

As Contribuições do Pibid Para a Formação Docente: uma análise a partir das práticas adotadas no ensino remoto emergencial.

The Contributions of Pibid to Teacher Education: an analysis based on practices adopted in emergency remote reaching.

Maria Luziana Costa de Freitas¹

Leonardo Chaves Ferreira²

Antonia Suele de Souza Alves Pereira³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial docente, a partir das práticas adotadas pelos bolsistas do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para darmos conta desse objetivo, adotamos algumas noções teóricas sobre as contribuições do Programa à formação (TARDIF, 2007; BRITO, 2012) e sobre os desafios nas práticas pedagógicas adotadas no ERE (GARCIA *et al.*, 2020). Em termos metodológicos, após levantamento bibliográfico, aplicou-se um questionário, por meio do formulário eletrônico, que se dividia nas seguintes seções: (1) As práticas utilizadas no Ensino Remoto Emergencial; (2) Avaliação pessoal das contribuições do Programa para a formação profissional na pandemia. Como resultado, constatou-se que o Pibid durante a pandemia, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, manteve a sua coerência, permitindo ao futuro professor articular seus conhecimentos nos campos práticos da educação.

Palavras-chave: Pibid. Ensino Remoto Emergencial. Formação Docente.

Abstract

The present work aims to analyze the contributions of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (Pibid) for initial teacher training, based on the practices adopted by the scholarship holders of the Letters - Portuguese Language subproject of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony. Brasileira (Unilab), during the context of Emergency Remote Teaching (ERE). To achieve this objective, we adopted some theoretical notions about the Program's contributions to training (TARDIF, 2007; BRITO, 2012) and about the challenges in the pedagogical practices adopted at ERE

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Atuou como Bolsista do Pibid no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará (2020-2022). É integrante do grupo de extensão Formação de Professores de Língua Portuguesa e Análise/Produção de Material Didático (Formad/Unilab). E-mail: luzianacostao@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) e Membro do Grupo de Pesquisa em Texto, Discurso e Ensino (TEDE/Unilab). E-mail: leonardochavesferreira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7647-4622>

³ Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). E-mail: suele@unilab.edu.br.

(GARCIA *et al.*, 2020). In methodological terms, after a bibliographic survey, a questionnaire was applied through the electronic form, which was divided into the following sections: (1) The practices used in Emergency Remote Teaching and annex to the portfolio of activities; (2) Personal assessment of the Program's contributions to professional training in the pandemic. As a result, it was found that the Pibid during the pandemic, in the Letras/Unilab/Ceará Subproject, maintained its coherence, allowing the future teacher to articulate their knowledge in the practical fields of education.

Keywords: Pibid Emergency Remote Teaching. Teacher Training.

Introdução

Diante do atual cenário de pandemia mundial decorrente da covid-19, foi possível perceber o quanto os professores e os próprios licenciandos estão buscando novas formas, estratégias e metodologias para a sala de aula. Esse fato pode ser constatado na matéria desenvolvida pelo Jornal El País, com título “Professoras driblam o apagão da educação para dar sentido à escola pública na pandemia”, que mostra como os educadores têm reconfigurado suas práticas pedagógicas para despertar o interesse dos alunos, buscando ajudá-los no processo de aprendizagem no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Trazendo essa discussão para os grupos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), observa-se que esse mesmo movimento de reconfiguração tem sido feito por diversos subprojetos em diferentes áreas, o que pode ser constatado em trabalhos como os de Rodrigues (2021), Alves *et al.* (2021) e Fachineto (2021). Esse movimento acontece porque os bolsistas de iniciação à docência também são alvos dessas mudanças relacionadas ao ensino, uma vez que os participantes do Programa são inseridos no âmbito escolar, realizando planejamentos das aulas e adquirindo experiências com métodos e práticas de ensino. Em vista disso, a oportunidade que o Programa oferece aos licenciandos abre espaço para um protagonismo dos bolsistas, que conseguem aplicar suas práticas e, assim, buscam superar, junto às escolas, os desafios encontrados no ato de ensinar e de aprender na modalidade remota.

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o Pibid foi, e continua sendo, essencial para o processo de capacitação dos futuros professores. Embora não tenha sido fácil lecionar durante o ensino remoto, principalmente para os professores iniciantes, através das atuações do Pibid surgiram oportunidades de inovar, buscar novas metodologias e aplicar diferentes práticas pedagógicas. É nessa perspectiva que, segundo Tardif (2007), faz-se importante a aplicação de trabalhos que analisem as questões que envolvem a importância dessas práticas para a formação docente, considerando-as como uma construção de aprendizagem. Dessa maneira, dentro destas ações, os professores reproduzem o que foi aprendido na sua formação e adotam na profissão, descartando o que não fluiu de forma positiva e aprimorando o que lhe serviu de alguma maneira.

Esse processo de adaptação e reconfiguração foi perceptível dentro do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Durante o período de atuação remota, os bolsistas adotaram as mais diferentes ferramentas online para o ensino da escrita, da leitura e da oralidade, envolvendo diferentes estratégias que partiam desde a leitura compartilhada até a mediação via *chat* em portais *web*. Toda essa movimentação foi documentada e divulgada através de diversos trabalhos produzidos pelos bolsistas que, sob a orientação da prof^a coordenadora de área, tinham como principal ponto responder a pergunta: foi possível propiciar experiências docentes verdadeiramente formadoras para os bolsistas de iniciação à docência no Ensino Remoto Emergencial?

