

JORNADA DE FORMAÇÃO DOCENTE UFRJ - PIBID/PRP 2024

FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRJ:

parcerias e trajetórias nos programas PIBID e
Residência Pedagógica

Rejane Maria de Almeida Amorim
Juliana Marsico
(Organizadoras)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação docente na UFRJ : parcerias e trajetórias nos Programas PIBID e Residência Pedagógica / organizadoras Rejane Maria de Almeida Amorim, Juliana Marsico. – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.
465 p. : il.

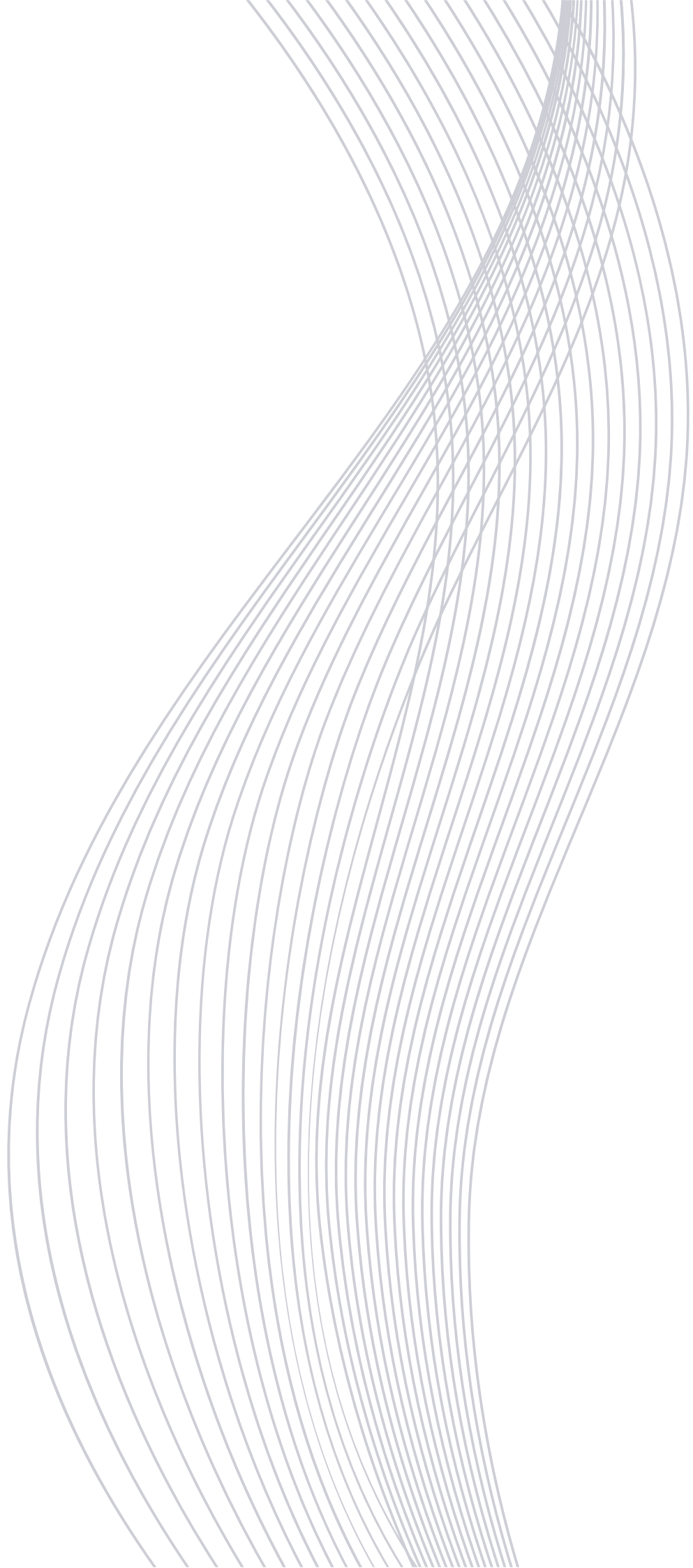
Esse e-book complementa a Jornada de Formação Docente UFRJ-PIBID/PRP 2024.

ISBN 978-65-88579-16-9 (versão on-line).

1. Professores – Formação – Rio de Janeiro - Congressos 2. Prática de ensino - Congressos. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Brasil). 4. Programa de Residência Pedagógica (Brasil). I. Amorim, Rejane Maria de Almeida. II. Marsico, Juliana. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CDD: 370.71

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Roberto de Andrade Medronho

Vice-Reitora

Cássia Curan Turci

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Maria Fernanda Santos Quintela da Costa Nunes

Superintendente Geral de Graduação

Profa. Georgia Correa Atella

Superintendente Administrativo

Rosiléia Castório Damasceno

Superintendente Acadêmico

Prof. Carlos Eduardo Bielschowsky

Superintendente de Acesso e Registro

Ricardo Ballesterio Anaya

Superintendente Executivo de Sistemas Acadêmicos Corporativos

Ricardo Storino

Procuradoria Educacional Institucional

Profa. Maria Antonieta Peixoto Gimenes Couto

Coordenação do Programas Institucionais de Formação Docente

Profa. Rejane Maria de Almeida Amorim

**Coordenação de Integração dos Cursos de Licenciaturas ao Complexo de Formação
do Professores e PBAER**

Prof. Joaquim Silva

Coordenação de Integração Acadêmica dos Cursos e Programas

Prof. Marcelo Côrtes

Coordenação do Programa de Educação Tutorial (PET) e Inovação para Graduação

Prof. Cristiano Lazoski

Núcleo de Educação a Distância

Prof. Carlos Eduardo Bielschowsky

Chefe de Secretaria de Gabinete

Lu Cavalheiro

EDITORACÃO

Daniele Sueira de Lira

ORGANIZADORAS DO E-BOOK

Rejane Maria de Almeida Amorim

Juliana Marsico Correia da Silva

EQUIPE COORDENADORA DOS PROGRAMAS PIBID E PRP 2022/2024

Coordenação Institucional PIBID/UFRJ: Rejane Maria de Almeida Amorim

Coordenação Institucional PRP/UFRJ: Juliana Marsico Correia da Silva

Monitoria: Daniele Sueira de Lira e Emily Lopes Maciel

Suporte Técnico-administrativo: José Luiz da Silva

Esse Livro (E-Book) está disponível no Repositório Institucional Pantheon da UFRJ.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade dos autores.

AGRADECIMENTOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Pró-Reitoria de Graduação - PR1

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH

SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação	13
Formação de professores na articulação entre universidade e escola nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFRJ	
Seção I: Artes	
Da universidade à escola básica, passando pelo museu: trocas e vivências formativas da docência em Artes Visuais do PIBID UFRJ	24
Seção II: Pedagogia e suas interfaces	
Formação de professores/as através da Residência Pedagógica: experiência do Núcleo Pedagogia - Diversidade	35
O PIBID UFRJ no edital 2020-2022: práticas docentes em contexto remoto e a formação docente	46
Seção III: Língua portuguesa e línguas estrangeiras	
Da formação de leitores e de professores como vôlei de praia: considerações sobre mediação em diferentes contextos	57
Jornada da leitura: hipóteses sobre os múltiplos fatores no engajamento	71
Professores como intelectuais críticos e transformadores: o PRP de Língua Inglesa na UFRJ	84
Tecendo a história: retalhos e narrativas das bonecas Abayomis	97
Da cozinha à sala de estar: representações das mulheres negras nas novelas brasileiras	109
O saber docente nas escolas públicas: relato de uma licencianda	118
O lúdico como ferramenta para o ensino de Francês na educação básica	130
PIBID Francês através do material didático para construção de identidades	142
Guiné Equatorial: aplicação de uma abordagem decolonial do ensino de Espanhol nas salas de aula	154
Ensino de Alemão com literatura na escola: sobre desafios e possibilidades	165
Seção IV: Subprojetos interdisciplinares	
Formação de professores para os letramentos literários: uma análise de propostas didáticas no contexto do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ	179
Práticas de multiletramentos na formação de professoras/es de língua adicional: um diálogo entre o componente curricular língua inglesa e outras línguas adicionais	191
Projeto Interdisciplinar PIBID Matemática e Pedagogia: vivências de formação na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental	204
Errâncias de uma experiência interdisciplinar: entre imagens e vozes de coordenadoras e supervisora/es do PIBID Interdisciplinar Educação Física e Sociologia	216
Língua Portuguesa em perspectiva intercultural: em busca da perspectiva	227
Seção V: Sociologia e Filosofia	
O Novo Ensino Médio e os desafios dos itinerários formativos: a experiência de Residência Pedagógica em sociologia no componente curricular “autocuidado da saúde”	239
Expansão do currículo da Filosofia através da experiência de ensino	247
PIBID Sociologia: educação, afetos e formação crítica na escola básica	258
Experiências filosóficas em sala de aula: relatos e reflexões do PIBID Filosofia no Colégio Estadual Paulo de Frontin	270
Refletindo criticamente sobre a prática: relatos de experiência dos pibidianos do núcleo Pedro II (campus Engenho Novo) do Subprojeto Filosofia.	281

Seção VI: Química, Biologia e Física

Reflexões sobre a carreira docente na perspectiva de licenciandos/as e preceptores/as de Química	294
Atuação do Subprojeto Física/UFRJ no Programa Residência Pedagógica 2022-2024	307
Ciências na escola: posicionando residentes pedagógicos na profissão docente	315
PIBID Química no C. E. DR. Têlio Barreto: relato de experiências e reflexões no ano de 2023	328
Metodologias lúdicas como estratégia pedagógica na compreensão de conteúdos de Química no Ensino Médio	337
Educação ambiental e sustentabilidade na formação de professores de Ciências Biológicas no PIBID/Biologia UFRJ	349

Seção VII: Geografia

Construção de materiais didáticos táteis de orientação e mobilidade do entorno do Instituto Benjamin Constant	362
Arquitetando conexões na formação docente em Geografia: experiência de licenciandos do Programa de Residência em atuação no campus IFRJ Nilópolis - RJ	373
O espaço e a escola: um estudo de caso do GEO (Ginásio Educacional Olímpico) Reverendo Martin Luther King	384

Seção VIII: Educação Física

A atuação do PIBID Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: tensionamentos silenciados na formação docente	397
Educação Física e iniciação à docência suburbana: notas sobre a interlocução universidade/escola/comunidade	410
Sentir-se docente: reflexões e experiências no PIBID Educação Física Núcleo Resistência	421
PIBID em movimento! Experiências pedagógicas do Subprojeto Educação Física no Colégio Pedro II	431
Ações formativas na escola e na universidade: núcleo suburbano do Subprojeto Educação Física	442
Experiências culturais afro-diaspóricas no Ensino Médio: narrativas sobre o PIBID Educação Física	454



Prefácio

PREFÁCIO

Foi com imensa alegria que aceitei o carinhoso convite para estar presente na Jornada de Formação Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 2024, assim como para prefaciar essa publicação, que registra a potente participação dessa instituição de ensino superior em programas de formação inicial de professores fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa alegria emerge de variados tempos e espaços: da minha visceral relação com a UFRJ, instituição na qual me formei na Licenciatura em Ciências Biológicas e onde tenho atuado, desde 1997, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária; da minha atuação profissional no ensino e na formação de professores, em particular na área das Ciências Biológicas; da posição que hoje ocupo na CAPES, justamente a frente da diretoria que cuida do PIBID e do PRP, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Instituída em 2007, a DEB tem fomentado ações e programas que investem na articulação entre universidades e escolas tanto para a melhoria da formação de professores, com efeitos na educação básica, quanto para a atração de um número maior de jovens para a profissão docente. Em tal investimento, temos apostado na expertise e na criatividade dos diversos sujeitos (professores e estudantes) que, cotidianamente, atuam nas instituições de ensino superior e nas redes públicas de ensino do país. Vimos produzindo, portanto, uma política de formação de professores que coloca a escola e seus professores no centro do processo, assumindo a existência de conhecimentos que são próprios da docência e que devem ser aprendidos e experienciados no ambiente profissional, ao lado de professores mais experientes e em situações reais, não idealizadas.

Essa publicação é um poderoso exemplo de todo esse processo, trazendo uma diversidade de trabalhos produzidos pelos estudantes de licenciatura da UFRJ, em parceria com professores universitários e da educação básica, em subprojetos ligados às áreas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Pedagogia, Química e Sociologia, além de subprojetos interdisciplinares. A leitura desse material certamente nos provocará a refletir acerca dos conhecimentos da docência, de como trazê-los para o ambiente universitário, melhorando a formação de professores e inspirando mais e mais estudantes a se tornarem professores da educação básica. Ele também servirá de inspiração para a construção de boas práticas nas salas de aula da educação básica, fortalecendo o compromisso da universidade com a melhoria da educação pública no país.

Profa. Marcia Serra Ferreira
Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Capes



Apresentação

Formação de professores na articulação entre universidade e escola nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFRJ

Rejane Maria de Almeida Amorim, Juliana Marsico

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são políticas públicas de iniciação à docência dispostas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tais programas vêm se configurando como importantes investidas para ampliar as ações institucionais de formação docente inicial e continuada em universidades do país. Neste texto, apresentamos os programas aqui referidos e traçamos um breve panorama sobre os efeitos destes na formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Finalizamos, neste ano de 2024, a sexta edição do PIBID e a primeira do PRP, programas inseridos no âmbito da Coordenação de Programas Institucionais de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ. Além de ampliar a relação entre redes de ensino através das escolas públicas de educação básica e a universidade, os projetos também atuam no estreitamento da relação entre os diferentes institutos onde residem os cursos de licenciatura da UFRJ e a Faculdade de Educação, responsável, dentre outras disciplinas, por aquelas relativas à inserção dos licenciandos nos contextos escolares a partir das experiências do estágio curricular obrigatório. Afinal, os subprojetos que compõem os projetos institucionais de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica são coordenados por professores de disciplinas específicas de diversas áreas do conhecimento que atuam nos cursos de licenciatura e por professores de disciplinas pedagógicas atuantes nesses cursos.

Inserem-se nas ações do Complexo de Formação de Professores (CFP), que vem atuando no sentido de garantir uma formação docente como formação profissional universitária, ampliando as ações de articulação entre os diferentes espaços formativos para o exercício da profissão docente, valorizando a pluralidade de conhecimentos e saberes, bem como a singularidade de cada um desses espaços na formação docente. Tais ações visam garantir uma formação voltada para o exercício da profissão, e apostam num processo de construção da identidade docente que considera a complexidade desta profissão em suas dimensões científica, ética, cultural, política e social. As instituições escolares e universitárias devem assumir conjuntamente, portanto, a responsabilidade da formação dos

professores, construindo relações horizontais e democráticas e produzindo um espaço de interação de finalidades, objetivos e práticas (GABRIEL, 2019). Reconhecendo a escola pública como espaço produtor de conhecimento que são caros à formação docente, vimos na UFRJ apostando na formação docente como espaço em que professores (em formação inicial ou continuada) assumem/produzem, no fazer pedagógico e na imersão em uma cultura escolar, determinadas posturas, atitudes pessoais e profissionais, bem como uma maneira de agir e intervir não apenas em suas práticas pedagógicas, mas também em uma afirmação pública de sua profissão (NÓVOA, 2017).

Nesse movimento, as ações dos programas PIBID e PRP integram, junto a outros espaços de formação docente na universidade, saberes relativos à formação profissional universitária e da escola, valorizando esta como espaço de produção de conhecimentos específicos e importantes à formação inicial de professores, ampliando e produzindo outras possibilidades de habitar, vivenciar e experienciar os currículos de licenciatura, bem como de exercitar essa profissão no âmbito da cultura escolar.

Na UFRJ, historicamente, os licenciandos vivenciam o cotidiano da escola em seu último ano de graduação com o componente curricular Prática de Ensino, que inclui o estágio curricular obrigatório, com exceção apenas ao curso de Pedagogia que distribui o componente entre cinco semestres do curso. Programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica oportunizam espaços e incentivos para que tais professores em formação inicial possam experienciar o espaço escolar desde o início do curso de licenciatura, fortalecendo e aprofundando a formação teórico-prática de sua profissão, ampliando a corresponsabilidade entre a universidade pública e as redes públicas de educação básica. Permitem aos licenciandos residentes a ampliação da compreensão da especificidade da docência nas diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares, fortalecendo e aprofundando a reflexão sobre a relação teórico-prática da formação e da profissão docente, através da imersão na escola campo. Simultaneamente, permitem a imersão do docente da educação básica na universidade, em um movimento de formação continuada que amplia os espaços para a produção de conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos nas ações desenvolvidas no âmbito do PIBID e do PRP da UFRJ. Ao ampliarem a oferta de oportunidades para que licenciandos realizem sua trajetória formativa inseridos no campo de trabalho, que é a escola, os programas se configuram como elementos importantes para a formação docente, de modo a valorizar e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Na edição 2022-2024, a UFRJ articulou 29 subprojetos, disciplinares e interdisciplinares, contemplando 17 áreas de áreas do conhecimento, a saber: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Ciências, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola, Educação Física, Artes, Música, e Pedagogia, envolvendo 25 cursos de licenciatura, dentre os 32 existentes na UFRJ, ampliando significativamente as oportunidades ofertadas para o exercício da formação docente e fortalecendo a produção de conhecimento nessas áreas na universidade e na escola, fomentando a qualidade da educação básica, em acordo com a meta 7 do Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014). Além disso, a instituição de programas como o PIBID e o PRP colabora para a permanência dos estudantes na universidade em formação exclusiva, a partir da oferta de bolsas que permitam que o este se dedique à formação inicial em tempo integral para estudantes que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura, sendo o PIBID destinado a graduandos da primeira metade do curso e o PRP a estudantes da segunda metade dos cursos de licenciatura. Além de estudantes de graduação, pibidianos ou residentes, os programas concedem bolsas para professores da educação básica que receberão esses licenciandos na escola para atividades de formação profissional docente, e para docentes da universidade, responsáveis por orientar um núcleo de iniciação à docência, composto por um conjunto de professores da educação básica responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na escola e estudantes de licenciatura, com a intenção de que esse contato com o campo durante o curso possibilite uma formação qualificada.

