

 <https://doi.org/10.47456/simbitica.v11i2.43076>

Modos de ser docente no PIBID Ciências Sociais (2020-2022): experiências em formação, pesquisa e diferenças na educação

Ways of being a teacher in PIBID Social Sciences (2020-2022): experiences in training, research, and diversity in education

Modos de ser docente en PIBID Ciencias Sociales (2020-2022): experiencias en formación, investigación y diversidad en la educación

Flávia Lima da Silva

Universidade Federal de Goiás

Marcela Corrêa Martins Amaral

Universidade Federal de Goiás

Resumo Este artigo apresenta resultados de um estudo de caso em que foi analisado o PIBID-FCS-UFG (2020-2022), situado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás e que atende a Licenciatura em Ciências Sociais. Buscou-se refletir os impactos do Programa como possível fio condutor para articular dimensões do ensino e da pesquisa, o que foi verificado pelas biografias narrativas e pela análise documental. Para além da iniciação à docência e desenvolvimento de aptidões para pesquisa e extensão, o PIBID-FCS-UFG tem se orientado a partir de uma formação engajada nas questões das diferenças na educação - de gênero, raça, etnia, sexualidade, geração, entre outras -, apresentando diferentes iniciativas para esta finalidade. Os resultados apontam, ainda, como o programa abre possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para a formação de perfis docentes pesquisadores, ao pautar suas ações a partir de processos formativos emancipatórios.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; diferenças; pesquisa.



Abstract This article presents results from a case study analyzing the PIBID-FCS-UFG (2020-2022), situated within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of Goiás, serving the Bachelor's degree in Social Sciences. The aim was to reflect on the Program's impacts as a possible guiding wisp to articulate dimensions of teaching and research, which were verified through narrative biographies and documentary analysis. In addition to teaching initiation and the development of skills for research and extension, the PIBID-FCS-UFG has been oriented towards engaged training in the issues of differences in education - such as gender, race, ethnicity, sexuality, generation, among others -, presenting various initiatives for this purpose. The results also indicate how the program opens possibilities for research development, contributing to the formation of teacher-researcher profiles, by guiding their actions through emancipatory formative processes.

Keywords: PIBID; teacher training; differences; research.

Resumen Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso en el que se analizó el PIBID-FCS-UFG (2020-2022), que se encuentra dentro del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Universidad Federal de Goiás y que atiende a la Licenciatura en Ciencias Sociales. Se buscó reflexionar sobre los impactos del Programa como posible hilo conductor para articular dimensiones de la enseñanza y la investigación, los cuales fueron verificados a través de biografías narrativas y análisis documental. Además de la iniciación a la docencia y el desarrollo de habilidades para la investigación y la extensión, el PIBID-FCS-UFG se ha orientado desde una formación comprometida con las cuestiones de las diferencias en la educación - como género, raza, etnia, sexualidad, generación, entre otras -, presentando diferentes iniciativas con este fin. Los resultados señalan, además, como el programa abre posibilidades para el desarrollo de investigaciones, contribuyendo a la formación de perfiles docentes investigadores, al basar sus acciones en procesos formativos emancipatorios.

Palabras clave: PIBID; formación docente; diferencias; investigación.

Recebido em 30-11-2023

Modificado em 17-04-2024

Aceito para publicação em 24-07-2024

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) é parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, tendo sido instituído no ano de 2008, com o objetivo de fortalecer a formação docente em Licenciaturas e qualificar a educação básica pública no Brasil.

Seu objetivo é estimular processos formativos de docência entre discentes dos estágios iniciais do curso, através da inserção desses/as estudantes no cotidiano de instituições públicas do ensino básico, para o desenvolvimento de ações que articulam os projetos político-pedagógicos das escolas-campo às propostas institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES), através de experiências compartilhadas de aprendizagens entre universidades e escolas. Como política fomentadora da iniciação à docência, o PIBID tem amparado a permanência de estudantes no ensino superior através da concessão de bolsas (Oliveira & Barbosa, 2023; Silva, 2022a; Amorim, 2024).

Os esforços para compreender melhor as nuances do PIBID nos processos formativos surgem na esteira de questões que, nesta pesquisa, atuaram como pontos de partida: Que mundo é esse no qual estamos vivendo e que docente atuará nesse mundo? Que contornos desenham o “ser docente” de ciências sociais diante dos desafios contemporâneos? Que práticas e teorias vamos incorporar e produzir para construir docências alinhadas a uma educação transgressora? Como o PIBID opera na criação de relações de interesse para a pesquisa e para uma formação engajada com o debate acerca das diferenças; aspectos capazes de encaminhar a possibilidades de existência para essa transgressão?

Como sinalizações necessárias para dar partida, é importante destacar que, em muitos momentos, durante a realização desse trabalho, fomos provocadas a pensar sobre a formação docente tendo em vista o terreno no qual o ensino formal se desenvolve, em um contexto de extrema precarização do trabalho de profissionais das escolas e de currículos e reformas articulados a um projeto de desmonte e negação do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. O referido projeto também está implicado com a manutenção de uma racionalidade neoliberal, cujos mecanismos constantemente atualizados permeiam e disputam, com resistências, a escola, seus currículos, políticas e também práticas cotidianas. Desse modo, tomamos essa pesquisa como uma das tantas possibilidades de ações de resistência a esse desmonte, sobretudo se ela for capaz de contribuir para a reformulação, implementação e melhoria de políticas públicas educacionais, que valorizam a profissão docente e reconhecem a importância de processos formativos que contribuam para o aperfeiçoamento da educação básica.

Existe um contexto político em meio ao qual o PIBID foi criado. Santos (2014), ao investigar concepções epistemológicas que compartilham as pessoas pibidianas, destaca os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é reformular a participação das universidades públicas nos processos de formação docente, seja com professores/as já atuantes da educação básica, seja com licenciandos/as/es em processos formativos iniciais.

O sociólogo fala sobre a demanda crescente relativa ao papel social da universidade, especialmente em relação a uma maior participação dessas instituições na formação docente. Ele ainda relata como foi dada à CAPES, antes responsável apenas pela pós-graduação *stricto sensu*, a atribuição legal de formular e alavancar programas que integrassem pós-graduação, a formação de professores/as e escola básica (Santos, 2014).

No contexto da UFG, o PIBID foi implementado no ano de 2008, e mais especificamente nas Ciências Sociais a partir de 2012, tendo sido o último subprojeto com atividades concluídas lançado no ano de 2022. Entre os aspectos desenvolvidos pelo programa, a Pró-reitoria de Graduação da UFG pontua “o desenvolvimento profissional docente; a formação docente crítico, progressista, dialógica, humanista, dialética, histórica e politicamente engajada; e a gestão organizacional democrático-participativa” (Prograd, s.d:1).

Na Licenciatura em Ciências Sociais da UFG, o PIBID encontra-se amplamente consolidado, e se trata de uma das principais ações entre os projetos direcionados ao ensino e formação de professores/as, tendo recebido até o presente momento um contingente de cento e vinte e cinco estudantes do curso. Desde o primeiro subprojeto lançado, inúmeras ações foram desenvolvidas com o objetivo de fomentar a valorização do magistério e o aperfeiçoamento da educação pública no Estado de Goiás.

No artigo “Cenas Plurais no PIBID Ciências Sociais: Gênero e Diferenças no Ensino de Sociologia” (Amaral, 2017), são destacados aspectos fundamentais do PIBID no contexto da UFG e das Ciências Sociais. O fato de que os estágios nas licenciaturas da universidade tenham sido realizados principalmente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, que é um modelo muito particular de escola e ensino, faz com que o PIBID se apresente como uma possibilidade dos/das estudantes atuarem na rede pública de educação básica de Goiás. O impacto do PIBID no problema da evasão e desvalorização do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, que contribuiu para a permanência através da concessão de bolsas. E também, o aperfeiçoamento da formação que impacta diretamente a valorização do curso e da carreira no magistério (Amaral, 2017).

Neste sentido, o objetivo geral foi analisar os impactos do PIBID-FCS-UFG (2020-2022) na formação docente. Construímos uma investigação focalizada, mas que compõe um contexto maior de formação docente no Brasil, a fim de compreender os processos formativos articulados por essa experiência, mais especificamente, a partir da possível atuação do programa como fio condutor para a formação de professores/as pesquisadores/as, engajados/as com debates das diferenças na educação, com enfoque sobre as desigualdades de gênero, raça, cor, etnia, sexualidade entre outras.

