: mulheres esquecidas pela História do Brasil". Nesse caso, as crianças teriam que ler textos de diferentes gêneros, sobretudo os do tipo informativo-expositivo, que serviriam de referência para a escrita dos textos de uma exposição aberta à comunidade escolar. A leitura, nesse caso, também era a principal fonte de informação para a organização da exposição, o que levou os alunos a desenvolver estratégias de localização e seleção de informações relevantes para serem compartilhadas socialmente. Como relatam as autoras do projeto:

[...]Para a realização da exposição, trabalhamos com a leitura, fazendo referência à história dos personagens e ao gênero textual informativo para a exposição em ação; a oralidade, dando ênfase ao conhecimento prévio que os alunos tinham em relação aos personagens de Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Aqualtune, Preto Cosme e Tereza de Benguela; a escrita, evidenciando a produção dos alunos de acordo com as experiências que eles já tinham; e a utilização de recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, de maneira lúdica para a melhor compreensão dos alunos em relação aos temas que foram trabalhados. (Trecho de resumo do projeto de G.B.e R.L.)

Obviamente, houve limitações didáticas e materiais que fizeram obstáculo ao avanço de todas as crianças na medida de suas necessidades de aprendizagem, no entanto, arriscar

empreender propostas que fogem ao ensino mecânico e descontextualizado da leitura, mesmo sabendo que, muitas vezes, tanto docentes quanto bolsistas recairiam em estratégias tradicionais, foi um ganho para todos os envolvidos, uma vez que a prática cotidiana foi permeada por novos sentidos e, sobretudo, por uma ideia de linguagem sustentada pelas interações sociais.

Em uma das escolas, as duplas que ali atuavam optaram por desenvolver um projeto de leitura de caráter institucional, que demandou o engajamento de toda a equipe da instituição escolar. O projeto consistiu em realizar sessões simultâneas de leitura em voz alta para as crianças de toda a escola, com a participação de docentes, auxiliares, gestores e bolsistas. O projeto envolveu a preparação da equipe docente para selecionar livros de literatura, a partir de discussões sobre critérios de qualidade, como também no planejamento da etapa de escolha das crianças, por meio de resenhas divulgadas nos corredores da escola e da realização propriamente dita da leitura compartilhada em diferentes espaços. Nesse processo, a apreciação estética da literatura infantil, mais do que uma prática social significativa, pois envolvia o direito de escolha das crianças sobre de qual sessão participar, se converteu em uma temática da formação docente com importante protagonismo da supervisora e dos pibidianos e pibidianas no planejamento e no compartilhamento de conhecimento com a equipe da escola, para que fosse possível a realização do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura mais comum nos projetos foi mesmo a leitura compartilhada ou a leitura em voz alta feita pelos/as bolsistas e docentes. Todavia, ainda que essas não sejam atividades de grande complexidade didática e que atuem em aprendizagens facilmente observáveis, têm, por um lado, grande relevância para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos leitores. Por outro lado, foi possível notar que os bolsistas se sentiam desafiados, uma vez que se apropriaram das propostas de mediação leitora pela via da leitura compartilhada, em atuar, mesmo em parceria com o docente de sala, nas aprendizagens relacionadas à decodificação, à leitura autônoma e à produção de textos.

Quanto a esse aspecto, acreditamos que a interação com as docentes regentes, sobretudo as alfabetizadoras, gerava uma importante troca de conhecimentos nesse campo. Dessa forma, também concretizávamos algo que estava no plano das intenções do Pibid: promover o intercâmbio de conhecimentos, a partir da vivência em contextos reais, problematizados pelo olhar investigativo sobre a docência e, no nosso caso, sobre a apropriação da linguagem escrita.

Como coordenadora do projeto, não me imiscuí de realizar minhas próprias reflexões, sobretudo quanto a pensar a articulação entre formação inicial e formação continuada, dois campos de experiência que fazem parte da minha trajetória. No Pibid, pude orientar minha atuação cada vez mais rumo a uma ação reflexiva, buscando, nesse percurso, o diálogo e a escuta como caminhos para a produção de conhecimentos e tomando o caminho da responsabilidade afetiva para com os companheiros e as companheiras de jornada, para além da responsabilidade intelectual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