O desenho organizacional é baseado em trabalhos de núcleos de iniciação à docência que são compostos por um grupo de três professores da educação básica, muitas vezes de diferentes escolas, que são acompanhados por grupos de 6 a 10 licenciandos (nos casos de PRP e PIBID, respectivamente), e sendo esse grupo orientado por um docente da universidade, atuante no curso de licenciatura de uma determinada área. Dentre as atividades previstas, os subprojetos buscam permitir ao licenciando: (i) acompanhar atividades de ensino e discutir práticas pedagógicas; (ii) investigar o ensino e estratégias didáticas; (iii) produzir e utilizar materiais didáticos; (iv) registrar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante todo o processo; (v) participar de reuniões, seminários e outras atividades de reflexão e pesquisa; (vi) produzir textos, artigos e relatórios, a fim de divulgar e difundir resultados em fóruns de educação, congressos e revistas de educação e de ensino dos diferentes campos do conhecimento específico de acordo com as áreas de residência pedagógica. Todas essas atividades são orientadas por professores da escola e da universidade, em um movimento de formação docente que valoriza as experiências da

escola, os saberes da experiência, destacando o papel do professor da educação básica como essencial a esse processo de indução profissional, enquanto produz, simultaneamente, espaços de formação continuada.

Nesse texto, buscamos apresentar aspectos de autoria docente na construção da identidade profissional que os programas vêm permitindo, em especial a partir de um fazer coletivo. Apostando no que Antonio Nóvoa (2017, p.1116) chama de “a casa comum”, tais programas produzem “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas [...] uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada.”

Em diálogo com autores como Bakhtin (1998), Faraco (2005) e Demo (2015), mobilizamos aqui o conceito de autoria para pensar tal noção no processo de formação docente. Aqui, autoria consiste em configurar de forma singular o que o sujeito produz a partir de sua história de vida, dos seus valores, desejos, trajetórias educacionais e especialmente de sua relação com o saber, estando, portanto, relacionado à maneira como se constituem relações entre o indivíduo e o mundo e que de forma única tais relações produzem o modo como o trabalho é desenvolvido.

Para Bakhtin (1998), as marcas de autoria se apoiam na construção histórica do sujeito e estão presentes em todas as propostas e desdobramentos da prática educativa. Em diálogo com Fanco (2005), a autoria é entendida aqui como aquela em que se coloca em um espaço distinto em que o sujeito se sente livre para ser ele mesmo e usar das diversas vozes que o constitui para elaborar algo que é fruto da trama de sua história. Adicionalmente, Demo (2015) argumenta que ‘ser autor’ tem o mesmo sentido de ‘ser autônomo’, construída a partir de um processo direcionado pela reflexão crítica e autocrítica. O autor defende que a aprendizagem é resultado de um processo cognitivo que é elementarmente ‘autoral’. Nesta direção, Demo (2015) busca enfatizar a noção do que ele entende como sendo ‘aprender como autor’.

Na próxima sessão, traçamos um breve panorama das atividades e dos movimentos realizados no âmbito dos 29 subprojetos realizados pelos programas PIBID e PRP entre novembro de 2022 e abril de 2024 na UFRJ, focalizando aspectos da produção de uma autoria docente no processo de formação de professores aqui mobilizado.

O TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Nessa seção, focalizamos três aspectos que têm sido observados no trabalho realizado no âmbito dos programas PIBID e Residência Pedagógica, a saber: i) o espaço de planejamento e avaliação, partilha de experiências e estudos; ii) os registros como experiência de constituição da identidade docente no processo; iii) o espaço de produção de saberes docentes e da experiência na formação docente.

Os núcleos de iniciação à docência se reúnem periodicamente no âmbito de cada subprojeto, sejam reuniões entre cada professor da escola básica e os licenciandos que o acompanham (pibidianos ou residentes) e entre todo o núcleo, contando com a presença dos três professores das escolas campo, os licenciandos e o docente da universidade que coordena e orienta as atividades do subprojeto nas escolas. Percebemos os encontros regulares entre estudantes e professores como importantes espaços não apenas de orientação aos licenciandos para o desenvolvimento de atividades, mas também de partilha de experiências e tensões, oportunizando que cada grupo possa buscar coletivamente soluções para questões que, sozinho, provocam tensão no seu processo de formação docente, ampliando o repertório para atuação na profissão. Muitas atividades de planejamento incluíram no processo o levantamento de dados históricos sobre a escola, ou mesmo o mapeamento do espaço escolar e do espaço onde a escola se situa, oportunizando ao licenciando um conhecimento não apenas sobre os discentes e os docentes, mas também à relação entre escola e a vida fora dela, inserindo tais conhecimentos às práticas planejadas. Em alguns casos, foram produzidas maquetes do espaço escolar, em outros, uma relação mais estreita e orientada entre os estudantes da escola e os ambientes que compõem o espaço onde a mesma está localizada, para dar alguns exemplos. Esses mapeamentos e estudos ajudaram na imersão dos professores em formação no cotidiano escolar.

Além de espaços de planejamento e avaliação de ações, partilhas de experiências e ideias para a atuação nas escolas, tais encontros também são ocasiões de estudo para fundamentar as ações e pensar a prática, produzindo um espaço de produção de autonomia e autoria docente que é percebida no decorrer do projeto pelos professores que acompanham os licenciandos e por nós na coordenação institucional. Afinal, os projetos realizados no âmbito dos programas PIBID e Residência Pedagógica exigem dos licenciandos uma responsabilidade e autonomia na produção de materiais, no planejamento de ações e na execução dessas atividades. Muitas vezes, é no processo de se perceberem responsáveis por

planejarem atividades contínuas que os professores em formação tomam para si o processo de autoria e autonomia como pontos imprescindíveis para o trabalho docente.

Aliados aos processos de avaliação e planejamento, os licenciandos são convocados a produzirem registros do processo. Tais registros são feitos em diários de campo e tomam diferentes caminhos. Todos eles registram em forma de textos, refletindo sobre a prática e as experiências vividas, sendo convidados a refletirem sobre o próprio processo de formação docente. Além de textos, as ações são registradas em fotos, imagens, colagens e pequenos vídeos. Tais registros contribuem não apenas com a partilha das atividades nas reuniões dos núcleos e nas oportunidades produzidas pela coordenação institucional dos projetos, como a Jornada de Formação Docente realizada em março de 2024, contando com a apresentação de 188 trabalhos produzidos nesse processo de indução profissional. No processo de formação profissional docente, destacamos a importância e os efeitos da produção de narrativas sobre o próprio processo de formação docente a partir dos diários de campo e de outras experiências de escrita sobre o que acontece – e como se sentem os licenciandos – no decorrer do processo de tornarem-se professores. Afinal, como argumentam Amorim e Monteiro (2019, p.36), o ato de narrar-se participa da constituição do que “estamos em via de ser e nos tornamos, atribui significados às nossas práticas e permitem que nós possamos refletir sobre elas, impulsionando o movimento da nossa construção contínua”. Assim, tais registros são não apenas instrumentos de acompanhamento do processo por professores, mas atuam como importantes instrumentos de formação profissional na relação com o que experienciam, estudam, vivenciam e sentem.

Tais registros contam e constroem atividades de formação e de ensino que oportunizam espaços de produção de autoria e autonomia docente. Acompanhados e orientados por professores das escolas em que atuam e por docentes da universidade responsáveis pelos subprojetos, os licenciandos constroem um espaço de invenção nas escolas-campo. Durante a vigência dos programas, os licenciandos são convocados não apenas a produzirem materiais didáticos, jogos e atividades pedagógicas, mas também a assumirem pequenos projetos nas escolas, sempre orientados pelos professores. Tais projetos muitas vezes são demandas da própria escola, ou do professor a que acompanham, que vêm na presença de residentes e Pibidianos a oportunidade de dar vida a ideias que não cabem na rotina do trabalho do professor. Em outras ocasiões, tais projetos emergem da própria vivência e observação dos licenciandos, que propõem ao professor maneiras de trabalhar aspectos observados como aqueles relacionados à leitura e escrita, à questões de identidade e estima, para dar alguns exemplos.

Nesse movimento, os licenciandos são orientados a assumirem a revitalização e a execução de atividades de laboratórios de Ciências, à produção de projetos de hortas, clubes de leitura, cineclubes, dentre outros projetos e atividades que ganham espaço na escola e participam da produção de autonomia e autoria docente desses professores em formação. Sentem-se protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, sendo desafiados a ampliarem o repertório de práticas, em atividades que valorizam o saber docente e os convocam a assumir decisões curriculares com autonomia, criticidade e criatividade no cotidiano do exercício profissional (GOMES et al, 2022).

Em muitos casos, acompanham os professores em espaços como conselhos de classe, reuniões pedagógicas e têm a oportunidade de conhecer a relação entre as secretarias de educação e a escola, seja a partir de demandas que chegam ao espaço escolar, seja a partir do próprio conhecimento de diretrizes curriculares que balizam as atividades que precisam propor. Nesse sentido, em diálogo com Demo (2016, p. 274), percebemos como ao entrarem em contato com diferentes aspectos da docência, constroem seus processos de autoria docente ao aprendem com outros autores, em debates, complementaridade e divergências, em um movimento em que “aprende-se pesquisando e elaborando, transformando a informação de fora em elaboração própria ou autoral”.

Em outra via, também os professores da educação básica se reaproximam da universidade e dos espaços acadêmicos, seja na conformação dos licenciandos, seja na participação em grupos de pesquisa orientados pelos docentes que coordenam os subprojetos, ou no ingresso em cursos de pós-graduação na universidade. Nesse movimento em que licenciandos e professores articulam o espaço escolar e a universidade, constroem-se parcerias de formação e investigação que também transforma a escola em um espaço de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007).

As formas de ser do PIBID e do PRP nos instigam a continuar refletindo e pesquisando sobre a experiência de formação profissional docente a partir da singularidade de cada subprojeto. Esse compasso tem se mostrado promissor e reforça práticas autorais e de grande impacto na formação dos licenciandos e de todos os sujeitos envolvidos no processo.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Buscamos, nesse texto, mobilizar a noção de autoria docente no âmbito dos programas PIBID e PRP, entendendo-os como espaços que permitem inserir o professor em formação

inicial no “coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar” (NÓVOA, 2013, p. 204). Para o autor, tal movimento de inserção de professores em formação inicial no trabalho profissional no espaço da escola, orientados por professores em serviço, permite uma formação de professores a partir de dentro, valorizando o conhecimento docente e seu próprio conhecimento profissional, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência. Além disso, políticas públicas como os programas aqui referidos permitem a criação de uma certa organização coletiva da docência – e da formação de professores, uma vez que articula graduandos e docentes da universidade e professores em exercício na escola básica. Permitem ainda, no contexto da formação e do trabalho docente no país, valorizar a profissão tanto pela concessão de bolsas para os participantes, que podem se dedicar ao projeto, quanto pela produção de um espaço que convoca professores em formação a se desafiarem no planejamento e realização de atividades de ensino e aprendizagem com criatividade, autonomia e reflexão crítica no processo de construção dos saberes docentes.

Argumentamos que oportunizar o contato – e o trabalho – na (e com a) escola desde no início do curso de licenciatura permite ampliar a noção sobre a docência, não apenas pelo fato de o licenciando vivenciar a escola durante um longo período, mas também pelo desenho organizacional dos Núcleos de Iniciação à Docência, como descritos anteriormente, que permitem uma dimensão coletiva da formação de professores, a partilha de experiências, estudos e tensões relativas ao trabalho docente. Além de uma riqueza de práticas e modos de produzir atividades, vimos percebendo também a (re)aproximação de professores da educação básica em espaços de pesquisa na universidade e a ampliação de importantes experiências no âmbito da extensão universitária com a participação dos mesmos.

A relação entre professores e estudantes, bem como a forma de interagir no cotidiano escolar e acadêmico são potencializados nessas experiências de iniciação à docência. No que se refere ao espaço de invenção de práticas escolares, pontuamos a rica troca existente entre escola e graduandos e percebemos que as práticas coletivas contribuem para que todos os envolvidos no processo acessem e construam, de maneira autoral, novos saberes a partir de demandas e soluções de problemas. Afinal, os núcleos de iniciação à docência são compostos por uma heterogeneidade de estudantes, escolas e professores. Muitas vezes, os estudantes estão em diferentes etapas do curso, ajudando-se e sendo encorajados a produzirem e planejarem ações e materiais que deixam um legado às escolas participantes, como os clubes de leitura, organização de laboratórios de Ciências, espaços como hortas e atuação em diversos projetos que, muitas vezes, nascem de demandas dos próprios professores da escola que vêem no programa uma oportunidade de colocar tempo e

recursos para a implementação e organização de atividades.

Tal valorização de experiências e saberes gerada nessa relação entre escola e universidade, entre professores em exercício e professores em formação, produz um espaço de construção de saberes da experiência, onde o professor experiente é levado a tomar consciência de seus proprios saberes experienciais a fim de se torne também um formador (Tardif, 2002).

Em diálogo com Gatti e colaboradoras (2014, p. 58), vimos percebendo a experiência de formação profissional docente no âmbito dos programas PIBID e Residência Pedagógica como potentes espaços de criação de “modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles”, em um movimento que a autonomia dada aos licenciandos no processo constrói espaços de amadurecimento e busca por soluções para diversas situações, sempre sob a orientação e o olhar de professores experientes na escola, e da articulação e do movimento de reflexão na relação entre universidade e escola como campo de atuação.

Os textos reunidos na presente publicação se dedicam a explorar mais detidamente aspectos relativos a diferentes subprojetos realizados entre novembro de 2022 e abril de 2024. Esperamos que os relatos e as reflexões aqui trazidos por participantes dos programas PIBID e Residência Pedagógica nessa edição UFRJ-2022-2024 possam contribuir para pensarmos uma formação docente como formação profissional no que aprendemos a chamar “casa comum” não apenas no âmbito dos referidos programas, mas em outros espaços de articulação entre universidade e escola oportunizados pelo trabalho de formação de professores que vimos realizando na nossa universidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.23-38. Jan-abr, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DEMO, Pedro. **Aprender como Autor**. São Paulo: Atlas. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso. Profesorado: **Revista de Currículum y formación del profesorado**, vol. 23, no. 3, julho-setembro, 2019. Em Aberto, Brasília, n.35, v.115, p.61-73, set-dez 2022.

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

GOMES, Maria Margarida Pereira de Lima; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; COSTA, Warley. Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 115, p. 61-73, set./dez. 2022.

NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017a, 30p. **Relatório final da missão acadêmica**. Complexo de Formação de Professores, nov, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Ano 10. nº 15 . p. 18-42. jan./jun. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.



Seção I

Artes

Da universidade à escola básica, passando pelo museu: trocas e vivências formativas da docência em Artes Visuais do PIBID UFRJ

Doralice Duque Sobral Filha¹, Marina Pereira de Menezes de Andrade², Wilson Cardoso Jr³

RESUMO

O presente artigo busca apresentar um relato de parte da trajetória de formação docente desenvolvidas pelo subprojeto - Artes Visuais do PIBID UFRJ 2022-2024. Dentre as atividades previstas e objetivadas para a equipe de bolsistas e voluntários, buscamos promover trânsitos entre espaços e instituições urbanas que pudessem colaborar na investigação-ação proposta pelos coordenadores: 1) Fundamentar concepções e práticas do ensino de artes visuais na Educação Básica na atualidade; 2) Desenvolver a dimensão de pesquisador/a em futuros/as professores/as de artes visuais e expressão gráfica da educação básica. Somando-se as atividades desenvolvidas na universidade (Escola de Belas Artes) e na própria escola parceira (Colégio Pedro II), por meio de visitas a museus, galerias e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro e de ações voltadas para produção e análise do campo do ensino de artes visuais, objetivamos proporcionar para os futuros profissionais dessa docência maneiras de levantar, analisar, selecionar e produzir formas de acesso de crianças e jovens ao patrimônio artístico e cultural local.