Em relação aos caminhos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, no qual utilizamos a análise documental do Subprojeto PIBID-FCS-UFG (2020-2022). Outra metodologia de abordagem qualitativa mobilizada foi o que Thé (2022) chama de biografias narrativas, a partir das experiências das autoras articuladas com apoio teórico de investigadores da formação docente e das diferenças.

Diferenças na Educação

Os pontos de partida para tratarmos sobre as diferenças na educação, surgiram: 1) do contato com esses temas promovido pelas experiências no PIBID; 2) das noções sobre a importância de uma formação docente que leve em conta as diferenças na educação; 3) e do entendimento sobre como essas noções devem refletir nos processos de ensino aprendizagem que mediamos enquanto educadores/as, e conseqüentemente, nas experiências educativas com crianças, jovens e adultos.

Torres e Carril (2021) consideram a diferença como um grupo de princípios organizadores “da seleção, inclusão e exclusão, que informam o modo como indivíduos marginalizados são posicionados na estrutura de poder e construídos em teorias sociais dominantes, práticas sociais e agendas políticas” (Torres & Carril, 2021:8). Afirmam que as lutas pelas diferenças estão vinculadas às mudanças sociais que aconteceram principalmente na segunda metade do século XX, a partir dos movimentos de maio de 1968. Observam um movimento de autoafirmação das pessoas a partir das diferenças e singularidades; rupturas que questionaram as organizações sociais e seus modelos formatadores de papéis. Entendem que no contexto de um país ocidentalizado, com ideal branco e de tradição patriarcal, a teoria como prática libertadora significaria o abandono ao ensino e transmissão de conhecimentos de modo bancário, cujo objetivo é reproduzir o *status quo* (Torres & Carril, 2021). Assim a formação docente configura-se como um momento de trabalhar contradições sociais experienciadas e que não são externas às realidades em que estão inseridas as pessoas, mas são consequência de suas próprias constituições sociais.

As diferenças na educação foram destacadas pelos movimentos sociais que denunciaram injustiças e desigualdades, exigindo igualdade de acesso e reconhecimento político e cultural (Candau, 2012), sendo as reivindicações por respeito às diferenças culturais no Brasil, resultado dos esforços de grupos sobre os quais violentamente se impôs o universalismo europeu, isto é, de pessoas negras e indígenas (Valente, 1999). Gomes (2012) ressalta que o movimento negro brasileiro tem ressignificado a questão racial, e a educação tem sido compreendida como direito paulatinamente conquistado como uma possibilidade a mais de ascensão social, além de uma aposta para a produção de conhecimentos que valorizam o diálogo entre os/as diferentes agentes sociais e suas culturas; como espaço de formação de cidadãos que se posicionam contra toda forma de discriminação. Munduruku (2012) discute o papel do educador do movimento indígena, destacando como marco a aprovação de leis que reconheçam a história e a importância das sociedades indígenas, como a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que amplia a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) para incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

O campo de estudo das diferenças pode contribuir com a formação docente para a qual a ideia de diversidade é insuficiente para práticas didático-pedagógicas articuladas a processos dialéticos transformadores. Para Silva (2000), a diversidade é um posicionamento liberal que cristaliza, naturaliza e essencializa as diferenças, e é insuficiente

para uma pedagogia crítica e questionadora. Para tal insuficiência da ideia de diversidade, Miskolci e Leite (2014) apontam como horizonte a perspectiva da diferença, proposta pelas abordagens críticas ao multiculturalismo e à diversidade, ao considerar que a compreensão das diferenças impacta positivamente a vida social, embora também possam gerar conflitos, já que são dadas a partir de relações de poder e do acesso desigual ao poder, ao mesmo tempo que reconhecê-las permite a produção de diálogos e democratização da vida social, ou como defendem as autoras, um encontro possível com a alteridade.

Silva (2000) argumenta a favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que leve em conta contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo; preocupação que orienta significativamente as contribuições do autor, tratariam a identidade e a diferença como questões políticas. Em seu centro, deveria estar uma discussão da identidade e da diferença como produções. As perguntas que, portanto, deveriam guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seriam: “como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (Silva, 2000:99). Nas perspectivas de Tomaz Tadeu, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (Silva, 2000:100).

Nesta direção, afirma que também deve haver o estímulo para explorar possibilidades de perturbação, transgressão e subversão de identidades existentes, já que um currículo e pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para estratégias de desestabilização, como: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Sobre este ponto de vista, bell hooks (2013), chama atenção para a importância de que tais movimentos de cruzamento de fronteiras aconteçam, já que, apesar das “diferenças”; “hibridizações”; “cruzamento de fronteiras” estarem aquecidos nas discussões dos círculos progressistas, haviam ainda poucos exemplos concretos dessa realização, demandando, assim, pesquisadores dispostos a mudarem suas práticas de ensino de modo a realmente transgredir fronteiras e criar espaços para intervenções.

A partir das problematizações postas por Silva (2000) ao campo das identidades e diferenças, e inspiradas por bell hooks, é importante termos em vista, que, no contexto de disputas em que se ampara essa discussão, a identidade pode emergir para diferentes grupos que compartilham determinados sistemas de representações, a partir de um rompimento estrutural que é fruto de mobilizações de pessoas que não pertenciam às identidades hegemônicas impostas violentamente como referenciais a serem seguidos. Portanto, nessa reivindicação de determinadas “identidades” há um aspecto político de posicionar-se diante de determinados contextos históricos.

bell hooks (2013) fala sobre identidades e essencialismos em “Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade”, alertando que uma crítica totalizadora de “subjetividade, essência, identidade” pode se tornar uma ameaça a grupos

marginalizados para quem nomear as próprias identidades contra a dominação tem sido um movimento de resistência política. Em suas reflexões, traz exemplos de teóricos que criticam grupos que reivindicam essa autoridade essencialista para dominar uma discussão, nunca citando sequer o sistema de dominação operante responsável por subalternizar esses grupos, sendo sempre o outro o marginalizado e essencialista. Esses teóricos se recusaram a observar os modos ocultos e ostensivos em que o essencialismo se expressa a partir de posições de privilégio, o que resulta conseqüentemente na recusa em reconhecer como opera o racismo, o sexismo e/ou o elitismo de classe que molda as estruturas de uma sala de aula. Tal cenário torna a reivindicação a essas identidades essencialistas uma resposta estratégica à colonização para sobreviver, que em alguma medida pode inibir a discussão, mas ao mesmo tempo é capaz de resgatar estudantes de um estado de negação (bell hooks, 2013).

Guarany e Cardoso (2021) ao fazerem uma discussão curricular acerca das discursividades do sujeito docente para a diversidade e diferença em cursos de formação inicial, indicam que, compreender os anseios de currículos em esvaziar discussões sobre diversidades e diferenças nos permite identificar as subjetivações docentes objetivadas nos processos de produção desses documentos; fabricados a partir de processos sociais “que envolve interesses, rituais, conflitos, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação que também se ligam às diferenças” (Guarany & Cardoso, 2021:1227).

Neste sentido, se pensamos identidades em relação aos/às professores/as e aos contextos nos quais estão envolvidos/as/es, podemos imaginar um cenário acerca de que tipos de docência estão sendo exigidas da nossa categoria. Felício (2014) analisa percepção de pibidianos/as sobre significados do PIBID e observa como a sociedade contemporânea reconfigura a identidade profissional docente em função de aspectos decorrentes das transformações no mundo do trabalho, da revolução midiática e das relações sociais. Para a autora, na baila dessas transformações, a sociedade contemporânea atribui responsabilidades cada vez maiores ao sistema educacional escolar e aos/às professores/as, fragilizando assim o processo de formação docente inicial e continuada.

Sobre as diferenças, temática que tem conduzido historicamente as práticas formativas no PIBID-FCS-UFG, Gomes (2008) afirma que o entendimento conceitual sobre o que é o racismo, a discriminação racial e o preconceito, situa as pessoas educadoras sobre os desdobramentos e especificidades do racismo no Brasil, e que esse debate deve compor o processo formativo docente, subsidiando estratégias de intervenção.

Gomes aponta o modo como a escola é desafiada a enfrentar e tratar pedagogicamente as diferenças que emergem nesse espaço, sem negar a importância desse papel e da sensibilidade necessária para compreensão sobre como esses processos se manifestam nos cotidianos escolares. As diferenças étnico-raciais na história e política brasileira, para a autora, passaram por um processo de naturalização, tendo sido transformadas em desigualdades. Nesse contexto, a escola é também um lugar onde essas desigualdades precisam ser superadas (Gomes, 2008). Como exemplos de rompimento dessa lógica, partimos da mesma premissa de bell hooks (2013) sobre a escola, que entende que, apesar de tratar-se de um lugar de muitas contradições, é possível ser tomada como espaço de transformações, questionamentos e superação de desigualdades.