Através dessa discussão, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições do Pibid para a formação inicial docente a partir das práticas adotadas no ERE pelos bolsistas do curso de Letras – Língua Portuguesa (Unilab), atuantes nas escolas E. E. M. Camilo Brasiliense e E. E. M. Doutor Brunilo Jacó, em Redenção - CE. Para isso, nossa base teórica estará nos postulados de Tardif (2007), Brito (2012) e Garcia *et al.* (2020). Em termos metodológicos, devido aos parâmetros de distanciamento social, recorreremos à aplicação de formulários *online* para 15 bolsistas atuantes nas referidas escolas.

Em termos de organização, o nosso trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente, reforçamos alguns aspectos metodológicos que orientaram a condução desta pesquisa. Depois, discorreremos sobre as contribuições do Pibid para a formação docente. Em seguida, tendo vista o contexto atual, revisamos essas contribuições, conforme os postulados de Garcia *et al.* (2020), a partir da prática docente na pandemia. Por fim, partimos para a análise do *corpus*, investigando-o a partir das seguintes questões:

- a) O Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, tem mantido a sua coerência, permitindo ao futuro professor o desencadeamento e articulação de saberes nos campos da prática e da formação mesmo no período de ERE?
- b) O Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, desenvolveu atividades remotas que possibilitaram um melhor aproveitamento das aulas por parte dos licenciandos em formação?
- c) Os bolsistas do Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, conseguiram utilizar os recursos digitais de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional?

Assim, o presente trabalho busca contribuir para uma reflexão sobre a importância das contribuições do Pibid para o processo de formação inicial docente frente a contextos remotos de ensino. Além disso, destaca-se algumas estratégias adotadas pelos bolsistas, as quais podem servir como possibilidades de prática de ensino para os professores e ainda, subsidiar outras pesquisas na área. Vejamos, então, na seção seguinte, a metodologia de pesquisa que orientou a realização deste trabalho.

Metodologia

Na realização deste trabalho, buscando obter um *corpus* equivalente às ações desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, consideramos a avaliação individual das práticas e recursos adotados no ERE e os portfólios produzidos pelos bolsistas. Para isso, aplicamos um questionário a partir da Plataforma *Google Forms*, organizado em treze perguntas que divididas nas seguintes seções: (1) As práticas e recursos utilizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE); (2) Avaliação pessoal das contribuições do Pibid para a formação profissional na pandemia.

Dessa maneira, o questionário foi enviado via e-mail, disponibilizado pela coordenação do subprojeto, a dezessete bolsistas atuantes nas escolas E. E. M. Camilo Brasiliense e E. E. M. Doutor Brunilo Jacó, ambas localizadas em Redenção - Ceará. As questões ficaram, então, abertas às respostas no período que compreende os meses entre setembro e novembro de 2021. Ao final deste último, obtivemos um total de quinze respostas, sobre as quais nos debruçamos para a construção dos dados, discussão e análise deste trabalho.

Tendo em vista esses procedimentos adotados, o presente estudo possui uma abordagem qualitativa e quantitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999), do tipo descritivo-analítico, e centra-se na pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003). Neste último ponto, ressaltamos que cada resposta recebeu uma codificação específica para que a identidade dos informantes fosse preservada, como por exemplo “QN12”: a) as duas primeiras letras significam o tipo de texto (QN - Questionário); b) os dois números seguintes significam a ordem cronológica da resposta. De todo modo, tendo em vista a inserção da pesquisa ao universo qualitativo, é importante destacarmos que os bolsistas que responderam aos formulários já estavam há doze meses no programa e localizavam-se entre o 3º e 5º semestre do curso de Letras – LP.

Cientes desses parâmetros metodológicos, nas seções seguintes discutimos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, focando nas suas contribuições para a formação inicial e nos meios e adaptações vivenciados no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará durante o ERE.

O PIBID e as suas contribuições para o processo de formação inicial docente

Na sociedade contemporânea, a formação de professores tem enfrentado diversos desafios, uma vez que carece de articulação entre teoria, prática e metodologias que favoreçam a formação docente. Nesse sentido, pesquisas recentes (ARAUJO, 2022; LIMA, 2018) apontam que esse processo tripartite tem acontecido de forma escassa, tendo como consequência a insegurança dos professores para lecionar e vivenciar os desafios presentes no cotidiano escolar. Desse modo, Cunha *et al.* (2006) assevera que uma das

principais dificuldades para a formação inicial tem sido a ausência de qualificação adequada para assumir o contexto de sala de aula e, após a graduação, atuar. Esse problema é intensificado quando pensamos em contextos remotos de ensino, pois determinadas competências de ordem digital, anteriormente raras em sala de aula, passaram a ser cotidianas na atuação do professor.

De toda forma, antes mesmo do advento histórico da pandemia em 2020, no intuito de sanar essas dificuldades já encontradas e vivenciadas pela comunidade acadêmica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007 e se caracteriza como uma ação conjuntura da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oportuniza a inserção dos discentes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) no cotidiano escolar da rede pública de ensino estadual ou municipal. Assim, o Programa é executado no âmbito da Capes, sob o decreto de nº 7.219/2010, tendo como um dos principais objetivos, segundo Brasil (2010), fomentar a iniciação à docência, aperfeiçoar o processo de formação docente em nível superior e ainda contribuir para uma melhor qualidade da educação básica brasileira de ensino público.