Palavras-chave: formação de arte/educadores; ensino de artes visuais, pesquisa, visitas artísticas-culturais.

INTRODUÇÃO

Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1998).

De acordo com Ana Mae Barbosa (2005) “Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão”, ou seja, é uma ação necessária para o desenvolvimento da criatividade e do acesso à cultura. Para além disso, estar imerso no universo da Arte, se apropriar, criar repertórios estudando possibilidades de aproximação com a escola básica se configuram como ações reflexivas importantes na formação do Arte/educador na contemporaneidade.

¹ Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Artes Visuais – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: doraliceduque@eba.ufrj.br

² Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Artes Visuais – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marinademenezes@eba.ufrj.br

³ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenador de Área do Subprojeto Artes Visuais. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: wilcardosojr@gmail.com

Partindo deste entendimento a equipe de coordenadores do subprojeto-Artes Visuais, autores do artigo, construíram um percurso formativo no qual os estudantes participariam durante os 18 meses do projeto. Tal percurso teve como um de seus eixos as visitas mediadas à museus, centros culturais e galerias de arte, cujo objetivo principal foi de pensar formas de gerar acesso às ambiências culturais na cidade do Rio de Janeiro e delinear o pensamento investigativo/formativo nas e sobre os espaços culturais durante as trajetórias feitas ao longo do projeto.

A equipe de estudantes do subprojeto contou inicialmente (2022) com 8 (oito) estudantes bolsistas e 2 (dois) voluntários, tendo estes números ampliados em 2023 para um total de 32 (trinta e dois) bolsistas e 3 (três) voluntários (2024). Coordenados por 3 (três) professores e 4 (quatro) supervisores, têm como campo de atuação na escola básica o Colégio Pedro II, Campus de São Cristóvão I – atuando nas turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Todos os estudantes integram as Licenciaturas da Escola de Belas Artes (EBA): Artes Visuais e Expressão Gráfica.

O PIBID vem consagrar uma parceria de longa data entre a EBA e a Faculdade de Educação, especialmente com os professores/as que atuam diretamente na formação artística, cultural, pedagógica e práticas docentes deste alunado. Desta forma, a proposta de visitas artísticas e culturais se configura como mais uma experiência de imersão profissional nesta formação docente.

PERCURSOS FORMATIVOS - DA ESCOLA AO MUSEU, DO MUSEU À ESCOLA

Desde o início das atividades da edição 2022-2024 do PIBID UFRJ o subprojeto Artes Visuais desenvolveu um cronograma de atividades em que se buscou a integração da equipe e a circulação de cunho formativo em espaços destinados à cultura e à educação na cidade do Rio de Janeiro. Entendendo esses locais como parte de sua formação, optamos por realizar atividades de modo “nômade”, alterando nossos pontos de encontro e mantendo um cronograma e uma dinâmica nos encontros com o propósito de conhecer, pertencer e interagir com os espaços culturais da cidade - e com a própria cidade como um todo, considerando a "cidade partida"⁴ em que vivemos e as experiências restritas de grande parte dos jovens licenciandos aos seus espaços de moradia .

A escolha dos locais de visitação se deu em função da oferta cultural da cidade, viabilidade de deslocamentos da equipe e, principalmente, o valor da experiência para a

⁴ Referência ao livro Cidade Partida (1984), do jornalista Zuenir Ventura.

formação docente . Desta forma, o cronograma (ver abaixo na tabela 1) foi sendo construindo na medida em que ações culturais e exposições foram acontecendo no contexto da cidade, partindo sempre da pesquisa e curadoria da equipe de coordenadores a respeito de instituições com espaço físico que pudesse comportar um grupo grande, considerando ainda as adequações de datas e horários.

Tabela 1 – Cronograma de visitas do Subprojeto Artes visuais - PIBID UFRJ

	Visita/Exposição	Local/Endereço	Mês/ano
01	Um defeito de cor	MAR – Museu de Arte do Rio Praça Mauá, 5, Lado Impar, Centro	Março/2023
02	Miguel Rio Branco: palavras cruzadas, sonhadas, rasgadas roubadas, usadas, sangradas	IMS – Instituto Moreira Sales	Março/2023
03	Visita ao acervo da casa e exposições temporárias	Museu da República	Março/2023
04	Luiz Pizarro	Paço Imperial	Abril/2023
05	Visita ao acervo da casa	Museu do Amanhã	Maió /2023
06	Exposição [V]Entre da artista e educadora - Greice Cohn	Galeria Getúlio Vargas	Junho/2023
07	Exposição do Rubens Valentim – Sagrada Geometria	Galeria Pinakothèque	Novembro/2023
08	Visita ao acervo da casa e exposições temporárias	Centro Cultural dos Correios	Novembro/2023
09	Exposição: Como Olhar – exposição dos alunos das licenciaturas da EBA	Espaço Cultural Colégio Pedro II	Novembro/2023
10	Bienal da EBA – Exposição dos alunos da Escola de Belas Artes da UFRJ	Paço Imperial	Dezembro/2023

Fonte: dos autores.

Nos museus e centros culturais onde realizamos as visitas, sentamo-nos no chão e conversamos sobre as exposições (figura 1), em alguns casos com os próprios artistas expositores. Essas visitas se configuraram como um dos eixos do trabalho do subprojeto artes visuais a partir da compreensão de que professores/as - especialmente de arte - são trabalhadores/as culturais; e o ensino de artes visuais tem cumprido em muitas escolas - especialmente aquelas que se compreendem como uma instituição educacional e também cultural, sem se deixar asfixiar e atrofiar pelo entendimento de mero centro instrucional - um papel fundamental de concretizar o direito à cidade para muitos/as estudantes.

Figura 1 - Equipe inicial do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ reunida nos jardins do Museu da República após a visita.



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ

Figura 2 - Equipe inicial Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ em visita no Museu de Arte do Rio - MAR. Após visita à exposição e conversa sobre a cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

Nessa perspectiva temos construído/ensinado percursos, apresentado endereços artísticos e culturais (muitos deles de instituições públicas) e possibilitado algumas formas de uso e integração com esses espaços, a fim de criar acessos que socializem acervos e territórios por meio de experiências coletivas voltadas para a conscientização da existência de bens patrimoniais, históricos, culturais e/ou artísticos comuns a todos/as cidadãos e cidadãs do país, e principalmente aqueles/as que são moradores/as da cidade do rio de janeiro.

Figuras 3, 4, 5 e 6 - Equipe Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ em visita aos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

Com essas visitas temos buscado contribuir para a formação cultural de educadores/as - com repercussão no processo contínuo de identidade cultural -, mas não apenas para o seu usufruto, enquanto meros/as visitantes, pois sobretudo buscamos promover a consciência crítica sobre os acervos institucionais - o que dá a ver e o que invisibiliza -, e o papel da sociedade na constituição e reconstituição dos mesmos. Entendemos que essa é uma das principais dimensões da formação de docentes de artes visuais na perspectiva de formar trabalhadores/as culturais. Além disso, é inevitável verificar que tais instituições, muitas delas contando com departamentos educacionais ativos, com programas de educação museal consolidados, fazem parte do mercado de trabalho para futuros profissionais da arte/educação.

Entre as visitas realizadas, foi significativa a ida a espaços que a maioria dos estudantes desconheciam, tal como o Instituto Moreira Salles, na Gávea, e a galeria Getúlio Vargas, na Glória (figuras 7 e 8). Em duas ocasiões os estudantes puderam conversar diretamente com os artistas (Luiz Pizarro e Greice Cohn) e, assim, entender mais sobre os seus processos de criação (figuras 9 e 10).

Figuras 7 e 8 - Visita ao Instituto Moreira Salles da equipe Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

Figuras 9 e 10 - Equipe Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ e os/as artistas: à esquerda Luiz Pizarro e à direita Greice Cohn



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

A exposição do Espaço Cultural do Colégio Pedro II (CP2) trouxe um diferencial singular, pois era composta por estudantes das licenciaturas da Escola de Belas Artes, sendo, portanto, uma oportunidade para se debater sobre as fronteiras entre criação artística e trabalho docente. No CP2 fomos recebidos por uma das supervisoras do subprojeto de artes visuais, a professora Evelyn Lavour, e por sua turma do Ensino Fundamental / Anos Iniciais (EF1) - uma oportunidade única de reunir estudantes e professores do CP2 e da EBA (figura 11).

Figuras 11 - Visita da equipe Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ ao Espaço Cultural do CPII, junto a turma da supervisora Evelyn Lavor



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

No chão da escola, os pibidianos puderam vivenciar experiências museais e expositivas diversas, tendo sempre em vista que uma das propostas pedagógicas da equipe de supervisores do subprojeto Artes Visuais são visitas constantes dos estudantes do EF1 ao Espaço Cultural do CPII, estabelecendo por meio delas uma conexão entre o fazer artístico e a fruição estética. Além disso, todo material e conteúdo trabalhado em sala de aula foram organizados para uma grande exposição nos corredores e salas da escola, destinada à comunidade externa, no final do período letivo de 2023. Esta exposição teve organização e curadoria de todo o grupo de pibidianos e professores supervisores (figuras 12, 13 e 14).

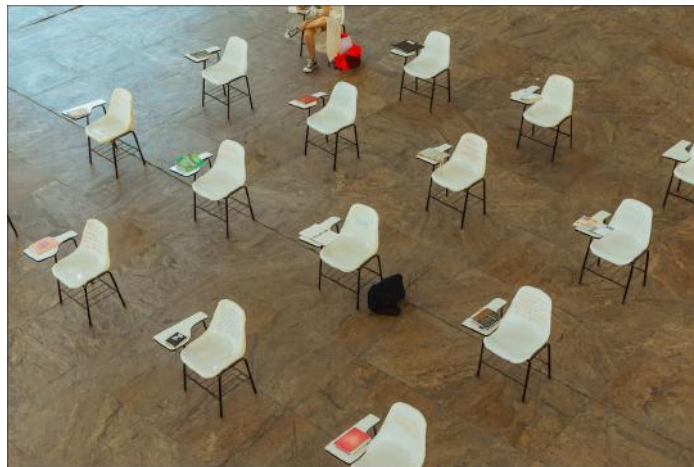
Figuras 12, 13 e 14 - Equipe Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ na organização da exposição das turmas do 1º segmento do Fundamental I do CPII



Fonte: Acervo fotográfico do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ.

Entendemos que as atividades do Subprojeto Artes Visuais - PIBID UFRJ demandaram muitos movimentos da equipe ao longo dos meses de vigência do programa. Como modo de registro dos trânsitos entre EBA, CP2, centros culturais e plataformas digitais, propusemos a produção individual de um Diário de Bordo como atividade que acompanhasse cada bolsista em seus trajetos. Esses cadernos foram apresentados publicamente na I Semana das Licenciaturas da EBA, quando realizou-se uma instalação no térreo do edifício Jorge Machado Moreira (Figura 15). A instalação tinha configuração de uma sala de aula, na qual os diários de pibidianas/os que optaram por participar ficavam dispostos sobre carteiras e disponíveis para o manuseio dos espectadores.

Figura 15: Vista superior da exposição dos Diários de Bordo no Edifício Jorge Machado Moreira



Fonte: Gabriel Nogueira - Fotógrafo e aluno da Licenciatura em Expressão Gráfica da EBA-UFRJ.

O impacto dessa exposição foi grande e muito significativo para toda a equipe. Cadernos que então eram privados tornaram-se públicos. As personalidades e trajetórias fizeram-se presentes nas escolhas de imagens e palavras a serem publicizadas. Enquanto alguns privilegiaram a descrição distanciada, outros trouxeram relatos pessoais e memórias. A imagem fez-se presente como desenho, pintura e colagem em alguns diários, enquanto outros arquivaram desenhos presenteados por estudantes das turmas do Colégio Pedro II que acompanharam ao longo do PIBID.

Durante a Semana e ao longo de todo o projeto, o Instagram foi uma plataforma de registro das atividades do subprojeto que envolveu o grupo e colaborou na divulgação do programa PIBID no âmbito da Escola de Belas Artes da UFRJ. As postagens aproximavam os diferentes espaços pelos quais as/os pibidianas/os circulavam: a EBA, o Colégio Pedro II e os

espaços culturais espalhados pela cidade. O uso dessa ferramenta demandou planejamento, estudo e desenvolvimento de produtos visuais e informativos.

Nos espaços virtuais, o projeto também se utilizou de murais em que se registraram atividades de pesquisa e produção. Através do aplicativo Padlet foram feitas diferentes impressões sobre a Bienal de São Paulo e a Bienal da Escola de Belas Artes, sobre a assistência dos audiovisuais Virgínia Kastrup (Abecedário Cartografias da invenção, produção do CINEAD/LECAV Faculdade de Educação-UFRJ) e Jorge Larrosa (Abecedário Ofício de Professor, produção do CINEAD/LECAV Faculdade de Educação-UFRJ). Com o mesmo recurso, também conseguimos montar galerias virtuais com obras artísticas de integrantes do grupo: uma primeira dedicada aos diários e uma segunda separada para obras autorais.

A segunda apresentação dos cadernos Diários de Bordo ocorreu cinco meses depois, na Jornada PIBID da UFRJ, realizada no Centro de Tecnologia (CT) e no Centro de Ciências Matemáticas da Natureza (CCMN), no Campus Fundão. Também dispostos em mesas no espaço do auditório do CT, mas dessa vez maiores, os cadernos foram folheados por pessoas que participavam do evento. Assim como na primeira exposição, houve diários que permaneceram fechados ou com restrição de páginas para serem vistas. O modo de exposição era definido pela/o autor/a, sendo a participação obrigatória para todas/os bolsistas. Como coordenadores, avaliamos que os diários alcançaram o objetivo proposto, resultando em um conjunto que expressou a pluralidade do grupo e a intensidade das experiências vividas no PIBID.

Também na Jornada PIBID UFRJ, outras apresentações do subprojeto foram feitas, como as comunicações e oficinas que tiveram como principais autores/as os/as supervisores do CP2 e as/os pibidianas/os. Saindo da escola para a UFRJ, essas atividades demonstraram processos de formação e também vínculos afetivos que se firmaram entre as pessoas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo coincide com as etapas de encerramento da atual vigência do programa e, por esse motivo, desenvolve-se em um período de menor mobilidade. Trata-se da etapa de uma etapa de organização, avaliação e encerramento, que terá como um de seus marcos a apresentação de posteres na Jornada de Iniciação Científica da UFRJ. Com a quase conclusão do programa do PIBID 2023-2024, buscamos identificar e examinar quais as marcas deixadas pelas nossas passagens, esperançosos/as de que as experiências

desenvolvidas possam ter colaborado na formação deste grupo de docentes (coordenadores e supervisores) e licenciandos envolvidos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do projeto, sua política de fomento e incentivo à formação e pesquisa docente no Brasil. À coordenação geral do PIBID-UFRJ na figura da preciosa Profa Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim e sua equipe que muito incentivou e articulou as ações dos subprojetos na universidade. Um agradecimento especial à equipe de supervisores, professores do Colégio Pedro II - Ensino Fundamental I - Campus São Cristóvão: Edvandro Sombrio, Evelyn Lavour, Renata Vellozo e Tatiane Silvana, além das Professoras Viviane Viana e Caroline Gioia que atuaram na fase inicial dessa edição do PIBID UFRJ. Nossa profunda gratidão aos alunos e alunas dos cursos de Artes Visuais e Expressão Gráfica da EBA pelo empenho, dedicação e respeito ao processo de formação inicial: Adnayara Karine Feitosa Alves, Ana Carolina Alves Gonçalves, Ana Carolina da Hora Guimarães, Ana Julia Correia, Andressa Faria Hemerly Oliveira de Melo, Andreza Kelly dos Santos, Beatriz dos Santos Gambaro, David Mattheus de Lima Monteiro, Fabricio Humberto dos Santos Viana, Gabriel Santos da Silva, Giovanna Rocha Peres, Jessica Stephanie Rosa da Silva, Jonathan da Silva Fernandes, Julia Gomes Braz Vargas, Julia Oliveira Bastos, Juliana Rocha Cruz, Juliane Alves da Silva, Julio Rodrigues Alves, Luisa Nogueira da Rocha, Luiza Borges de Almeida, Luiza Paulo Teixeira Monteiro, Manoel Pedro Da Silva Neto, Marcella Silva do Nascimento, Marcele Cristine Sonia Pereira de Jesus, Marina Nery Amancio da Silva, Matheus Cavalini Augusto, Miguel dos Santos Machado Bezerra, Miguel Neves Guimaraes, Nathalia da Costa, Roberta Tomaz Cendon, Shofya Souza Calaça, Sylvia Maria Schlodtmann Moraes, Sofia Bianco Vitorino, Sofia Rizzo Lopes, Sophia Echeverria Caldas, Stefany Nascimento Fernandes, Taiane Cunha das Neves. Além de Paulo Praxedes, Raquel Machado e Andrea Boller, que estiveram conosco na fase inicial dessa edição do PIBID UFRJ.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1998.