Observamos, brevemente, a importância de tratar as diferenças na educação, constituindo-se também como um tema indispensável à formação docente. A partir dos

referenciais teóricos mobilizados, percebemos como a escola tem um papel fundamental nesse aspecto, uma vez que também configura-se como um dos espaços onde as diferenças são experienciadas como desigualdades. Apesar disso, em função das muitas e árduas lutas de movimentos sociais, sobretudo não-brancos, pelo direito à educação, uma resistência se fez presente, de modo que hoje a escola também é horizonte para transformações e justiça social.

PIBID, Formação Docente e Pesquisa

Paniago e Sarmento (2017) reuniram narrativas e analisaram documentos com o objetivo compreender as contribuições do PIBID na aprendizagem da docência das pessoas licenciandas, com ênfase na identidade docente de professores/as pesquisadores/as e reflexivos/as, mais especificamente no contexto do Instituto Federal Goiano de Rio Verde (GO). As autoras avaliaram diretrizes relacionadas ao PIBID e identificam como se alinham à perspectiva da pesquisa, defendendo que a iniciação na pesquisa durante a formação contribui; com a articulação entre teoria e prática, com processos de produção de conhecimento, e com percursos através dos quais pessoas licenciandas possam assumir um posicionamento questionador e investigativo diante das questões que emergem no cotidiano escolar.

Apontam como o PIBID pode se estabelecer como um campo fértil para o contato das pessoas licenciandas com a investigação durante a formação. Ressaltam que, por isso, o objetivo do programa em incentivar, mobilizar e fortalecer os processos formativos para a docência profissional no contexto das IES, reforça a relação entre aprendizagem da docência e preparação para a pesquisa (Paniago & Sarmento, 2017).

Ao discutirem os modelos de formação de professores/as em Ciências Sociais a partir dos Estágios Supervisionados e do PIBID, Oliveira e Barbosa (2013) apontam que as práticas de pesquisa no PIBID partem da necessidade de familiarizar esses bolsistas com estratégias metodológicas para pesquisa em Ciências Sociais e sua aplicação no campo da educação. A pesquisa no programa configura-se, portanto, como instrumento didático e/ou avaliativo; um princípio educativo que viabiliza e desenvolve a imaginação sociológica dos/as estudantes do ensino básico. Também atua como pressuposto para a formação, rompendo com a dicotomia entre pesquisa e ensino (Oliveira & Barbosa, 2013).

Entre as responsabilidades que temos ao nos vinculamos ao PIBID, a pesquisa é um fator de destaque. Desde o início, todos/as/es os/as/es integrantes se envolvem na realização de um diagnóstico sobre as turmas com as quais atuarão nas escolas-campo. Paniago e Sarmento (2017) também refletem como o diagnóstico se configura como momento de possibilidades para iniciação na pesquisa e no processo reflexivo. Esse diagnóstico realizado durante o PIBID-FCS-UFG/2020-2022, levantou inúmeros questionamentos para nós, no sentido de tentar contemplar nas questões realizadas a multiplicidade de experiências na escola-campo, e também no que diz respeito aos conflitos provenientes da reflexão de como nós abordaríamos determinados temas.

Também é prerrogativa da nossa participação no PIBID elaborar e apresentar trabalhos sobre as experiências no programa em eventos científicos acadêmicos. Foram essas as nossas primeiras experiências em fazer pesquisa na Licenciatura em Ciências Sociais. Sobre essa relação entre PIBID e pesquisa, nos diagnósticos e eventos científicos, Oliveira e Barbosa comentam:

A pesquisa se faz presente desde o início do projeto, quando os bolsistas realizam um diagnóstico sobre a escola em que vão atuar. Esta atividade tem sido intensificada no desenvolvimento do projeto e utilizada na medida em que surgem novas questões a serem respondidas sobre o contexto escolar. Além de ser um instrumento didático trabalhado na disciplina Sociologia junto com os alunos do ensino médio, os bolsistas têm a oportunidade de apresentarem os resultados de suas pesquisas realizadas no PIBID em congressos da área e em intercâmbios, o que tem contribuído para que eles vivenciem a universidade para além da sala de aula (Oliveira & Barbosa, 2013:154).

Gatti et al (2019), abordam o cenário atual da formação inicial e continuada de professores/as brasileiros/as. Ao considerarem a pesquisa como elemento formativo, observam que a ideia de professor/a-pesquisador/a como sustentáculo para a formação docente aparece mais frequente e recentemente, sem muita clareza conceitual, perpassando documentos e textos variados em diversos países, inclusive no Brasil (Gatti *et al*, 2019).

As autoras tratam como consenso o fato de que a formação deve oferecer vivências que retratam a complexidade de ensinar de modo a provocar a integração entre a teoria e a prática. Em suas perspectivas, a reflexão como orientação conceitual na formação docente compõe os conhecimentos pessoais, profissionais, proposicionais e teóricos, de modo que a formação se constitua por experiências e análises de práticas que permitam: Uma relação dialética entre a formação teórica e a prática profissional; a experiência concreta nas salas de aula; e a pesquisa e entre professores e formadores universitários (Gatti *et al*, 2019). A prática é concebida nos currículos de formação inicial como elemento articulador que tenta inserir o/a estudante no contexto de sua prática, que não se refere somente ao fazer, mas trata-se de uma atividade reflexiva apoiada na teoria, como acontece no caso dos pressupostos do PIBID:

É nessa perspectiva que os dispositivos de formação inicial e continuada, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros, que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (Gatti *et al*, 2019:187).

Para Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) a postura investigativa é fundamental para o trabalho, formação docente e atuação profissional. A pessoa docente pesquisadora é aquela que repensa práticas docentes a partir de referenciais teóricos que permitem o aperfeiçoamento do trabalho e desenvolvimento profissional, de modo que elas sejam trazidas para o debate, “desveladas, descritas, analisadas e reformuladas se necessário, inserindo-se no processo de aprendizagem na docência” (Gatti *et al*, 2019:188). As autoras ainda apontam o desafio de tomar a pesquisa como uma prática de formação e as práticas de formação, como instrumentos de investigação (Gatti *et al*, 2019).

Silva (2022 b) busca analisar as percepções de docentes iniciantes em relação à prática de pesquisa em sua formação e seu caráter reflexivo; uma relação que ela defende fortalecer a tomada de consciência da articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos, que estimula saberes, reflexões e análise crítica, somando ao processo de formação de uma pessoa docente/pesquisadora (Silva, 2022b). A autora fala sobre como as transformações da sociedade exigem mudanças nos modos de ensinar e aprender, o que impacta diretamente na demanda para a formação de Professores(as) “dinâmicos, reflexivos e críticos” (Silva, 2022b). O/a docente-pesquisador/a emerge como possibilidade para esse perfil. A autora compreende que uma formação inicial pautada no incentivo à pesquisa e condições favoráveis de trabalho possibilita melhores circunstâncias para o desenvolvimento de práticas de pesquisas pelas pessoas docentes.

Alinhada às perspectivas de Silva (2022b) e Gatti *et al* (2019), Franco (2012) observa que a pesquisa na prática docente pode ser inserida nos processos de formação como possibilidade de ressignificar as relações entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, romper com concepções tecnicistas de docência, podendo esse ser um movimento fundamental na luta coletiva por melhorias de condições de trabalho, e também para reconsideração da importância do conhecimento que é produzido por docentes. Para a autora, a prática da pesquisa e o conhecimento acumulado dessa prática permite um contraponto valioso ao movimento de precarização e desprofissionalização da classe docente.

Para Lüdke e Cruz (2005), cujas contribuições são fundamentais para pensarmos a relação entre docência e pesquisa, a universidade e cursos de pós-graduação, a partir de seus valores e cultura próprios, podem cumprir um papel muito importante nesse processo, legitimando um perfil de pesquisador/a mais próximo do modelo acadêmico, ou um perfil mais aproximado do trabalho de pesquisa nas escolas, o que ainda parecia ser um desafio aos investigadores do tema.

As autoras também refletem o próprio contexto do magistério, pouco valorizado em termos de remunerações, condições de trabalho e carreira, e pouco atraente para as pessoas em processos formativos, pontuando a evidente falta de interesse dos governantes em investimentos efetivos. No entanto, insistem em apontar a importância da pesquisa para a formação e o trabalho de professores, ainda que sua viabilidade prática seja posta em xeque. Consideram que existe uma encruzilhada fértil entre o reconhecimento da importância da pesquisa para docentes e a missão de garantir condições e abertura para todas as formas de pesquisas que são fundamentais para buscar soluções aos seus problemas, sem comprometer o estatuto da pesquisa (Lüdke & Cruz, 2005).