De maneira mais geral, em se tratando dos objetivos do Programa, podemos destacar o incentivo à formação de professores de nível superior para a educação básica, valorizando o magistério, e a busca pelo aumento de qualidade da formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas, proporcionando vivências transformadoras, experiências pedagógico-formativas e a articulação entre teoria e prática. O Programa oferece, assim, bolsas aos participantes discentes das licenciaturas, promovendo a inserção destes no âmbito escolar desde o início da graduação, abrindo espaço para o desenvolvimento de propostas didáticas pedagógicas por parte dos bolsistas, sob as orientações do docente coordenador de licenciatura da sua instituição e do professor supervisor da escola em que atua (BRASIL, 2012). Desse modo, o PIBID é organizado de forma hierárquica, tendo o grupo composto, respectivamente, pelo coordenador institucional, o coordenador da área, o professor supervisor e o acadêmico bolsista participante.

Tendo em vista que a presente pesquisa parte de um questionário destinado aos bolsistas, cabe destacar que, de acordo com os parâmetros institucionais do Programa, eles são o principal motivo da existência do PIBID, uma vez que esta iniciativa foi pensada e planejada visando o aperfeiçoamento da formação inicial docente dos acadêmicos licenciandos. Além disso, o PIBID acaba beneficiando também as escolas da rede pública e, conseqüentemente, os alunos, visto que um dos seus objetivos, segundo Martins (2020), é solicitar atividades de caráter diferenciado aos discentes com base nos elementos propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, Ambrosetti *et al.* (2013) afirma que não apenas os acadêmicos licenciandos integrantes do PIBID apresentam

resultados positivos, como também as escolas da rede pública parceiras do Programa acabam sendo diretamente contempladas em virtude das ideias inovadoras, criativas e dinâmicas apresentadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Nesse sentido, segundo Ambrosetti *et al.* (2013), essa relação entre escola e universidade contribui com o ensino e com a pesquisa, dando oportunidade aos discentes licenciados e futuros professores para a experiência prática no contexto de sala de aula, possibilitando reflexões sobre a realidade escolar, culminando na criação de novas práticas educativas.

Atualmente, a formação inicial dos professores vem sendo pesquisada, isso, segundo Zimmermann e Bertani (2003), se dá pelo fato das dificuldades e desafios que são encontrados pelos futuros docentes. Nesse sentido, o PIBID, no que se refere à formação docente, contribui para esse processo, uma vez que se caracteriza como uma política de iniciativa do Governo Federal que reconhece a carência de investimentos na formação. Desse modo, a participação e atuação dos licenciados proporcionam experiências e práticas que ajudam a sanar tais dificuldades.

Nessa perspectiva, após a implantação do PIBID na grande parte das Instituições de Ensino Superior do Brasil, muitos trabalhos buscaram analisar quais as principais contribuições que o Programa trouxe para formação inicial dos acadêmicos em cursos de licenciatura. De acordo com Brito (2012), os bolsistas que participaram do PIBID apresentam uma maior capacidade de compreender os problemas e desafios encontrados na realidade escolar, sendo possível participar de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, podemos considerar o PIBID como fator essencial para a formação inicial docente, uma vez que a Participação no Programa possibilita experiências transformadoras no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o contato com o contexto das escolas e, ainda, reflexões sobre a prática docente, incentivando a didática e a criação, o que possibilita a adoção de práticas pedagógicas de cunho inovador, dinâmicas que visam a superação de desafios e limitações encontrados no ato de ensinar e aprender.

No caso do PIBID Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, o qual propomos pesquisar, em sua edição atual de forma remota, foi orientado pelo Edital Capes Nº 2/ 2020, prevendo a duração de atividades em um período de 18 meses. No que se refere a este subprojeto, são vários os objetivos à serem alcançados junto ao grupo, um dos principais estão relacionados, segundo Martins (2020), a contribuição para a formação docente do profissional de Letras, no que tange ao ensino de literatura; ao letramento literário e político e às questões de políticas linguísticas voltadas para o ensino da língua portuguesa, dentre outros.

Desse modo, o subprojeto de Letras/Unilab/Ceará busca contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da educação básica, assim como, e principalmente, para o processo de formação docente dos bolsistas do Programa (alunos

da educação de nível superior). No referido subprojeto, as atividades desenvolvidas contribuem para a autonomia dos acadêmicos, possibilita a valorização do magistério, tanto por parte dos professores quanto dos licenciandos e desenvolve estratégias no intuito de valorizar o trabalho coletivo seja no planejamento como na realização das atividades. Isso pode ser comprovado, por exemplo, em pesquisas como a desempenhada por Almeida, Ferreira e Teixeira (2021), bolsistas do subprojeto Letras/Unilab/Ceará, que abordaram sobre métodos que propiciavam maior contato com o texto literário, contribuindo para a formação de leitores.

No último ano, o subprojeto de Letras/Unilab/Ceará desenvolveu suas atividades em três escolas do estado do Ceará, sendo estas de Ensino Médio da rede pública. Destas escolas parceiras, duas estão localizadas no município de Redenção (CE) e outra na cidade de Barreira (CE). Em virtude da pandemia decorrente da covid-19, a nona edição do Programa iniciou-se em 2020 em contextos remotos de ensino, desse modo as ações foram desenvolvidas na modalidade remota, mas a equipe do subprojeto buscou as possibilidades de ensino, reinventando suas práticas e tornando o ERE possível, alcançando os objetivos estabelecidos ao PIBID.