VENTURA, Zuenir. Cidade partida. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



Seção II
*Pedagogia e suas
interfaces*

Formação de professores/as através da Residência Pedagógica: experiência do Núcleo Pedagogia - Diversidade

Ana Beatriz Procession Guimarães¹, Giselle da Silva Santos², Isabela Ebel Lopes³, Rita de Cassia de Oliveira e Silva⁴

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar parte de um projeto vivenciado no chão da escola pública de massa a partir da parceria com o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Através das experiências das professoras e residentes na Escola Municipal Isabel Mendes, refletimos acerca da importância das práticas interculturais na formação docente e do fazer coletivo alicerçado na relação entre escola e universidade. Além disso, abordamos o contexto no qual se deu o projeto “Enegrecendo o Brasil: Mulheres incríveis na história”, como foi elaborado e o que se construiu a partir de leituras e pesquisas munidas do fazer pedagógico decolonial, buscando romper com práticas tradicionais da educação que são baseadas num fazer racista e excludente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; diversidade, diferença cultural, Pedagogia

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) é uma iniciativa do governo federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores e professoras da Educação Básica, em cursos de licenciatura de Instituições públicas de Ensino Superior.

No ano de 2022 a CAPES lança o edital número 24/2022 tornando pública a segunda chamada para preenchimento de cotas de bolsas de residentes solicitadas. Em abril de 2023 o 2º núcleo da subárea Pedagogia é implementado e tem como proposta trabalhar com temas ligados à diversidade e a diferença cultural. Assim, o núcleo conta com 1 professora orientadora (professora da instituição de ensino superior), 3 professoras preceptoras (docentes

¹ Graduanda no Curso de Pedagogia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: bprocession@gmail.com

² Professora da Escola Municipal Isabel Mendes - SME. Preceptora do Subprojeto Pedagogia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: giselle.gigik@gmail.com

³ Graduanda no Curso de Pedagogia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: isabelaebelopes@gmail.com

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente Orientadora de Área do Subprojeto Pedagogia/diversidade – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: ritasperrut@gmail.com

da Educação Básica que recebem os/as residentes nas escolas) e 15 residentes (estudantes do curso de Pedagogia que se encontram do 5º período do curso em diante) alocados/as em 2 escolas da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Diante do que já foi exposto, o presente texto tem como objetivo apresentar a experiência do núcleo Pedagogia – Diversidade do programa RP da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos anos de 2023 e 2024, tendo como ênfase as vivências experienciadas na Escola Municipal Isabel Mendes com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. O texto está estruturado em 3 partes: a seção “Diversidade e diferença na universidade e no chão da escola” traz apontamentos acerca da constituição do núcleo e do embasamento teórico que sustentava as propostas levadas pelas/os residentes; as seções seguintes, intituladas “Tecendo caminhos formativos-colaborativos para uma educação decolonial desde o chão da Escola” e “Construindo o projeto “Enegrecendo o Brasil: Mulheres Incríveis na História”, apresentam a experiência vivida pela professora preceptora e as cinco residentes que a acompanham na escola; e finalmente a seção “Considerações finais” traz os pontos positivos, as limitações e sugestões para o andamento de futuras edições do programa RP.

DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA UNIVERSIDADE E NO CHÃO DA ESCOLA

Em abril de 2023 inicia-se o trabalho do núcleo Pedagogia – Diversidade. Por se tratar do 2º núcleo da subárea Pedagogia, a orientadora trouxe a proposta de se desenvolver atividades nas escolas que sempre propiciassem a percepção atenta para as questões acerca das categorias culturais (identificação, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião e etc.). As/Os 15 residentes foram divididas/os em três grupos de cinco e cada grupo acompanhava uma turma. Desta forma, o trabalho foi realizado com uma turma de pré-escola I (crianças com 4 anos de idade) e duas turmas do Ensino Fundamental, sendo uma do 2º ano e outra do 4º. As duas primeiras faziam parte da mesma escola.

Propor uma percepção atenta vai além do olhar enquanto único sentido utilizado como prática de investigação. Entendendo que o corpo das/os estudantes devem ser percebidos como instrumento de consolidação das práticas sociais e que um certo “olhar” para este corpo pode colocá-lo em um lugar de inferioridade, assumimos o termo cosmopercepção (OYEWÚMÍ) para refletirmos sobre os diferentes sentidos a serem privilegiados nas práticas educativas na escola. Desta forma, as/os residentes foram provocadas/os a sentir a RP com todo corpo e seus sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar – e também com todas as suas emoções.

Ainda no que tange às diferentes percepções, Azoilda Trindade (2002) provocou todo o grupo com o texto “Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar” acerca do papel do/professor/a na escola. De acordo com a autora,

O olhar/ação do(a) professor(a) é fundamental para o crescimento do(a) aluno(a), e ele não pode ser falso, porque implica outras sensibilidades; o(a) outro(a) sente, percebe, é influenciado por nós. Afinal, o(a) outro(a) e nós sentimos com todo o nosso corpo, com todos os nossos sentidos, com a pele, com o toque, com o olhar, todos(as) temos muitas formas de captar o mundo à nossa volta, o nosso papel é muito importante. É só ativarmos a nossa memória e encontraremos na nossa vida professores e/ou professoras que nos influenciaram, nos tocaram no mais profundo do nosso coração, nos estimularam (TRINDADE, 2002, p.12).

Inicialmente as/os residentes foram orientadas/os a fazer um mapeamento acerca das categorias gênero e raça das/os estudantes a serem atendidas/os nas escolas e pôde-se perceber que a maioria seria de discentes negras do gênero feminino. Estes apontamentos foram importantes para a reflexão acerca de temáticas que deveriam ser desenvolvidas, tais como: identificação racial, identidade, cor da pele, diferentes estruturas de cabelo e tantas outras que foram surgindo ao longo da jornada da RP.

Buscando apresentar o trabalho que foi desenvolvido ao longo do projeto RP e respeitando os limites do presente texto, nos atemos em apresentar a experiência vivida com professora preceptora, cinco residentes e discentes da turma de 4º ano da Escola Municipal Isabel Mendes.

TECENDO CAMINHOS FORMATIVOS - COLABORATIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DESDE O CHÃO DA ESCOLA

Situamos a perspectiva de Educação e das tessituras que amparam nossos diálogos e trabalho pedagógico na compreensão de Freire (2000) quando nos afirma que ler criticamente o mundo é um “que-fazer” político-pedagógico e pedagógico-político indissociáveis que vai organizar nossas intervenções em sala de aula visando a reinvenção da sociedade.

Nos orientamos a partir das diferenças como realidades sócio-históricas em contínua construção-desconstrução, que refletem dinâmicas de poder que afetam as relações sociais e que portanto estão presentes no espaço escolar. Na condução dos arranjos pedagógicos propostos, as diferenças são consideradas como vantagem para o processo educacional, já que

apontamos como objetivo indagar a realidade de modo a ativar as percepções quanto ao ser e estar no mundo.

Temos a sala de aula de uma escola pública, em um bairro do subúrbio do Rio de Janeiro como espaço de intervenção e como rota de indagação da realidade a partir das experiências coletivas na escola e em outros espaços de socialização. Deste modo, muitas perguntas são lançadas em nosso dia-a-dia como elemento ativador que movimenta todo nosso fazer-sendo.

Destas perguntas, que movimentam as respostas em ação, refletidas no protagonismo das/dos estudantes, relatamos nossas experiências de processo formativo-colaborativo feito a muitas mãos no espaço escolar, envolvendo professoras em formação inicial e continuada, estudantes da Educação Básica e a comunidade escolar do território onde o programa de Residência Pedagógica foi desenvolvido.

O nosso envolvimento com o projeto de Residência Pedagógica (RP) configurou uma mudança de paradigma na nossa formação enquanto educadoras. Animadas com o processo formativo-colaborativo, acompanhamos as diretrizes do programa de RP que extrapolaram as dimensões de formação previstas. Aliadas à perspectiva de uma Educação decolonial, tais diretrizes nos levaram a experienciar a práxis de uma pedagogia comprometida com um viés insurgente, pois abrangemos seu impacto para além das estruturas acadêmicas, compreendidas pela didática e metodologias que utilizamos, mas, principalmente, por emergir das relações construídas no território, com foco nos diálogos e vivências a partir do chão da Escola. Desta forma, o cotidiano da Escola pública de massa se afirma como lócus de conhecimento e inscrição epistemológica, construindo identidades afirmadas positivamente pelo vivido no contexto escolar.

A práxis a qual nos referimos compreende uma ideia crítica, intercultural e decolonial que busca superar as imposições de uma sociedade capitalista talhada no racismo, sexismo e na hierarquização de povos e saberes. Nos inspiramos na definição de Walsh (2023) para conduzir os arranjos educativos na perspectiva da decolonialidade quando nos afirma que

O decolonial não vem de cima, mas debaixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, *para* -para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra,

convida à aliança, conectividade, articulação e interrelação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos. (WALSH, 2013 *apud* CANDAU 2023, p.6)

Justamente balizadas nos diálogos propositivos com as crianças em sala de aula e com seus disparos que nos impulsionam, começamos a construir a nossa trajetória conjunta na Residência Pedagógica, que começa com a afirmação perspicaz do aluno João Pedro (10 anos) no momento de apresentação das residentes à turma. João disparou: “Tia, agora você não é mais uma só!”, frase que reverberou a dimensão do nosso encontro no programa. De fato não éramos mais somente uma, formamos um coletivo de professoras atuando na sala de aula, pensando teoricamente a prática de forma plural e diversa pelo coletivo que formamos.

Desde a nossa organização enquanto professoras comprometidas em desenvolver uma educação que seja capaz de refletir/construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária e da compreensão de que o potencial decolonial no processo educativo está no fazer, refazer, criar e recriar a partir das pessoas e das comunidades, tomamos o chão da escola como nosso espaço de fissura para desestabilizar e romper com a lógica colonial. Nos lançamos ao desafio de reexaminar a didática, nos orientando numa perspectiva intercultural, a fim de “enfrentar a monoculturalidade e a colonialidade presentes no processo educativo” (CANDAU, 2023). Ação fundamental para promover uma educação plural, que reconheça as diferentes cosmovisões, saberes e fazeres, dos diversos sujeitos socioculturais.

Evaristo (2021) nos ensina que é preciso criar novas narrativas para se pensar novas realidades, e a literatura negro-brasileira e indígena nos possibilita o deslocamento da representação monocultural e do eurocentrismo. Desta forma, incidimos no currículo, atravessando no trabalho pedagógico cotidiano com um projeto de Oralitura, que conflui as experiências vividas com livros infantojuvenis que nos possibilitam desestabilizar a lógica monocultural e universalizante, evidenciando títulos de autores indígenas, negras e negros e de perspectiva afrocêntrica. Assim, pudemos, em conjunto aos alunos, conhecer e construir narrativas diferentes daquelas que tradicionalmente são privilegiadas no ambiente escolar, nos munindo de referências literárias e pesquisas profundas para trazer à tona trajetórias que são comumente invisibilizadas, rompendo com a lógica colonial na educação.

CONSTRUINDO O PROJETO “ENEGRECENDO O BRASIL: MULHERES INCRÍVEIS NA HISTÓRIA”

É nesse contexto que, no segundo semestre de 2023, se desenvolve o projeto “Enegrecendo o Brasil: Mulheres Incríveis na História”, o qual vem tendo desdobramentos

desde então. Seu ponto de partida foi o livro “Alafiá”, de Sinara Rubia. A história conta sobre uma princesa do reino africano de Daomé que é sequestrada e levada como escravizada para o Brasil. Aqui, ela foge e torna-se uma guerreira quilombola. A partir dessa narrativa, nos perguntamos junto à turma “Quantas Alafiás existem na nossa história?” e fomos atrás de conhecê-las. Selecionamos, então, onze mulheres negras brasileiras para apresentar ao grupo no decorrer do semestre, são elas: Na Agontimé, Aqualtune, Tereza de Benguela, Dandara, Luíza Mahin, Maria Felipa, Mariana Crioula, Tia Ciata, Carolina Maria de Jesus, Dona Ivone Lara e Conceição Evaristo.

Tratar das histórias dessas personagens com a turma do quarto ano exigia a utilização de materiais didáticos que comportassem a nossa proposta. No entanto, não havia nada pronto e, por vezes, encontrar informações e imagens dessas mulheres era até difícil - conhecemos o apagamento histórico característico do nosso país, principalmente quando falamos de figuras revolucionárias que não seguem o padrão hegemônico. Sendo assim, a criação de materiais didáticos foi um ponto fundamental. Como fonte primordial de pesquisa, utilizamos o livro “Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes. Dele, surgiu a primeira elaboração: uma série de fichas com as biografias de cada uma das mulheres incríveis. Além do texto e de uma identidade visual própria, cada ficha tinha a imagem da respectiva personagem, um caça palavras e um jogo de palavras cruzadas relacionados com a sua história, para dar suporte a síntese das biografias.

Para hooks (2020, p. 53), “A pedagogia crítica abrange todas as áreas de estudo cujo objetivo é compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública”. Nessa perspectiva, ao longo do segundo semestre, as onze fichas foram trabalhadas com a turma de forma transversal, considerando suas complexidades e várias abrangências. Mergulhando em cada biografia, foi possível viajar por diferentes tempos e acontecimentos históricos do Brasil, além de atravessar as diversas áreas do currículo escolar, embasando um trabalho interdisciplinar. No fim do ano, juntamos todas em um livro individual e personalizado. Apesar de conterem as mesmas personagens, as fichas de cada criança e a capa foram preenchidas e customizadas por elas. Ademais, o livro conta com uma página final chamada “Você é incrível na minha história”, na qual cada um deveria escrever sobre uma mulher importante das suas vidas, relacionando com as trajetórias apresentadas e com as discussões propostas em sala de aula.

O processo de produção deste material nos possibilitou abrir diálogos fulcrais no contexto e território em que atuamos, já que a pesquisa nos conduz para desestabilizar cotidianamente perspectivas interpretativas eurocênicas da História. No que se refere a

questão de raça e racismo a compreensão transborda a gestada pela modernidade/colonialidade.

A perspectiva decolonial nos conduz a uma lente de leitura que reivindica raça, gênero e classe de forma interseccional e é através da produção de conhecimento enunciado pela localização particular dos sujeitos com discursos e experiências que abrimos brechas para romper com o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que violenta, desumaniza e exclui saberes e lógicas não europeias.

A nossa enunciação epistêmica se apresenta utilizando o conceito de Escrevivência de Evaristo (2021) como rota metodológica. Ao ler/sentir as biografias e demais recursos materiais que nos levaram a desvendar a história de nosso povo, destacando tantas mulheres antes silenciadas, ultrapassamos o sentido do material e do trabalho pedagógico como recurso didático, mas o inscrevemos como política de reconhecimento e autodefinição do povo negro, uma forma pulsante de tratar o trauma colonial.

Em um trecho de uma carta destinada às Mulheres Incríveis com quem dialogamos no período, uma aluna afirmou à Carolina Maria de Jesus “Você provou que nada é impossível. E lembrou ao país que negros e mulheres também podem! Você lutou contra o racismo com unhas e dentes e eu vou continuar esta luta.” Com isso podemos afirmar que o trabalho realizado não buscou a instrumentalização dos materiais, mas a intervenção nas narrativas e no mundo ao qual estamos incidindo de forma insubordinada. Seria possível assim responder positivamente aos questionamento de Lélia “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira?” (GONZALEZ, 2020). Neste trabalho propusemos a restituição da memória através de narrativas que não aparecem no currículo, mas que são reivindicadas pela vida, pelas experiências das crianças, das suas famílias e das nossas, quando nos permitimos ao processo de desalienação e desnaturalização dos paradigmas impostos.

Seguindo os arranjos pedagógicos, a partir das fichas construímos um mural que foi colocado na entrada da escola no intuito de apresentar a pesquisa sobre as personalidades desvendadas para a comunidade. O mural contava com imagens e textos breves que foram construídos pelas crianças, a partir de uma releitura das biografias. A proposta era que eles/elas interviessem nas imagens com colagens e desenhos que representassem a sua compreensão acerca da história de vida de cada uma delas. O conjunto da obra resultou em um mural lindo que foi socializado no Novembro Negro. Aproveitamos o momento, para conscientizar a comunidade escolar acerca da lei 10.639/03, a qual torna “obrigatório o ensino

sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), e a necessidade de tratar da temática não só no mês de novembro.

Socializar a pesquisa da turma sobre mulheres negras que compõem a história e a identidade nacional no pátio central da escola, foi ao encontro da perspectiva da reeducação dos corpos-olhares sob o viés da diferença, enfocando raça e gênero de forma a desarticular a lógica colonial. A presentificação de uma história outra, que demonstra a atuação autônoma do negro na sociedade, potencializa positivamente as identidades de uma comunidade que tem sistematicamente suas trajetória histórias forjadas pela subordinação e opressão.

