



Joaquim Fernando Mendes da Silva  
Blanche Christine Pires de Bitner-Mathé  
Danielle de Almeida Menezes  
Ana Pires do Prado  
(Organizadores)

# NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

## A experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFRJ

Rio de Janeiro  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Narrativas sobre a formação docente [livro eletrônico] : a experiência do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na UFRJ / Daniela Guimarães ... [et al.] ; organização Joaquim Fernando Mendes da Silva ... [et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Joaquim Fernando Mendes da Silva, 2020.  
PDF

Outros organizadores : Blanche Christine Pires de Bitner-Mathé, Danielle de Almeida Menezes, Ana Pires do Prado.

Vários autores.  
ISBN 978-65-00-14820-6

1. Educação 2. Pesquisa científica 3. Professores - Formação profissional 4. Políticas públicas de educação I. Bitner-Mathé, Blanche Christine Pires de. II. Menezes, Danielle de Almeida. III. Prado, Ana Pires do.

20-53269

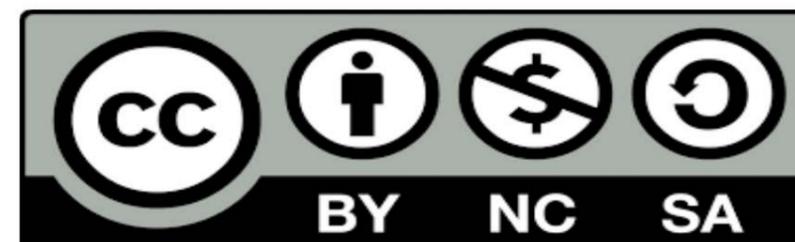
CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Capacitação profissional : Educação  
370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Licença Creative Commons CC BY-NC-SA



# SUMÁRIO

		TERCEIRA PARTE
<b>APRESENTAÇÃO</b>	2	<b>PIBID UFRJ: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES</b>
<i>Joaquim Fernando Mendes da Silva</i>		
<b>PRIMEIRA PARTE</b>		
<b>O PIBID NA UFRJ: HISTÓRICO E AVALIAÇÃO</b>		
<b>PIBID UFRJ: DEZ ANOS DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	5	
<i>Blanche Christine Bitner-Mathé e Joaquim Fernando Mendes da Silva</i>		
<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TRABALHOS APRESENTADOS PELOS SUBPROJETOS DO PIBID-UFRJ NOS ANOS 2014 E 2017: UM ESTUDO COMPARATIVO</b>	13	
<i>Danielle de Almeida Menezes</i>		
<b>O PIBID-UFRJ (2014-2018): UMA AVALIAÇÃO DE PIBIDIANOS, SUPERVISORES E COORDENADORES DE ÁREA</b>	24	
<i>Danielle de Almeida Menezes e Ana Pires do Prado</i>		
<b>SEGUNDA PARTE</b>		
<b>PIBID UFRJ E FORMAÇÃO DOCENTE</b>		
<b>PIBID PEDAGOGIA/EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFRJ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO EXPERIÊNCIA ALTERITÁRIA</b>	51	
<i>Daniela Guimarães</i>		
<b>O PIBID UFRJ PEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM PARCERIA</b>	59	
<i>Giseli Barreto da Cruz e Talita da Silva Campelo</i>		
<b>REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO SUBPROJETO QUÍMICA RIO DE JANEIRO DA UFRJ NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	70	
<i>Antonio Carlos de Oliveira Guerra e Viviane Gomes Teixeira</i>		
<b>O PIBID E AS POSSIBILIDADES DE PENSAR A PRÁTICA DOCENTE: NOTAS SOBRE METODOLOGIAS E SALAS DE AULA</b>	76	
<i>Marcos Antonio Matos de Souza e Roberto Marques</i>		
		<b>O PIBID FILOSOFIA UFRJ E AS AÇÕES NO COLÉGIO ESTADUAL ANDRÉ MAUROIS: PLURIVERSALIDADE E SUAS RESSONÂNCIAS</b>
		<i>Adriany Ferreira de Mendonça, Rebeca dos Santos Lima, Ygor Corrêa Leite Pena</i>
		84
		<b>INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DIFERENTES PROCESSOS DE LETRAMENTO EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>
		<i>Antonio Andrade e Lorena Xavier Varella</i>
		96
		<b>O SUBPROJETO PIBID/UFRJ-FÍSICA: ATUAÇÃO DO MONITOR BOLSISTA NA AULA REGULAR DO PROFESSOR SUPERVISOR</b>
		<i>Vitorvani Soares, Deise M. Vianna, João José F. Sousa, Almir G. Santos, Marco A. Dias, Mariana de A. J. Barros, Sandro S. Fernandes, Vitor Cosich de H. Sales</i>
		108
		<b>PIBID BIOLOGIA: AÇÕES DIALOGADAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DE UMA DÉCADA</b>
		<i>Rosana Conrado Lopes e Cassia Mônica Sakuragui</i>
		121
		<b>FORMAR O LEITOR LITERÁRIO OU CONSTRUIR FORMAÇÕES NO COTIDIANO? -- O SUBPROJETO FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DO PIBID UFRJ: UMA RETROSPECTIVA</b>
		<i>Ana Crélia Dias e Maria Fernanda Oliveira</i>
		130
		<b>MÚSICA E PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>
		<i>Celso Garcia de Araújo Ramalho</i>
		139
		<b>UMA HISTÓRIA DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRJ CONTADA POR MEIO DE MEMES DE DIVULGAÇÃO</b>
		<i>Anita Handfas</i>
		153
		<b>USO E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO PIBID-FRANCÊS - UFRJ: ABORDANDO RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADES</b>
		<i>Sergio Luiz Baptista da Silva</i>
		159
		<b>O PIBID-MATEMÁTICA/UFRJ - PRODUTOS MANIPULÁVEIS E JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA</b>
		<i>Nedir do Espírito Santo</i>
		164



É com imensa alegria que entregamos aos licenciandos e aos formadores de professores o livro **Narrativas sobre a Formação Docente - A experiência do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFRJ**. Este livro narra as reflexões teóricas e as experiências vividas pelo Projeto PIBID da UFRJ desde sua instalação em 2009 até o final da vigência do edital 2013.

O PIBID surgiu em 2007 como uma nova política pública para a formação de professores, dando aos cursos de licenciatura um foco nunca antes visto. O aporte financeiro em termos de bolsas e auxílios permitiu o crescimento desses cursos, tanto pelo apoio à manutenção dos alunos oriundos de classes economicamente menos favorecidas na universidade, como também investimentos na aquisição de materiais para as atividades nas escolas parceiras e financiamento da participação de alunos e professores em eventos científicos. O PIBID ainda promoveu a estruturação de uma colaboração íntima entre escola de Educação Básica e a universidade, tantas vezes distantes uma da outra, porém igualmente fundamentais para a formação de professores. Embora tenha sofrido cortes financeiros profundos a partir de 2015 e seus objetivos tenham sido fortemente modificados a partir do edital 2018, o PIBID ainda é uma referência em termos de políticas públicas de formação docente.

O presente livro encontra-se dividido em três partes. Na primeira, os coordenadores gerais e coordenadoras de gestão do projeto fazem um resgate histórico desse programa na UFRJ e apresentam uma avaliação, ainda que parcial, das produções realizadas pelos bolsistas no primeiro ano de vigência do edital 2014-2018. Na segunda parte, os autores realizam reflexões de ordem teórica e metodológica sobre a formação docente em três dos subprojetos do PIBID-UFRJ: Pedagogia, Química e Geografia. Por fim, na terceira parte, temos a narrativa das ações realizadas pelos subprojetos Filosofia, Letras/Espanhol, Física, Biologia, Letras/Português, Música, Sociologia, Letras/Francês e Matemática.

Todas as ações e reflexões aqui postas só foram possíveis graças ao trabalho profícuo realizado pelos licenciandos da UFRJ que atuaram no projeto ao longo do período 2009-2018, orientados pelos coordenadores de área e pelos supervisores, docentes das escolas parceiras da UFRJ nesse projeto, e que compartilharam seus saberes com os novos professores em formação. A todos esses atores, assim como às direções das escolas parceiras, deixamos nosso muito obrigado!

Eu tive a honra de coordenar o PIBID UFRJ no período de 2014 a 2018 e trabalhar ao lado de Blanche, Danielle e Ana Prado, sem as quais eu jamais poderia ter conduzido esse projeto tão virtuoso. A elas, dedico um especial agradecimento por toda a dedicação e espírito de parceria, assim como pelas ótimas conversas e apoio estratégico nos momentos difíceis que passamos ao longo desses quatro anos.

Agradeço, ainda, à Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ, que apoiou o PIBID em todos os momentos, e à CAPES, pelo financiamento do projeto, incluindo este livro.

Por fim, agradeço às centenas de alunas e alunos das escolas parceiras do PIBID UFRJ, que receberam nossos docentes em formação, acolhendo-os em seus sonhos e suas certezas de que a profissão docente é essencial para a construção da democracia e da justiça social. A esses novos, que como Hannah Arendt nos disse, surgem no mundo como algo inédito, nunca antes visto e, por isso, capazes de realizarem o inesperado, dedico esse livro.

Outros outubros virão!

Cordialmente,

Joaquim Fernando Mendes da Silva

## APRESENTAÇÃO

# PIBID UFRJ: DEZ ANOS DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Blanche Christine Bitner-Mathé<sup>1</sup> e Joaquim Fernando Mendes da Silva<sup>2</sup>*

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) propôs-se a desenvolver ações específicas em Escolas Públicas de Educação Básica a partir da definição de planos de trabalho que contemplassem as necessidades e realidades locais. A execução dos projetos privilegiou o trabalho coletivo, por equipes em cada escola. Os cursos de Licenciatura envolvidos funcionaram como elementos de irradiação de ações, ampliando a formação de nossos licenciandos e aprimorando o processo de trabalho docente. Construímos um núcleo de formação em torno do professor regente de tal modo que este professor, que desempenhou a função de supervisor, fosse um parceiro no processo de formação de nossos licenciandos, ao mesmo tempo em que, por meio dessa parceria, passasse a refletir igualmente na e sobre a sua prática pedagógica.

A UFRJ iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, atendendo à Chamada Pública de Dezembro de 2007 (CAPES, 2007) que operacionalizava a ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Nessa primeira etapa, participaram as Licenciaturas e Ciências Biológicas, Física, História, Matemática e Química.

## PRIMEIRA PARTE

### O PIBID na UFRJ: Histórico e Avaliação

O sucesso dessa iniciativa nos levou a responder aos Editais de 2011/2012 (CAPES, 2011) e de 2013 (CAPES, 2013), buscando a continuidade e ampliação das ações da UFRJ. Além das licenciaturas já participantes, o projeto PIBID-UFRJ: Integrando e Multiplicando Saberes passou a desenvolver trabalhos nas áreas de Ciências Sociais, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Francês, Geografia, Inglês, Música, Português e Literatura na Educação Básica e Pedagogia na Educação Infantil. Ampliamos também as ações para o interior do Estado do Rio de Janeiro com a inclusão de Licenciaturas do *campus* da UFRJ em Macaé e a participação dos alunos de Licenciatura do CEDERJ/UAB como candidatos às bolsas do PIBID.

O PIBID-UFRJ atuou em Escolas Públicas Federais, Estaduais e Municipais, distribuídas pela capital do Estado e em outros 10 municípios, com grande diversidade de contextos socioeconômicos, culturais e educacionais. Algumas escolas parceiras estão em regiões de alto índice de desenvolvimento como aquelas localizadas na Zona Sul da capital, apresentando aproveitamento acima da média atingida pela grande maioria das escolas públicas. Enquanto outras convivem com problemas habituais de regiões carentes do Rio de Janeiro: violência, drogas, gravidez precoce, desestruturação familiar; o que contribui para a formação de um quadro de dificuldades, dentre as quais a evasão escolar e a repetência.

É reconhecidamente necessário que os cursos de formação inicial de professores estabeleçam estreita parceria com a Escola Básica, para que se constituam como espaços de inserção do aluno na profissão, de forma que ele possa rever e reconstituir seus valores e crenças sobre o “ser professor”, identificando-se com a profissão e compreendendo as formas de estar e agir na docência. A vivência da dialética de fatores positivos e negativos, presentes no cenário real das escolas permitiu ampliar as discussões sobre a prática docente nos cursos da licenciatura, trazendo à baila resultados positivos da ação pedagógica e reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e discente da escola em suas atividades cotidianas

---

1 Departamento de Genética, Instituto de Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

2 Departamento de Química Orgânica, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

Na relação entre a Universidade e Escola, destacamos a fundamental atuação do professor supervisor; reconhecendo o valor e a contribuição do saber da experiência para um projeto de formação de professores. O professor supervisor, a partir de seu próprio trabalho, estava aberto à mudança, disposto a refletir sobre as dimensões humana, técnica e política implicadas na prática docente, assumindo com sensibilidade o lugar de professor orientador dos docentes em formação. Por outro lado, esses profissionais, em alguma medida, estavam despertados para a importância da formação continuada, e em busca de estudo e aperfeiçoamento no que diz respeito ao tratamento escolar dos conteúdos específicos. Assim, buscamos a consolidação de uma mecânica de inserção e de interlocução entre as atividades de pesquisa e docência em nível superior e a realidade do trabalho de ensino e de aprendizagem na Escola.

O PIBID-UFRJ possibilitou o contato dos licenciandos com os alunos da Escola Básica, através de atividades relacionadas a conteúdos formais, mas também de experiências lúdicas e extracurriculares. Essa diversidade de experiências têm se constituído em vivências e pesquisas potencialmente importantes para a formação inicial. O PIBID-UFRJ também impulsionou o envolvimento dos licenciandos bolsistas em eventos acadêmicos (Seminários, Congressos) e em outros projetos, o que sem dúvida é mais um aspecto que contribuiu muito para sua formação.

Destacamos a contribuição do PIBID-UFRJ para o envolvimento de professores da educação básica nos cursos de licenciatura e de inserir professores universitários em espaços e discussões distintos dos que usualmente participam. Essa parceria tem se revelado muito positiva tanto para a tomada de consciência dos professores universitários sobre os múltiplos espaços da Escola Básica quanto para o professor da Escola Básica sobre possibilidades de transformação em sua própria prática docente. Efetivamente, isso já tem influenciado na elaboração de mudanças no projeto pedagógico de alguns de nossos cursos.

Um aspecto destacado pelos nossos licenciandos foi a possibilidade de perceber a docência para além da sala de aula, o que permitiu a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade e a interação entre licenciandos em diversos estágios de sua formação.

Depoimentos de supervisores apontam para a importância do redimensionamento - proporcionado pelas discussões e ações desenvolvidas no projeto - de atividades como as de planejamento ou as de avaliação formativa. Além disto, observamos a crescente participação de professores das escolas parceiras em outros projetos da universidade e em eventos acadêmicos o que estimula e reorienta o seu entendimento sobre a formação continuada na área de ensino.

O PIBID - UFRJ hoje faz parte da cultura de algumas das escolas onde ele se insere. Alunos do EM relataram o quanto a atuação do PIBID está influenciando na sua decisão de cursar uma universidade. Importa sublinhar pois, o impacto simbólico da presença de estudantes universitários em uma escola pública, onde muitas vezes são poucos os alunos do ensino médio, das comunidades escolares envolvidas, que se inscrevem no ENEM e/ou acreditam serem capazes de entrar na universidade pública.

As avaliações realizadas pelos alunos das escolas após as atividades desenvolvidas pelo PIBID apontam claramente o interesse, por parte dos mesmos, de que esse tipo de ação pedagógica continue. O PIBID despertou maior interesse, curiosidade, participação em atividades, tanto em aulas, quanto visitas e outros recursos. No entanto, muitos estudantes que gostariam de participar das atividades propostas pelos nossos subprojetos não puderam permanecer na Escola por falta de dinheiro para alimentação, porque precisam trabalhar ou ajudar em casa.

Os impactos e resultados do PIBID-UFRJ vem sendo socializados através de um conjunto de ações que além de integrarem diretamente as atividades desenvolvidas pelo projeto tem o objetivo de divulgar e torna-las públicas. Os bolsistas coordenadores, supervisores e, principalmente, licenciandos participam ativamente de eventos na área de educação, apresentando trabalhos e oficinas. Essa participação inclui eventos internos do

PIBID-UFRJ, bem como eventos distribuídos por todo território nacional e, em algumas oportunidades, internacionais.

Os materiais produzidos e testados pelos bolsistas vem sendo disponibilizados em meios eletrônico e impresso. Alguns subprojetos desenvolveram a estratégia de produção de *podcasts* que são como programas de rádios, disponibilizados na internet. Essa estratégia tem se mostrado bem promissora, uma vez que permite que alcancemos um público bem maior do que apenas o público acadêmico.

Em 2013, foi proposta a criação da Jornada de Formação Docente (JFD) que, a exemplo da Jornada de Iniciação Científica, passou a integrar a Semana de Integração Acadêmica da UFRJ. Essa foi uma iniciativa do PIBID-UFRJ, mas, desde sua proposição, vislumbra agregar outros projetos de formação docente desenvolvidos por nossa IES. A I Jornada de Formação Docente ocorreu nos dias 2 e 3 de outubro de 2013 com apresentação de trabalhos em painéis, grupos de trabalho, mesas redondas e palestras de especialistas para discussão de temas relacionados ao ensino público. Desde aí, como parte das atividades da Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, a da Jornada de Formação Docente ocorre anualmente.

A II Jornada de Formação Docente foi realizada no período de 07 a 09 de outubro de 2014, tendo contado com a participação da Professora Claire Brooks, do Institute of Education, London University, que proferiu a palestra de abertura do evento e participou de uma mesa redonda sobre desafios da formação docente no mundo globalizado, juntamente com a Professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que também proferiu a palestra de encerramento do evento. Esta II Jornada mostrou, ainda, a pujança do projeto através da apresentação de 69 trabalhos na forma de painéis, sendo que a estes ainda se somaram seis trabalhos de autores externos ao projeto. Além destes, foram apresentadas 12 comunicações orais, onde os subprojetos do PIBID-UFRJ puderam expor os principais objetivos e realizações durante os primeiros meses de projeto.

O sucesso alcançado com a II Jornada impulsionou a realização da III Jornada de Formação Docente entre 29 de setembro e 01 de outubro de 2015. Neste evento, o Professor Andreas M. Kazamias, da Universidade de Atenas e da Universidade de Madison/Wisconsin foi o palestrante estrangeiro convidado, tendo proferido a palestra de abertura intitulada **The Agamemnon contra Prometheus and the sacrifice of Humanistic Paideia in the New Cosmopolis**. O Professor Kazamias ainda proferiu uma segunda palestra intitulada **Critical Pedagogy**, quando apresentou alguns aspectos teóricos relacionados à Pedagogia Crítica. O evento contou, ainda, com a participação das professoras Selma Pimenta Garrido, da Universidade de São Paulo (USP), e Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Universidade de Brasília (UnB), que atuaram como debatedoras na mesa-redonda de encerramento do evento, intitulada "Formação de professores no Brasil". O evento contou, ainda, com a apresentação de 67 trabalhos na forma de painéis e 23 apresentações orais, além dos 14 trabalhos apresentados na mostra de materiais didáticos, que contou com a visita de alunos de diversas escolas públicas parceiras do PIBID-UFRJ, que puderam interagir com os diversos subprojetos do programa, inclusive aqueles que não estavam presentes em suas escolas.

Em várias oportunidades o trabalho realizado pelo PIBID-UFRJ teve destaque:

A primeira delas quando a convite da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, membros do PIBID-UFRJ participaram da cerimônia de abertura do II Encontro de Coordenadores Institucionais do Pibid. O evento que integrou as comemorações dos 60 anos da CAPES, foi realizado no dia 27 de setembro de 2011, no edifício-sede da CAPES, em Brasília com a participação do Ministro da Educação, Fernando Haddad, e do Presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães.

No período de 07 a 13 de outubro de 2013 na cidade de Salto, Uruguai, teve lugar a primeira edição da *Pasantía de Intercambio Regional* no âmbito do Programa de Apoio ao Setor Educativo do MERCOSUL (PASEM) conjuntamente com a União Europeia. Os representantes do Brasil, indicados pelo Ministério da

Educação foram as professoras Blanche Christine Bitner-Mathé (Coordenadora Institucional do PIBID-UFRJ), Juraciara Paganella Peixoto (Coordenadora Institucional do PARFOR do IFRS) e Regina Marieta Teixeira Chagas (Coordenadora Institucional do PARFOR SEDUC-AM). O PASEM se propõe a desenvolver ações que contribuam para a melhora da formação inicial e para o desenvolvimento profissional dos docentes na região, focalizando no desenho e a gestão das políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional docente, o reconhecimento de estudos, a aprendizagem de espanhol e português como línguas estrangeiras, a alfabetização e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino e aprendizagem e a consolidação dos vínculos institucionais. Esse primeiro intercâmbio proporcionou a troca de saberes acerca da Formação de Professores realizada no Brasil, Argentina e Uruguai, incluindo palestras e discussões sobre o Sistema de Educação Pública, programas de formação inicial e continuada de professores e projetos em educação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFRJ (PIBID-UFRJ) recebeu a visita do professor Allan Goodman, presidente do Institute of International Education (IIE), organização americana sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo promover iniciativas de intercâmbio acadêmico e a educação para a inovação tecnológica. A visita ocorreu no dia 17/5/2013 no Centro de Ciências da Saúde - CCS. A visita do Prof. Goodman ao Brasil esteve inserida no Projeto Imagem, uma iniciativa da Apex-Brasil, com o apoio da SECOM/PR e o patrocínio do Banco do Brasil, Eletrobras e Petrobras cujo principal objetivo é promover a imagem do Brasil no exterior por meio do convite de jornalistas e formadores de opinião estrangeiros para conhecerem experiências bem sucedidas de desenvolvimento no Brasil. Nesse caso, o foco da viagem foram as experiências de educação superior e técnica no Brasil, com incentivos à pesquisa e inovação. A programação foi realizada pela Secretaria de Comunicação da Presidência, junto com o Ministério da Educação e a Capes, que deu a indicação da UFRJ, como experiência bem sucedida com o PIBID.

Acreditamos que o PIBID está cumprindo seu papel de promover uma maior integração entre a escola e a universidade, elevando a qualidade da formação inicial e valorizando o magistério. O PIBID é extremamente importante e no nosso entender uma das propostas educacionais a nível nacional mais bem sucedidas dos últimos anos.

O PIBID-UFRJ continua ativo, apesar dos reveses ocorridos nas políticas públicas de formação de professores no Brasil nos últimos cinco anos. Desde 2015, as verbas destinadas ao PIBID foram reduzidas, e as mudanças ocorridas nas políticas educacionais a partir da destituição da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 levaram a modificações profundas no desenho do PIBID. Além disso, surge o Programa de Residência Pedagógica, do qual a UFRJ entendeu que não deveria participar nos editais de 2018 e 2019, dadas as discordâncias com alguns aspectos de seu desenho.

O PIBID-UFRJ também precisa ser reconhecido como parte dos movimentos de formação docente que ocorreram internamente na UFRJ na última década e que culminaram na concepção e criação do Complexo de Formação de Professores (CFP). Pensado inicialmente como uma política institucional para agregar as diferentes ações de formação inicial e continuada de professores dessa universidade, logo evoluiu para um patamar mais amplo, sendo compreendido como uma política interinstitucional que agrega não só a UFRJ, mas também outras instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro que atuam na formação docente, além das redes públicas de ensino, onde essa formação encontra seu principal campo de atuação. Baseado nos eixos norteadores da horizontalidade, pluralidade e integração de sujeitos, saberes e territórios (CFP, 2018), o CFP hoje é, dentro da UFRJ, uma instância da estrutura média, tal como as decanias, o Fórum de Ciência e Cultura e o Complexo Hospitalar. E, como não poderia deixar de ser, o PIBID-UFRJ é um dos programas participantes das ações do CFP nas redes públicas escolares, continuando a construção da sua história como peça fundamental na formação inicial de professores em nossa universidade.

Para finalizar, deixamos registrados, a seguir, os subprojetos que compuseram o PIBID-UFRJ de 2009 a 2018.

## PIBID-UFRJ: Edital 2007

*Período: Março de 2009 a Agosto de 2011*

Reitor: Aloísio Teixeira

Pró Reitora de Graduação (PR1): Belkis Valdman

Coordenadora Institucional: Blanche Christine Bitner-Mathé

### Licenciaturas participantes e seus coordenadores:

#### *Ciências da Natureza e Matemática*

Ciências Biológicas: Cassia Sakuragui

Física: João José Fernandes de Sousa

Matemática: Nedir do Espírito Santo

Química: Iracema Takase

#### *Ciências Humanas*

História: Carmen Teresa Gabriel Anhorn

## PIBID-UFRJ: Edital 2011/2012

*Período: Julho de 2011 a Junho de 2013*

Reitor: Carlos Antônio Levi

Pró Reitora de Graduação (PR1): Angela Rocha dos Santos

Coordenadora Institucional: Blanche Christine Bitner-Mathé

Coordenador de Gestão Educacional: Cristiano Lazoski

### Subprojetos:

#### Faculdade de Educação:

Pedagogia - Educação Infantil (*campus* Rio de Janeiro)(ampliação edital 2012)

***Ciências da Natureza e Matemática***

Ciências Biológicas (*campus* Rio de Janeiro)

Ciências Biológicas (*campus* Macaé) (ampliação edital 2012)

Física (*campus* Rio de Janeiro)

Matemática (*campus* Rio de Janeiro)

Química (*campus* Rio de Janeiro)

Química (*campus* Macaé)

***Ciências Humanas***

Filosofia (*campus* Rio de Janeiro)

Geografia (*campus* Rio de Janeiro)

História (*campus* Rio de Janeiro)

***Linguagens e Códigos***

Educação Física (*campus* Rio de Janeiro)

Inglês (*campus* Rio de Janeiro) (ampliação edital 2012)

Português e Literatura (*campus* Rio de Janeiro) (ampliação edital 2012)

Música (*campus* Rio de Janeiro) (ampliação edital 2012)

**PIBID-UFRJ: Edital 2013**

*Período: Março de 2014 a Fevereiro de 2018*

Reitor: Carlos Antônio Levi (2014-2015)

Roberto Leher (2016-2018)

Pró Reitora de Graduação (PR1): Angela Rocha dos Santos (2014-2015)

Eduardo Gonçalves Serra (2016-2018)

Coordenador Institucional: Joaquim Fernando Mendes da Silva

Coordenadora de Gestão Educacional: Blanche Christine Bitner-Mathé

Coordenadora de Gestão Educacional: Danielle de Almeida Menezes (2014-2017)

Coordenadora de Gestão Educacional: Ana Pires do Prado (2017-2018)

**Subprojetos:**

**Faculdade de Educação:**

Pedagogia - Educação Infantil (*campus* Rio de Janeiro)

***Ciências da Natureza e Matemática***

Ciências Biológicas (*campus* Rio de Janeiro)

Ciências Biológicas (*campus* Macaé)

Física (*campus* Rio de Janeiro)

Matemática (*campus* Rio de Janeiro)

Química (*campus* Rio de Janeiro)

Química (*campus* Macaé)

***Ciências Humanas***

Ciências Sociais (*campus* Rio de Janeiro)

Filosofia (*campus* Rio de Janeiro)

Geografia (*campus* Rio de Janeiro)

História (*campus* Rio de Janeiro)

***Linguagens e Códigos***

Espanhol (*campus* Rio de Janeiro)

Francês (*campus* Rio de Janeiro)

Inglês (*campus* Rio de Janeiro)

Português e Literatura (*campus* Rio de Janeiro)

Música (*campus* Rio de Janeiro)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. EDITAL MEC/CAPES/FNDE - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

CAPES. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – EDITAL Nº 001/2011/CAPES. Disponível em <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

CAPES. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – EDITAL Nº 061/2013. Disponível em <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP). O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRJ: UM LUGAR COMPARTILHADO PARA FORMAR PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Extrato do documento de trabalho interno). Disponível em <https://formacaodeprofessores.ufrj.br>

# ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TRABALHOS APRESENTADOS PELOS SUBPROJETOS DO PIBID-UFRJ NOS ANOS 2014 E 2017: UM ESTUDO COMPARATIVO

Danielle de Almeida Menezes<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio de Janeiro faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde março de 2009, quando foi implementado o Projeto *PIBID-UFRJ: Integrando e Multiplicando Saberes*, submetido à chamada pública de dezembro de 2007. Desde sua implementação, o projeto teve crescimento vigoroso, contribuindo, assim, para que a excelência na formação de professores caminhe ao lado da já tradicional excelência em pesquisa, ameadada pela instituição ao longo das décadas de sua existência.

Até os fins de fevereiro de 2018, o projeto atendeu a quase 30 escolas do estado do Rio de Janeiro e se desenvolveu a partir de 16 subprojetos<sup>2</sup>, liderados por um total de 22 coordenadores de área, os quais foram responsáveis por mais de 250 bolsistas de iniciação à docência (graduandos) e mais de 40 supervisores (professores das escolas públicas parceiras). Essa configuração se deveu graças ao atendimento à chamada pública do PIBID-CAPES, no segundo semestre de 2013, por meio do edital CAPES 061/2013 e foi assegurada pelo quadriênio março/2014 - fevereiro/2018. O número de bolsistas de graduação permitiu que, além do coordenador institucional<sup>3</sup>, a administração do projeto contasse também com outras duas coordenadoras de área de gestão<sup>4</sup>. Infelizmente, assim como todos os projetos institucionais espalhados pelo país, o PIBID-UFRJ foi descontinuado em virtude da não renovação pela CAPES do edital supracitado.

A Portaria 096 / 2013, que trata do Regulamento do PIBID, em seu Artigo 39, define as demandas das coordenações gerais dos projetos PIBID. A partir de uma breve análise dos itens elencados, percebe-se que os mesmos se dividem entre aqueles que possuem caráter mais burocrático e os de caráter mais acadêmico / pedagógico. Dentre as que podem ser consideradas mais burocráticas, destacam-se:

- VII – elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto;(…)
- IX – responsabilizar-se pelo cadastramento dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto;
- X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas;(…)
- XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação;(…)
- XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto;
- XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;

1 Coordenadora de Gestão do PIBID-UFRJ de março de 2014 a setembro de 2017. Contato: dani\_menezes@ufrj.br.  
2 Os subprojetos do PIBID-UFRJ são: Ciências Biológicas – Macaé; Ciências Biológicas –Rio; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia, História; Letras-Espanhol; Letras-Francês; Letras-Inglês; Letras-Português; Matemática, Música; Pedagogia; Química – Macaé; Química – Rio.  
3 Coordenador institucional em fevereiro de 2018: professor Joaquim Fernando Mendes da Silva.  
4 Coordenadoras de área de gestão em fevereiro de 2018: Blanche Christine de Bitner Mathé Leal e Ana Prado.

(Portaria 096/2013 – Art. 39)

Esses itens deixam claro a grande responsabilidade pelo gerenciamento do projeto que fica nas mãos do coordenador institucional e o quanto seu tempo se torna comprometido para a execução de outras atividades, em especial as de cunho mais acadêmico-pedagógico, tais como:

- II – acompanhar as atividades previstas no projeto; (...)
- VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar; (...)
- XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;(...)
- XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas; (...)
- XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do IBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

(Portaria 096/2013 – Art. 39)

De modo a atender às demandas acadêmico-pedagógicas acima elencadas, o PIBID-UFRJ promove o evento intitulado *Jornada de Formação Docente (JFD)*. O evento começou a fazer parte da rotina do PIBID-UFRJ antes do quadriênio 2014-2018, em 2013, mas se consolidou na agenda da universidade nesse período. A JFD acontece durante a *Semana de Integração Acadêmica da UFRJ*, geralmente em outubro. Como o nome sugere, a *Semana* busca integrar diferentes eventos que atendem ao tripé em que a universidade se ancora: ensino, pesquisa e extensão. Durante o período em que ocorre, as aulas na graduação são suspensas em toda a instituição e os alunos são estimulados a se envolverem nas atividades como ouvintes ou apresentadores de trabalhos. Inicialmente, a *Semana* abarcava somente os eventos *Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural – JICTAC*; o *Congresso de Extensão da UFRJ*; e a *V Jornada de Pesquisa e Extensão da UFRJ*, campus Macaé. Embora esses eventos pudessem tratar da formação de professores em algumas de suas inúmeras mesas distribuídas pelos diversos centros e institutos da universidade, os mesmos não eram exclusivamente direcionados a esse fim. Em 2013, portanto, com a inserção da JFD no rol dos eventos agregados pela *Semana de Integração Acadêmica*, a lacuna de um evento exclusivamente pensado para abarcar questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores foi preenchida, vale reafirmar, por iniciativa do PIBID-UFRJ.

Em 2014, de 7 a 9 de outubro, a *Jornada* teve como atividades: plenárias e mesas redondas com pesquisadores nacionais e internacionais; apresentações orais dos subprojetos por seus coordenadores de área e / ou supervisores; mostras com atividades elaboradas pelos subprojetos para os alunos das escolas participantes, autorizados pelos responsáveis a visitarem a universidade sob a responsabilidade dos professores supervisores; e sessões de pôsteres, nas quais os licenciandos puderam apresentar parte de suas experiências nas escolas em que atuam. De todas as apresentações realizadas, certamente, as sessões de pôsteres do evento foram as que propiciaram mais elementos para o entendimento da dinâmica de alguns subprojetos e, principalmente, para que se pudesse ter uma noção do que, de fato, os subprojetos fazem.

Em 2017, em virtude de uma série de razões, como o orçamento limitado, necessidade de maior entrosamento com as demais atividades da universidade, incertezas quanto à continuidade do PIBID-UFRJ e o fato de que, em novembro, a UFRJ sediou o II Seminário Regional PIBID-SE / I Seminário Estadual PIBID-RJ, a JFD teve uma configuração diferente dos anos anteriores. De modo a agregar os participantes do projeto,

houve uma mesa redonda e uma plenária no dia 27 de outubro. Todavia, as apresentações de trabalho dos bolsistas, tanto no formato pôster quanto no formato de comunicação oral, aconteceram ao longo da *Semana de Integração Acadêmica* (de 23 a 27 de outubro) e durante o II Seminário Regional PIBID-SE / I Seminário Estadual PIBID-RJ (de 15 a 18 de novembro).

Para os fins do presente artigo, foram analisados os resumos de pôsteres apresentados pelos bolsistas do PIBID-UFRJ em 2014, durante a JFD. Com relação ao *corpus* de 2017, o mesmo se constituiu pelos resumos de pôsteres e comunicações orais apresentados durante a *Semana de Integração Acadêmica* e o II Seminário Regional PIBID-SE / I Seminário Estadual PIBID-RJ, conforme explicitamos acima. Os propósitos dessa análise são: ter uma visão geral das ações realizadas pelos subprojetos e fazer uma avaliação dos mesmos durante o quadriênio encerrado em fevereiro de 2018. Na sequência, detalhamos os procedimentos metodológicos usados para conduzir esse estudo.

## METODOLOGIA

O *corpus* de 2014 foi composto por 68 resumos submetidos pelos pibidianos para apresentação na modalidade pôster. Já o de 2017 foi formado por 78 resumos submetidos para as modalidades pôster e apresentação oral. Embora pareça reduzido o número de trabalhos apresentados nos dois anos, levando-se em consideração o total de bolsistas participantes do projeto, é importante esclarecer que a quase totalidade dos trabalhos foi realizada em coautoria. Consideramos essa informação importante por ser um reflexo da perspectiva de trabalho dos coordenadores de área e supervisores – no caso, o estímulo à parceria e à colaboração, características fundamentais para a carreira docente.

Como forma de prospecção dos dados, submetemo-los à análise de conteúdo. De acordo com van Peer et alii (2007), trata-se de um método que, como o nome sugere, busca analisar o conteúdo de textos a partir da apresentação de frequências encontradas para categorias de diversos tipos (pensamento, linguagem, emoções etc.). Segundo os autores, a análise de conteúdo é também conhecida como ‘método híbrido’, por possibilitar a combinação entre abordagens qualitativas e quantitativas.

Bardin (2011, p. 48) define a Análise de Conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ao abordar as técnicas empregadas na análise de conteúdo, a autora explica que a maior parte delas é do tipo temático e frequencial. A análise temática pressupõe a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (Bardin, 2011, p. 77). Foi exatamente isso o que fizemos com os resumos: analisamos o conteúdo temático de cada um e os agrupamos em categorias que foram, posteriormente, contabilizadas e dispostas em tabelas com a frequência obtida para cada categoria e a distribuição delas por cada subprojeto participante.

## DESENVOLVIMENTO

A investigação dos currículos dos cursos de licenciatura espalhados por todo o território nacional revelou que o foco desses cursos recai sobre alunos e professores idealizados e que predominam as disciplinas de cunho mais teórico, sejam aquelas voltadas para a formação específica, sejam as relacionadas a uma formação genérica para a docência (Gatti e Nunes, 2009 apud Gatti et alii, 2014). Esse fato deixa claro que a formação de professores no Brasil possui “caráter abstrato e [é] desarticulada do contexto de atuação do [futuro] pro-

fessor” (cf. Gatti et alii, 2014, p. 14). Nessa dinâmica de idealização dos espaços escolares e de seus agentes, a articulação entre teoria e prática se torna inviável e, como consequência, são enviados para o mercado de trabalho professores despreparados, acrílicos e que enxergam o fazer docente numa perspectiva reprodutivista. É na tentativa de uma ruptura com essa lacuna existente entre a universidade, que idealiza a escola, e a escola real, que pouco ou nada se identifica com a universidade, que se sustenta o PIBID.

O programa prevê uma verdadeira imersão dos licenciandos nos contextos escolares e contorna algumas dificuldades enfrentadas pelo estágio obrigatório, como a existência de bolsas para os licenciandos e professores das escolas. No caso dos alunos de graduação, o valor recebido viabiliza seu deslocamento até os contextos escolares e gastos com alimentação; no caso do professor da escola, a bolsa significa um reconhecimento de seu papel de co-formador e também um investimento em seu processo de formação continuada. É preciso deixar claro que não temos a menor intenção de desqualificar o estágio obrigatório para os cursos de licenciatura. Sabemos que o mesmo é visceral na formação dos professores. Além disso, se o PIBID e o estágio têm em comum o fato de acontecerem em unidades escolares, por outro lado, seus propósitos na formação são distintos e, por isso mesmo, complementares. O PIBID vem propiciar aos licenciandos a oportunidade de passarem mais tempo nas escolas, já que, uma vez selecionados, os graduandos podem ser integrados às atividades dos subprojetos a que se vincularem desde o primeiro período do curso de licenciatura. O estágio, por outro lado, acontece obrigatoriamente a partir da segunda metade dos cursos e pressupõe o acompanhamento das turmas de um professor regente. O PIBID tem um formato mais flexível e as atividades realizadas não precisam estar comprometidas com os programas escolares e nem condicionadas aos horários das aulas dos professores supervisores, podendo acontecer no contraturno de sua carga horária.

A liberdade guiada / orientada que os licenciandos possuem no PIBID contribui para uma formação mais autônoma e questionadora da própria prática, sendo, assim, levados a perceber que a “atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística” (Pimenta, 2001, p. 83). As múltiplas possibilidades de experimentação que o PIBID proporciona contribuem para que o licenciando rompa, por si só, com a dicotomia entre teoria e prática, a qual assombra os cursos de licenciatura. De acordo com Miranda (2008, p. 16), “a visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas no processo de formação que dificultam a compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática”. O PIBID, portanto, atua diretamente nessas lacunas, dando aos licenciandos a chance de estabelecerem finalidades ou propósitos para suas ações (que se tornam informadas e não aleatórias) de modo que sejam capazes de fazer intervenções a fim de agir e, quem sabe, transformar as realidades escolares em que estão inseridos.

Prova disso é a análise das respostas dadas por pibidianos de todo o Brasil à questão: “Como você avalia o PIBID para sua formação profissional?”, presente no documento *Um estudo avaliativo do PIBID*, realizado pela Fundação Carlos Chagas (Gatti et alii, 2014). Dentre as categorias de respostas encontradas para a pergunta, chamam a nossa atenção as seguintes: “conhecer/ desenvolver metodologias diversificadas, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”; “abertura de visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar”; e “aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno, professor-disciplina”. Essas categorias evidenciam o reconhecimento por parte dos licenciandos de que, ao “colocar a mão na massa”, como diz o dito popular, os saberes teóricos ameadados passam a fazer sentido ou se tornam questionáveis, levando, em uma ou outra situação, a mais aprendizados. Portanto, de modo a conhecer, em nossa instituição, alguns tipos desses aprendizados que estão sendo (re ou co)construídos pelos pibidianos em suas experimentações nas escolas parceiras, decidimos empreender a investigação dos resumos submetidos por eles e por seus supervisores e coordenadores para apresentação em 2014 e 2017.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises dos resumos, encontramos um total de 7 categorias em que os 146 trabalhos se dividem. A seguir, apresentaremos as categorias e um exemplo (fragmento de um resumo) ilustrativo de cada:

- **Intervenção didática:** Os resumos categorizados como “intervenção didática” tratam de trabalhos que buscam relatar atuações didático-pedagógicas dos licenciandos nas escolas. Em geral, tratam-se de ações / experiências docentes bem sucedidas.

Exemplo:

(FS3)<sup>5</sup> Apresentamos o tema Lei de Ohm, com uma atividade experimental, com enfoque CTS, trazendo um kit onde o estudante de física tem a liberdade de variar valores de corrente elétrica, d.d.p. e resistência, para verificar suas consequências na luminosidade de uma lâmpada (...)

- **Investigação no / sobre o contexto escolar:** Essa categoria trata dos resumos de investigações / pesquisas realizadas pelos pibidianos relacionadas ao âmbito educacional, de forma abrangente ou particularizada, e, portanto, a partir ou não de intervenções didáticas.

Exemplo:

(GE2)<sup>6</sup> O presente trabalho (...) busca compreender a relação do ensino de cartografia com o Currículo Mínimo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Problematicando esta relação, com foco na política de currículo, o trabalho pretende verificar como o conteúdo cartográfico transmitido durante o 1º bimestre para turmas do 1º ano do ensino médio na escola Y (...) repercutiu nos sentidos cartográficos dos alunos nas séries posteriores do ensino médio (...)

**Pesquisa para direcionar as ações:** Os resumos inseridos nessa categoria apresentam pesquisas (realizadas ou não no contexto escolar) a fim de conhecer o público alvo ou para se ter informações relevantes para o planejamento dos tipos de atividades a serem realizadas.

Exemplo:

(LE1)<sup>7</sup> O presente pôster fundamenta-se nos dados levantados em uma das ações desempenhadas pela equipe do Subprojeto PIBID-UFRJ Letras Espanhol na Escola X (...). (...) a ação tinha como objetivo coletar os dados referentes ao perfil de letramento de alunos (...). Este trabalho tem, pois, como objetivo, levantar dados (...) para o planejamento das oficinas que serão oferecidas pelos bolsistas PIBID (...)

- **Visão geral do subprojeto / equipe:** Nessa categoria, foram incluídos os resumos de trabalhos que buscaram oferecer aos ouvintes uma apresentação panorâmica do trabalho realizado e / ou dos pressupostos teóricos norteadores do subprojeto ou de suas equipes.

Exemplo:

(LP1)<sup>8</sup> (...) Rompendo com a tradição que subalterna a Literatura a discursos outros, procuramos centrar cada uma das oficinas oferecidas em leitura e discussão sobre o texto literário e sua construção de sentido (...). Como meta central, as oficinas almejam contribuir para uma

5 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **terceiro** (3) resumo submetido pelo subprojeto **Física** (FS) em 2014.

6 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **segundo** (2) resumo submetido pelo subprojeto **Geografia** (GE) em 2014.

7 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **primeiro** (1) resumo submetido pelo subprojeto **Letras - Espanhol** (LE) em 2014.

8 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **primeiro** (1) resumo submetido pelo subprojeto **Letras - Português** (LP) em 2014.

formação leitora mais crítica e humana, criando na sala de aula um espaço de leitura, de forma que no centro estejam as impressões, contribuições e construção de sentido de cada um dos textos pelos próprios alunos (...)

- **Projeto escolar:** Incluímos nessa categoria os resumos de trabalhos que tinham por objetivo apresentar diferentes tipos de projetos escolares em desenvolvimento por um subprojeto PIBID e que pressupõem continuidade e engajamento dos agentes das escolas.

Exemplo:

(HT1)<sup>9</sup> O trabalho apresenta parte do Projeto Memória do Colégio Z, elaborado no contexto do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ. Esse projeto tem por objetivo contribuir para o registro de uma memória da comunidade escolar visando não só o fortalecimento de seus laços identitários, bem como a construção de estratégias de ensino que possam promover uma articulação entre o conhecimento histórico escolar e as narrativas sobre o passado que circulam a comunidade (...)

- **Discussão teórica:** Os resumos agrupados nessa categoria tratam de reflexões sobre conteúdos teóricos de determinada área e sua relação com ensino / educação. Tais reflexões teóricas podem ou não resultar em intervenções didáticas.

Exemplo:

(FL1)<sup>10</sup> (...) Temos como propósito apresentar uma perspectiva crítica sobre o papel da educação que pretende romper com o cenário das instituições de ensino. Nossa proposta parte da concepção filosófica de Friedrich Nietzsche, que (...) salienta as deficiências de uma educação que busca propositalmente produzir um homem utilitário (...)

- **Atividade de formação docente:** Os resumos aqui agregados tratam dos relatos de atividades diversas com fins a contribuir para a formação dos integrantes do subprojeto. Em outras palavras, não se tratam de atividades realizadas com os alunos das escolas, mas com os licenciandos e supervisores, para sua capacitação profissional.

Exemplo:

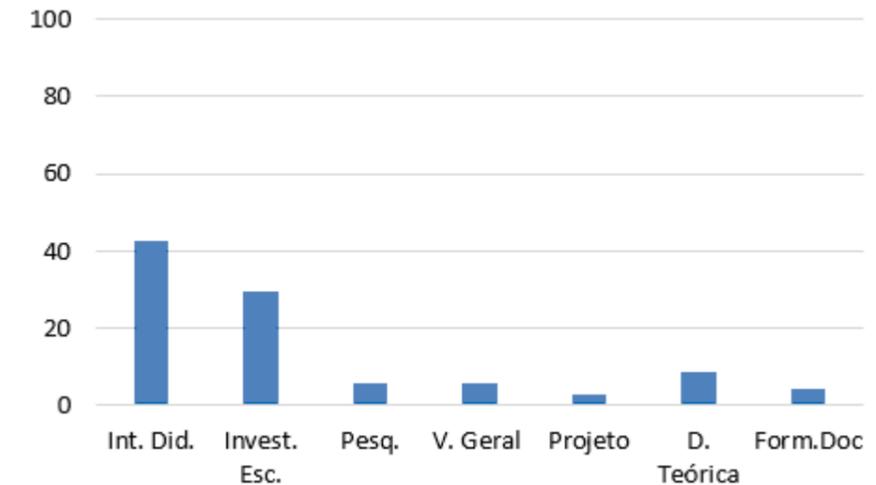
(PD1)<sup>11</sup> (...) Nessa fase as oficinas foram realizadas para os próprios bolsistas (pibidianos), professoras supervisoras (...), emergindo a partir delas contribuições, questionamentos, experiências em torno dos saberes docentes. Este trabalho tratará estritamente da Oficina de Fotografia: escrevendo com luz e sentidos. O objetivo (...) foi experimentar diversas dinâmicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, tendo como princípios a percepção, a memória, a literatura, o conhecimento do outro e a busca por si mesmo, os quais são fundamentais (...) para a construção da formação docente (...)

9 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **primeiro** (1) resumo submetido pelo subprojeto **História** (HT) em 2014.

10 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **primeiro** (1) resumo submetido pelo subprojeto **Filosofia** (FL) em 2014.

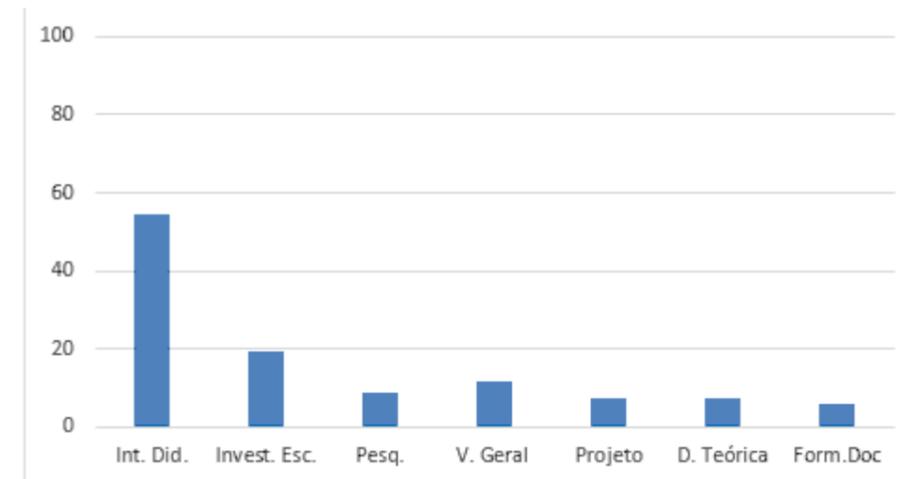
11 Codificação utilizada para a identificação do resumo. No caso, trata-se do **primeiro** (1) resumo submetido pelo subprojeto **Pedagogia** (PD) em 2014.

Os gráficos abaixo apresentam o percentual alcançado por cada categoria, de modo geral, sem levar em conta a distribuição pelos subprojetos:



**Gráfico 1:** Percentual alcançado por cada categoria em 2014

Fonte: autora



**Gráfico 2:** Percentual alcançado por cada categoria em 2017

Fonte: autora

Em ambos os gráficos, as categorias mais frequentes foram “Intervenção didática” e “Investigação no / sobre o contexto escolar”. A recorrência dessas categorias sugere que essas foram as ações principais do projeto PIBID-UFRJ no período março/2014 – fevereiro/2018. Dentre as possíveis justificativas para esse resultado, acreditamos que o mesmo se deva a duas razões principais: (1) as intervenções didáticas dos licenciandos fazem parte do cotidiano dos subprojetos e não poderia ser diferente, pois se trata de um tipo de ação que está no cerne da proposta do programa PIBID; e (2) a influência da Pedagogia Crítica na formação de professores no país, e sua visão de professor como agente mudança, produtor de saber e não meramente reproduzidor de conhecimentos já consolidados, parece justificar a recorrência de trabalhos classificados como “investigação no / sobre o contexto escolar”. Contudo, é importante dizer que, embora a categoria “intervenção didática” seja indiscutivelmente a mais frequente, no segundo gráfico, nota-se um aumento significativo desse tipo de produção. Olhando a distribuição por subprojeto (vide tabelas 1 e 2 abaixo), percebe-se que esse aumento foi impulsionado por um único subprojeto (Ciências Biológicas – Rio) e, portanto, não reflete necessariamente uma tendência real por parte dos demais subprojetos. Na verdade, o que parece ter sido uma tendência dos subprojetos, na comparação entre os gráficos, é um maior equilíbrio na ocorrência das categorias (excetuando-se, claro, “intervenção didática”) em 2017, o que pode ser indício de um empenho e / ou uma

necessidade por parte dos subprojetos em diversificar suas ações ao longo dos anos.

Para entender como cada subprojeto se comportou, nas tabelas abaixo, apresentamos a distribuição das categorias encontradas pelos subprojetos em 2014 e 2017:

**Tabela 1 – Distribuição das categorias pelos subprojetos em 2014**

	Int. Did.	Inv. Esc.	Pesq.	V. Geral	Projeto	D. Teórica	Form. Doc	TOTAL
BioMacaé	3				1			4
BioRio	1							1
C.Sociais	1							1
Filosofia						6		6
Física	3			1				4
Geografia		6	1					7
História	8				1			9
Let.Esp			2					2
Let.Fra	2							2
Let. Ing		5						5
Let.Port		2	1	2				5
Música		1						1
Pedag	3	3					3	9
QuimRio	8	3		1				12
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>68</b>

Antes de discutir os resultados das tabelas, é preciso deixar claro que aquilo que os subprojetos se propuseram a apresentar, por meio dos resumos, é parte do que realizam e não a totalidade de suas ações. Dito de outra forma, não é possível reduzir as produções dos subprojetos aos trabalhos apresentados, já que os mesmos refletem escolhas, ou melhor, seleções do que fazem. Assim, o fato de nem todas as categorias aparecerem em todos os subprojetos não significa que produções do tipo “Intervenção didática”, por exemplo, que está no cerne do programa, não faça parte do cotidiano de alguns subprojetos.

Alguns dos trabalhos categorizados como “Intervenção didática” não deixam de ser também “Investigação no / sobre o contexto escolar”. Contudo, no momento da categorização, analisamos o propósito principal dos resumos com essa característica e agrupamos como “Intervenção didática” aqueles trabalhos cujo foco recaía na intervenção, não na investigação.

**Tabela 2– Distribuição das categorias pelos subprojetos em 2017**

	Int. Did.	Inv. Esc.	Pesq.	V. Geral	Projeto	D. Teórica	F o r m . Doc	TOTAL
BioMacaé			4		1			5
BioRio	15				2			17
C.Sociais	1							1
Filosofia						5		5
Física				1				1
Geografia	3	1						4
História	5	4			2			11
Let.Esp	2			1			1	4
Let.Fra				2			1	3
Let.Port	1	2		1				4
Matemát.	1							1
Música	1	2						3
Pedag			2	2				4
QuimMac	2	3					1	6
QuimRio	6	1		1			1	9
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>78</b>

Percebemos que não há uma relação direta entre subprojetos maiores e um maior número de trabalhos apresentados. Por exemplo, o subprojeto Letras-Português é maior do que os subprojetos Filosofia e Geografia, mas não teve um quantitativo superior de resumos submetidos em nenhum dos anos investigados. Isso nos faz perceber que a qualidade de um subprojeto não é determinada por uma produção numerosa e que essa produção é influenciada por outras variáveis, como:

- **Autoria / coautoria:** Alguns subprojetos apresentaram mais trabalhos com um único autor do que outros. Em geral, as equipes que optaram por submeter mais trabalhos em coautoria tiveram, obviamente, menos resumos analisados;
- **Avaliação e seleção de atividades mais representativas:** como mencionado acima, os trabalhos não representam todas as atividades realizadas pelos subprojetos. Houve necessidade de os coordenadores de área selecionarem o que seria apresentado;
- **Área de atuação e entendimento do que seja apresentação de trabalho de (iniciação à docência):** O fato de os subprojetos PIBID abarcarem diferentes áreas do conhecimento, as quais possuem suas peculiaridades, influencia diretamente no que se entende por trabalho de iniciação à docência. Por

exemplo, o subprojeto Filosofia apresentou apenas trabalhos classificados como “Discussão teórica”, tanto em 2014 quanto em 2017. Portanto, o campo do saber a que os subprojetos pertencem parece ser determinante para que exista uma recorrência de trabalhos pertencentes a uma mesma categoria.

- Os subprojetos que diversificaram mais os seus tipos de produção, ou seja, aqueles que apresentaram trabalhos pertencentes a três categorias, foram, em 2014: Letras – Português, Pedagogia e Química-Rio. Em 2017, um número maior de subprojetos apresentou três ou mais categorias: História, Letras – Espanhol, Letras – Português, Química-Rio e Química-Macaé. Os demais subprojetos concentraram sua produção em uma ou duas categorias apenas, nos dois anos.

A respeito da categoria “Formação docente”, em 2014, sua ocorrência se restringia ao subprojeto Pedagogia. Em 2017, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Química-Rio e Química-Macaé apresentaram trabalhos pertencentes a essa categoria. Essa categoria é interessante, indicando uma preocupação dos subprojetos em intensificar o processo de formação inicial e continuada dos participantes e, com isso, melhorar o trabalho desenvolvido pelas escolas. Além disso, essa categoria indica também que os subprojetos não se limitam a elaborar atividades a serem realizadas nas escolas, mas estão comprometidos com uma formação de qualidade, capaz de contornar lacunas deixadas por cursos de formação docente, para os quais o estágio obrigatório e as Didáticas não são suficientes.

Algo que chamou nossa atenção foi o fato de não terem sido apresentados trabalhos que articulassem dois ou mais subprojetos. Em 2015, ao apresentar uma versão inicial desta pesquisa aos Coordenadores de Área, esse fato foi discutido com todos e fizemos forte recomendação para que os subprojetos tentassem se articular, em especial os que atuavam nas mesmas escolas. Todavia, esse quadro não se alterou. Essa questão é especialmente intrigante quando se percebe que, tanto em 2014 quanto em 2017, foram apresentados resumos de trabalhos que claramente possuem natureza interdisciplinar<sup>12</sup>. Assim, fica a pergunta: o que impede os diferentes subprojetos de trabalharem conjunta e colaborativamente em propostas interdisciplinares? Para conhecer as razões de os subprojetos não se articularem, seria necessário realizar uma investigação mais aprofundada.

Embora a participação de todos os subprojetos sempre tenha sido obrigatória, em 2014, os subprojetos Matemática e Química-Macaé não apresentaram trabalhos e, em 2017, foi a vez de Letras-Inglês. Essa falta de comprometimento é lamentável, mas, levando em consideração que o PIBID-UFRJ é composto por 16 subprojetos, a falta de participação de dois subprojetos em 2014 e de apenas um em 2017 revela engajamento da grande maioria dos subprojetos.

Por último, é importante mencionar que, embora a maioria dos subprojetos tenha mantido um número aproximado de apresentações em 2014 e em 2017, alguns tiveram uma oscilação grande no tocante a essa questão. A discrepância maior diz respeito a Ciências Biológicas-Rio, que, em 2014 apresentou somente 1 trabalho, mas, em 2017, foram 17 os trabalhos apresentados. Outros subprojetos em situação semelhante são: Física, Geografia e Pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resumos submetidos a eventos organizados pelo PIBID-UFRJ, nos anos 2014 e 2017 chama atenção para a importância de eventos realizados pelos projetos PIBID das diferentes instituições que participam do programa. Esses eventos permitem que os subprojetos se conheçam de fato, algo que não acontece durante as reuniões entre a equipe de gestão e os coordenadores de área, já que as mesmas possuem, muitas vezes, caráter burocrático. Além disso, trata-se de momentos que oportunizam trocas reais de experiências. Em 2014, percebemos natureza interdisciplinar durante a análise de alguns resumos submetidos pelos subprojetos Biologia-Macaé, Geografia, Letras-Francês, Pedagogia e Química-Rio. Em 2017, percebemos natureza interdisciplinar durante a análise de alguns resumos submetidos pelos subprojetos Química-Macaé, Química-Rio, Ciências Biológicas-Rio, Ciências Biológicas-Macaé e Geografia.

cias entre os diferentes grupos e que permitem que alguns tipos de atividades, em especial aqueles restritos a apenas alguns subprojetos, sejam futuramente compartilhados por outros.

Apesar de o trabalho ter mostrado que precisamos investir mais nas parcerias entre os nossos subprojetos, acreditamos que, caso o PIBID não seja definitivamente descontinuado na UFRJ, os eventos por ele organizados, como a JFD, têm potencial para estimular produções futuras que articulem diferentes áreas, contribuindo, assim, para a formação consistente de nossos licenciandos, no sentido de levá-los a entender as orientações de documentos oficiais ainda em vigor, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares Nacionais (2006), as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e mesmo a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Por fim, resta dizer que realizar esse trabalho chamou nossa atenção para a importância de, caso o mesmo tenha continuidade, visitar os diferentes subprojetos. Por meio delas, tornar-se-á possível não só conhecer melhor as ações que cada subprojeto realiza, para além do que é apresentado em eventos acadêmicos, mas também fazer pequenas intervenções e aproximações entre os grupos, a fim contribuir, sempre mais, para uma formação de excelência dos licenciandos da UFRJ.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MEC. **Portaria N° 96**, sobre o Regulamento do PIBID, de 18 de julho de 2013.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MIRANDA, M. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: **Estágio supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN PEER, W.; HAKEMULDER, J.; ZYNGIER, S. **Muses and measures: empirical research methods for the humanities**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

# O PIBID-UFRJ (2014-2018): UMA AVALIAÇÃO DE PIBIDIANOS, SUPERVISORES E COORDENADORES DE ÁREA

Danielle de Almeida Menezes<sup>1</sup> e Ana Pires do Prado<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) participou pela primeira vez do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID através do Edital Capes de dezembro de 2007. Desde o momento em que foi implementado, em 2009, até os dias atuais, o PIBID faz parte da UFRJ e de seus cursos de Licenciaturas.

A existência do PIBID-UFRJ demonstra o compromisso institucional com a formação docente e a construção de uma parceria com escolas públicas de educação básica. Além do compromisso institucional é fundamental compreender como os seus participantes – coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência – avaliam o projeto.

O objetivo desse artigo é apresentar os resultados da (auto)avaliação realizada por membros ativos e egressos do *Projeto PIBID-UFRJ: Integrando e multiplicando saberes* em 2017, último ano do quadriênio 2014-2018, assegurado pelo edital CAPES 61/2013. O trabalho terá como foco a contribuição do PIBID-UFRJ para a formação inicial e continuada de professores e a parceria universidade e escolas da educação básica.

O levantamento de estudos que abordam a temática do PIBID na biblioteca eletrônica Scielo<sup>3</sup> lista 22 artigos publicados em diferentes periódicos indexados. Esta é, evidentemente, uma parcela bastante pequena de toda a produção (coletâneas, dossiês, artigos não indexados etc.) resultante dos inúmeros projetos institucionais do programa espalhados pelo país, ao longo de quase dez anos<sup>4</sup>. Porém, apesar de pequena, a amostra chama atenção por evidenciar resultados consideravelmente positivos de casos e experimentos realizados no âmbito do programa.

Estudos como os de Yamin (et alii, 2016), Paniago e Sarmiento (2017) e Fetzner (2018), para citar apenas alguns, deixam claro que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), até fevereiro de 2018, quando a última edição do programa se encerrou<sup>5</sup>, foi bastante exitoso no que concerne ao alcance de seus objetivos<sup>6</sup>, tais como o incentivo à formação de professores para a educação básica e a contribuição para a valorização do magistério por meio da parceria estreita entre universidade e escola.

O presente capítulo vem se somar a essas produções ao trazer os resultados da (auto)avaliação realizada por membros ativos e egressos do Projeto PIBID-UFRJ. O capítulo se estrutura em quatro seções. Na primeira, a fim de contextualizar o estudo, fazemos uma breve discussão sobre a relação entre políticas públicas educacionais e avaliação. A segunda seção, de viés metodológico, apresenta os instrumentos utilizados para geração dos dados e a forma como os mesmos foram prospectados. Na seção seguinte, as análises são apresentadas em quatro grupos que evidenciam diferentes vieses de contribuição do programa na UFRJ: *Contribuição para parceria universidade e escolas da Educação Básica; Contribuição para a formação profissional e para formação de professores nas licenciaturas da UFRJ; e Contribuição para as licenciaturas e a valorização*

1 Departamento de Didática, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

2 Departamento de Fundamentos, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

3 Consulta realizada em 04 de julho de 2018 ao site: <http://www.scielo.br>.

A *Scientific Electronic Library Online* - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

4 As IES começaram a implementar o programa em 2010, em atendimento aos editais MEC/ CAPES/FNDE 2007 e CAPES 2/2009.

5 Uma nova edição está prevista para ser iniciada em agosto de 2018, em atendimento ao Edital CAPES 7/2018.

6 Os objetivos e o desenho do programa encontram-se em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/pibid>

da formação docente na instituição. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

O PIBID é uma política pública proposta pelo MEC/Capes que tem como principal finalidade incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O projeto concede bolsas para os estudantes das licenciaturas (chamados iniciação à docência), aos professores das universidades (chamados coordenadores de área) e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores), que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar.

Como toda política pública, o PIBID precisa ser submetido a sistemas de acompanhamento e avaliação. Para Souza (2006) e Lotta (2008) toda política pública tem quatro fases complementares: a decisão por uma determinada política, a elaboração e formulação de seus planos de ação, a implementação de suas ações e finalmente sua avaliação, momento em que são verificados seus resultados e podem ser repensadas suas ações e objetivos. Para Souza (2006, p. 26),

Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

No caso do PIBID, a Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual.

A Capes também realizou uma avaliação externa do programa, publicado pela Fundação Carlos Chagas em 2014, e elaborado por especialistas na formação docente (Gatti et alii, 2014). Essa avaliação, realizada com coordenadores, supervisores e iniciação à docência de todo país, valorou positivamente o programa. Conforme descrito na síntese da avaliação (Gatti et alii, 2014, p. 108),

O Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos.

A Coordenação do PIBID-UFRJ também acompanha o programa com reuniões periódicas entre os coordenadores, em jornadas internas da UFRJ, através dos relatórios anuais e acompanhamento dos projetos. Além disso, elaboramos os questionários de (auto) avaliação com o membros ativos e acompanhamento dos egressos para compreender como seus atores avaliam o programa e sua atuação na formação inicial e continuada de professores.

Esse artigo apresenta os resultados dessa avaliação, privilegiando o ponto de vista e as explicações dadas pelos participantes do programa.