Nesse sentido, no subprojeto de Letras/Unilab/Ceará, o planejamento de materiais didáticos, mesmo que de forma online, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras promoveram metodologias novas e resultados significativos à construção do conhecimento e formação docente dos bolsistas. É sobre esse último ponto que a presente pesquisa busca se debruçar: o que foi feito por esse grupo de bolsistas de iniciação à docência? As atividades permitiram que o Programa continuasse a desempenhar seu principal objetivo de formar docentes mesmo em contexto remoto? Assim, antes de passarmos para a análise dos dados, faz-se necessário entender quais foram os desafios e adaptações que envolveram a prática docente no ERE.

As práticas adotadas no Ensino Remoto Emergencial: desafios e adaptações

Durante o isolamento social, em decorrência da covid-19, proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotado em outros países, foi decretado o fechamento das escolas e demais estabelecimentos, gerando uma série de mudanças para a sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito ao processo educacional. Dessa forma, foi necessário a imposição de um novo modelo educacional dependente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICS) e centrado nas metodologias da educação online, para suprir as necessidades dos professores durante o ERE. Tendo isso em vista, o desafio maior foi a adaptação das práticas adotadas no ensino presencial para a forma atual de ensino.

Antes mesmo de apontar os desafios e adaptações no que se refere às práticas pedagógicas adotadas durante o ERE, faz-se necessário ressaltar a diferença que existe

entre ensino à distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que caracterizam e comparam essas duas formas de ensino como iguais.

Dessa forma, EaD contempla um termo mais amplo em que se pode adotar ferramentas digitais online ou materiais impressos, bem como livros e entre outros sistemas analógicos (ARRUDA, 2020). A EaD pode ocorrer, então, de forma síncrona ou assíncrona e possui toda uma estrutura enquanto modalidade de ensino, a qual foi construída ao longo dos anos. Na EaD, as aulas são próprias para essa forma de ensino, com aulas programadas e preparadas com antecedência, a fim de atender o formato e perfil dos discentes. Nessa perspectiva, é possível observar que é nesse ponto que o Ensino Remoto se diferencia da Educação à Distância.

Podemos afirmar que o ERE se desenvolve em caráter de emergência, buscando todos os recursos possíveis e viáveis no intuito de dar continuidade às aulas, que antes aconteciam no formato presencial. Nesse sentido, no cenário pandêmico, o ERE foi adotado como uma alternativa e possibilidade para retomar o vínculo escolar com discentes afetados pelo fechamento das escolas, tendo como apoio as tecnologias digitais (HODGES, 2020).

Cientes desses conceitos, no que se refere ao ERE, é possível perceber que embora essa forma de ensino tenha sido uma alternativa para a continuidade das aulas, por outro lado, apresenta enormes desafios no que tange a formação de professores e suas práticas pedagógicas.

Os professores em formação, no período de ápice da pandemia, enfrentaram e continuam enfrentando diferentes desafios, um destes, possível de ser apontado, está na relação de adaptação das práticas de ensino presencial para o ERE. Nessa perspectiva, o ERE obrigou que tanto os docentes como os discentes migrassem para a realidade online, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07).

Tendo isso em vista, tornou-se necessário o domínio de algumas competências digitais por parte dos professores, com a finalidade de desenvolver melhor suas práticas frente ao ERE. Esse fato é também um desafio, visto que muitos professores em formação atuaram pela primeira vez ou não possuíam todos os recursos necessários para atender as demandas específicas dessa modalidade de ensino.

Desse modo, foi notório a falta de preparo dos professores por conta dos desafios causados pela pandemia para dá continuidade às aulas, principalmente dos docentes em formação, em questões, como: a adaptação das práticas pedagógicas, os recursos necessários e o conhecimento das tecnologias digitais (SILVA *et al.*, 2020). Diante desse cenário, em que a educação esteve sob o auxílio da instrumentalização das tecnologias digitais, foi necessário desencadear processos educativos destinados ao desenvolvimento da qualidade profissional dos professores que, como sabemos, foram apanhados de

surpresa (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de pesquisas que estabeleçam uma reflexão sobre o processo de formação docente e suas práticas pedagógicas em contexto de pandemia. Foi constatável que vivenciamos um momento desafiador na educação e a produção científica sobre esse fato histórico, concernente, por exemplo, à formação docente, será de suma importância para o estabelecimento de parâmetros e métodos a serem adotados no período “pós-pandêmico” que, felizmente, estamos começando a vivenciar.

Nesse sentido, em termos de adaptação/inoações, diversas estratégias tornaram-se interessante e possíveis de serem aplicadas, como:

- a) Sondagem de interesse, elaborada em um Formulário Google, a fim de mapear as respostas obtidas e utilizar como suporte didático itens que os alunos sinalizaram interesse para tornar a aula mais interativa (CAIRES *et al.*, 2022);
- b) Cadernos interativos online, no qual alunos e professores podem interagir simultaneamente, possibilitando maior interatividade antes e depois da aula, uma vez que é possível visitar o conteúdo (BARBOSA, 2021);
- c) O mapa mental é uma estratégia muito importante para se fazer novas conexões. Numa aula presencial, pode-se pedir que os alunos usem papel e caneta ou escrevam no quadro. No ensino remoto, é possível usar aplicativos ou plataformas de mapeamento mental online (BARBOSA, 2021);

Esses e outros recursos foram utilizados durante a pandemia, mas ressaltamos questões importantes nesse processo. Primeiramente, a necessidade de definir expectativas realistas para os alunos e fazer as escolhas conforme as necessidades verificadas. Além disso, atenção à escolha dos aplicativos utilizados e aos materiais didáticos específicos, buscando acautelar a importância dos elementos psicológicos decorrentes quer da ausência física do professor quer do contexto do aluno.