Importante ressaltar que a ação também abre diálogo dentro da escola quanto ao fazer antirracista no espaço escolar, situando a prática para além da inserção de forma instrumentalizada nos currículos, mas salientando a importância da mudança de referências e paradigmas que conduzem a uma educação justa e pautada nas diferenças, conforme dialoga Gomes quando afirma que

[...] os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p. 147)

Buscando envolver o diálogo com as diferenças no cotidiano, ainda foi desenvolvido em sala, para ser socializado com as demais crianças da escola, um jogo de tabuleiro no estilo “Quem sou eu?”, no qual os jogadores devem ler fatos sobre a vida das ‘Mulheres Incríveis’ e descobrir a quem se refere. As cartas com os fatos foram criadas pela turma a partir das suas apropriações acerca de cada uma das biografias. O jogo está na escola de forma física, sendo mais um material didático que pode ser trabalhado de diferentes maneiras com inúmeras turmas, mas também se encontra em uma plataforma *online*. Nessa segunda versão, pôde também ser circulado para as famílias, outras professoras e profissionais da escola. Os materiais conferem potencial de recurso pedagógico para aplicabilidade da lei 10639/03 de forma orgânica, pois foram produzidos e circulam na troca de experiência de nossa comunidade escolar.

Refletindo sobre nossas próprias dificuldades no início do projeto e devido a carência de materiais que impulsionam, nas escolas de educação básica, recursos que amparem o

trabalho pedagógico que contemplem as diferenças no cotidiano, construímos vídeos curtos com a turma, os quais contam brevemente parte da história e algumas curiosidades das nossas personagens. Utilizando as fotos customizadas pelos estudantes, um alfabeto móvel e a narração das crianças, foi produzida a série audiovisual que está disponível na página do Núcleo Diversidade do Programa de Residência Pedagógica no *instagram*, @residpedagogicaufrrj. Consideramos um ganho a socialização digital desses materiais e vídeos, assim como do seu processo de elaboração - desde a ideia até o produto final - pois compreendemos o potencial didático e, conseqüentemente, a importância da sua circulação ao espalhar trajetórias pouco contadas na sociedade e também ao explorar a possibilidade de construir atividades pautadas na diversidade no cotidiano da escola.

Para ilustrar o desenrolar de tudo que foi narrado até aqui, a figura 1, apresentada abaixo, traz algumas imagens e registros feitos ao longo do projeto.

Figura 1:



Imagens do desenvolvimento do projeto “Enegrecendo o Brasil: Mulheres Incríveis na História”. Da esquerda para a direita: construção de vídeo sobre Na Agontimé; customização de imagens das mulheres; modelo de ficha didática elaborada; ilustração; estudo de texto sobre a vida das mulheres

No decorrer de todo o trabalho pudemos observar a maneira como a turma se envolveu e se apropriou dos conhecimentos que abordamos, trazendo um significado ainda maior à contação das histórias dessas mulheres. As/Os estudantes mergulharam nas biografias ao ponto de participarem ativamente na construção de cartas, fichas, jogos e ilustrações de imagens munidos de significado e entendimento daquelas trajetórias, que diversas vezes foram ao encontro de histórias que envolvem suas vidas.

Os desdobramentos do projeto se tornaram fonte de pesquisa e divulgação de uma prática que não se encontra tão facilmente na área da educação. As construções propiciadas pelos feitos dos estudantes foram espalhadas em diversos contextos, desde o mural que permeia a própria escola (atingindo toda uma comunidade escolar que frequenta aquele espaço, contendo alunos, diversos funcionários e responsáveis) à divulgação do trabalho das crianças em uma rede social de ampla divulgação que pode servir tanto de inspiração para

práticas, quanto fonte de pesquisa e reprodução em turmas nas quais pretendem-se abordar os mesmos conteúdos.

As diversas linguagens e criações possibilitadas pelo projeto compreendem os educandos também como construtores de narrativas e de cultura, garantindo seus direitos culturais. Estes, para Cunha Filho, são

(...) aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade de pessoa humana. (CUNHA FILHO 2000 *apud* MELLO, 2020, p. 378)

Assim, sob o viés da pedagogia crítica, defendemos a inserção dos direitos culturais como sendo intrínsecos e indissociáveis ao direito à educação. A construção de outras práticas e histórias a serem experienciadas e contadas no chão da escola perpassam um fazer cultural cunhado no antirracismo, antixisismo e na decolonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica e a parceria entre escola e universidade, foi possível construir diversas vivências e propostas verdadeiramente formativas e transformadoras, seja para as crianças, para as estudantes de pedagogia ou para as professoras envolvidas. Além dos conhecimentos adquiridos sobre as mulheres que estudamos, os conteúdos que visitamos, entre outros, são imensuráveis os aprendizados acerca de uma prática docente transformadora, amorosa, afetiva, engajada e de excelência. A participação da turma, que nunca foi um desafio e aparentemente natural, também é um fator que facilita esse processo. Parece muito fácil engajá-los nas propostas, mas isso é resultado de um trabalho cotidiano que valoriza a percepção dos estudantes e a sua formação crítica. Estar na Residência Pedagógica com esse grupo de professoras e de crianças confirma cada vez mais a potência do trabalho coletivo.

Ainda que por vezes pareça desafiadora, a prática decolonial que vai contra a corrente é urgente ao entendermos que o fazer educativo é político. As criações feitas no contexto apresentado, evidenciam não só o quanto é necessário, mas também como é possível construir no chão da escola pública atividades e materiais que reconheçam e valorizem, sob uma perspectiva crítica, as diferenças culturais tão múltiplas e presentes no cotidiano. A ação pedagógica, ao assumir a sua intencionalidade, torna-se muito mais efetiva e transformadora,

seja para os educandos ou para os educadores, compreendendo o verdadeiro movimento de ensinar-aprender que institui a práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org). **Cotidiano, Educação e Culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

INSTITUTO DE ARTE TEAR. **Escrevivência, Oralitura**: Conceição Evaristo, Leda Maria Martins, mediação, Lucia Castello Branco. YouTube, [s.l.], 03 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY>. Acesso em: 01/04/2024.

MELLO, Fernanda Cavalcanti de. Museu e Escola: ações exclusivas e inclusivas com Educação de Jovens e Adultos. In: NICODEMOS, Alessandra (ORG). **Conhecimento e Docência**: caminhos cruzados na Educação de Jovens e Adultos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. p. 375 - 399

OYEWÚMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 323p.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (ORGS). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.7-16.

O PIBID UFRJ no edital 2020-2022: práticas docentes em contexto remoto e a formação docente

Daniele Sueira de Lira¹, Luciene Cerdas²

RESUMO

O presente artigo parte das experiências tecidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no edital 2020-2022 a partir do subprojeto Pedagogia Anos Iniciais, em parceria com o Colégio Pedro II-*campus* São Cristóvão I, com turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ao longo do edital, foi fomentado o desenvolvimento de práticas docentes voltadas à alfabetização de crianças, momento concretizado a partir de um contexto de excepcionalidade devido a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo apresentar aspectos que foram significativos na experiência com o edital 2020-2022, sendo eles: 1) o movimento de exploração realizado pelas licenciandas para pensar novas possibilidades de atuação e formação docente; e 2) o desenvolvimento e aplicação de recursos e materiais didáticos em aulas remotas pelas estudantes, voltados sobretudo à alfabetização. Tais aspectos ganharam materialidade através da utilização de plataformas que possibilitaram a construção das ações pensadas, a exemplo: *Wordwall*, *Canva* e *Google Meet*. Em suma, conclui-se que o potencial formativo do PIBID em seu contexto de excepcionalidade intensificou os desafios na atuação e formação docente, mas permitiu o encontro de novas formas de explorar e repensar práticas pedagógicas. Essa experiência demonstrou a importância da adaptação e utilização criativa de ferramentas digitais para promover um ensino que concilie o pedagógico, o estético e o lúdico, destacando a capacidade de inovação e resiliência dos profissionais envolvidos.

Palavras-chave: PIBID; Práticas docentes; Formação docente; Contexto remoto.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como parte das políticas de formação de professores, do Ministério da Educação (MEC), tem como um de seus objetivos explicitados:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (Ministério da Educação [MEC], 2020).

¹ Graduanda em Pedagogia pela UFRJ. Foi bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Pedagogia Anos Iniciais. E-mail: danielesueira21@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Foi Coordenadora de Área no subprojeto Pedagogia Anos Iniciais (edital 2020-2022) e é atual CA no subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática - Bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: lucienecerdas@gmail.com.

Neste sentido, trazemos neste texto as experiências vivenciadas por nós no subprojeto Pedagogia Anos Iniciais durante o período da pandemia da Covid-19, enfatizando as possibilidades de trabalho criadas por meio do uso das tecnologias. O subprojeto, desenvolvido entre 2020-2022, foi contemplado com oito bolsas, mas era composto por nove estudantes, já que recebemos também um voluntário, e uma professora supervisora atuante em uma classe de primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

Durante o final do ano de 2020 até outubro de 2021, todas as atividades foram organizadas a partir de dinâmicas de trabalho remoto, síncrono e assíncrono, com base em plataformas de ensino a distância, e *sites* que contribuíram na construção de materiais didáticos mediados pelas tecnologias digitais. Entre essas atividades destacamos as reuniões semanais; o acompanhamento das aulas síncronas com as crianças; estudos; planejamentos; produção de material didático; e participação em eventos acadêmicos. Somente a partir de novembro de 2021 é que as pibidianas puderam visitar o espaço físico do Colégio Pedro II, que retornava, gradualmente, as suas atividades presenciais com as crianças.

O subprojeto esteve sustentado pela busca de formar sujeitos que, preparando-se para educar e serem educados, assumem uma postura ativa e crítica em relação à docência. Reverberando Paulo Freire, entendemos que “enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador” (Freire, 1997, p. 260). A tarefa de ensinar, portanto, elucida um movimento de comprometimento com os educandos como sujeitos que carregam suas complexidades e especificidades em suas trajetórias de vida, nunca homogêneas.

Pensar o contexto da sala de aula é, antes de tudo, contemplar o desafio que é assumi-la todos os dias na posição de educador, e que extrapola a preparação oferecida nas universidades. É nesse contexto de pensar a formação docente que o vínculo com o chão da sala de aula, sobretudo da escola pública, faz-se necessário ainda no início da graduação. Afinal, como pensar e concretizar uma formação docente de qualidade sem o contato com a escola *real* e tão complexa? O PIBID se afirma como esse lugar da relação universidade e escola na formação inicial.

Com nosso subprojeto, a prática formativa possibilitou um verdadeiro movimento de criação, recriação, diálogo e compromisso com o sentido da educação — para as crianças das turmas acompanhadas, para as docentes da educação básica e para as licenciandas, integrantes do programa.

Ao longo do edital, as vivências, em meio ao isolamento social, fomentaram o desenvolvimento de práticas docentes voltadas para o processo de alfabetização de crianças em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, momento concretizado a partir de um contexto de excepcionalidade de aulas remotas e da produção de atividades por meio do uso das tecnologias à disposição.

Apesar dos desafios postos, os impasses travados à época não intimidaram a potência formativa do PIBID no âmbito do subprojeto, que resultou em práticas coletivamente construídas pelas pibidianas do curso de Pedagogia, a professora supervisora e a coordenadora de área; práticas que se fizeram essenciais para o encaminhamento do trabalho docente na alfabetização, apesar de suas limitações.

Nesse contexto, temos como objetivo apresentar aspectos que foram significativos nessa nossa experiência, sendo eles: o movimento de exploração realizado pelas licenciandas, supervisora e coordenadora para pensar novas possibilidades de atuação e formação docente; e o desenvolvimento e aplicação de recursos e materiais didáticos em aulas remotas voltados sobretudo à alfabetização.

A possibilidade de pensar a formação docente a partir das vivências no PIBID, afirma-se nos percursos de construção das práticas viabilizadas por estudos e pesquisas em um ambiente colaborativo entre professoras e licenciandas. No contexto de excepcionalidade da Covid-19, se, por um lado, intensificaram-se os desafios na atuação e formação docente, por outro, permitiu o encontro com o potencial das tecnologias nas práticas pedagógicas.

As ações e propostas pedagógicas apresentadas ao longo deste texto ganharam materialidade por meio da utilização de plataformas digitais gratuitas, entre elas: *Wordwall*, *Canva* e *Google Meet*. Essa experiência demonstrou a importância da adaptação e utilização criativa de ferramentas digitais para promover um ensino que concilie o pedagógico, o estético e o lúdico, destacando a capacidade de inovação e resiliência dos profissionais envolvidos. Neste texto, damos ênfase a alguns jogos elaborados e desenvolvidos nas aulas síncronas com as crianças, com o objetivo de que avançassem em seu processo de alfabetização.

1. EXPLORAR E CONHECER: ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO REMOTO

Com o início da atuação do grupo nos meses finais de 2020, o primeiro movimento foi conhecer e explorar o que ainda era desconhecido: a escola em sua totalidade, com seus espaços e funcionamentos institucionais; e o trabalho que até então estava sendo realizado

pelas docentes no colégio parceiro, que iria receber as licenciandas forma virtual em suas turmas, posteriormente em 2021 a partir das aulas remotas³.

Nesse momento, contamos com o auxílio de ferramentas fundamentais para a realização de reuniões para planejamento e estudo, como o *Google Meet*. A partir do compartilhamento de tela, foi possível fazer um *tour* pela escola através de seu *site* institucional; também foi possível traçar os primeiros delineamentos sobre todo o trabalho que já estava sendo desenvolvido para as crianças do 1º ano, em caráter assíncrono.

Foi-nos apresentado o trabalho das equipes de Núcleo Comum e Multidisciplinar do CPII na preparação de atividades de apoio cognitivo e emocional para as crianças, num momento em que ainda não havia previsão de retorno das aulas regulares. Essas atividades eram compostas pela diversidade de jogos elaborados a partir das plataformas *Wordwall*, *EducaPlay* e *Canva*. Outras propostas, como vídeos de leitura e contação de histórias, se somavam aos jogos e eram lançadas no *Padlet* (Figura 1), um mural interativo que possibilita anexar fotos, vídeos, áudios e *links*, inclusive por parte dos estudantes.

Figura 1 — *Print* de um mural *Padlet*



Fonte: Material da autora

As propostas divulgadas no mural interativo contavam com alguns quadros organizados

³ Para a concretização de um momento de aulas remotas, iniciado em 2021, a instituição organizou um movimento de distribuição de *chips* com *internet* e aparelhos — celulares, *tablets* e computadores, doados a partir de uma campanha — para os estudantes, possibilitando a materialização das aulas síncronas. Nas turmas de 1º ano, cada encontro síncrono com a equipe de Núcleo Comum — professoras pedagogas — e Multidisciplinar — docentes especialistas — durou 55 minutos, ocorrendo três vezes na semana. Já com as de 2º ano, cerca de 1h45min e também três vezes na semana. Importante ressaltar que, devido às condições inéditas e para reparar o atraso causado pela pandemia, as crianças das turmas acompanhadas fizeram o 1º ano do Ensino Fundamental no primeiro semestre letivo de 2021 e, no segundo semestre, passaram para o 2º ano, concluído em março de 2022, já no esquema integralmente presencial.

em: 1) Apresentação de um novo conteúdo, com explicação por um docente; 2) Hora da história, que tinha como base a narração de uma literatura; 3) Mão na massa, envolvendo uma atividade artística; 4) Desafio, podendo ser diverso; 5) Jogos. Todas as propostas foram pensadas pelas equipes do Núcleo Comum e Multidisciplinar, articuladas para oferecer às crianças momentos de trocas e vínculos, ainda que limitados pelo contexto.

Assim, constituíram-se em propostas que visavam contribuir para uma não ruptura tão brusca com o processo de escolarização e os vínculos, compreendendo a importância das trocas e interações “tanto com o objeto de conhecimento como com os outros” (Colello, 2021, p. 151). Nesse sentido, as ações realizadas se configuraram como formas de não distanciamento integral das crianças com as relações que brevemente, naquele início de ano letivo, haviam sido tecidas na primeira — e única — semana de aula presencial.

Nesse movimento, a equipe de licenciandas, à medida que se familiarizava com as plataformas utilizadas e conhecia as dinâmicas entre os docentes no planejamento e desenvolvimento de ações, ia colocando a “mão na massa”. Aventuraram-se em conhecer, explorar e criar, no coletivo ou individualmente, iniciando pesquisas e estudos na busca de alternativas pedagógicas com o uso das tecnologias.

2. DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AULAS REMOTAS

No processo de escolarização, a utilização do jogo, segundo Smolka (1989, p. 22), possui uma “[...] função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências [...] e construção de conhecimentos”. Nesse sentido, o jogo possibilita a materialidade de um processo de alfabetização marcado pelo aspecto lúdico, além de ser um “[...] elemento que identifica uma geração e por ser uma vivência recorrente que permeia temas e assuntos de interesse dos estudantes.” (Ramos e Prado, 2020, p. 435).

Assim, ao adentrar no ambiente das aulas regulares remotas, iniciadas em 2021, as licenciandas, orientadas pelo trabalho que já estava sendo realizado pelas docentes da instituição, deram continuidade no movimento de exploração e criação de jogos como recurso fundamental para as aulas síncronas e assíncronas.

Em participação no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (ConBAIf), as licenciandas apresentaram um pouco do processo que foi a elaboração desses jogos no trabalho com a alfabetização, compreendendo sua importância nas ações planejadas: “A

grande presença de jogos digitais elaborados pelas professoras contribuiu para a superação de restrições que enfocam apenas a cultura escrita, possibilitando um diálogo com esta de forma dinâmica, leve e contextualizada pelas crianças.” (Folly *et al*, 2021, p. 5).

A respeito dessa compreensão e da importância dos jogos no trabalho com a alfabetização, Oliveira e Passos (2013, p. 55) argumentam que:

Por meio do lúdico, é possível desenvolver nos alunos algumas capacidades; estimular a atenção, a memória, a imaginação, a concentração; propiciar situações de análise e síntese, interpretação, argumentação e organização. Os jogos têm o potencial de desenvolver no aluno a autonomia e a capacidade para resolver problemas de maneira prazerosa, como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

Destacamos aqui um jogo (Figura 2) elaborado a partir do *Wordwall*, pensado para a regência de uma atividade elaborada e que foi aplicada em dois encontros com uma turma de 1º ano. A proposta foi realizada de forma síncrona no final do primeiro semestre de 2021, com a utilização do *Google Meet* e seu compartilhamento de tela. No encontro estavam presentes 19 das 20 crianças da turma. Desse número, 11 utilizavam aparelho celular, apenas uma criança com a câmera fechada.

Figura 2 — Jogo de desembaralhar as palavras



Fonte: Material da autora

A atividade objetivou desenvolver com as crianças o ordenamento de letras de uma palavra, despertando para a aprendizagem de que a ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada sem que se altere seu significado e, em alguns casos, causando a perda de sentido. Assim, de maneira lúdica, coletiva e em diálogo com o livro “Monstruosidades”, de Elias José (2010), as crianças tiveram de resolver as situações apresentadas pelo jogo e, nesse movimento, refletir sobre o processo de escrita.

Apesar de um contexto em que nem todos os estudantes utilizaram computador para

participar da aula — o que, como consequência, limitava a visualização da tela compartilhada —, o engajamento foi positivo. Para organização do jogo, que contava com diversas palavras embaralhadas, retiradas diretamente do livro trabalhado, foram organizados os turnos de fala e, nesse movimento, cada criança teve a chance de vivenciar o desafio de desembaralhar uma palavra.

Em outra atividade, dando continuidade ao tema explorado a partir do livro “Monstruosidades”, foi elaborado um jogo de rimas (Figura 3). Nessa proposta, o objetivo foi desenvolver de forma coletiva a elaboração de uma lista a partir do vocabulário dado, com palavras como *poluída*, *chulé*, *pum* e *monstro*, em que as crianças precisavam identificar a terminação de cada uma delas e, dessa forma, listar outras palavras que rimassem.

Figura 3 — Jogo de rimas



Fonte: Material da autora

Para além do *Google Meet* e seu compartilhamento de tela para visualização do jogo, também foi utilizada outra ferramenta do *Google*, o Documentos, como forma de criar uma lousa. Assim, nas atividades de escrita coletiva em que as licenciandas ficavam como escribas da turma, era possível que os alunos acompanhassem esse processo de construção do texto através da visualização em tela.

Outro jogo elaborado para a turma, também focalizando a análise linguística, foi o Ditado *pop it!* (Figura 4). A ideia surgiu nas trocas realizadas durante as reuniões coletivas do grupo, nas quais as pibidianas socializavam suas vivências. Em decorrência do fenômeno que foi o *pop it*, um tipo de *fidget toys*, ou, brinquedo sensorial, naquele momento, era comum que em cada encontro as crianças levassem seu *pop it* para mostrar na tela aos colegas. Assim, inspirados nesse brinquedo, surgiu a ideia de fazer o jogo.

Figura 4 — Ditado *Pop it!*



Fonte: Material da autora

A ideia inicial foi ditar às crianças um grupo de palavras para que, em seus cadernos, e de maneira individual e autônoma, escrevessem. O vocabulário foi retirado de uma atividade anteriormente realizada com a turma, em que elas narraram suas férias escolares do recesso de julho. Durante o ditado, cada uma das palavras — *chuteira*, *viagem*, *madrinha*, *bicicleta* e *praça* — ficaram cobertas no compartilhamento de tela, e foi dado um tempo para que as crianças escrevessem em seus cadernos. Com o tempo encerrado, foi o momento de conferir as escritas.

Foram escolhidos cinco voluntários para essa etapa, cada criança escolhendo um número de 1 a 5, presente no *pop it*, a fim de descobrir a palavra ditada e, de modo coletivo, comparar com as escritas feitas por elas. Importante ressaltar que, nesse momento de visualização da palavra inteira, não foi feita apenas uma correção coletiva das escritas individuais, mas foi dada ênfase às sílabas destacadas em cada palavra, iniciando uma discussão.

É importante ressaltar que as atividades realizadas, sejam os jogos apresentados aqui ou outras propostas mediadas pelas tecnologias, assentam-se na perspectiva de uma prática pedagógica que garanta a interatividade entre as crianças; o lúdico; a escuta; a autoria e autonomia das crianças em suas produções no processo de apropriação da cultura escrita.

Nesse sentido, aproximamo-nos de Goulart (2019, p. 16) quando aborda o planejamento baseado em uma perspectiva discursiva de alfabetização.

A proposta é que se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam, e se possa chegar ao exame das formas da língua, orientado pelo processo de produção de sentidos.

Em diálogo com Paulo Freire, “[...] a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (Freire, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, evidencia-se como a criança, o educando, é um agente protagonista em sua própria aprendizagem, um processo não desvinculado de espaço e tempo históricos. O planejamento deve, então, corroborar para essa visão de aluno: o sujeito que cria e recria, reflete, questiona e vive, também na escola, seus mundos, configurando para a educação um sentido dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da ausência do contato físico com a escola e as crianças, vivenciar o PIBID na pandemia foi uma oportunidade de explorar outras ferramentas didáticas que podem ser incorporadas ao trabalho pedagógico na alfabetização, na medida em que aproxima as crianças de uma linguagem presente na sua vida cotidiana, que é a tecnologia.

O potencial formativo do PIBID, nesse contexto de excepcionalidade, intensificou, sem dúvida, os desafios na atuação e formação docentes, mas permitiu o encontro de novas formas de explorar e, assim, repensar práticas pedagógicas. Essa experiência demonstrou a importância da adaptação e utilização criativa de ferramentas digitais para promover um ensino que concilie o pedagógico, o estético e o lúdico, destacando a capacidade de inovação e resiliência dos profissionais envolvidos.

Para a formação das pibidianas, foi também uma oportunidade de vivenciar os desafios da docência diante do inesperado e incerto momento da pandemia, o que exigiu o compartilhamento de ideias, a pesquisa e o trabalho colaborativo. Sem dúvida, reafirma-se a importância de que a formação de professores se aproxime cada vez mais da realidade da escola pública, de modo que os licenciandos possam experienciar o ser professor em sua totalidade, destacando-se a contribuição da experiência na constituição dos saberes teórico-práticos da docência.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOROC- FEUSP, jan-abr, p.143-164, 2021.

FOLLY, Andressa et al. A construção de uma brinquedoteca virtual: contribuição de jogos e

brincadeiras interdisciplinares para o processo de alfabetização. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021, Florianópolis. **Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Florianópolis, 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1323/871. Acesso em: 23 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. (org.) **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 13-45.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CAPES. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID EDITAL Nº 2/2020. EDITAL Nº 2/2020. torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). [S. l.], 3 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Jogos e Resolução de Problemas na Formação Continuada e em Aulas de Matemática nos Anos Iniciais. **Acta Scientiae**, v.15, n.1, jan./abr. 2013.

RAMOS, Daniela Karine; PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do. Os jogos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação e Linguagens**, [S.L.], v. 9, n. 17, p. 433-452, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6589>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo (SP): Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.



Seção III

Língua portuguesa e línguas estrangeiras

Da formação de leitores e de professores como vôlei de praia: considerações sobre mediação em diferentes contextos

Fabiana da Silva Matos¹, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira²

RESUMO

Este trabalho busca explorar as imbricações e o possível paralelismo entre experiências escolares de leitura literária e de formação de professores para esse trabalho, no âmbito de um subprojeto de Português-Literaturas no Programa de Residência Pedagógica. Tratando principalmente das dificuldades e das relutâncias suscitadas no curso das duas atividades, lança uma hipótese sobre a possível função da construção de um ambiente de colaboração e reciprocidade entre os participantes de tais situações, em equilíbrio com a circulação de saberes específicos dos domínios de referência. Sem apagar as diferenças entre as funções de ensinante e aprendiz nos dois casos, aponta para a copresença como uma estratégia para lidar com o risco e a incerteza em projetos em que se trata de provocar transformações humanas.

Palavras-chave: Formação de leitores; Formação de professores; Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Somos um dos três grupos que compõem um núcleo de Português-Literaturas no Programa de Residência Pedagógica de uma universidade federal. Integram-no cinco residentes mulheres, uma professora preceptora e uma docente orientadora. Os trabalhos a que nos referimos tiveram lugar na escola municipal em que a professora trabalha e recebe as residentes, na Zona Norte do Rio de Janeiro, e na universidade, onde se dão reuniões da equipe do núcleo, formada por esse e mais outros dois grupos de trabalho, contando igualmente com cinco residentes e uma professora preceptora cada um.

ENTRANDO EM CAMPO

Passada a fase inicial de constituição da equipe e organização dos grupos de residentes e preceptoras, as atividades em cada escola seguiram trilhas próprias, a partir de alguns eixos

¹ Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Preceptora do Subprojeto de Português-Literaturas – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: fabianamatosam@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente Orientadora do Subprojeto de Português-Literaturas – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariafernandaapsoliveira@gmail.com; mariafernandaalvito@fe.ufrj.br

de trabalho comuns. O primeiro deles, registrado no subprojeto, dizia respeito aos objetivos ligados à formação de leitores e à educação literária. A este atrelavam-se duas opções metodológicas. Primeiramente, a escolha pela abordagem de narrativas longas, fazendo leituras cursivas, consideradas um modo privilegiado de formar leitores.

(...) Os resultados já obtidos nesta linha de estudos deveriam estimular a escola a dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas), a aumentar a conexão entre leitura e escrita (invertendo os termos, inclusive) e a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” para aceitar que o tipo de livros lidos determina o leitor que se forma. (Colomer, 2007, p.108)

(...) A introdução da *leitura cursiva* nos programas do ensino médio leva igualmente à reconfiguração da noção de leitura literária. Descrita como “forma livre, direta e corrente” da leitura, a leitura cursiva diferencia-se da leitura analítica por seu ritmo rápido e por sua função: “Ela não leva a analisar o detalhe do texto, mas a perceber o sentido no todo”. Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno de identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Finalmente, ao favorecer uma outra relação com o texto, permite que se considerem também os leitores reais. (Rouxel, 2013, p. 195)

Ao lado desta, a decisão pela manutenção de diários de leitura como um dos suportes possíveis para o registro da leitura subjetiva, a ser tomado como base para os momentos de troca e construção coletiva de sentidos em sala de aula.

Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscorso, escrita criativa, caligrafia, desenho... – esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária. (Rouxel, 2013, p. 187)

Os diários de bordo realizados pelos alunos revelam a existência de uma relação pessoal com o texto que autoriza uma leitura autônoma. Na via aberta por essa atividade, convém desenvolver uma didática da implicação do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura (Rouxel, 2013, p.206)

Uma primeira coincidência decidiu o rumo inicial do trabalho. A professora trabalhava então com uma biografia de Carolina Maria de Jesus destinada ao público infanto-juvenil (Nilha, 2019), pertencente ao acervo de obras da biblioteca da escola. Dessa forma, ela e suas residentes puderam acolher uma sugestão vinda de outro grupo, e articular a essa biografia a leitura da obra *Carolayne, Carolina e as histórias do diário da menina* (Mota, 2022),

narrativa infanto-juvenil em formato de diário, que faz referência explícita à vida e à obra de Carolina Maria de Jesus e que tinha sido eleita como leitura longa por outra professora preceptora de nosso núcleo. A possibilidade de troca de experiências de trabalho entre licenciandos e professoras de diferentes escolas e o apelo de uma temática ligada à realidade de sujeitos marginalizados real e simbolicamente contribuíram então para essa escolha. Sendo parte dos estudantes da turma também oriundos de favelas, esperava-se que o trabalho trouxesse à tona reflexões de caráter social, além de propiciar identificações, especialmente no caso do romance com protagonista de faixa etária próxima à deles. Tais características estariam a favor da *implicação* buscada nas escolhas didáticas assumidas para o trabalho do núcleo.

PRIMEIRO SAQUE

O programa de Residência Pedagógica, mantido pela Capes, se distingue do PIBID, da mesma agência de fomento, por integrar estudantes da segunda metade dos cursos de licenciatura. O conjunto de nossos residentes é composto de licenciandos que já cursaram a maior parte das disciplinas pedagógicas pertencentes à sua matriz curricular; alguns estão cursando o estágio obrigatório; outros já mesmo o concluíram. Dessa forma, acreditando poder contar com alguma experiência prévia de suas residentes, a professora preceptora deu início aos trabalhos, incumbindo suas orientandas de elaborar planejamentos semanais de mediações de leitura, a serem realizadas por duas e três licenciandas, em dias e turmas diferentes, de sétimo ano do ensino fundamental. Como base para essa atuação prática, o coletivo do núcleo mantém reuniões de estudo e de compartilhamento de relatos de experiência, a que comparecem os residentes das três escolas, suas preceptoras e a coordenadora, a cada quinze dias.

Os encontros de leitura na escola prosseguiram por cerca de dois meses, sendo acompanhados, nos assim denominados “diários da residência”, produzidos pelas licenciandas, por alguns registros de inseguranças, mal estar, questionamentos sobre os possíveis sentidos das ocorrências que vivenciavam.