## INSTRUMENTOS DE (AUTO)AVALIAÇÃO – QUESTIONÁRIOS

Os questionários de avaliação dos membros participantes do PIBID-UFRJ foram elaborados para atender parte das demandas apresentadas pela Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013, que serviu de base para o edital CAPES 061/2013, norteador do projeto PIBID-UFRJ (N°1065/2014), vigente de março de 2014 até fevereiro de 2018. Dentre as exigências apresentadas pela Portaria N° 096 para as instituições contempladas pelo programa, havia a necessidade de que cada PIBID institucional elaborasse o seu próprio regimento. Assim sendo, no segundo semestre de 2015, foi aprovado, em reunião do Conselho de Ensino de Graduação da

Nas diretrizes para a elaboração desse regimento, também presentes na Portaria Nº 096, constava que as instituições deveriam definir sua própria sistemática de acompanhamento e avaliação do projeto. Dessa forma, o Regimento Interno do PIBID-UFRJ definiu, no Capítulo III, como instrumentos de avaliação, em seu Artigo 25º (cf. Anexo 1 - Regimento Interno do PIBID-UFRJ):

(...) 1. Participação na Jornada de Formação Docente da UFRJ; 2. Trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais; 3. Elaboração do Relatório Anual de Atividades; 4. Formulário de (auto)avaliação dos membros do PIBID-UFRJ; 5. Registros e produtos de acompanhamento e avaliação gerados por cada subprojeto a partir de suas especificidades, relativos às ações apresentadas e à atuação dos membros (...).

De modo a atender mais especificamente ao item 4 do Artigo supracitado, foram elaborados dois formulários: um que se destinava a conhecer os caminhos percorridos pelos egressos do projeto e o outro que buscava envolver os participantes ativos (Bolsistas ID, Supervisores e Coordenadores de Área) em um processo de avaliação e autoavaliação. Inicialmente, a proposta era que esses instrumentos fossem aplicados de forma contínua, semestralmente, de modo a fazer com que o processo de reflexão sobre o projeto se tornasse parte das atividades rotineiras dos participantes do PIBID-UFRJ. Contudo, isso não foi possível por uma sucessão de razões. Em primeiro lugar, o texto do regimento passou por um processo longo de avaliação pelos coordenadores (institucional, de gestão e de área) do PIBID-UFRJ, sofrendo inúmeras alterações ao longo de vários meses. Quando o texto foi finalmente finalizado, o processo burocrático de aprovação interna dentro da universidade foi demorado. Algum tempo após a aprovação do documento, o programa, em âmbito nacional, entrou em crise e não houve espaço para que algumas ações previstas no regimento, como a (auto)avaliação periódica, fossem realizadas. Por esses motivos, os formulários elaborados só foram aplicados entre julho e agosto de 2017.

Para facilitar o acesso dos participantes aos formulários, utilizamos uma ferramenta digital para criá-los e os armazenamos no drive de uma conta de e-mail criada para o projeto PIBID-UFRJ. Pedimos aos coordenadores de área que encaminhassem o link de cada instrumento aos participantes a que se destinavam: egressos ou bolsistas de ID / supervisores. Embora fossem anônimos a fim preservar a identidade dos respondentes, ambos os formulários (egressos e membros ativos) contavam com uma parte inicial de identificação, em que buscávamos conhecer o gênero do/a participante, sua idade, subprojeto de origem, dentre outras informações específicas para cada formulário. Todas as perguntas e itens apresentados foram discutidos pelos coordenadores e pensados a partir da experiência adquirida ao longo dos anos de atuação no projeto.

Há diferenças com relação à natureza das questões apresentadas em cada formulário. Em se tratando do destinado aos egressos, o mesmo foi elaborado com questões fechadas e abertas. As fechadas propunham-se a avaliar o projeto PIBID-UFRJ, enquanto as abertas buscavam saber sobre os caminhos trilhados após a saída do participante do projeto (cf. Anexo 1 - Regimento Interno do PIBID-UFRJ, páginas finais). Com relação ao formulário preenchido pelos membros ativos do projeto, é importante dizer que ele se estruturou em três partes: Parte 1 – Identificação; Parte 2 – Avaliação do PIBID-UFRJ e do subprojeto a que o participante pertencia; Parte 3 – Autoavaliação. As partes 2 e 3 foram constituídas por meio de afirmativas para as quais os respondentes deveriam marcar um item, em uma escala de 5 pontos, em que 1 indicava discordância absoluta com a afirmativa e 5, concordância absoluta. Esse tipo de escala, conhecida como do tipo Likert, permite calcular uma pontuação média para a afirmativa a que se refere, oferecendo, assim, a possibilidade de resultados mais detalhados do que outros tipos de perguntas (cf. van Peer et alii, 2007).

Para os fins do presente capítulo, analisaremos as seguintes questões:

**Quadro 1:** Itens avaliados: Egressos

Acompanhamento dos egressos <sup>7</sup>	
Tema	Item
PIBID-UFRJ e formação docente	Como você avalia o PIBID-UFRJ para a formação docente? Explique sua resposta.
Atividade atual e participação PIBID-UFRJ	Quais as suas atividades no momento?
	Sua participação no PIBID-UFRJ contribui para as atividades que você realiza no momento? Explique sua resposta.

Fonte: Elaboração das autoras.

**Quadro 2:** Itens avaliados: Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência

(Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência) <sup>8</sup>	
Tema	Item
Relação com escola parceira	A escola parceira em que atuamos conhece bem o subprojeto? Explique sua resposta.
	A escola parceira em que atuamos colabora e viabiliza as ações do subprojeto? Explique sua resposta.
PIBID-UFRJ e formação docente inicial e/ou continuada	Decidi que quero mesmo seguir como docente por causa da minha experiência no PIBID (obrigatória para licenciandos). Explique sua resposta.
	Minha maior motivação em participar do PIBID-UFRJ é meu desenvolvimento profissional, seja como docente ou (co)formador. Explique sua resposta.
	Participar do PIBID-UFRJ está sendo fundamental para minha formação inicial/continuada. Explique sua resposta.
	Eventos como a Jornada de Formação Docente, que buscam envolver todos os subprojetos, são relevantes e interessantes. Explique sua resposta.

Fonte: Elaboração das autoras.

As questões abertas foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1971) e os dados das demais questões foram contabilizados e dispostos em gráficos.

## ANÁLISE DOS DADOS

Separamos a avaliação em grandes temas: Contribuição para parceria universidade e escolas da Educação Básica; Contribuição para a formação profissional e para formação de professores nas licenciaturas da UFRJ; e Contribuição para as licenciaturas e a valorização da formação docente na instituição.

<sup>7</sup> Tivemos a participação de 128 egressos.

<sup>8</sup> Tivemos a participação de 8 coordenadores de área, 22 supervisores e 112 bolsistas de iniciação à docência. Tínhamos, no momento do questionário, 22 coordenadores de área, 42 supervisores e 290 bolsistas de iniciação à docência. Isso significa que tivemos a participação de 36% dos coordenadores, 52% dos supervisores e 38% dos bolsistas de iniciação à docência.

a) Contribuição para parceria universidade e escolas da Educação Básica

O PIBID-UFRJ contou com a participação ativa de, pelo menos, 23 docentes coordenadores de subprojetos e 290 bolsistas de iniciação à docência por ano, distribuídos por 24 Licenciaturas da UFRJ<sup>9</sup>, as quais abrangem diferentes áreas do conhecimento que fazem parte da educação básica. O PIBID-UFRJ estava presente nos seguintes centros e licenciaturas da UFRJ:

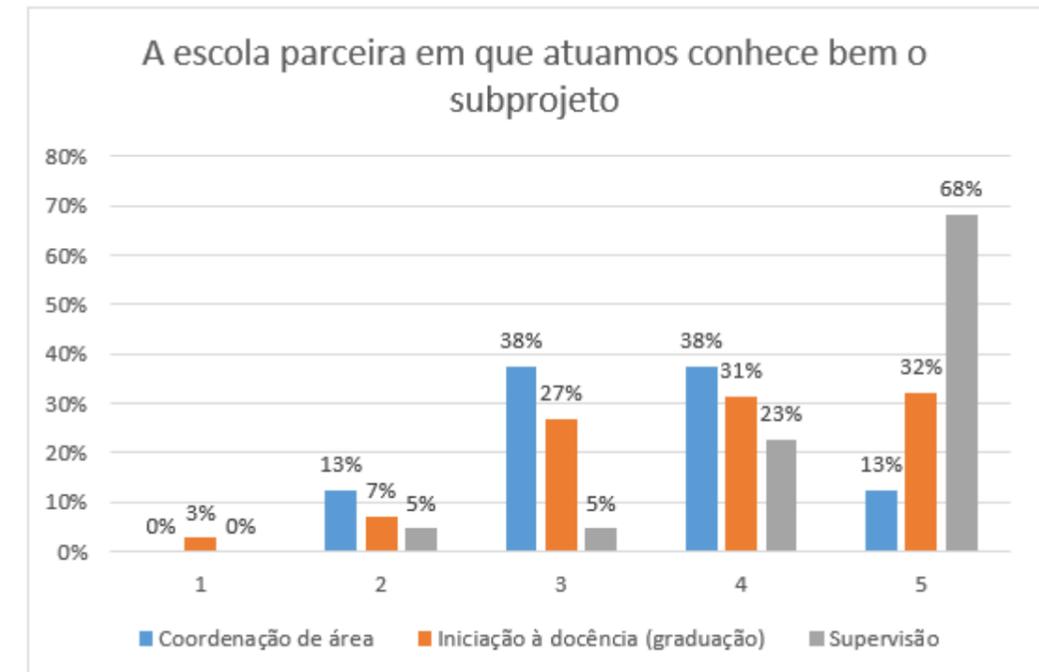
**Quadro 3:** Licenciaturas participantes

Centro	Licenciatura(s)
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN)	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Geografia
	Licenciatura em Matemática
Centro de Letras e Artes (CLA)	Licenciatura em Letras Português- Inglês
	Licenciatura em Letras Português-Espanhol
	Licenciatura em Letras Português-Francês
	Licenciatura em Letras Português-Grego
	Licenciatura em Letras Português-Latim
	Licenciatura em Letras Português-Literaturas
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)	Licenciatura em Ciências Sociais
	Licenciatura em Filosofia
	Licenciatura em História
	Licenciatura em Pedagogia
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Ciências Biológicas (EaD)
Centro de Tecnologia (CT)	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Química (EaD)
Campus UFRJ-Macaé Professor Aloísio Teixeira	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Ciências Biológicas

Fonte: Elaboração das autoras.

Esse quadro mostra a ênfase que o projeto tem tido na instituição, pois atuou em diferentes áreas do conhecimento, desde as mais tradicionais da formação docente – como são as formações da área de ciências humanas – até as áreas da saúde, tecnologia e das ciências da matemática e da natureza.

O Projeto PIBID-UFRJ também contou com a participação de 40 a 45 professores da Educação Básica na função de supervisores. Eles são docentes das 45 escolas parceiras do projeto. Segundo dados dos nossos relatórios anuais, o projeto envolveu diretamente 5000 a 6500 alunos da Educação Básica, aproximadamente 10% do quantitativo de alunos das escolas parceiras. Podemos pensar no potencial multiplicador do projeto, tendo em vista que os professores supervisores mantêm os vínculos com as escolas parceiras e podem ampliar o foco de atuação de atividades planejadas e implementadas no âmbito do projeto PIBID. No entanto, coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência reconhecem que as escolas parceiras não conhecem tanto os subprojetos, como demonstra o gráfico abaixo.



**Gráfico 1:** Reconhecimento do subprojeto pela escola

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência).

As justificativas para essa situação, como descritas nos relatos abaixo, são variadas: desde a existência de uma confusão entre iniciação à docência e o estágio supervisionado e a resistência de docentes das escolas parceiras. Os subprojetos têm criado estratégias para ampliar a divulgação de suas atividades.

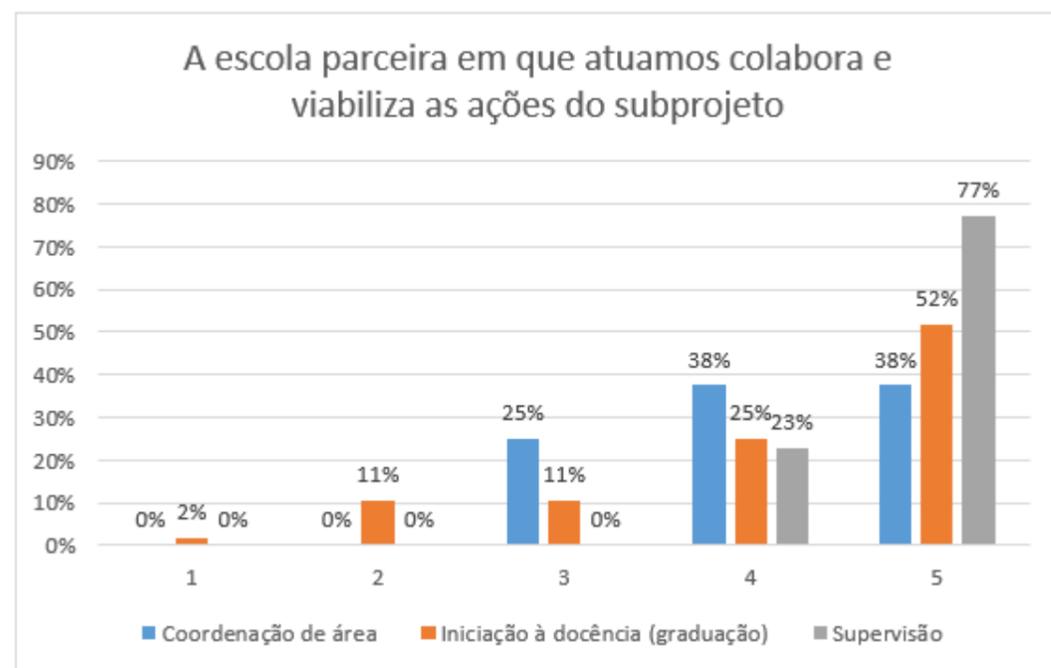
A equipe da direção tem total conhecimento, mas parte do corpo docente ainda resiste em estabelecer parceria com o subprojeto ou rejeita-o. Ações de divulgação são realizadas periodicamente além das atividades mensais abertas no pátio. (Coordenador de área)

Gostaria que conhecesse mais... Estamos investindo mais nessa divulgação. Ainda temos resistência dos alunos e de alguns professores da escola (muitos ainda se dirigem a nós como se fôssemos estagiários da escola). (Iniciação à docência)

A direção sabe de sua existência, mas a comunidade escolar em um todo desconhece ou conhece parcialmente. (Supervisor)

Ainda que com dificuldades, o projeto PIBID-UFRJ tem favorecido a construção de pontes entre a universidade e as escolas de educação básica. Os dados do gráfico abaixo indicam que com o PIBID a parceria universidade-escola têm ocorrido e que as escolas têm colaborado com a realização do projeto.

9 A UFRJ tem, atualmente, 32 licenciaturas.



**Gráfico 2:** Colaboração da escola parceira

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência).

Se compararmos a avaliação dos três grupos, os supervisores são os que mais valorizam a atuação da escola. Faz sentido essa avaliação, tendo em vista que exercem suas atividades docentes nas escolas públicas que o projeto PIBID atua. No entanto, também indicam as fragilidades de suas instituições.

A Escola é muito solícita, cedendo espaços para que o projeto ocorra, alguns materiais e divulgando o projeto entre os alunos da Escola. (Supervisor)

Devido à falta de condições operacionais, às vezes as atividades não podem ocorrer simplesmente porque a escola não tem condições de funcionamento. (Supervisor)

Já os coordenadores e os ID são mais críticos, mas ressaltam que as limitações são causadas por problemas estruturais das escolas. Enfatizam que, mesmo com limites, as escolas buscam caminhos para realizar com empenho as atividades do PIBID. Há ênfase no empenho dos supervisores na construção de um trabalho efetivo com as escolas parceiras.

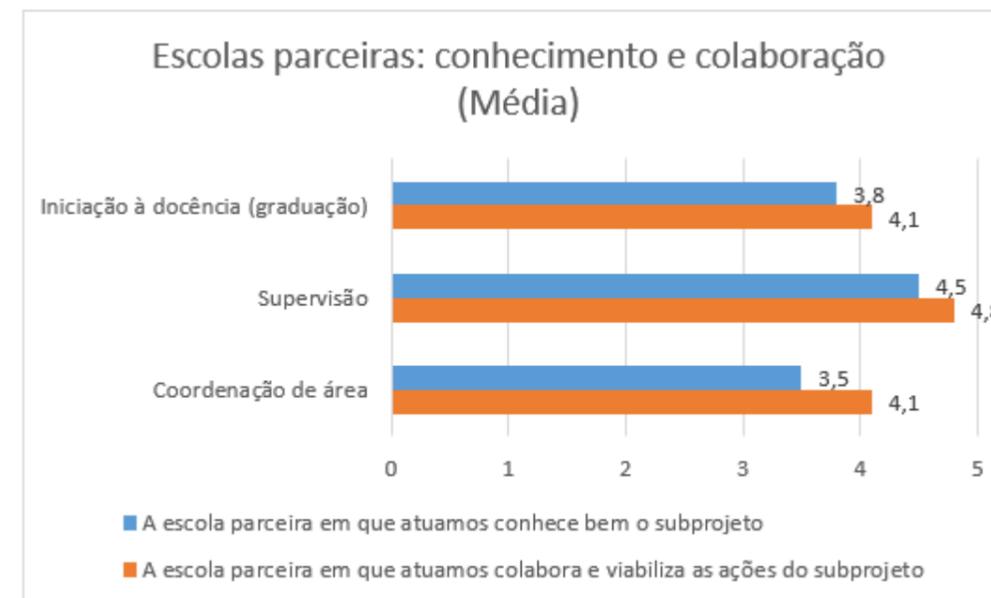
Temos limitações de espaço e apoio, mas a escola procura atender às necessidades para realizar o subprojeto (Coordenador de Área)

A escola é muito receptiva às nossas atividades e valoriza nosso trabalho. (Coordenador de Área)

Nossa supervisora sempre entra em contato com a escola para viabilizar nossas atividades. (Iniciação à Docência)

Grande parte dos alunos não conhecem o subprojeto e cabe a gente promover mais visibilidade. A escola nos garante um bom espaço e materiais necessários para garantir as oficinas. (Iniciação à Docência)

Comparando o conhecimento das atividades do PIBID-UFRJ nas escolas e a colaboração das mesmas nas nossas ações, podemos indicar que o comprometimento das escolas com o projeto é superior ao conhecimento. O gráfico abaixo indica esta situação, visto que, segundo nossos integrantes, as médias para a colaboração são superiores às médias de conhecimento do projeto.



**Gráfico 3:** Conhecimento e colaboração das escolas

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência).

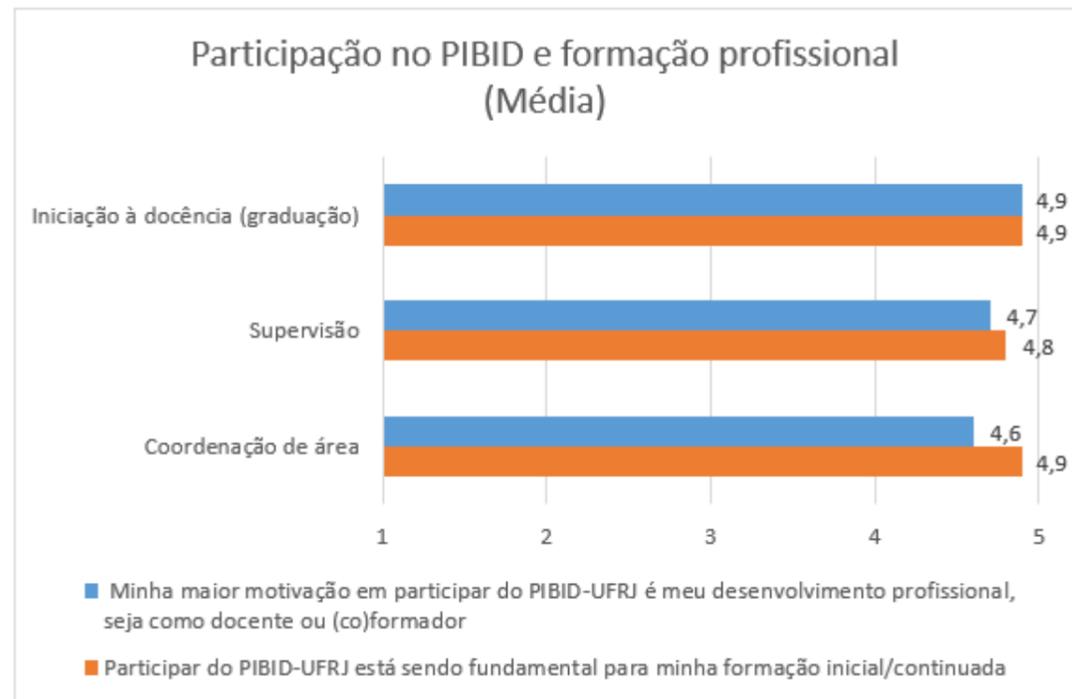
O movimento esperado universidade-escola, em que a universidade, em tese, teria mais a contribuir para as escolas do que o contrário tem sido repensado constantemente.

O projeto tem grande importância para as licenciaturas porque aproxima as escolas e a universidade, a partir das demandas cotidianas das primeiras. Ele faz com que a licenciatura seja tensionada a pensar teoria e prática (ou prática e teoria) de maneira indissociável. (Coordenador de área, Relatório 2018)

Com o projeto PIBID a universidade está mantendo uma relação mais próxima com as escolas e com as situações concretas do trabalho docente.

b) Contribuição para a formação profissional e para formação de professores nas licenciaturas da UFRJ:

Os participantes do PIBID-UFRJ avaliam positivamente o projeto para sua formação profissional e o desenvolvimento profissional. Coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência são unânimes em confirmar a relevância do programa para a formação inicial e/ou continuada. O gráfico abaixo demonstra essa avaliação com a nota média na escala de 1 a 5.



**Gráfico 4:** Participação no PIBID e formação profissional

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência).

Os coordenadores de área justificaram suas respostas indicando o reconhecimento na formação docente, o valor do trabalho docente coletivo, a necessidade de atualização teórica e reformulação de suas práticas.

Aprendo imensamente no PIBID, mas não separo minha motivação em aprender do desejo de formar professores capazes e investidos na profissão. É um trabalho e uma formação de caráter coletivo. (Coordenador de área)

Tenho sido levada a repensar constantemente a minha prática. As demandas do PIBID são cotidianas e requerem atualização teórica constante. (Coordenador de área)

Na visão dos supervisores, a formação é relevante pelo contato com os licenciandos, novos conhecimentos e troca de experiências entre a universidade e a escola.

Estamos sempre aprendendo com nossos alunos. Poder aprender com as licenciandas, meus olhos críticos na minha sala de aula tem me proporcionado um espaço ímpar de aprendizado. (Supervisor)

A participação no PIBID-UFRJ trouxe uma luz e um incentivo muito grande de troca de experiências e de leitura de bibliografia desconhecida. O contato com a universidade para a formação continuada do professor é estimulante, necessário e gratificante. (Supervisor)

Comparativamente, os bolsistas de iniciação à docência são aqueles que mais enfatizam e valorizam o papel do PIBID para sua formação inicial e sua relação com a docência, cumprindo assim o objetivo central do programa.

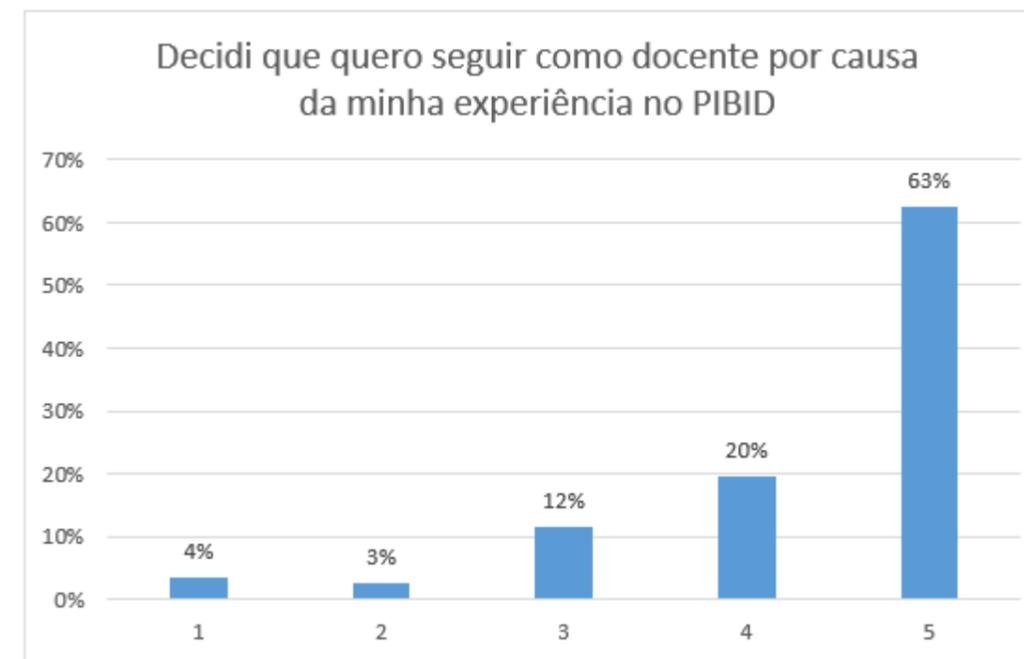
Acho o PIBID-UFRJ essencial para minha formação como profissional. (Iniciação à docência)

Entrei para me encontrar como docente. (Iniciação à docência)

Foi no projeto que entendi minha contribuição como docente e que escolhi seguir a carreira de professor. É nele que aprendi a fazer planejamentos, a lidar com os alunos e a trabalhar em grupo. (Iniciação à docência)

São muitas as aprendizagens pelas quais passo e isso certamente vai repercutir mais à frente na minha prática em sala de aula. (Iniciação à docência)

Percebe-se que o projeto melhora a autoestima dos licenciandos e permite que tenha maior segurança na hora de atuar como docentes no futuro. A reflexão constante sobre a prática permite aos licenciandos uma antecipação da vivência docente. Como demonstra o gráfico abaixo, 63% relacionam a experiência do PIBID com a intenção de seguir na carreira docente.



**Gráfico 5:** Influência do PIBID na escolha pela docência

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Iniciação à docência).

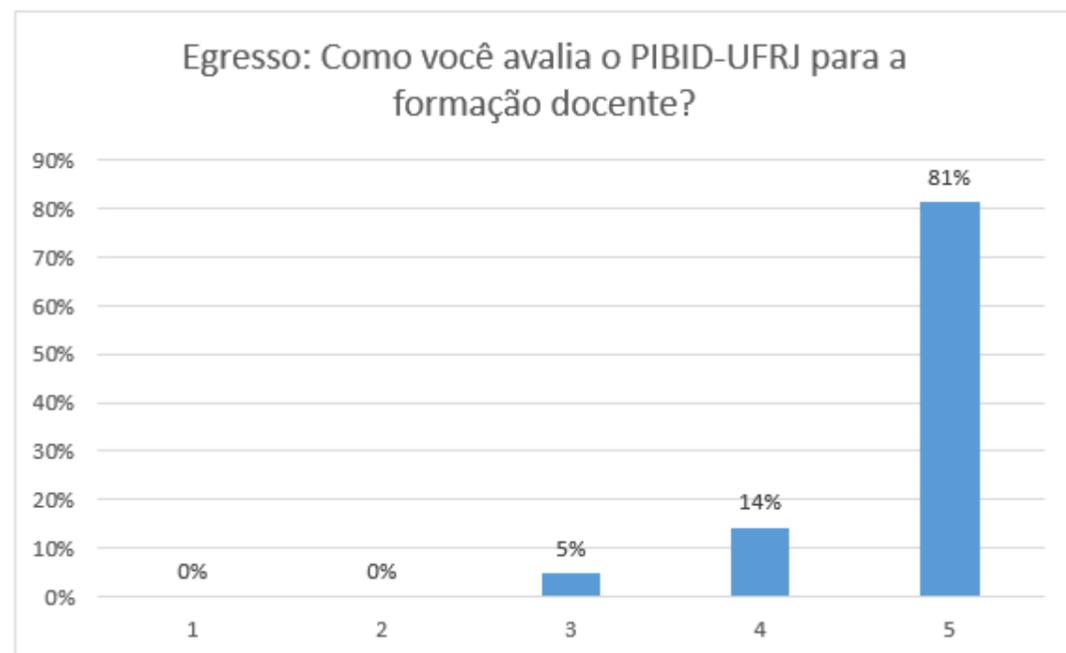
Além de despertar e intensificar a relação com a docência, alguns respondentes confirmaram que já tinham essa intenção, mas que a experiência no PIBID ajudou a fortalecê-la.

O PIBID veio para reforçar a minha certeza de que ser professora é o que eu quero, que acreditar na Educação, apesar de toda adversidade, é mais do que amor pela profissão, é um ato político. O Projeto me fez acreditar no que faço, acreditar no meu potencial, e principalmente acreditar que é possível sim ser agente de transformação social. (Iniciação à docência)

O PIBID abriu muitos caminhos sobre a docência e me afirmou ainda mais que é esse trajeto que eu quero para a vida. (Iniciação à docência)

TOTALMENTE! O subprojeto nos dá segurança para isso, para defender o lugar do professor como produtor de conhecimento, como intelectual, e não só o professor da universidade, mas o professor da escola básica. Eu quero ser professora na escola básica. Quero ser professora! E quero ser capaz de fazer isso onde quer que seja, e espero que a minha formação dê conta disso. (Iniciação à docência)

Também fizemos uma avaliação do PIBID-UFRJ com os egressos do programa. O questionário online foi respondido por 128 egressos. Sobre a avaliação do programa percebemos uma avaliação positiva, assim como os outros grupos já analisados.



**Gráfico 6:** Avaliação do PIBID-UFRJ pelos egressos  
Fonte: Elaboração das autoras. Acompanhamento de egressos.

Os egressos justificaram sua avaliação reforçando o papel do PIBID com o contato, ainda na formação inicial, com as escolas e a atividade docente.

Profissionalmente tive uma grande experiência em poder ter contato com a vida docente! (Egresso)

Eu já tinha experiência com a docência, mas para alguns alunos da licenciatura esta pode ser a primeira oportunidade na área. (Egresso)

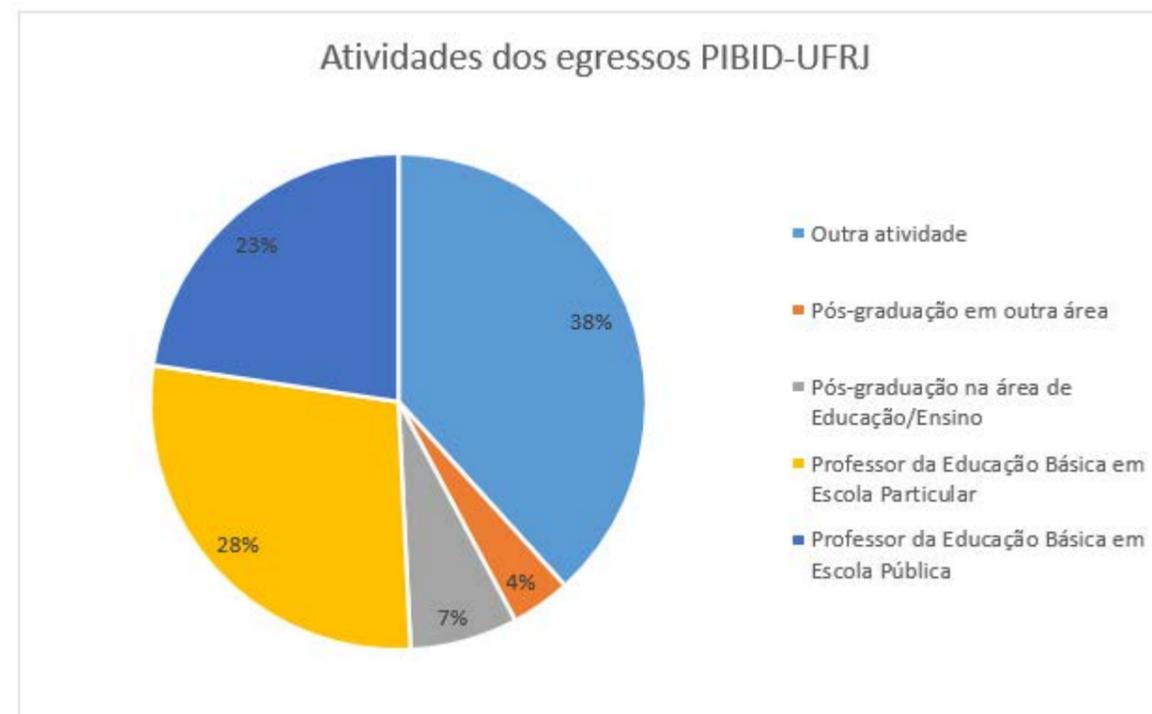
No entanto, a relação com a formação de professores fica explícita na área de atuação dos egressos. Conforme demonstra o gráfico abaixo, 62% dos ex-bolsistas estão em atividades relacionadas à docência e/ou pós graduação.

Questionamos os egressos sobre o valor do PIBID para sua atual atividade profissional. Para todos os que possuem atividades relacionadas ao ensino e pesquisa, verifica-se a relevância do programa nesse caminho profissional. A experiência do PIBID alimenta a pesquisa e a prática docente.

Sim, tenho como objeto de investigação na pós graduação o PIBID-UFRJ e a passagem pelo programa influenciou diretamente na escolha pela temática. (Egresso)

Sim. Apesar de não estar dando aula ainda, minha participação no PIBID me ajuda muito na Especialização que estou fazendo, que também está ligada ao ensino. Entrei na pós-graduação com uma base teórica muito boa. (Egresso)

Sim, as atividades de gestão das oficinas e as experimentações de metodologia e abordagens são utilizadas até hoje graças às orientações que tive enquanto atuava no PIBID. (Egresso)



**Gráfico 7:** Atividades dos egressos  
Fonte: Elaboração das autoras. Acompanhamento de egressos.

Com certeza, pois como professor de um pré-vestibular social e estudante de especialização em ensino de ciências a experiência na escola estadual me faz pensar vários aspectos da prática docente. A participação no PIBID em uma escola estadual com uma professora muito engajada de Biologia foi fundamental pois aprendi a valorizar o planejamento com antecedência, trabalhar com os diferentes recursos, avaliar as atividades realizadas para melhorarmos a cada etapa, dentre outros. (Egresso)

Os dados indicam que o PIBID-UFRJ é valorizado por todos seus participantes que responderam ao questionário. A avaliação, assim como os depoimentos, em sua maioria, são positivos.

#### c) Contribuição para as licenciaturas e a valorização da formação docente na instituição:

Os relatos dos diferentes subprojetos nos relatórios anuais demonstram que os impactos do PIBID repercutem de forma muito positiva em toda a comunidade universitária, valorizando as licenciaturas no ambiente acadêmico.

A ampliação da relação entre a universidade e as escolas da educação básica tem proporcionado o repensar constante sobre a formação na instituição e, principalmente, as ações de docentes e licenciandos nas escolas. É um processo que não se restringe aos membros ligados diretamente ao projeto PIBID-UFRJ, mas atinge a todos os que atuam nas licenciaturas, sejam como docentes ou como licenciandos. O relato abaixo expressa essa relação:

Os nossos alunos do Curso de Licenciatura em Física, ao atuarem nas escolas de Ensino Médio como monitores de iniciação à docência do Projeto PIBID, sob a supervisão dos professores desses colégios, tem se beneficiado de um aprimoramento contínuo das suas habilidades específicas e tem enriquecido a sua formação pedagógica por intermédio do contato direto com a realidade escolar que eles vivenciarão mais tarde como profissionais do ensino. Além do auxílio direto na formação docente do licenciando, as condições oferecidas pelo projeto

PIBID no seu molde atual também permitem que os alunos que participam desta iniciação à docência sinalizem para a Universidade as informações necessárias para o aprimoramento dos cursos de licenciatura. (Coordenador de área, Relatório 2018)

Além disso, o contato com a realidade profissional desenvolve as potencialidades dos bolsistas, contribuindo para que tenham melhor desempenho nas diferentes disciplinas de seus cursos e, com isso, reforcem a boa imagem do PIBID dentro da universidade, tornando-o referência e fonte de apoio para a formação dentro dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, vale citar o exemplo do subprojeto Ciências Biológicas – Macaé, cuja produção de materiais didáticos sistematicamente contribui com a licenciatura de origem, uma vez que todo o acervo de jogos, materiais e atividades elaborados no âmbito do projeto ficam disponíveis para os demais alunos do curso, sendo muitas vezes utilizados pelos licenciandos que estão fazendo o Estágio Supervisionado em suas regências e atividades pedagógicas nas escolas que servem de campo de estágio.

O projeto esse ano deu contribuições significativas à Licenciatura em Ciências Biológicas na medida em que sedimentou ainda mais a relação com o colégio onde o projeto é desenvolvido e também com as atividades de Prática de Ensino e Estágio supervisionado, uma vez que os alunos da turma de prática de Ensino, que não são bolsistas do projeto, se beneficiaram e puderam utilizar vários materiais e atividades produzidas (modelos, jogos e práticas experimentais) no âmbito do PIBID e disponibilizados para o corpo discente da licenciatura. Isso proporciona aos demais alunos a oportunidade de utilizar materiais diferenciados e amadurecidos ao longo de vários anos de desenvolvimento. (Coordenador de área, Relatório Anual 2018)

Outra contribuição importante de ser mencionada é o fato de que o PIBID-UFRJ criou e estimulou outras ações e atividades dentro da universidade e nos cursos de licenciatura, como eventos acadêmicos. Podemos ressaltar, por exemplo, a inserção da Jornada de Formação Docente<sup>10</sup> na UFRJ, o que demonstra um espaço na universidade para apresentar e debater sobre a formação docente. A partir de 2014, esse evento passou a fazer parte da agenda da universidade, sendo incorporado à Semana de Integração Acadêmica<sup>11</sup>. A Jornada passou a ser considerada o principal evento acadêmico promovido pelo PIBID-UFRJ por buscar visibilizar as ações desenvolvidas pelos diferentes subprojetos PIBID, estimulando a troca entre eles, e por abrir as portas da universidade para as escolas parceiras<sup>12</sup>. Em virtude da relevância do evento para os integrantes do PIBID-UFRJ, também solicitamos a avaliação da Jornada de Formação Docente para os membros do PIBID. Conforme indica o gráfico abaixo, sua avaliação foi extremamente positiva, pois conta com a aprovação de mais de 70% dos nossos participantes.

As críticas, quando aparecem, se referem mais ao formato do evento – com palestras. As avaliações positivas refletem a importância do evento para troca de experiências e a formação docente, o estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade.

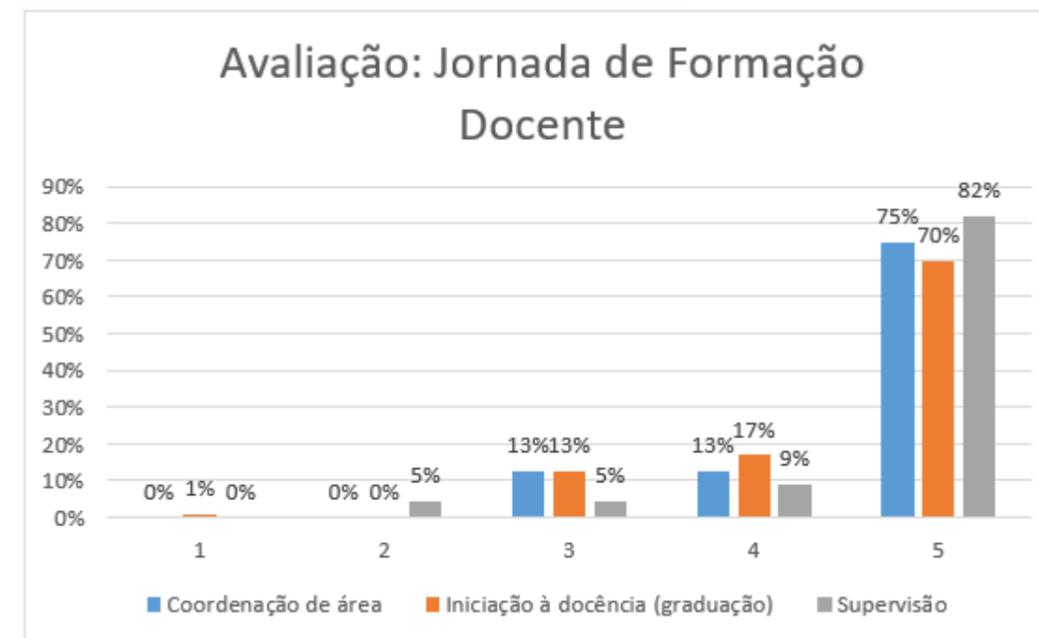
Creio que o parte do espaço para palestras poderia ser destinado para maior interação entre os subprojetos, por meio de apresentação de trabalhos e troca de experiências sobre a atuação em sala de aula. (Iniciação à docência)

Sim. A formação docente é algo que ainda precisa ser discutido e bem organizado e ter a troca de experiências em um evento que se direciona a formação do professor é extremamente importante e necessária. (Iniciação à docência)

10 A primeira edição da Jornada foi em 2013.

11 A Semana de Integração Acadêmica encontra-se em sua 9ª edição e se caracteriza por agregar os seguintes eventos: **Jornada de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC)**, Congresso de Extensão; **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT/UFRJ)**, **Jornada de Pesquisa e Extensão da UFRJ-Macaé** e, mais recentemente, a Jornada de Formação Docente.

12 Nas primeiras edições da Jornada de Formação Docente, que durava de dois a três dias, alunos e docentes das escolas parceiras eram convidados a conhecer o trabalho desenvolvido pelos diferentes subprojetos PIBID. Parte do evento destinava-se a uma exposição de caráter prático (com a apresentação, por exemplo, de oficinas realizadas nas escolas) das ações desenvolvidas por cada subprojeto. Graças ao recurso de custeio que o programa destinava aos projetos institucionais, era possível viabilizar o transporte dos alunos e professores das escolas até a universidade.



**Gráfico 8:** Jornada de Formação Docente

Fonte: Elaboração das autoras. (Auto) Avaliação do PIBID-UFRJ (Coordenador de área, supervisor e iniciação à docência).

Oportunidades de interação entre outros subprojetos e abordagem de temas comuns para formação docente. (Coordenador de área)

Nesses eventos acontecem a troca de experiências dos projetos que estão sendo desenvolvidos em outras áreas e escolas. Essa troca é muito importante, porque propicia o surgimento de novas ideias para ações nos projetos das escolas. (Supervisor)

Também foram criados espaços de debate das áreas, como por exemplo, o ENEALL – Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas –, que envolve os subprojetos de Letras e é um espaço de divulgação do trabalho realizado, e o Seminário Interinstitucional PIBID LE (Língua Espanhola). É fundamental ressaltar que o PIBID-UFRJ sediou e participou do II Seminário Regional PIBID da Região Sudeste e o I Seminário PIBID do Estado do Rio de Janeiro, em novembro de 2017, que foi um importante momento de interação, troca de experiências e, principalmente avaliação do PIBID nas região Sudeste.

O projeto também possibilitou a criação de laboratórios, como o LabEDiC (Laboratório de Educação e Divulgação Científica) e a produção de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso e também dissertações sobre os resultados do PIBID.

Essas ações, além de propiciarem o debate e tornarem públicos os trabalhos executados pelo PIBID-UFRJ, impulsionam o compromisso da universidade com a produção de conhecimento sobre a educação, sobre a docência e o nosso compromisso com a educação básica e a formação de professores. Esse papel é enfatizado por um coordenador de área no relatório anual.

As Universidades são reconhecidas como espaços de produção de conhecimento científico, cultural e artístico por excelência, e a presença de um projeto que incorpora bolsistas de iniciação à docência, traz, também, a formação docente para o centro dos debates. A partir do PIBID, licenciandos de diversas áreas passam a conceber a Universidade como um espaço de reflexão e produção de conhecimento, também, sobre a docência e o trabalho em escolas. (Coordenador de área, Relatório Anual 2018)

Em se tratando de licenciaturas recentes, o envolvimento com o projeto PIBID tem fortalecido a consolidação de sua própria identidade. Nesse sentido, do ponto de vista de seu corpo discente, há um interesse crescente de alunos pela participação no projeto. No caso do corpo docente, projetos como o PIBID são fundamentais para cursos cuja vocação sempre esteve muito mais voltada para a formação do pesquisador (bacharelado), pois contribuem para que a comunidade acadêmica comece a distinguir melhor e valorizar o processo de formação do professor da escola básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2016, quando o programa PIBID sofreu sério risco de descontinuidade, houve uma comoção por parte das universidades participantes e das escolas parceiras a fim de que fosse assegurado, ao menos, o quadriênio inicial constante no edital CAPES 61/2013. Além da questão das bolsas, que garantiam, em muitos casos, a permanência dos licenciandos em seus cursos, as vozes eram unânimes ao exaltar os outros ganhos do programa para a formação de professores e, conseqüentemente, para a educação básica em geral. Os resultados que ora apresentamos, ainda que pertencentes a um único projeto institucional, reafirmam o desenho bem sucedido do programa, que tem, como prerrogativa, o estreitamento da relação universidade-escola numa perspectiva real de parceria, e não de controle, para a formação docente.

Esse estreitamento possibilitou, na UFRJ, um grande alcance do projeto: 23 Coordenadores de Área, cerca de 45 supervisores (sem levar em conta as substituições realizadas), 290 licenciandos por ano e, aproximadamente, 6.500 alunos de escolas públicas beneficiados. Para os alunos das escolas, embora não tenham sido diretamente investigados, o PIBID-UFRJ significou, no mínimo, uma oportunidade de acesso a práticas diferenciadas e mais refletidas. Para os licenciandos, houve melhora de sua autoestima enquanto graduandos de cursos de licenciatura e maior confiança com relação à escolha pelo magistério, o que significa que o PIBID contribuiu, e muito, para fortalecer a permanência desses licenciandos no curso e, principalmente, na carreira. Prova disso é o fato de que 62% dos egressos do projeto continuam na área, como docentes de escolas públicas, particulares ou, em menor escala, em cursos de pós-graduação. Para os professores das escolas públicas, supervisores do projeto, o PIBID trouxe frescor às suas práticas por meio do contato com os licenciandos, da construção de novos saberes e da troca de experiências entre a universidade e a escola. Por fim, com relação aos Coordenadores de Área, o PIBID foi desafiador, já que exigia a habilidade de conseguir construir saberes na coletividade e também uma atualização teórica permanente. Sendo assim, em virtude do reconhecimento, por parte dos agentes envolvidos na pesquisa, dos benefícios trazidos pelo PIBID-UFRJ, não é de espantar que praticamente 100% dos participantes avaliaram positivamente o projeto para a formação e desenvolvimento profissional.

Enfim, os achados do presente estudo levam-nos a pensar que as modificações na estrutura do programa PIBID, como o aumento do número de bolsistas por Coordenador de Área e o corte de verba de custeio, que estão contempladas no edital CAPES 7/2018, publicado em março deste ano, podem colocar em risco ou, no mínimo, diminuir os resultados exitosos do programa.

Apesar de a configuração proposta pela Capes para a nova edição do PIBID não preveja recursos para isso, seria importante que investimentos futuros fossem feitos para realizar uma avaliação também nas escolas parceiras. Um aspecto relativamente controverso dos nossos resultados diz respeito exatamente ao papel das escolas na execução do projeto, o que nos leva a pensar que talvez não esteja suficientemente claro para as escolas o que significa essa parceria com as universidades.

Por último, é importante mencionar a contribuição do PIBID na UFRJ para se pensar a formação de professores. A universidade possui uma longa tradição e grande reconhecimento na área de pesquisa. Porém, apenas recentemente, a formação de professores tem ocupado espaço de destaque na instituição<sup>13</sup>. Não é

<sup>13</sup> Institucionalizado no final de 2018, por meio da Resolução n.20 de 2018 /CONSUNI, o Complexo de Formação de Professores (CFP) é uma política institucional diferenciada de organização da formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica, que se caracteriza: (1) pela afirmação do lugar político estratégico da Universidade pública na formação inicial

exagero afirmar que o PIBID-UFRJ muito contribuiu para que isso acontecesse, tornando-se visível dentro da universidade por meio das licenciaturas envolvidas e dos eventos promovidos anualmente, como a Jornada de Formação Docente.

Esperamos que essa pesquisa contribua para que edições futuras do PIBID, em especial na UFRJ, continuem dando voz aos membros participantes, pois, afinal, é por meio deles e para eles que o projeto acontece. Infelizmente, por motivos anteriormente expostos, durante o quadriênio 2014-2018, só foi possível realizar essa avaliação uma vez. Contudo, reconhecemos a importância de que toda sistemática de avaliação seja periódica, a fim de que de que se consolidem os aspectos positivos e que os ajustes necessários sejam implementados rapidamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E. D. A.; GIMENES, N.A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. *Educ. Real.*, Jun 2018, vol.43, no.2, p.513-530. ISSN 2175-6236

LOTTA, G.S. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. *VI Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política*, GT: Políticas Públicas. Julho/Agosto de 2008.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educ. Real.*, Jun 2017, vol.42, no.2, p.771-792. ISSN 2175-6236

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45

VAN PEER, W.; HAKEMULDER, J.; ZYNGIER, S. **Muses and measures: empirical research methods for the humanities**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

YAMIN, G.A.; CAMPOS, M.I.; CATANANTE, Bartolina Ramalho “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do PIBID. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Abr 2016, vol.97, no.245, p.31-45. ISSN 2176-6681

---

e continuada dos docentes que atuam na Educação Básica; (2) pelo reconhecimento da necessidade de construir um novo arranjo institucional no seio da cultura universitária voltado para as questões específicas dos cursos de licenciatura; (3) pelo entendimento da docência como profissão que mobiliza saberes específicos; (4) pela construção orgânica, entre diferentes Instituições Federais de Ensino e Secretarias Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, de uma rede de escolas parceiras englobando todos os níveis e modalidades da educação básica; (5) pela defesa de um “terceiro espaço” situado entre a universidade e a escola pública como *locus* privilegiado para a formação inicial e continuada dos professores/as da Educação Básica. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esta política visa consolidar, ampliar e /ou criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas das diferentes áreas disciplinares, a Faculdade de Educação (FE) e o Colégio de Aplicação (CAp) trabalhem de forma integrada entre si e articulada com as demais Instituições parceiras e Redes Públicas de Educação, assumindo conjuntamente o compromisso da formação inicial e continuada de professores/as. (Informações retiradas do site do CFP: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>)

## ANEXO

### REGIMENTO INTERNO DO PROJETO PIBID-UFRJ

Este regimento visa caracterizar o projeto PIBID-UFRJ, de acordo com as normas para funcionamento do programa estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES). Trata-se de uma exigência presente na **PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**, disponível no endereço: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Essa portaria serviu de base para o edital CAPES 061 de 2013, em atendimento ao qual o projeto PIBID-UFRJ (Nº 1065/2014), em andamento, foi contemplado, tendo vigência até fevereiro de 2018, prorrogável por 4 anos.

Antes de apresentar as especificidades do PIBID-UFRJ, cabe reproduzir algumas características gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), enquanto programa de abrangência nacional. Isso se faz necessário, pois o regimento do PIBID-UFRJ submete-se a essas características, as quais estão definidas na supracitada portaria, que trata do Regulamento do PIBID.

O PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Trata-se de um programa da CAPES que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. Como os projetos PIBID têm caráter institucional, cada IES pode possuir apenas um projeto em andamento. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para o custeio de suas atividades.

Os objetivos do PIBID são:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O quadro de bolsas é definido pela CAPES quando da aprovação do projeto institucional, observadas as regras definidas na Portaria 096 e a análise de mérito da proposta. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são definidas pela CAPES em norma específica com duração que varia conforme a modalidade da concessão:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES, 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.

As bolsas de coordenação de área e de supervisão são concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto.

I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;

II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

A Portaria 096 define também os aspectos que deverão ser providenciados pelas universidades em contrapartida às bolsas e recursos financeiros concedidos pela CAPES. Dentre eles, destacam-se:

I – espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

II – apoio ao desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;

III – divulgação do projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

IV – informação à Capes da ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

V – garantia de que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;

VI – inserção do PIBID no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congêneres;

VII – disponibilização do endereço eletrônico institucional para o PIBID;

VIII – emissão de documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Com base nesses esclarecimentos sobre a natureza e finalidade do PIBID, os próximos capítulos discorrem sobre as especificidades do programa na UFRJ.

## Capítulo I

### **Do vínculo com a UFRJ, da implementação do projeto e da seleção e substituição de bolsistas do PIBID-UFRJ**

Art. 1º. O PIBID-UFRJ está vinculado à Pro-reitoria de Graduação (PR1).

Art. 2º. Quando do lançamento de novos editais PIBID pela CAPES, será atribuição do CEG (Conselho de Ensino de Graduação), assessorado pela Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ, indicar a pessoa do coordenador institucional que articulará com os cursos de licenciatura interessados a proposta de projeto institucional a ser submetido à chamada pública.

Art.3º. Uma vez o projeto PIBID-UFRJ aprovado, sua implementação é feita através de celebração de instrumento legal, conforme especificado no edital correspondente.

Art. 4º. A proposta institucional em resposta ao edital PIBID deve ser encaminhada à CAPES pelo coordenador institucional munido do de acordo da Reitoria.

Art. 5º O Coordenador Institucional é quem deve indicar o(s) coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais, cuja função é auxiliá-lo na gestão do projeto na UFRJ.

Art. 6º. Os nomes indicados para a coordenação institucional e coordenação de área de gestão de processos educacionais devem ser nomeados por Portaria da Reitoria da UFRJ.

§Parágrafo único: Em caso de saída do atual coordenador institucional, será nomeado novo coordenador por Portaria da Reitoria da UFRJ, após ouvir a indicação da Comissão de Acompanhamento do PIBID.

Art.7º. Os coordenadores de área de seus respectivos subprojetos são selecionados a partir da submissão de propostas em atendimento a edital lançado pela Comissão de Acompanhamento do PIBID.

Art. 8º. As indicações de coordenador institucional, coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais e coordenador(es) de área devem seguir as diretrizes estabelecidas na Portaria 096, de 18 de julho de 2013. Os docentes indicados devem estar cientes de seus direitos e deveres.

Art. 9º. Os docentes indicados para todos os níveis de coordenação deverão assinar o Termo de Compromisso

conforme modelo exigido pela CAPES (disponível em: <http://www.capes.gov.br/>).

Art. 10º. A primeira etapa para a seleção de bolsistas de iniciação à docência (ID) e supervisão deve acontecer por meio de edital interno da PR1, no qual é informado o número de vagas para cada uma das categorias de bolsa por licenciatura, documentação necessária, a data e meio(s) para envio dos documentos relativos à indicação dos bolsistas.

Art. 11º. A indicação dos bolsistas de ID é feita pela coordenação de área do PIBID na respectiva licenciatura, através de processo seletivo próprio. A divulgação desse processo para cada licenciatura envolvida deve ser feita através de edital interno do subprojeto e ter ampla divulgação. O documento deve ser esclarecedor dos direitos e deveres dos candidatos. Cada subprojeto tem liberdade para solicitar habilidades, conhecimentos e / ou documentos comprobatórios próprios de sua área, desde que os mesmos estejam de acordo com as normas estabelecidas na Portaria 096, de 18 de julho de 2013.

Art. 12º. A seleção das escolas participantes se dá a partir de indicação do coordenador de área, em função da adequação do projeto político-pedagógico da escola aos propósitos e objetivos do PIBID-UFRJ.

§Parágrafo único: As direções escolares, parceiras do PIBID-UFRJ, devem assinar o Termo de Cooperação (disponível em: <http://www.capes.gov.br/>).

Art. 13º. A indicação do(s) professor(es) supervisor(es) é feita pela coordenação de área do PIBID da respectiva licenciatura, através de processo seletivo. A divulgação do processo seletivo para supervisores deve ser feita por meio de edital interno do subprojeto com ampla divulgação na(s) escola(s) parceira(s), esclarecendo aos candidatos seus direitos e deveres. Cada subprojeto pode apresentar exigências próprias de sua área, desde que dentro das normas estabelecidas na Portaria 096, de 18 de julho de 2013.

## Capítulo II

### **Da Composição da equipe gestora e da Comissão de Acompanhamento do programa na UFRJ**

Art.14º. A equipe gestora do projeto PIBID-UFRJ é composta pelos seguintes membros:

- Coordenador institucional, que preside a equipe gestora, sendo responsável pela sua convocação, pelo registro das reuniões e pela divulgação das decisões a todos os membros do projeto;
- Coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais;
- Coordenadores de área dos subprojetos que compõem o PIBID-UFRJ;

Art. 15º. São atribuições do coordenador institucional do PIBID-UFRJ, como presidente da equipe gestora:

I – responder pela coordenação geral do Pibid-UFRJ perante as escolas, a UFRJ, as secretarias de educação e a CAPES;

II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;

III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID;

IV – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das

licenciaturas;

V – comunicar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;

VI – elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;

VII – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da CAPES, mantendo esse cadastro atualizado;

VIII – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;

IX – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;

X – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;

XI – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

XII – comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

XIII – enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

XIV – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES e pelas instituições participantes do programa;

XV – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;

XVI – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;

XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

Art. 16º. São atribuições do(s) Coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais, enquanto membro(s) da equipe gestora do PIBID-UFRJ:

I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;

II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;

III – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;

IV – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela UFRJ ou pela CAPES, quando couber;

V – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;

Art. 17º. São atribuições do(s) Coordenador(es) de área, enquanto membro(s) da equipe gestora do PIBID-UFRJ:

I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;

II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;

IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;

V – apresentar ao coordenador institucional e coordenador (es) de gestão relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;

VI – informar ao coordenador institucional e coordenador (es) de gestão toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;

VII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional e coordenador (es) de gestão qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;

VIII – participar e promover a Jornada de Formação Docente da UFRJ;

IX – enviar ao coordenador institucional e coordenador (es) de gestão quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

XI – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Art. 18º. Em caso de desligamento do projeto PIBID-UFRJ de um dos membros da equipe gestora, seu mandato fica automaticamente cancelado.

Art. 19º. A Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ é composta pelos seguintes membros:

- Coordenador institucional, que preside a comissão, sendo responsável pela sua convocação, pelo registro das reuniões e pela divulgação das decisões a todos os membros do projeto;

- Coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais;
- Três representantes dos coordenadores de área, escolhidos pelos seus pares, sendo um representante de cada uma das áreas abaixo relacionadas:

- o Ciências Humanas e Sociais
- o Ciências da Natureza e Matemática
- o Letras e Artes

- Um representante dos supervisores, escolhido pelos seus pares;
- Um representante dos bolsistas de ID, escolhido pelos seus pares;
- Um representante da Faculdade de Educação, preferencialmente o diretor dessa unidade ou alguém por ele indicado, que não seja coordenador do PIBID-UFRJ.

Art. 20°. São competências da Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ:

- Assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;
- Sugerir e submeter à equipe gestora modificações no Regimento Interno do Programa sempre que necessário;
- Aprovar relatórios internos do PIBID-UFRJ – parciais e finais, antes do encaminhamento à CAPES;
- Examinar solicitações dos bolsistas do PIBID-UFRJ;
- Aprovar o orçamento interno do programa a partir dos planos de trabalho elaborados pelos coordenadores de área e pela coordenação institucional;
- Elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;
- Contatar a direção das escolas participantes do PIBID-UFRJ, quando necessário;
- Propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do PIBID-UFRJ nas escolas participantes e nos subprojetos;
- Organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa, incluindo a Jornada de Formação Docente, de caráter anual;
- Deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa;
- Promover o acompanhamento dos egressos.

Art. 21°. A participação do coordenador institucional, do(s) coordenador(es) de gestão e do representante da Faculdade de Educação na comissão gestora tem duração igual aos seus mandatos. Para os demais membros, o período de participação na comissão gestora é de dois anos, prorrogável por igual período.

Art. 22°. Em caso de desligamento do projeto PIBID-UFRJ de um dos membros da Comissão de Acompanhamento, seu mandato fica automaticamente cancelado e um novo representante deve ser eleito pelos seus pares.

### Capítulo III

#### **Do acompanhamento e da sistemática de avaliação do PIBID-UFRJ**

Art. 23°. O acompanhamento dos subprojetos é realizado através de: (1) visitas agendadas pela coordenação institucional e/ou de gestão ao estabelecimento de ensino; (2) reuniões com os membros dos subprojetos; (3) apresentação dos trabalhos dos membros dos subprojetos em eventos, especialmente na Jornada de Formação Docente da UFRJ; e

(4) descrição, no Relatório Anual de Atividades, dos resultados e produtos gerados pelos subprojetos do PIBID-UFRJ.

Art. 24°. O acompanhamento dos egressos do PIBID-UFRJ deve ser um dos mecanismos de avaliação do projeto institucional. São instrumentos de avaliação dos egressos do PIBID:

- Dados disponibilizados pelo sistema de gerenciamento acadêmico da UFRJ, o SIGA;
- Registro relativo à saída do bolsista, conforme estabelecido por definição da Comissão de Acompanhamento;
- Registros de acompanhamento contínuo dos bolsistas egressos, conforme estabelecido por definição da Comissão de Acompanhamento;

Art. 25°. Os processos que envolvem a implementação e condução do PIBID-UFRJ e sua contribuição para a formação de professores são alvo de avaliação constante pelos membros do programa, pela Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ e por membros externos ao programa, devendo haver periodicamente momentos específicos para a apreciação da adequação das ações desenvolvidas aos objetivos gerais do programa e específicos de cada subprojeto. São considerados instrumentos de avaliação:

- Participação na Jornada de Formação Docente da UFRJ;
- Trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais;
- Elaboração do Relatório Anual de Atividades;
- Formulário de (auto)avaliação dos membros do PIBID-UFRJ;
- Registros e produtos de acompanhamento e avaliação gerados por cada subprojeto a partir de suas especificidades, relativos às ações implementadas e à atuação dos membros.

Art. 26°. A avaliação dos membros do PIBID-UFRJ deve ser um processo contínuo que leve em consideração a análise objetiva que uns sujeitos fazem de outros e igualmente as análises que todos os envolvidos fazem de si mesmos. Assim, as respostas aos instrumentos citados no Art. 25° serão avaliadas utilizando como parâmetros: os objetivos do PIBID e as propostas dos subprojetos aprovadas quando da elaboração do projeto institucional.

### Capítulo IV

#### **Dos instrumentos de registro das atividades do programa**

Art. 27°. Todas as atividades desenvolvidas pelos licenciandos e supervisores devem ser registradas, à medida que são executadas, nos portfólios eletrônicos, disponíveis em um ambiente virtual criado especialmente para o acompanhamento acadêmico dos subprojetos.

Art. 28°. Os coordenadores de área devem enviar à coordenação institucional, em prazo definido pela própria, o Relatório Anual de Atividades. É responsabilidade do coordenador institucional e dos coordenadores de gestão compilar esses relatórios em um único documento institucional a ser encaminhado à CAPES.

Art.29º. O PIBID-UFRJ possui página institucional de divulgação ([www.pibid.pr1.ufrj.br](http://www.pibid.pr1.ufrj.br)), ligada à Pró-reitoria de Graduação. Nessa página, há informações sobre a organização do projeto institucional e detalhes sobre os subprojetos, incluindo objetivos, equipe de gestão, alguns produtos, eventos, galeria de fotos e *links* para blogs e páginas específicas dos subprojetos.

Art. 30º. Cada subprojeto pode divulgar em meio digital suas atividades, desde que as mesmas estejam de acordo com a **PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**.

## Capítulo V

### Da Gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do PIBID

Art. 31º. A gestão dos recursos financeiros do PIBID-UFRJ é de responsabilidade do coordenador institucional, que utiliza os recursos a partir da proposta orçamentária anual aprovada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ. Essa proposta é construída a partir das demandas apresentadas pelos subprojetos em função do número e tipo de atividades propostas a serem realizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Cabe ao coordenador institucional definir os prazos de execução do orçamento e proceder aos ajustes e reestruturações que se fizerem necessários na proposta orçamentária anual.

Art. 32º. Os coordenadores de área são responsáveis por apresentar suas demandas financeiras à coordenação institucional e acompanhar os gastos solicitados, ficando obrigados a entregar os comprovantes de despesas (notas fiscais, passagens, recibos de diárias e demais documentos) no prazo estipulado pela coordenação institucional.

## Capítulo VI

### Do desligamento e da suspensão dos membros do PIBID-UFRJ

Art. 33º. São motivos de desligamento dos membros do PIBID-UFRJ:

I – descumprimento das obrigações do programa, incluindo, entre elas, a participação na Jornada de Formação Docente, estando os bolsistas de ID comprometidos com a apresentação de trabalhos nesse evento;

II – falta de assiduidade e pontualidade nas atividades do programa;

III – recusa na entrega de relatórios parciais e anuais;

IV – recusa na elaboração de registros das atividades do PIBID-UFRJ, incluindo os portfólios;

V – faltas, por três vezes consecutivas e não justificadas, nas reuniões do programa. São considerados documentos de justificativa: atestados médicos, declaração da coordenação de curso, da chefia de departamento ou da direção da unidade a que o bolsista PIBID está vinculado na UFRJ; declarações das direções das escolas participantes e declarações da coordenação institucional do PIBID-UFRJ;

VI – solicitação individual de desistência nas atividades do PIBID-UFRJ

VII – três atrasos consecutivos na entrega de documentos, relatórios e registros à coordenação do PIBID-UFRJ;

VIII – incompatibilidade horária com as atividades do programa ;

IX – ausência não justificada na reunião anual de abertura das atividades do programa;

X – desligamento da escola conveniada do programa.

§Parágrafo único: Somente serão aceitos, ao longo de um ano, 25% de faltas justificadas dos coordenadores de área em reuniões agendadas pela coordenação institucional.