A partir dessas discussões, retomamos o objetivo do presente estudo: analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, a partir das práticas adotadas no Ensino Remoto Emergencial pelos bolsistas do curso de Letras – Língua Portuguesa (Unilab), atuantes nas escolas E. E. M. Camilo Brasiliense e E. E. M. Doutor Brunilo Jacó em Redenção - CE. Para isso, na seção seguinte, trataremos da análise do *corpus* levantados em nossa pesquisa.

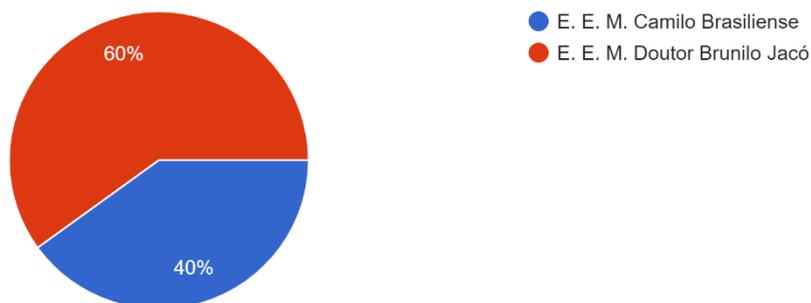
Resultados e Discussão

Para a análise, nos debruçamos sobre os resultados quantitativos e qualitativos alcançados através da aplicação do questionário *online*. De forma inicial, é importante

reforçarmos que os participantes da pesquisa são bolsistas do Pibid do curso de Letras - Língua Portuguesa, atuantes da escola de ensino médio Camilo Brasiliense e Dr. Brunilo Jacó, em Redenção-CE. Portanto, como forma de confirmar essa informação, tem-se abaixo o gráfico com a distribuição dos bolsistas por escola:

Gráfico 1 - Distribuição dos bolsistas por escola (Fonte: Google Forms)

01) Bolsista PIBID do Subprojeto de Letras - Língua Portuguesa na Escola:
15 respostas



Como falamos anteriormente, aplicamos um questionário organizado em treze perguntas que se dividiam nas seguintes seções: (1) Avaliação pessoal das contribuições do Pibid para a formação profissional na pandemia; (2) As práticas pedagógicas utilizadas no ERE. Nesse sentido, para orientarmos melhor a condução da discussão dos dados, analisaremos os dados quantitativos relativos à avaliação pessoal do Programa em consonância com os relatos dos bolsistas - coletados no questionário - sobre sua experiência no ERE, com o objetivo de verificar se o que foi constatado quantitativamente mostra-se evidente nos relatos qualitativos.

Dessa forma, quando solicitado para os bolsistas: “classifique a importância do PIBID na formação inicial à docência e na sua graduação como acadêmico de um curso de licenciatura, considerando as experiências no Ensino Remoto Emergencial”, 6,7% responderam “regular”, 20% responderam “boa” e 73,3% afirmaram “ótima”. Esses dados nos mostram o importante papel do Pibid no processo de formação docente dos acadêmicos em sua atuação, pois, conforme salientamos em nossas discussões, é a participação dos licenciandos no Programa que dá oportunidade de adquirir experiências capazes de os tornarem profissionais qualificados na transformação da educação. Verificando estes dados, fica evidente que a não totalidade desse aspecto enquanto “ótimo” está condicionada aos fatores concernentes à realidade da atuação durante a pandemia. De todo modo, as diretrizes do Pibid são bastante claras quando estabelecem a formação de novos professores para educação básica como prioridade e, com esses resultados, torna-se significativo que a maioria dos bolsistas consideraram como positiva a contribuição do Programa para a sua formação mesmo no período de vigência do ERE.

Dentro dessa perspectiva, sabendo que o Pibid foi pensado e planejado visando o

aperfeiçoamento da formação inicial docente, torna-se comprobatória a resposta à pergunta: “O PIBID foi um fator determinante para o desenvolvimento de novas habilidades docentes, considerando a sua experiência pessoal com o Ensino Remoto Emergencial?”. Nesta questão objetiva - com “sim”, “não” e “talvez” -, 6,7% responderam “talvez” e 93,3% afirmaram que “sim”. Nesse ponto, fica evidente que o Programa, mesmo durante o Ensino Remoto, viabilizou a inserção dos licenciandos em situações (remotamente) concretas nas quais foram possíveis realizar o trabalho docente, contribuindo para aproximações fundamentais entre as dimensões que necessariamente se articulam enquanto o professor constrói seus saberes e desenvolve suas habilidades. Essa contribuição do PIBID ficou clara em alguns relatos, solicitados na mesma questão aos bolsistas que responderam “sim”, que revelam a maneira como o bolsista desenvolve suas competências a partir da prática que o Programa oferece, passando da quebra de timidez até a maneira de selecionar recursos e metodologias que serão viáveis para uma determinada aula:

(1) O PIBID é importante para a minha formação profissional e enquanto docente tem me proporcionado várias oportunidades incríveis de aprendizado para além das formações de capacitação. Pude com o Pibid aprender muita coisa sobre a docência que, muitas das vezes, não aparece no curso (letras), sobretudo, o que é ser docente, a prática professoral, as metodologias e de como o professor/a tem que buscar renovar sempre suas técnicas para o melhoramento e um bom funcionamento do ensino (QN-06).