Paniago e Sarmiento (2017), observam que a prática de pesquisa e reflexão não garante por si só a resolução de questões que docentes enfrentam no cotidiano escolar, mas consentem que mesmo assim, o PIBID é um espaço fértil para aproximar pessoas licenciandas com a postura investigativa durante a formação; além da aproximação com a educação básica; entre aprendizagem e docência, e a formação dessa dimensão da pesquisa. As autoras questionam porque não materializar a relação entre ensino, pesquisa e extensão no PIBID; espaço que consideram fecundo para que isso aconteça. Apesar de apontarem, de modo sensível, para a existência de uma realidade não materializada dessas dimensões nos contextos escolares, insistem na reflexão:

Se há um consenso na literatura de que a reflexão e a pesquisa em uma perspectiva crítica no cotidiano da escola de Educação Básica, entre outros intervenientes, são alternativas de melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, do ensino e aprendizagem, então vamos ser deterministas na história e nos atermos a pontuar todos os obstáculos que dificultam o exercício da pesquisa e da reflexão na escola ou vamos, em uma perspectiva coletiva, dispensar esforços na luta por políticas públicas que garantam que essas condições sejam garantidas aos professores? (Paniago & Sarmiento, 2017:778).

Vislumbramos brevemente a potencialidade da relação entre docência e pesquisa, partindo de uma perspectiva em que a pesquisa é muito mais que um *status* de currículo. Trata-se de promover diálogos que estão alinhados a um ponto de vista de transformação para os direitos humanos, por exemplo.

Ao direcionar para a reflexão do PIBID como possível fio condutor para a pesquisa, é importante explicar que o conceito de professores-pesquisadores possui diferentes fontes e configurações, de modo que encontramos nas literaturas sobre as relações entre pesquisa e ensino básico, uma variedade de posicionamentos, com os quais nos identificamos e pautamos nosso trabalho no PIBID, que não consideram como pesquisa somente aquela realizada nos termos burocráticos acadêmicos, embora considerem a importância de que docentes do ensino básico público também acessem as especificidades de pesquisas realizadas nesses formatos.

Metodologia

Em relação aos caminhos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, no qual buscamos empreender uma investigação detalhada, explorando questões específicas de uma das edições do PIBID Ciências Sociais. O estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, nos oferece a oportunidade de conhecer de modo aprofundado as dinâmicas e complexidades do fenômeno em análise, tornando possível alcançarmos como pesquisadoras/participantes as suas singularidades. Como evidenciado por André (2013), o estudo de caso é um caminho fértil para pesquisas em educação, sobretudo quando há uma aproximação cotidiana entre pesquisadores e o evento a ser investigado. Logo, o estudo de caso permite “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (André, 2013: 97).

Ressaltamos que o PIBID-FCS-UFG se desenvolve ao longo de mais de uma década, tendo sido contemplado em todas as edições em que o Programa PIBID/UFG participou dos editais lançados pela CAPES. Desde o primeiro subprojeto, no ano de 2012, formou mais de uma centena de estudantes, desenvolvendo atividades em parcerias com instituições públicas do ensino básico de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Para este estudo de caso, fizemos um recorte específico para análise do Subprojeto PIBID-FCS-UFG (2020-2022) por duas razões principais: por integrarmos a equipe da referida edição e por suas

singularidades diante do contexto pandêmico, que nos colocou diante de desafios não vivenciados por grupos anteriores.

Para melhor ilustrar as particularidades experienciadas pelo grupo que compôs o PIBID-FCS-UFG (2020-2022), acrescentamos, ainda, que nesta edição apenas 8 (oito) bolsistas licenciandos/as foram contemplados, e dentre estes, 5 (cinco) estavam em processo de conclusão de curso no período em que a pesquisa foi iniciada. Ao longo do desenvolvimento do presente estudo, verificamos que estes 5 (cinco) estudantes foram aprovadas/os e ingressaram no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/FCS/UFG), com pesquisas alinhadas às trajetórias vivenciadas ao longo de suas participações no PIBID e relacionadas à educação básica e superior, e/ou questões das diferenças, como gênero e raça.

Ainda no que se refere aos percursos metodológicos e reforçando a proposta de uma abordagem qualitativa, nos mobilizamos pelo que Thé (2022) chama de biografias-narrativas, a partir das experiências das autoras articuladas com apoio teórico de investigadores da formação docente e das diferenças. Essas biografias são defendidas pelo autor por seu potencial para se constituir como uma metodologia de pesquisa ativa e significativa, carregando também interface interpretativa, reflexiva, crítica, e que promove a emancipação, podendo auxiliar de modo multifacetado a relação de ensino-aprendizagem entre educadores/as e educandos, colocando-os como “agentes e formuladores dos próprios conhecimentos, sem esquecer de nesse intercuro ampliar as agências de todo o conjunto da comunidade educativa” (Thé, 2022:11). Por fim, além da técnica das biografias narrativas tal como já explicitado, fez-se necessário nos dedicarmos a uma pesquisa documental, em que foi analisado o subprojeto vigente entre os anos de 2020 e 2022, identificando as propostas que conduziram as experiências desenvolvidas pelo PIBID Ciências Sociais.

Análise Documental do Subprojeto PIBID-FCS-UFG (2020/2022)

Consideramos fundamental a análise do subprojeto¹ aprovado pelo PIBID-FCS-UFG (2020-2022), a fim de fazer uma leitura desse documento que busca compreender, além dos aspectos inerentes ao caráter da pesquisa; o contexto político em que o Subprojeto foi lançado e aprovado, além de outras informações importantes sobre o cenário de realização do programa. Os subprojetos referem-se a uma das principais estruturas do PIBID, e representam as áreas específicas de atuação do PIBID dentro de uma instituição de ensino superior, onde cada documento está ligado a uma respectiva licenciatura.

O objetivo geral do Subprojeto Ciências Sociais/UFG (FCS, 2020) era a inserção de estudantes da Licenciatura do curso de Ciências Sociais em escolas públicas de Goiânia e Aparecida de Goiânia, através da concessão de bolsas² de R\$400,00 (quatrocentos reais)

¹ Durante a história do PIBID na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, foram lançados e realizados cinco subprojetos, nos anos de 2011; 2014; 2018, 2020 e 2022.

²Atualmente, em função do reajuste (2023) de 75% das bolsas do Pibid e da Residência Pedagógica, o valor da remuneração aumentou para \$700,00 (setecentos reais.)

mensais para essas/es estudantes. A previsão, de acordo com o subprojeto, era apenas um núcleo de iniciação à docência, pela quantidade reduzida de bolsistas em relação aos editais anteriores.

Somando ao objetivo geral, o Subprojeto (2020) também adiantou que suas ações seriam pautadas pelo constante exercício de curiosidade intelectual, para que os processos de iniciação a docência pudessem ter como componente fundamental a pesquisa, “parte essencial do processo de formação de professores” (FCS, 2020:2).

Entre os objetivos específicos, encontra-se: a integração no cotidiano das escolas-campo, considerando conhecimento prévio de conteúdos, fundamentação teórica e metodológica para planejamento pedagógico supervisionado e observação do ambiente escolar e de sala de aula, além da continuação do Grupo de Estudos em Gênero e Diferenças na Educação (GDE).

Estabeleceu, ainda, como objetivo, a criação e aplicação de uma pesquisa/diagnóstico da escola-campo, a fim de compreender com mais profundidade os contextos dessa instituição, que contribuísse no planejamento das atividades que viriam a ser desenvolvidas. Também foi posto como intenção, o desenvolvimento de três projetos de ação direcionados à escola-campo, a continuidade do Laboratório de Tecnologias do Processo Educativo, a participação em oficinas formativas na universidade e na escola, além de eventos acadêmicos de Sociologia. Por último, objetivou-se a viabilização de ações que desenvolvessem habilidades para o trabalho coletivo e criasse redes de aprendizagem entre estudantes do curso, além das reuniões frequentes de planejamento e avaliação para a realização do subprojeto.

Destacamos que, embora os subprojetos do PIBID Ciências Sociais anteriores tenham alcançado vinte e quatro estudantes distribuídos em quatro escolas diferentes, tal redução, para oito discentes, se deu em virtude de diferentes fatores: a implementação do Programa Residência Pedagógica, que dividiu as bolsas do PIBID nacionalmente; as regras da CAPES e da própria UFG frente à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que priorizou a distribuição das cotas de bolsas para outras áreas; e atrasos no trâmite interno do próprio subprojeto no âmbito da FCS e da UFG.