Art. 34º. O desligamento dos membros do PIBID-UFRJ se dá:

- Por solicitação por escrito do próprio bolsista;
- Por solicitação do coordenador de área, no caso de bolsistas de ID ou de supervisores. Neste caso, o coordenador de área deve convocar, por escrito, o bolsista para uma entrevista, registrando, em ata, o teor da mesma. Caso o bolsista não compareça à entrevista, o desligamento será realizado compulsoriamente, a partir de solicitação por escrito do coordenador de área.
  - Por solicitação do coordenador institucional, em se tratando de coordenadores de área. Neste caso, o coordenador institucional deve convocar, por escrito, o coordenador de área para uma entrevista, registrando, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador de área não compareça à entrevista, o coordenador institucional deve solicitar, através de memorando à Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ, que seja convocada uma reunião em que devem estar presentes os membros da Comissão e o coordenador de área em questão, registrando-se, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador de área não compareça a essa reunião, seu desligamento é realizado compulsoriamente.
  - Por solicitação do coordenador institucional, em se tratando de coordenadores de gestão. Neste caso, o coordenador institucional deve convocar, por escrito, o coordenador de gestão para uma entrevista, registrando, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador de gestão não compareça à entrevista, o coordenador institucional deve solicitar, através de memorando à Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ, que seja convocada uma reunião em que devem estar presentes os membros da Comissão e o coordenador de gestão em questão, registrando-se, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador de gestão não compareça a essa reunião, seu desligamento é realizado compulsoriamente.
  - Por solicitação da Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ, em se tratando do coordenador institucional, em função do não-cumprimento das obrigações do bolsista, descritas na Portaria 096 de 18 de julho de 2013. Neste caso, a Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ deve convocar, por escrito, o coordenador institucional para uma entrevista, registrando, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador institucional não compareça à entrevista, a Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ deve solicitar, através de memorando à Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ, que seja convocada uma reunião onde devem estar presentes o pró-reitor de Graduação, os membros da Comissão de Acompanhamento e o coordenador institucional, registrando-se, em ata, o teor da mesma. Caso o coordenador institucional não compareça a essa reunião, seu desligamento é realizado compulsoriamente.

Art. 35º. A interrupção temporária do pagamento da mensalidade do PIBID (suspensão da bolsa) será realizada conforme disposto no Art. 50 da PORTARIA Nº 096.

### Das Disposições gerais

Casos não contemplados por este regimento serão resolvidos pela Comissão de Acompanhamento do PIBID-UFRJ que comunicará à PR1/UFRJ todas as resoluções tomadas.

# PIBID PEDAGOGIA/EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFRJ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO EXPERIÊNCIA ALTERITÁRIA

Daniela Guimarães<sup>1</sup>

O saber dos professores é profundamente social (...) relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e, também, relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (Tardif, 2014)

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências do PIBID/Pedagogia- Educação Infantil na UFRJ, tendo em vista refletir sobre a qualidade alteritária e formativa do Projeto, tanto para os licenciandos do Curso de Pedagogia, como para os professores supervisores das escolas parceiras no Programa.

A partir da análise das atas/registros das reuniões de formação e depoimentos dos professores supervisores buscaremos explicitar quais mudanças foram vividas na interação com o trabalho. Ou seja, como a participação no PIBID contribuiu para a (re)organização das concepções e práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil? De modo especial, quais concepções e práticas foram aprendidas de forma mais significativa por parte das licenciandas?

## SEGUNDA PARTE

### PIBID UFRJ e Formação Docente

A perspectiva da alteridade alinha-se com as proposições da Filosofia da Linguagem, especialmente o trabalho de Mikhail Bakhtin (2003). Para o autor, constituímos-nos na relação com o outro. A palavra do outro e seu tom afetivo-volitivo vão ao encontro de nossa auto-sensação interior, nomeando-a, dando acabamentos, *enformando-a*.

(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne, e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria. (Bakhtin, 2003, p.33)

Essas ideias coadunam-se com recentes discussões sobre a dimensão social do saber docente e da formação de professores. Desde a valorização do professor como profissional reflexivo (SCHON, 1983), tendo em vista a construção de conhecimento sobre a prática pela análise e problematização desta; até a visão da formação de professores a partir de dentro (da prática e da profissão), valorizando o conhecimento docente numa vertente pública (NÓVOA, 2013), a dimensão alteritária e relacional da formação e da profissão docente ganha relevo.

Assim, a partir do diálogo com Nóvoa (2013), assumimos a prática como lugar privilegiado de formação num trabalho crítico e colegiado que envolve a construção da intencionalidade pedagógica num movimento de interlocução entre pares, entre professores experientes e outros em formação.

Em consonância, para Tardif (2014), no contexto da pluralidade dos saberes docentes ganham destaque os saberes experienciais que têm origem na prática cotidiana e tornam-se conscientes para o professor experiente a partir de um movimento de organização deles no discurso, na relação com os pares. Para o autor “é através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (p. 52). Nestas situações, os professores olham suas práticas de outras maneiras, a partir do olhar dos outros (colegas, licenciandos, etc) e “retraduzem” sua formação inicial. Ou seja, “a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática

<sup>1</sup> Departamento de Didática/ Faculdade de Educação/UFRJ/ Rio de Janeiro/RJ

profissional” (p.53). Ao mesmo tempo, os licenciandos/estudantes vivem a oportunidade de contato com o saber em construção, participando com suas interrogações, seus encantamentos, suas interpretações.

Esse foi um movimento experimentado de forma intensa no PIBID/Educação Infantil. O cotidiano do trabalho formativo foi marcado pela construção de espaços e tempos de interlocução, concretizada nos planejamentos coletivos, exposições de práticas, reflexão conjunta sobre essas exposições, diálogos e textos reflexivos sobre as experiências observadas e vividas nas escolas. Assim, ver-se pelo olhar do outro, produzir “acabamentos”, novas visões sobre experiências compartilhadas constituíram a formação tanto das licenciandas<sup>2</sup> como dos(as) professores(as) supervisores(as).

A seguir, vamos explicitar o funcionamento do Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil, mostrando como momentos de observação da prática, protagonismo das licenciandas em atividades com as crianças na escola e momentos de estudo e interlocução na Universidade mobilizaram a análise crítica sobre a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil e como foram potencializadores de alterações nas graduandas e nos(as) professores(as) supervisores(as).

## **NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: ENTRE A OBSERVAÇÃO ATIVA, O PLANEJAMENTO, A EXPOSIÇÃO DE PRÁTICAS E O DIÁLOGO**

O Subprojeto Pedagogia compõe o PIBID/UFRJ desde 2011. Inicialmente envolvia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2014, a partir da possibilidade de ampliação, a Educação Infantil passa a integrar as ações formativas do Subprojeto. Ao longo de quatro anos de vigência do trabalho (de 2014 até 2017), participaram cerca de 30 alunas licenciandas em Pedagogia e 7 professores(as) supervisores(as) em duas escolas federais, a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI/UFRJ) e o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo – CREIR, do Colégio Pedro II.

Semanalmente, cada licencianda participava em um turno das atividades de uma turma da Educação Infantil sob responsabilidade de um(a) supervisor(a) em uma das escolas parceiras. Um dos objetivos desta participação era observar as experiências, focalizando tanto as ações docentes, como as ações das crianças.

Entendemos que as observações não se restringem a um olhar passivo diante das cenas em foco. No diálogo com Bakhtin (2003), consideramos esse espaço/tempo de observação na perspectiva de uma compreensão ativa. Para o autor,

toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); **toda compreensão é prenhe de respostas**, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2003, p.271)

Observar os/as supervisores/as e as crianças em ação e interação no cotidiano da escola produzia interpretações, perguntas e inquietações nas licenciandas. Produzia uma atividade delas que necessitava ter espaço e tempo para ser acolhida, manifestada. Tanto ao final de uma jornada na escola, como em meio ao trabalho com as crianças, e especialmente nas reuniões semanais na Universidade, os sentidos construídos pelas licenciandas nas observações eram discutidos, problematizados, dilatados. As outras licenciandas e as próprias supervisoras sempre apresentavam uma contrapalavra, uma outra possibilidade de compreender o ocorrido, que expandia a experiência de quem narrava uma situação.

Neste contexto, sublinhamos a importância da aprendizagem de “ver as crianças” e seus movimentos de significação do mundo para o planejamento de situações ampliadoras de suas experiências. Essa era uma

<sup>2</sup> Desde já pontuamos que nos referiremos às licenciandas no feminino, pois ao longo dos 4 anos de trabalho, só tivemos mulheres participando como alunas/licenciandas no Projeto.

perspectiva central do trabalho formativo, apontada como desafio e conquista nos relatos reflexivos, como destacaremos mais adiante neste artigo.

Os momentos na escola eram também de produção de atividades planejadas anteriormente com as supervisoras. Nestas ocasiões, as licenciandas assumiam o protagonismo da turma e coordenavam a construção de jogos, leitura literária, exploração de linguagens artísticas, organização de espaços e interação com as crianças, dentre outras situações pedagógicas. Nestas oportunidades, a “mudança de posição” provocava a experiência alteritária tanto nas estudantes como nos(as) professores(as), que viam a si mesmos(as) nas ações dos(as) outros(as). As licenciandas traziam para o seu modo de atuar com as crianças o que compreendiam das ações docentes e os(as) professores(as) elaboravam novas visões sobre si, sobre o trabalho, sobre as crianças e as próprias estudantes.

Enfim, na Universidade, todo o grupo se reunia uma vez por semana por 4 horas para leitura e discussão de textos previamente lidos, tendo em vista aprofundar referenciais teóricos sobre o trabalho. Mas, sobretudo, para o diálogo sobre as observações/compreensões da semana e a exposição de práticas que tinham sido coordenadas pelas licenciandas. Do ponto de vista da fecundidade da experiência alteritária na formação, tanto na discussão das observações da semana como na exposição de práticas, organizar o vivido para apresentar ao outro fazia com que as graduandas refletissem sobre os caminhos trilhados, dando a eles novos contornos. Para comunicar ao grupo, precisavam colocar-se de forma exterior ao que viveram na escola, experimentando o que Bakhtin (2003) identifica como exotopia, movimento de olhar de fora a experiência e a partir do excedente de visão que essa situação provoca, construir sentidos que só deste lugar são possíveis.

Para o autor,

(...) devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina forra dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p.23)

Os momentos na escola eram de empatia com professores(as) e crianças, na medida em que as estudantes experienciavam a ação docente. Na Universidade era possível colocarem-se num espaço distanciado, com possibilidade de reflexão e produção de sentidos ou acabamentos sobre o vivido.

De modo particular, a metodologia de exposição de práticas foi geradora de deslocamentos e aprendizagens significativas, como será mostardo adiante. Depois das sequências de atividades experimentadas com as crianças na escola e a partir dos registros em vídeo, foto e por escrito realizados no decorrer do processo e depois dele, as estudantes construíam um powerpoint para apresentar ao grupo na reunião geral. Discorriam sobre as etapas da experiência e sobre os efeitos nas crianças. Também, justificavam teoricamente as escolhas e os caminhos seguidos. O momento de organizar o powerpoint e falar das situações da prática, assistir aos vídeos produzidos e observar as fotos produzia novas reflexões sobre as atividades experimentadas.

Outro instrumento importante neste processo foi a ata/registro dos encontros semanais na Universidade. Todas as participantes revezavam-se na tarefa de anotar as discussões e redigir um texto descritivo para a leitura no encontro posterior. Após a leitura, o autor fazia alterações, a partir das impressões do grupo. A escrita também possibilitava a (re)organização da experiência, propiciando visibilidade dos temas tratados e novas reflexões na leitura que ocorria no início do encontro seguinte. A autoria configurava-se de forma coletiva. No próximo item deste artigo, alguns extratos dessas atas serão expostos tendo em vista concretizar o movimento relacional e dialógico dos encontros<sup>3</sup>.

Podemos dizer que o movimento exotópico de reflexão sobre as práticas com continuidade e sistematidade tal como ocorre no PIBID, constitui o que Zeichner (2010) chama de terceiro espaço ou *espaço híbrido* na formação de professores no qual “conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico...” (p.1). A partir da participação da escola básica na formação, do movimento reflexivo por dentro das práticas, ampliam-se as conexões entre a escola, o fazer

<sup>3</sup> Neste artigo, tendo em vista priorizar um recorte mais recente, traremos registros/atas dos encontros de 2016 e 2017.

pedagógico que nela ocorre e a formação docente.

## NA EXPERIÊNCIA ALTERITÁRIA, APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO SOBRE OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos quatro anos de trabalho do PIBID Pedagogia/Educação Infantil, era comum os(as) professores(as) supervisores(as) nomearem a inserção no Programa como uma “chance para respirar”. Sair da escola ou deslocar-se do lugar da relação com as crianças para pensar sobre ela, abria espaços novos, provocava mudanças, novas perspectivas, reconhecidas com a qualidade de “respiração”. Frequentemente, os(as) professores(as) afirmavam que estar no PIBID era sair da “zona de conforto”, dando visibilidade ao trabalho deles(as) com as crianças, permitindo que pudessem ser interrogados(as).

Por outro lado, os(as) supervisores(as) também afirmavam o quanto a experiência do PIBID diferia da formação que tiveram. De modo geral, relatavam a passagem por estágios onde eram observadoras passivas e a relação com uma concepção de Educação Infantil preparatória, instrumental, focada na modelagem de habilidades nas crianças. A revisão destas visões aconteceu em suas experiências de formação continuada e fortaleciam-se na oportunidade de estudo e troca no PIBID. O Programa oportunizava a perspectiva crítica e a “retradução” da formação inicial deles(as).

Uma das questões vividas de modo intenso era a aprendizagem de uma intencionalidade pedagógica que passa pela atenção às ações das crianças. O que é ensinar na Educação Infantil? Era comum as licenciandas indagarem sobre o conteúdo, as disciplinas, o planejamento fechado. Tornava-se um desafio explicitar uma prática centrada nas crianças como produtoras de cultura, no desvio de perspectivas adultocêntricas ou instrucionais, o que não significava passividade por parte dos adultos.

Para Roldão (2007), o conceito de ensinar, próprio da profissão docente, é atravessado por uma tensão profunda “entre o ‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor - ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (p.94). Neste caminho, é importante localizar um conhecimento profissional específico que exige o reconhecimento da necessidade de uma formação própria. Quando nos referimos à Educação Infantil, essa tensão assume contornos peculiares, tendo em vista que o trabalho pedagógico é focado nas crianças e o papel do professor coloca-se como ampliador de suas experiências culturais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC/SEB/2009), o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Ou seja, o compromisso do professor é promover oportunidades para as crianças se apropriarem da cultura, o que se desvia de ações informativas, transmissivas. Trata-se de saber escutar as crianças, organizar materiais e atividades que ampliem seus interesses e experiências, na perspectiva das diferentes linguagens e áreas do conhecimento.

Na qualificação do conhecimento próprio da profissionalidade docente, Roldão (2007) localiza o desafio da contraposição tanto em relação a uma discursividade humanista, como no que diz respeito a uma especificação operativa. Nem a romantização da ação dos professores, nem a redução dela a uma dimensão técnica dão conta de uma afirmação profissional docente. No caminho da clarificação desta profissionalidade, a autora identifica a sua complexidade ligada à miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente; também ligada ao nascimento da atividade profissional docente antes que sobre ela se produzisse conhecimento sistematizado, o que lhe confere certa “praticidade” que se não for teorizada não se converte em ação profissional, de fato.

Nesta perspectiva, Roldão (2007) afirma que a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar

implica na consideração de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas- científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora*-, que se configura como prático. (p.98)

Essa compreensão demanda a reconfiguração do que se entende como relação teoria-prática, na contra-mão do aplicacionismo ou do academicismo teórico. A referida autora afirma que a função de ensinar é sócio-prática, mas requer um saber teorizador, compósito e interpretativo. Ou seja, liga-se a uma prática teorizada, discutida coletivamente, reconceitualizada nas situações reais.

A formação de professores no campo da Educação Infantil enfrenta esses desafios de forma contundente. Afinal, a integração da educação das crianças de 0 a 6 anos como 1ª etapa da Educação Básica é recente, desde a LDB/1996, assim como a exigência legal da formação para a docência. A informalidade, a perspectiva doméstica e custodial da relação institucional com as crianças ainda atravessa o trabalho pedagógico e provoca a formação de professores no sentido de tornar-se espaço e tempo de construção de uma intencionalidade pedagógica refletida, a partir das práticas, mas indo além delas (GUIMARÃES, 2011).

Neste panorama, coloca-se a questão: como ensinar licenciandas em formação inicial as peculiaridades de uma docência onde é central escutar as crianças, mas onde isso se coloca num lugar profissional e não do improvisado? Escutar é uma metáfora para a atenção a todos os sentidos, o que implica em não só ouvir as crianças, mas observar seus movimentos, auscultar suas ações, ao mesmo tempo em que se registra e planeja novas situações desafiadoras. Enfim, como formar pedagogos para ocupar um papel propositivo no diálogo com as crianças? Como organizar contextos e desafios promotores da expansão do que as crianças sabem, perguntam, interessam-se? Como fazer tudo isso de forma reflexiva e colegiada, compreendendo a importância da abertura aos sentidos das crianças mas também da especificidade da ação provocadora e intencional do professor?

Nesta trilha, algumas situações do contexto formativo do PIBID/Pedagogia/Educação Infantil são elucidativas. Mostram as peculiaridades da formação a partir da prática que é narrada, registrada e, assim, ressignificada/teorizada no coletivo.

Segue abaixo um relato reflexivo da professora Kelsiane e as reflexões que gerou no grupo:

Certa vez estávamos na roda para planejar o dia e apresentar algumas propostas que pensamos para o grupo de crianças de 4 anos (...) quando uma aranha-bebê passou desengonçada pelo meio da roda. Uma criança apontou para o “miserável” bichinho que, obviamente, despertou interesses e curiosidades. Rapidamente o grupo se voltou para a aranha e, com postura investigativa, começaram a fazer perguntas e suposições sobre o inseto. **Troquei olhares com as pibidianas e me voltei para o bichinho, entrando no jogo de perguntas e devolvendo algumas para o grupo** a fim de perceber os interesses e os rumos que aquele encontro inesperado poderia nos levar. As propostas que trouxera, guardei para outro momento, retomamos a roda, e aproveitamos para ouvir as crianças sobre os animais de estimação e/ou preferidos e os afetos que suscitam e as convidamos para desenharem. (Professora-supervisora Kelsiane)

A partir da discussão desta e de outras situações, as licenciandas e as próprias professoras davam-se conta com mais clareza dos saberes profissionais envolvidos na prática docente: escutar as crianças, levantar com elas saberes e hipóteses sobre experiências compartilhadas, suscitar diálogos e trocas de pontos de vista. As licenciandas espantavam-se com os modos de fazer acontecer o encontro das falas no grupo e fortaleciam nas professoras a identidade de professoras da Educação Infantil. A troca de olhares entre a professora e as licenciandas na roda pontua cumplicidade na identificação do momento em que algo se alterava e provocava nelas alteração.

A seguir, apresentamos extratos de duas atas/registros de reuniões na Universidade, onde fica clara a aprendizagem da docência na observação ativa das crianças e da professora. Também, evidencia-se como vai sendo compreendido o movimento de planejar a partir da consideração das ações das crianças. Esta situação aconteceu na turma da professora Kelsiane com crianças de 3 anos:

Cláudia/licencianda trouxe como destaque a experiência que vivenciou de uma brincadeira simbólica sendo construída pelas crianças. Com toda receptividade, criatividade e imaginação, as crianças insistiram em preparar uma refeição apetitosa para ela. Assim, com toda gesticulação e empolgação, as crianças se empenhavam calorosamente em seus feitos culinários e, com a massinhas de modelar da cor azul claro, prepararam arroz, estrogonofe, lagosta e panquecas.

Neste cenário, Claudia relata que a professora Kelsiane teve a sensibilidade de trazer como proposta de todos realizarem panquecas na próxima semana para o almoço (ata 19/09/2016)

Claudia falou sobre a experiência culinária com o grupo de crianças de 3 anos. Ficou encantada com a participação das crianças na preparação do alimento. O processo contou com a leitura da receita, a mistura dos ingredientes, transformação das panquecas líquido/sólido, passar manteiga na frigideira, o chiado da frigideira, tudo isso foi apreciado pelas crianças. E não faltou a brincadeira de jogar a panqueca para cima. (ata 26/09/2016)

Nas reuniões da Universidade, esclarecia-se que a *intencionalidade* pedagógica na Educação Infantil passa por certa *atencionalidade* e pela capacidade de resposta da professora aos movimentos das crianças. Trata-se de uma intencionalidade dialógica. No contexto relatado, no “acabamento” das situações apresentadas, era muito importante nomear o que as crianças estavam aprendendo ou o que a professora estava fazendo-as aprender. Neste caso, a aproximação do gênero textual receita, a transformação dos ingredientes e, sobretudo, a participação social. Ou seja, na Universidade, distantes da prática, mas a partir dela, era possível compreendê-la e teorizá-la (o que se fez? Por que se fez? Como se fez).

Na mesma trilha, segue outro registro que evidencia a apropriação das licenciandas em relação ao planejamento de uma situação de aprendizagem onde presentificava-se o envolvimento e participação das crianças. Trata-se da turma de crianças de 5 anos da professora Vera, num projeto sobre Zeus e a mitologia grega.

Tais falou com entusiasmo da sua participação na atividade proposta pelas crianças de confecção de dois mapas para saírem a procura de mais uma pista de Zeus. Falou da aventura que foi, da brilhante sugestão de dividir a turma em dois grupos para percorrerem uma área maior em menos tempo, dos desenhos com os locais a serem investigados, da organização das figuras no papel quarenta quilos, da identificação da atividade com os nomes, da observação de numerar sequenciando o trajeto, etc... Neste momento a coordenadora Daniela nos convidou a pensar quais eram os conhecimentos envolvidos nessas atividades. Então, listamos: autonomia, criação, autoria, leitura e escrita, exercício da interpretação, noções espaciais, o mapa como registro, solução de problemas, construção de hipóteses de investigação, entre outros. (ata 26/09)

O relato de observação das práticas gerava teorização do vivido, explicitação das camadas de aprendizagem experimentadas com as crianças. Era comum depois dos relatos a pergunta: qual foi o papel compreensivo e ativo do(a) professor(a)? O que e como as crianças aprenderam?

Abaixo, na apresentação de um planejamento, era possível colher sugestões e alterar o plano em função da participação de todos. Esta situação refere-se ao trabalho com a professora Priscila na sala de leitura da escola.

Adriane começou a apresentar o planejamento do grupo da Priscila. Ela explicou que o planejamento foi feito em cima do livro O Presente da Vovó Loba, em seguida leu os objetivos que são ampliar o repertório literário do grupo, despertar nas crianças o gosto pela leitura, favorecer o momento de socialização e contribuir para o incremento da imaginação das crianças. Adriane relatou que a Lorraine teve a ideia de fazer do momento de chegada do livro uma ocasião especial. A atividade seria a chegada do livro pelo sedex e em seguida a leitura do livro em roda, depois haverá uma conversa em busca das opiniões das crianças sobre o que seria o presente da vovó loba. Após a conversa e as hipóteses levantadas pelas crianças, será feita uma carta em conjunto para enviar para a vovó e essa carta será de fato enviada nos correios e na semana seguinte chegaria à resposta (...)

Após a leitura do planejamento, surgiu a ideia de que a construção da carta seja feita de maneira coletiva, que enquanto uma das meninas escrevem em letra bastão as crianças ditam o conteúdo da carta. As crianças podem também produzir desenhos para enviar para a vovó loba. Surgiu ainda a ideia de solicitarem autorização aos responsáveis para levarem as crianças para a agência dos correios e postar a carta; talvez o grupo do Pedro II empreste o uniforme dos correios... (ata 27/03/2017)

A seguir, apresentamos o registro de uma ata onde podemos perceber no momento de exposição de práticas como as licenciandas vão se dando conta das aprendizagens que ocorrem nas interações e como vão percebendo suas próprias ações ao colocarem-nas em discurso, para o outro. Esta situação ocorreu com a turma de 3 anos da professora Vera (em 2017).

As licenciandas do grupo da Vera relatam as etapas das atividades no Projeto Lobo com as crianças de 3 anos. Na primeira etapa, as licenciandas colocaram pegadas fictícias do lobo no chão, tendo em vista aguçar a imaginação das crianças (...) no final das pegadas, colocaram uma caixa de pizza com um livro e uma carta dentro dela. As crianças, então, seguiram as pegadas e encontraram a caixa. Quando abriram, as pibidianas leram a carta em roda. Tais afirma que ao assistir ao vídeo desse momento, percebeu o quanto ela “corta” as pessoas, não abre muito espaço para as crianças falarem de suas impressões. Essa foi uma crítica na sua prática, ela refletiu e afirmou que necessita mudar.

Durante a leitura do livro de imagens, as crianças gostaram bastante, pois as ilustrações são muito interessantes e instigadoras. Surgiram algumas falas das crianças: “O lobo era mal?”; «ele comia as pessoas?»; “o lobo estava ficando pequeno”; “o que aconteceu com o chapeuzinho? ela foi comida?”; (...) “ele comeu muita coisa e está diminuindo?”; “o lobo não quer brincar porque ele é mal?”.

Vera/professora pergunta: “Por que ele é mal?”

As crianças responderam: “porque ele tem um olhar mal, um olho mal”.

Depois as crianças foram para o lado de fora e encontraram uma caixa de areia deixada ali por outro grupo, ficaram perguntando se era a casa do lobo, se ele ficava ali, ficaram seguindo as pegadas da brincadeira anterior. Então Tais e Andressa propuseram às crianças fazerem uma carta com as perguntas para o lobo. As crianças faziam a pergunta e elas escreviam na carta. Algumas indagações das crianças:

Mariana: Boa tarde seu lobo essa areia e sua cama de noite para você dormir e brincar?

Miguel: Seu Lobo, você comeu o carteiro, vestiu a roupa dele para nos entregar a carta?

Maria Clara: Seu Lobo você vai parar de comer a pizza?

Nathalia: Seu Lobo quanto você calça?

Depois disso, foi solicitado para as crianças que desenhassem os personagens do livro. As pibidianas levaram os desenhos para observarmos. (ata 03/04/2017)

No encontro, na UFRJ, indagamos sobre o lugar do adulto, o lugar das crianças e do conhecimento. Destacou-se a apropriação que as crianças mostram do gênero textual carta, a forma como traduzem nas brincadeiras seus interesses e saberes, as diferentes possibilidades de produção por parte das crianças, o texto oral, o texto escrito (onde as graduandas eram escribas mas a autoria era das crianças), os desenhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos evidenciar a experiência formativa dos professores como oportunidade de problematização da prática pedagógica, em novas articulações entre teoria e prática, em processos de teorização da prática. Também, discutimos a formação no movimento de construção de uma profissionalidade docente, num contexto dialógico e coletivo, onde todos aprendem, graduandos e professores experientes.

Caminhamos na linha do que propõe Andre (2016), quando afirma que “a formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação” (p.32), fundamentando-as, revisando-as, reconstruindo-as. Trata-se de perguntar-se sobre o porquê das suas ações, desnaturalizando-as, problematizando-as.

No campo de trabalho aqui discutido, a observação ativa, o planejamento aberto e a exposição de práticas foram caminhos metodológicos fecundos na mobilização de experiências formativas atentas ao que produzem as crianças e ao papel ativo do professor.

No que se refere à Educação Infantil essa experiência é particularmente relevante, tendo em vista a urgência de enfrentar formas de trabalho com as crianças historicamente construídas; ou seja, os modelos domésticos, de cuidados automatizados e serializados, por um lado; e os modelos instrucionais, preparatórios, de outro lado.

O PIBID/Pedagogia/Educação Infantil, ao proporcionar cerca de dois anos de experiência na prática e com a prática para cada licenciando, ao mesmo tempo em que processos reflexivos e coletivos sobre essas experiências, qualifica de modo particular a compreensão do que é pedagógico na educação das crianças de 0 a 6 anos, alinhando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e mobilizando a discussão

de um currículo e uma prática centrados nas crianças, em suas brincadeiras e interações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRE, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL MEC/SEB. **Resolução N.º. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.
- GUIMARÃES, D. **Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores IN: GATTI B. A. et al (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, UNESP, 2011.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n.34, jan.-abr, p. 94-103, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v.35, n.3, p.479-504, 2010.

## O PIBID UFRJ PEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM PARCERIA

Giseli Barreto da Cruz<sup>1</sup> e Talita da Silva Campelo<sup>2</sup>

A subárea Pedagogia passou a integrar o PIBID UFRJ a partir do edital de 2012. Iniciou o seu percurso de formação docente, no contexto desse programa, com uma equipe constituída de uma professora coordenadora, uma professora supervisora e cinco estudantes do curso de Pedagogia, tendo assumido, como espaço de atuação, o Colégio de Aplicação da UFRJ. Nessa fase, delineava-se coletivamente um dos princípios orientadores fulcrais para a formação pretendida: a perspectiva de parceria entre Universidade e Escola básica, no sentido de que ambas as instituições são responsáveis pela formação docente e que, portanto, o professor da escola é também um formador com forte potencial de hibridização<sup>3</sup>, de acordo com o defendido por Zeichner (2010).

No ano seguinte, diante das possibilidades apresentadas por um novo edital (CAPES 68/2013), a Pedagogia alcançou a sua ampliação, passando a abranger duas ênfases – Educação Infantil e Ensino Fundamental I (EFI) com foco na alfabetização – e a envolver 26 estudantes, cinco professoras supervisoras, duas coordenadoras e quatro escolas parceiras, a saber: Escola de Educação Infantil da UFRJ, Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Pedro II e Escola Municipal Santo Tomás de Aquino (SME-Rio).

Neste relato, nos fixaremos na proposta de trabalho referente ao EFI, focalizando aspectos de uma pesquisa que teve como foco investigativo as mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras. Privilegiar o papel das professoras supervisoras tem a ver com a aposta que fizemos desde o início, lá em 2012, de que a relação entre a Universidade e a Escola, corporificada no trabalho das professoras envolvidas, com especial atenção ao das supervisoras, seria o principal diferencial da proposta.

Tal aposta não se deu por acaso e no vazio, mas sim no seio de nossa definição teórica, em que o processo de formação inicial docente encontra-se no âmbito de um processo mais amplo e complexo de desenvolvimento profissional, especificando-se enquanto ciclo de compreensão dos conhecimentos imprescindíveis à aprendizagem da docência em contato com a cultura profissional (SHULMAN, 2014). Sendo a escola, seus sujeitos, saberes e fazeres quem, no nosso entender, melhor corporifica a cultura da profissão docente, as professoras, na condição de supervisoras, não poderiam ocupar papel coadjuvante. O protagonismo da supervisão expresso no investimento para com a mediação e a intervenção pedagógica na formação de futuros professores constituiria, assim, o principal mote do trabalho realizado.

Nessa perspectiva, o “nosso” PIBID – sim, porque PIBID representa experiências plurais, em que a partir da sua essência de iniciação à docência e em conformidade com as diretrizes regulamentares, cada instituição através de suas áreas vai conformando um todo multifacetado de propostas de formação – foi se delineando em torno de um eixo teórico-metodológico, que, em intersecção com a ideia de parceria Universidade/Escola na formação docente, orientou nossas ações. Esse eixo pode ser reconhecido enquanto concepção de formação definida pela perspectiva da **aprendizagem da prática** e não para a prática, mediante o investimento na **postura investigativa**, na **desprivatização da prática**, na **aprendizagem ao longo da vida** e no

1 Departamento de Didática, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

2 Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, RJ.

3 Na concepção de Zeichner (2010), a hibridização acontece nas situações em que um profissional primariamente pertencente à escola, atuante enquanto professor de educação básica, passa a ter uma tarefa adicional que perpassa sua experiência na escola. Em geral, aplica-se ao docente que assume o papel de co-formador de licenciandos durante a experiência dos mesmos em campo, intermediada, no nosso caso, pelo PIBID. A hibridização se dá pelo rearranjo e (re)significação do trabalho desse professor que permanece docente na escola, mas auxilia, coordena e dialoga com a universidade e os agentes pertencentes a este meio, com fins a participar de modo direto da formação de futuros professores.

potencial das **comunidades de pares** (COCHRAN-SMITH, 2012).

Cochran-Smith e Lytle (1999), distinguem três perspectivas para a formação de professores:

- 1- Conhecimento-para-a-prática, sustentada pela premissa que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem sucedida.
- 2- Conhecimento-na-prática, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem.
- 3- **Conhecimento-da-prática**, que parte do pressuposto que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. Para que isto aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola, sem, portanto, dissociação entre o conhecimento a ser ensinado (disciplinar) e o conhecimento pedagógico. Esta é a concepção privilegiada pelas autoras norte-americanas, como, também, por nós, a frente do PIBID UFRJ Pedagogia.

A **investigação como postura** está presente na aprendizagem docente que decorre da prática, enquanto atitude em relação ao conhecimento que se constrói na sala de aula. Representa o trabalho intelectual contínuo de questionamento, problematização, reflexão, comparação e relação com os contextos social, político e histórico. Trata-se de tornar potente a relação entre o professor e o conhecimento com o qual opera. O professor investigador ou pesquisador, como ficou amplamente conhecido na literatura acadêmica (LÜDKE e CRUZ, 2005; LÜDKE, CRUZ e BOING, 2009), é o usuário e o criador do conhecimento de sua ação, sempre provisorio, questionável e problematizável.

No tocante à ideia de **desprivatização da prática**<sup>4</sup>, expressão pouco comum entre nós, Cochran-Smith (2012), faz o seu uso para chamar à atenção ao fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privado, do âmbito particular do professor, mesmo quando o seu planejamento é socializado. Via de regra, o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual e privada, posto que acontece mais enfaticamente atrás das portas fechadas das salas de aula. A desprivatização da prática seria o interromper dessa postura que faz do ensino um ato privado, de modo que o professor se proponha a abrir o seu ensino a outros, estimulando a colaboração com aqueles que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Quando professores problematizam e investigam sobre o trabalho docente ao compartilharem “seu” ensino com os outros, tornando público e coletivo processos que normalmente se mantêm ocultos atrás da porta da sala de aula, desprivatizam a sua prática e desenvolvem conhecimentos sobre a docência (para si e para os outros).

Tendo em vista que o desenvolvimento profissional docente resulta de um processo reflexivo e contínuo no decorrer da carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel central, envolvendo questões de ordens pessoais, sociais, cognitivas, entre outras, entendemos que este é melhor assimilado na perspectiva da **aprendizagem ao longo da vida**. Desse modo, não se coloca a cisão entre as etapas de formação, como, por exemplo, inicial e continuada, mas se estabelece a interseção entre elas, através do diálogo e da problematização das experiências vividas em diferentes fases, inclusive durante a escolaridade. Nesse sentido, se o PIBID acontece enquanto formação inicial para os estudantes de Pedagogia, em se tratando das supervisoras e da coordenadora, acontece como possibilidade de formação continuada. O contato direto com os estudantes das escolas parceiras permite a revisitação, com intenções de formação, das experiências esco-

4 Tradução nossa do original em inglês: Deprivatization of practice.

lares, representando esse momento e seu movimento dialógico um *continuum* de aprendizagem profissional.

Completando o eixo teórico-metodológico de orientação do nosso PIBID, se inscreve a ideia de **comunidades de pares** ou **comunidade de aprendizagem da docência**, conforme nos apresenta Cochran-Smith (2012). Trata-se de grupos de professores novos e experientes que se juntam com o propósito de problematizar suas crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para trabalhar a docência de modo a melhorar a aprendizagem de seus alunos. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, promovendo oportunidades para que professores pensem, falem, leiam, escrevam sobre seu trabalho de forma contextualizada, situada, intencional e planejada.

A conjugação dessas cinco ideias-chave, que extraímos das leituras que temos feito de Cochran-Smith (2002; 2012) e Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002), em estreita articulação com a de parceria Universidade-Escola na formação docente, com inspiração em Zeichner (2010, 2015), nos possibilitou uma experiência de formação de professores em Pedagogia, no seio do PIBID, que transcorreu de agosto de 2012 a fevereiro de 2018.

Essa experiência foi tecida do ponto de vista metodológico em duas frentes: i- Etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995), com registros, por parte dos estudantes, no caderno de campo e no diário de bordo, seguidos de escrita de cunho etnográfico; ii- Filmagem das atividades de ensino com análise dos pares e auto avaliação. De um lado, extratos das escritas de campo conjugadas com as escritas de si (BRAGANÇA, 2016) – memorial e portfólio – eram compartilhados nos encontros semanais favorecendo a prática reflexiva e a memória do percurso formativo; de outro, cada atividade criada e realizada com a classe era filmada, assistida pelas duplas ou trio de trabalho, analisadas do ponto de vista da relação forma/conteúdo, objetivos, gestão da classe e desempenho, culminando com a escrita reflexiva correspondente à auto avaliação do professor em formação.

Paulatinamente, a imersão na sala de aula pela via etnográfica foi evidenciando a compreensão de vários aspectos da docência, com especial recorrência no que diz respeito ao contexto sociocultural dos alunos, ao desenvolvimento da aprendizagem da classe e dos saberes e fazeres mobilizados pelas professoras supervisoras no exercício da função. De igual modo, a criação e realização de atividades de ensino deixavam ver cada vez mais a prevalência de propostas interdisciplinares, ancoradas na literatura, orientadas pelos princípios da diversidade e da inclusão, acentuando uma pedagogia da diferenciação. Os registros escritos e as apresentações orais que os licenciandos preparavam para os pares ressaltavam o desenvolvimento da aprendizagem da docência, confirmando a importância da perspectiva teórico-metodológica do percurso delineado e o diferencial do programa inscrito na atuação das professoras supervisoras.

Com o objetivo de acompanhar essa experiência por intermédio da pesquisa, temos investido em estudos que se detêm em aspectos específicos do Programa (CAMPELO e CRUZ, 2017; OLIVEIRA e CRUZ, 2016). A seguir, apresentaremos um desses estudos, que teve no papel das professoras supervisoras o seu foco investigativo.

## ESTUDO DE CASO: A SUPERVISÃO NO PIBID UFRJ PEDAGOGIA

Tendo como objetivos analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do PIBID UFRJ Pedagogia e, investigar as implicações do papel desenvolvido por essas professoras na formação inicial docente, desenvolvemos um estudo de caso único (holístico), com base nos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010). O caso se forja na especificidade desse PIBID, cuja prática requer que os bolsistas façam etnografia da prática escolar, se inserindo na turma semanalmente como coparticipante dela, indo além da proposta de desenvolver atividade de ensino em tempo específico, o que requer um

convívio prolongado de aprendizagem sobre a docência, sob a intervenção da professora supervisora<sup>5</sup>.

Esta pesquisa se desenvolveu no transcurso de dois anos (2014 e 2015)<sup>6</sup>, sendo os dados construídos no decorrer de um ano de imersão em campo (2014/2 e 2015/1). Durante o trabalho empírico, construímos evidências no contato direto com os sujeitos envolvidos no projeto: 1 professora coordenadora (universidade), 5 professoras supervisoras (escolas parceiras) e 14 licenciandos bolsistas.

Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2013) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Com essa preocupação, foram feitas entrevistas, visitas de campos e análise documental.

As entrevistas se deram apenas com as professoras supervisoras, uma vez que a convivência direta com os licenciandos permitiu captar suas impressões continuamente. Quanto aos documentos, foram analisados tanto os oficiais (como editais) quanto escritas e materiais produzidos pelos licenciandos e professoras supervisoras durante o período em que estivemos em campo. A observação se deu em duas fases: a primeira fase, desenvolvida nos encontros semanais do PIBID Pedagogia na universidade; a segunda fase ocorreu na sala de aula da professora supervisora de uma das escolas parceiras.

**Quadro 01: Organização dos dados coletados**

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE
OBSERVAÇÃO	21
ENTREVISTA	10
ANALISE DOCUMENTAL	65

- Atas dos encontros semanais na universidade

- Roteiros de produção de material didático

- Portfólios

- Produções acadêmicas (banners, slides para congressos, oficinas, resumos publicados)

- Relatos de experiência (em áudio e escritos)

- Editais MEC/CAPES/FNDE 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 68/2013

- Relatório de atividades 2014

Fonte: Dossiê da pesquisa

Para análise e interpretação dos dados, nos utilizamos de uma estratégia analítica geral (YIN, 2010) voltada para o exame, a categorização e a sua recombinação. Para isso foram usados um dos quatro eixos propostos por Yin (2010): o exame dos dados a partir das proposições teóricas. Foram consideradas também técnicas específicas da análise dos estudos de caso propostas pelo autor, como a combinação de padrão, a

5 No PIBID investigado, as atividades feitas pelos licenciandos bolsistas nas escolas parceiras não ocorrem no contraturno das aulas como é comum em outros projetos, elas se desenvolvem ao longo da aula da professora supervisora que lhes cede tempo e espaço. Os licenciandos passam uma tarde por semana na sala de aula da professora supervisora e acompanham o seu trabalho (participando e interferindo nele), em uma parte da aula assumem uma atividade planejada e desenvolvida nos encontros semanais.

6 Pesquisa desenvolvida por Talita da Silva Campelo, sob a orientação de Giseli Barreto da Cruz, para fins de elaboração de sua dissertação de Mestrado, a qual foi defendida em 2016 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob o título “Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade-Escola Básica”.

construção da explanação e a síntese cruzada dos dados.

## APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID: INTERVENÇÕES E MEDIAÇÕES DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS

O PIBID Pedagogia investigado prioriza em suas ações a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada à de pesquisa<sup>7</sup>. Isso se dá de diversas formas, sendo uma delas a abertura de momentos em que os licenciandos compartilham com a professora coordenadora e com as professoras supervisoras as impressões construídas a partir das observações feitas durante o acompanhamento dos alunos das escolas parceiras, refletindo e mobilizando saberes que são construídos, tanto nas reuniões na universidade, quanto na própria turma onde atuam<sup>8</sup>.

Conforme observamos, essa proposta estimula que os bolsistas planejem e realizem atividades de ensino semanalmente. Estimula também a produção de registros tanto das observações, impressões e sentimentos, quanto das ações planejadas e desenvolvidas.

A relação entre os licenciandos e as supervisoras, no que toca à aprendizagem da docência, não ocorre de modo neutro e natural. Pelo contrário, é notoriamente marcada pelas distintas visões sobre formação, sobre o que “quer se dar” e o que “quer receber”. No entanto, ficou claro que, a despeito dos antagonismos que ora se acentuavam e das diferentes formas de se relacionar que os sujeitos construíam, o compromisso com o desenvolvimento da docência não se perdia. O foco estava no aprendizado da docência. A seriedade com que se assume esse lugar exige das supervisoras diversas mediações e intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas – sempre em um clima de troca e diálogo.

Soma-se a isso a necessidade de as professoras supervisoras buscarem constantemente o equilíbrio entre a responsabilidade com a formação de seus alunos e a formação dos licenciandos com os quais precisavam dividir atenção. Quanto a isso, Zeichner (2010) aponta para o potencial de formação advindo de professores híbridos – professores que circulam entre universidade e escola básica. É nesse papel de professor híbrido (ZEICHNER, 2010) e nos dilemas que ele suscita que percebemos as sutilezas de ser um professor supervisor. Como licenciandos e supervisoras compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência? Quais são as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na formação docente dos licenciandos?

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos licenciandos podem ser resumidas em seis pontos principais: **estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas**. Observamos que essas estratégias se relacionam às concepções de formação docente de cada supervisora, assim como às relações que se estabelecem entre elas e os licenciandos. Desse modo, as estratégias ora se evidenciavam mais em uma professora supervisora do que em outra e às vezes mudavam conforme as ações do programa transformavam as concepções das supervisoras.

Quanto ao **estimular a prática**, Sup 3<sup>9</sup> relatou em entrevista que acreditava que os licenciandos “só

7 O PIBID investigado se pauta pela iniciação à docência em uma perspectiva de experienciar a docência de modo planejado e contextualizado. O que ocorre é que esse planejamento e essa contextualização se dão por meio de análise reflexiva e problematizadora sobre o trabalho docente, o que inspira uma formação paralela em pesquisa.

8 Licenciandos, supervisoras e coordenadora se reúnem semanalmente na universidade. Os licenciandos são divididos em grupos menores para serem alocados nas escolas parceiras (onde também vão semanalmente), ficando sob acompanhamento direto da professora supervisora da escola em questão.

9 Os licenciandos de Pedagogia participantes do PIBID e da pesquisa em tela, comumente chamados neste texto de licenciandos, serão identificados pelas três primeiras letras da palavra PIBID seguida de número estabelecido para cada um de acordo com relação nominal em ordem alfabética. Ex.: Pib 1; Pib 14. Quanto às professoras supervisoras, estas serão identificadas pelas três primeiras letras da palavra SUPERVISORA seguida de número estabelecido para cada uma de acordo com relação nominal em ordem alfabética. Ex.: Sup 1; Sup 5.

iam conseguir encontrar esse jeito deles de dar aula, fazendo”. Então, tentava possibilitar “o máximo de oportunidades para que eles pudessem estar em contato ali com as crianças, atuando com as crianças, intervindo porque é na intervenção que eles iam aprender”. Logo na primeira observação, Sup 3 destacou a importância da escrita reflexiva (a qual os bolsistas atribuíam sua necessidade de observar mais do que atuar), mas chamou atenção para a necessidade deles se envolverem em situações práticas próprias ao invés de apenas registrar as ações dos outros. Sobre essa postura da supervisora, Pib 2 disse que “a princípio a Sup 3 pedia muito que eu parasse de escrever [registro de campo] e fosse orientar os alunos na hora que eles estavam fazendo a atividade” (comunicação oral Pib 2).

Quanto à “prática”, para Roldão (2007, p.40), “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura instaladas”. Para a autora, a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas. No entanto, de modo algum isso incide em proporcionar aos licenciandos *mais* tempo na escola a priori, esse tempo maior precisa ser ressignificado e acompanhado de outros *mais*: mais investigação, mais reflexão-ação, mais intervenção planejada.

Observamos também o *estímulo à observação*. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), nessa concepção os professores em formação inicial constroem conhecimento sobre a docência observando e replicando as ações desses professores “mais competentes”. Isso vem a evidenciar a identificação dos sujeitos com um modelo formativo em que os professores “mais competentes” seriam os que teriam maior conhecimento das estratégias de ensino, e as usassem mais corretamente na sala de aula. Alguns exemplos:

Eu vou dar a mesma aula 7 horas. Vocês chegam cedo e me assistem para ver como é que faz. (...) é mais para pegar ideia, ver como a turma reage. Pra vocês entenderem como é que isso acontece (...) Faz assim, vêm 13 horas, vê como é comigo, na outra turma vocês fazem (registro em áudio da 5ª observação).<sup>10</sup>

Vocês deveriam apenas me observar [Sup 5] por um tempo antes de fazer alguma coisa sozinhos” (gravação áudio observação14).

Essas ideias sobre primeiro observar e depois imitar, primeiro estudar e depois aplicar estão profundamente enraizadas e, por isto, mais difundidas e disseminadas nas concepções de ensino/aprendizagem sobre a docência. Garcia e Garcia (1998), ao discutirem sobre os modelos de aproximação entre escola e universidade para a formação de professores, agrupam estas ideias no modelo que chamam de *justaposição*, no qual se entende que se “aprende a ensinar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitando los” (GARCIA e GARCIA, 1998, p.101). Por ser este o modelo mais tradicional de formação docente, exerce influência tanto em licenciandos quanto em supervisores, mas nesses últimos notamos um esforço maior para desconstruí-lo.

Quanto a isto, Sup 2 afirmou que pretendia dar um tempo para os licenciandos observarem primeiro o que ela fazia para depois começarem a intervir. No entanto, relatou que a partir das inquietações do grupo e comparando a si mesma com o que fazia a outra supervisora, começou a repensar suas atitudes.

No início eles chegaram aqui e ficaram mais observando como se dava a prática, e como tinha aquela uma vez por semana que a gente tinha que ir para a universidade para discutir, aquilo me ajudou muito. Depois a gente foi discutindo, construindo como a gente ia fazer na sala. A gente foi construindo junto mesmo (entrevista Sup 2).

Outra estratégia usada de modo recorrente é o *estímulo à autonomia*. Algumas supervisoras se inquie-

<sup>10</sup> Diálogo entre supervisora e licenciandos sobre o planejamento coletivo de atividade a ser desenvolvida na escola parceira.

tavam com o fato de muitas vezes perceberem alguns licenciandos preocupados em “imitá-las”. Nesse sentido, adotaram como estratégia o incentivo à autonomia para que eles tomassem as próprias decisões porque acreditavam que assim construiriam seus próprios caminhos.

Eu acho que eu consegui dar a voz a eles. Eu acho que eles precisam ter muita voz e acho que deixei essa contribuição com eles, eu acho que a coisa bem bacana é essa marca ficar muito numa parte assim... metodológica, de visão mesmo de educação, mas não de impedir que eles apresentem e construam a sua própria prática, sabe? Assim, uma identidade docente. E isso era uma coisa que me preocupava. Então assim, é bacana porque eles foram construindo um pouco a sua prática, sabe? Assim, porque não é a minha prática que é a certa, eu acredito nisso (entrevista Sup 1).

E então eu tento mostrar que não tem como ninguém ser igual a ninguém, semestre passado elas choravam muito: ‘mas como que eu vou fazer igual a você?’ Eu falava: ‘vocês não têm que fazer igual a mim, vocês têm que encontrar o jeito de vocês fazerem.’. Eu não estava esperando também nenhum resultado pronto, entende? Eu queria que elas criassem a forma delas, então entendendo que cada uma tem um jeito, que a gente vai criar a nossa forma de ser docente, a nossa forma de ser professor (entrevista Sup 2).

Ao estimularem que os licenciandos tivessem mais experiências autônomas na sala de aula, as supervisoras permitem que eles possam se reconhecer enquanto professores na medida em que começam a protagonizar experiências docentes, tendo ainda a tranquilidade de estarem em processo de formação, portanto com a segurança de não terem as mesmas obrigações do professor formado. Para Lüdke e Boing (2012), isso incide em se pensar a formação docente com foco no professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa. Para esses autores, isso permite “avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados” (LÜDKE e BOING, 2012, p. 448).

Outra estratégia que permitia o acesso a conhecimentos docentes que se ocultam nas práticas cotidianas dos professores era a mobilizada quando as supervisoras *compartilhavam suas experiências*. Ao fazerem isso, as professoras supervisoras forneciam aos licenciandos uma possibilidade de re/pensar as próprias posições sobre o cotidiano escolar a partir do olhar de quem estava no chão da escola ao explicarem *como e por que* faziam suas escolhas. Ao compartilharem suas experiências, as supervisoras tornam explícito o conhecimento tácito entranhado na experiência, o que lhes permite ampliar e articular o que aprendem sobre a docência a partir da ação dela (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002). Observamos o uso dessa estratégia em todas as supervisoras e acreditamos que alguns exemplos merecem destaque.

Na sétima visita de campo, o grupo supervisionado por Sup 3 relatou que estava tendo muita dificuldade com relação à indisciplina das crianças, alegando que não sabia como agir nessa situação. Sup 3 falou das próprias atitudes em situações parecidas com as dos relatos e deu dicas de como se posicionar nesses casos. Neste mesmo encontro, o grupo supervisionado por Sup 2 relatava a natureza das atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola. Alguns licenciandos se mostraram reticentes sobre como abordar com as famílias dos alunos as aulas sobre os deuses africanos (o tema trabalhado e exposto). Sup 2 explicou como agia nessas situações, contou episódios de anos anteriores quando também tratou do tema e deu dicas a partir do que ela própria fazia.

Várias vezes presenciamos momentos em que Sup 5 compartilhava as situações que ela mesma tinha vivido em sala para exemplificar melhor algumas questões. Em dado momento, em que Sup 5 fazia adaptações com o grupo na atividade proposta por ele, explicando a necessidade de adequá-la ao nível de leitura da turma, foi dando exemplos de atividades que desenvolveu explicitando sempre *como e por que* fez suas escolhas.

Situações como estas expressam uma ênfase no que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento em ação. Nessa perspectiva, o que os professores competentes sabem é expresso - e acessado - nas

narrativas sobre a prática. Para as autoras, um pressuposto básico dessa concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999). No entanto, não basta que professores em formação inicial ouçam professores experientes falando de suas experiências para que aprendam com elas, é necessário um movimento de reflexão sobre essas narrativas, permeado de investigação e problematização.

Nessa perspectiva, considerar a troca e o diálogo como formas de construir conhecimento sobre a docência pressupõe a ideia de que tanto os professores em formação - iniciantes - quanto os experientes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002). Isso implica entender a aprendizagem da docência como um processo que ocorre quando pessoas mais e menos experientes trabalham juntas pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002).

Ainda nesta mesma linha, uma das estratégias mais recorrentes é a de *instigar a reflexão*. Estimular a reflexão na formação inicial de professores é fortemente relacionada à ideia de que o bom ensino pode ser orientado e aprendido, mas não ensinado através de um processo de supervisão reflexiva e orientação de ensino reflexiva, tal como propõe Cochran-Smith e Lytle (1999). Para Roldão (2007), isso é importante para orientar toda a formação inicial docente para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, de agir fundamentadamente e ainda de avaliar a sua ação e a de outros.

Quanto a isso, observamos que raramente Sup 5 respondia aos licenciandos diretamente, ao invés disso os levava a tentar construir as próprias hipóteses antes dela se posicionar. Na observação 4, Pib 5 apresentou suas dúvidas sobre interdisciplinaridade. Sup 5 foi esclarecendo-a ao mesmo tempo em que a instigava a pensar em atividades que se adequassem nas situações apresentadas. Na observação seguinte, Sup 5 usou o exemplo da oficina de música observada pelos licenciandos para que eles percebessem os pontos que não foram satisfatórios e por quê. A partir disso, apresentou indicativos e dicas para as atividades. Sobre o *instigar à reflexão*, alguns relatos das supervisoras:

Então eles traziam as ideias deles e a gente ia discutindo, acertando, buscando o que favoreceria mais ao aprendizado. Então a gente discutia tudo e saía um material que foi fruto de uma discussão (entrevista Sup 1).

Então, coisas pequenas assim do dia a dia, que na faculdade, você fala, você trata, mas é diferente quando você está ali. A experiência está se dando naquele momento, e naquele momento a pessoa está te interceptando e te perguntando (...) é o momento que você estranha junto e você fala assim: 'Eu também não pensei nisso...', 'é, né, o que podia fazer diferente?' (entrevista Sup 2).

Falas como estas mostram que para as supervisoras o conhecimento que utilizam para ensinar se manifesta nas ações e decisões que tomam à medida que ensinam. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), este conhecimento é adquirido ao *fazer* e pela reflexão deliberada sobre tal *fazer*. Nessa perspectiva, que se aproxima às escolhas de supervisão que observamos, presume-se que os professores em formação inicial aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito na prática - na implementação de ações que envolvem a docência. Os professores em formação inicial aprendem quando escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio em cada uma dessas situações.

Outra estratégia usada é a de *estimular relações teórico-práticas*. Sobre essa questão, ao avaliar o trabalho que desenvolveu quando supervisionava o PIBID investigado Sup 1 declarou em entrevista que tinha a intenção de favorecer a relação entre teoria e prática. Inclusive quando questionada sobre quais influências

acreditava ter tido sobre seu grupo de licenciandos, afirmou que sua principal contribuição foi “fazer com que percebessem que na escola não é tudo só prático”.

Eu consegui que eles compreendessem algumas coisas metodológicas. O que na faculdade de educação eles viam na metodologia especialmente voltada para a área da alfabetização, eu acho que eles conseguiram ver a prática aqui, sem deixar que cada um colocasse um pouco do seu saber, da sua forma de como acha que também deve ser a educação, como deve ser a prática docente (entrevista Sup 1).

Em pelo menos quatro ocasiões diferentes observamos Sup 5 perguntando diretamente aos licenciandos que relações eles faziam entre o trabalho dela e o que estudavam na universidade, entre o que eles estavam desenvolvendo e o que aprendiam nas aulas do curso na faculdade. Na primeira vez, pediu que relacionassem o que estavam vendo de seu trabalho com o que estavam estudando no curso. Eles não conseguiram.

Na semana seguinte, os instigou a relacionarem a atividade que iriam desenvolver com o que estavam estudando na universidade. Os licenciandos de imediato não fizeram conexão; Sup 5 então apresentou as próprias relações teórico-práticas sobre a proposta de atividade. No encontro posterior, a conversa se repetiu: na avaliação da atividade feita pelo grupo, Sup 5 pediu que cada um/a tentasse mais uma vez relacionar o que fez (no planejamento e no desenvolvimento) ao que estava aprendendo na faculdade. Dessa vez, eles se saíram melhor, conforme Sup 5 nos confidenciou depois: “ao menos tentaram”.

O processo se repetiu do mesmo modo na semana que se seguiu. Pib 3 fez relações, mas de forma negativa: sua atuação não foi boa diante das proposições teóricas para alfabetização. Sup 5 a tranquilizou e explicou teoricamente como cada ponto da atividade tinha sido positivo, evidenciando questões que a licencianda não percebeu. Em entrevista, Sup 5 afirmou que “ficava tentando costurar a prática com a teoria que imagino que eles podem ter visto lá na universidade” por acreditar que “existem as coisas muito específicas que são de quem está dentro da universidade e de quem está dentro da escola básica, essas coisas, elas podem se juntar em termos de formação”.

As ações das supervisoras para incentivar os licenciandos a fazerem relações teóricas com o que estavam observando/vivendo na “prática” mostram seus esforços para construir conhecimentos sobre a docência com eles, num movimento que vai além de permitir que sua própria prática seja investigada e que contempla ensina-los *porque* ensinar dessa ou de outra maneira.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do PIBID Pedagogia investigado, percebemos como professoras da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes. Os dados nos mostram que os licenciandos constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar - participar, interferir - suas supervisoras sobre os processos (intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham seu trabalho.

Constatamos que, muito além de permitir que sua prática seja investigada, as professoras da escola expõem constantemente a escrutínio, julgamento e análise o que ensinam, porque ensinam e como ensinam. Percebemos que quando licenciandos podem dialogar sobre o trabalho docente e experimentá-lo com o apoio de professores experientes, a aprendizagem sobre o ofício de ensinar é potencializada

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui relatado emergiu do nosso interesse em investigar o PIBID na perspectiva da parceria universidade-escola básica, tendo como ênfase a análise das implicações da relação professoras supervisoras e licenciandos para a aprendizagem da docência. Entendendo que este relacionamento não é neutro, mas é fruto do contexto e das vivências construídas no relacionamento em si, recorreremos ao estudo de caso como maneira

de nos aproximarmos em profundidade não apenas da realidade investigada, mas principalmente dos sujeitos que a significam.

Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras podem contribuir na formação docente, levando-nos a concluir que as estratégias de ensino/aprendizagem sobre a docência, mobilizadas pelas professoras supervisoras, potencializam a formação dos licenciandos. Nesse sentido, estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas se mostraram estratégias relevantes para a formação docente no contexto do seu trabalho, exercitando-o em companhia de quem o exerce.

Consideramos também que as ações das supervisoras com os licenciandos se mostram eficazes pela estrutura do programa. Nesse sentido, o diálogo, a coletividade, a parceria e principalmente tempo e espaço propícios são fundamentais para que este relacionamento produza de fato bons frutos.

Tal qual Cochran-Smith e Lytle (1999), acreditamos que aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. No entanto, defendemos que já na formação inicial deve se possibilitar aos futuros professores situações em que possam construir conhecimentos sobre a docência, a partir da troca com professores que já atuam na escola básica, tal como observamos no PIBID UFRJ Pedagogia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo, Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

BRAGANÇA, I. F. de S. Prefácio: Sobre a escrita de memoriais: caminhos de trans-formação. In: SILVA, A.; OLIVEIRA, D.; MORAIS, J.; ARAÚJO, M. (orgs.). **Memoriais de formação: narrativa e autoria no processo formativo docente**. 1ª ed. São Gonçalo/RJ: FFP/UERJ, p. 10-17, 2016.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 188-203, jan./jun.2017.

COCHRAN-SMITH, M. Learning to teach against the grain. *Harvard educational review*, 61(3), 279-311, 1991.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, p. 5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*. 48:3, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: **Review of research in education**, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education. 2 nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002.

GARCIA, C. M.; A. E. GARCIA. Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 97-120. 1998.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.146 p.428-451, maio/ago. 2012.

PIBID - UFRJ - O PIBID. Disponível em: [www.pibid.pr1.ufrj.br/](http://www.pibid.pr1.ufrj.br/) Acesso em: 27 jan. 2015.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p. 81-109, mai/ago 2005.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p. 456-468, set/dez 2009.

OLIVEIRA, F. L.; CRUZ, G. B. da. Diferenciais do PIBID Pedagogia na docência de dois professores da educação básica. *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. Cuiabá: ENDIPE, 2016. (p. 3448-3458).

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, nº 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez de 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

# REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO SUBPROJETO QUÍMICA RIO DE JANEIRO DA UFRJ NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Antonio Carlos de Oliveira Guerra<sup>1</sup> e Viviane Gomes Teixeira<sup>2</sup>*

## APRESENTAÇÃO

Ao elaborar esse capítulo, tivemos como objetivo apresentar as nossas reflexões a respeito da proposta de desenvolvimento do subprojeto PIBID denominado Química-Rio de Janeiro, do Instituto de Química da UFRJ, do qual fomos coordenadores de área, no período de março de 2014 a fevereiro 2018. Portanto, você encontra aqui as nossas impressões sobre sucessos, insucessos e perspectivas da nossa proposta em relação à formação dos licenciandos em Química dos cursos do Instituto de Química da UFRJ.

## HISTÓRICO E ESTRUTURA DO SUBPROJETO QUÍMICA – RIO DE JANEIRO

A Licenciatura em Química esteve presente desde o início da implementação do PIBID na UFRJ, o que se deu em 2009. A partir de 2014, por aprovação do projeto institucional da UFRJ submetido ao Edital PIBID 61/2013, iniciou-se a proposta de desenvolvimento do subprojeto Química – Rio de Janeiro. Cabe, nesse momento, esclarecer o motivo de o subprojeto levar consigo o nome da cidade. A UFRJ oferece três cursos de Licenciatura em Química: dois deles sediados no Instituto de Química, situado na Ilha da Cidade Universitária, Rio de Janeiro, e um sediado no Polo UFRJ – Macaé. O subprojeto Química – Rio de Janeiro envolve os alunos das duas modalidades dos cursos de Licenciatura em Química do Instituto de Química, ou seja, dos cursos presencial e à distância, esse último oferecido por meio do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Portanto, o nome da cidade destina-se a caracterizar os cursos que compõem o subprojeto.

A necessidade de contemplar os alunos dos dois cursos de Licenciatura em Química foi decisiva na configuração do subprojeto. Inicialmente, este havia sido contemplado com 30 bolsas de iniciação à docência, 6 bolsas de supervisão e 2 bolsas de coordenação de área. Pensou-se, então, em uma distribuição geográfica das escolas que permitisse não somente a atuação dos bolsistas do curso presencial, mas também daqueles do curso à distância, que era oferecido nos polos do Cederj situados em Angra dos Reis, Pirai, São Gonçalo e Nova Iguaçu. Dessa forma, foram selecionadas duas escolas no município do Rio de Janeiro, nos bairros de Jacarepaguá e Leblon, e uma em cada um seguintes municípios: Duque de Caxias, Paraty e São Gonçalo. Posteriormente, a escola situada no Leblon foi substituída por uma situada no município de Nova Iguaçu. Procurou-se privilegiar a proximidade entre a residência dos bolsistas de iniciação à docência e a escola de atuação a fim de diminuir o desgaste físico inerente ao deslocamento e de privilegiar a vivência do licenciando em relação ao seu entorno no desenvolvimento do subprojeto. As escolas participantes, em sua maioria, estavam incluídas em áreas de baixo índice de desenvolvimento humano e os supervisores foram selecionados de acordo com sua formação acadêmica, experiência profissional e envolvimento com as questões escolares.

Os licenciandos participantes do projeto eram alunos de todos os períodos dos dois cursos de Licenciatura em Química. Durante a seleção dos bolsistas, privilegiava-se muito mais a sua motivação com a docência e a suas percepções em relação à educação pública do que o seu momento formativo. A escolha desses fatores para a seleção se deveu a uma forte característica do público desses cursos que é o alto índice de evasão. Muitos dos alunos que ingressam na Licenciatura em Química não têm a docência como uma escolha profissional e fazem do ingresso no curso uma ponte para alcançar outros cursos de maior dificuldade de acesso na universidade. Por isso, acreditamos que o investimento do PIBID deveria ser em um público que efetivamente intencionasse a sua formação como professor. Posteriormente, na composição da equipe, procurava-se mesclar alunos de períodos mais adiantados com iniciantes a fim de que os mais velhos servissem de referência para

os mais jovens no curso. Com exceção de Angra dos Reis, que atendia somente alunos do curso à distância, as demais equipes eram compostas por licenciandos das duas modalidades, o que ajudou a aumentar o sentimento de pertencimento e a integração dos alunos do curso à distância com a própria unidade da qual são alunos, o Instituto de Química.

As diferenças entre as estruturas metodológicas e curriculares dos cursos presencial e à distância, as expectativas diversas dos licenciandos em função das suas diversidades culturais, sociais e formativas e a heterogeneidade quanto à infraestrutura das escolas participantes e de seu alunado exigiram um planejamento abrangente e flexível para o desenvolvimento do projeto tanto no que diz respeito ao seu norteamento teórico quanto metodológico.

## NORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Diante deste cenário, o norte teórico do subprojeto foi pautado no uso da experimentação investigativa (Giordan, 1999; Guimarães, 2009) como ferramenta para o ensino de química, sempre focada em ações contextualizadoras (de Lima, et al., 2000; Francisco Jr, Ferreira e Hartwig, 2008). Contudo, a formação do pensamento científico e a estruturação de projetos de pesquisa foram os principais desafios enfrentados pelo grupo de bolsistas do subprojeto – supervisores e alunos de iniciação à docência. Questões fundamentais para a proposição e desenvolvimento de um projeto de pesquisa foram constante e exaustivamente discutidas em grupo. Observamos, ao longo dos anos de trabalho como coordenadores de área, que os bolsistas apresentavam dúvidas fundamentais quanto à sua formação acadêmica, tais como: a construção/identificação de um objeto de pesquisa; a definição de um referencial teórico; a proposição dos objetivos de pesquisa e sua metodologia, pautados no referencial teórico; e a definição dos instrumentos de avaliação das atividades e a consequente análise e discussão dos resultados. Cabe destacar também as questões de ordem conceitual em Química!