(2) O contributo do PIBID para a minha formação profissional como docente percebe-se pelas muitas aprendizagens e conhecimentos que venho adquirir ao longo desse projeto, assim como, a superação de muitas dificuldades que, antes, tinha (QN-13).

(3) Contribuição na minha desenvoltura em relação a forma de se expressar, "quebra" de certos bloqueios (timidez), aperfeiçoamento em elaborar materiais didáticos pedagógicos e a experiência inicial dentro de sala de aula (QNX-14).

Como podemos observar, quando a maioria dos bolsistas salientam o PIBID como um fator determinante para o desenvolvimento de novas habilidades docentes, eles estão levando em consideração, experiências como as apontadas em (1). Nesta, a resposta destaca a “prática professoral”, ou seja, as oportunidades de vivenciar em sala aquilo que é repassado teoricamente nas formações e no seu curso de licenciatura. Nesse sentido, articulando os relatos (2) e (3), observa-se a importância do Programa no aperfeiçoamento docente com a superação de algumas dificuldades básicas do professor em formação. Assim, conforme Ambrosetti et al. (2013), ao buscar o desenvolvimento profissional docente, objetiva-se melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sobre esse ponto, durante a pandemia, conforme os resultados obtidos entre os bolsistas do Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, podemos dizer que o PIBID tem mantido sua coerência, pois à medida que viabiliza a aproximação do professor com a realidade da escola básica, permite que o futuro professor vá desencadeando e articulando saberes dos campos da prática e da formação.

Dessa maneira, dos licenciandos participantes do Programa, as escolas da rede

pública parceiras do Programa também apresentam resultados positivos, uma vez que as instituições escolares acabam sendo diretamente contempladas pelos bolsistas de Iniciação à Docência (AMBROSETTI *et al.*, 2013).

Dentro deste ponto, buscando promover uma reflexão sobre o processo de formação docente em contexto de pandemia, faz-se importante destacar a autoavaliação dos bolsistas a respeito de suas práticas no ERE e as atividades que promoveram, tendo em vista os desafios desse período. Dessa maneira, ao serem confrontados com a afirmação “Nota-se que as aulas ministradas pelos bolsistas do PIBID no período remoto são bem aproveitadas por parte dos estudantes”, em um quadro de avaliação que ia de "discordo totalmente” até “concordo totalmente”, 40% dos bolsistas afirmaram concordar fortemente, 33,2% afirmaram concordar, 20% não apresentaram sua opinião e apenas 6,7% afirmaram discordar da afirmação.

Sobre esses dados podemos destacar que, conforme apontamos anteriormente, o ERE trouxe consigo diversos desafios que afetaram diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Por esse motivo, é necessário travar processos educativos que visem a melhoria das competências profissionais dos docentes, tendo em vista melhores resultados no que diz respeito ao aproveitamento do tempo de aula. Pensando nisso, dentro do tópico desta mesma pergunta foi proposto aos bolsistas: “O uso de ferramentas digitais passou a ser mais frequente em suas práticas pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial? Se respondeu (SIM), na questão anterior, relate a sua principal experiência relacionada às ações desenvolvidas pelo PIBID durante o período remoto”.

Com as duas perguntas citadas acima, tínhamos o intento de responder uma das questões de nossa pesquisa: quais as atividades que os bolsistas do PIBID Subprojeto Letras/Unilab/Ceará desenvolveram no ERE que lhes permitiram um melhor aproveitamento das aulas? De início, fica evidente que uma grande parte dos bolsistas reconhecem as dificuldades na qualidade do ensino, conforme vimos no último dado quantitativo destacado. Esse ponto, já nos mostra que, a nível de autoavaliação, os bolsistas do PIBID Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, desenvolveram competências docentes que estão associadas a uma “mudança de atitude” (AMBROSETTI *et al.*, 2013), pois não somente observaram a necessidade, mas, adaptando-se à dinâmica escolar, passaram a realizar ações voltadas para resultados positivos em colaboração com as avaliações do professor supervisor, como podemos ver nos seguintes relatos:

(4) A experiência que tive neste ensino remoto com as ações que desenvolvemos no Programa foi o Clube de Leitura que ministramos juntamente com a nossa supervisora, cada encontro era produtivo, pois durante as leituras dos contos e as análises que fizemos com os alunos, vimos o despertar para a leitura e aprofundamento do tema, o que torna bastante necessário neste período de formação e atuação no exercício da profissão. (QN-06).

(5) Foram várias experiências, mas buscarei falar de algumas que mais se destacaram: o projeto risos e poesias focado no conhecimento de obras poéticas, ou seja, o no gênero e na construção ou elaboração de poemas/poesias pelos alunos participantes. (QN-03).

(6) São tantas as experiências, como projeto de risos e poesias, clube do livro, aulas ministradas... Nestas foram usados diversos materiais como Google meet, Google formulário, Whatsapp, etc. Já no que tange a metodologia, posso dizer que são adotados diversos métodos tendo em vista as múltiplas necessidades dos alunos. (QN-02).