Após determinar seus objetivos, o Subprojeto (2020) descreveu o contexto social e educacional dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, então vislumbrados para a sua atuação, a partir de dados sociodemográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e relativos à educação, a partir de censos escolares. O documento não deixou de sublinhar o contexto da educação pública do estado de Goiás, marcado pelas ações de privatização e militarização, além da transferência da gestão escolar para organizações sociais; problemas que impactam profundamente as escolas, universidades, e o campo das licenciaturas, reduzindo perspectivas de ingresso no mercado de trabalho como professores/as efetivo/as e desvalorizando, conseqüentemente, a educação pública. O Subprojeto também situa os impactos da Reforma do Ensino Médio e impasses frente à implementação da BNCC.

Também previu como contribuição do PIBID, a permanência de licenciandos/as em Ciências Sociais da UFG, ao atuar sobre a diminuição dos índices de evasão; a valorização

docente; o ensino de sociologia; a valorização da educação pública e de qualidade; a construção de pontes que aproximam universidade e escola; o aperfeiçoamento da formação inicial a partir do aprofundamento teórico e metodológico de categorias presentes nos currículos oficiais; a divulgação do PIBID como ação educativa meritória na complementação da formação de licenciandos/as e suas práticas educativas na escola; e finalmente, a apresentação de comunicações orais e relatos de experiências das ações desenvolvidas nesse programa em eventos científicos.

Sobre estratégias de articulação entre teoria e prática na universidade e na escola, pontos considerados fundamentais no subprojeto, cabe destacar (FCS, 2020) as transformações que o PPC da Licenciatura em Ciências Sociais passava naquele ano, em que foram empreendidas reformulações de modo a incluir a prática como componente curricular, movimento que no subprojeto consta ter sido inspirado pelo PIBID.

Também é relatado no Subprojeto (FCS, 2020), além das demandas relativas às atividades de pesquisa, a importância desse aspecto, construindo um processo formativo pautado no “constante exercício da curiosidade intelectual de modo que as práticas de iniciação à docência, tenham também a pesquisa como parte essencial do processo de formação de professores” (FCS, 2020:2). É a partir desse sentido que o documento desenhou seus objetivos, marcando a formação de perfis docentes-pesquisadores não só como um dos objetivos a serem alcançados, mas a própria base na qual esse percurso será construído.

Experiências de Pesquisa e Educação para Diferenças no PIBID-FCS-UFG - Relato de egressa, por Flávia Lima

Desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

A previsão de realização das atividades deste subprojeto era de 18 meses, não havendo sido suposto que suas ações seriam realizadas majoritariamente na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da Pandemia de Covid-19 que impactou todos os níveis e modalidades de ensino. A escola campo escolhida foi o Colégio Estadual Jardim América (CEJA) com a qual o PIBID Ciências Sociais já havia desenvolvido atividades presenciais em outros editais. O CEJA foi fundado em 1976 e está localizado na região Sul de Goiânia, em um dos maiores e mais populosos bairros da cidade, que carrega o mesmo nome da escola: Jardim América, atendendo aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Professora Supervisora da escola campo, Heloíza Viana, egressa da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, já estava familiarizada com as dinâmicas do PIBID-FCS-UFG, e já havia supervisionado outros projetos. Nesta edição, a supervisora contribuiu com a articulação e integração dos/as pibidianos/as no trabalho pedagógico, mas superou sua atuação como formadora, socializando editais de concursos, vagas para contrato em escolas, entregando livros de sociologia do ensino médio para eventuais estudos e atenta às dificuldades de uma formação durante a pandemia.

O Ensino Remoto Emergencial foi uma alternativa para continuidade das atividades educativas em vários níveis e modalidades, garantindo, através do uso de diferentes recursos tecnológicos, o distanciamento social recomendado pelas autoridades sanitárias e de saúde frente ao contexto da Pandemia da Covid-19. Essa nova dinâmica trouxe inúmeros e multifacetados desafios, além de novos contornos aos já existentes, no que diz respeito ao direito fundamental de acesso à educação.

Nascimento e Antunes (2022) discutem transformações ocorridas nas atividades das instituições escolares, destacando a transição para o uso de plataformas como Google Meet, Zoom, YouTube e Whatsapp na administração das aulas, enquanto as atividades impressas vinham sendo empregadas como recurso para estudantes que não possuíam acesso às requeridas tecnologias digitais. Apesar das pesquisas recentes trazerem contribuições sobre os impactos do ERE, este ainda é um campo em fase exploratória. Contudo, já é evidente, a partir dessas contribuições, o agravamento das desigualdades no acesso à educação, que se interseccionam com outras formas de desigualdades, como as de ordem étnico-racial, socioeconômica, regional, de gênero, sexualidade e as enfrentadas por pessoas com deficiência, entre outras.

Iniciamos as observações das aulas de Sociologia no CEJA imersos nos dilemas enfrentados pelos/as estudantes da escola campo em relação ao novo modelo de ERE, confrontando questões relacionadas também às nossas próprias experiências e processos de aprendizagem nessa nova modalidade. As aulas do ensino remoto na escola eram diferentes das aulas na universidade. A primeira e marcante diferença foi o fato de que na escola a duração de uma aula era ainda menor; apenas quarenta e cinco minutos que passavam muito rápido, e, muitas vezes, eram reduzidos em função dos episódios de falhas de conexão.

Em parte, nossas expectativas de que a escola seria um espaço rico em acontecimentos pedagógicos foram frustradas. A realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE) pareceu, à primeira vista, bastante desafiadora em termos de identificar esses eventos. Inicialmente, pensamos que essas limitações tornariam a formação prevista pelo PIBID insuficiente. No entanto, à medida que acumulamos experiências e desenvolvemos um olhar mais atento, começamos a perceber diversas ocorrências cujos elementos revelam o modo como a educação brasileira é disputada para servir às classes dominantes, não sem oposição de resistências.

Nos ambientes virtuais de ensino predominava um silêncio “barulhento”, por se tratar de uma quietude que informava um bocado de coisa, inclusive a ausência de quem não estava acompanhando as aulas pela negação de direito ao acesso. Um silêncio que não significava a ausência de acontecimentos, ou que nada estava acontecendo por trás de cada janelinha, mas compunha essa reconfiguração de sala de aula, onde as pessoas de alguma forma se homogeneizaram nos padrões estéticos do Google Meet. Enrijeceram-se nos limites que o online impunha à espontaneidade, mudando o tempo e possibilidades de trocas; remodelando interações.

Simultaneamente às tentativas de criar relações com a escola-campo, fomos nos aproximando internamente enquanto esse pequeno coletivo, sobretudo em relação à

necessidade de acolhimento durante um período em que estávamos em exaustão, sentindo angústia; medo, perdendo pessoas, e tendo de continuar a trabalhar e estudar num cenário apocalíptico, metáfora que cabe inclusive para a reflexão de que a ordem foi seguir, deixando muitos para trás, assim como acontece nas obras que projetam tais desastres.

Assistimos nesse período, desanimados, o modo como docentes do país inteiro, de vários níveis e modalidades de ensino, ficaram responsáveis pela atualização requerida dos novos modos de incorporar tecnologias à educação, e por criar engajamento nas aulas num tipo de esforço que não tinha nada de bonito ou heróico, mas expressou a desvalorização; velha conhecida da nossa profissão. Para Souza et al. (2022), docentes foram colocados em situações que extrapolaram a própria formação, impondo novas demandas e modos adaptados de planejamento pedagógico diante de uma realidade que não foi fruto de uma construção processual, mas de um contexto que provocou “receios, frustrações, resistências, porém também espaços para ações de reexistência” (Souza et al., 2022:2068).

A ausência do Estado manifestava-se em diversos aspectos, sobretudo na tomada (ou não) de iniciativas em vários setores sociais, com ênfase à saúde e à educação. Era inevitável abordar essas dificuldades nos processos de pesquisa instigados pelo PIBID. Ao compreendermos, dentro do programa, sua importância, sentimos que era necessário destacar as especificidades dessa experiência temporária de ERE, e assim o fizemos (Silva et al., 2021a; Silva et al., 2021b).

O ponto comum entre esses discentes (2020-2022) era reconhecer o potencial do PIBID de atuar não só como instrumento de formação, mas transformação, contribuindo para uma jornada de mobilização de saberes e construção de conhecimentos, infelizmente interpelada pelo advento mundial de uma crise pandêmica, agravada por coincidir com o exato momento em que a gestão do governo brasileiro seguia o curso de um projeto genocida.