Com o objetivo de trabalhar a formação acadêmico-científica dos bolsistas, uma vez por semana o grupo se reunia com os coordenadores de área no Instituto de Química da UFRJ para discutir temas previamente definidos, propostas de atividades didáticas bimestrais que seriam desenvolvidas nas respectivas escolas e apresentação dos resultados alcançados no bimestre anterior. Um cronograma anual de atividades era apresentado ao grupo no início de cada ano. Desta forma, os supervisores definiam, juntamente com seus respectivos bolsista de iniciação à docência, as atividades didáticas bimestrais a serem desenvolvidas na escola, bem como o estudo e discussão temas teóricos indicados para cada grupo.

A metodologia proposta inicialmente, para o trabalho em grupo, foi a leitura e discussão de artigos e capítulos de livros, que tratassem de algumas dúvidas/dificuldades dos bolsistas, citadas anteriormente. O grupo de cada escola tinha a responsabilidade de pesquisar na literatura o seu tema, estudá-lo e apresentá-lo para os demais componentes do subprojeto nas reuniões semanais com os coordenadores. Os temas de estudo, denominados com “referenciais teóricos”, foram definidos em comum acordo com os supervisores, cujo propósito era construir uma perspectiva teórica para os projetos desenvolvidos nas escolas, esperando-se, assim, contribuir para a formação docente dos bolsistas de iniciação à docência, na proposição das atividades didáticas nas escolas e na interpretação dos resultados obtidos.

Ao longo dos anos, foram realizadas leituras e discussões que versaram desde as teorias da aprendizagem até pesquisas aplicadas ao ensino de química, com foco na experimentação investigativa. Dentro dos cronogramas anuais do subprojeto, as discussões teóricas foram intercaladas com a apresentação e discussão das propostas de atividades didáticas bimestrais a serem desenvolvidas nas escolas e seus respectivos resultados.

## RESULTADOS

Faremos aqui uma abordagem acerca do que achamos que são os principais frutos da metodologia adotada pelo subprojeto PIBID Química - Rio de Janeiro: a formação do licenciando e o desenvolvimento de novas propostas didáticas para o ensino de Química.

1 Departamento de Química Inorgânica, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

2 Departamento de Química Analítica, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

## Reflexões acerca do processo formativo dos licenciandos em Química

Acreditamos que o PIBID deveria contribuir em relação à formação do licenciando por uma via metodológica que não se assemelha a qualquer uma daquelas utilizadas curricularmente pelos cursos de licenciatura em Química envolvidos, que é a da pesquisa. Entretanto, trazer a pesquisa na área do ensino de ciências como atividade formativa para os licenciandos não foi das tarefas mais fáceis. As dificuldades percebidas podem ser explicadas pelo fato de o Ensino de Química derivar de dois campos de conhecimento com diferentes prestígios sociais: o campo da Educação e o campo da Química. O maior prestígio da Química em relação à Educação faz com que os currículos dos cursos de Licenciatura em Química se assemelhem aos dos Bacharelados, assumindo, muitas vezes, o dito formato “três mais um”, onde as disciplinas pedagógicas não se relacionam com as disciplinas de química, assumindo uma posição de desprestígio na formação do licenciando. Essa estrutura curricular, além de não propiciar uma formação docente identitária, prestigia a formação científica com base em uma metodologia que é própria das ciências da natureza, dificultando a percepção por parte do licenciando das características metodológicas da pesquisa em ciências humanas. O curso de Licenciatura em Química à distância apresenta uma estrutura curricular que tenta vencer esse distanciamento entre a formação específica e a docente. Já o curso presencial, apesar de várias mudanças que vêm sendo realizadas, ainda se assemelha mais ao modelo tradicional.

A identificação dessa problemática se deu logo no início do projeto quando da discussão com os alunos sobre as teorias da aprendizagem. A opção de abordar tais teorias objetivava gerar um arcabouço teórico que permitisse, ao licenciando, identificar correntes epistemológicas que embasariam o desenvolvimento de metodologias didáticas. As atividades de apresentação de seminários sobre as várias teorias de aprendizagem demonstraram a grande dificuldade dos bolsistas em executar a revisão bibliográfica, etapa primeira dentro de um processo de pesquisa. O desconhecimento quanto aos tipos de fonte da informação e a grande dificuldade de leitura limitaram a qualidade dos seminários, que não apresentavam uma sequência lógica de abordagem do tema. A postura e a fluência de apresentação, com grandes textos memorizados, utilização da leitura paralela e má utilização do material visual, também eram fatores de dificuldade para os licenciandos. Foram feitas diversas intervenções dos coordenadores, com o auxílio da bibliotecária do Instituto de Química, a fim de que o processo de revisão bibliográfica fosse mais bem compreendido pelos bolsistas de iniciação à docência. Com todas essas intervenções e várias oportunidades de apresentação, houve um grande progresso dos licenciandos quanto à elaboração e apresentação dos seminários. A partir de então, as discussões a respeito das teorias de aprendizagem se tornaram profícuas e foi possível ingressar em uma nova forma de abordagem teórica do projeto que era sobre a experimentação como estratégia para o ensino de Química.

A experimentação foi escolhida como proposta metodológica por ser uma possibilidade de atingir diversos dos objetivos do ensino de Química, como o desenvolvimento da linguagem científica, da capacidade de abstração pela construção de modelos científicos e do pensamento crítico. Os grupos de licenciandos de cada escola orientados por seus supervisores tiveram a liberdade de propor os seus temas de pesquisa. Com essa proposta, veio à tona o que se mostrou a principal dificuldade dos licenciandos, assim como dos supervisores: a construção do objeto de pesquisa com base em um referencial teórico. Essa dificuldade metodológica foi objeto de discussão no subprojeto ao longo de todo o seu desenvolvimento. Percebeu-se que o senso comum sobre as questões do ensino de química norteavam as propostas didáticas elaboradas pelos grupos. Observou-se, por exemplo, que os licenciandos acreditavam que o simples fato de visualizar uma reação química ocorrer faria com que o aluno compreendesse o conceito de equilíbrio químico. Essa e outras crenças revelaram a concepção positivista sobre o processo científico e empirista-indutivista, no que direciona o papel do professor no ensino de ciências. As questões epistemológicas eram bastante distantes e até mesmo desconhecidas dos licenciandos. Mesmo para aqueles que já estavam em momentos mais avançados de sua formação, o frágil conhecimento sobre essas questões não atingiam as suas práticas, demonstrando dificuldades quanto ao desenvolvimento de sua própria *práxis* educativa. Outro fator que demonstrava a fragilidade das propostas didáticas eram as estratégias de avaliação. Como não poderia deixar de ser, as ferramentas de avaliação eram, muitas vezes, inadequadas e o seu foco não condizia com os objetivos da proposta.

Diante deste cenário, várias foram as atividades que visavam tratar da metodologia da pesquisa e de como a identificação com um referencial teórico definiria as estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos temas propostos pelos grupos. Ciclos de seminários sobre metodologia da ciência e construção do objeto de conhecimento foram realizados convidando-se palestrantes externos ao subprojeto. Essas intervenções fo-

ram bastante positivas e levaram os licenciandos a refletir sobre não somente a respeito da sua formação, mas também sobre a sua própria identidade docente.

Talvez ainda não esteja claro, até aqui, como seu deu a participação e a importância dos supervisores na condução de todo esse processo. Não seria possível, sem a participação dos professores da escola, a elaboração das propostas didáticas que nos fizeram perceber todas essas fragilidades na formação dos licenciandos. O ambiente escolar no qual os licenciandos estavam envolvidos era um campo de conhecimento dos supervisores. Sua rotina, características, necessidades e conflitos eram espelhados nas propostas didáticas elaboradas pelos grupos de cada escola e a orientação em relação a todos esses parâmetros só poderia se dar por meio do supervisor. Seu conhecimento a respeito desse ambiente trazia percepções sobre as limitações e perspectivas de cada proposta, que, aliado ao conhecimento metodológico dos coordenadores de área, fazia com que a orientação dos licenciandos pudesse se dar de forma ampla. Essa parceria entre escola e universidade na orientação dos bolsistas, personificada pelas figuras do supervisor e do coordenador de área, foi responsável por viabilizar a reflexão dos licenciandos sobre a sua *práxis*. Um marco desse processo reflexivo foi a percepção por parte dos bolsistas, em sua grande maioria, sobre a real possibilidade de superar a educação tradicional baseada na transmissão de conhecimentos detidos pelo professor ao aluno passivo. Essa percepção foi relatada por muitos ao longo de sua participação no subprojeto. Entretanto, essa construção não se deu por um processo suave. Em muitas das situações de discussão sobre aspectos metodológicos percebeu-se uma grande resistência dos licenciandos quando suas crenças eram confrontadas com aspectos teóricos. A ruptura com o senso comum a respeito do papel do professor e do ensino de ciências foi um processo árduo, mas de grande reconhecimento para os que perceberam em si o processo de aprendizagem.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO

Além do desenvolvimento cognitivo do grupo, alcançado através das atividades de ensino e pesquisa, também foram gerados produtos didáticos de naturezas diversas, inseridos nas propostas da atividade didática desenvolvida nas escolas parceiras. Cada grupo de bolsistas pode propor e aplicar atividades nas respectivas escolas, lançando mão de instrumentos educacionais, tais como: jogos didáticos, sequências didáticas, experimentos científicos, saraus, gincanas, produção de vídeos, feiras científicas, dentre outros.

Essas atividades didáticas foram sempre planejadas como parte do projeto educacional proposto pelo grupo e sob a tutela dos respectivos supervisores. Vários ajustes puderam ser sugeridos durante as apresentações prévias realizadas nas reuniões semanais do subprojeto. Consequentemente, a aplicação de cada atividade e seus resultados passava sempre pela avaliação de todos os bolsistas do subprojeto, contribuindo especificamente para a melhoria das propostas em cada escola, bem como para o desenvolvimento individual dos bolsistas na formação acadêmico-científica.

Tal metodologia permitiu aos coordenadores de área observar as necessidades específicas, tanto dos bolsistas quanto das escolas, e propor alterações de forma e conteúdo no desenvolvimento do subprojeto Química - Rio de Janeiro. Em cada planejamento anual, os coordenadores levavam em consideração as características de cada bolsista, buscando conciliar da melhor forma possível questões como o tempo de graduação, a maturidade emocional, o comportamento de liderança ou submissão dentro do grupo, as relações interpessoais, dentre outras. Foi nesse contexto que as diversas propostas didáticas surgiram, ao longo do tempo de atuação do subprojeto.

Uma alteração metodológica que consideramos relevante foi proposta para o segundo semestre de 2017. Após uma reunião de avaliação com os supervisores, algumas linhas de pesquisa foram definidas, com o objetivo de fortalecer o caráter de pesquisa do subprojeto e direcionar os objetivos pedagógicos a serem alcançados em cada escola. Os temas centrais escolhidos foram: o uso da experimentação investigativa (Giordan, 1999; Guimarães, 2009), o uso de sequências didáticas (Zabala, 1998), o uso de jogos didáticos (Huizinga, 1938; da Cunha, 2012) e a aplicação da pedagogia histórico-crítica (Saviani e Duarte, 2012). Cada grupo de bolsistas ficou encarregado de realizar um levantamento bibliográfico no seu tema, buscando referências básicas que permitissem o estudo aprofundado e a compreensão do modelo didático em questão. De forma programada, cada grupo apresentou as suas considerações sobre o seu tema para os demais bolsistas, de forma a permitir a discussão do modelo didático e a instrução compartilhada.

O principal objetivo dessa alteração metodológica era instrumentalizar cada grupo na proposição e desenvolvimento dos respectivos projetos didáticos, embasados em um referencial teórico claramente definido. Essa forma de trabalho estava programada para entrar em prática no cronograma de 2018. Contudo, o encerramento do Programa PIBID impediu a sua continuidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa pública de grande relevância no cenário educacional brasileiro. São incontroversas as contribuições do Programa PIBID em questões como: na formação acadêmica dos licenciandos; na formação continuada dos professores supervisores; na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas parceiras; no estímulo e interesse dos estudantes do Ensino Básico pelas diversas áreas do conhecimento que foram atendidas pelo PIBID; na reestruturação das atividades escolares, aproximando diretores, professores e estudantes das escolas; na aproximação entre as escolas do ensino básico e a universidade, dentro de um contexto pedagógico e de pesquisa; dentre outros.

Considerando-se especificamente o subprojeto Química – Rio de Janeiro, podemos observar uma clara diferença na formação acadêmica dos participantes do PIBID, quando comparados com os demais licenciandos do Instituto de Química que não tiveram essa oportunidade. Podemos afirmar que as principais contribuições para os nossos alunos foram: a melhor percepção e compreensão do funcionamento de uma escola do ensino básico; um claro desenvolvimento na sua conduta didática, frente aos alunos; o desenvolvimento na capacidade de expressão oral e escrita; a consolidação dos conceitos químicos trabalhados; o desenvolvimento da capacidade de propor e formular um projeto de pesquisa, de analisar e discutir dados e de apresentar os resultados; o desenvolvimento a capacidade de gerenciar os conflitos interpessoais inerentes ao trabalho em grupo; e fortalecer laços de amizade.

Para os coordenadores do subprojeto, as aquisições profissionais e pessoais são imensuráveis, resultando diretamente na melhoria da qualidade de atuação didática e de gerenciamento de grupo. Há de se destacar também as contribuições do PIBID para a o Instituto de Química, tanto na formação de recursos humanos, quanto na produção acadêmica.

Desta forma, considera-se que os objetivos previstos no Programa PIBID, relativos à formação acadêmica do licenciando e sua iniciação à docência, foram alcançados de forma satisfatória pelo grupo de bolsistas do subprojeto Química-Rio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA CUNHA, M. B. (2012) Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, nº34(2), p.92-98.

DE LIMA, J. F. L., PINA, M. S. L.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. (2000) A Contextualização no Ensino da Cinética Química. *Química Nova na Escola*, nº11 (maio), p.26-29.

FRANCISCO JR., W. E.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. (2008) Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em sala de aula de ciências. *Química Nova na Escola*, nº30 (novembro), p.34-41.

GIMARÃES, C. C. (2009) A experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, nº31(3), p.198-202.

GIORDAN, M. (1999) O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, nº10 (novembro), p.43-49.

HUIZINGA, J. (1938) **Homo Ludens**. 4a.ed. Trad. João P. Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.,

162p.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (2012) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas: Autores Associados, 184p.

ZABALA, A. (1998) As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: **A Prática Educativa. Como Ensinar**, trad. Ernani F.F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 224p.

# O PIBID E AS POSSIBILIDADES DE PENSAR A PRÁTICA DOCENTE: NOTAS SOBRE METODOLOGIAS E SALAS DE AULA

Marcos Antonio Matos de Souza<sup>1</sup> e Roberto Marques<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO: O PROGRAMA E OS SUJEITOS

Este texto apresenta reflexões sobre uma experiência de cerca de oito anos de parceria entre o subprojeto PIBID<sup>3</sup> de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de geografia do CIEP 303 Ayrton Senna da Silva – professor supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O centro da discussão é o desenvolvimento de metodologias e estratégias nas aulas de geografia. A escola onde é desenvolvido o projeto está localizada no bairro de São Conrado, no Rio de Janeiro. Na verdade, apesar da divisão administrativa, ela está, de fato, ao lado do bairro da Rocinha, que é o local de moradia da grande maioria dos seus alunos. Por esse motivo ela é considerada como uma escola da Rocinha. O CIEP possui 03 turnos, dentro dos quais é oferecido o Ensino Médio em duas modalidades: o Regular e o NEJA (Novo Ensino de Jovens e Adultos)<sup>4</sup>. Da totalidade de 1300 alunos que a escola atende, 95 % são moradores da comunidade da Rocinha<sup>5</sup>.

A participação da escola no PIBID com o subprojeto geografia acontece desde 2010 e há um reconhecimento mútuo de que o Programa tem relevância em diversos aspectos, como, por exemplo, na visibilidade da formação docente e promoção da articulação teoria-prática, além da integração entre escolas e universidades. Do mesmo modo, também reconhecemos a importância de sua contribuição para a qualidade da prática docente e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo desse tempo, houve a possibilidade de desenvolver e produzir materiais e metodologias que dinamizaram as aulas, como: criação de jogos; elaboração de aulas de campo com mais consistência e com maior frequência; produção de maquetes de relevo; criação de filmes curtos por parte dos alunos a partir das discussões dos temas abordados em sala de aula, etc. Por consequência, foi perceptível uma mudança qualitativa na aprendizagem dos alunos – o que atribuímos ao fato de eles estarem sendo estimulados mais frequentemente a participar do processo de reflexão e construção das atividades que seriam desenvolvidas nas aulas.

Do ponto de vista do professor de ensino médio, um fator também a ser destacado foi a troca de experiências entre coordenadores, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, nos diversos encontros promovidos pelo PIBID UFRJ, nos quais foi possível debater questões e temas relacionados à educação básica e à carreira do magistério, de maneira mais ampliada. Essas atividades e eventos acabaram sendo importantes para que o professor pudesse (re)pensar suas concepções e práticas em sala de aula. Um dos efeitos do Programa foi o de estimular o professor a se ver como intelectual, como profissional que lida cotidianamente com o conhecimento. As minhas aulas ficaram mais diversificadas. Esse caso específico, a partir do Programa houve um aumento, por exemplo, na elaboração e execução de projetos voltados para a leitura, de forma ampla, o que ampliou, também a visou sobre as possibilidades da ação como professor de geografia.

Esse contato produziu um movimento de busca constante de reflexão sobre a prática e sobre tudo mais que cerca o ambiente das salas de aula. Para ele, houve uma aproximação maior e consistente entre Universidade e a Escola Pública, o que contribuiu para o enriquecimento de todos os que estavam envolvidos no projeto – tanto para a escola básica quanto para a Universidade que possibilitou a fomentação da iniciação à

1 Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, CIEP 303 Ayrton Senna da Silva, Rio de Janeiro, RJ.

2 Departamento de Didática, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ.

3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

4 Até a finalização deste texto, no dia 10 de março de 2018, a escola ainda contava com essas modalidades. Porém, em função de reestruturações na rede pública estadual, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), essa organização pode sofrer alterações. Em especial a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que vem sofrendo redução drástica de vagas e escolas em toda a rede.

5 Dados da diretoria da escola.

docência dos alunos dos cursos de licenciatura, com uma proposta de um contato com o cotidiano das escolas da Educação Básica, acompanhando de perto e investigando as questões pertinentes ao dia a dia das escolas, que serão o campo de atuação deles como profissionais. O que retorna, a médio prazo, para as próprias escolas básicas, quando passarão a receber profissionais que passaram por essa experiência de formação.

Por outro lado, o PIBID representou uma possibilidade de os coordenadores de projeto estarem em contato com o momento atual do cotidiano de uma escola pública de ensino médio. Esse canal foi fundamental para pensar a formação docente articulada ao contexto da educação brasileira, de fato. Finalmente, para os bolsistas de iniciação à docência, licenciandos de geografia, o caráter que o Programa tem de ser complementar ao estágio supervisionado obrigatório, de inserção propositiva e articulação direta com o professor supervisor, levou a exercitar uma observação mais ampliada dos fenômenos incidem sobre as salas de aula, bem como a desenvolver uma relação de proximidade e solidariedade maior com o profissional do magistério.

A riqueza do Programa, no entanto, não esconde alguns aspectos delicados que carrega, como, por exemplo, o de ser uma proposta de intervenção na escola e no trabalho docente, ainda que a sua adesão seja voluntária. Também há tensões na relação entre educação básica e universidade, uma vez que a hierarquia simbólica que existe entre a educação básica e a educação superior – expressa, inclusive, nos seus nomes – é algo que não pode ser desprezado. É necessário termos em mente essas questões, uma vez que o Programa, como qualquer política, tem suas contradições e é principalmente na sua execução, nas relações entre os sujeitos, que elas são enfrentadas. A apropriação do PIBID pelas instituições e pelas pessoas envolvidas fez com que houvesse uma diversidade significativa de ações, bem como de desdobramentos, para cada parte envolvida.

O que apresentaremos aqui são as reflexões sobre uma ação específica, que foi desenvolvida na escola parceira e que evidencia a riqueza do diálogo estabelecido entre os sujeitos do Projeto.

## ESTRATÉGIAS, PROPOSTAS E AÇÕES: O COTIDIANO E SUAS DEMANDAS

Ao entrar nas escolas parceiras, o grupo de geografia do PIBID UFRJ sempre teve como ponto de partida a necessidade de buscar compreender as relações, as lógicas e os códigos das escolas. Isso porque cada uma tem sua economia interna, valores compartilhados, dinâmicas próprias que constroem cada cotidiano. Essa atitude de cuidado tem um duplo motivo. Primeiro, o respeito aos profissionais e personagens diversos da escola. Seria no mínimo deslegante adentrar as escolas propondo atividades e “soluções”, como se as pessoas que ali estão não estivessem atuando corretamente ou como se coubesse aos “interventores” o papel de “corrigir” os profissionais das escolas. Do ponto de vista da formação docente, o momento de entrada na escola é extremamente rico. É ali que começam a ser construídas as relações entre estagiários, profissionais em potencial, e os professores regentes. Existe um aspecto simbólico, mas existe também a construção de uma identidade docente que precisa ser levada em conta. Afinal, mais do que uma atividade profissional, a docência é um ofício.

O segundo motivo é o da efetividade das propostas. As escolas não são laboratórios abertos a testagens de propostas externas, por mais interessantes que elas possam ser. O tempo das pessoas que ali trabalham (considerando também as atividades de estudantes como trabalho, no sentido mais ampliado do termo) nem sempre é o tempo das propostas e planos externos. Além disso, as escolas são espaços de produção de conhecimentos e como tal devem ser reconhecidas. É necessário, portanto, identificar as produções, assim como as demandas da comunidade escolar e as suas dinâmicas de funcionamento, para propor ações que sejam condizentes com elas.

Trabalho com maquetes, uso de jogos, oficina de literatura e geografia, foram algumas das ações da equipe ao longo desse tempo. Algumas delas foram extremamente produtivas, enquanto outras esbarraram em situações diversas e não puderam nem mesmo ser avaliadas na sua execução, pois pouco foram desenvolvidas, dadas as condições impostas pelo cotidiano. Duas delas, contudo, merecem ser destacadas e pelo seu caráter

emblemático das ações do grupo, serão apresentadas e discutidas aqui: a oficina de curta-metragem e os trabalhos de campo.

A ideia de trabalhar com projeção de filmes surgiu de conversas entre bolsistas de iniciação à docência, que acreditavam que o uso da linguagem audiovisual poderia ser uma forma de introduzir temas ligados à geografia. Isso porque perceberam – em conversas com estudantes e observando a utilização de vídeos por parte de outros professores – que nessas ocasiões parecia haver um interesse maior por parte dos alunos. Aliás, um ponto que preocupava o grupo era o que identificavam como “falta de interesse” de alguns alunos da escola. Isso acontecia não para uma aula específica, mas com os estudos de maneira geral. Então, pautados nessas avaliações, levaram ao professor supervisor a ideia de fazer uma oficina que trabalhasse com projeção de curtas e debates sobre temas de geografia.

A proposta foi então incorporada pelo professor supervisor, procurou articular ao seu planejamento, propondo temas ligados aos conteúdos das turmas. Porém, em função da organização interna da escola, a efetivação da oficina aconteceu no contra-turno. Ou seja, em turno oposto aos das turmas com as quais se desejava trabalhar. Isso fez com que não houvesse uma regularidade na frequência dos alunos, uma vez que os estudantes têm necessidades diversas, o que faz com que não seja possível para muitos estar na escola além do período regular das aulas. Além disso, os horários disponíveis para a oficina não conseguiam ser mantidos ao longo do ano, por parte da diretoria. Isso porque a montagem e disponibilidade de horários diz respeito a necessidades e disponibilidade de professores, situações imprevistas ou mesmo determinações de instâncias superiores (coordenadorias e secretaria de educação).

Mesmo assim, as oficinas foram sendo levadas adiante e as discussões foram acontecendo. O processo de escolha dos filmes era coletivo, assim como a preparação para a mediação dos debates. Vale citarmos aqui dois exemplos de curtas exibidos.

O primeiro, “Hiato”, de 2008, dirigido por Vladimir seixas, apresenta o protesto de um grupo organizado de sem-teto, que consistiu em um simples passeio de visita a um shopping center na zona sul do Rio de Janeiro. O segundo filme, “Tapajós, um rio em disputa”, de 2013, é uma produção da Agência de Jornalismo Investigativo, coordenado por Natalia Viana. Ele mostra a luta de comunidades do rio Tapajós pela defesa das suas terras e modos de vida, às vésperas da construção de uma mega-usina.

Os dois filmes foram escolhidos a partir do planejamento de conteúdos do professor. O primeiro foi selecionado por fornecer subsídios para discutir a produção desigual do espaço urbano. O segundo envolve questões fundiárias e ambientais no território brasileiro, em especial no meio rural. São temáticas que foram identificadas, também, como diretamente ligadas às vidas dos estudantes e moradores do entorno da escola. A ideia era buscar conexões entre o conteúdo proposto no planejamento do professor de geografia e o cotidiano dos alunos.

Assim, o processo de preparação envolveu estudos sobre as temáticas, discussões sobre formas de mediação e condução dos debates com os alunos, em reuniões com o professor supervisor e o coordenador, na escola e na universidade. Os dois documentários estão disponíveis na internet, no canal YouTube. A proposta era utilizar material que pudesse ser consultado, posteriormente, pelos alunos da escola. Nos dois casos, os debates que aconteceram a partir do filme, na escola, produziram reações e reflexões muito interessantes dos estudantes, que se identificaram com as temáticas, com as imagens, e puderam expor e trocar conhecimentos e pontos de vista.

A segunda ação, que foi a proposta dos trabalhos de campo, também aconteceu a partir dos planejamentos anuais e bimestrais do professor supervisor. Uma vez identificada uma temática que poderia ser trabalhada além dos muros da escola, a mesma era estudada nas reuniões semanais e então era feito um planejamento para a organização das saídas de campo. Esse planejamento consistia em pensar, primeiro, os objetivos do trabalho.

Quando falamos de trabalho de campo, aula passeio ou mesmo excursão geográfica, nem sempre nos damos conta da complexidade e da riqueza de possibilidades dessa atividade, no sentido didático e pedagógico. Uma saída a campo pode ter o objetivo de coleta de material e informações para estudos posteriores; pode ser a ilustração e apresentação de um tema trabalhado em sala de aula; pode ser utilizada para levantar questões; ou simplesmente pode ter o papel de promover integração, valores e atitudes da turma.

Independente dos objetivos, a preparação para a atividade passa por etapas. Primeiro, a escolha e o levantamento prévio da área onde vai ser realizada a saída com a turma. Nesse levantamento, os bolsistas de iniciação à docência estudaram a temática envolvida e o lugar do campo, coletaram informações, conheceram e mapearam a área, fizeram a escolha do trajeto e organizaram o tempo da atividade. Posteriormente, realizaram atividades na escola, denominadas “atividades pré-campo”, que consistiram em reuniões com os estudantes da turma indicada. Enquanto isso, trabalharam também em toda a parte que envolve a logística da atividade, como a solicitação de ônibus, ou mesmo a solicitação das autorizações de saída da escola aos responsáveis (casos de estudantes menores de idade) e preparação do material a ser levado a campo.

Como se vê, foram duas atividades com sentidos, organizações e formas de inserção distintas.

A primeira, foi pensada dentro de uma metodologia de cine debate. O formato de curta duração dos filmes foi escolhido para que o mesmo pudesse ser melhor memorizado em seus detalhes pelos alunos, para que houvesse menor possibilidade de dispersão e o tempo destinado aos debates fosse maior do que os próprios filmes. Sua preparação passou igualmente por estudos anteriores e conhecimento dos curtas utilizados, que foram assistidos várias vezes. Como organização na escola, a proposta era de termos um horário e sala fixos dentro da grade semanal, que fosse identificado pelos alunos como um projeto de frequência quinzenal.

Os trabalhos de campo não foram realizados com uma frequência determinada e não demandaram um lugar dentro da escola. Eram associados às aulas de geografia e ocorriam quando o professor supervisor e os bolsistas licenciandos identificavam essa possibilidade, articulado a um momento do planejamento das aulas de geografia.

Nos dois casos, porém, o planejamento e a organização não foram suficientes para que as atividades acontecessem dentro do esperado. O cotidiano de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro é mais sujeito a imprevistos e ao mesmo tempo menos flexível do que se pode imaginar. E isso pode ser mais ou menos frequente, dependendo da localização e do contexto onde se insere cada escola. O colégio desse grupo está localizado na Rocinha, como já foi dito, e está sujeito não só aos fenômenos ligados aos gentes do campo da educação (secretaria estadual, por exemplo), mas também aos relacionados ao lugar (como, por exemplo, operações policiais). Então, houve situações em que a ação do cinema não pode acontecer, ou trabalho de campo precisou ser remarcado ou mesmo adiado sem previsão de acontecer, deixando todos em compasso de espera. E essa remarcação ou adiamento não são simples de serem acertados, pois isso significa se ajustar ao calendário e organização da escola, novamente.

Ou seja, as demandas do cotidiano dos alunos e da escola são o ponto de partida para a realização das atividades e ações. Porém, esse mesmo cotidiano que demanda, por exemplo, uma discussão sobre as desigualdades do espaço urbano, é o mesmo que apresenta situações que impedem a realização das atividades no momento planejado. Isso não significou, porém, o fim ou o fracasso das propostas. Esses exemplos expressam a complexidade de trabalhar de maneira propositiva sobre realidades que não se conhece o contexto e da necessidade de realizar ações em conjunto com as escolas e não sobre elas.orgro faque essa atividade aprese de idade), preparaçontece toda a parte da logente,er a ilustraçdades que essa atividade apres

## METODOLOGIAS PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO

No ano de 2013, uma bolsista de iniciação à docência estava angustiada. Ela estava desenvolvendo

um trabalho com o uso de maquetes para ensinar geografia, mas não estava conseguindo concluir nem dar continuidade a atividade com os alunos. Reclamava, dizendo que já havia lido toda a produção acadêmica sobre o uso de maquetes em aulas de geografia e que tudo acontecia de forma perfeita, que os trabalhos eram relatos de experiências realizadas, mas ela não conseguia fazer o mesmo. Para aumentar sua angústia havia decidido fazer o seu trabalho de conclusão de curso sobre a proposta realizada na escola e esta simplesmente não estava acontecendo.

Foi então que percebeu que o trabalho de conclusão de curso poderia tomar outro rumo, e decidiu escrever sobre as dificuldades encontradas no cotidiano, mas que não aparecem nos trabalhos acadêmicos. Passou, então, a discutir como uma simples atividade das aulas de geografia fica desconfortável na ordem escolar de uma escola estadual e a maneira como a tentativa de execução desta atividade de geografia escolar é sensível aos empecilhos do cotidiano. O mesmo aconteceu com outros bolsistas, quatro anos depois, quando uma operação de intervenção militar na Rocinha levou à suspensão das aulas, exatamente no momento em que começavam a ser realizadas oficinas e a preparação para saídas à campo. A questão é que nada disso é mais importante do que o próprio cotidiano e as imprecisões da “vida banal”, como dizia Milton Santos. O que os licenciandos têm a oportunidade de aprender com a proposta do PIBID, é a experiência da riqueza e dos percalços do cotidiano escolar.

São experiências, não no sentido apenas da experimentação, mas no sentido de ter contato, de “experienciar”. São as experiências de constituir-se professor e de construir uma identidade n diálogo com a vivência, com a experiência do vivido.

As propostas metodológicas e as estratégias, bem como os planejamentos, quando se trata de escola e sala de aula, não são superiores às pessoas e ao próprio processo educativo. Talvez seja esse um grande aprendizado trazido por essa experiência com a escola. Elas são confrontadas constantemente pelos imprevistos, pelas demandas dos lugares e dos sujeitos que constroem esses espaços. Aliás, uma vez que as escolas são espaços, elas são encontros e possibilidades de encontros (MASSEY, 2008); elas são, por si só um universo político de disputas e diversidades. Há um debate atual – e talvez nem tanto – sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Há os que defendem que existe muita “teoria” na formação e que os licenciandos deveriam ter mais “prática”. É o que vem sendo colocado no discurso que sustenta boa parte das reformas pretendidas no campo da educação. Acontece que a dissociação entre teoria e prática simplesmente não existe, quando falamos sobre o ofício docente e, por conseguinte, a sua formação.

Quando falamos sobre a experiência do contato no formato de inserção propositiva do PIBID e de como ele foi desenvolvido na escola em questão, não queremos que isso signifique a defesa da ampliação lado da “prática” na formação docente. O que estamos falando é sobre a qualidade da ação reflexiva, da ampliação do suporte teórico capaz de dialogar com o cotidiano e de produzir conhecimentos sobre o ofício.

A construção ou o desenvolvimento de metodologias na experiência do PIBID na escola aqui apresentada lança algumas questões sobre esse debate. Explicando de maneira simplificada, houve um movimento constante e ininterrupto de prática-teoria-prática, ou seja, foi no contato com as pessoas, com a escola e com as relações cotidianas que se deu a construção de propostas metodológicas que buscaram contemplar e ao mesmo tempo dialogar com as demandas percebidas. As metodologias e estratégias de ação não foram inventadas. Afinal, oficina de cine debate e trabalho de campo não são criações de um grupo de estudantes do PIBID. Mas, a proposta de utilização e as formas como são levadas adiante essas metodologias são construção de um grupo. Dentro de uma que podemos chamar de freireana, fizemos o levantamento das demandas, possibilidades e a partir daí surgiram as escolhas de trabalhar com determinado filme ou escolher um determinado trecho dentro do roteiro de campo.

A metodologia aparece como opção de forma e de caminho para o que se propõe como realização do fazer docente na busca de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Se não é possível dissociar teoria e prática, e se o fazer docente está intimamente associado às reflexões sobre a prática, produzindo teoria,

encontramos aí um dado político desse fazer reflexivo. Isso porque é um fazer que leva em conta o conjunto das relações que produzem as condições para a sua realização. Em outras palavras, não existe conhecimento construído em contexto qualquer, mas sim conhecimentos produzidos a partir de condições e dos sujeitos em um determinado tempo e espaço. O reconhecimento desses contextos demanda um posicionamento diante do próprio conhecimento e diante do fazer.

Quando se propõe uma metodologia específica em uma escola, como o trabalho de campo, não é a metodologia que está sendo proposta como finalidade. Mas, como a etimologia da palavra nos mostra, é proposto um caminho a se atingir algo. Por exemplo, o trabalho de campo teve a finalidade de desenvolver formas geográficas de ver o mundo e de produzir conhecimento sobre o mundo. Algo que já havia sido apontado em concepções distintas, tanto por Rousseau quanto por Pestalozzi, ou mesmo é algo possível de encontrarmos com relação ao pensamento de John Dewey. O que importa não é a filiação a uma concepção única e exclusiva, mas é como essa metodologia se articula com as propostas e como ela se insere em contextos diversificados.

Para o professor da escola, sair e ultrapassar os muros é uma possibilidade de levar os alunos a produzir conhecimento de outras formas, mas é também uma maneira de leva-los a perceber que o conhecimento geográfico não é um objeto distante, mas que se refere ao dia a dia de cada um – que o espaço é produzido por todos nós. Nesse sentido, a chegada do grupo de licenciandos ao CIEP foi importante para todos, pois representou uma possibilidade de diálogo e apoio para a execução de propostas de ação.

Talvez essa seja a principal contribuição do PIBID para as escolas e para professores supervisores: a parceria para pensar e realizar propostas, mas também concepções, em diálogo. Para licenciandos, compreender a importância de planejar, organizar coletivamente, e de perceber a necessidade de estudar constantemente sobre o que se faz e para que (e para quem) se faz.

## REFLEXÕES FINAIS: A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E O MÉTODO

O geógrafo Milton Santos frequentemente externava uma preocupação sobre certos problemas da modernidade e um deles dizia respeito a relação da sociedade moderna com as técnicas. Dizia que as técnicas estão se tornando um fim, quando são, na verdade, um meio. E esse movimento tem desdobramentos perversos para a sociedade como um todo e para a vida comum. Tomando essa provocação para o campo educacional, vemos que de certa maneira há um sério risco de valorizarmos os métodos, os instrumentos e os recursos em detrimento das concepções e projetos. Isso porque a educação vem sendo permeada pela lógica capitalista não apenas da utilidade produtiva, mas da performance e dos resultados. Nesse sentido, vem sendo defendido e difundido<sup>6</sup> um discurso único, que tenta, por exemplo, monopolizar a ideia de qualidade na educação. No conjunto de concepções que desdobram daí, encontramos a confusão entre os conceitos de aprendizagem e rendimento, a ideia de docência como uma atividade menos intelectual e mais de execução, e de aula como um procedimento essencialmente metodológico e de gestão de grupo.

Em outras palavras, abre-se a porta para a desqualificação da educação como um campo de conhecimento e profissional, que permeia o humano e as relações sociais. Passamos a considerar a educação – pública e universalizada – como tributária de um sistema que valoriza a técnica e os métodos, enquanto promove a desumanização, a objetificação e a coisificação das relações sociais. Então, sobram fórmulas metodológicas e instrumentais para buscar uma melhor “eficiência” das escolas e dos estudantes, dentro de parâmetros estabelecidos fora do campo. Essa discussão é longa e cabe aqui mencioná-la, ainda que sem maior aprofundamento, pois ela incide sobre o Programa e o papel que as propostas metodológicas podem assumir, dentro das ações dos subprojetos.

Nesse sentido, o PIBID, como programa que não era voltado prioritariamente para o rendimento quantitativo de escolas e estudantes, ainda que houvesse esse item nos seus objetivos, possibilitou o desen-

<sup>6</sup> Não apenas pelas empresas de grande mídia, mas também por diversos agentes (pessoas e organizações) que têm, hoje, ocupado espaços estratégicos na definição de políticas e de produção de narrativas sobre o campo da educação.

volvimento de propostas metodológicas articuladas com necessidades e anseios de professores e estudantes da educação básica, respondendo principalmente à economia interna da escola e das comunidades escolares. O caso aqui retratado retratou duas experiências em uma mesma escola, das duas parceiras do PIBID UFRJ Geografia. Uma, com uma metodologia de cine debate e outra com os trabalhos de campo. Como dissemos, não são propostas inventadas na relação com a escola, mas foram pensadas para a escola, em diálogo com o professor supervisor. A resignificação dessas metodologias e a sua adaptação às demandas ali identificadas nos mostram que as ações que de fato são significativas no processo ensino-aprendizagem são aquelas que “fazem sentido”. Aquelas que todos os sujeitos envolvidos compartilham do entendimento dos seus propósitos e favorecem o diálogo entre todos. Nem sempre precisam ser identificadas como “novas” ou modernas, mas sim como legítimas, reconhecidas como caminhos válidos e significativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPIANI, M. & CARREIRO, C. Os papéis didáticos das excursões geológicas. In **Enseñanza de las ciencias de la Tierra**. Girona, 1993, Vol 1.2, pp. 90-98.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio científico informacional**. São Paulo: EDUS, 2008.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *Caderno CEDES (online)*. vol. 25, n. 66, pp. 165-184, 2005.

## TERCEIRA PARTE

PIBID UFRJ: Experiências Escolares

# O PIBID FILOSOFIA UFRJ E AS AÇÕES NO COLÉGIO ESTADUAL ANDRÉ MAUROIS: PLURIVERSALIDADE E SUAS RESSONÂNCIAS

Adriany Ferreira de Mendonça<sup>1</sup>, Rebeca dos Santos Lima<sup>2</sup>, Ygor Corrêa Leite Pena<sup>3</sup>

## SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO SUBPROJETO FILOSOFIA

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – foi, em sua origem, uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Até fevereiro de 2018, quando, dentro de um lamentável contexto de cortes na área da educação em nível generalizado, o PIBID teve suas atividades suspensas, o programa concedeu bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos promoviam a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o PIBID teve início com a resposta à chamada pública e o edital de 2007. O curso de Licenciatura em Filosofia passou a integrar o projeto a partir do edital com vigência entre 2011 e 2013, junto com outros dez cursos. A instituição de Ensino Médio da rede pública de educação escolhida foi o Colégio Estadual André Maurois (CEAM), localizado no bairro do Leblon, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, em uma região de privilegiada infraestrutura urbana. A escola possui instalações amplas e confortáveis quando comparadas às de outros colégios da Rede Estadual. Entretanto, dentro do contexto de contradições e desigualdades vividas no país, o CEAM tem entre seus alunos pessoas que em geral vivem uma realidade diametralmente oposta àquela experimentada pelas classes privilegiadas que habitam o bairro do Leblon. Atende a estudantes de diversas comunidades das zonas sul e oeste da cidade: Rocinha, Vidigal, Cidade de Deus, Rio das Pedras, Gardênia Azul, entre outras. A escola convive com os problemas habituais da realidade desigual brasileira que se refletem de maneira mais forte nas regiões mais desprivilegiadas: violência, alcoolismo, gravidez precoce, desestruturação familiar etc. A vivência diária prolongada desse tipo de realidade contribui para a formação de um quadro de dificuldades enfrentados por muitos outros Colégios Estaduais do Rio de Janeiro, dentre as quais destacam-se sobretudo a evasão escolar e a repetência. Os diversos projetos que a escola se empenhou em receber durante a vigência do PIBID Filosofia da UFRJ em suas instalações cumpriam, entre outros, também o importante papel ajudar na tentativa de reverter este quadro e minimizar as dificuldades vividas pela maior parte dos alunos, através de ações transversais e interdisciplinares que proporcionaram experiências culturais e de ensino diferenciadas.

Foi, portanto, neste contexto que as ações do PIBID Filosofia da UFRJ foram pensadas desde a sua implementação. De 2011 a 2017, o subprojeto promoveu todos os anos dois eventos abertos à comunidade do CEAM: uma Mostra de Cinema e um evento de debates que levava até o colégio convidados ligados ao meio acadêmico (Debates Pertinentes). As mostras anuais de cinema traziam temas ligados à filosofia para o centro dos debates suscitados a partir da exibição de filmes. Questões como verdade, território, gênero e sexualidade, entre outras, estiveram em destaque. Os Debates Pertinentes aproximaram a comunidade do CEAM de problemáticas trazidas pelos bolsistas ID e debatidas por pessoas ligadas ao ambiente acadêmico. Alunos, professores do colégio, licenciandos da UFRJ e convidados debatiam temas que também atravessam as discussões da filosofia: trabalho e escravidão; música e filosofia; qual o papel das revoluções?; em que consiste o ensino de filosofia? Estes foram alguns dos temas dos instigantes Debates Pertinentes promovidos pelo subprojeto.

No que se refere à atuação cotidiana do PIBID Filosofia no CEAM, as atividades eram feitas no contra-turno dos alunos. Duas vezes por semana, nos turnos da manhã e da tarde, dois grupos de três licenciandos atuavam na escola diretamente com os alunos, desenvolvendo estratégias didático-pedagógicas bastante diferenciadas. A participação dos estudantes era não obrigatória, e se dava inicialmente através de inscrições. Na elaboração de material didático, procurava-se levar em conta as questões que interessassem os estudantes do colégio – e que podiam, em alguma medida, estar ligadas ao currículo mínimo de Filosofia –, mas procurava-se também e sobretudo pensar em atividades e temas não atreladas ao material didático utilizado pelos professores de filosofia do colégio. Assim, os bolsistas criavam módulos com temas específicos, que tinham apresentação, desenvolvimento e conclusão, e que não necessariamente se relacionavam com os que os antecederam ou com os que os sucediam. Cada módulo, inicialmente, previa um período de duas horas e trinta minutos de aplicação. Aos poucos, esse tempo foi reduzido para cerca de duas horas no total. Como a participação dos alunos da escola era facultativa, as atividades do PIBID Filosofia não previam um sequência temática nem histórica do tratamento dos temas. Os módulos eram elaborados pelos bolsistas e aplicados nos dois dias da semana em que as atividades ocorriam. A cada semana novos módulos eram produzidos, novos temas eram trazidos.

O modelo de atuação dos bolsistas ID inicialmente previsto contemplava aquilo que foi chamado de “Ateliê do Argumento”: os encontros extraclasse entre licenciandos e alunos do colégio seriam dedicados à leitura e interpretação de textos filosóficos, e elaboração de pequenos textos argumentativos com o objetivo de exercitar o pensamento lógico e argumentativo dos estudantes do ensino médio. Com o passar do tempo, esta proposta inicial foi sofrendo alterações significativas. Em primeiro lugar, a interpretação dos textos filosóficos era algo que ainda suscitava muitos problemas, que estão ligados à própria dificuldade de leitura dos alunos de ensino médio no país como um todo. Mais do que isso, passar da interpretação à redação de textos argumentativos se mostrava algo que afastava mais os estudantes do que os aproximava. Assim, os encontros que inicialmente eram muito procurados também foram sofrendo com a evasão ...

Para reverter a situação, gradativamente, as experiências muito bem sucedidas das exibições de filmes seguidas de debates nas Mostras PIBID de Cinema acabaram por projetar uma luz sobre as atividades semanais da equipe. A partir do segundo ano de atuação do subprojeto, o modelo de “Ateliê do Argumento” deu lugar a ciclos mensais de módulos: na primeira semana de um mês era exibido um filme que, além de cumprir o papel de atrair muitos estudantes para as atividades do PIBID, introduzia um campo de questões que viriam a ser tratadas pelos e módulos subsequentes. A atividade continuava mantendo suas características iniciais no sentido de que os módulos não guardavam relação de encadeamento necessário uns com os outros, mas cada um deles contemplava, pela perspectiva da filosofia, um tema que podia ser suscitado pela exibição do filme em questão. Foi assim que muitas das mais interessantes experiências do PIBID Filosofia se deram. Em um dos ciclos pensados pela equipe de 2014, por exemplo, foi exibido o filme “A pele que habito”, de Pedro Almodóvar, com uma sequência de três módulos didáticos cujos temas ligados à filosofia eram identidade, corpo e sadismo.

De 2015 a 2017, o grupo de licenciandos aprovados nos processos seletivos do PIBID Filosofia tinha um perfil de certo modo peculiar se comparado com os grupos anteriores. Talvez em consonância com os movimentos políticos mais diversos que ganharam força em todo o país a partir de 2013, e certamente como uma das resultantes das políticas de valorização da formação docente que fizeram com que a procura pelo curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ crescesse, a equipe de bolsistas ID mostrava um grande interesse por questões específicas de filosofia política. Neste sentido, tanto as problematizações privilegiadas nos módulos produzidos por esses estudantes quanto os temas escolhidos para a organização dos Debates Pertinentes e das Mostras PIBID de Cinema gravitavam em torno de questões ligadas à política e à filosofia política. Não que outros temas não estivessem também presentes, mas o acento da abordagem recaía sempre sobre a política.

Foi neste contexto que, em 2016, o subprojeto teve suas atividades temporariamente suspensas por conta da ocupação do CEAM por parte dos secundaristas. Todas as práticas da escola tal como aconteciam foram suspensas e os alunos ocupantes tomaram de assalto o cotidiano escolar para questionar quase tudo

1 Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Rio de Janeiro, RJ

2 Discente (Mestrado - PPGF), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Rio de Janeiro, RJ

3 Discente (Graduação), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), Rio de Janeiro, RJ

o que lhes dizia respeito ali: a estrutura de poder, os procedimentos e políticas sedimentados, as instalações, as relações interpessoais, as avaliações a que estavam submetidos... Mesmo oficialmente afastados da escola por conta desse estado de coisas, os licenciandos acompanharam individualmente – por sua própria conta e risco – boa parte deste processo. O cenário inteiro era por demais instigante, e mesmo sem que houvesse uma atuação oficial do PIBID no CEAM, eram muitas as ressonâncias entre o momento ali vivido e as diversas discussões que foram levadas a cabo nos encontros semanais com a equipe que agora presenciava a ocupação secundarista e aprendia com a atuação política de seus alunos.

Finalizado o processo de ocupação, a situação política da escola não era das mais estáveis. Uma nova chapa foi eleita para a Direção, e os conflitos internos entre professores, alunos e professores, professores e SEEDUC afloraram fortemente. Os reflexos disso sobre a atuação do PIBID foram muitos e ambíguos: por um lado, o PIBID Filosofia tinha uma posição consolidada na escola como um projeto bem sucedido e que fomentava debates consistentes na comunidade escolar do CEAM; por outro lado, a situação de instabilidade tendia a esvaziar as atividades do projeto e a manutenção das melhores condições para o desenvolvimento das atividades por nós levadas a cabo.

Foi neste cenário que o grupo de bolsistas, junto com a coordenação de área e a supervisão, fez o planejamento de atividades do ano de 2017. Havia um clima ao mesmo tempo favorável e desfavorável para que os debates filosóficos mais acalorados tivessem lugar. Imersos nesta atmosfera, o grupo, não por acaso, se voltou para dentro de si e buscou na própria Filosofia as armas para dar conta das atividades e desenvolver um trabalho que permanecesse instigante para todos. Como a Filosofia pode se constituir em um vetor de atuação no mundo? Isso diz respeito a ela? Ela pode fornecer ferramentas para essa atuação? Pode fornecer, complementarmente, um conjunto de perspectivas que nos ajudem a interpretar e interferir ao mesmo tempo na realidade sobre a qual nos debruçamos? O que seria a Filosofia neste sentido? Que autores permitiriam este tipo de abordagem das supostas questões filosóficas? Este artigo tem, a partir de agora, o objetivo de descrever as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID Filosofia durante o ano de 2017 e analisar os principais impactos dessas atividades na comunidade escolar em que ele se inseriu. Pretendemos analisar em que medida o contexto vivido pelo grupo de bolsistas ID no CEAM levou o trabalho desenvolvido pela equipe na direção de uma certa abordagem filosófica que busca refundar a própria filosofia – uma filosofia que tem ressonâncias importantes no campo da política, e que, por isso, não pode ser furtar às questões que relacionam verdade e poder.

## **MÓDULOS DIDÁTICOS: POLÍTICA, AFROPERSPECTIVISMO, VERDADE E PODER**

As atividades do PIBID Filosofia no ano de 2017 começaram exatamente com o módulo “Liberdade e Direito: a origem do Estado”, com o intuito de analisar e problematizar as noções de estado de natureza e contrato social nas concepções dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau. A crítica dessas noções foi feita com base na filosofia anarquista de Mikhail Bakunin. O módulo indicava que há uma disputa entre os discursos dos contratualistas, que, por mais que possam vir a divergir, possuem algo em comum, a saber, a necessidade de se explicar a sociedade cuja essência encontrar-se-ia na noção de Estado, algo que seria natural a todas as sociedades civilizadas. Mesmo Rousseau, que afirma que o homem civilizado é mau e o homem natural (ou em estado de natureza) é bom, teria acabado por lançar mão de artifícios que viriam a legitimar, de acordo com sua teoria, a existência e a necessidade do Estado. Em contrapartida, o autor do módulo quis, através da filosofia anarquista, criticar essa concepção de organização da sociedade por meio da noção de liberdade em Bakunin. Temos aqui uma crítica ao contrato social, visto que este serviria apenas para a manutenção da ordem e cumprimento de leis que visassem ao controle da propriedade privada. A ideia era discutir com os alunos como, para Bakunin, tal contrato social serviria apenas como forma de privar indivíduos de sua liberdade. Essa privação de liberdade se legitimaria juridicamente quando, por exemplo, na Constituição Federal do Brasil, certo artigo dispõe que ninguém pode se esquivar de cumprir a lei alegando não conhecê-la.

Na sequência dos trabalhos da equipe, o encontro seguinte teve como tema “O Que é Filosofia?”, partindo das questões colocadas no livro de mesmo nome publicado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e

Félix Guattari. O módulo questionava um dos pontos centrais da filosofia desde suas origens: sua insistência na busca pelo saber que, de acordo com a tradição grega, seria a busca por uma suposta verdade universal. Na contramão desta tendência hegemônica na história da filosofia, os autores em questão dão um caráter vivaz e potente à filosofia ao afirmarem que ela seria “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 8). Ao tirá-la desse lugar comum onde a encontramos, como nos livros didáticos por exemplo, acabamos questionando – como é ressaltado pelo bolsista autor do módulo – a autoridade epistemológica que vemos ser historicamente exercida até a contemporaneidade e somos convidados a levar a filosofia a novos patamares.

Para explicar aos alunos aquilo em que consiste o tema, o módulo buscou primeiro mostrar o conceito de caos. Para introduzir o assunto de maneira instigante em sala de aula, abordou-se a *Teoria do Caos*, de acordo com a qual cientistas explicam como o mundo e realidade encerrariam muitas variantes, em oposição aos cientistas clássicos que lidam com dados fixados e certezas. Diferentemente da tradição científica, os estudiosos da teoria do caos afirmam que a natureza possui infinitas variantes, logo, afirmações categóricas sobre ela dificilmente se sustentariam. Deleuze e Guattari, longe de caracterizarem o caos como falta de ordem ou desgoverno, afirmam que ele nada mais é que velocidade/intensidade, e que a complexidade do mundo escapa de uma forma ou de outra ao ser humano.

Na medida em que surge exatamente como uma forma de entender parte ou partes da natureza, o conceito seria, então, delimitação de uma parcela do caos. O filósofo cria o conceito que é a delimitação desse caos existente no universo. Quer dizer, quando ele fala sobre estética, por exemplo, ele não a está definindo de modo universal aquilo em que ela consiste, ele está delimitando uma pequena parcela da natureza que é capaz de ser percebida.

Esses dois módulos iniciais de 2017 ditaram um certo tom aos trabalhos seguintes produzidos pelos bolsistas no decorrer do ano. Se, por um lado, os módulos sobre a origem do Estado e sobre o que é a filosofia trataram de uma forma ou de outra de questões que envolvem o questionamento da autoridade – cuja palavra se mostra tradicionalmente em termos de verdade –, por outro, os módulos didáticos produzidos na sequência acabaram por contemplar a mesma questão, ainda que por perspectivas outras. Como quem toca em uma ferida já aberta, a partir desse momento, os encontros seguintes trataram das relações existentes entre verdade e política, ou, dito de outro modo, entre saber e poder, a partir da análise das redes de relações que dariam base aos discursos que, de certo modo, dão sustentação às relações de poder constitutivas das sociedades contemporâneas, seja no campo da produção de conhecimento, seja no campo da educação, das práticas sexuais ou no das chamadas formas jurídicas.

No módulo “A Falência do Projeto Metafísico segundo Friedrich Nietzsche”, houve uma apresentação da radical crítica à tradição filosófica presente na obra de Nietzsche. Tendo, segundo o autor, seu nascimento na Grécia antiga, a tradição de pensamento metafísico caracteriza-se pela cisão da realidade em polos opostos (sensível e inteligível) e pelo privilégio do chamado mundo inteligível, do qual se originariam supostos valores superiores de cunho moral, cuja função seria, em última instância, domesticar o homem e transformá-lo em animal de rebanho.

O curioso no projeto metafísico seria então o seu aspecto moralizante, que teria se difundido historicamente na cultura ocidental por meio do que Nietzsche chama de *vontade de verdade*. A partir do texto *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra Moral*, o módulo buscou discutir em que medida os discursos não seriam neutros, e como eles podem ser – e são de fato – usados como ferramentas para exercer poder sobre determinados grupos.

Seguindo essa mesma linha, o módulo didático subsequente abordou mais especificamente a questão do discurso e das relações de poder que este engendra. Partindo da perspectiva desenvolvida por Michel Foucault no texto *A Ordem do Discurso*, o objetivo central foi discutir o papel desempenhado pelos discursos que ganham a cena em um ambiente dito democrático. A hipótese lançada pelo autor do módulo é a de que a

palavra *democracia*, ao contrário de ter seu significado fixado, sempre teria sido esvaziada de sentido e teria sido submetida a disputas políticas em determinados períodos da História. Procurou-se tratar a questão a partir da argumentação foucaultiana segundo a qual já em sua etimologia o termo democracia denota exclusão, pois, o povo (*kratos*) grego era um grupo selecionado que não englobava o todo da população. Logo, a democracia teria se efetivado a partir da exclusão de certos grupos. E este seria um padrão que viria se repetido ao longo da história. A repetição de tal padrão se daria por meio do discurso e pela forma como ele seria produzido. Isto se daria no sentido de moldar a realidade de acordo com o fim que se almeja. Se o mais vantajoso para aqueles que detêm o poder é a repressão, então, seus discursos estariam baseados nessa premissa, e, desta forma, mascarariam o que quer que emane de sua fala no jogo democrático. Se na Grécia antiga, mulheres, escravos e estrangeiros eram os excluídos, se, no século XVII, os considerados loucos eram excluídos, do mesmo modo, até hoje qualquer indivíduo que fuja à norma padrão – seja de sexualidade ou do que se considera como sanidade, seja em uma comunidade de mulheres e homens negros, ou mulheres de qualquer etnia – tem um histórico longo de exclusão legitimado pelo discurso hegemônico. Foucault ressalta que, apesar de a exclusão ser uma constante, ela depende do contexto histórico, cultural, da linguagem e das relações sociais em todas as instâncias, em sentido macro e micropolítico.

Foi importante discutir com os alunos em que medida toda essa dinâmica não se limitaria à figura do político e sua fala, mas estaria inserida nas relações quotidianas, tais como aquelas existentes entre um casal de namorados, entre amigos, pais e filhos (família de modo geral), patrão e o empregado entre outros. Esta dinâmica se faria presente nas relações de poder que se encontram enraizadas na sociedade de um modo geral, e que, deste modo, estariam presentes dentro do próprio colégio no qual o projeto atuou. Neste sentido, foi um grande ganho para a equipe de bolsistas discutir com os secundaristas estas relações no cotidiano escolar após as ocupações estudantis de 2016. Os alunos do CEAM puderam entender com mais perspicácia o papel historicamente desempenhado por eles dentro do colégio, tanto nas relações que eles travam entre si, quanto naquelas estabelecidas entre eles e os professores, levando sempre em conta as advertências de Foucault para o fato de que tais relações extrapolam os limites impostos pelas barreiras institucionais, uma vez que estas seriam, segundo o autor, relações muito sutis, e estariam entranhadas em todas as relações humanas, fossem elas quais fossem.

Levando tais questões para um nível ainda mais sutil, o grupo de bolsistas do PIBID Filosofia fez também um ciclo de módulos sobre o corpo. Foi exibido o filme *O Escafandro e a Borboleta* (Julian Schnabel, 2008) e, na sequência, foram aplicados módulos que tratavam da relação entre filosofia e corpo, um assunto ao qual não se dá muita atenção no âmbito escolar, salvo em conversas em que o corpo assume o papel de mero coadjuvante. Os módulos elaborados foram três, a saber, “Panoptismo e a Instituição Escolar”, “Crush, por que só falamos sobre sexo?” e “Oxalá faz um corpo sem órgãos”.

Em “Panoptismo e a Instituição Escolar”, teve-se a pretensão de tratar os corpos e como eles seriam domesticados no âmbito educacional, levando em conta as discussões acerca das sociedades disciplinares e suas instituições normalizadoras (sejam elas a fábrica, o hospital, a escola, o hospício, a prisão). Discutiu-se como essa técnica que possibilita tal normatização nomeada pelo filósofo inglês Jeremy Bentham de panoptismo, nada mais seria do que uma forma de controle total dos indivíduos. Foi ressaltado em sala de aula que, apesar de para Bentham ser esse o modelo da prisão ideal, Foucault assinala que, conforme os dispositivos tecnológicos vão se desenvolvendo, a prisão ganha outros contornos para além da sua suposta função apenas de punição, e passa a se projetar de modo mais ou menos dissimulado sobre práticas ditas desejáveis de nosso dia a dia, como o uso de câmeras, computadores e smartphones por exemplo.

Voltando especificamente ao ambiente escolar, foi importante explicitar para os alunos a forma como tudo, desde o currículo escolar ao modo como o espaço é disposto, parece ter sido pensado de acordo com finalidades muito específicas. No que tange as questões do currículo escolar, pode-se perceber a intencionalidade na atribuição de valores diferenciados em cada disciplina, e a resistência que certos tópicos recebem no planejamento curricular.

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault se refere a um saber poder, a resultante de um saber que, ao contrário de um controle descompromissado, cria um saber que, por meio da vigilância contínua, irá dar lugar às chamadas Ciências Humanas, como a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia, e Pedagogia, entre outras. O médico examina o seu paciente de modo a extrair daquele corpo um tipo de saber que possibilitaria a essa autoridade dizer se ele se encaixa ou não nos parâmetros do dito saudável, e em caso de resposta negativa, o que deveria ser feito para reabilitá-lo e devolvê-lo à normalidade. A mesma lógica permearia o trabalho do pedagogo que exige do aluno uma certa quantidade de saberes a respeito dos quais ele será desafiado em um exame padronizado para saber se aquele indivíduo está apto a ser classificado como normal.

Com o módulo “Crush, por que só falamos sobre sexo?”, voltou-se também à questão do currículo e de como seria a relação dos alunos a certos tópicos considerados tabus, como é o caso do sexo. Novamente foi utilizada a obra de Foucault (*A História da Sexualidade Vol. 1*). Para o autor, o sexo tem sido lido como algo posto no patamar do segredo. Entretanto, paradoxalmente, os discursos sobre o tema não teriam se mantido como tal, e o sexo teria vivenciado uma espécie de explosão, tendo sido cada vez mais disseminado. Tal discurso é nomeado por Foucault de *hipótese repressiva*. Segundo ele, a hipótese repressiva trata a sexualidade como algo repulsivo. Entretanto, ele critica essa ideia de que o sexo é reprimido e de que, em consequência disso, seríamos disciplinados a não falar sobre ele, a negá-lo. Para Foucault, pelo fato de a ideia da repressão ter emergido e ganhado força em direta relação com o desenvolvimento do capitalismo, afirmar o contrário, ou seja, negar a repulsa ao sexo, falar abertamente sobre ele e se entregar a ele acaba adquirindo um viés revolucionário. Para o autor trata-se de algo diferente: os discursos – que se dão por meio das relações de poder – se modelam enquanto explosão exatamente por esconderem atrás de si essa finalidade, melhor dizendo, a explosão do discurso em torno do sexo surge como uma forma de poder que possibilitaria seu exercício sobre aqueles que emitem tais discursos. Estimulando-se a produção de discursos sobre o sexo, tornar-se-ia mais fácil controlar as práticas ou preferências de cada um. Para Foucault, o sexo acaba virando alvo de um interesse público, daí a necessidade de ouvir o que se diz acerca do tema, para que possa haver uma depuração e redistribuição do discurso.

Em sala de aula, foi importante deixar nítido para os alunos como a internet desempenha um papel fundamental nessa empreitada da regulação do discurso sobre o sexo – daí título do módulo (*Crush*) – e como o comportamento online e as linguagens que surgem a partir dela dizem respeito ao tema em questão. As tecnologias de comunicação contribuem para uma massificação do sexo, temos conceitos criados especialmente para falar sobre o tema online (*crush*, *contatinhos*, os polêmicos *nudes* entre outros), e tudo isso acabaria desenvolvendo novas estratégias para regular as práticas dos indivíduos nas sociedades atuais.

Na sequência do ciclo foi aplicado o módulo *Oxalá Faz Um Corpo Sem Órgãos* que, por encerrar um caráter fortemente afroperspectivista, suscitou a discussão sobre uma filosofia, como veremos mais à frente, pluriversal.

Tal trabalho intencionou tratar o conceito de Corpos sem Órgãos, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, de modo que as aulas dialogassem com os mitos que tratam da criação do corpo negro yorubano, a saber, *Ajalá modela a cabeça do homem* (PRANDIS, Reginaldo, 2001, p. 470-471) e o *Mito das pernas e da cabeça* (ABIMBOLA, Wande, 2011, p. 18). O bolsista autor do módulo teve o cuidado de fazer tal diálogo de modo a mostrar uma outra genética/gênesis do corpo negro para denunciar a forma como este teria sido pensado tradicionalmente no ocidente.

Na aplicação do módulo, tinha-se por objetivo mostrar aos alunos como os corpos seriam organizados em toda as instâncias possíveis pelo discurso ocidental hegemônico que estipula aquilo que é “correto”, seja no tocante ao modelo estético ideal, ou no que diz respeito aos relacionamentos afetivos e sexuais, à suposta dieta correta, etc. Quer dizer, utilizando-se da ideia de uma “natureza humana”, o discurso hegemônico ocidental estipularia em todos os campos, até os “mais opostos entre si” – como é o caso da ciência e da teologia –, a norma. Isto ficaria claro tanto com a postura do pastor/político que condena homossexuais quanto com o

discurso científico que até os dias de hoje afirma ser a transgeneridade uma patologia (de acordo com CID<sup>4</sup>). Esses são os tipos de discursos que perpassaram ao módulo de modo a fazer uma crítica criativa ao modelo tradicional e hegemônico do pensamento ocidental.