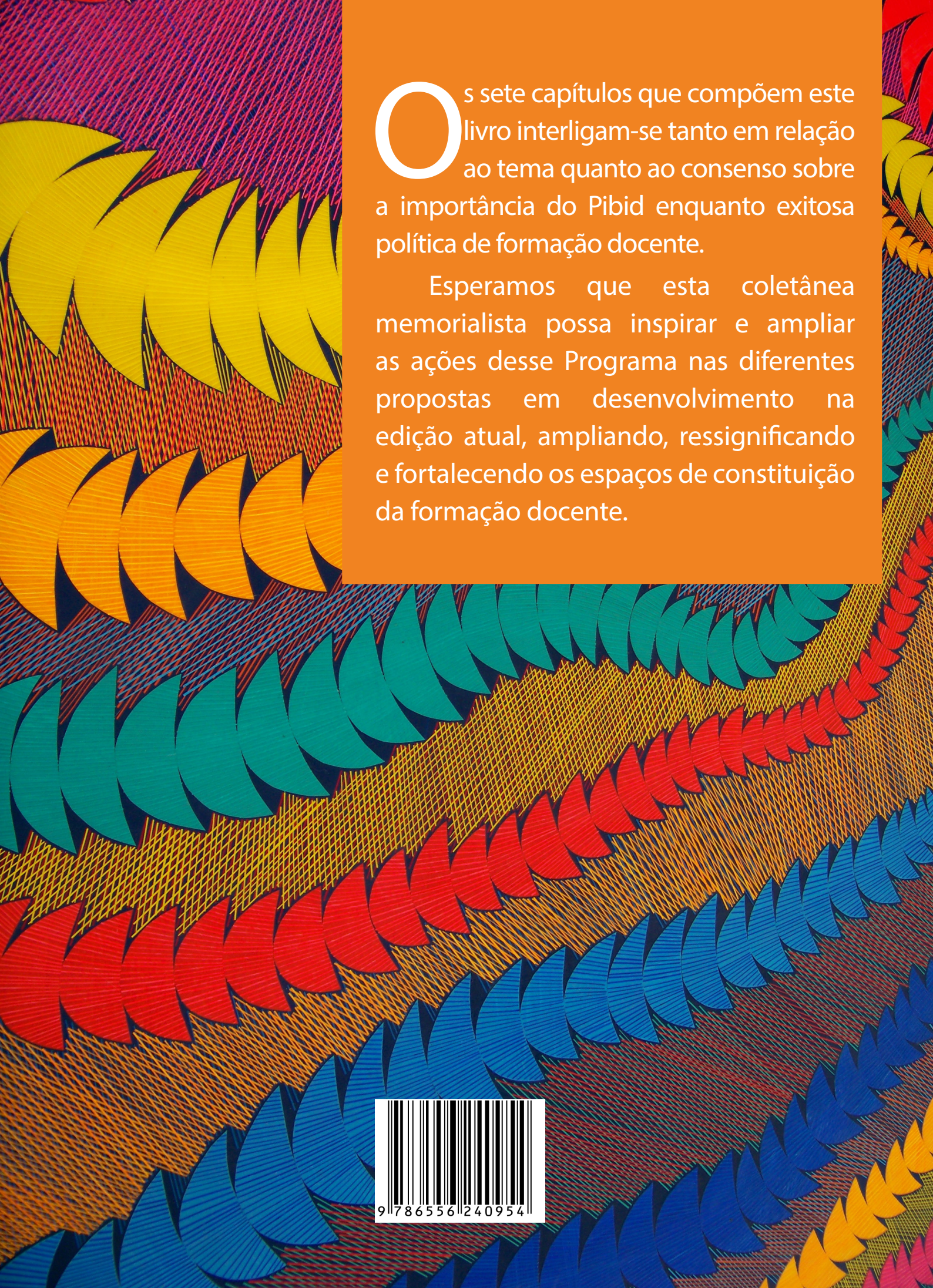
LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade**. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf>.

MORAES, Giselly L. de. **Estágio em licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e escrita**. São Paulo: Ed. Vozes; Maceió: Edufal, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



Os sete capítulos que compõem este livro interligam-se tanto em relação ao tema quanto ao consenso sobre a importância do Pibid enquanto exitosa política de formação docente.

Esperamos que esta coletânea memorialista possa inspirar e ampliar as ações desse Programa nas diferentes propostas em desenvolvimento na edição atual, ampliando, ressignificando e fortalecendo os espaços de constituição da formação docente.



9 786556 240954