A inserção no espaço escolar é a principal premissa do PIBID, e no ERE, foi justamente esse aspecto que ficou comprometido, porque essa entrada agora seria em outra dimensão. No entanto, se é pressuposto do PIBID que possamos experienciar os dilemas enfrentados nas Instituições de Ensino Básico, e era o ensino remoto emergencial o novo modo de funcionamento do CEJA no período de desenvolvimento do projeto, cumprimos seu objetivo de vivenciar os dilemas da escola, eventualmente precisando adaptar-se a esse novo modelo e ao modo como ele provocou intensas transformações nos espaços formativos do programa.

Atividades de articulação entre a pesquisa e as diferenças na educação

Tendo explicitado os desafios enfrentados no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sigo agora para algumas experiências do PIBID em relação às diferenças e à pesquisa nos processos formativos do programa na referida edição, explorando alguns exemplos concretos dessa relação.

Para a coordenação do PIBID-FCS-UFG, uma característica marcante do PIBID Ciências Sociais é sua vinculação com temáticas relacionadas ao campo dos estudos de

gênero, sexualidade e diferenças na educação, a partir de 2014. Reflete que são temas para os quais a componente de Sociologia tornou-se um espaço privilegiado de debate e formação. Amaral (2017) analisa os movimentos conservadores de resistência à inclusão do tema da sexualidade no currículo escolar e nas práticas educativas, que é o cenário onde o PIBID-FCS-UFG desenvolve suas ações.

Amaral (2017) traz como exemplo o Cenas Plurais, que se trata da realização de cine debates, tanto nas universidades, quanto nas escolas parceiras, com temáticas direcionadas aos estudos de gênero, sexualidade e diferenças na educação; ação vinculada ao projeto de pesquisa “Gênero e Diferenças na Educação - desafios para a formação docente e o ensino de Sociologia” e ao grupo de estudos “Gênero e Diferenças na Educação” (GDE), a partir dos quais realiza-se leituras e debates e desenvolve-se pesquisas.

O GDE para o Subprojeto (2020/2022) foi de fundamental importância. O grupo foi criado no momento em que houve uma divisão das coordenações do PIBID Ciências Sociais, que ocorreu em virtude da atuação do programa em diferentes escolas. O interesse pelas temáticas de gênero, sexualidade e diferenças partiu tanto da linha de pesquisa da coordenadora, que atua como pesquisadora no Ser-Tão - Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, quanto do interesse de bolsistas vinculados/as ao grupo pelo qual ela ficou responsável nessa divisão.

Durante a edição de 2020-2022, fizemos as leituras dos livros: “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”, de bell hooks (2013); e “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (2005). Dentre as demandas relativas ao programa nesta edição, o GDE era a atividade mais frequente e o lugar através do qual a articulação teórico-prática na formação docente ganhava força.

É fato que o GDE, como espaço coletivo de aprendizagem, debate, impactou de modo significativo nosso processo formativo, de modo que, mesmo após o fim do vínculo com o programa, as/os oito discentes, já na modalidade presencial, continuaram reunindo-se e fomentando a participação de mais pessoas, de dentro e fora da universidade, interessadas em dialogar sobre tópicos relacionados às diferenças na educação. Além do contato com autores e autoras do campo da educação, educação popular, interseccionalidades, gênero, sexualidades e relações étnico-raciais, o modo articulado em que se desenvolveram as leituras, debates e práticas desenvolvidas na escola-campo, revelaram novas possibilidades para despertar modos de ser docentes a partir de redes colaborativas de afeto e reconhecimento das diferenças, auto-organizadas com autonomia e horizontalidade.

No GDE, estávamos construindo experiências de aprendizagem a partir de bell hooks, ensinando e aprendendo a transgredir. Apesar de falar de um contexto diferente, o estadunidense, seu livro dialoga muito bem com o cenário brasileiro. A partir de sua experiência como mulher negra que viveu a segregação e “dessegregação” racial, narra vivências desde sua infância e passagem pela universidade como estudante e como professora. bell hooks, em sua escrita acessível e profundamente complexa, permitiu leituras que mais pareciam um diálogo (bell hooks, 2013). Esforçou-se em explicar a educação como prática de liberdade, na defesa de um modo de ensinar que qualquer um

pode aprender, numa relação entre docentes e estudantes que transgridem a prisão de uma rotina educacional de linha de produção (bell hooks, 2013).

Ao falar sobre as experiências de grupos historicamente oprimidos na sala de aula, afirma que existe um medo que paira no imaginário de muitas pessoas docentes, de perceber pautas de tensão e conflito como algo negativo, afirmando que isso é um modo de manter esse espaço “seguro”. No entanto, estudantes que compõem esses grupos em ambientes neutros não se sentem seguros de nenhum modo, de modo que a sala de aula em que há a pedagogia transformadora torna-se um espaço onde todo mundo sente a responsabilidade de contribuir.

Às pessoas docentes, bell hooks (2013) afirma que cabe a tarefa de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz na educação. Essa recusa à escuta e às subjetividades só contribui com a manutenção do racismo e sexismo. É preciso se perguntar quem fala, quem ouve e por quê? A autora nos alerta que ouvir as vozes é um exercício de fundamental reconhecimento que garante que um aluno permaneça visível dentro de uma sala de aula.

Nesta obra, ela dialoga diretamente com Paulo Freire, o segundo autor que subsidiou as reflexões do GDE, quando lemos “Pedagogia do Oprimido”, livro publicado em 1968 pelo professor que ainda é uma das maiores fontes de inspirações pedagógicas transformadoras, e assim como Bell hooks, com reconhecimento mundial. Ao denunciar a oposição entre oprimidos e opressores, Freire propõe a pedagogia libertadora como modo de superação das contradições entre opressores e oprimidos.

Freire (2005) defende uma postura humanizadora de educadores, em que suas ações não se baseiam no sentido da doação, da entrega do saber, mas sim na construção de relações de companheirismo que busquem a libertação, e não a opressão, opondo-se à concepção bancária, em que estudantes são entendidas como coisas passivas, que devem receber do educador os conteúdos necessários. A própria prática da educação bancária é um ato de dominação.

Paulo Freire diz que se a nossa pretensão é a libertação, não podemos alienar as pessoas ou mantê-las alienadas, então precisamos entender que a libertação autêntica é práxis e exige reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo. Para isso, precisamos rejeitar a concepção mecânica da consciência como algo que está vazio e precisa ser preenchido, porque é preciso problematizar a relação que as pessoas têm com o mundo que vivem. Para Freire (2005), a educação bancária desconhece as pessoas como seres históricos, já a educação problematizadora parte exatamente desse caráter histórico e da historicidade das pessoas, que são seres que não tem conclusão. A educação se refaz, portanto, na práxis, num movimento de mudança constante, onde a educação problematizadora não aceita as coisas que estão dadas, e se faz revolucionária, e também esperançosa.

Por isso é importante o conhecimento histórico.; olhar para os contextos para melhor construir o futuro. Para que as pessoas se percebam, enquanto também percebem a realidade, sendo capazes de criar objetivos, aprofundando-se na tomada de consciência que pode ser transformadora. Paulo Freire diz que seria violência que as pessoas não fossem sujeitas de seu próprio movimento, como é violência a educação bancária.

Desse ponto de vista histórico, observamos que o PIBID-FCS-UFG, nas especificidades de seu cenário de atuação no estado de Goiás, cumpriu um papel de mobilização em torno das políticas antigênero nas escolas. O papel da educação frente as questões de gênero e sexualidade foi fortemente utilizado como recurso para que um governo genocida ficasse no poder, bem como contribuísse com o fortalecimento do fascismo no Brasil, mas a verdade é que antes mesmo de 2018 o programa já vivia a resistência em relação à abordagem de tais temáticas.

Segundo Amaral (2017), diante da dificuldade em encontrar consenso sobre os melhores modos de abordar a sexualidade na educação formal, tais temáticas acabam sendo tratadas superficialmente, muitas vezes do modo reducionista, por exemplo, a partir de uma compreensão da sexualidade como sinônimo de sexo, limitando-se à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez precoce, abrindo mão das dimensões políticas, culturais e econômicas que a integram.

Amaral (2017) também sublinha a importância da reflexão sociológica no ensino básico, abordando o deslocamento do lugar da sociologia enquanto disciplina obrigatória pela Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio (NEM) e implementação da BNCC. Denuncia como essas medidas impactaram diretamente relações com o curso de Ciências Sociais, reforçando a importância do papel do PIBID no sentido de ocupar o espaço da sociologia nas escolas e na educação básica, estimulando sua permanência como componente curricular do ensino médio, assim como prevê o currículo referência do estado de Goiás.