O interesse do bolsista ao trabalhar esses mitos sobre a criação foi o de mostrar discursos não-ocidentais que possibilitam entender o corpo humano de uma maneira diferente daquela a que estamos acostumados no ocidente, isto é, para além das interpretações judaico-cristãs dos escritos bíblicos (em que há a afirmação do homem como ser que irá subjugar a natureza, e que toda criatura não humana deve temer) e as interpretações ligadas ao discurso das ciências (no caso deste módulo, foi usado o exemplo de Kant, que afirma: “Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas.” [KANT, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* in: NOGUEIRA, Renato, 2014, p.31]). Num contexto de embate histórico, religião *versus* ciência, seriam realmente essas duas formas de conhecimentos tão diferentes em suas motivações? A hipótese colocada em sala de aula pelo módulo foi a de que não, pois teria sido na proximidade dessas cosmovisões a respeito da “natureza humana” – castrada, limitada, muito bem definida – que se justificaram as maiores atrocidades da história (a escravidão e suas consequências, a pretensão de cura gay, patologização do ser transgênero, entre outras). Em outras palavras: se o cristão quis subjugar, o racionalista também o teria feito. Ambos teriam criado normas, estipulado suas próprias verdades, e a isso chamado *natureza humana*, que para se afirmar precisa calar, deslegitimar, explorar e aniquilar tudo aquilo que não se adequa à norma, tudo que é diferente.

Houve um cuidado em interpretar os mitos yorubá com os alunos de modo enfatizar que, diferentemente da cultura ocidental, na qual a alma seria anterior ao corpo, que, por isso teria menos valor, o *ori* (“cabeça”) é escolhida pelo *ara* (“corpo”) – sendo a anterioridade dada ao *ara*, o que não significa uma superioridade necessária do corpo, pois, na cosmovisão yorubá, o corpo é fruto de relação harmônica entre as partes –, e, ainda assim, precisa trabalhar em conjunto com o *esè* (“pernas”) – o elemento mais baixo do nosso corpo em relação ao topo da cabeça – para obter sucesso.

Neste momento – em que é possível identificar um corpo restrito feito pela hegemonia ocidental e uma outra possibilidade corpórea, ontológica, nos mitos africanos – surge no módulo o conceito de Corpo sem Órgãos, de Deleuze e Guattari, para analisar como se dá o processo de organização e limitação dos corpos. O objetivo dos filósofos, com este conceito, não parece ter sido o de declarar uma guerra ao corpo – como talvez se possa sugerir –, mas às normas e ao organismo a ele impostos. Deleuze e Guattari não apenas almejavam ir contra a norma cristã, mas contra toda a norma ocidental que estipula o normal e primeiro/original (homem, branco, hétero), e aqueles que são tidos como a negação do primeiro/cópia (mulher, negros, gays) e, portanto, não normais, caracterizados pela falta (homem castrado, “negro de alma branca” etc.). Baseados nesses extratos eugenistas, ter-se-ia afirmado que o negro, devido à sua formação corporal, era nascido para o trabalho e não possuiria alma (o *logos*, a racionalidade), e homossexuais, diante da heteronormatividade, continuariam sendo ameaçados caso não se reabilitassem e voltassem à norma.

O debate entre bolsistas ID e alunos secundaristas, ao final deste que foi o último módulo aplicado no ano, e que acabou por cumprir o papel de retomar e dar um fechamento às discussões que o grupo foi desenvolvendo de maneira cada vez mais substancial, teve o forte impacto de estabelecer um diálogo entre os mitos africanos e o conceito de Corpo sem Órgãos como caminho para discutir possíveis formas de se escapar à violência das normas e fazer cair por terra, ainda que temporariamente, a normatividade hegemônica.

## OS EVENTOS DO PIBID FILOSOFIA

A UFRJ, durante o ano de 2017 – que aprofundou um cenário nacional repressivo e conservador –, juntamente com outras universidades brasileiras, marcou algumas posições que lhe deram destaque e reverberaram na postura da comunidade que frequenta seus espaços. Frutos de embates e enfrentamentos coletivos e individuais importantes no interior desse espaço, foram importantes os acontecimentos que ali tiveram lugar

4 Classificação Internacional de Doenças.

e que, de algum modo, acabaram por contribuir na formação da atmosfera em que foram pensadas as ações, os temas a serem trabalhados em módulos e os eventos do subprojeto PIBID Filosofia no CEAM. O Coletivo Negro Carolina de Jesus da UFRJ organizou a I Jornada Afro-Acadêmica de Estudos, realizada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e no Instituto de História (IFCS-IH); o movimento Ocupa IFCS ocupou o prédio e conseguiu o estabelecimento de um bandeirão no IFCS que atendesse a todos os campi da UFRJ no Centro do Rio de Janeiro; a Universidade, mais especificamente o IFCS e o Curso de Filosofia, deu alguns passos para repensar a “inclusão” de novos saberes na academia: foram oferecidas uma disciplina de filosofia africana contemporânea (pelo doutorando Rodrigo dos Santos com bibliografia do filósofo camaronês Marcien Towa.), a disciplina de filosofia antiga africana (pela doutoranda Katiuscia Ribeiro, com bibliografia principal do filósofo Amenemope do antigo *KMT* – que conhecemos no ocidente como “Antigo Egito” – e bibliografia auxiliar de outros pensadores/filósofos afroperspectivistas); houve a abertura de uma nova linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF-UFRJ) denominada “Gênero, raça e colonialidade” com aula inaugural do professor Renato Nogueira no salão nobre do IFCS.

Nessa atmosfera de novas conquistas e também novos embates, de discursos outros que passaram a nutrir discussões antes inexistentes no ambiente da Filosofia e das Ciências Sociais na UFRJ, e tendo pela primeira vez um grupo de bolsistas ID no PIBID Filosofia com 50% de negros, foram concebidos os dois eventos anuais do subprojeto: a VII Mostra PIBID de Cinema e os VI Debates Pertinentes. Assim como tratado anteriormente no caso dos módulos didáticos, os temas escolhidos para eventos ecoaram a necessidade encontrada pelo grupo de repensar a Filosofia e suas relações tanto com outros saberes quanto com os elementos da realidade em que ela se faz quotidianamente. Repensar a Filosofia, neste caso, trouxe a exigência considerá-la também a partir não de princípios universais e historicamente hegemônicos, mas a partir de perspectivas múltiplas e singulares, ou, como define Ramose (2011, p. 11-12), pluriversais<sup>5</sup>.

Dessa forma, foram organizados os eventos extraclasse de maior alcance, dos quais participam pessoas da comunidade, membros da academia, e sobretudo os alunos da escola. E *as questões* que perpassam a pluriversalidade de nossa realidade – e que são prementes também no espaço do CEAM – vieram à tona, ainda que nas práticas quotidianas da escola elas acabem por ser um tanto silenciadas, seja por serem recentes os esforços para estudá-las – mesmo em âmbito acadêmico –, seja por conta de discordâncias político-ideológicas frente à radicalidade que tais questões encerram.

O primeiro evento do ano foi o VI Debates Pertinentes, que ocorreu em maio, um mês muito importante para movimentos político-sociais. Uma vez que é nele que são comemorados o Dia do Trabalhador (1º de Maio) e o Dia da Abolição da Escravatura (13 de Maio), o título dos Debates foi “As Questões de Maio: Trabalho e Escravidão”.

<sup>5</sup> Na prática, esta disposição filosófica [universal] do ser é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser. Esta é a base para o questionável e equivocado conceito de “universalidade”, conforme ilustrado acima. Reivindicar que só há uma filosofia “universal” sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia. [...]Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo”. RAMOSE, M. B. *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana*. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Medina Lopes, 2011.

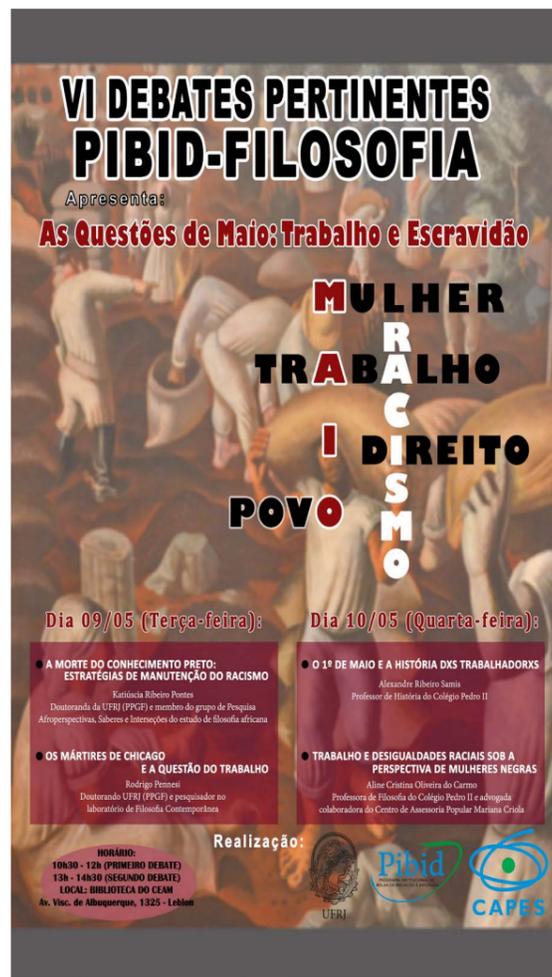


Figura 1: Cartaz do evento VI Debates Pertinentes.

O evento contou com a participação dos palestrantes ligados justamente aos estudos emergentes na academia e nos espaços escolares a respeito do tema. A doutoranda em filosofia antiga *kmética*, Katiúscia Ribeiro, fez uma palestra com o tema “A Morte do Conhecimento Preto: Estratégias de Manutenção do Racismo”, e o doutorando em filosofia contemporânea Rodrigo Pennesi enfocou “Os Mártires de Chicago e a Questão do Trabalho”; O professor de história do Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão –, Alexandre Samis, fez uma palestra cujo tema foi “o 1º de Maio e a História dos Trabalhadores”, e a professora de filosofia do Colégio Pedro II – Campus Tijuca –, Aline do Carmo, falou sobre “Trabalho e Desigualdades Raciais sob a Perspectiva de Mulheres Negras”.

O segundo evento do ano, a VII Mostra PIBID de Cinema, procurou colocar para os alunos, sob um ponto de vista filosófico, a questão “o que é o território?”, tendo como base dois filmes do cinema senegalês de Ousmane Sembène (“*Ceddo*” e “*La Noire de...*”) e o filme brasileiro “Que horas ela volta?”. O evento contou com a participação do professor da FE/UFRJ e também Coordenador de área do subprojeto PIBID Geografia, Roberto Marques, discutindo os filmes “*La Noire de...*” e “Que Horas Ela Volta?” no primeiro dia; e, no segundo dia, o professor de sociologia do próprio Colégio André Maurois, João Paulo Cabrera, comentou o filme “*Ceddo*”. O quanto o território influencia nossas vidas? Quanto o distanciamento imposto a nós (povo brasileiro) em relação às culturas de matriz africana por discursos epistemicidas e eurocêntricos nos leva a uma não compreensão de certos sentimentos expostos nos filmes africanos? Essas foram algumas das questões mais fortes deixadas para reflexão durante o evento, e que claramente lavaram muitos dos participantes – especialmente os alunos mais interessados pelo projeto – a um estado de perplexidade.

## VII Mostra PIBID-FILOSOFIA de CINEMA

Apresenta:

# Filosofia e Territórios

Local:  
CEAM - BIBLIOTECA

Dia 05/12 - 9h

“La noire de...” & “Que horas ela volta”  
CONVIDADO ROBERTO MARQUES (UFRJ)



Dia 06/12 - 9h

“Ceddo”  
CONVIDADO JOÃO PAULO CABRERA (CEAM)



Figura 2: Cartaz do evento VII Mostra PIBID de Cinema.

### IMPACTOS DAS AÇÕES DO SUBPROJETO EM 2017

Poderíamos afirmar que os impactos das ações realizadas pelo subprojeto PIBID Filosofia da UFRJ no Colégio Estadual André Maurois em 2017 de modo algum se limitam ao universo exclusivo do CEAM, tampouco se restringem aos alunos secundaristas que participaram das atividades, e que, por isso, seriam talvez os grandes beneficiados, ao lado os próprios bolsistas ID. É claro que secundaristas e licenciandos foram desde a fundação do PIBID os alvos principais e maiores beneficiários do programa no que se refere aos ganhos proporcionados pelas atividades desenvolvidas. Mas, no caso específico do PIBID Filosofia, os impactos se expandem para o campo do próprio pensar a Filosofia, seus limites e relações com os demais saberes. As discussões levadas a cabo pelo grupo, incluindo-se aí também supervisão e coordenação de área, estiveram em muitos momentos sintonizadas com os movimentos de dentro e de fora da universidade que, em sua forma mais potente, buscam esgarçar os limites do pensamento e refundar conceitos a partir dos quais nos vemos forçados a nos recolocar no mundo, no campo profissional como alunos e professores, e no campo da própria produção dos saberes que circulam em nossas vidas.

A chamada pluriversalidade com a qual o grupo se viu comprometido em suas ações, por ser exatamente o que é, por estar ligada às singularidades de perspectivas múltiplas e muitas vezes conflitantes, não foi exatamente uma opção consensual do grupo, tampouco instaurou uma atmosfera de paz e tranquilidade dentro da qual todos encontravam lugares confortáveis para trabalhar. Os conflitos foram vários, os debates internos foram acalorados, e, em muitos momentos, talvez por isso mesmo, as escolhas dos temas a serem levados para as atividades do grupo não podiam senão retratar os embates que travávamos em nossos encontros semanais. O que é e pode um corpo? Há essência ou fundamento para a filosofia e para a vida? Como a educação e a produção de saberes contemporâneos lidam com essas questões? O que é tabu em uma escola e o que é limite para a ação de um projeto que vem da universidade para a escola? Sexo é assunto para um subprojeto de filosofia? Dentro de que limites? Como nos colocar politicamente do ponto de vista da filosofia? E como lidar politicamente com um corpo docente receptivo em relação ao projeto que desenvolvemos e conservador em

suas próprias atividades?

Ainda que o grupo fosse bastante heterogêneo, a perspectiva segundo a qual a filosofia encerra uma atividade de criação, que exige forças ativas e, que, portanto, não medem esforços no sentido de sua própria expansão, parece ter florescido e feito a equipe conseguir estar de pé diante dos problemas internos e das adversidades. Os ganhos obtidos a partir do momento em que o trabalho tematizou as questões com as quais nos defrontamos em nossas práticas diárias foram incomensuráveis para todos. Experimentamos na carne tese nietzschiana corroborada por Foucault segundo a qual o conhecimento estaria muito distante de uma suposta relação de amor e adequação entre um sujeito e um objeto a ser conhecido. Ao contrário, os afetos do rir, deplorar e detestar são constitutivos das relações de saber/poder, estão presentes em cada um e em todos ao mesmo tempo, encerram em si um caráter político incontornável. Construimos, a partir da vivência e digestão dos conflitos internos, ações e atividades cujos efeitos se projetam muito além daquilo que relatórios acadêmicos são capazes de retratar ou dar conta. Neste sentido, pensar as transformações internas no formato dos encontros do PIBID Filosofia com os secundaristas – do “Ateliê do argumento” aos “ciclos de módulos” – nos leva também a caminhos outros. Não teria sido apenas no sentido de buscar a adesão crescente dos alunos do CEAM às nossas atividades que essas mudanças teriam se dado. Elas estariam também condicionadas por outras questões mais sutis, ligadas àquilo que a Filosofia suscita e suscitou em todos os que passaram por nossa equipe nestes sete anos de atividade.

Assim, consideramos importante levar esses eventos – coincidentemente ou não intitulados “Pertinentes” e “Mostra” – para o CEAM, não como quem diz o que é o “Ser” pertinente ou desvenda com seu saber a verdade, mas como quem de dentro do espaço de um pequeno evento, por algumas horas, diz ou constrói o que é pertinente para aquele encontro específico e nada mais – o que está longe de ser pouco.

Para finalizar, nos parece necessário registrar a importância e a relevância que o PIBID Filosofia da UFRJ e o PIBID como um todo demonstraram ter ao longo dos anos em que vigoraram neste formato. A história dos sete anos deste subprojeto, e mais especificamente a vida dele no ano de 2017, comprovam a necessidade e os ganhos de se levar para dentro do ambiente escolar filosofias e perspectivas de trabalho que escapam ao currículo comum do ensino médio estipulado pelas instituições reguladoras. O fim do PIBID nos moldes vigentes até fevereiro de 2018 terá, infelizmente, um impacto terrível e representa um enorme retrocesso no processo de condução da educação no país. Futuros e atuais licenciandos não terão mais acesso a um espaço de tamanha liberdade acadêmica e didático-pedagógica como o que foi conquistado pela equipe em 2017 – o que nos permitiu revisitar a própria Filosofia e questionar as pretensões e bases morais do discurso da verdade, e, como consequência disso, criticar as relações de poder sedimentadas em nosso cotidiano legitimadas por esses discursos. Resta-nos, diante do cenário que se anuncia, permanecer atentos e fortes, na luta para que as possibilidades de retorno do Programa sejam reconduzidas na direção de ações criativas e libertadoras. Se, no subprojeto Filosofia UFRJ, foi a potência criativa da Filosofia que nos impulsionou no sentido de um constante questionamento da norma e desmonte dos artifícios teóricos de manutenção das autoridades, esperamos que esta potência se faça presente em cada grupo que venha a se formar, para que os retrocessos sejam estancados e possamos retomar a direção afirmativa em que estivemos até aqui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIMBOLA, W. **A concepção ioruba da personalidade humana**. Tradução de Luiz L. Marins, 2011. 3. Ed. Disponível em [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wande\\_abimbola\\_-\\_a\\_concep%C3%A7%C3%A3o\\_iorub%C3%A1\\_da\\_personalidade\\_humana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wande_abimbola_-_a_concep%C3%A7%C3%A3o_iorub%C3%A1_da_personalidade_humana.pdf). Acesso em em 20/05/2017.

BAKUNIN, M. **O Conceito de Liberdade**. Tradução de Jorge Dessa. Porto: Editora RÉ S Ltda, 1975.

YEMONJA, M. **Esè, a importância de nossos pés!** Disponível em: <<https://www.facebook.com/IleOmorodeAseIyaOmin/posts/924244311042070:0>>. Acesso em 15/04/2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (vol. 3). Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prato Jr. e Alberto Alonso Munõz. São Paulo: 34, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade**. Vol.1 Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **As Verdades e as Formas Jurídicas**. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

HOBBS, T. **Obras Incompletas**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000.

LOCKE, J. **Obras Incompletas**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000.

LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o governo**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira em Sentido Extra-Moral**. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Editora Hedra, 2007.

NOGUEIRA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas e Biblioteca Nacional, 2014.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

RAMOSE, M. B. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Medina Lopes, 2011. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf)>. Acesso em: 12/02/2018

ROUSSEAU, J-J. **Obras Incompletas**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2000.

# INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DIFERENTES PROCESSOS DE LETRAMENTO EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antonio Andrade<sup>1</sup> e Lorena Xavier Varella<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Nosso subprojeto PIBID-UFRJ Letras Espanhol começou a ser desenvolvido em 2014, em parceria com a Escola Técnica Estadual República, unidade da rede FAETEC, localizada no bairro de Quintino, Rio de Janeiro. Em 2015, ano em que ocorreram as ações descritas neste capítulo, foram desenvolvidas várias atividades em turmas de 3º ano do Ensino Médio Integrado, abarcando as noções metodológicas de sequência didática (DOLZ et al., 2013) e sequência básica (COSSON, 2006). Partindo do pressuposto de que os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p.19), foram realizados trabalhos com os gêneros charge e infográfico, além de atividades envolvendo diferentes categorias genéricas a partir da exposição de Pablo Picasso no Centro Cultural Banco do Brasil (RJ).

Embora todo o planejamento tenha sido amplamente discutido pelo grupo, algumas dificuldades de relação entre a teoria e a prática foram enfrentadas no decorrer das ações. Sendo assim, discutiremos neste texto de que modo as práticas didáticas ressignificam as teorias. Tal complexo de tensões entre teoria/prática, bem como deslocamentos/reelaborações metodológicas e disputas em torno do currículo, remete-nos aos apontamentos de Suárez & Ochoa (2005, p. 25-26), segundo os quais,

[...] si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares. Esta versión de la historia de la educación sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del currículum en acción que a un recetario prescriptivo de la “buena enseñanza”, conoceríamos [...] la historia heterogénea y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día.

No bojo desses movimentos que conformam o processo pedagógico como um espaço heterogêneo e polifônico, a indagação sobre que ressignificações da teoria a prática em sala de aula traz para a formação dos licenciandos reitera-nos a importância da troca de experiências entre os docentes (em formação inicial e continuada) para que todos possam (re)construir suas identidades. Para Pimenta (2002, p. 75-76),

(...) A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

1 Professor adjunto do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Coordenador de Área do Subprojeto PIBID-UFRJ Letras Espanhol (Edital CAPES 61/2013) - Rio de Janeiro, RJ.

2 Licencianda em Letras Português-Espanhol da UFRJ. Bolsista de ID do Subprojeto PIBID-UFRJ Letras Espanhol (Edital CAPES 61/2013) - Rio de Janeiro, RJ.

Tardif (2002, p.19) diz que “(...) o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” A construção das práticas passa pelo compartilhamento reflexivo de informações, conceitos e problemáticas escolares. Sendo assim, um dos objetivos desse trabalho é discutir como a experiência dos licenciandos com a prática e com saberes docentes faz com que possam reelaborar e ressignificar os saberes teóricos.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A primeira ação que descreveremos foi planejada pensando no trabalho com gêneros textuais a partir da metodologia de sequências didáticas, proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013). Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et al., op. cit. p.96). A sequência didática é formada por etapas que visam promover a apropriação sociodiscursiva de um gênero textual. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ et al., op. cit., p.97). Justamente por esse motivo, o trabalho com os gêneros textuais é tão importante. Quando nos comunicamos, precisamos nos adaptar a diversos contextos e condições de produção do discurso, e a sequência didática ajuda o aluno a dominar melhor um gênero textual, concedendo-lhe ferramentas para que possa falar ou escrever de maneira mais adequada em determinada situação comunicativa. A seguir, temos o esquema metodológico da sequência didática apresentado pelos autores:

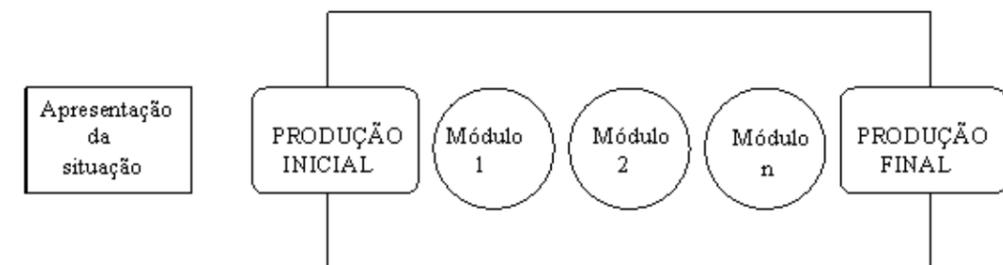


Figura 1: Modelo de sequência didática (DOLZ et al., op. cit., p.98)

A primeira etapa corresponde à *apresentação da situação*, em que o professor deverá expor aos alunos o projeto que será desenvolvido durante o processo de maneira clara. “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ et al., op. cit., p.98). É muito importante que o professor dê indicações que respondam às seguintes questões: 1) Qual é o gênero que será abordado? 2) A quem se dirige a produção? 3) Que forma assumirá a produção? 4) Quem participará da produção? Em relação à primeira questão, o aluno é exposto ao gênero a ser trabalhado durante a sequência didática. Nesse momento, entram em contato com o gênero e, a partir de então, começam as análises de suas características composicionais. O segundo ponto se refere aos destinatários da produção. Além de refletirem sobre os possíveis destinatários do gênero abordado em sala de aula, os alunos também devem saber quem serão os destinatários de suas próprias produções. O terceiro item diz respeito ao suporte em que esse material será veiculado: em áudio? em vídeo? em folhetos? no mural da escola? Por fim, é preciso que o professor também deixe claro aos alunos de que maneira essa produção será realizada e as possibilidades são muitas: podem ser produções coletivas, em grupos, individuais ou em duplas.

Na *produção inicial*, os alunos têm um contato efetivo com a produção do gênero escolhido para a sequência didática. Essa primeira atividade prática não terá nenhuma atribuição de pontuação, embora seja parte do processo avaliativo contínuo da sequência. A produção inicial não precisa cumprir com todos os requisitos que a produção final. No primeiro momento, a atividade pode ocorrer de maneira simplificada, para que o professor possa fazer um diagnóstico da turma, das competências discursivas e dos conteúdos. Com a produção, os alunos conseguem, geralmente, segundo os autores, cumprir parcialmente as instruções previamente dadas pelo professor. O resultado dessa produção é muito importante porque uma de suas funções é regular os próximos passos que o professor deverá dar no prosseguimento da sequência didática. O efeito da produção nos alunos é o de autoconhecimento. A partir da produção inicial, os alunos podem se conscientizar dos problemas que apresentam e também descobrir o que já sabem fazer. Para Dolz et al. (op. cit., p.101), “(...) a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais

preparados para realizar a produção final”. É justamente a partir do resultado dessas produções que o professor poderá observar os pontos positivos e negativos realizados pelos alunos e reforçá-los, ressaltá-los e corrigi-los. A produção inicial define em quais pontos o professor precisará intervir mais ou menos, adaptando, assim, os módulos, que são o próximo passo da sequência didática, às reais necessidades dos alunos.

Os *módulos*, segundo Dolz et al. (2013), são utilizados para que o professor possa trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e para que possa oferecer aos alunos meios e instrumentos necessários para superá-los. Como a tarefa de produzir textos em diferentes gêneros é muito complexa, os autores propõem quatro níveis principais de produção que devem ser enfatizados: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento textual e realização do texto. No primeiro, o estudante deve criar uma imagem o mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade visada e do gênero enfocado. Na elaboração de conteúdos, o aluno deve estar ciente de que cada gênero exige artifícios diferentes para sua produção. É o que em Bakhtin (2003) conhecemos como conteúdo temático – que não é o assunto em si. Boenavides (2015, p.217), por exemplo, discute o que vem a ser o conceito de “tema” em Bakhtin:

Há, portanto, uma relação muito forte do conceito de “tema” com a questão da forma. De modo que os temas são dotados de uma significação que necessita das formas para se materializar e, ao ser materializada por essas formas, tornando-se tema, a significação passa a ser constituída semanticamente também pelas formas que a materializaram. Dessa união inseparável entre significação e forma surge o tema.

No que diz respeito ao planejamento do texto, o aluno deve estruturá-lo de acordo com a finalidade que pretende atingir, e isso está ligado intrinsecamente ao gênero com o qual ele esteja trabalhando. Segundo Bakhtin (2003, p.301-302),

esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

É justamente pelo fato de os gêneros serem estruturalmente semelhantes que estas entidades sociocomunicativas são compartilhadas, podendo assumir formas mais ou menos estabilizadas. Costa Val (2003) diz que os gêneros textuais designam padrões de estrutura composicional, que são modos típicos de organização do texto em relação a que partes o compõem e como elas se distribuem. A autora se vale de um conceito muito conhecido de Bakhtin (2003), o de construção composicional, que corresponde ao formato do gênero em si e é o que nos permite diferenciá-lo de outro gênero.

No que concerne à realização do texto, DOLZ et al. (op. cit., p.104) dizem que é nesse momento que o aluno deve eleger “os meios de linguagem mais eficazes” para realizá-lo. Sendo assim, o estudante escolhe vocabulário, formas de tratamento e tempos verbais, por exemplo, que melhor se adequam à proposta. Esse passo, em Bakhtin (2003, p.266), é discutido sob a ótica do conceito de estilo. Para o autor,

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003, p. 266).

É muito importante que, ao planejar os módulos levando em consideração tudo o que foi mencionado, o professor varie as atividades e exercícios que serão trabalhados com os alunos. Alguns exemplos de propostas seriam atividades de observação, além produções de textos e análises dos mesmos. Não há um número indicado de módulos como recomendação aos professores, mas o que se propõe é que não sejam tão poucas aulas a ponto de que o trabalho não possa ser desenvolvido de maneira clara, nem muitas a ponto de que o trabalho se perca.

A última parte do processo é a *produção final*. Nessa etapa, os alunos devem produzir algum material que envolva o gênero, as habilidades e os conteúdos trabalhados ao longo da sequência. Essa etapa representa

a culminância da sequência e tem uma importância não só em termos avaliativos mas por promover o engajamento discursivo dos alunos na atividade comunicativa que o gênero a ser produzido engendra.

## O TRABALHO COM INFOGRÁFICOS

Numa turma de 3º ano do ensino médio técnico em telecomunicações, o supervisor do Subprojeto PIBID-UFRJ Letras Espanhol – Prof. Marco Antonio Santos (FAETEC) – já vinha trabalhando com o gênero infográfico a partir de um texto presente no livro didático *Cercania Joven* (Editora SM). A escolha do gênero, portanto, deveu-se ao fato de ser um gênero importante para a área tecnológica e por estar no livro didático. A apresentação inicial foi feita pelo professor regente, através de debates em sala, saindo da proposta apenas gramatical do livro. Foram promovidos, além dos debates, questões para que os alunos refletissem e relacionassem o tema transversal trabalhado (tecnologia) com suas experiências do dia-a-dia.

Em seguida, o professor levantou questões para que os alunos pudessem perceber como aquele conteúdo poderia ser cobrado em provas de vestibular e ENEM. Este foi um momento importante para que os estudantes se dessem conta de que, para a produção e compreensão de qualquer gênero textual, os aspectos formais da língua são de grande relevância. É extremamente importante que os gêneros e os elementos linguísticos não sejam trabalhados de maneira isolada, e sim de modo que os alunos possam construir sentido, entendendo seus usos e funcionalidades. Ainda na primeira aula, o professor pediu para os alunos elaborarem, em português e em dupla, um infográfico que envolvesse a temática da tecnologia.

Na aula seguinte, os alunos foram divididos em grupos de quatro pessoas. Os alunos levaram suas produções em português. Cada grupo escolheu um tema diferente sobre evoluções tecnológicas: evolução dos satélites, evolução das câmeras fotográficas, evolução dos celulares e evolução dos aparelhos de mp3. O fato de que todos os grupos tenham escolhido tratar sobre a evolução de algum aparato tecnológico fez com que percebêssemos a influência que o texto apresentado na situação inicial teve sobre os alunos. O livro didático apresentava um infográfico sobre a evolução dos videogames, e os alunos decidiram manter essa linha em suas produções iniciais.

A primeira aula de módulo começou com uma conversa entre alunos e bolsistas sobre os motivos pelos quais eles haviam optado por determinado tema ao produzirem seus infográficos. A maioria dos estudantes escolheu temas com os quais se identificava, porém um grupo disse que já havia feito um trabalho semelhante em outra disciplina do curso de telecomunicações e apenas adaptou a tarefa. Não vimos essa adaptação como forma de plágio justamente porque as aulas em questão se valeram de conhecimentos prévios e de relações interdisciplinares. Procuramos debater questões sobre como os aparelhos tecnológicos influenciavam nossa vidas cotidianas, sobre quais modelos que apareceram nos infográficos eles conheciam e se ainda tinham acesso a algum dos aparelhos antigos mencionados nas produções. Todas as nossas intervenções buscavam aproximar o trabalho à realidade a fim de contextualizar seu uso e mostrar sua importância. Após esse momento, mostramos a eles que os infográficos podem aparecer de diversas maneiras, com diversas construções e formatos, não apenas retratando a evolução de algum objeto. Além disso, construímos, em conjunto, uma reflexão sobre o papel dos infográficos na sociedade atual.

Após os momentos descritos, propusemos que os infográficos elaborados em português fossem traduzidos ao espanhol. Alguns infográficos estavam muito extensos e fugiam de uma das principais características desse gênero: a condensação de informações importantes em um espaço médio de produção. Desse modo, explicamos que o infográfico é feito para apresentar as informações mais relevantes e de maneira visual, dentro de um site, revista ou jornal, por exemplo. Com isso, foi sugerido que alguns grupos escolhessem aparelhos com mais mudanças significativas e reduzissem um pouco suas produções, que estavam inadequadas ao gênero. O momento mais aflitivo surgiu no momento da tradução<sup>3</sup> dos textos para a língua espanhola. Por mais que os alunos tivessem o auxílio dos bolsistas e de dicionários, a insegurança em traduzir os textos foi muito grande. Notamos que os discentes pensam na tradução como transferência de palavras item a item de um idioma para o outro. Isso, de fato, é um problema muito grande porque a tradução envolve muitas coisas

3 Segundo HURTADO (2001, p.41), “(...) não se pode esquecer que a tradução é uma atividade de um sujeito (o tradutor) que precisa de uma competência específica (a competência tradutória) e que esse sujeito, para traduzir seus textos, precisa efetuar um complexo processo mental que consiste em entender o sentido que transmitem para poder reformulá-lo com os meios de outra língua, levando em conta as necessidades do destinatário e a finalidade da tradução”.

além da correspondência de palavras. Embora os dois idiomas sejam tipologicamente próximos, possuem grandes diferenças discursivas, pragmáticas, semânticas e sintáticas. Ao percebermos tal resistência de parte dos alunos, tentamos mostrar a importância da língua espanhola, sobretudo por sermos um país que está rodeado de países hispanofalantes. Tivemos que repensar instantaneamente as estratégias para podermos trazer esses alunos para atividade, e uma delas foi a maior interação com eles, formando assim uma roda de conversa sobre conhecimento e confiança.

É importante questionarmos o quanto a percepção das dificuldades possibilita uma maior visão em relação aos procedimentos normalmente adotados. Restou-nos, então, pouco tempo para desenvolvermos a atividade em conjunto com os alunos. Dessa maneira, o supervisor pediu a todos que terminassem a tarefa proposta em casa e a levassem na semana posterior para apresentarem dúvidas e questionamentos que viessem a surgir durante o processo de tradução.

Na semana seguinte, os alunos nos procuraram para esclarecer dúvidas e aproveitamos para falar sobre questões sintáticas que incidem nas diferenças entre português brasileiro e espanhol. Para isso, nos baseamos nos problemas tradutórios apresentados pelos próprios alunos. Em seguida, os grupos foram ao centro da sala para explicar a toda a turma seus trabalhos. Por fim, a atividade foi refeita pelos alunos e posteriormente foi montado um mural na escola com todas as produções em espanhol.

Abaixo vemos um quadro que resume o trabalho com o gênero infográfico:

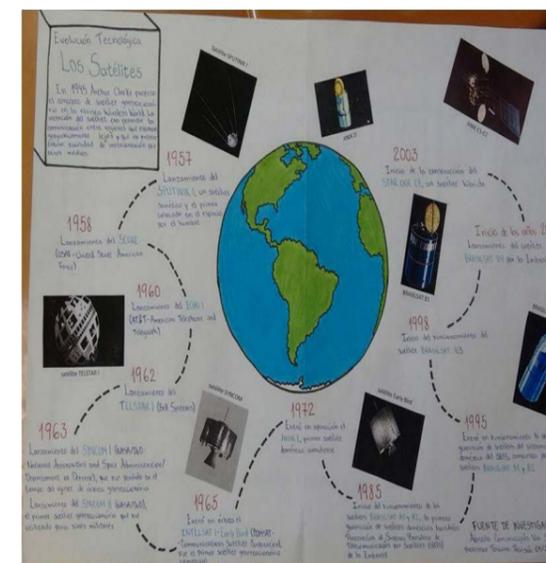
Gênero	Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos	Produção final
Infográfico	O primeiro contato dos alunos com o gênero ocorreu através de uma atividade proposta pelo livro didático.	A primeira produção do infográfico foi realizada pelos alunos em casa e em português.	Os bolsistas apresentaram aos alunos diferentes modelos de infográfico. Os alunos fizeram um trabalho de tradução dos infográficos em duas etapas.	Os estudantes apresentaram os seus infográficos em língua espanhola.

**Quadro 1:** Resumo da aplicação da sequência didática: infográficos.

Fonte: Autores

Analisando a execução da sequência didática envolvendo o gênero infográfico, nota-se a dificuldade encontrada no caminho entre a teoria e a prática. Embora os textos teóricos tenham sido amplamente discutidos e trabalhados ao longo de nossas reuniões de equipe, ainda esbarramos em questões como o calendário escolar e falhas em momentos do processo. Nesse caso, não houve tempo suficiente para trabalharmos nos módulos questões relativas à tradução no par português-espanhol. Além disso, outro problema foi pedir que a produção inicial dos alunos fosse feita em língua portuguesa, o que inevitavelmente os levou à tradução em momento posterior. Além disso, ainda que o tempo fosse relativamente curto, temos de reconhecer outro problema: o número de módulos. A sequência didática teve apenas um módulo, o que foge ao modelo metodológico proposto pelos teóricos da Escola de Genebra.

A seguir, vemos um exemplo de infográfico produzido pelos alunos:



**Figura 2:** Produção final – gênero infográfico: Evolución tecnológica de los satélites

Como dito anteriormente, os principais problemas ocorridos durante o processo de tradução se deveram ao não reconhecimento das diferenças linguísticas entre português e espanhol e à tendência a se realizar a tradução item a item neste par idiomático. Os problemas sintáticos mais comuns foram a ausência dos clíticos, amplamente utilizados em espanhol, ou sua colocação equivocada na língua estrangeira.

## O TRABALHO COM CHARGES

Numa turma de 3º ano do ensino médio técnico em eletrônica, trabalhamos com o gênero charge. A proposta foi lançada ao final de uma aula em que o supervisor (professor regente da turma) pediu que os alunos levassem, na aula seguinte, charges em espanhol que envolvessem a temática da tecnologia. A primeira etapa da sequência didática foi ler juntamente com os alunos as charges que eles haviam levado para sala de aula e, a partir do primeiro contato com gênero, pedimos que os estudantes falassem sobre suas primeiras impressões em relação ao gênero. A partir desse momento, procuramos mostrar o quanto esse gênero textual é amplo e que, muitas vezes, está atravessado de críticas sociais. Após esse momento, passamos para o trabalho de reconhecimento dos códigos linguísticos e não linguísticos, analisando a estrutura composicional, a estrutura gráfica, que pode ser mais ou menos ilustrada, com ou sem a presença de balões que trazem os elementos verbais. Além disso, vimos que o conteúdo temático, no caso da charge, pode oscilar entre diversas questões, embora se perceba aí uma tendência a abordar os assuntos mais polêmicos e divulgados em determinado momento. Tal informação foi mencionada, ainda que todas as charges levadas para a atividade em questão tivessem necessariamente como temática a tecnologia. Por fim, pudemos fazer apreciações sobre o estilo verbal do gênero charge, majoritariamente humorístico e irônico, além de composto pela forte presença de recursos pragmáticos e marcas de subjetivação.

Foram trabalhados ainda aspectos linguísticos como as formas de tratamento em espanhol, que são múltiplas e variáveis dependendo do contexto e da região; colocações pronominais, que são diferentes em relação à língua portuguesa na maioria dos casos; e também o imperativo. Depois disso, pediu-se que os alunos escrevessem um parágrafo apreciativo em língua portuguesa sobre o que haviam compreendido sobre o gênero charge até então. Com isso, queríamos diagnosticar os eventuais problemas que a turma apresentava com vistas a direcionar a composição dos módulos. Nesse caso, a produção inicial foi feita *sobre* e não *no* gênero. Isso aconteceu para que os alunos não tivessem que produzir duas vezes algo no mesmo gênero. Por fim, propusemos que os próprios alunos produzissem uma charge em língua em espanhol, como tarefa de casa individual, que apresentasse tudo o que foi trabalhado em sala de aula. Na semana seguinte, os alunos levaram suas próprias charges, ainda com o tema da tecnologia e foram convidados a explicar suas produções à turma. Alguns alunos hesitaram no primeiro momento, mas em geral, todos se sentiram muito à vontade realizando a segunda parte da atividade.

Percebemos, ao final dessa atividade que grande parte dos alunos já tinha certo domínio das funções comunicativas do gênero trabalhado ao longo da sequência didática. O que lhes faltava era reconhecer a parte formal e seus elementos constitutivos para poderem desenvolver e criar suas próprias produções a partir do que já traziam em sua própria competência genérica. A atividade aconteceu poucas semanas antes do Exame de Qualificação da UERJ, uma das universidades do Rio de Janeiro que manteve seu próprio vestibular após a popularização do ENEM, e os aspectos construtivos da charge foi foco de uma das questões da prova do exame, o que gerou repercussão positiva do trabalho didático junto aos alunos.

Abaixo vemos um quadro que resume o trabalho com o gênero charge:

Gênero	Apresentação da situação	Produção Inicial	Módulos	Produção Final
Charge	O professor supervisor fez a apresentação a partir dos modelos presentes no livro.	Os alunos analisaram os elementos presentes nas charges através de um parágrafo apreciativo	Os alunos refletiram sobre os aspectos constitutivos do gênero e prepararam seus textos.	Os estudantes apresentaram as suas charges para toda a turma

**Quadro 2:** Resumo da aplicação da sequência didática: charges.

Fonte: Autores

Assim como a atividade que envolveu o gênero infográfico, o trabalho com a charge contou com apenas um módulo, o que é bastante problemático desde o ponto de vista metodológico. Os alunos tampouco tiveram uma produção inicial efetivamente no gênero. Procuramos trabalhar com eles aspectos que julgamos importantes a partir de charges prontas que os próprios discentes encontraram na internet. Novamente, nos deparamos com algumas dificuldades para conseguir adequar a proposta teórica à realização prática por conta da realidade escolar. Por realidade escolar me refiro ao que propõem Carvalho & Borges (2010, p.111) como sendo “efeitos das práticas pedagógicas, somadas ao cotidiano dos alunos, professores e funcionários dentro e fora das escolas”. Desse modo, é possível perceber que muitas vezes o que propõem os modelos teóricos está fora da realidade da educação básica, se não for algo previamente discutido e redesenhado com a participação dos docentes, tendo em vista o calendário e o programa da escola. Nesse sentido, entendemos que as adaptações realizadas pelo professor visaram à realização da atividade da melhor maneira possível dentro do tempo disponível e das diretrizes curriculares que compõem o fazer pedagógico.

A seguir, vemos um exemplo de charge produzida pelos alunos:



**Figura 3:** Produção final – gênero charge.

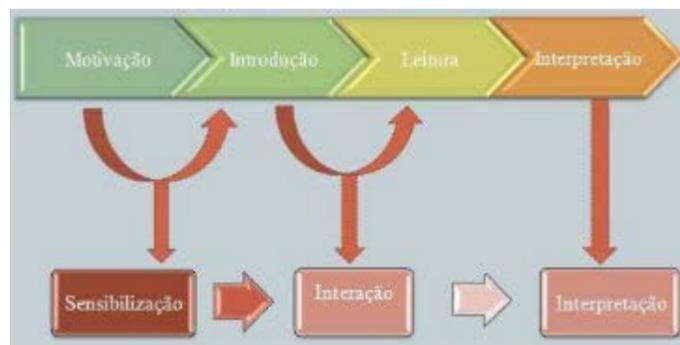
Como as charges podem aparecer em diversos formatos e com intenções diferentes, os alunos não seguiram nenhum modelo específico como parâmetro, ainda que a temática comum fosse tecnologia. De maneira geral, nas charges produzidas por eles, há pouca presença de texto. Esse fato pode representar, mais uma vez, a insegurança dos alunos, por conta do pouco trabalho efetivo com a língua. Muitas vezes se prioriza o trabalho com o gênero e se deixa de lado o trabalho com os elementos linguísticos, parte fundamental para a construção dos textos no âmbito da sequência didática. O reflexo disso aparece nas produções: frases soltas e curtas ocupam um papel central nos trabalhos por ser a zona de conforto dos alunos.

## SEQUÊNCIA BÁSICA

A segunda ação que descreveremos começou a ser planejada a partir do que Cosson (2006) entende como sequência básica. O autor trabalha com letramento literário, porém como entendemos a literatura como uma das muitas manifestações possíveis da arte, fizemos adaptações para que pudéssemos adequar esse modelo ao trabalho com outras linguagens. Para Cosson (op. cit., p.51), a sequência básica é “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. A *motivação* consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Desse modo, para o autor, as práticas de motivação que obtêm maior índice de sucesso são as que criam laços com o texto que se pretende ler. E, embora seja a mais usual, a aproximação do aluno com a obra de arte não se dá apenas na esfera da temática.

A *introdução* é representada pela apresentação do autor e da obra, ou seja, é o momento que se costuma conhecer como contextualização. Independentemente da forma como o professor escolha apresentar a obra, é indispensável que ele a faça também fisicamente. É nessa etapa que o professor deve chamar atenção para as características físicas do livro, por exemplo: capa, orelha, prefácio e todos os outros elementos textuais que possam introduzir aquela obra. O momento de *leitura* é o que o aluno entra em contato diretamente com o texto. O professor pode resolver aqui problemas relacionados ao vocabulário ou à estrutura composicional do texto. O último momento, chamado de *interpretação*, se divide em duas partes: interior e exterior. O primeiro é “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página [...] e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, op. cit., p.65). O momento externo é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade” (Ibidem).

As adaptações feitas em relação à proposta de Cosson (2006) foram as seguintes:



**Figura 4:** Adaptação da sequência básica

Como trabalhamos com obras de arte (telas e esculturas) da exposição “Picasso e a modernidade espanhola” (CCBB-RJ), chamamos de *sensibilização* o que para Cosson seria motivação e introdução. A sensibilização correspondeu, basicamente, à aula pré-visitação, em que foram contemplados aspectos biográficos, históricos e motivacionais, a fim de que os alunos, adolescentes, se interessassem pela temática do modernismo espanhol. Posteriormente, temos a *interação*, que mescla a segunda e a terceira etapas do que propõe Cosson na sequência básica. A interação se deu em dois momentos e, por isso, a junção dessas categorias: na aula pré-visitação, os alunos tiveram contato, ainda que mediado, com algumas obras que estariam presentes na exposição. Em seguida, na ida ao CCBB, tiveram contato presencial com as obras que haviam sido mencionadas anteriormente, além de conhecerem novos quadros e esculturas que não haviam sido trabalhados até então. Por fim, mantivemos o momento de *interpretação* proposto por Cosson. Para nós, essa etapa correspondeu ao que chamamos de aula pós-visitação, momento em que os alunos foram ouvidos, puderam expressar seus pensamentos e críticas em relação ao que viram, além de realizarem uma tarefa prática e lúdica em sala de aula.

## EXPOSIÇÃO “PICASSO E A MODERNIDADE ESPANHOLA”

A exposição intitulada “Picasso e a modernidade Espanhola” (CCBB-RJ) apresentava pinturas, esculturas e vídeos que guiavam a mostra. Apesar de seu marketing centrar-se bastante nas obras de Picasso, também contou com produções de outros importantes artistas como Juan Gris, Miró, entre outros. A temática central da exposição foi o cubismo, ainda que houvesse obras de outros estilos dentro da temática proposta no título da exposição. A ação começou a ser planejada muitos meses antes da abertura oficial da mostra e se dividiu basicamente em quatro partes: preparação dos bolsistas, aula pré-visitação, ida à exposição e aula pós-visitação.

Quando decidimos que essa seria uma excelente oportunidade de aproximarmos os alunos da escola ao universo da arte e do contexto espanhol da época das vanguardas, nos demos conta de que os bolsistas de ID não se sentiam preparados para tal atividade, uma vez que eram alunos de Letras: Português/Espanhol. Com isso, alguns bolsistas e o supervisor fizeram um curso de qualificação oferecido gratuitamente aos docentes pelo CCBB. Após essa capacitação feita no CCBB, os bolsistas de ID fizeram outro curso (de quatro dias), dessa vez oferecido pela *Consejería de Educación de España* no Instituto Cervantes (RJ), voltado para questões de estética, cultura espanhola e história da arte, com vistas à formação do público e dos educadores que assistiriam à exposição.

O plano da aula pré-visitação foi pensado para que pudéssemos apresentar aos alunos os temas com os quais se deparariam na exposição. Inicialmente, a ação havia sido planejada para os alunos de 3º ano das duas turmas que nós acompanhávamos, porém a divulgação da atividade ganhou uma proporção muito grande e alunos que estudavam inglês também se interessaram. Dessa maneira, optamos por dar a primeira aula em língua portuguesa, dado que nem todos os presentes eram de espanhol.

Na semana seguinte, ocorreu a tão esperada ida ao CCBB, em três ônibus lotados de estudantes. Na fila para entrar no centro cultural, os alunos de espanhol que acompanhávamos receberam uma pergunta relativa aos quadros, aos pintores e à organização das salas da exposição. Cada aluno ficou responsável por

uma pergunta e todos se empenharam para respondê-las. O objetivo dessas perguntas não era estritamente ver quem as acertava ou errava. Nossa intenção era que os alunos se atentassem a todas as obras de arte da exposição, além de terem um olhar crítico sobre as mesmas. Ter um maior contato com os alunos da escola na fila de espera e ver suas reações enquanto viam a exposição foi muito interessante. Muitos deles nunca tinham ido a um espaço cultural como aquele e nunca tinham tido contato tão direto com esse tipo de arte. Foi muito importante ver que, após a aula de sensibilização, eles conseguiram, de fato, interagir melhor com as obras apresentadas.

A aula pós-visitação, diferentemente da pré-visitação, foi dada apenas nas turmas que estávamos acompanhando, durante os tempos de língua espanhola. Começamos a aula perguntando aos alunos sobre suas experiências pessoais na exposição, sobre o que eles contaram aos familiares ao chegarem em casa e, principalmente, sobre o que os surpreendeu. Tivemos um *feedback* muito positivo dos alunos e pudemos perceber o quanto eles conseguiram aproveitar a experiência que tiveram.

Em seguida, foram trabalhadas questões sobre a Guerra Civil Espanhola e como isso influenciou a produção de *Guernica*, considerada a principal obra de Pablo Picasso. Também foi explicado o que foi e o que representa esse quadro até hoje. Após esse momento, os alunos foram convidados a participar de um caça-palavras em que deveriam buscar palavras-chave do modernismo espanhol. A turma foi dividida em duplas ou trios e tiveram 5 minutos para encontrar o maior número de palavras possível. O último momento da aula foi o de produção de colagens. Foram dispostos em uma mesa fotos/ilustrações de pedaços de olhos, narizes, cabelos, cabeças, frutas, animais e objetos retirados de revistas e jornais, a fim de que, em papel *color set*, os alunos criassem suas próprias obras cubistas.

Mostramos para os alunos a tela de Picasso chamada *Cabeza de mujer*. Todas as obras deveriam ser intituladas e, obrigatoriamente, conter a palavra “cabeza”, uma vez que o título da atividade proposta era “Caja Cabeza”. Uma questão verificada após a análise dos títulos dados pelos alunos, foi que a maior parte da turma seguiu a fórmula *cabeza* + alguma outra palavra. Refletindo sobre isso, chegamos a duas possíveis causas dessas escolhas lexicais: (a) eles podem ter sido influenciados pelos títulos apresentados anteriormente: o do quadro de Picasso (‘cabeza de mujer’) e o da própria atividade (‘caja cabeza’); (b) eles replicaram estruturas enunciativas simples e já conhecidas na língua materna. Com isso, os alunos apenas alteraram o item lexical.

Abaixo podemos ver algumas produções discentes:



**Figura 6:** Colagens feitas pelos alunos: “cabeza muerta” y “esto no es una cabeza” .

A primeira colagem comprova a simplicidade na construção dos textos que compuseram os títulos: “cabeza muerta”. Além dos motivos mencionados, o fato de os quadros (enquanto gênero pictórico) normalmente terem títulos curtos também pode ter influenciado de alguma maneira no processo de criação da legenda das colagens. Das 10 colagens feitas, apenas duas não seguiram a composição mais simples: *cabeza* + adjetivo (ou locução adjetiva). Para representar as colagens que fugiram à regra, temos o exemplo da segunda figura, denominada “Esto no es una cabeza”. Esse título faz referência à obra do artista belga René Magritte:

*Ceci n'est pas une pipe* (em tradução livre: "Isso não é um cachimbo").

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID funcionou, ao longo de sua trajetória na educação brasileira, como um dos programas que mais valorizaram o magistério, proporcionando aos licenciandos contato direto e significativo com a realidade escolar, campo de trabalho em que atuarão em sua carreira profissional. Outro aspecto importante do programa é a possibilidade de experimentação que os grupos (bolsistas, coordenadores e supervisores) têm junto às escolas e às turmas da educação básica. Além de beneficiar a formação na licenciatura, também colabora diretamente para a qualidade do ensino na rede pública. A interação cotidiana que propicia entre os professores universitários, os alunos da graduação e os profissionais da escola é de extrema importância para a formação dos futuros docentes. Aprender a partir das discussões realizadas nos encontros semanais, olhar sob novas perspectivas e colocar em prática projetos pensados para grupos específicos são alguns pontos que fizeram do PIBID um programa de êxito inegável dentre as políticas públicas educacionais.

Lidar com as problemáticas surgidas ao longo do processo também é um aspecto positivo da experiência pibidiana. Os bolsistas aprendem a manejar situações adversas e a reelaborar crítica e criativamente os modelos metodológicos, o que os prepara para a realidade do exercício da profissão. Além disso, o programa contribui para a formação continuada de professores, que muitas vezes se veem imersos nas práticas tradicionais, naturalizadas pela escola.

Nas ações analisadas, utilizamos como uma das bases teóricas a noção de sequência didática (DOLZ et al., 2013), que traz à baila importantes contribuições para a definição dos procedimentos que conformam o trabalho pedagógico com gêneros textuais. Na visão dos autores que delinearam esse modelo metodológica,

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades e exercícios múltiplos e variados [...] permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ et al., op. cit., p. 82).

Já a conceituação teórico-metodológica de sequência básica para a formação de leitores literários, adaptada aqui para o trabalho com diferentes linguagens e múltiplos processos de letramento, confirmou para o grupo, tal como assinala Cosson (2006), que os sentidos produzidos por meio da movimentação de práticas e ações que envolvem a esfera artística devem estar vinculados às atividades escolares e à formação de professores de línguas, de modo a promover um diálogo crescente na construção de grupos leitores e apreciadores de arte e cultura, na escola e na comunidade.

O surgimento de problemáticas ligadas à relação teoria-prática, nas experiências vivenciadas, mostram que os caminhos a serem trilhados ainda exigirão inúmeras iniciativas, como a do PIBID e de outros projetos, que possam aperfeiçoar nossos cursos de formação de professores. O fato de podermos colocar em prática ações que no comodismo da realidade escolar não seriam possíveis é de grande valia. E as falhas e faltas constitutivas de todo e qualquer processo educacional servem para que possamos retornar às mesmas situações atribuindo um olhar reflexivo sobre elas. Tanto a ação da sequência didática quanto a da sequência básica nos conduzem a pensar em um problema central: a dificuldade de enfrentamento da questão linguística durante o processo de aplicação das atividades. Talvez tal constatação seja importante para que se desconstrua o senso comum em torno do ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas, que costuma ser visto, popularmente, como "conteudista". Será que hoje temos ainda um sentido de LE "conteudista"/"gramaticalista" como hegemônico? Ou já estaríamos numa etapa da história da didática de LE que nos cobra uma nova capacidade de adentrar e rever as teorias gramaticais e linguístico-enunciativas com vistas a interrogar e ressignificar a relação teoria/prática novamente? Explorar, de maneira eficiente e contextualizada, os elementos linguísticos relacionados ao gênero textual focado ainda é um problema didático relevante. Tal limitação resulta de um feixe complexo de fatores que, a nosso ver, está associado à ausência de tradição na realização de tarefas significativas de produção textual em LE na escola, à falta de ênfase sobre as práticas como componente curricular nos cursos de licenciatura e ao curto espaço de tempo que a disciplina LE possui no currículo escolar, o que impede o

desenvolvimento mais paulatino e funcional de sequências que partam da análise diagnóstica dos problemas linguísticos e discursivos dos alunos, para, em seguida, focalizar a criação e aplicação de aulas centradas no processo de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-297.

BOENAVIDES, W. M. Sobre o conceito de tema em marxismo e filosofia da linguagem. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/viewFile/56812/35593>> Acesso em: 10 de março de 2018.

CARVALHO, R.; BORGES, S. Realidade escolar – um relato etnográfico. *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 15, p.110-121, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/1%20artigo%20ricardo%20&%20sam%20tiago.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. & BATISTA, A. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY & DOLZ (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVEZ, F. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 17-57.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-35.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes**. Buenos Aires: MECyT/OEA, 2005. Disponível em: <<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2018.

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

# O SUBPROJETO PIBID/UFRJ-FÍSICA: ATUAÇÃO DO MONITOR BOLSISTA NA AULA REGULAR DO PROFESSOR SUPERVISOR

Vitorvani Soares<sup>1</sup>, Deise M. Vianna<sup>1</sup>, João José F. Sousa<sup>1</sup>, Almir G. Santos<sup>2</sup>, Marco A. Dias<sup>2</sup>, Mariana de A. J. Barros<sup>3</sup>, Sandro S. Fernandes<sup>4</sup>, Vitor Cossich de H. Sales<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

O subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, implementado no curso de Licenciatura em Física da UFRJ, seguiu as orientações da CAPES para o estabelecimento de dinâmicas de trabalho que alcançassem os seguintes objetivos: (i) promoção da articulação entre a educação superior do sistema federal e a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial, e (ii) elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. Estas ações se destinariam ao aprimoramento da qualidade do ensino nas escolas da rede pública, tanto pela mediação do monitor bolsista, durante as atividades na escola, quanto pela formação do licenciando a partir do trabalho acadêmico de construção das ferramentas educacionais para os alunos da escola básica (SOUSA, 2011).

Apresentamos, neste capítulo, alguns exemplos de ações do subprojeto realizadas em sala de aula da educação básica e associadas à atuação do monitor bolsista na aula regular do professor supervisor. A dinâmica do trabalho foi desenvolvida com a participação de integrantes dos três grupos institucionais: os supervisores, professores do Ensino Médio alocados em escolas estaduais ou federais; os monitores bolsistas de iniciação à docência, alunos de Licenciatura em Física da UFRJ, distribuídos em equipes pelas escolas; e os professores do Instituto de Física, como orientadores de iniciação à docência.

Elaboramos, no decorrer da execução do projeto, vários materiais didáticos que atenderam aos programas pedagógicos relativos ao período letivo das escolas onde o subprojeto atuou. Priorizou-se a produção de atividades experimentais, com a construção de kits para serem aplicados em aulas regulares, e o material adotado foi sempre concebido, realizado e analisado coletivamente pelos três segmentos envolvidos: o orientador, o supervisor e o licenciando.

Os roteiros produzidos também ofereceram suporte à integração das unidades didáticas do programa escolar dos colégios atendidos. Estes textos também foram redigidos a partir da interação entre os supervisores, incumbidos do desenvolvimento dos programas fundamentados no projeto pedagógico de cada unidade atendida; os orientadores, responsáveis pela condução dos referenciais teóricos que se destinam à formação tanto dos licenciandos quanto dos alunos do Ensino Médio; e os monitores bolsistas, encarregados da redação dos textos, da construção dos materiais, do auxílio ao professor em sala de aula e da avaliação dos resultados da aplicação desses materiais. Os referenciais teóricos didáticos também foram sempre discutidos pela equipe com o propósito de aprimorar a dinâmica das aulas, possibilitar aos licenciandos a melhoria da sua formação docente e também oferecer aos alunos do Ensino Médio condições para o desenvolvimento das suas habilidades e competências.

As escolas da rede pública atendidas pelas ações do PIBID/UFRJ-Física, na rede estadual (SEEDUC-RJ), foram as seguintes: Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva, Colégio Estadual Marechal Zenóbio

1 Instituto de Física, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ.

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ.

3 Colégio Estadual Aydano de Almeida, SEEDUC, Nilópolis, RJ.

4 Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão III, Rio de Janeiro, RJ.

da Costa, CIEP 326 Professor César Pernetta, Colégio Estadual Marechal João Baptista de Mattos, no Rio de Janeiro; Instituto de Educação Roberto Silveira, em Duque de Caxias; Ginásio Público 389 Haroldo Barbosa e Colégio Estadual Aydano de Almeida, em Nilópolis. Na rede federal, atendemos ao Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão III, no Rio de Janeiro; e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Campus Nilópolis, em Nilópolis. Na Tabela 1 apresentamos alguns dados sobre as escolas participantes do subprojeto no período 2015-2017.

Tabela 1. Escolas participantes do subprojeto PIBID/UFRJ-Física no período 2015-2017.

Nome da escola	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto atendidos por aula semanal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRJ, Campus Nilópolis	4,4	2500	130
Colégio Estadual Aydano de Almeida	4,1	1100	90
Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão III	7,0	2000	175

Os responsáveis pela supervisão dos monitores nas escolas foram os seguintes professores: Almir Guedes do Santos, Marco Adriano Dias, Marcos Paulo da Cunha Martinho, Maria da Glória Xavier, Mariana de Almeida Jotta Barros, Rafael Pinheiro Santos, Saionara Moreira Alves das Chagas, Sandro Soares Fernandes e Vitor Cossich de Holanda Sales.

Os alunos do curso de Licenciatura em Física, selecionados para participar do projeto de acordo com o seu rendimento acadêmico, foram os seguintes: Álef de Almeida, Aline Guilherme Pimentel, Aline Pedroso da Costa, Ana Beatriz Almeida Rocha dos Santos, Ana Caroline Chagas de Almeida, Ana Clara Roncetti Thomaz, André Felipe Nunes Sant'ana, Anderson da Silva Cunha, Antônio José de Almeida Junior, Bruna Araújo Ferreira, Bruno Pieroni Barreto Leandro, Daniel da Silva Granha, David Henrique da Silva Araújo, Diego Figueiredo Rodrigues, Eduardo Oliveira Ribeiro de Souza, Elizabeth de Oliveira Galhardi, Emerson Moratti Junior, Endrey William Ferreira Silva, Felipe Moreira Correia, Fernando Meda Torres, Henrique Kovaliauskas Bezerra, Hozana Antonelli da Silva, Jean Coelho Ferreira, Jobson Lira Santos Junior, Juarez Silva de Araújo, Júlio César Gallio da Silva, Keli Cristina Melo Alexandre, Laryssa Paiva Novelino Gama, Laura Tissi Traciera Rezende, Leonardo dos Santos Marques de Queiroz, Leonardo Rodrigues de Jesus, Lucas Muniz Valani, Marcio Ferreira Lacerda, Mariana Faria Brito Francisquini, Marysol Rangel Barreto, Matheus Costa Paiva de Souza, Matheus Silva Soares, Paulo Henrique de Sousa Silva, Pedro Henrique Ferreira Pereira, Rafael Gomes de Almeida, Raphael Gorito de Oliveira, Ricardo Amorim Gomes, Rodolfo Jesus Souza Costa, Rubem Raphael dos Santos Caetano, Tarcísio Lima da Cruz, Thiago Serafim Santore, Thairon Souza da Silva, Tob Rodrigues de Albuquerque, Vinícius Almeida Alves, Vinicius Rafael Peçanha da Rocha, William Cesar Fernandes Ventura Pereira.

Colaboraram para o projeto como orientadores da iniciação à docência os seguintes professores do Instituto de Física da UFRJ: Deise Miranda Vianna, João José Fernandes de Sousa, Ligia de Farias Moreira, Susana Lehrer de Souza Barros<sup>5</sup> e Vitorvani Soares. A professora Susana compreendeu de imediato que a chamada pública que operacionalizava o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID,

5 Dedicamos este trabalho à Prof<sup>a</sup>. Susana de Souza Barros (*in memoriam*). A professora Susana atuou na equipe durante os 24 meses de vigência do primeiro Projeto PIBID-UFRJ, aprovado em 30 de outubro de 2008, e novamente compôs o grupo de professores que atendeu ao Edital CAPES nº 1/ 2011, aprovado em abril daquele ano, até completar sua estada junto a nós no dia 24 de outubro do mesmo ano.

como ação conjunta do MEC, por intermédio da SESu, da CAPES, e do FNDE, em 12 de dezembro de 2007, criaria oportunidades para estimular a formação de docentes no curso de Licenciatura em Física da UFRJ. Ela incentivou a adesão de diversos professores do Instituto de Física engajados com o curso de licenciatura e contribuiu para a redação do subprojeto PIBID/UFRJ-Física com a filosofia de convergência para a sala de aula. A coordenação do subprojeto foi realizada pelo Prof. João José Fernandes de Sousa, de 2009 até 2013, e pelo Prof. Vitorvani Soares, de 2014 até a presente data.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo subprojeto, selecionamos para este capítulo alguns exemplos, descritos na próxima seção, que abordam os seguintes temas: Mecânica, Óptica, Eletricidade e Termodinâmica. Os trabalhos aqui apresentados — assim como todo o material didático desenvolvido pelo subprojeto e as orientações para o seu uso — estão disponíveis em acesso livre na página eletrônica do subprojeto: <http://pibidfisicaufrj.blogspot.com.br>.

## EXEMPLOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO

### Ilusões de óptica na aula de Física

Apresentamos, nesta seção, um relato sobre a aplicação da ilusão de óptica como ferramenta educacional, realizado no contexto do subprojeto e aplicado pelos licenciandos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ, em Nilópolis (ARAUJO, 2017). As motivações para a criação do material aqui discutido surgiram da necessidade de incluir, no programa escolar, um roteiro que tratasse dos fenômenos de reflexão e refração da luz e que também avaliasse o quanto foi retido pelos alunos em relação aos conteúdos discutidos em aulas anteriores.

Outro elemento motivador foi a carência de material instrucional, em língua portuguesa, que tratasse dos conceitos de ilusão de óptica em nível médio, apesar do tema ser atrativo para alunos dessa faixa etária. A utilização de ilusões de óptica na educação é recente, com suas primeiras aplicações discutidas na década de 1970 (VANNAN, 1973; WARD, 1973; WARD, 1975). Segundo esses autores, além o valor artístico, as ilusões de óptica também apresentam valor educacional ao permitir que os alunos explorem sua capacidade investigativa para interpretar esses fenômenos e sejam capazes de descrever os conceitos de natureza óptica associados às ilusões.