Com esses relatos é possível diagnosticar que diferentes atividades e recursos foram utilizados para garantir, mesmo que minimamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem no ERE. Em (4), por exemplo, destaca-se atividades como o “Clube de Leitura”, uma ação organizada pelos bolsistas, que tinha como principal objetivo promover a realização da leitura e discussão das literaturas africanas, nordestinas e periféricas, em uma perspectiva de ensino decolonial. Para tanto, buscava desenvolver o prazer da leitura, por meio de encontros online síncronos e assíncronos. Pelo relato do bolsista, as ações contribuíram efetivamente tanto para o aprendizado do aluno como para a sua formação. Assim, verifica-se que a aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar, mesmo remotamente, possibilita aos licenciandos a compreensão da dinâmica interativa das instituições escolares que são movidas por esses processos de aprender e de ensinar (TARDIF, 2007). Esses processos essenciais ao papel do PIBID enquanto Programa de iniciação à docência.

Essa questão é ainda ressaltada na referência a outras atividades desenvolvidas bem como aos recursos utilizados, como vimos em (5) e (6). Em ambos os relatos há uma referência ao Projeto Risos e Poesias, atividade pensada e desenvolvida pelos bolsistas a partir do diagnóstico sobre o pouco contato dos alunos com o texto poético no ERE. Dessa maneira, a ação tinha objetivo de propiciar aos alunos da educação básica atendidos pelo Subprojeto a possibilidade de refletir as atividades de leitura nas disciplinas Língua Portuguesa, por meio do gênero textual “poesia”, assim como estimulá-los a leitura e expô-los a outras formas de expressão artística, por meio da recitação e produção de poesias. Nesse sentido, tendo em vista o cenário de pandemia desafiador, usou-se da arte e da criatividade para promover aulas de forma leve, lúdica e didática, desenvolvendo o processo de ensino aprendizagem. Nesse caso, faz-se importante destacar mais uma vez esse movimento da autoavaliação, muito comum entre os bolsistas do PIBID, que permite aos bolsistas criarem possibilidades, ações e projetos que visem uma melhoria das suas condições de ensino, aprendizagem e formação.

Como vimos em (6), diversas plataformas e recursos foram utilizados. Sabendo disso, uma das questões deste trabalho buscava saber quais os recursos mais utilizados pelos bolsistas de iniciação à docência e como isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Assim, quando solicitado aos bolsistas “quais as ferramentas digitais foram mais utilizadas por você em SALA DE AULA no contexto de Ensino Remoto Emergencial?”, 100% afirmaram utilizar a plataforma Google Meet, 66,7% o Google Forms, 33,3% o Google Classroom e 13,4% o Mentimeter.

Dessa maneira, cabe destacar que um mesmo recurso possibilita o desenvolvimento

de diferentes atividades, como é o caso do Google Meet. Conforme Teixeira e Nascimento (2021), a utilização do Google Meet como ferramenta de aprendizagem permite uma ampla interatividade, incluindo atividades colaborativas, gamificação, quizzes e a integração de diversas outras ferramentas que auxiliam na organização de uma sala de aula online. De todo modo, a utilização desse recurso possibilitou, de fato, o desenvolvimento de novas competências? Ao propormos essa questão no formulário, 100% dos estudantes afirmaram que, “sim”, a atuação no Pibid em contexto remoto tornou possível o desenvolvimento de novas habilidades digitais:

(7) Aprendi a utilizar o Google Meet para gravar um vídeo, como carregar um vídeo no YouTube, também aprendi a criar questionário pelo Google forms. Estes e outros, representam uma experiência maravilhosa para mim. (QN-05)

(8) A criação de slides ajudou a preparar as aulas para serem apresentadas em forma remota. (QN-07)

(9) Google forms me ajudou bastante na elaboração de atividades a ser aplicada aos alunos dentro de sala de aula, assim como, nos momentos assíncronos. Mas, no início, tudo foi bastante desafiador. (QN-10)

(10) O Google meet e o Google forms foram grandes desafios, pois não sabia utilizar esses aplicativos. Mas, a experiência de ter que lidar com eles diariamente me fez aprender e poder aplicar isso nas aulas. Além disso, foi uma grande oportunidade de aprendizado! (QN-12)

Nos relatos (7) e (8) vimos que o contato diário com esses recursos possibilitou, sim, o desenvolvimento de um saber digital no domínio das plataformas e dos seus diferentes recursos. Dessa forma, podemos destacar que as ações desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid no subprojeto Letras/Unilab, como preconizava Joye et al. (2020), possibilitou o conhecimento de um processo de ensino e aprendizagem remotamente efetivo, que promoveu o desenvolvimento específicos de atividades digitais que, em um contexto presencial, não seria possível. Nessa perspectiva, promove-se uma mudança significativa na educação, pois permite o implemento das tecnologias educacionais, contextualizando o ensino a sua modernidade.

No entanto, segundo Teixeira e Nascimento (2021), para poder trabalhar com o novo sistema, o professor deve primeiro entender as novas perspectivas e/ou estratégias de ensino que foram apresentadas, bem como as mudanças ocorridas. É dentro desse ponto que se destacam as referências aos “desafios” nos relatos (9) e (10), pois o contexto da pandemia exacerbou o problema do acesso à internet e da implantação (desorganizada) de plataformas educacionais, resultando em um colapso que revelou o Brasil em crise no modelo educacional proposto durante os pontos altos da pandemia.

Apesar disso, no caso dos bolsistas do Pibid Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, conforme os relatos, a introdução desses recursos em suas práticas remotas configurou-se como uma base relativamente sólida à sua formação profissional, possibilitando a utilização responsável desses recursos em suas potencialidades pedagógicas e favorecendo o desenvolvimento de diferentes competências digitais.