Direcionando agora para os aspectos de pesquisa no PIBID-FCS-UFG (2020-2022), explorando alguns elementos dessa relação, refletimos que, inseridos ou tentando se inserir no espaço acadêmico, certamente ouvimos alguma vez na vida que o bacharelado é para quem quer construir uma carreira universitária através da pesquisa, e a licenciatura voltada para atividades de ensino no âmbito da educação básica. Muitos preconceitos, visões dicotômicas entre licenciatura e pesquisa, visões de descrédito da profissão docente, perpetuam essa falácia que marca a distância entre licenciatura e pesquisa. O objetivo aqui é justamente caminhar inversamente a essa perspectiva cristalizada; precipitações se devem em grande medida às próprias condições de trabalho que perpetuam esses preconceitos.

O PIBID também se configura como um dos modos através dos quais é possível estimular a valorização das licenciaturas nos processos formativos, considerando todos os percalços que enfrentamos nessa área, que refletem muitas vezes inclusive dentro das próprias instituições de ensino superior.

Para encaminhar para outros relatos de atividades realizadas no PIBID correlatas à pesquisa e às diferenças na educação, destaco agora dois momentos que foram muito importantes. A primeira atividade, foi a realização da pesquisa “Experiências do PIBID Ciências Sociais em contexto de ensino remoto emergencial em Goiânia-GO.” problematizando e explorando os dilemas enfrentados pela turma do PIBID Ciências Sociais no desenvolvimento de suas ações, bem como a vivência de estudantes da escola-campo em relação ao atravessamento dessa nova modalidade educativa.

Nessa pesquisa, utilizamos observações participantes em aulas síncronas de sociologia ministradas através do *Google Meet*, análise comparativa de documentos institucionais que estabelecem parâmetros e objetivos das atividades a serem realizadas na vigência do PIBID, e, por fim, a coleta de dados quali-quantitativos na aplicação de dois questionários diagnósticos que buscaram traçar perfis socioeconômicos e compreender especificidades da experiência de estudantes do PIBID e secundaristas da escola-campo, a partir das dinâmicas do ensino remoto.

Este trabalho foi produzido por mim e pelos/as discentes: Ana Carolina Ribeiro Duarte, Caio Portuguez da Silva, Maria Rosa de Sousa e Silva e pela coordenadora da escola-campo: Heloíza Viana, sob orientação da Professora Marcela Amaral. Formulamos um diagnóstico que buscou analisar as experiências do ERE para estudantes secundaristas do CEJA. O questionário diagnóstico foi distribuído durante as aulas síncronas de Sociologia, além de presencialmente, durante as aulas do ensino híbrido e em grupos de Whatsapp da escola, com a colaboração da professora Heloíza Viana. Foi respondido por 197 estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, que representaram 27% do total de 728 estudantes secundaristas matriculados no ano letivo de 2021. Para as/os bolsistas do PIBID, o questionário diagnóstico foi respondido por sete das oito pessoas discentes. Na coleta de dados, foram traçados os perfis de raça, etnia e gênero das pessoas respondentes.

Pudemos, a partir dessas experiências no PIBID, engajar processos reflexivos de pesquisa, utilizando como cenário de fundo as investigações sobre esse contexto que tanto nos inquietava, pelos abismos sociais que a pandemia alargava. Observamos que o medo da individualização do ensino não era somente dos discentes em processos formativos, mas também dos estudantes da escola-campo, que sentiam falta da convivência e a compreendiam como fundamental para as dinâmicas escolares.

Foi um modo de juntar todas essas aprendizagens e angústias, criando uma situação de pesquisa que não se referia a demandas quantitativas de produções acadêmicas, mas que se materializasse como uma abertura às possibilidades de enfrentarmos essas dificuldades em diálogo com quem as vivenciou, tendo sido, portanto, os resultados desse trabalho apresentado posteriormente na universidade e em conselho de classe na escola.

Em março de 2022, retornamos ao CEJA para a realização da segunda atividade, que aconteceu presencialmente no Colégio Estadual Jardim América, junto à disciplina de Tecnologias do Processo Educativo II ofertada pelas Professoras Marcela Amaral e Tânia Tosta. Essa não foi a nossa primeira experiência presencial na escola-campo, porque pouco tempo após o ensino híbrido ser instituído no estado de Goiás, em agosto de 2021, estivemos na escola. Mas dessa primeira vez, foi necessário irmos em grupos menores, já que o CEJA só podia estar ocupado com 50% da capacidade total de estudantes.

A proposta, nesse retorno, era abordar com a turma de segundo ano (2ºB), temas da sociologia através de recursos educativos tecnológicos que buscaram possibilitar a imersão dos estudantes em práticas compartilhadas, através das quais fosse possível debater e dialogar com o tema, a partir, do conhecimento adquirido pela disciplina, da escuta sensível uns dos outros, e de seus próprios lugares nos diferentes contextos sociais.

Nos baseamos na Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 para pensar “A importância dos povos indígenas e africanos nas matrizes históricas e culturais brasileiras”, utilizando como recurso didático os cartazes interativos. Para essa atividade, fizemos um momento expositivo baseado na exibição do material que construímos coletivamente, sobre os tópicos relacionados. Esse material era um Zine, que por falta de condições de custear, imprimimos algumas cópias para deixar na biblioteca da escola, com a professora de sociologia, e a disponibilização de uma versão digital de acesso para os estudantes. Depois, fizemos cartazes interativos com colagens sobre os conteúdos ministrados.

Os cartazes interativos foram os recursos didático-pedagógicos que acionamos por sua acessibilidade frente aos limites de recursos, como instrumento capaz de provocar essas reflexões acerca dos diferentes contextos sociais e históricos, no passado e no presente, em que se inserem as práticas culturais africanas e indígenas no Brasil, abrindo espaço para que esses estudantes registrassem suas impressões sobre essas histórias a partir de seus próprios repertórios. Apesar de o Zine ter sido realizado e disponibilizado já pronto como material de apoio, o uso dos cartazes interativos foi inspirado em algumas metodologias de produção de Zines, readequados para os recursos que tínhamos à disposição.

Esse foi um momento fundamental para tentarmos resgatar o que sentíamos ter perdido durante o tempo de isolamento. Era perceptível o interesse desses/as jovens, tanto nos temas relacionados, como pela universidade. Houve muitas perguntas que diziam respeito ao interesse pelo ingresso na UFG. Também testemunhamos importantes comentários e relação de engajamento com a proposta, já que identificamos um processo de reconhecimento nos temas, por alunos/as/es negros/as/es e indígenas presentes na turma.

Nesse momento, as reflexões sobre as diferenças apareceram de modo muito intenso. O chão da escola era o campo vivo onde várias das considerações que havíamos realizado durante os anos de formação no PIBID emergiram de modo intenso. Ao mesmo tempo, surgia uma certa frustração de sentir que talvez, sem a pandemia, haveriam mais momentos como esse. Pensando na realidade e refletindo o PIBID na área da Sociologia e das Ciências Sociais, ficou evidenciado a importância do programa em diversos aspectos, que buscamos sintetizar ao longo desta investigação, sobretudo enfatizando a dimensão da pesquisa e da formação para as diferenças na educação; aliadas às possibilidades de disputar para que a educação sirva a um propósito de justiça social.

Considerações finais

As experiências potencializadas pelo PIBID reverberam nos sentidos de ser docente não apenas para as/os estudantes em processo de iniciação - o que se coloca como uma dimensão de seus principais objetivos - mas para todo o coletivo de pessoas envolvidas, tais como professoras/es da educação básica e do ensino superior. Se as transformações nos modos de ser docente nos atingem por estarmos diretamente vinculadas/os aos projetos, seja como pibidianas/os, supervisoras/es ou coordenadores/as de área, também se desdobram e impactam as escolas de modo mais amplo, os Núcleos Docentes Estruturantes

- NDE dos cursos de Licenciatura e seus Projetos Pedagógicos, que incorporam, gradativamente, práticas estabelecidas pelos subprojetos do PIBID em suas componentes curriculares, tais como em estágios, laboratórios e atividades práticas.