A partir de tais apontamentos, elaboramos um elenco de roteiros didáticos composto de várias atividades, todas explorando os fenômenos de reflexão e refração da luz. O objetivo principal dos roteiros foi apresentar e consolidar os conceitos de óptica geométrica em aulas regulares de Física, através de atividades envolvendo a criação de diferentes ilusões de óptica e a sua análise. Dois exemplos de atividades desenvolvidas neste tema estão indicados nas Figuras 1 e 2.



**Figura 1.** *My Wife and My Mother-in-Law*. Ilustração feita em 1915, para a revista americana *Pluck* por W.E. Hill, a partir do desenho realizado em 1888, que retrata ou uma jovem ou uma idosa.

A Figura 1 representa a ilustração denominada *Young Girl-Old Woman Illusion* ou *My Wife and My Mother-in-Law*, originalmente criada por um cartunista anônimo, em 1888, para a propaganda de uma empresa alemã da época (WEISSTEIN, 2011). Posteriormente, em 1915, o cartunista William Ely Hill produziu, para a revista de humor americana *Pluck*, a ilustração indicada na Figura 1, bastante popular ainda hoje em dia (HILL, 1915).

A segunda atividade aborda brevemente a holografia, a partir de exemplos. Para tal, utilizou-se uma associação de espelhos côncavos, um de frente para o outro e um deles com um furo circular. Entre eles colocou-se um objeto para ser refletido, de modo que acima do furo é percebida uma imagem real do objeto refletido, como mostrado na Figura 2. Foi informado aos alunos para que ficassem em certa posição antes que o furo no espelho fosse descoberto, de forma que eles pudessem ver com clareza a imagem real. Observamos a surpresa dos alunos ao verem a imagem surgir logo após o furo ser descoberto.



**Figura 2.** Um “sapinho” de plástico está localizado no interior dos espelhos côncavos. Sua imagem é formada na região exterior dos espelhos combinados, acima do orifício de um dos espelhos empregado.

Em seguida, solicitamos a um dos alunos que tocasse na imagem que via, e ele constatou que não havia algo palpável. O material permaneceu com os alunos para que observassem diferentes imagens e, assim, construíssem suas próprias conclusões acerca dos fenômenos envolvidos no experimento. Na sequência,

perguntamos a eles como aquela imagem é formada e quais as suas características em termos de tamanho, orientação e natureza.

A temática do roteiro gerou interesse em toda a turma, que o realizou de forma sequencial, com poucas dificuldades, otimizando assim o tempo e o trabalho do professor e dos monitores ao aplicarem a atividade.

O tema “ilusões de óptica” é muitas vezes ignorado pelos professores de Física. Entretanto, o trabalho realizado no IFRJ mostrou o seu grande potencial educacional, não só por atrair a atenção dos alunos para uma disciplina considerada difícil mas também por permitir explicar, de forma prática, diferentes fenômenos da óptica geométrica no seu cotidiano. Vale ressaltar que, além do assunto ser instigante, preparar uma atividade para um aluno realizar é gratificante do ponto de vista educacional. Observamos que o aluno se sente participando da construção de seu próprio conhecimento, supera a passividade de uma aula puramente expositiva e assume um papel atuante na sua própria educação.

### LEIS DE NEWTON COM ANÁLISE DE VÍDEOS DO COTIDIANO MANIPULADOS EM TABLETS

Nesta seção apresentamos uma proposta didática para o ensino de Física no Ensino Médio com o enfoque Ciência–Tecnologia–Sociedade (CTS) aplicada no Colégio Estadual Aydano de Almeida, em Nilópolis, e inclui a análise de vídeos do cotidiano copiados do YouTube® para a discussão das causas do movimento dos corpos e as leis de Newton (SILVA, 2013; MORATTI JUNIOR, 2015).

Foram formuladas questões para os alunos sobre as causas do movimento de diferentes corpos. A Figura 3 apresenta uma imagem de um dos vídeos empregados nestas atividades (YOUTUBE, 2017).



**Figura 3.** Questões formuladas a partir da análise das imagens do vídeo: em que direção e sentido o foguete se move? os gases provenientes da queima do combustível tem qual sentido?

Os vídeos foram disponibilizados para os grupos de alunos em *tablets*, como ilustrado na Figura 4, juntamente com um roteiro de atividades que orientou a discussão entre eles.



**Figura 4.** Sala de aula com os alunos da turma separados em grupos. Cada grupo dispõe de um *tablet*, o que permite a cada grupo assistir e analisar os vídeos em seu próprio ritmo de trabalho.

A utilização desses recursos se mostrou mais eficaz em relação às aulas onde os vídeos são mostrados pelo professor em uma única tela. Deste modo, os grupos passam a ter seus diferentes tempos de aprendizado respeitados, já que a manipulação dos vídeos é independente para cada grupo e o emprego de *tablets* facilita a realização de atividades investigativas durante a aula regular.

As aplicações realizadas mostraram que a proposta facilitou a argumentação e o aprendizado dos alunos da turma, fazendo com que percebessem a conexão entre o tema abordado em sala e suas aplicações no cotidiano.

A utilização de vídeos do cotidiano para que os alunos aprendessem sobre as leis de Newton revelou-se positiva. A investigação interativa das causas do movimento com a orientação de um roteiro associado à questões que consideram as relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, permitiu que a maioria da turma entendesse os conceitos físicos trabalhados pelo professor.

A utilização dos *tablets* para que os vídeos fossem assistidos pelos grupos permitiu que os alunos revissem, avançassem, retrocedessem ou interrompessem o desenrolar do vídeo conforme a necessidade e a curiosidade deles. Com este recurso foi observado que os alunos interagem mais com os vídeos, o que permite ao professor superar a dispersão que geralmente acontece quando todos os alunos assistem ao vídeo ao mesmo tempo em uma tela grande única.

A possibilidade de os alunos manipularem os vídeos de acordo com as suas necessidades de tempo de aprendizagem e a familiaridade com a utilização de um equipamento bem difundido entre eles, criou uma atmosfera de maior interesse em aprender e estabeleceu um ambiente de colaboração entre os pares. Nesse sentido, as estratégias adotadas se mostraram eficientes para o desenvolvimento de atividades empregando *tablets* nas aulas regulares da escola.

### DETERMINAÇÃO EXPERIMENTAL DO CALOR ESPECÍFICO DA ÁGUA

Descrevemos, nesta seção, uma atividade experimental para a determinação do calor específico da água a partir de diferentes regimes de aquecimento às quais ela é submetida (SOUZA, 2013). A atividade foi aplicada em turmas de segunda série do Ensino Médio no horário regular de aula pela equipe do subprojeto na Escola Estadual Aydano de Almeida e exigiu a construção e a análise do comportamento da temperatura em função do tempo do aquecimento de diferentes massas de água. Ao realizar a atividade, esperava-se que os alunos se familiarizassem com os diferentes processos de medida das grandezas físicas e de suas representações gráficas. A atividade experimental elaborada permitiu a determinação do calor específico da água com

uma discrepância da ordem de 20% do seu valor tabelado e, além de desenvolver as habilidades e competências dos alunos em relação ao processo de medida e de sua representação, também trouxe para a sala de aula uma abordagem mais participativa dos estudantes em relação aos conteúdos de calorimetria.

Ao realizar o experimento em sala de aula, atendeu-se às orientações das Leis de Diretrizes e Bases da educação (LDB) (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b):

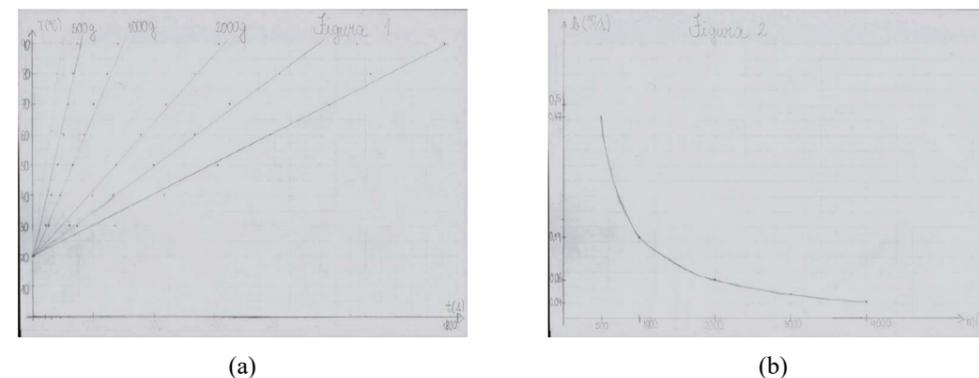
1. Construir sentenças ou esquemas para a resolução de problemas; construir tabelas e transformá-las em gráfico, para, por exemplo, descrever o consumo de energia elétrica de uma residência, o gasto de combustível de um automóvel, em função do tempo, ou a posição relativa do Sol ao longo do dia ou do ano;
2. Ler e interpretar corretamente tabelas, gráficos, esquemas e diagramas apresentados em textos;
3. Compreender que tabelas, gráficos e expressões matemáticas podem ser diferentes formas de representação de uma mesma relação, com potencialidades e limitações próprias, para ser capaz de escolher e fazer uso da linguagem mais apropriada em cada situação, além de poder traduzir entre si os significados dessas várias linguagens;
4. Compreender a necessidade de fazer uso de escalas apropriadas para ser capaz de construir gráficos ou representações como, por exemplo, a planta de uma casa ou o mapa de uma cidade;
5. Reconhecer a relação entre diferentes grandezas, ou relações de causa-efeito, para ser capaz de estabelecer previsões.

A experiência foi elaborada fundamentalmente para a construção e a interpretação do gráfico da evolução da temperatura de uma determinada quantidade de massa de água ao ser aquecida. Para tal, utilizamos os seguintes materiais: um recipiente para acondicionar a água, uma garrafa plástica, um ebulidor elétrico, um termômetro à álcool, um cronômetro no aparelho celular, uma balança e os roteiros do experimento.

Os alunos enchiam uma garrafa e a pesavam com a assistência dos monitores. Após determinar massa de água no recipiente, a temperatura inicial da amostra era medida com o auxílio do termômetro e o aluno iniciava o aquecimento da água. Os alunos eram os responsáveis pela marcação do intervalo de tempo transcorrido a cada variação de pelo menos  $10^{\circ}\text{C}$  na temperatura da amostra.

Os dados foram organizados em tabelas indicando a variação da temperatura em função do intervalo de tempo e, posteriormente, os dados foram representados nos gráficos correspondentes. Quando a temperatura do líquido alcançou  $90^{\circ}\text{C}$ , o aquecimento foi interrompido. Em seguida, realizou-se o experimento novamente, aquecendo-se uma quantidade de água diferente. Vale ressaltar que durante a atividade os monitores estimulam os alunos a responder quais os parâmetros físicos relevantes para a descrição dos experimentos. Ao final da atividade os alunos construíram gráficos similares àqueles ilustrados na Figura 5 e responderam às questões presentes no roteiro.

A partir da análise das respostas dos estudantes às questões do roteiro, percebeu-se que os estudantes apresentaram um melhor desempenho em relação à compreensão e à aplicação dos conceitos físicos relacionados à experiência. Grande parte dos alunos constrói corretamente o gráfico da temperatura em função do intervalo de tempo e responde corretamente às questões presentes no roteiro. Para os licenciandos do subprojeto foi uma oportunidade para atuar ativamente em sala de aula, uma vez que acompanhavam todo o trabalho. Outro ponto importante foi o protagonismo dos estudantes, que conduziram os experimentos e realizaram as medidas necessárias, a despeito da dificuldade natural em obter medições muito precisas.



**Figura 5.** (a) Relação entre a variação de temperatura e o intervalo de tempo de aquecimento de diferentes quantidades de água; e (b) a relação entre a taxa de variação da temperatura da água e a sua quantidade.

Por meio desta atividade, os alunos tiveram acesso a um tratamento experimental sobre um tema geralmente apresentado de maneira teórica. Por conta disso, observou-se uma melhoria nas avaliações do grupo de alunos participantes da atividade. O interesse do alunado nessa atividade e em aulas posteriores e a melhora qualitativa sugerem que, em termos educacionais, esta forma de atividade foi um elemento importante para os alunos, para o professor responsável pela turma e para os seus monitores.

#### ATIVIDADE DE CINEMÁTICA ANGULAR – A RODA VIVA

Apresentamos nesta seção o produto educacional “Atividade de Cinemática Angular – A Roda Viva”, desenvolvido e aplicado pelos nossos licenciandos no Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão III. Apresentamos aqui uma das atividades aplicadas em turmas da segunda série do Ensino Médio. Valorizou-se uma metodologia de trabalho que permitiu aos alunos a realização de atividades investigativas, a sua participação no processo de ensino por meio de discussões entre os pares e o enriquecimento da sua compreensão em relação aos processos de aprendizagem da ciência.

Durante a aplicação das atividades, professores e licenciandos atuaram como orientadores, e os alunos puderam compreender a importância da criação de vínculos entre a Física que estudam na escola e as diferentes situações que fazem parte do cotidiano deles. O tema abordado na proposta aqui apresentada foi a cinemática angular.

O roteiro “Atividade de Cinemática Angular” foi produzido e aplicado com a ideia de explorar os pré-conceitos de período de rotação e frequência de um evento — já existentes nos alunos a partir de situações vividas no dia a dia — e conciliá-los com os conceitos físicos que seriam estudados posteriormente. A cinemática angular é pouco valorizada por grande parte dos professores, e também pela grande maioria dos livros didáticos de Física, mas sabe-se da relevância do tema para o entendimento de vários fenômenos tão presentes e utilizados em nosso cotidiano.

Um dos objetivos da atividade era permitir que os alunos percebessem que aqueles estudantes em posições mais afastadas do centro de rotação e, portanto, com raios de curvatura maiores, precisavam correr mais para completar um ciclo em sincronia com aqueles mais próximos ao centro de rotação. Outro objetivo visava permitir que os alunos compreendessem, através de uma atividade prática, as relações existentes entre as grandezas físicas velocidade angular, velocidade linear e o raio de curvatura da trajetória realizada pelo corpo.

A atividade foi aplicada em três etapas. A primeira, que pode ser aplicada em um tempo de aula de 45 minutos, abordou perguntas que relacionavam os conceitos de período, frequência e situações onde esses conceitos estão presentes no cotidiano do aluno. Na segunda etapa, que deve ser aplicada em dois tempos de

45 minutos cada, os alunos são levados para um espaço aberto da escola de modo a criarmos a chamada “roda-viva”, ilustrada na Figura 6.



**Figura 6.** A roda-viva, uma atividade sobre cinemática onde os alunos percebem o aumento da velocidade sobre a trajetória descrita por cada um deles ao girarem em torno de um centro de rotação.

Na terceira e última etapa, em um terceiro dia e com mais dois tempos de 45 minutos cada, analisou-se em sala de aula as fotos e vídeos produzidos durante a aplicação da parte prática. Focou-se na análise dos dados obtidos durante a parte prática, realizada na quadra do colégio. Nesta etapa da atividade, os alunos relacionaram período, frequência, velocidade angular e velocidade linear.

É fácil para os alunos perceberem que, quanto mais distantes do centro estivessem, maior seria a distância percorrida para dar uma volta, o que exigia deste aluno uma velocidade maior sobre sua trajetória, como indicado na Figura 7a. Muito embora estas velocidades fossem diferentes para cada aluno, os estudantes puderam observar que todos os participantes da roda-viva efetuavam um ciclo ao mesmo tempo, levando-os à conclusão que todos possuíam o mesmo período de rotação, a mesma frequência e a mesma velocidade angular, como ilustrado na Figura 7b.



**Figura 7.** (a) Relação entre o raio de curvatura da trajetória descrita pelos alunos e a velocidade de cada um deles sobre a sua respectiva trajetória; e (b) a determinação do período de rotação dos alunos.

Para verificação de que a relação entre a velocidade ao longo da trajetória e o seu raio de curvatura é diretamente proporcional, os grupos mediram a posição dos alunos que estavam participando da roda-viva em relação ao centro de rotação, como mostrado na Figura 8.



**Figura 8.** Determinação pelos alunos da relação entre velocidade linear desenvolvida sobre a trajetória realizada ao realizar a “roda-viva” e seu raio de curvatura.

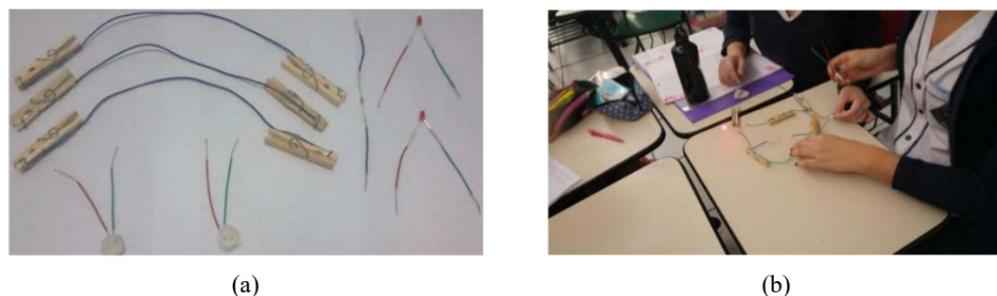
O subprojeto tem desenvolvido propostas didáticas para o ensino de Física, com diferentes enfoques, que valorizam o papel do professor na sala de aula, proporcionam uma aprendizagem mais agradável para o aluno do Ensino Médio e enriquecem a formação dos licenciandos participantes. Ao desenvolver propostas como essas, procurou-se privilegiar um modelo em que o aluno faça parte do processo de ensino. Nesse gênero de atividade investigativa, os professores e licenciandos também passam de avaliadores para avaliados, pois são continuamente forçados a pensar, montar diferentes estratégias de aulas e estar sempre prontos para enfrentar situações-problemas pelas quais ainda não passaram. É desafiador, contudo, e o retorno poderá ser mais confortável e efetivo para a aprendizagem do aluno. A satisfação maior com a realização de nossas atividades foi perceber que alunos atingiram os objetivos propostos nos roteiros. Vale salientar também a importância de se lançar um problema aberto ao aluno, que não pretenda apenas estabelecer um resultado numérico final, mas que ofereça uma sequência de raciocínios que valorizem, nesse processo, a formação do conhecimento do estudante.

## BRINCANDO COM CIRCUITOS ELÉTRICOS

Apresentamos nesta seção o produto educacional “Brincando com Circuitos Elétricos”, também desenvolvido e aplicado pelos nossos licenciandos no Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão III. Seguindo a proposta de trabalho na qual a atividade acontece antes do conteúdo ser formalizado em sala, os alunos foram dispostos em grupos, cada um recebendo um kit com o material a ser utilizado. Outras atividades correlatas, já aplicadas neste colégio previamente em parceria com os licenciandos, trouxeram maior fluidez à aplicação. Observou-se que, no desenvolvimento das atividades, os licenciandos tiveram a oportunidade de se capacitar para este tipo de trabalho, o que foi de grande valia para a sua formação e para a atuação junto aos alunos da turma.

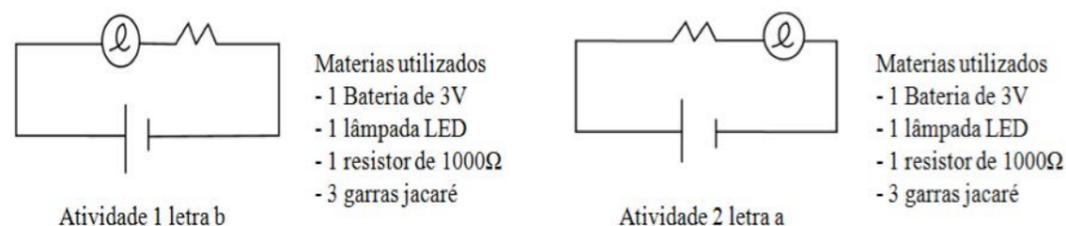
A atividade foi aplicada em horário regular de aula durante dois tempos consecutivos de quarenta e cinco minutos, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, composta por aproximadamente trinta alunos, que se organizaram em grupos com cinco estudantes cada, em média. Até então, os alunos já haviam sido apresentados aos conceitos e às relações entre tensão, resistência e corrente elétricas. Atividades similares foram desenvolvidas previamente com a mesma turma, de maneira a estabelecer a primeira e a segunda lei de Ohm.

Cada kit entregue aos grupos é constituído por uma bateria de 3 V, uma bateria de 6 V, um resistor de  $1000 \Omega$ , duas lâmpadas LED idênticas e três garras jacaré, como mostrado na Figura 9, além de um roteiro composto por instruções de como manipular cada item e por perguntas que versavam a respeito da montagem de circuitos elétricos. O roteiro disponibilizado aos alunos estava subdividido em cinco partes nomeadas de “atividade”, de maneira sequencial.



**Figura 9.** Kit entregue aos grupos: (a) Material presente em cada kit; e (b) Alunos manipulando o kit.

A atividade 2, por exemplo, pedia a comparação do brilho das lâmpadas de dois circuitos diferente, como indicado na Figura 10. Procurou-se perceber se os estudantes teriam a ideia de corrente elétrica dissipativa, que “diminui” ao passar pelos elementos constituintes de um circuito com, por exemplo, resistores associados em série.



**Figura 10.** Dois exemplos de atividades desenvolvidas nas aulas do subprojeto PIBID/UFRJ-Física.

Em uma primeira análise, os resultados foram bastante animadores. Além das observações feitas pelo professor e licenciandos durante a aplicação, com relação às conversas entre os alunos, os roteiros foram recolhidos para um estudo mais detalhado. E, com relação à esta atividade em particular, obtivemos repostas bastante interessantes, das quais destacamos a seguinte: “O brilho da lâmpada não muda, independente da sua posição o resistor oferece a mesma resistência.”

Tal resposta nos indicou que o objetivo principal do trabalho foi atingido: os estudantes puderam perceber, através da experimentação, que a corrente elétrica não foi alterada ao passar pelo resistor conectado em série a ela. Nas repostas também identificou-se o termo “resistência equivalente”, que talvez tenha sido comentado informalmente, ou trazido por algum estudante através de outro estudo alheio ao trabalho de sala de aula, visto que tal conceito ainda não havia sido discutido formalmente.

Finalmente, concluímos que este gênero de trabalhos traz muitos aspectos positivos como, por exemplo, atribuir aos licenciandos a liderança de uma atividade junto à turma; posicionar o aluno da turma como protagonista de seu processo de aprendizagem, através de algo que tenha impacto direto em seu dia-a-dia; permitir ao aluno trabalhar a Física de uma maneira mais prática e fenomenológica, trazendo mais significado para o seu aprendizado; e, por último, oferecer condições para maior interação entre orientador, supervisor e licenciando de maneira a estreitar a relação entre o colégio e a universidade, algo que traz benefícios diversos para ambas as instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do Curso de Licenciatura em Física, que atuaram nas escolas de Ensino Médio como monitores de iniciação à docência do Projeto PIBID, sob a supervisão dos professores desses colégios, se

beneficiaram de um aprimoramento contínuo das suas habilidades específicas e enriqueceram a sua formação pedagógica por intermédio do contato direto com a realidade escolar que eles vivenciarão como profissionais do ensino, após a conclusão do curso. Durante a realização das atividades desenvolvidas, percebeu-se a evolução gradual das habilidades e competências dos monitores de iniciação à docência.

Além do auxílio direto na formação docente do licenciando, as condições oferecidas pelo projeto PIBID, no seu molde atual, também permitiram que os alunos participantes desta iniciação à docência sinalizassem, para a Universidade, as informações necessárias para o aprimoramento dos cursos de licenciatura.

O projeto também proporcionou a melhoria e a atualização dos laboratórios didáticos das escolas parceiras, e ofereceu, ainda, condições para o desenvolvimento de materiais e procedimentos didáticos atrativos e adequados aos alunos das séries acompanhadas pelos nossos supervisores, professores da SEEDUC/RJ, Colégio Pedro II e IFRJ.

O PIBID, no seu formato atual, propiciou uma oportunidade única para a realização e a divulgação dos trabalhos concebidos pelo projeto, permitindo que os monitores de iniciação à docência participassem de vários eventos, locais, regionais, nacionais e internacionais, sobre e para o Ensino de Física. Dentre eles, destacam-se o Encontro da Licenciatura em Física (ENLIF), apoiado pelo Instituto de Física da UFRJ, a Jornada de Iniciação Científica (JICTAC) promovida pela UFRJ, o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), promovido pela Sociedade Brasileira de Física e o World Conference on Physics Education (WCPE), financiado pelo [Girep, Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique](#) e pelo [IUPAP: The International Union of Pure and Applied Physics](#), entre outras organizações internacionais.

O contato direto dos participantes do projeto com os demais colegas de mesma área oferece condições ideais para o intercâmbio de experiências enriquecedoras associadas às atividades já desenvolvidas e este contato é bastante frutífero para o desdobramento de novas atividades. Destacamos em particular que a forma de atuação adotada pelo nosso projeto, inserindo as atividades no contexto das aulas regulares e do programa oficial das escolas, revelou-se uma estratégia bastante adequada para o envolvimento dos alunos do Ensino Médio no seu processo de formação. Finalmente, é com grande satisfação que registramos a participação, na edição do PIBID 2013-2017, de monitores egressos de classes de escolas de Ensino Médio onde o projeto atuou em edições anteriores.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio das escolas e colégios parceiros e o suporte financeiro da Capes ao longo de todos estes anos de atuação do subprojeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. H. da S. et al. **Ilusões de óptica nas aulas de Física do nível médio.** Física na Escola, n. 1, p. 19–24, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 6 de outubro de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

BRASIL. PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. PCN+Física: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

HILL, W. *My Wife and My Mother-in-Law*. 1915. Disponível em: <<http://www.loc.gov/pictures/item/2010652001/>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

MORATTI JUNIOR et al. Aula de Leis de Newton com análise de vídeos do cotidiano manipulados em tablets – PIBID/UFRJ. In: **Resumos do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física — Enfrentamentos do Ensino de Física na Sociedade Contemporânea**. UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais: Sociedade Brasileira de Física, 2015.

SILVA, P. H. de S. Trânsito e a primeira lei de Newton. In: VIANNA, D. M.; BERNARDO, J. R. da R. (Org.). **Temas para o ensino de Física com abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Rio de Janeiro: Bookmakers, 2013. cap. 2, p. 35–49.

SOUSA, J. J. F. de et al. O licenciando em Física e a escola básica no contexto do PIBID/Capes em execução na UFRJ. In: **Resumos do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física — Qualidade no Ensino de Física: Perspectivas e Desafios no Século XXI**. UFAM – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas: Sociedade Brasileira de Física, 2011.

SOUZA, M. C. P. de et al. PIBID/UFRJ-Física em sala de aula: determinação experimental do calor específico da água. In: **Resumos do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física — A Física e o Cidadão Contemporâneo**. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2017.

VANNAN, D. A. **Perceiving perception. Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas**, Taylor & Francis, v. 10, n. 1, p. 26–27, 1973.

WARD, A. **To catch a ghost. Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas**, Taylor & Francis, v. 10, n. 3, p. 42–44, 1973.

WARD, A. **Seeing isn't believing. Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas**, v. 12, n. 3, p. 19–21, 1975.

WEISSTEIN, E. W. **Young girl-old woman illusion. mathworld—a wolfram web resource**, 2011. Disponível em: <<http://mathworld.wolfram.com/YoungGirl-OldWomanIllusion.html>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

YOUTUBE. **ULA NROL 61 ROCKET LAUNCH CLOSEST VIEW NASA July 28, 2016. 7\_28\_16 (2). mp4**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zmSYj-2Jv5U>. Acesso em: 9 de março de 2017.

## PIBID BIOLOGIA: AÇÕES DIALOGADAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DE UMA DÉCADA

*Rosana Conrado Lopes<sup>1</sup> e Cassia Mônica Sakuragui<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - UFRJ atua na formação de professores de Ciências para o ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série) e de Biologia para o ensino médio. É uma responsabilidade dividida entre o Instituto de Biologia, a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação da UFRJ e as Escolas da Rede de Ensino públicas conveniadas. A Licenciatura do Instituto de Biologia (IB) conta atualmente com aproximadamente 382 alunos de licenciatura em suas turmas presenciais, distribuídas em dois turnos (cerca de 32 no diurno e 350 no noturno), além de cerca de 520 matriculados na licenciatura semipresencial (modalidade EAD), distribuídos em 7 Pólos Universitários administrados pela UFRJ (Angra dos Reis, Campo Grande, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Pirai, Três Rios e Volta Redonda).

Não são recentes as iniciativas da UFRJ de participação na dinâmica do ensino fundamental e médio, no intuito de superar problemas identificados na relação ensino-aprendizagem. Datam da década de 1980 diferentes projetos e treinamentos na área de Novas Tecnologias para o Ensino (EDUCOM, LABOR, RIVED), Cursos de Capacitação para Professores de Ciências e Biologia em regiões utilizadas para pesquisa científica. Esta produção de material que chega às escolas introduz mudanças no modelo de aula e nos métodos de ensino e aproxima o estudante de sua realidade local, bem como dos ecossistemas regionais, possibilitando discutir, compreender e intervir em sua realidade a partir dos conhecimentos construídos sobre sua cidade e seu entorno mais próximo.

Os centros de pesquisa e universidades, nos quais se concentra grande parte do conhecimento gerado por pesquisadores altamente capacitados, aparentam representar esferas, às vezes, praticamente isoladas da sociedade. Deste modo, iniciativas que direcionem uma reflexão da comunidade acadêmica sobre seu papel social na educação básica, oportunizando mudanças em parceria com as escolas públicas e ampliando as possibilidades de inserção dos jovens no ensino universitário, são importantes e absolutamente necessárias. Numa ótica semelhante Carvalho (1997) argumenta que repensar a prática pedagógica é imprescindível para que haja uma mudança significativa nos processos educacionais.

A tendência de considerar a educação como prática social agrega automaticamente a capacidade de interpretar e problematizar, com autonomia, a realidade educacional em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos. Tal perspectiva implica: a) a articulação do ensino com a pesquisa/investigação; b) a busca cotidiana e sistemática de compreensão da complexidade da prática pedagógica, nela incluídos os processos de ensino-aprendizagem e as questões de currículo e ensino e os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que afetam a vida escolar; c) a articulação dos conhecimentos anteriormente citados com aqueles que constituem os objetos de ensino dos futuros docentes.

Por outro lado, o licenciado compartilha de um perfil geral para o biólogo formado pela UFRJ, onde o mesmo mostra-se: a) generalista, com formação ampla nas várias áreas das Ciências Biológicas, b) crítico e consciente de seu papel dentro de uma realidade que está em constante transformação, e de sua responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade e de políticas ambientais e na área de saúde; c) agente transformador na busca da melhoria da qualidade de vida; d) cidadão consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos da sua atuação profissional; e) ético, comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico; f) profissional apto a atuar inter, trans e multidisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mundo produtivo e às situações de mudança contínua do mesmo; g) criativo, detentor de ideias inovadoras e ações

<sup>1</sup> Departamento de Botânica, Instituto de Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

estratégicas. Também capaz de interagir com diferentes especialidades e diversos profissionais; de entender o processo histórico de produção de conhecimento das ciências biológicas; de atualizar-se em novas tecnologias de ensino; desenvolver ações estratégicas em sua atuação profissional e preparado para a inserção no mundo produtivo em contínua transformação; capaz de atuar como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, contextualizado na realidade onde está inserido. Desta maneira, atuar na sociedade, aplicando conhecimentos em prol da melhoria da qualidade de vida da mesma.

Diante do exposto concordamos com a proposta de trabalho apontada por Oliveira (2005), que afirma: “é necessário um planejamento do ensino, partindo do que os alunos já sabem, e em seguida inserir novos conceitos, fornecendo assim situações que possam ampliar suas concepções acerca de um determinado assunto, propiciando-lhes argumentos para que possam refletir sobre os fenômenos que o cercam”. Desta forma defendemos uma relação mais próxima entre professores e alunos da Educação Básica bem como professores, alunos de Graduação e Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), tornando a formação de todos mais integrada e abrangente. Neste sentido a participação da Biologia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID-CAPES) veio de encontro aos anseios e diretrizes do projeto pedagógico do curso. A resposta aos editais (2009-2018) auxiliou na promoção da valorização dos professores, incentivando-os em sua escolha profissional. Adicionalmente, o PIBID esteve adequado ao PCNEM (Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio), o que nos permitiu projetar em nossos objetivos uma abordagem integrada em módulos inter ou transdisciplinares, com a finalidade de estimular no educando a capacidade de *aprender a aprender*.

## OBJETIVOS

A proposta do IB no âmbito do PIBID-Biologia contemplou objetivos amplos, listados abaixo:

- Contribuir para a melhoria do ensino de biologia e a diminuição da evasão escolar no ensino médio;
- Contribuir para a melhoria da leitura e compreensão de textos destes alunos;
- Proporcionar a integração de conteúdos de matemática, química e física aos específicos de biologia;
- Enriquecer e ampliar o conjunto de atividades realizadas em sala de aula, fixação de conteúdos, além de sanar deficiências na bagagem de biologia.
- Contribuir para a formação dos licenciandos, através do conhecimento da realidade e do cotidiano do ensino público no qual pretendem ingressar;
- Conhecer o perfil sócio-cultural dos estudantes e professores e as relações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e funcionários);
- Proporcionar aos licenciandos a vivência dos projetos educativos consolidados;
- Oportunizar a formação continuada dos professores de Biologia da rede pública dos municípios do Rio de Janeiro, Angra dos Reis e Belford Roxo;
- Despertar nestes professores interesse por outras ferramentas pedagógicas, além de ampliar o olhar sobre a abordagem dos conteúdos normalmente tratados em sala de aula;

- Fortalecer a parceria da Universidade com município e estado para a formação de professores da educação básica e atualização dos professores atualmente em exercício;

- Proporcionar aos professores da IES contato com a realidade do ensino público na qual os alunos que preparam irão ingressar futuramente;

- Reforçar o compromisso com a investigação e a pesquisa, criando condições para inovações didático-pedagógicas como consequência desse processo;

- Articular graduação e pós-graduação com a educação básica visando à educação continuada como forma de contribuição para a melhoria da educação;

- Promover a diversificação de espaços educacionais como forma de apoio curricular e de incentivo ao desenvolvimento da sociedade;

- Articular o processo pedagógico formal com o da extensão, desenvolvendo parcerias com grupos sociais que integram cidadãos, bem como com instituições públicas e privadas;

- Articular a formação inicial e continuada como estratégia de construção de políticas de formação docente.

- Promover a interiorização do Programa, em escolas da rede pública, propiciando a participação de alunos da modalidade EAD da licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ.

## ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO

O PIBID-Biologia desenvolveu e consolidou conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas na área de Biologia, envolvendo licenciandos e professores (coordenadores) da UFRJ e alunos do Ensino Médio e professores (supervisores) de escolas públicas dos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo e Angra dos Reis.

A primeira ação realizada foi de reconhecimento do espaço escolar, da história, organização, projetos pedagógicos e formas de atuação de cada uma das escolas. Os licenciandos iniciaram o contato com o cotidiano da escola, do perfil sócio-cultural dos estudantes e professores e de todos envolvidos no projeto educativo de cada escola. Esta etapa foi fundamental para o estabelecimento de metas e planejamento das estratégias de ação de acordo com a realidade social e cultural da escola. O trabalho foi realizado conforme Alves (2008) defende: “percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar”.

Consistiu nos contatos iniciais com a escola, em reuniões entre coordenação, supervisão e bolsistas e posterior conhecimento das turmas através do acompanhamento das atividades do supervisor em sala de aula por parte dos bolsistas por um curto período de tempo. Os conteúdos a serem trabalhados foram definidos para cada escola junto com os supervisores utilizando-se duas estratégias. Nos projetos 2009-2013 foram trabalhados conteúdo chamados “sensíveis”, escolhidos pelos supervisores das escolas envolvidas. Nos projetos 2014-2018, foram estabelecidos grandes temas pela coordenação UFRJ e os supervisores das escolas escolheram temas “transversais” para trabalhar conteúdos mais específicos dentro dos grandes temas já definido.

## ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As equipes do PIBID-Biologia se reuniram semanalmente (presencial ou virtual) com as coordenadoras para discutir: 1. Ações dialogadas semanais nas escolas; 2. Organização das atividades da semana seguinte e outras; 3. Estudos e seminários; 4. Discussão dos resultados dos projetos de pesquisas de concepções prévias; 5. Elaboração dos artigos científicos. As reuniões nas escolas foram realizadas semanalmente e permitiram a organização de atividades e projetos com os supervisores. Periodicamente foram realizadas reuniões (presencial ou virtual) entre as coordenadoras, os supervisores e os licenciandos em cada uma das escolas. Todos os bolsistas tinham horários e compromissos bem definidos nas escolas em que atuaram, sob constante orientação tanto dos professores supervisores, quanto das coordenadoras. No âmbito das escolas, os bolsistas participaram de atividades no contra turno das turmas do professor supervisor e eventualmente os licenciandos acompanharam as atividades nas salas de aula e organizaram aulas práticas nos laboratórios de ciências.

### O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS “CONTEÚDOS SENSÍVEIS”

As equipes trabalharam em sintonia com os professores supervisores o que possibilitou o conhecimento dos “conteúdos sensíveis”, isto é, considerados pelos supervisores e pelos alunos como de difícil assimilação. Exemplos desse tipo de conceito geralmente estiveram relacionados com processos, entre os quais exemplificamos o estudo dos ciclos biogeoquímicos, divisão celular, especiação entre outros. A utilização de jogos e alternativas lúdicas visou à construção conceitual, a partir de experiências orientadas, de maneira que o aluno pudesse elaborar espontaneamente as relações entre os diferentes tópicos das ciências biológicas. Na proposição de estratégias para trabalhar tais conteúdos, os licenciandos desenvolveram etapas do que chamamos “desafios de conteúdos”, onde o planejamento de cada tópico de ensino foi realizado nas seguintes etapas: na primeira etapa foi colocado um desafio na forma de um problema prático de entendimento de conteúdo a ser resolvido por eles a partir do uso adequado de estratégias e de materiais didáticos. Essa situação foi definida em função de estudos na literatura sobre a fundamentação teórica dos mesmos e de concepções alternativas ou padrões de raciocínio apresentados sobre cada um deles; na segunda etapa, foi preparado um “circuito de aprendizagem” visando à superação dos obstáculos de aprendizagem intrínsecos ao conteúdo. Finalmente, na terceira e última etapa, foi preparado um material com a sugestão de trabalho, etapas e materiais a serem utilizados, apresentada a todos do grupo.

### O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS “TEMAS TRANSVERSAIS”

Durante a elaboração do Edital (2014-2018) as coordenadoras objetivaram uma metodologia onde não ocorresse restrição em relação ao ano escolar do aluno participante do PIBID-Biologia. Até então, nos editais anteriores só participavam das atividades do PIBID-Biologia os alunos do primeiro ano do ensino médio. No referido edital optou-se por atividades focadas em temas “transversais”, subordinados a quatro grandes temas definidos pelas coordenadoras (Botânica, Zoologia, Ecologia e Biologia celular).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), “a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar” (PCN 2015). Os temas transversais presentes nas novas diretrizes para o ensino médio são: a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a Educação Ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos (TOMMASIELLO *et al.* 2015)

No início de cada mês as equipes de cada escola (licenciandos e supervisores) apresentavam para as coordenadoras e para as outras equipes as propostas de temas transversais e metodologias de trabalho para o próximo mês. Geralmente eram quatro temas por mês, sendo um por semana. Foram selecionados temas atuais

discutidos na mídia e em outros meios de comunicação. Estes conteúdos foram trabalhados a partir de notícias em jornais e outros meios de comunicação. Como exemplo podemos citar o grande tema Botânica, onde as equipes desenvolveram trabalhos como: “plantas convencionais e não convencionais na alimentação”, “Gramma: o que é? Onde vive? Do que se alimenta?” entre outros. O desenvolvimento dos conteúdos culminava com elaboração de jogos, vídeos ou textos que foram apresentados nas feiras de ciências das escolas, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, na Jornada Fluminense de Botânica e na Jornada de Formação Docente da UFRJ.

Esta prática propiciou o que Brandão (2003) descreve quando mostra que determinado tema é investigado e pesquisado “quando descobrimos [o] que não sabemos ainda, ou que não sabemos o bastante para ensinar” e, por isso, torna-se de suma importância que os estudantes dos cursos de licenciatura também desempenhem o ofício da pesquisa para aprimorar a formação e contribuir com a produção de conhecimento.

### APOIO PEDAGÓGICO

Os supervisores das escolas sugeriram que seria interessante ter apoio à aprendizagem dos estudantes com desempenho escolar insuficiente na forma de monitoria e atividades pedagógicas de reforço. Nesse sentido, foram organizadas turmas com número reduzido de alunos (até 12 estudantes) para retomada de conteúdos anteriormente tratados e insuficientemente compreendidos pelos estudantes. Os licenciandos, com apoio de professores supervisores e da coordenação desenvolveram metodologias diferenciadas para atendimento desses alunos.

### MELHORIA NO ENSINO

Os licenciandos desenvolveram uma série de atividades visando à melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Biologia nas escolas. Tais atividades compreenderam várias ações como a organização de espaços para aulas práticas de ciências e Biologia, a reelaboração de protocolos de aulas práticas juntamente com os professores supervisores, o desenvolvimento de atividades alternativas como jogos, brincadeiras e novos materiais como auxílio no entendimento dos conteúdos sensíveis; a produção de materiais didáticos, listas de exercícios, monitorias e atividades de acompanhamento de alunos em “recuperação”.

### ATIVIDADES MOTIVADORAS

Estas atividades implementadas desde o início do programa reuniram os alunos interessados no programa e licenciandos em recreação, conversas, jogos, dinâmicas, feiras onde os conteúdos foram retrabalhados em diferentes perspectivas e leituras.

### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PASSEIOS

Nas escolas foram orientados trabalhos e projetos extraclasse, de modo a incentivar o trabalho dos alunos com conteúdos de biologia, principalmente aqueles diretamente ligados ao dia-a-dia dos mesmos tanto na escola e como na comunidade. O enfoque, nesse caso, foi mais ecológico e voltado para o entendimento do homem e suas relações com o meio ambiente. Nas escolas foram realizadas feiras de ciências com forte apoio da equipe do projeto.

Outras estratégias foram as visitas a museus, instituições de ensino, incluindo a UFRJ e também de pesquisa. Para cada atividade houve o preparo dos alunos, atividades realizadas durante o passeio e no final, uma avaliação e atividades de fixação de aspectos importantes da visita.

Nas últimas edições somou-se a estas a Jornada de Formação Docente (JFD), que ocorreram anualmente de 2014 a 2017. Este evento agregou todos os envolvidos no PIBID-UFRJ objetivando troca de experiências e divulgação dos resultados. As JFD contaram com palestras, oficinas, apresentação de banners, apresentações orais e grupos de trabalhos.

O PIBID-Biologia também participou da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), com um stand onde trabalhos selecionados foram apresentados.

### *FORMAÇÃO CONTINUADA*

Foram realizadas oficinas e visitas às escolas de tal forma que houve discussões de alguns conteúdos pelas coordenadoras, juntamente com licenciandos e supervisores. Estas discussões tiveram um estudo prévio dos conteúdos. Desta forma, foram realizados momentos de compartilhar as diferentes visões e experiências, proporcionando por vezes a atualização dos professores supervisores em alguns conteúdos.

### *A LEITURA COMO FERRAMENTA CHAVE NA EDUCAÇÃO*

Selecionamos uma bibliografia básica, fortemente associada à interface biologia - matemática - química, tanto em seus aspectos de divulgação conceitual quanto de sua inserção em características literárias ficcionais, destinada ao exercício da “religação” de saberes geralmente dispersos em compartimentos mais ou menos estanques. Podemos citar, como exemplo de um exercício de leitura que nos ajudou na orientação de uma discussão que ressaltou não só a religação de saberes, mas também a identificação de interfaces claras entre biologia, matemática e química, o livro. Como na análise da “Ciência dos Super-heróis”: era mesmo uma aranha que tecia teia, a escolhida pelo autor do homem-aranha? Havia suficiente coeficiente elástico nessa teia, a ponto de paralisar grandes corpos em movimento?

### **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Ao longo de dez anos (2009-2018) o PIBID-Biologia contou com a participação de três professores da UFRJ (coordenadores de área), 122 alunos (IDs) dos cursos de licenciatura da UFRJ presencial e semipresencial da modalidade EAD. Também envolveu nesta trajetória 15 professores da rede pública estadual (supervisores) e cerca de 1244 alunos do ensino médio de 13 escolas estaduais presentes nos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo e Angra dos Reis.

Entre as atividades realizadas pelo PIBID-Biologia pode-se destacar:

- Aprofundamento, ampliação e enriquecimento no estudo de conteúdos de ecologia, zoologia, botânica e biologia celular desenvolvidos pelos supervisores e IDs nas salas de aula;
- Realização de atividades motivadoras extraclasse nas áreas das Ciências Biológicas citadas acima;
- Desenvolvimento de atividades para detectar e trabalhar deficiências com alunos das escolas envolvidos no programa PIBID-Biologia.
- Formação continuada dos professores da área de Ciências Biológicas das escolas públicas envolvidos com o PIBID-Biologia.
- Diversificação dos espaços educacionais, através do apoio e desenvolvimento de atividades de ensino

que não a sala de aula, dentro e fora das escolas.

Todas as atividades partiram do núcleo de conteúdos, pedagogias, pesquisas, jogos, dinâmicas e metodologias desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID-Biologia.

Os alunos das escolas mostraram sensível melhora no rendimento escolar na disciplina de Biologia e aumentaram o interesse pela disciplina como relatado pelos supervisores e licenciandos, além da melhoria na leitura de modo geral. Algumas atividades como o “Plantio de árvores” e “Naturalista” auxiliaram no melhor domínio e consciência dos espaços dentro e fora da escola, além da responsabilidade individual e coletiva na conservação do meio ambiente. A formação integral e integrada foi uma preocupação do PIBID-Biologia. Este investimento em atividades direcionadas e preocupadas não só com o aluno, mas o “aluno cidadão” resultou de forma geral na melhoria das atividades em grupo, onde foram respeitados os indivíduos e seus processos, no cuidado dos espaços públicos (escola, universidade, museus) e privados (casa, lojas, carros) e na auto-estima do mesmo.

Como produtos gerados para a melhoria da aprendizagem destes alunos, citamos a produção de jogos didáticos, apostilas de estudos, protocolos de aulas práticas, visitas guiadas, além de atividades de apoio. Algumas atividades foram publicadas virtualmente no site do PIBID.

Os licenciandos demonstraram aumento na fundamentação teórica dos conteúdos que foram abordados durante tempo de execução do programa, o que pode ser notado nas discussões e preparação das atividades. O programa oportunizou a avaliação de valores e reflexão sobre a vocação de educador, além da afloração dos valores ligados a esta escolha. Possibilitou ao licenciando ainda o contato direto com a escola em outras visões, que não aquelas realizadas dentro das disciplinas de Prática de Ensino. Além disso, os licenciandos executaram projetos de pesquisa na área de ensino, sobre concepções prévias de alguns conteúdos abordados pelo programa nas escolas. Isto gerou o treinamento em metodologia científica, análise de resultados e elaboração de manuscritos científicos. Também contribuiu para despertar nos licenciandos o perfil do professor pesquisador tão importante nos novos rumos da Educação Básica.

O desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares envolvendo arte, cultura também foi um marco no PIBID. O projeto “BioArte” desenvolvido no Colégio Estadual Sargento Wolff teve uma grande repercussão. Os alunos do ensino médio que participaram das atividades estavam bem entusiasmados. Os professores notaram a diferença comportamental dos alunos envolvidos que se mostraram mais tranquilos e focados durante as aulas. As telas resultantes deste trabalho foram expostas na escola e na última edição da JFD, que ocorreu durante a Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC).

A proposta de interiorização surgiu no Edital (2014-2018). Com o PIBID-Biologia já consolidado no município do Rio de Janeiro e em Belford Roxo contando com a participação de IDs do curso presencial de licenciatura em Ciências Biológicas, vislumbrou-se a possibilidade de levar o PIBID aos licenciandos da modalidade EAD. Foram realizados contatos com duas escolas em Angra dos Reis (Colégio Estadual Conde Pereira Carneiro e Colégio Estadual Nazira Salomão), e com o pólo de Angra dos Reis. Foram selecionados dez bolsistas e dois supervisores para atuar nas duas escolas. Esta experiência foi gratificante, pois todos os participantes se envolveram seriamente com o projeto desenvolvido, e os resultados positivos não tardaram a aparecer.

A educação continuada foi oportunizada pelo PIBID aos supervisores através das experiências trocadas com os coordenadores da IES, licenciandos e reuniões com os programas de outras áreas. O PIBID-Biologia junto à coordenação da IES, juntamente com o curso de Ciências Biológicas, possibilitou a consolidação de vários anseios do projeto pedagógico do curso de licenciatura, como a vivência do aluno no futuro local de trabalho, a consolidação da vocação de professor e educador, a conscientização do papel social do educador, entre outras. Esta possibilidade ratificou junto à coordenação o importante papel da universidade, tanto da

graduação como da pós-graduação, na missão de agente transformador da sociedade. Esta visão será repassada até onde possível nos diversos níveis dos cursos do IB-UFRJ. O PIBID-Biologia gerou a iniciativa de um grupo de professores de refletir sobre os currículos de Ciências e Biologia na Educação Básica x Educação Superior, atualmente está em execução o projeto de extensão: Rede de trocas: Repensando a formação do licenciando em Ciências Biológicas a partir de experiências docentes e demandas discentes na escola básica através de práticas de formação continuada.

## CONCLUSÃO

O PIBID-Biologia auxiliou na inserção dos licenciandos na realidade que os cerca, que se apresenta dinâmica, despertou o aluno para a sua função social que, dentro do programa, ficou privilegiada uma vez que os bolsistas conseguiram intervir responsavelmente e participaram solidariamente na vida de escolas inseridas em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Oportunizou a estes licenciandos momentos de reflexão sobre os valores ligados à sua vocação e também a avaliação da sua postura frente à sua futura profissão. Para as escolas envolvidas com o projeto, a troca com uma IES em seus vários aspectos assegurou que de alguma forma, a educação superior se interessa pelas suas questões e dificuldades. Possibilitou a formação continuada de alguns dos seus professores na área de Biologia e levou aos alunos ligados ao programa oportunidade de crescimento na formação acadêmica, pessoal e cultural. Enfim, as qualidades advindas de troca emergem e retroagem sobre as partes e sobre os indivíduos. Este tipo de intercâmbio transforma, produz, liga e mantém. Muitos foram os pontos positivos dos programas, mas dificuldades e outros desafios surgiram. Entre as dificuldades, a maior talvez tenha sido a violência em uma das escolas localizada dentro de uma das mais difíceis comunidades do município do Rio de Janeiro, também a condição econômica de vários alunos o que os impossibilitou de participarem do programa mais efetivamente, já que tinham que trabalhar no contra turno. Por outro lado, foi desta comunidade que tivemos uma das mais ricas experiências pessoais, quando um dos alunos da escola falou sobre sua experiência no programa e o chamou de “ponte”. Ele se referia ao PIBID, que em sua leitura, foi o instrumento que o permitiu passar da condição de estudante sem muitas opções de uma comunidade carente do subúrbio do Rio de Janeiro, a um estagiário da Fundação Oswaldo Cruz e posteriormente, convidado a participar de intercâmbio num programa norte-americano de bolsas. Outra experiência gratificante foi acompanhar o desenvolvimento de uma licencianda da UFRJ que participou das primeiras edições do projeto como ID, e na última edição participou como supervisora, pois já estava trabalhando em uma escola da rede pública. Quanto aos desafios, o grande foi, e acreditamos, continuará sendo, a consolidação da abordagem multidisciplinar no programa. O diálogo entre as áreas ainda encontra dificuldades. Cada área tem objetivos e metodologia particulares e ultrapassar a individualidade e tentar atividades em conjunto ainda esbarram na operacionalização de trabalhos multidisciplinares.

As escolas da educação básica puderam ampliar o leque de suas práticas pedagógicas e se viram diante inúmeras inovações que tinham como principal objetivo atender as suas demandas específicas. Por outro lado, a Universidade pôde se aproximar do contexto atual e dos problemas que afligem a educação básica pública estreitando os laços entre estes dois universos.

A experiência compartilhada entre os diferentes sujeitos que integraram o presente projeto contribuiu significativamente para gerar novos conhecimentos que serão utilizados nas disciplinas de prática de ensino e estágio além de ter auxiliado a formação dos bolsistas e a qualidade do ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. 3. Ed. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 16-38.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa**

**na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Maria Cristina. Infância, leitura e escrita – entrando numa escola de formação de professores. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 96-124.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO). Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; Rocha, Erilda Marques Pereira da & Bergamashi, Elânia Maria Marques. A educação ambiental como tema transversal no ensino médio na perspectiva de professores. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, p. 35-64. 2015.

# FORMAR O LEITOR LITERÁRIO OU CONSTRUIR FORMAÇÕES NO COTIDIANO? -- O SUBPROJETO FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DO PIBID UFRJ: UMA RETROSPECTIVA

*Ana Crélia Dias<sup>1</sup> e Maria Fernanda Oliveira<sup>2</sup>*

Com aproximação do término da edição 2014-2018 do PIBID, nós, como coordenadoras do subprojeto de Português-Literaturas da UFRJ nesses quatro anos, somos tomadas do desejo de refletir sobre o que ele significou. Num primeiro momento, apenas parando o movimento em que estivemos envolvidas para lançar um olhar na sua direção, ainda não sabemos onde nos fixar, e o mais variado tipo de pergunta nos ocorre. O que estivemos fazendo? O que conquistamos? Como avaliamos o programa, nosso subprojeto e nossa participação nele? Que professores formamos? O que significou a participação no subprojeto para os licenciandos, do ponto de vista da formação para o trabalho com literatura, foco de nossas atividades de experimentação e pesquisa? E para os professores? E para nós? Que será que nossa passagem produziu nas escolas? E a das escolas em nós? E para a universidade, o programa e nosso subprojeto trouxeram alguma novidade, influíram de algum modo, abriram algum tipo de discussão? Na impossibilidade de abordar todas as questões ao mesmo tempo, parece-nos que um bom modo de iniciar a revisão desse percurso longo e tão complexo, não só nosso mas de toda uma equipe, seria investigar os escritos que, ao longo desses quatro anos, fomos produzindo acerca do trabalho. Buscamos assim revisitar os aspectos que nossas ações e seus efeitos sensíveis nos apontavam como os mais urgentes para pensar e intervir, em cada uma das ocasiões anteriores em que, como agora, paramos para retomar o caminho e buscar dar forma a algum tipo de avaliação. Assim, nosso artigo estará centrado nos textos que produzimos para os relatórios anuais do subprojeto e em três artigos que publicamos em parceria, ao longo desses anos, buscando trazer à tona quais foram e em que direção se moveram nossas principais preocupações na empreitada de formação em que nos engajamos.

No ano de 2014, demos início ao nosso subprojeto, decidindo que nosso empenho estaria voltado para a formação do leitor literário, expressão com que passamos então a designá-lo: Subprojeto de Português-Literaturas – Formação do Leitor Literário. Procurando responder a uma situação que conhecíamos tanto por meio de estudos sobre o ensino de linguagens, em especial de literatura, quanto pelas práticas de ensino escolar com que convivíamos, como professoras de prática de ensino, buscamos promover, com o projeto, experimentações que convergissem, em primeiro lugar, para abrir espaços para a leitura propriamente dita de textos literários em sala de aula, rechaçando todo tipo de abordagem que deles se utilizasse como mero material didático e não como o próprio objeto de ensino. Depois de algumas leituras teóricas que tratavam do panorama do ensino de linguagens no Brasil, em que a marginalização da literatura se mostrava com clareza, seja pela sua substituição por textos de outras esferas ou pela apropriação distorcida a que é submetida, os grupos atuantes em cada uma das cinco escolas parceiras, formados por seis licenciandos e um professor supervisor, foram convidados a escrever projetos de trabalho, defendendo de maneira fundamentada sua escolha de repertório e metodologia de atuação em uma proposta completamente autoral. O ano de 2014 foi dedicado à realização dessas propostas e a seu acompanhamento nas reuniões de equipe. Ao fim desse período, registramos nossas reflexões não somente no relatório anual obrigatório, mas por meio da escrita de um artigo em que nos debruçamos sobre as concepções de literatura e de ensino de literatura que podíamos vislumbrar nos textos produzidos pelos grupos.

Nessa análise, chamaram-nos atenção duas contradições distintas mas afins, nesses escritos. Em primeiro lugar, percebemos o conflito entre o desejo de dar lugar, na sala de aula, a uma autêntica experiência de leitura dos textos literários, vislumbrada de modo um tanto vago, e uma concepção mais pautada no senso comum que, atribuindo à aula de literatura a tarefa de formar o cidadão crítico, projetava discussões de conscientização a respeito de temas políticos, de comportamento, enfim, de algum modo polêmicos, por meio dos textos literários, selecionados a partir dessa prévia intenção. A temática previamente estabelecida como chave para leitura do texto circunscrevia o universo de sentidos à prescrição dos licenciandos, e como

consequência disso havia por parte dos estudantes apenas a confirmação do encaminhamento dos licenciandos, ou ainda um intenso debate sobre o tema sem alusão ao texto literário. Um segundo descompasso se anunciava entre, de um lado, a intenção assumida de situar a cultura dos alunos como ponto de partida para o trabalho, de modo que, reconhecidos os lugares dos interlocutores, houvesse troca de saberes e não discursos de imposição de julgamentos e gostos, e, de outro, a ausência de instrumental teórico e metodológico sobre como mobilizar essa base nas situações de mediação, de modo a tocar nos valores propriamente estéticos que os alunos trazem consigo, e assim estimular vivências transformadoras no exercício de trânsito entre produções culturais de matrizes diversas. Nas considerações finais do nosso artigo, apontávamos então para a necessidade de investimento teórico para superar tais conflitos e redefinir objetivos e estratégias de ação. A passagem a seguir ilustra nossa posição à época:

O ensino de literatura é o centro das discussões desse Pibid e os envolvidos diretamente nesse processo de formação – licenciandos e professores supervisores – demonstram certo desconforto com uma prática arraigada no ambiente escolar, que não aproxima o alunado do objeto literatura e, portanto, está longe de se mostrar eficiente como trabalho de formação do leitor literário. Entretanto, evidenciam também a carência de instrumental teórico que seja eficiente para balizar experiências e sustentar conceitos que lhes parecem caros em suas práticas, especialmente no que diz respeito à defesa da literatura, apontando para a ausência, na sua formação, de um repertório teórico que atravesse as fronteiras da literatura e da educação escolar, frente que os estudos acadêmicos da formação em Letras parecem negligenciar. (DIAS e OLIVEIRA, 2015)

Como podemos constatar, nossas preocupações se voltavam principalmente para as lacunas na formação dos licenciandos e professores, no domínio da pesquisa sobre o ensino de literatura, lacunas que, afinal, não deixariam de incluir a nós mesmas, ambas professoras formadas e pós-graduadas em Letras, com trabalhos de crítica literária. Tratava-se, então, para nós, de construir no projeto um repertório de textos norteadores para esse trabalho, para o qual os estudos de teoria ou de crítica literária que os alunos faziam na faculdade claramente não bastavam. A constatação das insuficiências do curso de licenciatura em que trabalhamos -- talvez ainda comum nas universidades brasileiras -- quanto à formação do professor de literatura para atuação na escola básica não nos era estranha e, ao longo dos quatro anos em que trabalhamos no PIBID, ela se manteve presente e reforçada, não somente no testemunho dos estudantes, mas no próprio atravessamento das dificuldades encontradas no seu/nosso fazer. Assim, podemos dizer que o projeto nos ofereceu um melhor entendimento desta questão que, como todas as questões curriculares, é também cultural e política. No que se refere a esse vazio detectado no curso de Letras, nosso primeiro relatório apontava tanto para a percepção de que os alunos de licenciatura pareciam demonstrar dessa carência quanto para a marca que isso nos parecia deixar como demanda para o nosso próprio trabalho de formação:

Quanto ao curso de Letras, um aspecto interessante a salientar é a novidade que o projeto representa ao trazer à tona uma demanda de formação que de outro modo talvez não tivesse tido eco nos currículos destes cursos. Na segunda seleção para bolsistas de iniciação à docência, realizada em outubro, tivemos mais de sessenta candidatos com inscrição validada e todos manifestavam especial interesse em aprender como ensinar literatura, apontando esta como uma temática ausente das disciplinas da área no curso.

A opção por um enfoque exclusivo na formação do leitor literário foi capaz de apontar claramente para uma carência e uma demanda no currículo da formação inicial do curso de Letras. Embora o projeto não possa fazer face às carências que ele tornou visíveis, consideramos que teve papel essencial na reverberação de dificuldades que vêm sendo apontadas com relação à formação do professor de linguagens em diversos trabalhos acadêmicos (CHIAPPINI, 2006; COMPAGNON, 2002; COSSON, 2006; DALVI, REZENDE & FALEIROS, 2013; TODOROV, 2009).

Formar o professor para ensinar literatura pressupõe formar o professor leitor e o professor pesquisador, o que exige tempo e esforço continuado. Como perspectivas para continuidade do trabalho, esperamos conseguir que os licenciandos integrados permaneçam o máximo possível no projeto, para que os resultados do processo possam ser observados e avaliados com precisão. (Relatório PIBID 2014)

<sup>1</sup> Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

<sup>2</sup> Departamento de Didática, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ e Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES

Mas não só a formação teórica, também a própria formação dos licenciandos como leitores literários tornou-se objeto de atenção desde os primeiros desdobramentos do projeto. Entendendo que teoria e prática cultural não podem caminhar separadamente quando o objeto do ensino do professor é também da ordem de uma apropriação cultural, incluímos, ainda em nosso primeiro ano de funcionamento, momentos de compartilhamento de leitura, muitas vezes com os grupos reproduzindo nas reuniões de equipe os passos de oficinas antes realizadas nas escolas. Ao lado da excitação e da satisfação produzidas nessas situações em que realizamos algo raro em nossas vidas de estudantes e também de professores, não deixou de nos chamar atenção a dificuldade de atravessamento dos textos, no sentido de sua exploração aprofundada, que requer ao mesmo tempo capacidade de análise e de comunicação discursiva do impacto experiencial que provocam.

Com base nessas inquietações buscamos, no artigo que escrevemos em seguida, simultaneamente compreender essa dificuldade como resultante do contexto que envolve a trajetória escolar e universitária dos estudantes e detectá-la concretamente, por meio de marcas em suas enunciações, tomando como *corpus* as cartas de intenção elaboradas pelos candidatos a bolsas de iniciação à docência de 2014. O título que demos a esse texto aponta para a responsabilidade que nossa atuação no projeto nos demandava assumir: “Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso”. Na primeira parte desse trabalho, debruçamo-nos sobre os documentos oficiais para o ensino fundamental e médio e sobre estudos acerca do papel que o ensino de literatura nas faculdades de Letras desempenha na reprodução de práticas escolares em que a leitura literária para a formação humana e estética não tem lugar, com destaque para as reflexões de Lígia Chiappini e Todorov. Com base nessas considerações, na segunda parte do artigo procuramos entender a ausência de referências à experiência da literatura propriamente dita nas justificativas que os alunos davam para o seu interesse em participar de um projeto cujos objetivos envolviam a formação do leitor literário.

Nesse universo, a quase totalidade dos candidatos pronunciou seu interesse pela formação para o magistério na escola básica, em alguns casos destacando como positiva a abertura de uma nova alternativa de aprofundamento nos estudos, não restrita à pesquisa teórica, como no PIBIC. Por outro lado, parece-nos significativo que um terço dos alunos não tenha sequer mencionado, como foi explicitamente solicitado nas orientações para a elaboração da carta, seu interesse pela leitura literária e/ou pelo trabalho com esse objeto de ensino. O que pensar de tais sinais? Talvez caiba inferir que, para esses alunos de Letras, em sua maioria já além do terceiro período, o texto literário não foi algo com que se conviveu, na escola ou fora dela, de modo que fosse possível trazer à luz boas memórias de formação que pudessem estimular o desejo pelo trabalho docente nessa área.

Ao lado dessa ausência de inscrição vivencial, pode-se supor algo de outra ordem, operado pela imponência com que os discursos de autoridade da crítica e da teoria circulam nas aulas de Literatura da universidade: um certo silenciamento dos que não dominam os conceitos ou não sabem fingir que os dominam pelo uso de um jargão, ao mesmo tempo sugestivo e impreciso, que pode passar como tentativa de elaboração analítica. Diante da incapacidade para fazê-lo, o aluno escolheria se calar. (...)

Tal panorama, somado à avaliação que temos feito das propostas surgidas no âmbito da equipe para o trabalho escolar, das quais não teremos oportunidade de tratar neste artigo, tem-nos levado a considerar, cada vez mais, que a formação no projeto passa necessariamente pelo investimento da equipe em leituras literárias compartilhadas. Apostar na potência do acontecimento da leitura no próprio seio desta equipe de trabalho afigura-se como uma possibilidade para tornar concreta para a maior parte dos licenciandos uma experiência que, se não tiveram até aqui, por todas as limitações das circunstâncias em que fizeram a sua trajetória de formação, não poderão mediar para que outros a conquistem. Assim, soma-se ao empenho teórico e metodológico, um movimento que deve pôr sistematicamente na cena da formação o texto literário. Não apenas na escola a literatura deve ser objeto de um fazer, incluir-se em oficinas de leitura em que o trabalho do leitor seja privilegiado. Também na universidade é preciso investir nessa direção (...) (DIAS E OLIVEIRA, 2014)

O ano de 2015 foi decisivo para a consolidação de uma rotina de trabalho no subprojeto. O estabelecimento de convênio da universidade com o sistema municipal de ensino tornou possível a primeira parceria com uma escola de ensino fundamental, alargando o escopo de nosso conhecimento sobre o lugar da literatura na realidade escolar. No início do ano, introduzimos como proposta a eleição de um único gênero literário a ser objeto do trabalho nas cinco escolas ao longo de todo o ano letivo, decisão que a equipe manteve até o final do quadriênio. O gênero escolhido em 2015 foi o conto. Iniciamos o trabalho de todas as equipes com o conto policial, havendo posteriormente diferenciações para atender às demandas de cada contexto de trabalho. A partir desse momento, a seleção de material de apoio foi facilitada e o aproveitamento das discussões teóricas e das trocas de experiências foi nitidamente maior, uma vez que as dificuldades relacionadas aos textos podiam ser equiparadas, o que por outro lado ressaltava as diferenças devidas aos contextos em que o trabalho se desenvolvia: com crianças de um sexto ano, com alunos do turno da noite em uma escola estadual regular, com alunos de uma escola técnica federal etc.