Tropeços

Alguns dias são mais difíceis que outros. A impossibilidade de seguir exatamente tudo como havia idealizado é algo que me deixa, honestamente, um pouco irritada, mas devo aprender a aceitá-la. Aprender. De fato, talvez seja essa a ação que nós, como professores, devemos sempre estar abertos para praticar – seja pelo ato de sempre ter que rever a matéria que será passada, seja por perceber que estaremos sempre aprendendo a como dar

uma aula. A aula desse dia apresentou vários tropeços, que começaram antes mesmo da aula em si, com o planejamento (...) (Diário T.05/06/2023)

A lição aprendida de ontem é: "aprenda a editar J.". (...) Antes de escrever sobre a parte que desandou, a montagem desse plano de aula era (...) Agora adentrando na parte que desandou, eu queria levar uma música que (...) (Diário J. 23/05/2023)

Do outro lado, as observações da professora preceptora sobre a condução das aulas de leitura detectavam certo despreparo das licenciandas, comprometendo a sustentação da interlocução em sala de aula. Entretanto, não ficava claro de que ordem seria essa dificuldade: falta de planejamento ou outro tipo de falta? Foi em um dos encontros de estudos do conjunto da equipe, na troca de comentários sobre um texto teórico significativamente intitulado “A conversa literária como situação de ensino” (Bajour, 2012) que o conjunto dos registros e falas se precipitou para a orientadora, ali presente, como sinal de uma urgência. Por comparação com as situações relatadas de outros grupos, as residentes dessa escola pareceram se dar conta de terem assumido uma responsabilidade que, naquele momento, se revelava a elas como excessiva: a da condução de um procedimento didático delicado, exigente de cuidados e experiência, especialmente tendo em vista a falta de familiaridade dos estudantes da escola com as várias práticas ligadas a esse tipo de leitura. Ao perceber o efeito de compreensão retroativa dos acontecimentos vivenciados, produzido na discussão, a orientadora compreendeu: era preciso mudar alguma coisa na estrutura do trabalho! E a confirmação veio, no registro de uma das licenciandas:

Decidi deixar registrado algumas observações sobre a primeira reunião presencial do segundo semestre. Até o momento não tínhamos tido a oportunidade de encontrar pessoalmente todo o grupo, com os residentes das três escolas, e isso foi muito importante e produtivo. Pude perceber como estava sendo a adaptação dos residentes em cada lugar, e como as diferenças de estrutura dos colégios impactam no processo de planejamento das aulas. Uma grande diferença que notei é que a prof. R. (do ... [nome da escola]) não deixou as alunas regerem a turma sozinhas até o início do segundo semestre. Por um período as alunas apenas assistiam as aulas de mediação de leitura feitas pela professora, e frequentavam reuniões de orientação. O planejamento das aulas também é de maior responsabilidade da professora S. Enquanto na E.M. O... e na E.M. L..., nós residentes assumimos a turma desde o primeiro momento, sendo responsáveis pelos planejamentos semanais e pelo andamento da aula por completo. De certa forma, acredito que assim foi mais difícil de conhecer os alunos e compreender a personalidade da turma. Tivemos que aprender ao longo das aulas e ainda sinto dificuldade. (Diário C. 24/08/2023)

LEVANTANDO A BOLA

Em uma conversa entre a orientadora e a preceptora, ficou decidida a instituição de uma reunião semanal em separado deste grupo, a fim de discutir os planejamentos que as residentes anteriormente preparassem para as mediações de leitura, de forma que, assim pensávamos, a presença de alguma forma asseguradora das orientadoras se fizesse sentir para elas, como co-autoras dos roteiros de trabalho, no momento em que estivessem com os estudantes do ensino fundamental. Duas situações oferecem elementos para refletir sobre o possível significado dessa mudança de rumos, assim como para estabelecer relações entre a formação literária escolar e a formação de professores para a educação literária. A primeira delas aconteceu em sala de aula. Após o término da primeira leitura longa, as licenciandas decidiram propor à turma a escrita colaborativa de uma história, em pequenos grupos. Um estudante começaria o texto e as contribuições subsequentes para a continuação da narrativa seriam individuais, até a sua conclusão. Prontas as histórias, cada grupo compartilharia sua produção lendo-a oralmente diante da turma. Ocorreu que, diferentemente do previsto, os grupos pediram a presença de suas mediadoras no momento das apresentações, o que lhes chamou atenção. No entender da professora preceptora, com essa atitude, os estudantes estariam deixando claro que davam valor ao trabalho realizado, mas que, ao lado disso, entendiam como necessária a presença da autoridade das residentes-professoras, para garantir que a turma recebesse com respeito as suas produções. Há nesse acontecimento especificidades das relações entre indivíduos e grupos de adolescentes na escola – estranhamentos e hostilidades que lhe conferem um caráter singular e, assim, não inteiramente coincidente com o que observamos com as residentes, após o estabelecimento de nossa nova rotina de trabalho. O que nos parece semelhante, entre as reações de uns e outras, e digno de atenção, é a instituição de uma divisão da responsabilidade com alguém que supostamente *sabe mais*, atuando como um passe para que os estudantes, da escola ou da universidade, se ponham em jogo em atividades de leitura-escrita ou de docência. O que não significa que as inseguranças não persistam para uns e outros e que não haja, depois da constatação dos efeitos deste, outros movimentos a fazer, de modo que os que se experimentam na literatura e na docência possam progressivamente assumir, junto com os riscos que lhes são inerentes, seu pertencimento e seu lugar de agentes, autores, no seio de cada uma dessas práticas. Como todo processo de constituição de identidades, a formação do leitor e a do professor supõem avanços e recuos.

TOQUES DE BOLA

Um dia, em uma reunião de planejamentos, veio à tona o seguinte fragmento do relato de experiência de uma das licenciandas:

O sacador e o time

Em um jogo de vôlei, uma pessoa é responsável por arremessar a bola e, a partir do momento em que a bola é lançada ao ar, o time deve evitar que ela encoste no seu lado do chão, necessitando do esforço de toda a equipe. No jogo da mediação, o esquema é parecido – o Mediador deve se esforçar para lançar a pergunta de um modo que alcance os alunos e a turma deve retribuir o esforço ao fazer o jogo continuar. Durante as minhas reflexões sobre as aulas, comecei a me sentir como um sacador que ou não consegue lançar a bola – o que faz com que a mão atinja o ar e a bola permaneça na minha frente – ou não possui um time que lhe dê suporte. Desse modo, conclui que há uma "falha" – e uso essa palavra por, no momento, não me vir outra melhor – por parte das mediadoras e por parte da turma. E esse está sendo nosso maior obstáculo. (Diário T. 23/08/2023)

Na reunião subsequente do grupo, a preceptora comentou esse escrito, dizendo que, a seu ver, a comparação com o vôlei era interessante, mas ela notava que a imagem configurada no relato da residente se parecia mais com a de um jogo de final de campeonato, ou de olimpíada, onde cada erro ou acerto é decisivo – uma situação em que o estresse impera, para todos os participantes. No entanto, para a professora, admiradora de vôlei, a metáfora podia dar acesso a outra imagem, mais afim com o que ela imagina poder acontecer em uma aula de leitura, entre licenciandas e estudantes: o vôlei de praia. Essa, sublinhou, é uma atividade entre amigos. Ali, mais do que a vitória, importa o encontro. Rimos quando a bola cai e comemoramos quando o toque é bem-feito, interagindo pelo prazer de estar uns com os outros e pelo prazer do jogo. Entre o ponto e a perda, vale sobretudo algo, e não é a bola, que se mantém suspenso de um toque a outro, que brinca e preserva o mistério e o fascínio de jogar.

Sendo nossos encontros, nesse sentido, semelhantes aos que ocorrem nas escolas, entre professoras e estudantes, essa conversa foi um momento em que o sentido da formação nos pareceu ter sido tocado. Não sem esforço, mas com muito prazer! A metáfora, passando da licencianda para a preceptora, mudou seu curso, ganhou nova direção: de devolutiva autocrítica tornou-se orientação para todo o grupo, que vibrou reunido com o achado discursivo e pedagógico. Um lance entre fala e escuta concretizou e fez aparecer, entre nós, a tensão a ser buscada, distinta da segurança almejada e inalcançável exclusivamente por meio dos saberes teóricos e técnicos, ainda que estes sejam indispensáveis.

Assim como há uma teoria e uma técnica do vôlei que não decidem o resultado ou a beleza de uma partida singular, há algo de tato, de peso e de gesto a ser cultivado em cada encontro em torno da leitura. Assim, o convite estava feito para uma movimentação em campo, em sala, para a qual a imagem do vôlei de praia, naquele momento, converteu-se no melhor meio de nos conduzir. Para responder ao questionamento levantado pela experiência de insatisfação com o modo como as aulas se realizavam, não bastaria uma tábua de prescrições e técnicas que talvez apenas reforçassem a percepção de que sempre falta saber e domínio para lidar com pessoas e literatura, aumentando a ansiedade e a distância entre o dizer dos estudantes e a escuta que o apanha e relança. Como desenvolver esse “ouvir nas entrelinhas” (Bajour, 2012) sobre o qual já havíamos estudado e se perfilava como miragem da condução ideal de uma aula? Felizmente para nós, que trabalhamos com a formação de leitores, foi algo da ordem do literário que nos veio em socorro como instrumento de formação.

Afinal, buscar mimetizar, na prática docente, compreendendo com a experiência e não somente com o entendimento, uma imagem como a do vôlei de praia como orientação pedagógica, exige-nos algo do que fazemos ao interpretar um texto: há sempre um espaço a ser preenchido pelo próprio leitor para que ele recrie o texto, elaborando seu próprio texto de leitor; assim também a docência precisa ser traçada em ato, por cada formando, por sobre todas as orientações contidas nas falas e nas escritas sobre a profissão. O trabalho de (se) jogar não pode ser substituído; é um risco sem o qual não se formam leitores nem professores, gerando um saber que só se confirma quando se atualiza.

No entanto, como no vôlei, se cada toque é individual e nesse sentido solitário, essa é uma solidão assistida e também atenta, cujo sentido se alcança na comunhão com outras, o que as mantém e supera, dialeticamente. Daí a essencialidade das relações que se estabelecem nos estágios obrigatórios, entre professores da universidade, da educação básica e estudantes de licenciatura; daí a força de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica. A imagem do vôlei de praia nos oferece também outra importante indicação: a de que para praticar o jogo da mediação literária, há que reunir, no toque de um dizer que se lança no momento da conversa duas escutas: a do próprio texto literário, com todos os seus desvãos e vazios, e a dos diversos e elípticos modos de resposta dos estudantes – do mesmo modo como no vôlei há um manejo das mãos com a própria bola e uma atenção e intenção voltada para o companheiro de time que a deve receber.

Um mesmo toque, em que se possam fundir a disponibilidade de quem não pretende esgotar o texto com o seu saber e a de quem não pretende “entender”, mas interagir

significativamente com o que podem portar os dizeres e os silêncios dos estudantes, mantendo a duração do jogo que, este sim, a uns e outros, abre espaço para a formação – de leitores e de professores.

PARCERIA NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Em um dos textos discutidos nas reuniões de estudo do núcleo, Vincent Jouve (2002) sugere que a leitura desperta a criança que habita em nós. O sujeito infantil que todos fomos, ocupado sempre com o mundo que cria em seu próprio imaginário, que habita mais o universo do brincar a que se entrega do que o próprio mundo a que física e socialmente pertence, e onde a intervalos o chamam para jantar, fazer os deveres, tomar banho, esse sujeito da fantasia retoma seu domínio sobre o indivíduo, no ato da leitura. Ler seria uma forma de redespertar a atividade de fantasiar, tão espontânea à criança e em parte interdita ao adulto pelas exigências da vida. O espaço da arte regularia, assim, a necessidade, que todos temos, de *fabulação*, no dizer de Candido (1982), na esteira de Freud (1996), para quem o brincar infantil, o sonho, a escrita e a leitura literária são modos distintos mas homólogos de buscar uma satisfação sempre perdida, sempre ansiada e nunca plenamente conquistada.

Tal postulado não parecia válido, à primeira vista, ao se observar o modo como se manifestavam as reações de alguns estudantes aos textos, nos eventos de leitura. No relato de uma das residentes, aparecem as seguintes formulações:

Um ponto que me chamou a atenção foi que a turma vinha expondo muitas opiniões, como: “ler é muito chato”, “eu não gosto de ler de jeito nenhum”, “o livro já tá acabando?”, “eu não gosto de ler porque cansa demais”. (Diário B. 26/09/2023)

Se a arte faculta o acesso a um espaço de liberdade e vivências substitutivas de realização de desejo, que a escola restringe, por que então os adolescentes não se entregariam, com maior facilidade do que os indivíduos ocupados pelo trabalho, ao tempo e espaço da leitura que lhes é oferecido em aulas de leitura compartilhada?

As hipóteses sobre motivações para essa reação poderão ser muitas, com destaque para a bem conhecida associação entre a leitura e o cerceamento da liberdade que a escola tem por característica. Por mais que as aulas de leitura, promovidas pelo grupo, se apresentassem como diferentes, em sua estrutura, das de outras disciplinas, os efeitos da cultura escolar, internalizada pelos estudantes, aí não deixariam de se fazer sentir. Um texto que circula como

leitura obrigatória, no mesmo lugar e horário onde os estudantes vivenciam tantas atividades destinadas à aferição de aprendizagens de conteúdos sob a forma de testes, provas etc, não escapará de se assimilar à forma pela qual as respostas à vivência escolar são elaboradas globalmente por cada estudante. Não nos esquecendo desse importante aspecto a marcar, de saída, as relações entre os leitores em formação e o trabalho em pauta, seguiremos por outra linha de considerações que, associadas a essa, nos oferecem oportunidade de refletir.

Enquanto as fantasias infantis, nas brincadeiras, são compostas com elementos da experiência imediata da criança, que os transforma e ficcionaliza no “agora eu era”, sendo ela própria a autora que manipula signos pertencentes ao seu universo particular, a leitura exige do leitor uma dose de entrega aos termos da fantasia de outro. Embora admitamos que há, no texto, espaços vazios e ambiguidades que o movimento para compreender impele o leitor a preencher e definir, o que aponta para a *subjetividade necessária* (JOUVE, 2013) que se imprime em cada leitura, que assim assume uma feição singular, nem tudo nesse processo, evidentemente, obedece às escolhas do leitor. A brincadeira de participar do que se lê não deixa de estar regulada pelas regras do que está escrito.

Como num jogo, na leitura do texto literário há, segundo o autor, um contrato, o “game”, que delimita o campo das possibilidades do faz de conta, da encenação, “play”, a que a literatura nos convida – sendo esse o par de opostos que Jouve toma emprestados de Michel Picard para falar da oscilação entre o abandono identificatório e o distanciamento crítico que a leitura literária simultaneamente provoca. Assim, observando a questão da recusa, manifesta nas falas recolhidas pela residente e em outras situações relatadas em nossos encontros com este grupo e com toda a equipe, desenha-se a hipótese de que, para alguns estudantes, seja esse contrato, a ser firmado no espaço da escola, que crie os maiores obstáculos à sua adesão à leitura.

Curiosamente, os mesmos adolescentes se deixam levar por séries e principalmente *games*, com que ocupam grande parte de seu tempo de lazer. Pensando nestes últimos, talvez possamos avançar com nossa reflexão sobre o limiar em que alguns se detêm diante dos textos literários. Nos *games*, ainda que o ambiente seja predeterminado, a agência fica a cargo do jogador, que encarna o bonequinho na tela, toma decisões, ganha ou perde. As séries estão disponíveis e podem ser seguidas ou abandonadas ao sabor das inclinações de cada um, na solidão com aparelhos à qual só o algoritmo assiste. Na leitura de literatura, com textos que, só por sê-lo, já fugiriam ao mapa dos gêneros consagrados do mercado audiovisual, e que, conforme as escolhas do professor, podem ser bem distantes das tendências formais e

ideológicas que aí predominam; na sessão de leitura na escola, diante do professor e dos pares, o empréstimo de si ao destino de uma personagem pode envolver um perigo maior.

Assim, não apenas por ser obrigatória, mas por ser compartilhada, a leitura literária em sala de aula pode gerar certa resistência. É preciso, nesse conjunto de circunstâncias, confiar a um outro, autor ou narrador – que dispõe não somente o cenário mas também os traços de caráter e os destinos dos personagens a que o leitor deve dar vida – uma boa parcela de sua segurança, de forma que, lendo, ele mesmo, leitor, venha representar, *play*, esse destino. Possivelmente aí reside a maior ameaça, na medida em que põe em risco a própria fantasia que, de outro modo, o sujeito dirige ou pensa dirigir. Mesmo sabendo que se trata de ficção, que não são eles, os estudantes, e sim os personagens os que sofrem, amam, terminam bem ou mal suas histórias, uma inquietude reside nessa prática que outras diversões não produzem na mesma medida.

Podemos supor que a linguagem verbal, matéria em que se conforma a literatura e também a própria subjetividade, conforme teóricos tão diversos como Bakhtin (2003) e Lacan (Miller, 1987), pareça especialmente arriscada para sujeitos assolados com os dramas identitários da adolescência. Daí possivelmente a recusa, enunciada como preguiça de pensar, rótulo que pode subentender outros mecanismos de autoproteção. O que parece ter lugar em tais comportamentos não seria somente a face de um “medo do livro” (Petit, 2009), no sentido do receio que surge, de ambos os lados, quando um indivíduo adere a práticas distintas das de seu meio cultural de origem, podendo por isso ficar dividido, além de sofrer segregação. Talvez mais forte que esse seja o medo por aquilo que o livro pode levar a reconhecer e admitir ou obrigar a recusar, de seus próprios desejos e projeções imaginárias e da forma pela qual o mundo se descortina por meio de seu olhar. A literatura, da qual o leitor é uma instância constitutiva, exige-lhe que não apenas se disponha a penetrar o mundo a partir de outros pontos de vista singulares, mas que no fundo de toda a alteridade aceite encontrar-se com o que reside dentro de si. A escritora e crítica argentina Maria Teresa Andruetto (Andruetto, 2012, p.99) assim compreende o movimento da escrita: “A escrita é um caminho que vai do olho para a voz, caminho que, a partir de um modo particular de olhar, sai em busca de uma voz singular capaz de dizer um texto. Ler um texto é então colocar os olhos nos rastros dessa voz.” Por sua vez, Lígia Cademartori, a propósito de um romance metaliterário que descreve as experiências de uma turma de adolescentes junto ao seu professor de leitura, refere-se ao que aprenderam:

(...) como descobriram que o leitor tem uma voz própria, aquela da subjetividade, sabem agora que podem recuperar uma história, mesmo quando seu suporte – o livro – desaparece. Sabem ainda mais: que os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor. Experimentaram, portanto, o que formula a frase de Proust tão repetida: cada leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. (Cademartori, 2009, p.22)

Se aceitamos essa linha de considerações, resta saber: como vencer tais negativas? Parece-nos que a própria situação da leitura compartilhada em sala de aula pode fornecer algumas indicações para a resposta. Começemos por lembrar que todas as fantasias infantis remetem, de um modo ou de outro, a situações de relação humana, afetiva, que são as mais originais para todas as crianças. Nas brincadeiras infantis, como nos lembra Freud, o *eu* gostaria de reencontrar certa imagem de si – como alguém que alcança o sucesso, que é amado, ou mesmo, em processos mais complexos de projeção, alguém que, sofrendo, alcança algum tipo de elevação. De qualquer modo, o olhar e o valor atribuído por um outro é um elemento essencial de todos os universos imaginados. Pensando o ato da leitura como uma ativação da criança que habita em nós, podemos então supor que as situações de leitura compartilhada de literatura, restringindo a amplitude das projeções solipsistas, necessitem configurar-se de forma a garantir o apoio de um outro, necessário para que, vencendo as relutâncias, os sujeitos leitores se aventurem, seguros de alguma retaguarda para o seu eu, ao envolver-se com personagens e uma história desconhecida e possivelmente inóspita. A fim de preservar seu espaço próprio de fantasia, que ele controla, o sujeito resiste; para derrubar essa barreira, há, portanto, que oferecer um espaço em que o risco esteja de algum modo circunscrito. Ritualizar a prática de ler em sala de aula, sublinhando a distinção desse espaço em relação a outros, característicos das demais atividades escolares e da vida adulta, cercar o ambiente da leitura compartilhada de tal modo que ele ofereça, em si mesmo, uma boa dose, difícil de mensurar e administrar, de risco e acolhimento, de modo que seja possível atender à fantasia, sempre tão particular, sem subtrair o sujeito ao abalo da alteridade, sem a qual a leitura não conduz a nenhuma descoberta, nenhuma transformação. Em suma, há que trabalhar para regular a dose de identidade e diferença experimentadas no encontro com os textos e os outros.