No que se refere à formação de estudantes de Licenciatura, a antecipação da experiência de inserção nas escolas públicas de educação básica que viria ao final do curso, a partir das experiências de estágio, contribuem para a formação docente pautada pela prática, pela reflexão crítica assentada na realidade das escolas, ultrapassando as perspectivas essencialmente teóricas de formação. O cotidiano das escolas e o trabalho de docentes supervisores/as destacam os desafios em torno da valorização da educação pública no Brasil, e, mais especificamente, do ensino de Sociologia, provocando que sejam pensadas estratégias criativas e coletivas capazes de despertar um novo modo de ser docente, alinhado às demandas contemporâneas.

O enfrentamento da distância entre as escolas públicas e a Universidade ilustra como o PIBID potencializa tal alinhamento. As atividades promovidas pelo Grupo de Estudos em Gênero e Diferenças na Educação, como explicitada anteriormente, articularam as linhas de pesquisa e as demandas de formação docente que reforçam princípios para uma educação democrática, crítica e inclusiva, com o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas e conteúdos curriculares apresentados pelas escolas-campo como possibilidades de intervenção. Entendendo as necessidades das escolas é que foram delineadas as atividades e leituras do GDE, de modo que nossas ações estivessem, de fato, atendendo às demandas específicas de cada escola.

No âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG, podemos destacar como as experiências do PIBID foram tomadas como referências para a revisão de nosso Projeto Político Pedagógico (FCS, 2019). A partir da compreensão da interdisciplinaridade como um dos condutores da relação entre teoria e prática, foram criadas as componentes curriculares de Laboratório de Tecnologias do Processo Educativo, de Processos Educativos (educação não-formal) e de Pesquisa Aplicada à Educação.

O documento, que orienta o processo formativo proposto pelo curso de Licenciatura, destaca que tais componentes, de caráter prático, “desenvolverão habilidades de pesquisa, ensino, extensão e cultura, a partir dos conhecimentos, saberes e competências adquiridas nas disciplinas de caráter teórico” (FCS, 2019:10) a serem aplicadas tanto no Estágio Supervisionado como nas disciplinas de Diferenças, Desigualdades e Cidadania e Cultura, Poder e Relações Sociais. Logo, ainda que não integradas/os ao PIBID, discentes e docentes do curso de Licenciatura passam a ter experiências didático-pedagógicas que consolidam o enfrentamento de uma “passividade monodisciplinar” (Durand, 1991), permitindo a integração de diferentes campos disciplinares, saberes e perspectivas.

Por fim, cabe ressaltar que as experiências do PIBID Ciências Sociais se desdobraram em reflexões que resultaram em projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação que analisam o lugar da pesquisa como parte do trabalho prático e subjetivo do ser/estar docente. O GDE, que permanece como projeto de ensino independente do subprojeto, agora trata do que tem sido denominado como Pedagogias do

Atrevimento, promovendo o aprofundamento de estudos acerca de pedagogias transformadoras, feministas, antirracistas e contracoloniais.

Considerando a potência do convite à transgressão no ensino apresentado por bell hooks, continuamos a caminhada na direção do fortalecimento da legitimidade de diferentes saberes atravessados por modos de sentir/pensar o mundo e nossas existências como docentes e pesquisadoras. Os novos modos de ser docente aqui apresentados, pretendem transgredir pelo caminho dos afetos, da ousadia, da liberdade e do senso de comunidade.



Referências

- Amaral, Marcela. (2017). “Cenas Plurais no PIBID Ciências Sociais: Gênero e Diferenças no Ensino de Sociologia”, in 13 Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero - Transformações, Conexões e Deslocamentos. Florianópolis. *ANAIS do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: UFSC, 2017. pp. 1-12.
- Amorim, Beatriz de B. (2024). O PIBID Sociologia na percepção dos(as) egressos(as): uma análise do programa na Universidade de Brasília. 2024. Monografia (Graduação em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.
- André, Marli. (2013). “O que é um estudo de caso qualitativo em educação?” *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, pp. 95-103. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>
- Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- Brasil (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- Candau, Vera M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, pp. 235-250. [Consult. 10-08-2023]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>
- Durand, Gilbert. (1991). “Multidisciplinarités et Heuristique”, in E. Portella (org.) *Entre Savoirs. L'interdisciplinarité en Acte: enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse: Ères/UNESCO, pp. 35-48.
- Faculdade de Ciências Sociais (FCS). (2020). *Edital Subprojeto Ciências Sociais*. Nº 01/2020. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- Faculdade de Ciências Sociais (FCS). (2019). *Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Ciências Sociais*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- Felício, Helena M. (2014). “O PIBID como ‘terceiro espaço’ de formação inicial de professores”. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 42, pp. 395-414. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a06.pdf>
- Franco, Maria Amélia do R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. 1 edição. São Paulo, Cortez.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gatti, Bernardete A. et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, Unesco.

- Gomes, Nilma L. (2008). “Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação”, in K. Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gomes, Nilma L. (2012). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 727-744. [Consult. 17-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Guarany, Ana; Cardoso, Lívia. (2021). “O Sujeito Docente da Diversidade e da Diferença nas Diretrizes Curriculares de Formação”. *Currículo Sem fronteiras*, v. 21, pp. 1226-1245.
- bell hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: A Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. Editora Martins Fontes.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Ludke, Menga; Cruz, Giseli. B. (2005). “Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, pp. 81-109. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/437/442>
- Miskolci, Richard; Leite, Jorge Júnior (orgs.). (2014). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos, Ed. UFSCAR.
- Munduruku, Daniel (2012). O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2012.
- Nascimento, Rosalina M. de L.; Antunes, Divania O. (2022). Experiência do PIBID 2020 – 2021: o ensino remoto mediado por tecnologias. Revelli 14.
- Oliveira, Amurabi; Barbosa, Vilma S. L. (2013). “Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID”. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 13, pp. 140-162. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169/3403>
- Paniago, Rosenilde N.; Sarmiento, Teresa. (2017). “A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades”. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, pp. 771-792. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>
- Prograd. Pró-Reitoria de Graduação. (S.D). Apresentação PIBID. Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiás.
- Santos, Mário B. (2014). “O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita”. *Revista Brasileira de Sociologia*. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.20336/rbs.61>
- Silva, Flávia L. (2022a). Modos de ser docente no PIBID Ciências Sociais (2020-2022): experiências de formação em pesquisa e diferenças na educação. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Orientadora: Marcela Corrêa Martins Amaral.
- Silva, Flávia L.; Duarte, Ana Carolina R.; Silva, Caio. P.; Silva, Maria Rosa S. E.; Amaral, Marcela; Viana, Heloiza S. (2021a). “Experiências do PIBID Ciências Sociais em contexto de ensino remoto emergencial em Goiânia-GO”. *Anais 18º Conpeex*, Goiânia.
- Silva, Miriã S. F.; Almeida, M. A. P.; França, N. F. B. C.; Amaral, Marcela; Viana, Heloiza S. (2021b). “Desafios para uma pedagogia engajada e transformadora nas ações do PIBID Ciências Sociais: uma análise dos impactos do ensino remoto na formação de professores de sociologia”. *Anais 18º Conpeex*, Goiânia.
- Silva, Mônica B. (2022b). “A Pesquisa na Formação de Professores Iniciais: A Materialização Profissional do Professor Pesquisador”. *Formação do professor e as múltiplas práticas docentes*, v. 7, n. 17, pp. 11-21. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/517/165>

- Silva, Tomaz T. (2000). “A produção social da identidade e da diferença”, in T. T da Silva, S. Hall e K Woodward. *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 73-102.
- Souza, Jordânia de A.; Gaudêncio, Júlio C.; Morais, Leila S. P. de; Santos, Lúcia. (2022). “Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia”. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 3. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2216>
- Thé, Raul da F. S. (2022). “Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa”. *Educ. Pesqui.*, v. 48, e246118. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246118por>
- Torres, Juliana R.; Carril, Lourdes de F. B. (2021). “Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire”. *Educar em Revista*, v. 37, p. e75679. [Consult. 15-07-2024]. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75679/43648>
- Valente, Ana Lúcia E. F. (1999). O jogo das diferenças: o multi-culturalismo e seus contextos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, pp. 247-251. [Consult. 17-07-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200011>

Flávia Lima da Silva

 <https://orcid.org/0009-0007-1506-8170>
 <http://lattes.cnpq.br/1873788605875128>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição. E-mail: flavialima.cs@gmail.com

Marcela Corrêa Martins Amaral

 <https://orcid.org/0000-0001-8112-2189>
 <http://lattes.cnpq.br/9943321716218527>

Pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Évora-Portugal. Doutora e Mestra em Sociologia pela Universidade de Brasília - Brasil. Professora Associada II da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do PIBID Ciências Sociais FCS/UFG (2014-2024). E-mail: marcela.amaral@ufg.br