Uma outra importante medida foi a consolidação da sistemática de registro de observação e de produção de relatos de atividades didáticas, de base etnográfica. Nas atividades escolares, passamos a trabalhar tendo um dos licenciandos destacado, a cada oficina, para a atividade de registro, enquanto os outros atuavam; esse seria o autor do relato da oficina, a que os outros membros, algumas vezes e não obrigatoriamente, acrescentavam reações pessoais. A escrita metódica sobre as atividades e sua discussão nas reuniões de equipe qualificou a discussão crítica e a transformação pedagógica entre os diversos grupos. Além disso, como indicavam nossas reflexões, tomamos especial cuidado em reservar mais espaços para as leituras literárias na própria equipe, alternando-as com reuniões de estudo e planejamento/supervisão. Percebemos, nessa etapa, que a leitura teórica que indicava atenção maior às estratégias metodológicas tornava-se preferida pelos grupos, mas não permitia um trabalho criativo e de aprofundamento da leitura por parte dos alunos. Em vez disso, reproduziam-se oficinas cujos objetivos não conseguiam avançar para além da compreensão leitora.

Outra inovação que nos parece ter sido extremamente significativa foi a decisão de aproveitar o anúncio da obrigatoriedade de produção de portfólios individuais por parte dos licenciandos e supervisores para propor aos membros do subprojeto a escrita de quatro narrativas autobiográficas: uma autobiografia de leitor, uma narrativa projetiva da vida profissional, uma narrativa do percurso das atividades realizadas nas escolas e uma narrativa das experiências e aprendizagens realizadas nos espaços formativos – reuniões de equipe, encontros do PIBID etc. Em nosso relatório desse ano, descrevemos e apreciamos os efeitos dessa decisão:

Com relação aos portfólios, estamos convictas de que a construção de narrativas em primeira pessoa, (...) criou condições para uma escrita simultaneamente implicada, atenta ao próprio compromisso com as ideias expostas, e pronta a registrar a coerência e as incoerências do projeto que cada futuro professor está delineando no seu processo de formação. Acreditamos que, na apresentação que cada um faz das experiências didáticas e formativas e nos comentários e avaliações que produz sobre elas, as convicções que os futuros professores estão construindo sobre a tarefa profissional (...) podem não somente revelar-se mais nitidamente, graças à relativa liberdade de que goza o narrador, mas por isso mesmo surtir efeito de questionamento sobre o próprio licenciando que escreve, fazendo com que o portfólio funcione sobretudo como um instrumento efetivo da própria formação e não apenas como trabalho de apresentação de produtos e de aprendizagens já realizadas. (Relatório PIBID 2015)

Ao final desse ano, avaliamos que a continuidade do trabalho em uma equipe que, apesar das mudanças, manteve a maioria dos supervisores e pelo menos a terça parte dos licenciandos, garantiu que as questões comessem realmente a se concentrar sobre a interação entre os leitores e os textos no processo de mediação de leitura; segundo pensamos, essa circunstância trouxe convocações à lida dos próprios licenciandos com o objeto artístico, assim evidenciando desafios e gerando tensões produtivas. Outro trecho do relatório ilustra nossa abordagem do processo:

À medida em que o trabalho se torna progressivamente mais focado na leitura propriamente dita e não na abordagem temática, evidenciam-se dificuldades na mediação que parecem estar ligadas a questões de formação, dada a carência de orientação dos licenciandos, na universidade, acerca dos meios para realizar o que o projeto assumiu como tarefa: contribuir para a formação do leitor literário:

(...) o tratamento do literário, em sua dimensão estética, passou a ser ponto maior de reflexão dos grupos, que começaram a expor com maior clareza o incômodo de ter dificuldade de fazer a mediação do texto literário em sala de aula. Estudos sobre leitura subjetiva e recepção embasaram essas discussões, que traziam, na verdade, a dificuldade de licenciandos e supervisoras de se reconhecerem como leitores legimados fora do aparato crítico-teórico imposto pelos estudos especializados da literatura. (Relatório PIBID 2015)

Mais uma vez, as trajetórias escolar e universitária aparecem como contribuições negativas à consecução dos objetivos assumidos explicitamente no programa de trabalho. Entretanto, na direção oposta, a escrita das autobiografias leitoras parece ter sido responsável por dar destaque a certos laços que os próprios futuros professores não reconheciam ter com as produções literárias. Histórias de família, de bibliotecários, e algumas também de professores da escola começaram a emergir como motivadoras da decisão por cursar Letras e descobrir um pouco mais sobre aquilo que experimentaram nesses contatos, às vezes fortuitos, no entanto marcantes com o universo da palavra artística.

É importante dizer que, ao solicitar essas autobiografias, estávamos cientes de estar realizando mais do que o convite a um simples resgate de uma memória. Tratava-se de uma ação educacional com pretensão de pôr em marcha um processo de *transformação* identitária pelo *trabalho* da escrita. Sabíamos que não se tratava apenas de lembrar do que já estava lá e sim de recriar o passado, de certo modo ficcionalizá-lo segundo um ponto de vista. Assim, as escritas autobiográficas foram frutos da transformação de vivências esparsas em *histórias* de leitura, e associadas, no contexto dessa produção, a histórias de uma *formação* como docentes de literatura. Ambas, a *forma* do leitor literário e a *forma* do professor mediador de leitura, do formador de leitor, eram, segundo os pressupostos teóricos que assumimos (Mombberger, 2011; Rouxel, 2013) apostas dessa demanda. E o fato é que ela produziu um efeito intenso de engajamento no projeto, ajudando a clarificar em outro nível os propósitos enunciados no plano teórico-metodológico. A riqueza e a diversidade dos resultados demonstra que, não sendo uma cópia da vida, a escrita autobiográfica a recria para cada um de forma singular, inserindo-se como acontecimento que repercute na própria vida do sujeito que escreve – e, no caso do professor, essa criação pode ser decisiva na construção de sua identidade profissional.

Num artigo publicado em 2016, analisamos as produções autobiográficas dos licenciandos e supervisores como um movimento de aproximação à literatura, objetivo que vínhamos buscando por meio de todas as ações do projeto, especialmente nos compartilhamentos realizados nas reuniões de equipe. Consideramos que a apropriação da cultura literária posta em marcha pela escrita não se dava apenas pela via do conteúdo tratado nas narrativas, ligado a experiências infantis e juvenis com a leitura, mas também, significativamente, pela forma composicional e o caráter estético que marcou a escrita de muitos desses textos, escrita que podemos caracterizar como literária. Pensamos também sobre o fenômeno da identificação com personagens, destacado pelos estudiosos (Zilberman, 2005; Jouve, 2002, 2013; Rouxel, 2013) e assinalado por muitos, como responsável pela ligação estabelecida com os textos que ficaram na memória; além disso, refletimos sobre o papel desempenhado pelas instituições responsáveis pelo acesso, ou não, e experiências de leitura, tais como a família, a biblioteca de bairro, a escola e a universidade, e dentro dela o próprio subprojeto. Assim a equipe, incluindo as coordenadoras, tomou contato com uma diversidade de situações concretas que podiam confirmar a situação descrita pela pesquisa sobre a formação escolar e social de leitores literários no Brasil. A cultura familiar é incentivadora para alguns mas chega a ser obstáculo para outros; as bibliotecas comunitárias são poucas e a sala de aula muitas vezes é habitada por um professor que não é leitor, sendo portanto incapaz de transmitir uma prática que não é a sua; como agravante, o projeto institucional das escolas não o ampara, nem ao aluno que poderia iniciar-se no convívio com a leitura, pois não assume como prioridade a formação de leitores. Daí nossas conclusões:

A diversidade de percursos formativos aqui analisados, em que ressaltam as diferenças socioculturais dos ambientes familiares e a lacuna de uma sistematização da tarefa escolar de formar o leitor literário, nos leva a ratificar a defesa que faz Teresa Colomer, de que as escolas devem planejar a formação do leitor como um processo “progressivo” e transversal no trabalho da instituição, e não somente restrito às aulas de linguagem (...). Assim, parecidos que a escola e a universidade brasileiras necessitam assumir, mais decididamente e com clareza política, o seu papel pedagógico, evitando deixar à mercê de iniciativas individuais da família ou de um professor, especialmente empenhado, uma parte importante da formação das pessoas. (DIAS; OLIVEIRA, 2016)

A escola, assim como a universidade, está bem distante de atingir a maioria de seus estudantes nas suas práticas, muitas vezes escassas, de leitura literária. Entretanto, podemos constatar que, família, escola e universidade, de maneira enviesada, contribuem para alguns percursos isolados de formação de leitores, o que nos leva a refletir que, em havendo trabalho sistemático, dialógico e metodologicamente adequado, o sucesso das práticas poderia ser visível e alcançar, senão todos, a maioria dos estudantes.

Os trabalhos do ano de 2016 foram dedicados à leitura de poesia. Esse foi o ano mais conturbado do período de vigência do subprojeto e do programa como um todo, em virtude do abalo sofrido com a publicação de uma portaria que alteraria significativamente o teor do PIBID e de toda a movimentação que foi preciso realizar em torno de sua defesa, inaugurando um movimento importante, do ponto de vista da formação política dos futuros professores, mas alterando radicalmente os rumos do trabalho até ali realizado. Foi também o ano de uma greve histórica no sistema estadual de ensino, pois assumida pelos próprios estudantes em movimentos de ocupação que produziram enfrentamentos violentos com as instâncias governamentais (polícia, sistema judiciário) e deixaram um legado certamente significativo, do ponto de vista da correlação de forças entre os segmentos que compõem as instituições escolares, que ainda resta por acompanhar e investigar por meio de pesquisas.

Não obstante, no trabalho que nos foi possível realizar nas escolas com o gênero lírico, a exploração das propriedades estéticas do tecido sonoro construído pelo poema, ao lado da opção por uma linha teórica que investe na reflexão sobre a recepção subjetiva dos leitores aos textos nos levaram a importantes percepções. Até aqui, nosso trabalho havia investido na mediação de narrativas curtas, com apoio da leitura oralizada o mais das vezes assumida, pelo menos em primeira mão, pelos licenciandos encarregados da mediação. Se, nesse dispositivo básico de trabalho, não nos passou despercebido o papel que a voz do mediador tem no encaminhamento não somente da compreensão da unidade textual por parte do ouvinte mas, indissociável desta, da recepção sensível do objeto artístico impregnado de experiência comunicável, o trabalho com poemas nos levou a adentrar profundamente na reflexão sobre esse fenômeno essencial. Sabíamos bem que ler um conto diante de um auditório nunca é apenas transpor um escrito para a modalidade oral sem interpretá-lo; no entanto, na leitura de poemas essa certeza se torna uma verdadeira interpelação para o mediador. Não é possível dizer um poema sem ser convocado intensamente, convocando por isso o receptor, a uma experiência que não deixa dúvidas: o que se comunica não é, definitivamente, um texto fixado em papel no momento de sua escrita, mas um texto único, produzido ali, no tempo e no lugar de sua enunciação. Assim, a mediação de poesia nos conduziu à ênfase nos estudos sobre o conceito de performance (Zumthor,...), o compartilhamento de leitura (Colomer, 2007) e sobre o sentido da voz do mediador na transmissão cultural da literatura e as implicações desse elemento na construção de um espaço intersubjetivo que seria essencial à apropriação pessoal da produção artística (Petit, 2006, 2008, 20...; Bajour, ...). Para um de nossos grupos de escola, o trabalho prático-teórico em torno do poema foi o motor da produção de uma pesquisa de autoria do grupo, em que suas experiências de mediação foram enfocadas à luz dessa base de sustentação.

Assim, com alguns pressupostos apontando mais claramente para uma direção a seguir, chegamos à proposta, ousada se considerarmos nosso ponto de partida, de realizar em 2017 um trabalho com a leitura integral de narrativas longas em sala de aula. Novos desafios se acrescentaram às questões que vínhamos trabalhando até então. Destacamos a dificuldade de reconhecer, em textos de maior extensão, pontos de articulação de sentido que pudessem balizar a construção coletiva da compreensão do desenvolvimento narrativo, o que facultaria aos leitores condições de lançarem-se à aventura de realmente interpretar o discurso

das histórias em sua suposta orientação, alcançando algo do que, em suas primeiras formulações, os grupos de 2014 entendiam como leitura crítica. Admitimos que, embora percebido e razoavelmente tratado em nosso trabalho de planejamento e acompanhamento de oficinas, este não foi o foco de nosso investimento teórico e reflexivo; algo talvez mais elementar e mais ligado às descobertas anteriores nos reteve, demandando ainda certo aprofundamento, antes de investirmos na pesquisa sobre os processos de desenvolvimento da compreensão narrativa, que nos levariam a aspectos como a formulação de hipóteses, sua revisão, a percepção de similitudes e contrastes entre personagens e situações etc. Trata-se da percepção da medida em que a consolidação daquele espaço intersubjetivo, enunciado por Petit como o lugar da descoberta do livro pelo futuro leitor, recebe da leitura continuada de uma mesma narrativa um importante apoio. Assim, voltamos nossa atenção, em primeiro lugar, para a compreensão das situações em que a mediação por meio da voz pode sustentar a atenção para um texto cujas dimensões impunham aos receptores esforços inéditos, uma vez que muitos não tinham vivido com sucesso a experiência de ler um livro inteiro. Ao lado disso, constatamos o quanto a formação do leitor literário, como nos advertem vários autores (Zilberman, 2003; Colomer, 2007, Jouve, 2002) se apoia sobre a possibilidade, que a narrativa longa oferece, de uma certa permanência cognitivo-existencial no interior do mundo de um texto, um espaço-tempo ficcional.

Ao longo dos quatro anos de existência do projeto, nossa equipe foi muito modificada, dadas as frequentes inserções e desligamentos de alunos que, ou por partirem para outras experiências acadêmicas ou por terem se formado, e também devido à substituição de alguns dos supervisores. Com isso, chegamos a uma distribuição em que predominaram escolas de ensino fundamental, três, a partir de 2016, ao lado de duas de ensino médio. A decisão por investir o mais possível na parceria com escolas municipais foi desde o início uma opção da coordenação, pois, como tantas pesquisas assinalam (Paulino, 2010; Colomer, 2007) estamos convencidas de que é no segundo segmento do ensino fundamental que se pode, com mais facilidade, construir ou cortar laços entre os indivíduos em formação e a literatura. Entretanto, porque sempre é tempo de acolher a leitura literária como forma de lazer, instrumento de crescimento pessoal, forma de conhecimento que envolve a percepção das funções complexas que a linguagem realiza no mundo humano, e dos problemas sociais que a literatura descortinou como nenhum outro discurso ao longo da história humana, não quisemos abandonar o trabalho com o ensino médio, que também nos garantiu uma visada mais ampla para o tratamento da literatura na escola básica.

No entanto, apesar das mudanças profundas em sua composição, podemos dizer que nosso trabalho amadureceu, assim como, a despeito das constantes alterações nos membros de cada equipe, também aquele realizado nas escolas, efeito que atribuímos também à permanência de duas supervisoras desde 2014 e uma desde 2015. Assim, podemos considerar uma resultante de nossa busca por autoformação e formação inicial dos professores para responder à demanda de transformação do ensino de literatura na escola o fato de, no ano corrente, termos conseguido que não só nós mas os cinco grupos de escola, incluindo licenciandos e supervisores, também se exercitassem na escrita acadêmica sobre sua prática docente. Aproveitando o ensejo de termos três eventos de socialização de trabalhos em nossa própria universidade, iniciamos a partir do início do segundo semestre um processo de construção de relatos de experiência circunstanciados teoricamente que se transformaram nas apresentações orais e na escrita de artigos por parte dos grupos, que intentamos publicar sob a forma de *ebook*, tão logo estejam acabados e se reúnam as condições materiais necessárias. Nesse processo, constatamos que o empenho de análise sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas, realizado no espaço de troca dialógica das reuniões de equipe, consolidou, como já anunciamos, o contorno de algumas convicções compartilhadas sobre aspectos de mediação de leitura que, em diálogo com as leituras de referência, podem assumir o papel de eixos norteadores para futuras ações, não só no subprojeto, mas também na vida profissional. O amadurecimento dos licenciandos, nesse tipo de elaboração, foi uma conquista importante, do ponto de vista dos objetivos da formação de um profissional cuja rotina de trabalho e identidade estão marcadas por atividades de reflexão e pesquisa sobre a própria prática e outros temas de docência e educação.

Para finalizar, reforçando o que acabamos de apresentar, destacamos um fragmento de nosso relatório de 2017:

O favorecimento da compreensão textual e do envolvimento com as situações ficcionais por meio da leitura oralizada foi uma delas, provocando reflexões da equipe sobre os processos cognitivos para os quais a performance da leitura é necessária, mas também

sobre as dimensões afetiva e intersubjetiva inerentes à inserção dos indivíduos no universo da cultura literária. Tais dimensões estão ligadas à ativação da sensibilidade para a presença do outro por meio da voz que comunica o escrito; assim, a transmissão cultural se dá graças ao estabelecimento de um espaço intersubjetivo em torno do texto vivificado, singularizado pelas elocuições particulares. Uma segunda percepção, ligada a esta, é a de que a convivência de um mesmo grupo com uma narrativa de longa extensão ajuda a consolidar tais laços, necessários à apropriação pessoal da prática leitora, por parte dos participantes das atividades. Essas marcas do processo de formação leitora, detectadas por meio da pesquisa no contexto coletivo do projeto, por sua vez, suscitaram questionamentos sobre as diferenças observadas entre os trabalhos desenvolvidos com turmas de ensino fundamental e médio nas escolas parceiras. Algumas dificuldades no trabalho com grupos de ensino médio, entendidas como fenômenos de resistência à leitura, apontam para a necessidade de lançar mão de estratégias específicas para o estabelecimento desse espaço intersubjetivo que pode oferecer ancoragem para a realização da atividade leitora, de outro modo considerada difícil ou desinteressante pelos jovens. Tais desafios convocam à busca de fundamentação teórica e metodológica, impulsionando a pesquisa, a prática e a troca de saberes entre os grupos, o que reforça nossa convicção de que as dimensões da equipe e sua diversidade são importantes para o aprofundamento de conhecimentos em torno de nosso objeto de estudo e trabalho: a formação do leitor literário. (Relatório 2017)

Acreditamos que o relato de nossa trajetória, marcado, neste texto, pela atenção sobre o amadurecimento das próprias coordenadoras e da equipe no que se refere aos conhecimentos sobre os processos de leitura e mediação leitora da literatura, pode auxiliar numa avaliação fundamentada dos impactos do PIBID, como programa inserido em uma política de formação de professores. Estamos convictas de que resultados como os que obtivemos, que apontam para a importância de inserir alunos de licenciatura, desde os primeiros anos de sua formação inicial, em situações didáticas, não apenas como praticantes mas principalmente como sujeitos de investigação sobre os contextos escolares, as práticas, as metodologias e as bases teóricas que sustentam o ensino, sublinham a necessidade de transformações de larga escala na formação de professores no país. Na construção dessas transformações, o PIBID, se não significou um avanço quantitativo, certamente ofereceu, a partir dos resultados que obteve entre os participantes de um programa de caráter laboratorial, experimental, importantes direcionamentos e a certeza de que é possível formar professores mais preparados, do ponto de vista de seus objetos e metodologias de ensino e não menos do ponto de vista de sua implicação política com a educação brasileira, graças ao processo de formação de sua identidade docente em que, ao longo da graduação, ele pode e deve estar inserido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da Catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006;

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. & FALEIROS, R. J. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013;

Dias e Oliveira. A formação do leitor literário na e pela universidade hoje: instantâneos de um subprojeto do

Dias e Oliveira. Formar o professor leitor na universidade hoje é possível? É preciso. São Gonçalo: *Pensares em Revista*, 2014.

Dias e Oliveira. Leituras subjetivas da literatura na formação docente no contexto do PIBID. *Revista Seda*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002,

JOUVE, V. A leitura como retorno a si. Sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: Resende, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAULINO, G.; ROSA, C. M. **Das leituras ao letramento literário**. FaE/UFMG – UFPel: Belo Horizonte/Pelotas, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: 34, 2006.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34, 2008.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao público**. São Paulo, 34, 2013.

Rouxel, A. A tensão entre utilizar e interpretar.... In: Resende, N. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009

ZILBERMAN, Z. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2005

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## MÚSICA E PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Celso Garcia de Araújo Ramalho<sup>1</sup>

### IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

O PIBID tornou-se determinante no desenvolvimento da práxis pedagógica dos futuros professores de música, permitindo uma formação continuada durante o percurso da universidade. Desde o momento de aproximação desta proposta de iniciação à docência os alunos puderam vivenciar a realidade da Educação Básica pública brasileira no Estado do Rio de Janeiro.

O PIBID proporcionou aos bolsistas vivências diversificadas, com experiências práticas e teóricas através da colaboração, reflexão, pesquisa entre docentes pesquisadores da universidade, professores regentes da rede pública e colegas licenciandos de outras áreas de conhecimento. Através das atividades em sala de aula, propostas de oficinas, apresentações artísticas, integração em projetos culturais do Colégio, reuniões de estudo, seminários compartilhados e troca de experiências podemos construir um itinerário formativo que não está regido somente pelas disciplinas obrigatórias do currículo do curso de licenciatura e pelo estágio obrigatório.

O subprojeto atuou de agosto de 2012 a fevereiro de 2018, enfaticamente ministrando oficinas práticas, com objetivo principal de fazer música construindo neste fazer um saber fazer conjuntamente com os alunos dos colégios parceiros e concedendo a música o seu lugar de origem como fenômeno e acontecimento performático. Nomeamos o subprojeto PIBID-Música UFRJ com o título: “Pensar Música ou Cuidar a Memória” indicando a premissa maior da música como forma pensante para contrapor a visão esquemática e reducionista da música como uma atividade meramente manual e prática, sem reflexão ou como índice de entretenimento e passatempo para os alunos em tempo livre quando por exemplo algum professor de uma disciplina “importante” se ausenta. Há uma hierarquia de disciplinas e de poderes sobre que conhecimento é mais relevante e diante desta constatação o professor de música necessita fazer e pensar, e fazer pensar fazendo música, criando a espaço-temporalidade que só a música pode instaurar.

Buscamos uma reflexão de como a escola ainda trata os alunos como páginas vazias. A demasia de informação, conteúdo e oportunidades ocorrendo de forma simultânea atinge os alunos de diferentes maneiras. Eles se sentem constantemente pressionados a atender uma série de demandas pré-estabelecidas e expectativas sociais que afetam até mesmo o processo de expressão individual. Observamos que os alunos apresentam grande dificuldade de se colocarem na sala de aula, de se afirmarem como seres humanos, e estão sempre esperando a resposta “certa” e “pronta” do professor, como se o que eles pensam ou que gostariam de dizer estivesse presumidamente errado ou impreciso. Como professores de disciplinas artísticas, entendemos ser de importância vital fornecer condições para que os alunos encontrem espaço de criação e afirmação identitária, fazendo suas próprias produções e acreditando no potencial criativo do próprio fazer, sem certo ou errado, pronto ou incompleto.

Verificamos que nas oficinas os elementos sonoros e representativos da música se transformam em ferramentas composicionais auxiliando a reduzir a distância entre a música e a paisagem sonora (aqui entendemos que é importante estabelecer a diferença entre som e música) enquanto tomam o espaço escolar e os transformam em um lugar favorável para que os alunos se re-conheçam como produtores de cultura, como seres históricos, agentes da história e possam efetivamente interferir na realidade numa atitude criativa e não meramente reprodutiva. As atividades feitas em grupo contribuíram para o crescimento do senso crítico dos alunos e o fortalecimento da liberdade para formar e conformar escolhas, como posicionamento diante da cultura. O ensino teórico da música advém de uma prática sem pre-juízos, isto é, não é o juízo de valor do professor, a escolha desta ou daquela música que deve orientar ou determinar as escolhas dos alunos. Eles devem ser conduzidos a pensar sobre o que a cultura impõe em seu aspecto reprodutivo e sobre como é fundamental que possamos responder produtivamente às imposições da cultura, dos padrões, comportamentos e conhecimentos

<sup>1</sup> Departamento de Arco e Cordas Dedilhadas, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

organizados pela instituição escolar.

A performance musical é essencial no aprendizado da música, pois há um deslocamento da percepção e da ação de se fazer música e o que passa a ser relevante, o que se levanta e se alça como essencial é o gesto musical, como um gesto dionisíaco de indiferenciação da personalidade integrando a subjetividade da pessoa e a objetividade do fenômeno na unidade do memorável. No subprojeto, organizamos no mínimo mensalmente uma apresentação com a participação aberta de toda comunidade escolar, denominamos esse evento de “Palco Aberto” em que professores, alunos, funcionários, licenciandos, supervisores e comunidade externa podem apresentar-se artisticamente, cantando, tocando instrumentos, dançando ou escutando esse encontro de interesses em torno da música na escola. O objetivo principal do “Palco Aberto” é o compartilhamento de experiências musicais que têm ressonâncias com o conceito de música como memória.

Segundo Jardim (2005: 155):

A música carrega consigo a possibilidade de instauração de uma determinada espaço-temporalidade. Esta espaço-temporalidade se constitui naquilo que entendemos por poética. A poética é, portanto a vigência, em qualquer realidade ou em qualquer realização, em qualquer espaço ou brecha no espaço, em qualquer tempo ou lapso de tempo, do que na música é música. Sendo assim, o ponto central de nossa argumentação, se coloca da seguinte forma: como estabelecer uma relação entre a vigência do poético, de um *lógos mousiké*, do que na música é música e a memória, que é a instancia de inventar, meditar, refletir e velar, no sentido de cuidar, a unidade?

Portanto, se a educação escolar tem objetivamente um caráter formativo e constitutivo do conhecimento oficial instituído pelo poder pátrio, a memória como música produzida, ou vigência do poético, como aponta Jardim, é o acontecer originário que é desde um gesto inaugural da cultura, portanto, a escola não pode negligenciar no caminho formador do currículo, o gesto constitutivo e instaurador do saber primordial.

Faz-se oportuno citar ainda Perrenoud (1996) quando identifica, como um dos três mecanismos responsáveis pelos sucessos e fracassos produzidos na escola, “(...) o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram”.

Quais são os caminhos que queremos que os alunos percorram ao pensar, sentir, ouvir e criar música? Será esse o caminho que tomaremos na tentativa de encontrar possibilidades para o ensino de música nas escolas?

## **DIKE VERSUS PHYSIS**

Nosso diálogo aqui: não sobre uma lei, mas sobre a origem do humano.

Sem música não há humanidade, não há possibilidade de conhecimento, não há nem como percebermos os limites de nosso mundo, não há como nos recuperarmos da vida, sem música não sabemos os limites da linguagem... para que então uma lei que nos obriga a estudar o conteúdo música? Para dizer o que já sabemos ser essencial em nossa constituição humana? Parece que nos esquecemos da música e de que somos. Se já não mais sabemos o que e como somos, como podemos pensar? Precisamos pensar música como possibilidade de formação do humano.

Não estamos simplesmente discutindo a viabilidade de implementação e funcionamento de mais uma lei criada para “ficar no papel”. Estamos dialogando com a urgência de compreendermos a origem de todas as culturas, a origem das línguas, a origem humana como manifestação da linguagem. Reconhecer a música como conhecimento e assumir este conhecimento como essencial para Educação Básica. Não como imperativo

de uma norma (*dike*) mas como compreensão do que é essencial e originário na educação (*lógos e physis*).

Heidegger, nos alerta para o sentido ordenador de *logos* e *dike* como conjuntura dispositiva e *physis* como unidade originária:

Traduzida por “justiça” e entendida essa no sentido jurídico e moral, a palavra *dike* perde todo o seu conteúdo metafísico fundamental. O mesmo vale da interpretação de *dike* como norma. Em todos os seus domínios e poderes, o vigor que se impõe e subjuga, é a conjuntura. O Ser, a *physis*, como vigor imperante, é unidade originária de reunião, *lógos*, é conjuntura dispositiva, *dike*. (HEIDEGGER: 1999, 182)

Benveniste aponta para um par essencial no domínio da língua grega: *dike* e *thémis*. “...*thémis* designa o direito familiar e se opõe a *dike*, que é o direito entre famílias da tribo” (BENVENISTE: 1995, 104). O conceito de ordem é ainda representado pelo termo indo-europeu: *rta*, iraniano Arta, é notável que a noção de ordem seja personificada no Avesta pela deusa Arta, esta forma se liga a raiz ar-, que no grego pode ser encontrada na raiz *ararisko* “ajustar, adaptar, harmonizar”, e que no latim se liga aos derivados de *ars*, *artis*, nosso português “arte”, “articulação” (BENVENISTE: 1995, 102-103). A arte portanto recebe o sentido de nomear a ordem como uma conjuntura espaço-temporal, não como ordem imposta por uma norma pré-estabelecida. É a música a manifestação da unidade originária de reunião que se presentifica na *physis* humana, o que se mantém firmemente, a lei, nesse sentido, a música estabelece as relações originárias como um *nomos*, uma melodia, um ritmo, uma harmonia, o jogo da criação musical é um exercício legislativo e ordenador das articulações que matem solidamente a cultura do memorável, portanto, do que é digno de ser criado e pensado.

...é a “Ordem” que governa tanto a disposição do universo, o movimento dos astros, a periodicidade das estações e dos anos, quanto as relações dos homens e dos deuses, e dos homens entre eles. Nada do que se refere ao homem, ao mundo, escapa ao império da “Ordem”. É, portanto, o fundamento religioso e moral de toda sociedade; sem esse princípio, tudo retornaria ao caos (BENVENISTE: 1995, 102)

Mas que ordenação estamos pensando para a estudo da música no contexto escolar? Se cada música apresenta pra nós ao mesmo tempo uma conjuntura dispositiva e o vigor da reunião originária, como devemos tratá-la no espaço da ordem escolar? Será que esse conflito ordenador entre a música e a escola pode ser harmonizado de forma a experiência de co-nascer desde a música não seja obliterada pela rigidez imposta pela *dike* escolar?

Nós músicos e educadores não estamos de acordo sobre qual educação musical estamos a falar quando falamos que a música é um “bem” maior para educação escolar, quando dizemos que a música é fundamental para formação humana, que a música beneficia o aprendizado das ciências, da língua, da educação do corpo, colabora para compreensão das culturas, dos estudos sociais e humanísticos, proporciona ligações psico-neuro-químico-bio únicas. Pergunta: será que todas as formas, métodos, propostas, inserções de música e da música-som na educação escolar são válidas e atingem todos esses processos elogiosos de promoção de vantagens que a educação musical na Educação Básica pode oferecer? Consideremos a música não como apêndice, como forma servil, útil, domesticável, descartável, adjetiva, e representável.

A imposição da lei escrita pelos humanos de vários grupos sociais (uma *dike*) deveria reparar uma educação débil de produções poéticas, mas não garante sua aplicação e conseqüentemente que, o que será feito nas escolas, promoverá realmente a capacidade de pensar, produzir, memorar, poetizar e musicalizar. É uma das expectativas que a ação desse encontro pretende provocar: que junto à lei surjam estruturas para concretizar uma verdadeira iniciação musical sem desconsiderar a vocação de cada lugar e o efetivo estudo da música dentro de sua condição própria que nos faz conhecer o que é musical como uma concreta resposta humana à linguagem.

## MÚSICA COMO ESCUTA DA CULTURA

O que desejamos é compreender a dinâmica histórico-cultural da música no Brasil para que possamos instituir uma proposta de iniciação à música na Educação Básica e ainda antes na Educação Infantil, isso é nosso projeto utópico, reconhecer a música como instância formadora, gerativa de saberes fundamentais ao longo de todas as etapas da escolarização.

Antes precisamos saber fazer as perguntas que ainda não conseguimos formular ou aquilo que já sabemos pôr em questão, mas ainda não tivemos a coragem de propor como questão para pensar música no Brasil.

Como aprendemos música? Quase todas as profissões reconhecidas tem as suas escolas de formação, mas a música especialmente como uma articulação poética da cultura tem seus percursos “fora” das instituições oficiais de ensino de música, isso não só no Brasil, mas desde que a humanidade habita a Terra, e não poderia ser de outro modo senão poeticamente. Antes das escolas se consolidarem como escolas em instituições da cultura, existiam várias “escolas” de músicas, isto é, em vários lugares a humanidade desenvolveu seus modos de articular a memória a partir da formação do corpo-voz como escuta da cultura. Uma escuta ativa que pensa os modos de fazer para acionamento da memória como verdade produtiva de saberes e poderes que constituem fundamentalmente a base das culturas. Não há cultura sem música, dito de outra maneira: se não há música, não há cultura. Para conformação da cultura humana a música desempenha sua forma fundamental em essência poética transformadora e instauradora de real.

## FORA E DENTRO DA ESCOLA: MÚSICA E EDUCAÇÃO

Precisamos pensar a relação entre o dentro e fora da escola:

A Escola nos fornece um saber organizado.

Aprende-se música tanto dentro quanto fora da Escola.

A escola raras vezes dialoga com o saber desorganizado que está a sua volta, com o que está fora do seu dentro.

A escola é um lugar de sacralização do saber margeado pelas crenças científicas.

Em primeira e última instancia música é um fazer consagrado à memória e não-racional, sem problematização da razão e da ciência moderna.

A música desconsagrada pela ciência do saber está fora da escola que sacralizou o saber científico e põe de lado o que pode profanar esse saber, por isso, a música, mesmo com sua essência sagrada é um elemento de profanação que não pode adentrar o templo da ciência do sacro saber organizado. A música pode perturbar e confundir esse saber organizado se vier fora do modelo de organização racional e científico. A música está pretensamente disseminada em todos os meios comunicacionais sob a forma de fonogramas e suportes audiovisuais, que na verdade são representações do fenômeno musical. O fenômeno musical se converteu no próprio meio que o aprisiona numa estrutura estática repetidora de uma performance congelada. Os meios conservam o fenômeno musical fora de sua errância, eis um problema para encarrarmos como educadores e músicos, e ainda mais, os meios servem como processo de generalização estagnando o erro interpretativo da memorização musical, pois na perfeição da obra musical sempre há a possibilidade de errar, o meio estatiza a memória e a escola não sabe o que fazer com erros, senão excluí-los como formas erradas. A escola prefere a estética estática e prescritiva oferecida através dos meios manipuláveis pelos modos de escrita dos objetos:

o objeto som da música no gramofônico e os símbolos visuais para o fenômeno da memória feita música na relação dos órgãos de sentido “orelha –olho” mediada pelo signo partiturado. Metonímias do real musical: a parte som pelo todo música, a parte vista pelo todo da escuta-corpo.

Os erros musicais são saberes desorganizados fora e dentro da escola e são conhecimentos tanto quanto outros. A solução para esse conflito seria a desescolarização de todos os saberes (ILLICH: 1995). Poder-se-ia propor que o saber científico é um saber gerado pela formalização e preparado para conduzir às instituições formais, assim, a música teria que se cientificar para se adaptar ao processo formal do ensino escolar que está pautado no modelo científico de aquisição de saber das ciências da educação: a pedagogia.

Porém, a classificação dos saberes em oposições como formais e não-formais, não nos ajuda a pensar a música, ao menos no Brasil. A música é sempre formação. O saber musical é sempre índice constituidor de forma, de possibilidades formativas, assim não se pode dizer que aprendemos música por meios não-formais, se a música essencialmente forma, e é formadora em sua própria constituição genética. Ao aprender música estamos nos formando. Mas haverá algum sentido para falar de aprendizado musical não-formal? Bastará a crença nesse aprendizado musical não-formal para que classifiquemos pejorativamente as produções aprendidas através dessa falta de formalidade como menores, mais simples, insignificantes na trajetória da música brasileira, enfim, a oposição formal x não-formal pode ser didática por um certo lado para diferenciar questões sobre música e escrita, métodos ou a ausência deles, saber oral e teoria da música, temas que atravessam o problema dessas classificações.

Considerando, a trajetória das “escolas” e da escola de música conservatorial no Brasil, observaremos os desvios e conduções que afastam e aproximam as duas esferas de saberes formal e não-formal, momentos de tensão e repouso entre as forças produtivas que demandam esses saberes.

Quem é esse profissional que detém o conhecimento musical com tal propriedade que seria capaz de ensiná-lo nas escolas?

Como estamos preparando este profissional nos lugares de formação acadêmica, nos cursos de licenciatura que devem capacitar o professor de música diplomado segundo as leis atuais da Educação Superior brasileira? O que fazer com os profissionais formados em cursos superiores de Educação Artística, com ou sem habilitação, dentro do paradigma artístico polivalente ou individualizante, mas que agora está desativado?

Como incorporar todos os saberes que advém das inúmeras práticas, não quantificáveis, não científicas, mas que compõem o universo musical de nossas tradições que historicamente conformaram a cultura brasileira?

## ANALISANDO AS FORMAS DE TRAZER A MÚSICA PARA DENTRO DA SALA DE AULA

Apesar das dificuldades que enfrentamos na abordagem dos conteúdos musicais em sala de aula no Ensino Médio, sempre há um esforço em estabelecer um vínculo que provoque o interesse dos alunos. Uma das possibilidades é desenvolver o estímulo a partir do despertar da escuta, que para alguns alunos está relacionada ao caráter do som como fonte imediata de gozo ou deleite sonoro. Estabelecido o vínculo com os alunos, o próximo passo é pensar em como desfuncionalizar a música e ir além de encerrá-la à esfera do entretenimento, buscando convalidar o espaço regular ou formal de ensino-aprendizagem do fenômeno musical como forma de conhecer o real, isto é, ser verdade, sem reduções representacionais.

A música se apresenta para nós inteira e completa, no entanto, para compreendermos sua dimensão, costumeiramente a repartimos em fragmentos através de ferramentas cunhadas pela ciência analítica em nome do didatismo. Essa fragmentação é uma ferramenta pedagógica, mas ao pautar nossas práticas somente a partir dessa abordagem analítica fragmentadora do real, corremos o risco de obliterar as possibilidades de o fenô-

meno musical estimular os alunos a realizarem suas próprias conexões, isto é, elaborar as próprias questões, dúvidas e curiosidades a partir daquilo que já sabem sobre música e o que desejam saber, o que já experienciaram e o que desejam experienciar porque ignoram um real que não conhecem, pela força de saborear o devir e o vir-a-ser.

Apresentando o fenômeno através das partes, temos que decidir que partes serão tratadas, e nesse momento, fazemos um compêndio do que pode ser relevante aprender sobre música.

## **SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**

Não estamos alheios às dificuldades de sistematizar o ensino de música, mas também precisamos encarar como uma nova oportunidade de renovação na Educação Musical no Brasil. A questão é: qual é a melhor maneira de fazer isto? As discussões sobre o assunto são imprescindíveis para desenvolver novas perspectivas metodológicas e para atender às expectativas e demandas das instituições, professores de música e alunos, de modo a contemplar todas as vozes envolvidas no processo. Ao pensar nos conteúdos de música é necessário muito cuidado. Não é somente ensinar música, mas oferecer uma formação musical que não apresente a multiplicidade cultural de forma reducionista e preconceituosa. Que seja ao mesmo tempo livre de caixotes e enquadramentos direcionados. Questiona-se aqui a forma de tratamento dos conteúdos, e antes ainda, se há conteúdos na música ou como ela pode ser organizada em conteúdos musicais sem esvaziamento do fenômeno música (??). Reflitamos também sobre o fazer musical, sua prática, aplicação e quais propostas metodológicas poderiam alcançar os diferentes contextos em que a música é apresentada e apreendida.

## **SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO**

Propomos a análise crítica dos conteúdos de música do livro didático adotado para o Ensino Médio no RJ - Arte em Interação e a comparação com as atividades realizadas pelo subprojeto PIBID-Música - UFRJ entre 2015 e 2016. Buscamos compreender as estratégias de abordagem para o ensino de música na Educação Básica e para isso procuramos os fundamentos que embasam as escolhas do material didático e como o professor pode dinamizá-lo em sua ação prático-reflexiva. O trabalho de comparar as atividades na proposta oficial do livro adotado pela Secretaria Estadual de Educação do RJ e as realizadas pelo PIBID-Música em 2015 e 2016 baseia-se em uma crítica comparada, isto é, crítica e autocrítica sobre como e o quê estudar, ensinar e aprender na área de música no Ensino Médio da Educação Básica brasileira. Cabe destacar que não há concurso público para o cargo de professor especialista em música, isto é, a Secretaria Estadual de Educação do RJ adota o modelo de professor generalista em Artes, considerando a aceitação de todos os diplomados na área de Artes (educação artística, artes plásticas, visuais, cênicas, música, dança, design, etc)

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2016) da disciplina Arte, a práxis artística demanda operações da cognição inventiva, por meio do exercício conjunto da percepção, imaginação e memória somadas à motricidade. Fala-se em práxis para frisar que as dimensões práticas e teóricas não se dissociam na construção de conhecimento em Arte. Aprendemos por meio de ações inventivas dotadas de pensamento, sentimento, tomadas de decisões, graças a uma operação complexa que evidencia a continuidade corpo-mente por via de ações no ambiente. Não se trata de fazer por fazer. A prática em Arte traz conceitos e gera pensamento, chegando mesmo a promover um modo particular de conceber o mundo.

Os PCNs (BRASIL, 2016, p. 53) apresentam a música no seguinte contexto:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Como material de apoio didático para as aulas de Artes, o MEC disponibilizou o livro *Arte em Interação* (BOZZANO, 2013). A música está contida nessa obra juntamente com outras manifestações artísticas.

## **ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: ARTE EM INTERAÇÃO**

De início ressaltamos que o livro citado é um livro didático, ou seja, é um material formulado para interação entre educador e educando na práxis escolar. É preciso, primeiramente, se pensar no fundamento do livro didático na escola atual e na utilização do professor de música. O que se deseja com o livro didático? Que ele seja fonte unívoca do futuro conhecimento do aluno? Que ele seja alicerce da práxis de seu professor? Ou referência da forma que se deve ensinar a pensar? Um livro ensina música? Pensamos que o livro didático pode ser um caminho, porém não um fim no processo de aprendizado e é pensando assim que analisaremos o material e sua utilização.

No livro analisado, observam-se elementos que são convencionados como importantes para o ensino de música, de acordo com a tradição do ensino de teoria musical assim nomeado, mas que na verdade se refere ao aprendizado da notação, treinamento auditivo e representação dos signos da partitura ocidental. Ele admite o estudo da música inicial com uma estruturação escrita, lógica, mental, abstrata, como se fosse possível descrever a música. Essa tradição, pode ter sido iniciada na escola filosófica pitagórica e abrange o não audível, abstrato e assentado na razão lógica em desprezando a escuta do fenômeno. Assim, o estudo do que é música é apresentado no livro sem contemplar o fenômeno musical. É sabido, contudo, que aquilo que se escreve sobre música não é música, mas uma representação da mesma. Dessa forma, observamos o estudo das partes representáveis sem levar os alunos ao conhecimento e apropriação da concreção do todo, “a música”.

A sistematização da música no material didático se dá pela dificuldade de se excluir dos moldes de saber acadêmico matematizado e estigmatizado, onde há separação de saberes apresentados linearmente, ao mesmo tempo em que há uma busca ideal da multidisciplinaridade. Comparar ou igualar o ensino de música ao de outras disciplinas é perpetuar o formato de ensino vigente que não se basta para o ensino de música, é preciso fazer música. O livro, como exposto no próprio título, trata-se dos assuntos referentes às linguagens da arte (artes cênicas, música e artes visuais). Deste modo, configura-se estruturalmente abordando o conteúdo das artes no processo histórico, cultural e político. Como todo método em confronto a realidade prática o livro didático está suscetível à superficialidade e reducionismos. Ao restringir a área de música, que concorre com as outras artes em volume único, o autor padece dos efeitos negativos da superficialidade dos conteúdos. Assim, parece-nos que os elementos musicais são trabalhados na escola apenas para justificar o ensino obrigatório de música.

O livro traz algumas atividades em conjunto, diferenciando-se positivamente do *modus operandi* das demais disciplinas. Uma questão importante em aulas de música diz respeito ao fato da gestão de ensino ser geralmente concebida e praticada através de atividades que proporcionem vivência e troca coletiva de experiências. Apesar disso, as atividades propostas pelo livro não dão prioridade a um fazer musical que leve em consideração um público possuidor de diversificadas práticas da cultura musical. Sendo assim, tratar de determinadas terminologias sem considerar essas práticas para, posteriormente, aplicar um planejamento metodológico que vislumbre a expansão de repertórios de conhecimentos dos alunos torna o tratamento desses conteúdos abstrato, privando o aluno da vivência musical real e suas potencialidades. Outro importante levantamento que realizamos é que o saber musical do livro foi escrito para que qualquer professor de arte pudesse atuar, justificando assim o componente curricular exigido pela Lei 9.394 em vigor e que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 2o **O ensino da arte**, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório** da educação básica. (...)

§ 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.

(Grifos nossos)

É de se salientar que o professor de artes nem sempre será um músico com formação específica. Entendesse que cabe a cada secretaria deliberar sobre o profissional que atuará para cumprimento do componente curricular obrigatório.

O autor inicia o capítulo da área com a definição do que é música e propõe algumas perguntas (p. 31). Ele poderia propor uma definição conjunta sobre música ao invés de apresentar uma pronta. O questionário inclui um quadro dividido em dois. De um lado o espaço é reservado para as músicas que o aluno gosta e o outro lado é reservado para as músicas que ele não gosta. No trabalho de Schafer a atividade tinha o objetivo de gerar discussão, sem dissociar a atividade da própria prática musical. Na proposta do livro *Arte em Interação*, não se fomenta nenhuma discussão sobre as diferenças de gostos musicais e nem se estimula espaço para uma possível prática. Ao que parece, o objetivo da atividade do livro é somente expor estilos musicais diferentes. Nesses moldes, o aluno certamente não será estimulado a engajar-se na aula, especialmente por ser uma atividade sem dinâmica e interação, demandando a intervenção do professor para adaptá-la de forma a atrair os alunos para discussão e prática. Quanto à referida atividade, sugere-se que o questionário contemple perguntas que tratam da prática musical que os alunos já possuem (muitos alunos tocam em igrejas, projetos sociais, bandas, escola de samba e muitos jovens utilizam até mesmo softwares para criar “batidas”). Assim, seria estimulante para os alunos que eles pudessem colaborar de forma mais direta para a construção do conhecimento musical a partir de sua experiência com música e instrumentos, de modo que eles fossem convidados a trazer seus próprios instrumentos, caso possuam, e apresentem algo para os colegas.

A segunda atividade (p. 36) apresenta uma proposta mais prática. Os alunos batem palmas, explorando as possibilidades sonoras possíveis usando as mãos. Esta é uma atividade mais estimulante para o trabalho em grupo, pois explora as possibilidades de criação com as palmas. Entretanto, a atividade não propõe desdobramentos, pois como diz o próprio enunciado, trata-se apenas de uma “experimentação sonora”. O potencial criativo da proposta acaba dando lugar para uma simples experiência. Não se quer dizer aqui, contudo, que a experiência seja algo banal, mas em que momento ela poderá se tornar não só uma experiência sonora, mas uma experiência musical? A maneira como a atividade se dá trata a música como fenômeno material. O conteúdo apresentado acabou se tornando o som e só. Outra proposta que poderia substituir essa atividade seria sugerir uma dinâmica utilizando as palmas como uma levada explorando timbres e alturas (grave e agudo). Além disso, diante da problemática em manter a pulsação, o autor poderia sugerir alguma atividade utilizando o corpo, andar com uma pulsação...

Na terceira atividade (p. 39), o conteúdo continua sendo aparentemente o som. Agora o trabalho objetiva os parâmetros do som, porém a atividade não é descrita no livro. A recomendação é que o professor encontre orientações em outro livro. Dessa forma, não foi possível analisar a atividade, mas é evidente que ela prioriza muito mais os parâmetros do som do que a implicação desses parâmetros na realização musical.

O livro *Arte em Interação* não explora o mais importante recurso que a música proporciona: a própria música. O que se tem, é uma apresentação de vários conteúdos que são pertinentes à música, mas que não estimulam a experiência direta com ela. O objeto que se pensa estar estudando, na verdade, não está presente em aula, portanto é retratado sempre de forma abstrata. Também é ignorado totalmente o saber do aluno sobre o objeto. Existe sim uma menção deste saber, todavia usado para provocar a representação do gosto e opinião dos alunos e acaba se tornando um registro meramente estético.

Extraímos alguns trechos do livro *Arte em Interação*, que se constitui o referencial curricular para as aulas de música. Com isso, procuramos fazer um diálogo com os documentos oficiais e, principalmente, com os relatos dos alunos. No trecho abaixo o autor traz a seguinte definição de som:

O som pode ser definido como uma onda mecânica, o que quer dizer que precisa de matéria física para se propagar, e é percebido pela audição. Assim, não é possível transmitir sons pelo vácuo. Quase a totalidade de sons que o ser humano ouve é transmitida pelo ar, porque estamos imersos nele a maior parte de nossas vidas (BOZZANO, 2013: 34).

O que mais chamou nossa atenção foi a abordagem sobremaneira científica dada aos parâmetros (propriedades) do som nas páginas 37,38 e 39. O foco do livro são os conteúdos musicais que, devido à maneira como são apresentados, não busca promover a interação entre alunos e professores através de suas experiências.

As observações e análise realizada pelos alunos acerca do material oficial adotado pelo Colégio Infante Dom Henrique em relação às citações do Guia de Livros Didáticos/2015 Ensino Médio da disciplina Arte (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016) e nos PCNs (Brasil, 2016) deixa evidente que há significativo descompasso entre os parâmetros e expectativas instituídos oficialmente e o conteúdo de música apresentado no livro didático “Artes em Interação” (BOZZANO, 2013).

Pode ser que a solução para os problemas encontrados e enfrentados pelos bolsistas-PIBID esteja em se pensar um currículo mais humanizado com conteúdos que façam sentido para todos os envolvidos: alunos e professores. Lopes & Macedo (2011) nos apontam um caminho possível para todos nós ao dizer que: “O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transporta para a escola. o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura” (p.92).

Concluimos com o depoimento de um dos alunos:

O [colégio] de modo geral está em situação regular, um tanto desorganizada, mas com tantos problemas temos bons professores (não todos), as evoluções vão se ajeitando aos poucos, porque em meio a essa crise as coordenadoras tentam arrumar as coisas, não adianta olhar para o que não foi feito e sim olhar o que já se fez e aguardar o que tem para se fazer. (depoimento do aluno G, abril de 2016).

## LICENCIANDOS DO PIBID UTILIZAM O LIVRO “ARTE EM INTERAÇÃO” NA AULA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Na oficina de teatro, o ponto de partida foi a Paisagem Sonora (SCHAFER, 1991). A mesma atividade que é colocada no livro *Arte em Interação*, porém, o caminho seguido foi outro, partindo de um conceito mais amplo que trata exclusivamente do ato de ouvir. Os conteúdos de “som e silêncio” foram abordados não como um recorte apresentado, mas como um fato percebido, descoberto pelos alunos. Nada foi dito além de chamar a atenção para a percepção auditiva. Tudo o que foi discutido nessa aula, na verdade, foi observado pelos alunos. Aos estagiários ficou reservada a função de apresentar a nomenclatura teórica-musical utilizada para os assuntos abordados: som, silêncio, agudo, grave, timbre, ruído, forte, fraco, paisagem e poluição sonora, citando Schafer. No segundo momento da aula, foi proposto o inverso: que os alunos criassem sua paisagem sonora em grupos, apresentando para turma em seguida. Após algumas apresentações dos grupos, houve questões acerca da paisagem apresentada. Mais uma vez os próprios alunos chamaram a atenção para o resultado que a manipulação do som - desta ou daquela maneira - trazia. Mais um conteúdo entra em cena: prática de conjunto. Os alunos, juntos, compõem suas paisagens sonoras decidindo em grupo e simultaneamente a narrativa que sua paisagem contará, utilizando todos os conceitos que foram descobertos juntos: som, silêncio, ruído, intensidade, etc.

Outra aplicação do livro didático, dentro da sala de aula regular da disciplina “Arte” apresenta a dificuldade de atrair a atenção dos alunos para algo interessante, seguindo a orientação didática do livro do Ministério da Educação, a tarefa exige criatividade do professor para elaborar estratégias. Os licenciandos

do PIBID, perceberam que as aulas em rede pública para alunos que não buscaram a disciplina pode ser algo desgastante e até degradante, quando não assumimos a tarefa de estar na sala de aula em contato com os alunos e efetivamente estabelecermos um ambiente participativo, interativo e formulador do binômio ensino/aprendizagem, diferentemente de apenas impormos um fluxo de dados e conteúdo a serem absorvidos. Ficou claro que as definições sobre o que é arte ou sobre o que é música não atingem o objetivo artístico/ musical como movimento inicial, pelo menos não do modo como estão propostas ou não conseguimos compreender a sua utilização. Apenas a experiência a que se propõe o artista ao realizar a obra de arte lhes pareceu inicialmente legítima como instauração de realidade, isto é, a verdade da criação que só pode ser ensinada e aprendida quando efetivamente somos criadores e não pode ser prescrita em manuais de criação. Mais uma vez afirmamos que o caminho para música é o próprio fenômeno, isto é, estudar, pesquisar, aprender e ensinar música desde a música e não somente a partir de um discurso sobre... a música.

Na página 32 do livro<sup>2</sup>: pede-se ao aluno que calcule uma média de quantas horas de música ele ouve por ano. Na mesma página, “para incluir a multiplicidade de músicas produzidas hoje no planeta, uma definição abrangente pode ser: música é a arte feita com sons e silêncios”. Segue a apresentação do trecho da música “Certas Coisas”, de Lulu Santos, “não existiria som se não houvesse o silêncio” e a pergunta ao aluno, na expectativa de uma resposta, “que relações você percebe entre a definição de música apresentada anteriormente com esse trecho da canção?”

A partir das práticas sociais e escolares desses adolescentes, como tornar uma hora do dia importante numa aula de música, senão com a experiência musical real, que reative sensibilidades perdidas pelo próprio processo educacional que empobrece a criatividade?

## SABER MÚSICA

Ainda que se reconheça o fundamento da música como gesto inaugural de todas as culturas não é esse pensamento que conduz a sistematização do ensino do conteúdo música nas escolas. Eis o primeiro equívoco: tratar a música como objeto de conhecimento, como conteúdo a ser ensinado, como mais “um” ou mais uma disciplina. A música não é um objeto manipulável como uma coisa servil, um utensílio, uma ferramenta, ou algo que porta um conhecimento como suporte que representa isto ou aquilo: a sociedade, a época, a história etc. A música é conhecimento, pois que desencadeia relações intramundanas, é a própria conformação de mundo e não uma coisa que está no mundo para representar formas de associação e relações entre signos. Até podemos pensar que a música se presta a ser um signo representacional, mas não obstante ao nosso desejo a música se desvencilha da certeza, utilidade e pragmatismo teleológico para reinar no lugar em que só ela faz sentido, um lugar labiríntico que a ciência nunca será capaz de penetrar, e que só a música como ciência primeira e primitiva pode se oferecer como forma de conhecimento, a música nos fornece um modo de acesso à memória, modo este que nenhuma ciência foi e será possível de realizar, senão como música, como lugar para a escuta corporal da cultura.

Que música é essa que deve ou pode estar na Escola, que música será ensinada e aprendida?

Poderá ser a música como conhecimento de mundo, livre do jugo das representações, livre da racionalização desmedida, da lógica quantificadora, da ciência utilitarista, do discurso tecnicista, dos jargões e idiosincrasias escolares, do autoritarismo didático? Ou todas essas amarras serão necessárias para que num sistema de nó cego elas se anulem mutuamente e libertem a compreensão da música das compressões e contenções de seus sistemas?

## SIGNO, MÚSICA E ORALIDADE

O estudo da música está marcado pela passagem de um processo que durante séculos pertencia a uma tradição oral para assumir hoje uma compreensão que se apresenta para nós pela função da escrita.

A escrita musical não é condição e sinônimo de conhecimento musical. É legítimo e viável conhecer música, apreender o sentido musical sem a premissa de dominar os códigos da escritura de partituras, cifras, notações e outros sistemas de representação musical. A representação tem fundamental contribuição na história da música e do ensino e aprendizagem nas culturas em que a escrita musical se faz presente, no entanto é irrelevante em culturas orais que não dependem da escrita para sua transmissão.

A poética em Homero, por exemplo, era baseada na oralidade e sua estrutura de compreensão dependia da memória e de um padrão específico para que pudesse ser sustentada com os recursos disponíveis (HAVELOCK: 1996). A complexidade ulterior se apoia na escrita, pois esta justaposição de símbolos compreensíveis trouxe uma atemporalidade àquilo que deveria ser transmitido como um corpo cultural sem necessitar ser memorizado.

A disposição na poética é baseada no concreto e no sentido didático, necessitando do verso e do cenário da narrativa: recursos rítmicos, linguagem da imagem e do evento e da situação em que o evento-coisa-forma prevalece à ideia, o símbolo concreto sobre o abstrato.

“Nos séculos XII e VII a. C. a preservação precisava se apoiar nas memórias vivas dos seres humanos obtendo auxílio dos artifícios mnemônicos possíveis que pudessem gravar essa palavra indelevelmente na consciência” (HAVELOCK: 1996).

A partir das estruturas de registro mnemônico e escrito ao longo da história, qual o sentido da música nas escolas e como ela deveria se dar? Deve preservar uma compreensão através dos símbolos e conservação de convenções ou proporcionar uma vivência musical que em essência se opõe e contraria as metodologias instituídas nas escolas?

A metodologia tradicional, por exemplo, apresenta um conjunto de procedimentos que, por vezes, torna certas percepções menos possíveis, como o envolvimento corporal na vivência musical. A disposição do sistema educacional tradicional organiza os alunos de forma a não haver contato físico, a conter o movimento corporal, a não haver movimento grupal, a conformar o corpo a movimentar apenas a cabeça e os olhos. O movimento restringe-se a cumprir funções tais como orientar o corpo em direção ao professor, à lousa, ao caderno, ao livro, ou ao celular, este último, um aparelho institucionalizado oficiosamente dentro da sala de aula. Assim, num ambiente que propõe um aprendizado regado e objetivado, o aprendizado musical é prejudicado por ter que se enquadrar às restrições impostas pela organização e disposição da sala de aula. Objetivar, funcionalizar, não faz parte da essência do que é música, esses procedimentos não contribuem nas avaliações que medem o nível de aprendizado musical dos alunos, nem nas provas de ingresso para instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os colégios Estaduais Infante Dom Henrique, Souza Aguiar e Embaixador José Bonifácio foram nossos parceiros nessa trajetória, agradecemos imensamente aos diretores, professores, funcionários e alunos que colaboraram para efetivação do subprojeto de música e de igual modo os coordenadores institucionais do PIBID UFRJ que se empenharam arduamente para manter o respeito e a sanidade do projeto na UFRJ.

Superamos nosso diálogo sobre a Lei nº 11.769/2008 que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo de

música na Educação Básica. Precisamos avançar na criação de proposições que ensejem a contínua busca por um ensino de música que contemple o di-verso e o uni-verso, ou seja, as profundas e radicais diferenças compatibilizadas como unidade para valorização da cultura brasileira, considerando todas as diferenças, sem anulá-las em uma proposta planificadora, unidimensional, monocultural e, conseqüentemente, a valorização do Professor de Música devidamente preparado, formado e certificado para conduzir o estudo da música em toda a complexidade que a cultura brasileira apresenta.

O licenciando em música que atua no subprojeto PIBID compartilha do mesmo conflito que qualquer professor de música, ou de todo estudante do ensino superior: aprendemos nosso objeto de conhecimento (música) a partir de um processo educacional musical “tecnicista”, isto é, com enfoque no instrumento, como se o instrumento fosse o fim e não o meio para se fazer música, assim instrumentalizamos os alunos ao mesmo tempo em que somos instrumentalizados por essa visão técnico-instrumental da música. Dotamos o aluno com um repertório de conhecimentos organizados pelos instrumentos recebidos nas aulas e processos dentro da Universidade, no curso de Licenciatura, nas metodologias e nas didáticas da música, elas estão contempladas no PIBID como forma de ensino. De algum modo nos fazemos professores por isso, recebemos essa instrução e a aplicamos na sala de aula, às vezes de modo crítico e outras mecanicamente. Poderíamos contrapor a visão técnico-instrumentalizadora da música ao processo de aprendemos “música” no decorrer do período que costumasse denominar infante-juvenil, ou seja, através de uma demanda curiosa para o fazer musical. Essas concepções não são contraditórias, mas a compatibilização deve surgir de uma reflexão do professor sobre como ele aprendeu e aprende música.

O livro didático pode ser um instrumento de apoio, consideramos que qualquer livro poderia ser utilizado, não como um caminho metodológico a priori, pré-definido e imutável sem a dinamização das experiências particulares dos professores e alunos. A crítica é parte fundante da atividade educativa, sem crítica não há como compreender o que constitutivo e originário no aprender e ensinar. As formulações de um livro didático estão comprometidas com as escolhas do autor, por uma compreensão espaço-temporal e por um viés histórico-historiográfico e ideológico.

Seria possível trazer o vigor da música para a escola? Ou apenas estamos formulando uma teoria contrassensual? O espaço escolar com suas imposições disciplinares do currículo, do corpo, do comportamento, da ideia de controle, seria estéril para o estudo das artes? Quando professores e alunos descobrem os encontros que o livro didático produz sobre o saber musical? Quando alunos e professores têm sabedoria e perspicácia para tornar o ambiente escolar suficientemente criativo em experiências de música?

A música e qualquer outra forma de conhecer, isto é, a experiência própria de fazer nascer junto, o entrelaçamento de cultura e natureza, co-nascimento/ conhecimento, o real que se presentifica como essencial música, não deveria ser mediado por um hierarquização de saberes/sabores, ou de experiências de co-nascimento em que umas seriam mais valiosas do que a experiência do fenômeno musical, em outras palavras: a música como “disciplina” não necessita da valência de outras disciplinas, tais como a matemática, física, história, literatura, etc., nem tão pouco de uma abordagem de almanaque e das enciclopédias de curiosidades para ser re-conhecida como válida enquanto conhecimento do real, ela precisa apenas do despertar para a estranheza que apresenta nela mesma (RAMALHO: 2009). As disciplinas são perspectivas de apreensão da estranheza que é a realidade, e a música participa tanto quanto qualquer disciplina, juntas, as perspectivas disciplinadoras co-laboram para a compreensão do mundo como confluência das produções da natureza e da cultura. Quando conseguimos levar nossos alunos a essa estranheza inútil, teremos alcançado a validade da música para eles numa experiência radical de memória. A arte não terá função equiparada às funções lógicas ou literárias da forma como hoje estão postas a partir dos suportes de representação do real, a música é inútil como uma “inútil paisagem”, assim mesmo como a natureza é. Não conseguiremos nos validar em outros lugares porque já estamos convalidados no fenômeno que nós mesmos somos e habitamos como seres humanos: a escuta da cultura de memórias co-memoradas. Se nos desligarmos da música, perdemos nossa justificativa na análise fragmentadora e começamos a buscar funções úteis para validar a música por um esquema de referência lógico-racional. É na inutilidade da música que devemos ficar, é do fenômeno música que devemos partir e caminhar para conhecer no fenômeno música.

Nenhum livro didático será capaz de suprir a ausência de formação musical de um professor “leigo” no ensino de artes/ música e ainda de um professor licenciado em música desatento para os perigos de enrijecimento provocados pela aceitação do livro didático tomando-o para si em uma postura acrítica.

Quando a música deixará de ser no ensino regular da Educação Básica brasileira um objeto, uma representação, um fetiche do gosto? Quando a música passará a vigorar com sua força e esplendor como uma batucada despreziosa, numa gíngua de pés bailarinos, na escuta ativa e cuidadosa da densidade espaço-temporal projetada pelas diferenças reunidas na “ideia” de Cultura Brasileira, nas vozes excitadas do coro de cantorias dos autos, das feiras, das ruas, no que vulgarmente denominamos música “popular” ou “folclórica” ou ainda “tradicional” que não reconhece separações esquemáticas do tipo: clássico e não clássico, com técnica e sem técnica, sagrada e profana, oral e escrita? Como apreender a música da lira lúdica e livre das determinações institucionais de um ensino regular de música marcado pela horizontalidade da escrita, pela causalidade historiográfica, pela unidimensionalidade lógico-racional da ciência, pela fragmentação analítica e pelo ajuizamento estético e por estudos acadêmicos de musicologias ou etnomusicologias que se apropriam de territórios na qual não fazem parte e nem habitam? Nenhuma teoria da música pode substituir o fenômeno música, nenhuma teoria da física pode substituir o fenômeno da *physis*. Sem pensamento não possibilidade da educação escolar prospera e somente pensando música na escola conheceremos verdadeiramente os caminhos da origem do saber que convoca a escuta e o pensamento de todos os sabores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVEINISTE, Émile. **O Vocabulário das instituições indo-européias**. Volume II. Campinas: UNICAMP, 1995.