Considerações Finais

A partir do que foi descrito, o presente trabalho buscou analisar as contribuições do Pibid para a formação inicial docente a partir das práticas adotadas no Ensino Remoto Emergencial pelos bolsistas do Subprojeto Letras/Unilab/Ceará. Nesse sentido, a pesquisa discorreu sobre a importância do Pibid para a formação docente, apresentou informações sobre o Subprojeto Letras/Unilab/Ceará e fez apontamentos importantes sobre as questões que envolvem adaptações vivenciadas por professores e licenciandos em formação.

A partir de uma metodologia preconizada, via formulário, e adotando pressupostos teóricos atuais de pesquisas desenvolvidas nos últimos dois anos, apresentamos dados que podem ser relevantes para o debate em torno da contribuição do Pibid para a formação inicial, seja em períodos remotos ou não. Assim, a partir de um levantamento feito com bolsistas do Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, verificou-se:

- a) O Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, manteve a sua coerência, permitindo ao futuro professor desenvolver e articular seus conhecimentos nos campos práticos da educação, mesmo no período de ERE;
- b) O Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, possibilitou o desenvolvimento de atividades remotas que melhoraram o aproveitamento das aulas por parte dos licenciandos em formação;
- c) Os bolsistas do Pibid, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, por meio das atividades realizadas, conseguiram utilizar os recursos digitais de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, os resultados apontam, apesar dos desafios, para um traço positivo da inserção das tecnologias no cotidiano escolar durante a pandemia, pois o Pibid, mesmo neste contexto, no Subprojeto Letras/Unilab/Ceará, cumpriu com suas diretrizes. Apesar disso, como salientam Teixeira e Nascimento (2021), é importante destacar que a utilização destes recursos não irá garantir por si só a qualidade do processo de ensino-aprendizagem ou, como tratamos do trabalho, da formação inicial docente. Isso é importante, pois estes recursos estão apenas a serviço da construção do conhecimento e, por esse motivo, torna-se crucial que professores, alunos e licenciandos tenham, o quanto antes, o contato com esses recursos a fim de garantir a qualidade da educação a partir de ambientes virtuais, ou físicos, de aprendizagem.

Ademais, conclui-se que o Ensino Remoto Emergencial se configurou como mais uma possibilidade de formação docente (RODRIGUES *et al.*, 2020) e que o Programa em sua edição remota junto aos licenciandos participantes desenvolveram práticas de ensino necessárias que contribuíram para esse processo.

Referências

- ALMEIDA, M. dos S. ., FERREIRA, L. C. ., TEIXEIRA, I. C. dos S.. A prática docente no ensino de Literatura na perspectiva da "Estética da Recepção". **Revista De Iniciação à Docência**, 5(3), 34 - 50. 2021.
- ALVES, F. C. .; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O Pibid e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586–1603, 2021.
- AMBROSETTI, N. B., DE ARRUD, M. D. G. C., ALMEIDA, P. A., CALIL, A. M. G. C., & PASSOS, L. F. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Em **Rede Revista de Educação a Distância**, v. 7, 257, 2020.
- BARBOSA, Jéssica Paula; DO NASCIMENTO, Gabriela C. T. N. 3. Ferramentas para o ensino remoto: prática oral do português na pandemia. **PONTOS DE REDE**, p. 61, 2021.
- BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; WOLLMANN, Ediane Machado. A Influência do Pibid na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química nova na escola**, v.34, n. 4, p. 167-172, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório de Gestão 2009-2011, produzido pela Secretaria de Educação Básica da Capes**, jan. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência-Pibid. **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 2007.
- BRITO, L. P. S. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) à formação inicial de professores de Biologia na Universidade. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco** – EPEPE. Caruaru, PE. 2012.
- CAIRES, Anderson de Jesus; MAGALHÃES, Ana Ketilly Manhães; VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E(M) ENSINO REMOTO: TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM EVIDÊNCIA. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**. 2022.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira R.; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, p. 1-15, 2006.
- DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Daiara Antonia; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

FACHINETO, Sandra. A Experiência de ensinar e aprender no Pibid em tempos de pandemia. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 6, p. e28133-e28133, 2021.

GARCIA, T. C. M., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. F. D. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. **Natal: SEDIS/UFRN**, 2020.

HODGES, C. **The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 22 de set. de 2021.

JOYE, C. R., MOREIRA, M. M., & ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. **Research, Society and Development**, 9(7), 521974299, 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Louise; COSME, Ariana. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. **Revista Intersaberes**, vol. 13, nº 28, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência: caderno de formação** – vol. 1 / Organizador: Elcimar Simão Martins – Redenção: Unilab, 2020.

Moreira, M. E. S.; Cruz, I. L. da S.; Sales, M. E. N.; Moreira, N. I. T.; Freire, H. de C., Martins, G. A.; Avelino, G. H. F., Almeida Jr.; S. de. & Popolim, R. S. **Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia covid-19**. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(3), 6281-6290, 2020.

RODRIGUES, G. D. A.; GONZAGA, S. B.; FREITAS, A. C. S., & SILVA, C. R. D. Os desafios docentes no “ensino remoto”: experiências de estágio no Ensino Fundamental. **Revista eletrônica Arma da crítica**. N.14. p. 256-265. Dezembro, 2020.

Rodrigues, L. B. O DESAFIO DO Píbid DE ARTES VISUAIS NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES REMOTAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS. **Seminário Nacional De Arte E Educação**, 27(27), 953, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

ZIMMERMAN, Erica; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003.

Recebido: 03.04.2022
Aprovado: 27.06.2022