BOZZANO, Hugo; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em Interação – Manual do Professor** – IBEP – PNLD 2015-16-17 – Ministério da Educação – Ensino Médio. São Paulo. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 11 de julho de 2016.

BRASIL..**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. — Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 11 de julho de 2018.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2015. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em 11 de julho de 2016.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. São Paulo: UNESP/Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JARDIM, A. J. (Jardim) e Castro. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Cortez. 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competência para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, C.G.A. **Música: escuta para linguagem**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, UFRJ: 2009. (Tese de doutorado).

SCHAFER, R. M. **Ouvindo Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

## UMA HISTÓRIA DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRJ CONTADA POR MEIO DE MEMES DE DIVULGAÇÃO

Anita Handfas<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é contar a história do trabalho desenvolvido pela equipe de bolsistas do sub-projeto de Ciências Sociais da UFRJ, chamado Clique Sociológico. Tendo a fotografia como eixo de trabalho, buscou-se sempre aliar a imagem ao planejamento didático-pedagógico, de modo que todas as atividades, inclusive as de divulgação, sempre tiveram a imagem como marca identitária do projeto.

O emprego da imagem não foi uma opção adotada somente por seu aspecto estético, muito embora este também seja importante, mas foi pensado a partir do reconhecimento de que a imagem expressa conceitos e ideias, sendo utilizadas para transmitir mensagens, dados e informações, assim como para a simples contemplação que se traduz nos mais diversos tipos de sentimentos.

Neste artigo vamos nos concentrar num tipo específico de utilização da imagem – os cartazes de divulgação das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto Clique Sociológico. A cada atividade planejada, uma das tarefas da equipe consistiu na concepção visual que serviria para a sua publicização e divulgação na escola. Compreendíamos então que essa etapa era tão importante quanto às demais, na medida em que ela seria o primeiro contato ou a primeira aproximação do Clique Sociológico com a comunidade escolar, especialmente com os estudantes.

Como sub-projeto de Ciências Sociais, o Clique Sociológico atua exclusivamente nas aulas de Sociologia de turmas do Ensino Médio, portanto, para estudantes adolescentes em sua maioria, bastante identificados e conectados com o universo imagético. Esta constatação é que justifica o próprio nome do projeto, ou seja, a utilização da fotografia como ferramenta para a construção do conceito e interpretação sociológica do mundo.

Neste artigo, vamos nos concentrar na etapa de divulgação das atividades didáticas realizadas pela equipe do Clique Sociológico, no âmbito do sub-projeto de Ciências Sociais do PIBID, destacando três cartazes que tiveram os memes como inspiração. Na primeira parte vamos explicitar os princípios do projeto Clique Sociológico e apresentar de forma sucinta o seu desenvolvimento no transcorrer dos quatro anos de projeto. Em seguida, vamos contar a história do projeto por meio dos memes contidos nos três cartazes de divulgação selecionados.

### O SUB-PROJETO CLIQUE SOCIOLÓGICO

O *Clique Sociológico* parte da constatação de que o uso da imagem se constitui em ferramenta potencialmente capaz de mobilizar um conjunto de atributos fundamentais ao aprendizado dos alunos: observação, percepção, sensibilidade, expressão oral e escrita são qualidades que podem ser trabalhadas pelo professor de sociologia, na medida em que consiga mobilizar estratégias didáticas criativas. A partir da própria experiência que temos acumulado no ensino de sociologia na educação básica é possível constatar que o uso da imagem, quando utilizada de modo criativo, pode aguçar o olhar e a sensibilidade do aluno perante o mundo social.

Muito se tem discutido sobre as possibilidades do uso de ferramentas didáticas que possam articular diferentes linguagens ao ensino da sociologia na educação básica (Azzolino, 1998; Amado, 2011). Algumas delas já vêm sendo utilizadas por professores, com o objetivo de tornar mais acessíveis aos alunos do ensino

1 Faculdade de Educação/UFRJ. Coordenadora do subprojeto de Sociologia do PIBID/UFRJ

médio os conteúdos da teoria sociológica. Entretanto, verifica-se que nem sempre o uso dessas metodologias tem sido capaz de explorar todo o potencial que elas oferecem. Isso ocorre com a fotografia. Embora seja comum aos professores de sociologia a utilização de imagens fotográficas em sala de aula, a maioria deles ainda não se debruçou sobre as implicações metodológicas deste recurso didático, que ultrapassa um mero entretenimento ou artifício de temas de aulas, mas pode se apresentar como “pré-texto”, possibilitando tratar, numa perspectiva crítica, os temas da sociologia. Assim, a utilização da fotografia em sala de aula pode possibilitar o desenvolvimento de conceitos sociológicos, constituindo-se em importante ferramenta de reflexão crítica sobre os mais diversos fenômenos sociais, culturais, políticos e ideológicos inerentes às relações humanas.

Essa perspectiva nos impõe um trabalho que deve ultrapassar o uso da imagem como um mero *apêndice* da aula, mas, ao contrário, deve-se tomá-la como o elemento central, em torno da qual, a explicitação das teorias e conceitos podem ser trabalhados. Nessa direção, a equipe tem realizado atividades práticas e teóricas, no sentido de problematizar o uso da fotografia nas aulas de sociologia. Partimos sempre de atividades didáticas e da avaliação sistemática sobre as mesmas, de modo que cada uma delas apresenta um formato diferente, justamente para que possamos ir nos aproximando dos fundamentos que embasam o *Clique Sociológico*.

Um dos achados de nossas reflexões é a possibilidade de trabalhar as fotografias por meio da *semiótica*, método que nos permite *fatiar* a fotografia, ou *intervir* na imagem fotográfica, buscando extrair dela uma série de elementos que podem servir de análise de uma determinada realidade. Trata-se de um exercício que possibilita um olhar mais interessado e, como consequência, mais pleno de interpretações. Segundo Cardoso e Mauad, a interpretação da fotografia,

atua como importante meio através do qual se podem reestruturar os quadros de representação social e os códigos de comportamento dos diferentes grupos socioculturais, em contextos e temporalidades diversos (1997. p. 411-412).

Denota-se assim que no trabalho pedagógico do professor, a fotografia pode exercer uma função central nas aulas de sociologia, seja na abordagem de temas ou ainda na explicitação de conceitos e teorias sociológicas.

De um modo geral, esses são os princípios em torno dos quais o sub-projeto de Ciências Sociais se desenvolveu em duas escolas parceiras. As atividades do PIBID Ciências Sociais tiveram início em 2014, contando com 5 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), 1 supervisora (S) e 1 coordenadora de área (CA). No momento de sua criação, nossa avaliação foi a de iniciar o projeto com um número mínimo de bolsistas, justamente para que pudéssemos não só nos situar no PIBID enquanto uma política pública de formação de professores, como também desenvolver um trabalho que pudesse se consolidar à medida que as experiências se desenvolvessem. Em outras palavras, pretendíamos sedimentar as bases do desenvolvimento do sub-projeto, como garantia de melhores condições para o seu crescimento.

A seleção das escolas parceiras do projeto de Ciências Sociais observou, entre outros critérios estabelecidos pelo edital da CAPES, a disponibilidade da escola em receber o projeto e oferecer condições mínimas para o seu funcionamento e o engajamento e disposição dos (as) professores (as) de sociologia com as atividades didáticas e a supervisão dos bolsistas ID.

Assim, o projeto PIBID Ciências Sociais iniciou suas atividades no Colégio Estadual Central do Brasil (CECB). Durante quase todo o ano de 2014, a equipe do *Clique Sociológico* desenvolveu uma série de atividades didáticas, com intervenções pontuais nas aulas de sociologia da professora supervisora. Essas atividades foram sistematicamente avaliadas nas reuniões semanais da equipe que serviam também para leituras de textos educacionais e pedagógicos, assim como para o planejamento das atividades seguintes. A equipe também participou de um “sábado letivo”, quando ofereceu uma Oficina Didática aos alunos interessados. Além disso, organizou, dentro do planejamento das atividades, uma saída da escola para a realização de uma etnografia. Todas as atividades tiveram como eixo central a fotografia e por meio delas buscou-se explicitar e discutir um

conjunto de temas e conceitos que compõe o currículo de sociologia praticado na escola. Ao final de um ano de trabalho, a avaliação da equipe foi positiva, não somente pelo aprendizado do ensino de sociologia, como da prática pedagógica do professor.

Essa breve experiência de um ano na escola foi importante, pois serviu como um aprendizado inicial e possibilitou que déssemos continuidade ao projeto em outra unidade escolar, dessa vez de forma mais qualificada.

Assim que em 2015 iniciamos as atividades no Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA). O CESA funciona no centro da cidade do Rio de Janeiro, próximo ao bairro conhecido como Lapa. É, portanto, um ponto central e talvez por isso exista uma procura grande pela escola. A escola está inserida na atual Metropolitana VI que, em 2012, contava com o número de 95 escolas e 62.024 alunos. Esta metropolitana congrega os bairros das Zonas Centro, Norte (região da Tijuca), Sul e da parte Oeste da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Assim como o Colégio Estadual Central do Brasil, o CESA também tem sido uma escola parceira de vários projetos no âmbito da formação docente, aspecto que muito tem contribuído para o desenvolvimento das atividades. O Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA) é um colégio de pequeno-médio porte que possui no máximo dez turmas por turno, totalizando 30 turmas e uma média de 1.000 alunos nos três turnos. A instituição é uma das mais bem ranqueadas no ENEM, dentre as escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

Munidos da experiência acumulada na escola anterior, a equipe passou a desenvolver o trabalho começando pelas reuniões de planejamento, momento em que se pensava em todas as etapas que envolviam as atividades didáticas, desde a divulgação, preparação de materiais e recursos didáticos, realização da atividade, até a avaliação e retificação. Essa dinâmica possibilitou um novo olhar dos bolsistas sobre o que é ser professor para além de sua atuação em sala de aula, mas considerando todos os espaços da escola, todas as práticas e toda a comunidade escolar.

Por isso, todas as etapas do planejamento escolar foram pensadas, tendo em vista o maior envolvimento possível da comunidade escolar. A concepção da divulgação ultrapassava o sentido de publicização das atividades e passou a assumir uma parte da própria atividade didática, na medida em que buscava uma linguagem que já aproximasse o estudante ao tema da atividade a ser realizada.

No próximo item vamos conhecer um pouco da história do sub-projeto Ciências Sociais por meio dos memes dos cartazes.

## E A FOCA CHEGOU: FOTOGRAFIA E FOCO NO CESA

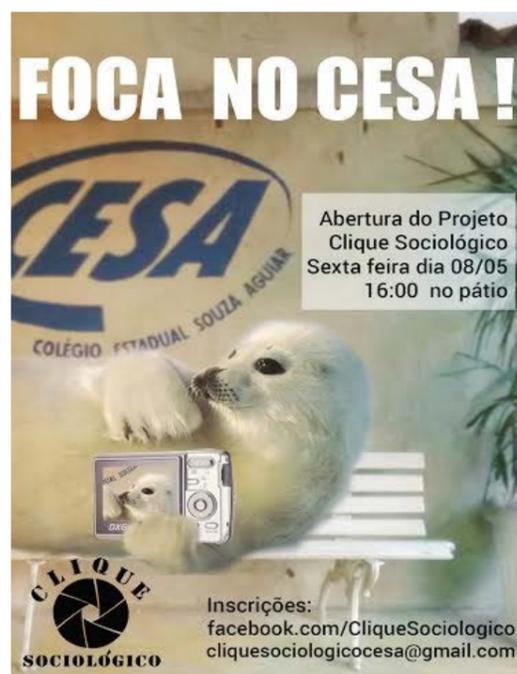
Neste item vamos apresentar um pouco da história do sub-projeto de ciências sociais da UFRJ Clique Sociológico. Ao final de quatro anos de funcionamento em dois colégios estaduais da região metropolitana do Rio de Janeiro, nossa avaliação é positiva, tendo em vista as diversas experiências que tivemos a oportunidade de vivenciar. Isso não significa que todas as atividades foram exitosas do ponto de vista didático e pedagógico, mas, ao contrário, talvez a principal característica a ressaltar esteja na relação *prática – crítica – retificação – prática* que a equipe conseguiu estabelecer no percurso do trabalho. Esse movimento foi fundamental para potencializar os problemas concernentes à formação inicial do professor.

### *A apresentação do projeto na escola*

Logo que chegou ao Colégio Estadual Souza Aguiar, os bolsistas realizaram uma atividade de apresentação do projeto. Essa proposta partiu da percepção da equipe de estimular os estudantes e toda a comunidade escolar, tendo em vista que o êxito do projeto dependia sobremaneira da participação dos estudantes.

O trabalho pedagógico com recursos didáticos requer necessariamente uma mudança na prática pedagógica do professor, desde que se tenha criatividade e capacidade na mediação entre o recurso didático adotado e o conhecimento escolar da disciplina. Este é o cerne da questão que perseguimos ao longo de todo o trabalho: potencializar a fotografia como um recurso por meio do qual o estudante possa realizar a conexão entre a imagem e o conceito sociológico.

Daí a percepção da equipe em criar uma identidade do projeto para que desde o princípio o estudante fosse convidado a relacionar a sociologia com a fotografia. Outro aspecto relacionado à discussão que tivemos sobre a divulgação do projeto na escola foi a de propor uma linguagem juvenil que aproximasse o estudante do projeto. Assim, surgiu a proposta do meme caracterizado pela foca, numa menção ao foco que se busca no ato fotográfico.

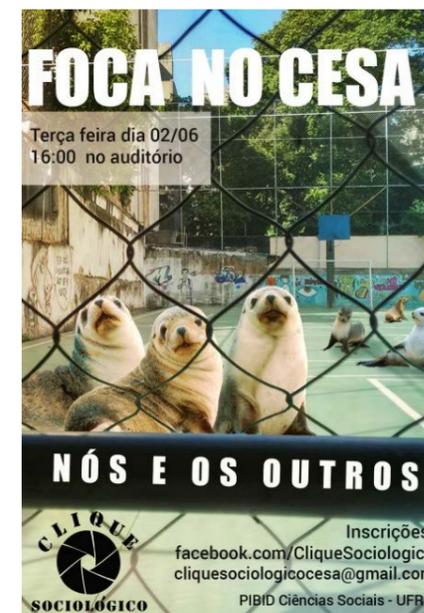


**Figura 1:** Cartaz elaborado para a apresentação do Clique Sociológico no CESA. Criação da arte: Julia Villela Canario Arruda

A avaliação da equipe foi positiva, pois foi possível perceber uma identificação imediata por parte dos estudantes com a proposta sugerida pelo meme da foca. A linguagem lúdica e juvenil criou uma empatia e mobilizou os estudantes para a proposta do projeto. Por meio de uma imagem criada a partir do conceito da fotografia e da sociologia, a mensagem do cartaz instigou a curiosidade dos estudantes para a participação nas atividades. Vale lembrar que a maioria das atividades didáticas planejadas foram realizadas no contraturno, razão pela qual a divulgação se fazia necessária.

### *Cultura, diferença e igualdade*

Com a identidade visual criada, passamos a adotar o meme da foca em todos os cartazes de divulgação das atividades didáticas. Como dissemos, essa identidade foi muito importante para o êxito do projeto, pois ela realmente conseguiu aproximar e tocar os estudantes a partir de uma linguagem criativa, alegre e ao mesmo tempo conectada com o tema de cada atividade. É o caso da atividade didática, cujo tema foi Cultura, diferença e igualdade. Nas reuniões de planejamento, a primeira etapa consistia na concepção visual do cartaz de divulgação, sempre com a preocupação de aliar uma imagem sugestiva ao conceito da fotografia como ferramenta para o ensino de sociologia. Abaixo o cartaz criado para a divulgação.



**Figura 2:** Cartaz elaborado para divulgação da atividade didática com o tema Identidade. Criação da arte: Julia Villela Canario Arruda

O conceito de cultura nas ciências sociais é fundamental porque é a partir dela que se pensa tanto as diferenças quanto a unidade entre os grupos humanos. Esse entendimento não é tão trivial para os estudantes do ensino médio, de modo que para o professor é importante operar com diferentes recursos didáticos para a exposição do tema. Da mesma forma saber distinguir os conceitos de *diferença*, *diversidade*, *igualdade* e *desigualdade* é muito importante para que não se reifiquem o preconceito e a discriminação na escola, mas sobressaiam práticas solidárias entre os estudantes.

A utilização do meme da foca no pátio da própria escola, desta vez representada por várias focas aludiu à relação entre nós e os outros, introduzindo o tema de maneira interessante e lúdica, permitindo que os estudantes pudessem desde já estabelecer as conexões necessárias para a compreensão dos conceitos.

### *A religião como uma instituição social*

Outra atividade realizada teve como tema o conceito sociológico de instituição. E para desenvolvê-la, a equipe trouxe para a exposição o tema da religião, como forma de unir o conceito a uma situação empírica. A escolha pela religião se deu pela compreensão dos bolsistas de que este é um tema que precisa ser trabalhado na escola de forma mais sistemática a partir da contribuição das ciências sociais, pois ele nos remete a discussões tais como a diversidade cultural, identidade, preconceito e alteridade.

O processo de elaboração do cartaz de divulgação da atividade por si só já provocou um interessante debate entre a equipe, tendo em vista o esforço necessário para que a imagem não resvalasse para possíveis estereótipos. Em nossa avaliação, o resultado foi positivo, uma vez que a imagem construída por meio do meme da foca atingiu nosso objetivo que foi o de não só instigar a curiosidade por parte dos estudantes, como o causar o estranhamento em relação ao tema da religião, na maioria das vezes motivo de tantos conflitos na sociedade e na escola.



**Figura 3:** Cartaz elaborado para a apresentação do Clique Sociológico no CESA.  
Criação da arte: Julia Villela Canario Arruda

## CONCLUSÃO

Este artigo teve o objetivo de contar a história do sub-projeto de Ciências Sociais da UFRJ, não uma história completa, mas o relato de algumas experiências, por meio dos cartazes de divulgação das atividades didáticas desenvolvidas no Colégio Estadual Souza Aguiar. Nosso objetivo foi o de destacar algumas das criações da equipe que tiveram como eixo o meme da foca, em alusão ao título do projeto Clique Sociológico.

A proposta de articular os temas sociológicos que compõe o currículo de sociologia do ensino médio com a fotografia foi um desafio que percorreu todo o trabalho realizado pela equipe de bolsistas. Por meio do estudo da semiótica como método de interpretação da fotografia, buscamos ultrapassar a ideia corrente dos usos da imagem em sala de aula, como mera ilustração e colocar a fotografia como centro do trabalho pedagógico do professor.

Nesse processo, observamos que os cartazes de divulgação tiveram uma função importante para provocar nos estudantes a imaginação sociológica, condição muito importante para o ensino de sociologia na educação básica, tendo em vista a mediação do conhecimento sociológico no contexto escolar.

Vale ressaltar que além dos cartazes de divulgação, outros instrumentos didáticos foram elaborados a cada atividade, como a síntese didática, ou outros recursos que facilitaram a exposição do tema e as dinâmicas desenvolvidas nas atividades.

Por fim, avaliamos que esse processo foi rico para a experiência dos bolsistas de iniciação à docência que tiveram que enfrentar inúmeros desafios no trabalho de articulação da fotografia e o ensino de sociologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. “História e Imagem: os exemplos da Fotografia e do Cinema”. In: CARDOSO, C. F. ; VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da história – Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

## USO E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO PIBID-FRANCÊS - UFRJ: ABORDANDO RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADES

Sergio Luiz Baptista da Silva<sup>1</sup>

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professoras e professores de Língua francesa através de ações propostas pelo Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso Letras-Francês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciado em março de 2014. Para tal intento, analisarei o processo de elaboração e uso de material didático para ensino do Francês; sendo uma dentre outras ações propostas neste programa para formação docente.

O Subprojeto PIBID Francês tem por objetivo contribuir para a formação das/os futuras/os professoras/ores de Francês na Educação Básica, dentro de uma perspectiva plurilinguística do Ensino das Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil.

O Ensino de línguas estrangeiras no Brasil ainda é visto pelo prisma da instrumentalização da aprendizagem da LE. A língua francesa durante muito tempo ficou como sinônimo de língua de cultura e de distinção de classe social. Somente a classe dominante aprendia este idioma. As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Pcns) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) é para que se ensine a LE não apenas com objetivos de aquisições de competências linguísticas, mas que os aprendizes possam desenvolver a noção de cidadania. Diferentemente dos cursos livres de idiomas, o ensino de LE nos cursos regulares (ensino médio e fundamental), os professores devem, por uma postura democrática, apresentar o maior número possível de culturas expressas pela LE ensinada, proporcionando aos alunos o desenvolvimento do conceito de alteridade e salientando os aspectos pertinentes à sua própria cultura. Portanto, propomos neste projeto às/aos licenciandas/licenciandos uma Abordagem Francófona do ensino de LE. Sabemos que o Francês é falado nos cinco continentes e mais de setenta e sete países no mundo usam a língua francesa ou como língua oficial ou de expressão. O que é muito significativo do ponto de vista cultural. A Francofonia expressa culturas e identidades de povos diversos, podemos citar do francês, malgaxes, indochineses, magrebinos, belgas, etc. São muitos povos e etnias diferentes fazendo uso do Francês como língua de expressão de suas culturas. Isto exige, da parte dos bolsistas, a vontade de investigação: deverão pesquisar a forma mais adequada à realidade pedagógica, o que vai leva-las/os ao estudo crítico das metodologias e abordagens preconizadas no ensino da LE em especial ao Francês Língua Estrangeira (FLE).

O Brasil precisa formar professoras /professores competentes e conscientes de seu trabalho na área da LE. Com o crescimento econômico, apareceu com mais evidência a fragilidade do ensino de LE. Nos programas de Ciência Sem fronteira (já extinto), no aumento do turismo estrangeiro no Brasil, com os eventos de Copa do Mundo e Olimpíadas, constatou-se a necessidade de capacitar os estudantes e profissionais de áreas de diversas no que diz respeito aos conhecimentos específicos de seus estudos e também de aprendizagem dos idiomas estrangeiros. No entanto, o atual governo (2016), com a criação do “Novo Ensino Médio”, apesar de o discurso publicitário tentar difundir-lo como democrático, tornou o plurilinguismo uma quimera no ensino de Línguas. Isso tem gerado debates e disputas no campo linguístico brasileiro ao impor o ensino do inglês como disciplina obrigatória. Queremos que as/os licenciandas/os do PIBID saiam conscientes de seu papel político-pedagógico no exercício de sua docência. Capazes de generosamente, sem reduzir o ensino de LE ao pragmatismo, mas também não olvidar as necessidades reais dos indivíduos dentro de seu contexto cultural, ensinando o Francês com entusiasmo e competência, conscientes de sua eterna função de investigadora/or da Educação Brasileira.

Com a inserção dos licenciando-bolsistas no cotidiano escolar da escola pública, esperamos estabelecer

<sup>1</sup> Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

um diálogo profícuo e eficaz sobre os saberes produzidos pela prática e os saberes acadêmicos produzidos pela pesquisa acadêmica. Que elas/eles percebam e contribuam para diminuição do machismo, sexismo, homofobia, transfobia, racismo dentre outras formas de discriminação dentro do espaço escolar. Dentro dessa dinâmica esperamos que os licenciandos se mobilizem, se enxerguem como sujeitos implicados na Educação brasileira para exercício de sua profissão docente.

Resumindo, este projeto tem por objetivo:

- Inserir os bolsistas no cotidiano escolar da escola pública e desenvolver o espírito crítico sobre as práticas docentes.
- Criar práticas pedagógicas plurais, distantes do eurocentrismo, do androcentrismo, da cisgeneridade hegemônica, da heteronormatividade e do sexismo.
- Incentivar o Ensino do Francês Língua Estrangeira no Brasil dentro de uma perspectiva plurilinguística.
- Perceber que culturas múltiplas fazem parte do universo da Língua Francesa e não apenas os países hegemônicos economicamente.
- Entender e analisar os diversos procedimentos didático-metodológicos para o ensino de Línguas estrangeiras.
- Incentivar o espírito de investigação e pesquisa para a elaboração de aulas Francês.
- Estreitar as relações entre a Universidade e a Escola Pública, trazendo novos aportes para reflexão e o exercício da profissão docente.
- Desenvolver o interesse nos bolsistas da participação em congressos e elaboração de textos acadêmicos das experiências vivenciadas no projeto.
- Contribuir para a expansão do ensino do Francês na escola pública
- Criar e organizar materiais didáticos para o ensino do Francês e disponibilizá-los para outros professores da área.
- Mobilizar as/os nossas/os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) para o exercício da profissão docente, algo que desperte realmente nele o interesse pela profissão.

Pretendo aqui mostrar parcialmente uma parte da pesquisa desenvolvida no Programa, ou das pesquisas como explicitarei logo mais, o porquê do uso do plural. Sabendo que há uma grande ação geradora de outras ações em seu entorno: “A Oficina de Língua Francesa”. São oferecidas oficinas de aquisição da Língua Francesa, nível básico, para alunas e alunos do colégio onde está instalado o Programa PIBID-Francês e também para pessoas da comunidade do entorno interessadas no projeto. Saliento, desde já, que a maior parte de participantes externos é formada por senhoras com mais de cinquenta anos de idade. Temos a preocupação dentro do projeto de além da formação docente, observar e analisar o seu processo; aqui se configuram algumas das pesquisas realizadas e/ou em curso. Dentre os temas investigados estão: o ensino/aprendizagem de *Francês para Terceira Idade (TCC já concluído)*; *PIBID como formador de professoras/es de LE*; *Gênero, Sexualidade e Raça na elaboração e uso de materiais didáticos no PIBID Letras- Francês, Relações raciais na escola e suas implicações no ensino de LE. Percepções sobre o uso de materiais didáticos pelos discentes, Percepções sobre o uso de materiais didáticos pelos docentes*; estas últimas em curso; gerando o produto final: monografias de conclusão de curso (TCC). As pesquisas desenvolvidas dentro do PIBID-Francês são oriundas de ações realizadas pelos participantes do programa, o que me permite dizer que estão dentro da metodologia da “Pesquisa-ação”. As pesquisadoras/or são participantes, mas não são meros observadores, o que justificaria outro tipo de metodologia qualitativa, “... uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema de observação.” (THIOLLENT, 2011, p.21). O autor ainda diz que ela não pode ser uma “ação trivial”, ela deve ser problematizadora, merecedora de investigação. No caso, da pesquisa aqui parcialmente mostrada, trata-se de verificar o processo de letramento docente nas questões referentes à sexualidade, gênero e raça na elaboração de materiais didáticos para o ensino do francês.

A equipe do projeto PIBID Francês é formada por cinco bolsistas PIBID (quatro alunas e um aluno), uma supervisora, da área do inglês (por falta de professora/or de francês na rede) e um coordenador, no caso

o autor desse texto. No ano de 2016, foram substituídas duas bolsistas por causa da conclusão da graduação. No início do projeto havia uma supervisora de francês, mas ele teve que abandonar o projeto por questões pessoais, sua permanência foi apenas de quatro meses no projeto.

Do ponto de vista de classe social o grupo é composto por pessoas oriundas das classes populares, pobres, moradores da Baixada Fluminense ou da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, exceto o coordenador do projeto, paulistano de origem e morador da zona sul do Rio de Janeiro. Também cabe ressaltar que tanto eu como a coordenadora, devido à mobilidade social, pertencemos hoje à chamada classe média alta. Isso significa pontuar que as bolsas pagas pela CAPES são uma fonte de renda expressiva para o grupo de alunas e aluno. Na categoria raça social, podemos dizer as ações do projeto ajudaram na afirmação identitária de uma bolsista e do único bolsista, por serem frutos de relações inter-raciais. Eles tinham dúvida sobre como se autodeclarar racialmente. No caso, a negritude se impôs para a aluna e o lado indígena foi assumido pelo bolsista do projeto, ou pelo menos, seu lado “caboclo”, assim ele se define. Nas declarações quanto à orientação sexual, somos dois gays (eu e o aluno – “fora do armário”), uma lésbica e quatro heterossexuais (incluindo a supervisora). Também devemos observar que, tanto as discussões no processo de elaboração de material didático e seu uso, quanto nos estudos de textos referentes à Raça, Gênero e Sexualidade na Educação, colaboram muito na autoafirmação identitárias, sobretudo das homossexualidades e da negritude.

Um dos maiores ganhos do programa para os cinco bolsistas ID tem sido a elaboração do material didático das oficinas de ensino de francês, visto que cada bolsista tem a oportunidade e o dever de elaborar suas aulas, sempre contando com a ajuda do grupo todo, incluindo supervisora e coordenador. Nessa elaboração, os bolsistas vêm tentando trabalhar fora dos estereótipos, principalmente no que concerne aos personagens que surgem dentro de cada contexto situacional usado nos materiais. Sabemos que os “métodos” propostos pelas grandes editoras internacionais, são elaborados para atingir seus interesses comerciais, com um público alvo bastante restrito (SILVA, 2008), Por isso, tenta-se expor sujeitos diversos: negros, brancos, pobres, ricos, heterossexuais, homossexuais, transexuais, gordos, magros, cristãos, mulçumanos etc, pessoas que nem sempre (ou quase nunca) aparecem nos materiais didáticos de língua estrangeira e, espera-se que dessa forma, que os alunos e alunas das oficinas percebam a diferenças e se sintam de alguma forma representadas/os ali. A supervisão tem sido de grande importância para que fossem mostrados os caminhos para a realização e o aperfeiçoamento desse material. Além disso, há uma reunião quinzenal prevista entre bolsistas e o coordenador do projeto para refletir sobre o processo elaboração de material didático. Dentro desses encontros são debatidos temas para o melhoramento de materiais já usados e exposição de ideias para materiais futuros. O PIBID Francês UFRJ ainda vê nessa elaboração uma forma de aperfeiçoamento da língua estrangeira por parte dos bolsistas de ID, posto que é também um momento onde a revisão gramatical e lexical da língua francesa pode ser feita para depois ser ensinada durante as aulas.

O que eu investigo aqui é processo dessa formação docente dentro do Programa PIBID-Francês, através da ação de elaboração e uso de material didático usado na Oficina de Francês. Acreditamos que essa formação se dá por fontes diversas que compõem o que Tardif (2009) nomeia como “saberes da docência”. Através de diversos saberes, os bolsistas ID do Programa reconstruem de maneira diferenciada suas perspectivas pedagógicas. Se por um lado, os “saberes profissionais”, oriundos da pedagogia, colaboram para didática; se faz necessário os “saberes disciplinares”, o conhecimento e domínio da língua francesa para produção do material. No entanto, em muitos momentos os métodos e técnicas oriundos dos “saberes curriculares” se fizeram presentes para a confecção de um material que fosse sequencial, com certa progressão na aquisição dos conhecimentos, sejam eles linguísticos, socioculturais ou um *savoir-faire* ou *savoir-être* pertinentes à aquisição da Língua francesa. Mas foi nos “saberes experienciais”, aqueles adquiridos no exercício da docência, que se evidenciaram as angústias, os acertos e afirmação da docência.

Em um primeiro momento, logo no início do projeto, as bolsistas e o bolsista confeccionavam materiais didáticos em forma de colagem e muito próximos dos materiais encontrados nos livros didáticos de Língua Francesa: com a predominância de personagens brancos, heterossexuais, de discursos masculinistas, e na perspectiva do ensino estrutural de Língua (ensino gramatical).

Conforme as proposições previstas no projeto de se discutir Africanidades na aplicação da lei 10.639 (GOMES, 2009), foi criada a personagem central e catalizadora de outros materiais que levassem em conta as diferenças de raça, classe, sexualidade, gênero. Acredito que essa personagem, Urbi, refletia também um pouco o orgulho da maioria das pessoas que compunham o programa : mulher negra de origem beninense, jovem, francófona e empoderada. Não podemos nos esquecer da relação cultural estreita existente entre as culturas brasileira e beninense.

Através da Urbi, foram surgindo outros personagens: seu primo gay e namorado que adotaram uma criança; o aluno refugiado, a garota gorda empoderada etc. Sem perder a noção de que se tratava de um curso de francês, a elaboração do material surgia após longas discussões teóricas e pessoais sobre os temas. Em nenhum momento as subjetividades dos pesquisadoras/as foram consideradas irrelevantes.

Em alguns momentos faltava segurança por parte dos bolsistas, nem tanto na elaboração do material em si, mas na apresentação e uso dele. Foi o que aconteceu na aula cujo material apresentava o casal gay e suas filhas adotivas, configurando uma nova concepção de família, distante do modelo nuclear. Apesar da aula, ter sido dada pelo participante gay, ele e suas colegas vivenciaram momentos de angústia sobre a receptividade do grupo de alunas da oficina, neste caso, o grupo da terceira idade, sobre a apresentação do tema. Somente após o término da aula, que aparentemente foi bem aceita pelo grupo, as pesquisadoras e o pesquisador conseguiram falar mais sobre o material elaborado. Foi também essa aula que desencadeou outras propostas não tão comuns em materiais didáticos concebidos e comercializados pelas editoras. Mesmo assim, percebemos que os materiais, ainda que apresentassem temáticas associadas às homossexualidades, gordofobia, negritude, ainda assim, era dentro de um enquadre de classe média francesa escolarizada. Os gays estavam casados, “comportados”, não se trava de pessoas realmente à margem da sociedade civil, não representando de fato uma “dissidência”. Em nossas discussões ficamos surpresos pelo quanto os discurso hegemônicos de sexualidade, classe e raça ainda predominavam em nossos materiais. Buscamos hoje construir um currículo que saia dessa perspectiva, que seja mais “queer”, que os estranhamentos, por ele provocados, sejam no mínimo nossa meta (LOURO, 2013). Fora da heteronormatividade, fora da branquitude hegemônica, fora dos padrões de beleza impostos, fora das perspectivas de um mundo burguês comportado. Queremos estranhar, mas para isso temos que nos estranhar também.

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção de diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar do lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. (LOURO, 2013, pp. 49/50)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, J. Sujeitos do sexo/gênero/desejo In: **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.17-60

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo In: **LOURO,**

G.L. (ORG.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013. p. 151-172.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M. ; HERINGER, R. (ORG.) . **Caminhos Convergentes, estado, sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Büll Stiftung, 2009. p. 39-74. .

HOOKS, B. Pedagogia engajada **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p.25-36

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KLEIMAN, A.B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – Florianópolis, Santa Catarina, LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

SILVA, S.L.B. **Masculinidades e Feminilidades dentro dos Manuais do FLE ( Francês Língua Estrangeira)**: das visões sexistas às relações de gênero. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.

TARDIF, M. O saber dos professores em seu trabalho In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 29-111.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

# O PIBIB-MATEMÁTICA/UFRJ - PRODUTOS MANIPULÁVEIS E JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Nedir do Espirito Santo<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Matemática participa do PIBID desde seu primeiro edital, em 2007. O PIBID surgiu como uma forte ferramenta para a formação de professores por meio da inserção destes em atividades nas escolas, já em períodos iniciais do curso de licenciatura, tendo contato com seu futuro ambiente de trabalho, cabendo à coordenação e aos professores supervisores, fazerem desta participação elemento motivador para a permanência no curso de licenciatura e prosseguir na carreira docente.

Para elaborarmos nosso plano de atuação nas escolas pesquisamos elementos para que o trabalho realizado fosse expressivo e efetivo, tanto para o futuro professor quanto para a escola.

No trabalho de Klein (2006) sobre desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), encontramos uma das fortes informações norteadoras

O acesso ao Ensino Fundamental está universalizado, mas não sua conclusão. As taxas de repetência e evasão deixaram de cair nos últimos anos e estão subindo no Ensino Médio. A expansão do Ensino Médio parou. Dessa maneira não é possível universalizar a conclusão do Ensino Fundamental e do Médio (KLEIN, 2006, p.139).

Nos encontros com professores das escolas tivemos informações concretas sobre percentuais de evasão na primeira série do Ensino Médio e do grande número de alunos que chegam despreparados para o aprendizado da Matemática nesse nível de ensino.

Após conversações e levantamentos realizados traçamos nossa meta de atuação, propondo às escolas a realização de atividades com alunos da primeira série do Ensino Médio. A Proposta foi fortemente aceita pelas escolas e deu origem a várias demandas. Nos anos seguintes as atividades se estenderam às demais séries e ao Ensino Fundamental II, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

O grande desafio para execução da proposta foi o trabalho com a diversidade de bagagens de conteúdos dos alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem de matemática tem característica cumulativa, ou seja, o bom desempenho escolar em cada nível de ensino depende do sucesso no nível anterior. Isto gera enorme dificuldade de levar a termo o Ensino Médio alunos que apresentam grande deficiência de conteúdo no Ensino Fundamental. Professores das escolas nos relataram que há alunos que ingressam nesse nível de ensino sem domínio de operações básicas com números inteiros e racionais. Como primeira demanda, nos solicitaram atividades para sanar tais deficiências. No entanto, a deficiência do aprendizado, contribui para enorme desmotivação para a matemática.

Estabelecemos nossa estratégia de ação tendo com principais fins:

- inserir os alunos da licenciatura nas escolas exercendo um trabalho diferenciado, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem, em sintonia com as atividades realizadas pelos professores das escolas;
- aplicar atividades que motivem os alunos das escolas para a matemática, que contri-

buam para o desenvolvimento lógico matemático do aluno e aumentem a capacidade de concentração.

De expressiva colaboração para o planejamento foram as atividades da disciplina Laboratório de Instrumentação para Ensino de Matemática (do conjunto de disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática da UFRJ direcionadas à prática docente) na qual são abordados, dentre outros tópicos: análise e criação de materiais que auxiliam na motivação, introdução e fixação de conceitos matemáticos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; aplicação e avaliação de experiências adequadas à escola nesses níveis.

Reunimos esses elementos e demos início a execução, com ênfase elaboração de produtos manipuláveis como recurso no processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a orientação dos Bolsistas de Iniciação a Docência (BID) na aplicação desses materiais para extrair dessas ferramentas o máximo, visando a participação de alunos de licenciatura e alunos das escolas na construção do saber.

## PRODUTOS MANIPULÁVEIS E JOGOS

A construção dos conceitos matemáticos é um processo longo, gradual e, para alguns estudantes, o estudo desta área de conhecimento é tido como maçante e rígido, causando aversão durante todo o ciclo escolar e, conseqüentemente, visto como um fardo em suas vidas. Infelizmente, dados estatísticos mostram que não são poucos os estudantes que se enquadram nesse caso. Segundo relatório do INEP de desempenho no SAEB 2015, as proficiências médias em Matemática caíram no Ensino Médio pela segunda vez consecutiva. Na tabela de Distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência, no terceiro ano do Ensino Médio de Escolas Estaduais urbanas do RJ, encontramos 66,74% dos alunos ocupando os níveis de 0 a 2, numa escala de 0 a 10 (informações disponíveis em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>>).

Os materiais concretos aparecem no cenário do ensino da Matemática como fortes instrumentos que dão dinâmica ao desempenho dos atores, professores e alunos, mas que, sendo utilizados de forma imprecisa, podem apenas representar instrumentos de diversão.

Nos trabalhos de Szendrei (1997) e Moyer (2001) são feitas várias considerações sobre a utilização de materiais educativos. O primeiro aborda posicionamentos de educadores contra e a favor de seu uso, e aspectos a serem considerados sobre sua necessidade. O segundo alerta sobre a utilização desse tipo de recurso didático no sentido de que o professor pode tornar sua utilização uma brincadeira e distanciar-se de seu fim.

Em Rêgo e Rêgo (2006), são citados alguns cuidados que o professor deve ter ao utilizar os materiais didáticos manipuláveis.

Dar tempo para que os alunos conheçam o material (inicialmente é importante que os alunos o explore livremente);

Incentivar a comunicação e troca de ideias, além de discutir com a turma os diferentes processos, resultados e estratégias envolvidos;

Mediar, sempre que necessário, o desenvolvimento das atividades por meio de perguntas ou da indicação de materiais de apoio, solicitando o registro individual ou coletivo das ações realizadas, conclusões e dúvidas;

Realizar uma escolha responsável e criteriosa do material;

<sup>1</sup> Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFRJ, Rio de Janeiro-RJ

Planejar com antecedência as atividades, procurando conhecer bem os recursos a serem utilizados, para que possam ser explorados de forma eficiente, usando o bom senso para adequá-los às necessidades da turma, estando aberto a sugestões e modificações ao longo do processo;

Sempre que possível, estimule a participação do aluno e de outros professores na confecção do material; (RÊGO e RÊGO, 2006, p 54)

Na busca por metodologias para melhorar o ensino da matemática, a atividade lúdica propicia uma boa alternativa. Damos ênfase aos jogos que, quando bem aplicados, estimulam concentração do aluno na simples busca de estabelecer estratégias para ganhar ou para derrotar um parceiro, e, sendo direcionado para a matemática, torna-se um recurso didático que, além da construção do raciocínio lógico-dedutivo, é um facilitador na introdução e/ou fixação de conteúdo, contribuindo para um melhor desempenho dos estudantes no aprendizado da matemática.

### ALGUNS PRODUTOS DESENVOLVIDOS

Apresentamos alguns produtos, especificando, em cada, o(s) conteúdo(s) matemático(s) abordados e seu(s) objetivo(s).



**Figura 1** – Bingo da Tabuada.  
Produto 1



**Figura 2** – Fechamento de Quadrados.  
Produto 2



**Figura 3** – Dominó se operações.  
Produto 3

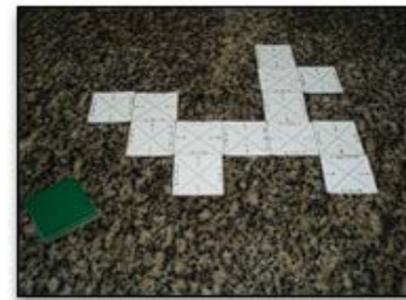


**Figura 4** - Primeira equação do sistema.  
Produto 4

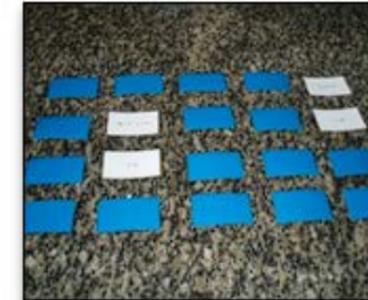


**Figura 5** – Segunda equação do sistema.  
Produto 4

Os produtos iniciais, de 1 a 7, visam atender uma grande demanda das escolas para a realização de atividades com conceitos de operações básicas do Ensino Fundamental.



**Figura 6** – Dominó de equações.  
Produto 5



**Figura 7** – Jogo Memória-matemática.  
Produto 6



**Figura 8** – Jogo Uno-matemática.  
Produto 7



**Figura 9** - Filhotes e Mães. Produto 8



**Figura 10**- Domínio e Imagem. Produto 8

Produto 1. Jogo *Bingo da Tabuada* (Figura 1). Conteúdo: operações básicas com inteiros positivos. Objetivo: fixação de tabuada por meio da adaptação do jogo conhecido Bingo. Um número é escolhido para fator e os outros são sorteados. O aluno deve procurar em sua cartela o produto. No final são avaliados os erros. O jogo é trabalhado, inicialmente com grupos e depois, individualmente.

Produto 2. Jogo *Fechamento de Quadrados Matemático* (Figura 2). Conteúdo: operação de multiplicação de inteiros com dois algarismos. Objetivo: fixação da multiplicação por meio da adaptação do jogo Formação de Quadrados. A turma é dividida em grupos e calcula, sem uso de calculadora, produtos de pares de números apresentados. Ganha quem completar mais quadrados com quatro bolinhas. Cada grupo deve evitar que o adversário complete o quadrado.

Produto 3. Jogo *Dominó de operações* (Figura 3). Conteúdo: operações elementares com decimais (relacionas formas diferentes de representação ou obtenção do mesmo resultado). Objetivo: fixação de operação por meio da adaptação do jogo conhecido Dominó.

Produto 4 (Figura 4 e Figura 5). Conteúdo: incógnitas, equações do primeiro grau e sistemas de equações do primeiro grau. Objetivo: trabalhar com os alunos o conceito de incógnita, no que consiste resolver uma equação do primeiro grau e resolver um sistema de equações do primeiro grau. Cada figura citada exibe uma equação a duas incógnitas e é solicitado ao aluno que encontre as possíveis soluções inteiras não negativas para cada equação. Depois o aluno verifica qual satisfaz ambas. Produto e metodologia detalhados em Espirito-Santo (2012).

Produto 5. Jogo *Dominó de equações* (Figura 6). Conteúdo: equações do primeiro grau e soluções. Objetivo: fixação de resolução de equações via adaptação do jogo conhecido Dominó.

Produto 6. Jogo *Memória-Matemática* (Figura 7). Conteúdo: equações do primeiro grau. Objetivo: fixação de resolução de equações por meio da adaptação do Jogo de Memória, sendo cada par de cartas que combinam formado pela equação e sua respectiva solução.

Produto 7. Jogo *Uno-Matemática* (Figura 8). Conteúdo: equações do primeiro grau. Objetivo: fixação de resolução de equações por meio da adaptação do jogo Uno, em que as cartas de mesmo número são equações ou suas soluções ou outra forma de reescreve-las.

Produto 8 (Figura 9 e Figura 10). Conteúdo: Funções. Objetivo: introdução do conceito de função por meio da relação de filhote para mãe, sendo colocadas todas as mães e todos os filhotes da fazenda (Figura 9). Como não há filhote sem que haja a mãe e um filhote não provem de duas mães, em quaisquer das sugestões de relações todos os filhotes estarão relacionados e a uma única mãe.



Figura 11 – Construção de funções. Produto 9



Figura 12 – Construção de funções. Produto 10

Produto 9 (Figura 11). Conteúdo: Funções. Objetivo: construções de relações e identificação de funções, a partir de regras estabelecidas. O envelope contém regras de associação. O aluno sorteia uma regra para relacionar os dois conjuntos e a executa. Depois verifica se é ou não uma função.

Produto 10 (Figura 12). Conteúdo: Sistema cartesiano de coordenadas ortogonais. Objetivo: plotar gráficos, ou seja, localização no plano (placa de cortiça) pontos de gráficos de funções, com tachinhas.



Figura 13 – Produto 11



Figura 14– Produto 12

Os produtos 11 a 14, que apresentamos a seguir, fazem parte também do conjunto de ferramentas do minicurso ministrado no VI EEMAT por Espírito-Santo et al (2014a).

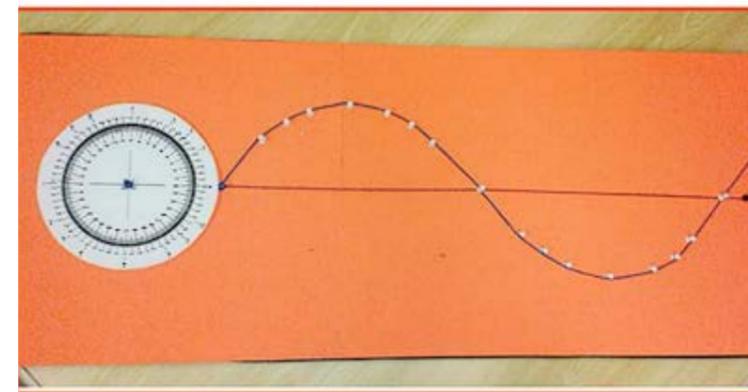


Figura 15– Esboço de gráfico da função seno. Produto 13

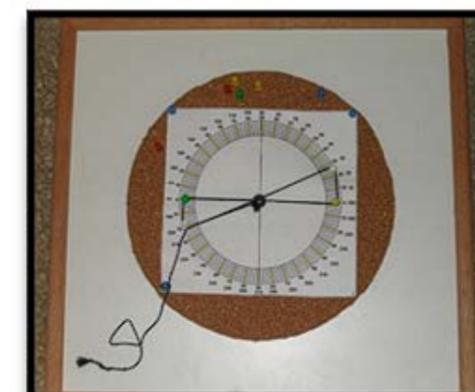


Figura 16– Redução ao primeiro quadrante. Produto 14

Produto 13 (Figura 15). Conteúdo: Trigonometria. Objetivo: esboço de parte do gráfico da função seno. Por meio da retificação de arcos de círculo e deslocamento de segmentos, o aluno constrói o esboço gráfico de funções trigonométricas, utilizando um disco, barbante, tachinhas, cartolina e cortiça.

Produto 14 (Figura 16). Conteúdo: Trigonometria. Objetivo: estudo de redução ao primeiro quadrante. Manipulando barbante, o aluno obtém triângulos congruentes e encontra coordenadas correspondentes, levando em conta o sinal do quadrante.



Figura 17- Seção cônica elipse (1) . Produto 15



Figura 18- Seção cônica elipse (2) Produto 15



Figura 19- Cortes do cone circular reto. Produto 16

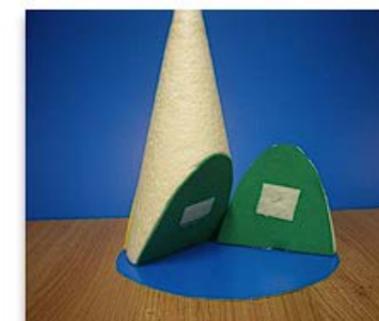


Figura 20- Seção cônica parábola. Produto 16

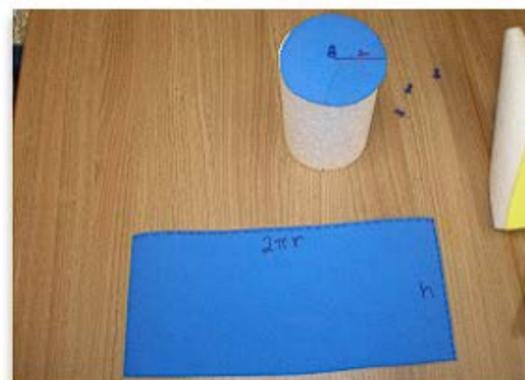


Figura 21- Seção cônica ramo de hipérbole, Produto 16

Produtos 15 e 16 (Figura 17 a Figura 21). Conteúdo: Seções Cônicas. Objetivo: visualização das cônicas, a partir de cortes do cone circular reto por planos.



**Figura 22** – O cilindro circular reto revestido com EVA. Produto 17



**Figura 23** – Planificação da superfície lateral do cilindro circular reto revestido com EVA. Produto 17

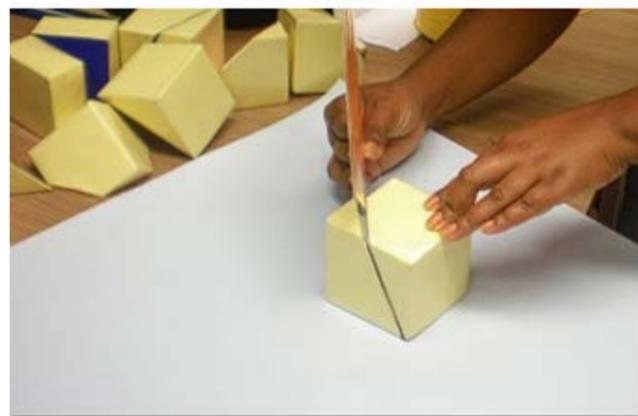
Produto 17 (Figura 22 e Figura 23). Conteúdo: Planificação do cilindro circular reto. Objetivo: visualização da planificação por meio do revestimento do cilindro com EVA.



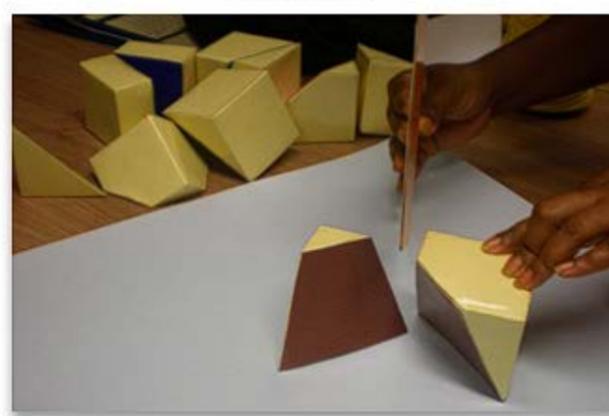
**Figura 24** – O plano cortando o cubo. Produto 18



**Figura 25** – Cortes do cubo por plano. Produto 18



**Figura 26** – O plano cortando o cubo. Produto 18

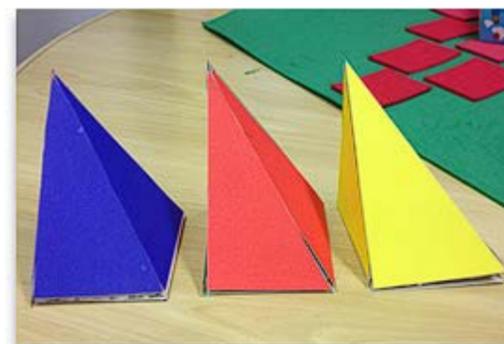


**Figura 27** – Outra visualização do corte. Produto 18

Produto 18. (Figura 24 a Figura 27). Conteúdo: Seções planares do cubo. Objetivo: visualização dos polígonos obtidos de cortes do cubo por planos.

Os produtos 19 e 20 que apresentamos a seguir, fazem parte também do conjunto de ferramentas para

o minicurso ministrado no VI EEMAT, por Espírito-Santo et al (2014b).

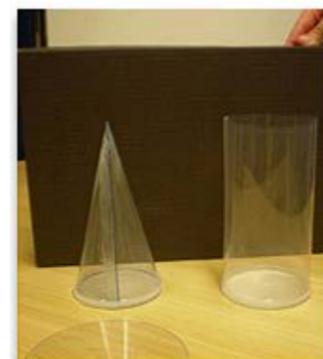


**Figura 27** – Pirâmides de volumes iguais. Produto 19



**Figura 28** – As pirâmides formando o cubo. Produto 19

Produto 19 (Figura 27 e Figura 28). Conteúdo: Volume de pirâmide. Objetivo: visualização da propriedade de que o volume da pirâmide é a terça parte do volume do prisma de igual base e igual altura (modelo de caso particular em que o prisma é um cubo).



**Figura 29**



**Figura 30**



**Figura 31**



**Figura 32**

Experiência para constatar que o volume do cilindro é três vezes o do cubo. Produto 20

Produto 20 (Figura 29 a Figura 32). Conteúdo: Volume do cone. Objetivo: visualização da propriedade de que o volume do cone é a terça parte do volume do cilindro de igual base e igual altura.



**Figura 33** – Seções planas da esfera. Produto 21



**Figura 34** – Calculando elementos das seções. Produto 21

Produto21 (Figura 33 e Figura 34). Conteúdo: Seções planas da esfera. Objetivo: visualização dos círculos obtidos de cortes da esfera por planos e cálculo de seus elementos.



Figura 35 – Jogo Matematicalizando. Produto 22.

Produto 22 Jogo *Matematicalizando* (Figura 35). Conteúdo: Matrizes, adaptável para outros tópicos. Objetivo: fixação de conteúdo. foi elaborada e aplicada num grupo de alunos do Ensino Médio em experiência realizada por alunos da licenciatura bolsistas do PIBID, após observação de dificuldades de aprendizado, a princípio no conteúdo de matrizes. A relevância do trabalho está na essência da elaboração do produto que foi produzido em união dos alunos da escola com bolsistas do PIBID, ambos orientados pelo professor supervisor. O nome do produto foi atribuído pelos alunos da escola. O produto está detalhado no trabalho sobre relato de experiência de Fernandes et al (2015).

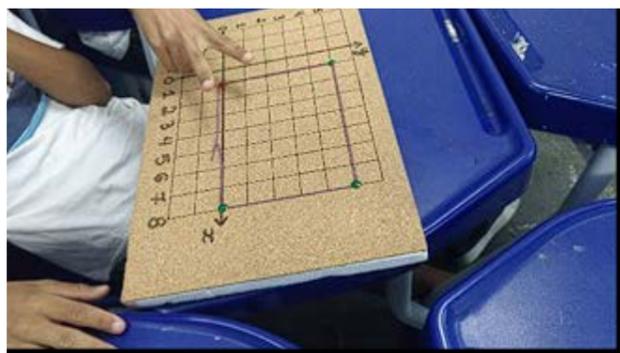


Figura 36



Figura 37

Alunos manipulam o produto desenhando figuras para o cálculo de área e perímetro. Produto 23

Produto 23 (Figura 36 e Figura 37). Conteúdo: Área e perímetro. Objetivo: auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de área e perímetro de figuras planas. Estabelecidas as unidades de comprimento e de área, respectivamente, conforme o desejado, os alunos fazem marcações de pontos (utilizando as tachinhas) e ligando os pontos (com barbantes) formando as figuras geométricas.

Os dois próximos produtos são jogos africanos, encontrados por pesquisa realizadas pelos BIDs atuantes no Ensino Fundamental II. Objetivos: concentração e desenvolvimento do raciocínio lógico. Foram selecionados dois jogos africanos de tabuleiro: o *Jogo da Borboleta* e o *Shisima*, por possuírem regras simples e foram reproduzidos pelos bolsistas ID e têm as seguintes configurações (atualizadas ao longo do tempo).

Os BIDs apresentam o trabalho *Experiências no Fundamental II do PIBID-Matemática/UFRJ* na IV JFD da UFRJ em que relatam os desafios e estratégias na realização das atividades da escola. O trabalho recebeu menção honrosa.



Figura 38 - O Jogo da Borboleta, original. Produto 24



Figura 39 - O Jogo da Borboleta, adaptado. Produto 24



Figura 40 - O Jogo Shisima, original. Produto25



Figura 41- O Jogo Shisima adaptado Produto 25

Produto 24 (Figura 38 e Figura 39) Jogo da Borboleta. Suas regras são parecidas com as do jogo de Damas. Material: tampinhas para cada jogador, de preferência, duas cores diferentes, uma cor para cada jogador para não confundir. Como jogar: coloca-se as 18 peças no tabuleiro, deixando vazio somente o ponto central. Um jogador de cada vez movimentava uma de suas peças em linha reta até o ponto vazio adjacente. O jogador também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre. O jogador pode continuar saltando com a mesma peça, capturando outras enquanto for possível. O jogador que deixa de saltar perde a peça para o adversário. Se um jogador tiver a opção de mais de um salto, poderá escolher o salto a fazer. O jogador que capturar todas as peças do adversário é o vencedor. Os jogadores devem-se revezar para iniciar o jogo.



Figura 42 - Jogo de Damas. Produto 26



Figura 43 - Torre de Hanói. Produto 27



Figura 48. Jogo da Velha 3D em dimensões encontrada no mercado.



Figura 44 - Jogo Resta um. Produto 28



Figura 45 - Cartelas Mágicas. Produto 29



Figura 46 - Jogo (desafio)Tira argola. Produto 30



Figura 47 - Jogo Shisima Produto 31



Figura 49 - Jogo da Velha 3D. Produto 32



Figura 50 - Jogo da Velha 3D. Produto 32

Finalizamos com a imagens de alguns materiais produzidos em dimensões grandes para serem trabalhados com alunos das escolas em feiras e/ou com o público leigo, em feiras nas escolas ou em eventos com a finalidade de divulgação da Matemática e interação do público com os produtos. São eles: Produto 26 – Damas, Produto 27 -Torre de Hanói; Produto 28 – Jogo *Resta um*; Produto 29 – Cartelas Mágicas; Produto 30 – Jogo Tira Argola; Produto 31 – Jogo Shisima.

Produto 32 – *Jogo da Velha 3D* (Figura 48 a Figura 50). Consiste na adaptação, em escala grande, do Jogo da Velha 3D, o qual é adaptação para três dimensões do conhecido Jogo da Velha. Para jogar são utilizadas bolas e há, ao todo, 28 buracos. São 27 buracos, ao todo. Cada jogador fica de posse de 14 bolas. Um jogador joga por vez, como no jogo da velha no plano. O que difere é como se ganha o jogo. Vence a equipe que formar mais trincas.

As duas imagens que seguem são da participação do PIBID-Matemática no Festival da Matemática, realizado de 27 a 30 de abril de 2017 e organizado pelo IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada e a SBM - Sociedade Brasileira de Matemática, com a apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e do Ministério da Educação; realizado na Cidade do Rio de Janeiro em três espaços e os alunos da UFRJ participaram das atividades realizadas em oficinas do Projeto Roda de Conversa: a matemática na vida e na escola, de responsabilidade das Direções Adjuntas de Graduação e Extensão do Instituto de Matemática da UFRJ e a coordenação do PIBID-Matemática. Foram 274 trabalhos submetidos, sendo selecionadas 20 oficinas para apresentação.



Figura 51 – Panorama do PIBID-Matemática no Festival da Matemática (1).



Figura 52 – Panorama do PIBID-Matemática no Festival da Matemática (2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um programa que trouxe luz para os cursos de licenciatura. Existe a licenciatura antes PIBID e pós PIBID. A atuação dos alunos nas escolas, fomentada pela CAPES, lhes permitiu ter uma visão crítica do ensino de matemática nas escolas e, ao mesmo tempo, buscar atuar como profissionais que farão a diferença. Convém salientar que vários dos desafios enfrentados estão relatados em Espírito-Santo et al (2015), trabalho apresentado no Seminário do PIBID Sudeste. O que apresentamos aqui é uma pequena parte do que fizemos. Nossas discussões foram muito construtivas, dando origem a trabalhos e participações em evento que nos deram bastante prazer, pois a empolgação dos alunos, tanto da licenciatura quanto das escolas, nos renova. E há muito mais a fazer!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPIRITO-SANTO, N. Uma proposta para a introdução do conceito de Incógnita e Resolução de Sistemas. In: V ESCOLA DE INVERNO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E 3º. ENCONTRO NACIONAL PIBIB MATEMÁTICA, 2012, Santa Maria. **Anais do 3º. EIAMAT e 1º. Encontro Nacional PIBID Matemática, V.1 N.1 - Mostra Didático-Científica PIBID**. Santa Maria: UFSM, 2012 Disponível em <[http://w3.ufsm.br/ceem/eiamat/Anais/ed\\_3.html](http://w3.ufsm.br/ceem/eiamat/Anais/ed_3.html)>. Acesso em 08 março de 2018.

ESPIRITO-SANTO, N., CAVALCANTE, A., ADÃO, G., OLIVEIRA, J. Uma proposta de abordagem do ensino de trigonometria na Educação Básica In: VI EEMAT - ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO RIO DE JANEIRO. **Anais do VI EEMAT**. Niterói: SBEM, 2014a. (Minicurso – MC27). Disponível em <<http://www.sbemrj.com.br/p/anais.html>>. Acesso em 08 março de 2018.

ESPIRITO-SANTO, N., OLIVEIRA, L. C., SANTOS, Ob. Princípio de Cavalieri no Ensino Médio e o cálculo de volumes. In: VI EEMAT - ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO RIO DE JANEIRO. **Anais do VI EEMAT**. Niterói: SBEM, 2014b. (Minicurso – MC10). Disponível em <<http://www.sbemrj.com.br/p/anais.html>>. Acesso em 08 março de 2018.

ESPIRITO-SANTO, N., CUNHA, F. A., FERNANDES, A. F., OLIVEIRA, J. S. PIBID-Matemática da UFRJ: desafios e estratégias. In: I SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE E III ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID, 2015, Aracruz. **Anais do Seminário de Pibid/Sudeste e Encontro Estadual do Pibid/ES**. Cachoeiro de Itapemirim: Centro Universitário São Camilo, 2015. p. 1416-1426. Disponível em <<https://sites.google.com/site/seminariopibidsudeste/>>. Acesso em 08 março de 2018.

ESPIRITO-SANTO, N., FERNANDES, A. F., PINHEIRO, J. F. Relato de experiência sobre o ensino de matrizes no contexto do PIBID/UFRJ. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIAS E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA (V SHIAM), 2015, Campinas. **Coleção V Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática - Anais Volume 2: Histórias de Aulas de Matemática**. Campinas: UNICAMP, 2015. p. 206-215. Disponível em <[https://www.cempem.fe.unicamp.br/sites/www.cempem.fe.unicamp.br/files/anais\\_shiam-v2.hisau.pdf](https://www.cempem.fe.unicamp.br/sites/www.cempem.fe.unicamp.br/files/anais_shiam-v2.hisau.pdf)>. Acesso em 08 março de 2018.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun., 2006.

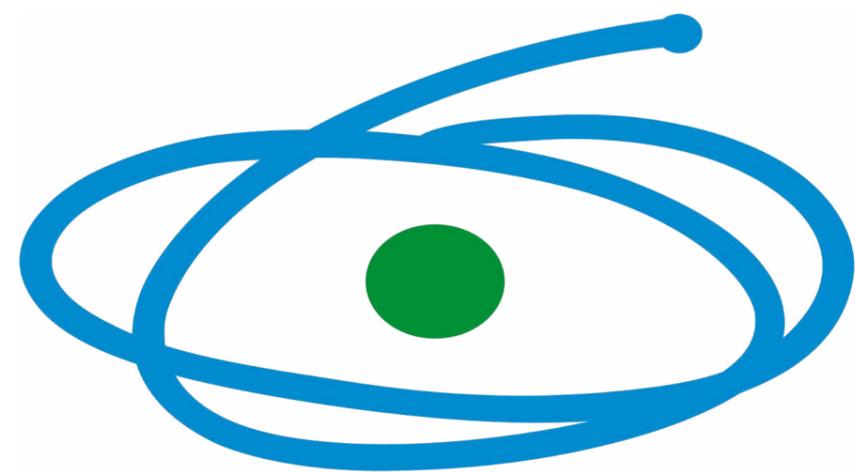
MOYER, P. S. Are We Having Fun Yet? How Teachers use Manipulatives to Teach Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, v.47, p. 175-197, 2001.

RÊGO, R. G., RÊGO, R. M. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: LORENZATO, S. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, p. 39-56, 2006.

SZENDREI, J. Concrete Materials in The Classroom. In: **International Handbook of Mathematics Education**. Dordrecht; Springer, Chapter 11, p. 411-434, 1997.



1920 | 2020



**CAPES**