O testemunho do mediador, como um outro leitor, se distingue assim da posição de mestria do professor, cumprindo uma função distinta no processo de formação inserido na escola. Aqui, mais uma vez a imagem do vôlei de praia nos orienta e faz lembrar que, a fim de sustentar as relações dos sujeitos em formação com o texto sem descambar para o autoritarismo, o deixar à deriva e o paternalismo exagerado, a presença do mediador nos

encontros com a literatura deve fazer-se sentir e simultaneamente faltar. Em um único toque, o texto, como a bola, e os parceiros, estão em jogo; estar com, sem substituir, assumindo diante do outro suas próprias apostas como leitor e zelando por, sem jamais anulá-lo, o risco do outro, assim atua um mediador. Tal movimento é fiel à verdade que a leitura permite experimentar, assim como essa profissão para a qual, como formadoras, devemos nos posicionar com o mesmo cuidado.

Dentre as três profissões impossíveis, Freud ([1937]1996b) inclui a de educar. Se a aceitamos é porque, para nós, como num vôlei de praia, o prazer está na própria prática, e nessa atmosfera que se sustenta entre os companheiros, não nos sempre incertos divididos que ela possa gerar. Na escuta dos avanços e recuos dos leitores, os mediadores em formação necessitam de coragem, a cada encontro, para uma partida que lhes exige escolhas e, de fato, pouco lhes garante, dada a incerteza sobre as aberturas ou fechamentos que os textos e as situações de leitura podem suscitar nos estudantes. Mas podem se afeiçoar ao esporte. Para isso, como pudemos perceber ao longo de nosso trabalho, aos licenciandos que se dedicam a esse trabalho, é necessária a oferta de apoios em que o recurso às formadoras, sendo estável, se faça ao mesmo tempo acompanhar da parcela justa de instabilidade que lhe cabe. Entendemos assim que, necessárias, nossas reuniões de planejamento e supervisão de atividades literárias, bem como a leitura e os comentários aos diários que as licenciandas produziram ao longo do ano, ofereceram a sustentação possível ao desenho de suas trajetórias de formação docente – únicas, assim como as de todo leitor.

UMA NOVA PARTIDA COMEÇA

Assim, a cada semana, temos nos encontrado com o grupo de residentes, assim como as licenciandas aos seus companheiros de leitura. Na reunião seguinte à que acabamos de relatar, o clássico infanto-juvenil *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, foi eleito como nova leitura. O processo que nos fez chegar a essa obra revelou algumas tomadas de posição que envolveram conhecimento e empatia com relação aos estudantes. Estávamos divididas entre esse título e outro da mesma autora, *A casa da madrinha* (Bojunga, 2007). Para fundamentar sua preferência pelo primeiro, as licenciandas argumentaram que não seria interessante ler mais um livro mostrando os sofrimentos de personagens pobres. Em seu Diário da Residência, uma das licenciandas já havia sublinhado o olhar negativo que os estudantes, em sua maioria moradores das favelas do Rio de Janeiro, reproduzem em relação a esse espaço, quando falam do lugar onde residem.

(...) fiz um planejamento chamado " Eu Moro na favela, sim senhor!", e nele eu queria lembrar em conjunto com os alunos, sobre quem foi Carolina Maria de Jesus? O conceito dela sobre o " Quarto de despejo", e perguntei aos alunos, o que é favela? E as palavras - chave, coloquei no quadro para todos verem, a maioria apontou só pontos negativos (fofoca, não tem união, brigas, traficante, polícia...) e poucos pontos positivos (igreja, comunidade, baile). E a professora Fabiana, brilhantemente, apontou que os pontos negativos elencados não têm somente na favela, tem em todo o lugar, e eu complementei perguntando, "será que na zona sul não tem isso também?" (Diário J. 23/05/2023)

Como resposta a esse tipo de manifestações, elas desejavam ler com os estudantes, nesse momento, um livro que lhes permitisse reconhecer outras dimensões de sua existência e os levasse, não para fora, por uma evasão alienante, mas a uma exploração e expansão de seu próprio interior; queriam, pela leitura, libertar e contribuir para alargar suas subjetividades, dando lugar a sonhos e quem sabe até ações que não ficassem recolhidas nos contornos de um carimbo ideológico, na miragem perigosamente persuasiva de um destino previsível que muitos jovens das periferias urbanas são realmente levados a reproduzir. Os estudantes não só podem ser, mas já são, muito mais do que os limites de seus pertencimentos sociais e de classe – e era a esse território mais vasto de suas subjetividades que elas gostariam de ter e dar acesso, por meio das atividades com um novo livro.

Se a firmeza com que as residentes sustentaram essa posição não nos permite falar da assunção plena de um saber firmemente tecido na experiência, tampouco se deve confundir esse acerto com uma sorte de principiantes. Foi mais um ponto em nosso percurso, um pouso, responsável por um novo equilíbrio entre professoras e residentes, entre licenciandas e a aventura da autoria de seu próprio trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **O olho na cena**. In: _____. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p.98-111.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2023.

_____. **A casa da madrinha**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

CADEMARTORI, Lígia. Uma voz que só você possa escutar. In: **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-25,

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. In: _____. **Obras completas**. Vol IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 123-134.

_____. Análise terminável e interminável. In: _____. **Obras Completas**, Vol.XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, p. 223-270.

JOUVE, Vincent. O impacto da leitura. In: _____. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MILLER, Jacques-Alain. **Percursos de Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

NILHA, Orlando. **Carolina**: Carolina Maria de Jesus. São Paulo: Mostarda, 2019.

PETIT, Michèle. O medo do livro. In: _____. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 102-146.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 191-208.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.

Jornada da leitura: hipóteses sobre os múltiplos fatores no engajamento

Beatris de Souza da Costa¹, Caroline da Silva Henriquez², Fabiana da Silva Matos³, Jaredy Rodrigues Nunes⁴, Maria Eduarda Rocha Ferreira de Sousa⁵, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira⁶, Tayanna de Melo Barbosa⁷

RESUMO

O trabalho descreve e analisa comparativamente duas experiências de leitura de romances infanto-juvenis com turmas de sétimo ano de uma escola municipal, no contexto do Programa Residência Pedagógica. A questão condutora da investigação é a de saber que fatores podem contribuir para um maior ou menor engajamento dos sujeitos na leitura literária. Como resultados, constatamos que a qualidade literária, aí incluídos o estilo e a construção de personagens, as formas de acesso aos textos e diferentes aspectos do trabalho pedagógico, além do próprio investimento leitor das responsáveis pela mediação foram significativos para o maior ou menor envolvimento dos leitores.

Palavras-chave: Formação de leitores; Didática da Literatura; Formação de Professores de Língua Portuguesa e Literatura

INTRODUÇÃO

Como parte do Subprojeto de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa e Literatura, o objetivo geral do nosso núcleo é o de formar leitores literários. Com esse fim, desenvolvemos atividades de mediação de leitura com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Orsina da Fonseca, durante o ano de 2023.

Trabalhamos semanalmente com três turmas de aproximadamente trinta e cinco alunos. Duas dessas turmas eram regulares, com dois tempos de aula dedicados para a leitura,

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português - Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: beatrissouza@letras.ufrj.br

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português - Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: carolinehenriquez30@gmail.com

³ Professor/a da Escola Municipal Orsina da Fonseca – 3ª CRE-RJ. Preceptora do Subprojeto de Português-Literaturas, núcleo 2. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: fabianamatosam@gmail.com

⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português - Grego da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: jaredynunes@letras.ufrj.br

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras - Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariaeduardarocha@letras.ufrj.br

⁶ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do Subprojeto de Português-Literaturas, núcleo 2 – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariafernandaapsoliveira@gmail.com

⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Japonês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: tayannamelob@gmail.com

e uma delas tinha a disciplina de leitura como eletiva, com apenas um tempo de aula semanal. Ao longo do ano letivo, levamos para as turmas leituras diversas. Nosso propósito com a mediação era o de promover conversas literárias (Bajour, 2012) e atividades de registro pessoal das reações aos textos (Rouxel, 2013) como estratégias de aprofundamento nas experiências com o universo ficcional, como requer a formação de leitores literários.

Para este trabalho, escolhemos analisar o trabalho com dois livros dentre os que fizeram parte do repertório abordado em sala de aula: *Carolayne, Carolina e as histórias do diário da menina*, de Simone Mota (2022) e *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (2023). O primeiro narra a história de uma menina que descobre e se identifica com a história da escritora Carolina Maria de Jesus, e com isso inicia um diário pessoal; o último é um clássico da literatura infanto-juvenil brasileira, no qual a personagem Raquel enfrenta conflitos familiares e também internos, compartilhando suas experiências e seus três maiores desejos: de crescer, de escrever, e de ser menino.

As duas obras têm como personagens principais meninas nos seus onze anos de idade e ambas são narradas em primeira pessoa. Assim, somos inseridos em seus pensamentos e perspectivas. No entanto, os traços formais em comum não tiveram paralelo na receptividade dos alunos com as obras; ao contrário, percebemos uma relevante discrepância no engajamento dos estudantes durante as atividades em torno de uma e outra. Sendo assim, a partir das observações e reflexões conjuntas da equipe sobre as diferentes experiências em sala de aula, abordaremos aqui os fatores que acreditamos terem influenciado no maior ou menor engajamento dos leitores com os textos literários, no decorrer do ano letivo.

HIPÓTESES SOBRE OS FATORES DE ENGAJAMENTO

1. FATORES INTERNOS ÀS OBRAS

1.1 QUALIDADE LITERÁRIA

Uma das partes mais importantes do trabalho com a mediação de leitura é o momento de selecionar a obra a ser lida com a turma. Sem uma “receita de sucesso”, o trabalho do mediador durante a seleção é permeado por diversos fatores, internos e externos, que estão relacionados ao desejo de usufruir ao máximo o que a leitura conjunta pode oferecer. Segundo Bajour:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita

ficcional, possíveis pontes entre o texto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. (Bajour, 2012, p. 60)

Desse modo, o processo de selecionar o texto é um ato de escuta: perceber o que é evocado para si, como mediador, assim como refletir sobre o que podem vir a ser as reações da turma. No entanto, sendo esse um jogo sem caminhos indiscutivelmente infalíveis, o ato de mediar a leitura é uma constante observação sobre os resultados alcançados e suas possíveis causas. Por isso, refletimos sobre como o ato de seleção dos textos impactou o nosso trabalho e levantamos hipóteses sobre os motivos que, a partir da escolha dos textos, ocasionaram semelhanças ou diferenças entre as reações das turmas de sétimo ano da escola em que trabalhamos.

Assim, ao reparar nas divergentes respostas às leituras, uma das primeiras questões que levantamos concerne ao aspecto interno das obras: a qualidade literária pode determinar um maior ou menor engajamento da turma? Nesta análise, restringimos nosso foco à comparação entre apenas duas leituras longas que realizamos durante o período, sendo elas *Carolayne*, *Carolina e as histórias do diário da menina* e *A Bolsa Amarela*. Não pretendemos afirmar que uma obra é melhor que a outra, mas sim apontar aspectos que, para o nosso contexto, levaram à constatação de que *A Bolsa Amarela* demonstrou possuir maior qualidade literária.

1.1.1 LINGUAGEM

Em um primeiro momento, o que se destaca é a linguagem. As protagonistas de *Carolayne*, *Carolina* e *A Bolsa Amarela* têm respectivamente onze e dez anos aproximadamente. O período para essa faixa-etária já é considerado de pré-adolescência, sendo esperado o surgimento de maiores conflitos internos e de determinado amadurecimento no linguajar e nas ações. No entanto, percebemos uma linguagem mais infantil por parte da personagem Carolayne, com notória presença de períodos mais curtos.

Oi, quartinho. Estou sem novidades para te contar. Nada de interessante acontecendo. Estou indo para a escola. Volto para casa sozinha, almoço e descanso um pouco antes de fazer meus deveres de casa. Depois fico inventando coisas para fazer até mamãe chegar. Até agora ela não falou mais do livro. Vovó também está sumida. (Mota, p. 37)

Como pode ser observado, temos uma grande quantidade de períodos nesse pequeno trecho de quatro linhas. Nesse exemplo, também podemos destacar a existência de repetições de palavras em um breve espaço, tais como: “**Estou** sem novidades [...]” e “**Estou** indo para [...]” ou “Volto para **casa**[...]” e “[...] **fazer** meus deveres de **casa**.” e “[...] inventando coisas para **fazer** até mamãe chegar”, ocorrências que, em situação de maior monitoramento ou por parte de um escrevente com maior desenvoltura linguística, poderiam ser evitadas. Essas características se justificam pela estrutura de diário narrado em primeira pessoa, já que é possível perceber uma diferença de linguajar entre esta e a segunda parte da obra, narrada em terceira pessoa. Tal escolha narrativa decorre da intenção de mimetizar os pensamentos e a linguagem de uma menina de onze anos em sua escrita íntima. No entanto, na situação de leitura compartilhada em sala de aula, em que o fluxo de leitura se apresenta distinto do que tem lugar em uma leitura solitária, e várias páginas são lidas e discutidas em uma sessão de mediação, a linguagem utilizada se revelou demasiado simplista e infantil, aos olhos dos leitores. Para os alunos do sétimo ano, esse pareceu ser um obstáculo para a concentração e o interesse pela história.

Por outro lado, em *A Bolsa Amarela*, tais problemas não são observados. A protagonista Raquel, também narradora em primeira pessoa, apesar de não negar ser criança, faz questão de demonstrar possuir certa maturidade e complexidades tão marcantes quanto as dos adultos, produzindo inclusive uma crítica ao linguajar infantilizado que, em dado momento, lhe é atribuído.

– Quer um amendoinzinho?

– O que é que você arrumou aí no narizinho?

Eu ia respondendo e pensando: será que eles acham que falando comigo do mesmo jeito que eles falam um com o outro eu não vou entender? Por que será que eles botam inho em tudo e falam com essa voz meio bobalhona, voz de criancinha que nem eles dizem? (Bojunga, p. 70)

Com isso, podemos considerar que o registro de linguagem foi um fator responsável por aumentar ou diminuir a identificação dos alunos com a personagem e, no nosso caso, facilitou a abordagem com a obra de Lygia Bojunga.

1.1.2 CONSTRUÇÃO NARRATIVA

Em seguida, observamos a construção narrativa e percebemos duas questões: a continuidade dos tópicos abordados e a profundidade com que são apresentadas as personagens e suas histórias. Em *Carolayne, Carolina*, as folhas de diário apresentam diversos aspectos da realidade de Carolayne, porém a maioria é delineada de modo superficial, sem real desenvolvimento. Por exemplo, no registro do dia vinte e dois de fevereiro, Carolayne menciona o fato de quase não ver o pai, já que ele trabalha durante grande parte do dia; no entanto, essa referência não é mais retomada na narrativa e não vemos o impacto disso na trajetória da protagonista. Assim, o modo como os fatos da rotina são apresentados prejudica a construção de uma complexidade para a personagem, no processo de leitura, já que não chegamos a nos aprofundar nem nos aspectos internos, nem nos aspectos externos referentes a ela. Não havendo maior exploração sobre os tópicos abordados no diário, a equipe buscou, a fim de sustentar o engajamento dos estudantes, suprir tal ausência com o planejamento, utilizando perguntas direcionadas à vida da menina de onze anos, tal como eles a poderiam imaginar. Além disso, também, sempre que possível, foram aproveitadas as especulações levantadas espontaneamente pelos alunos, para tentar trazê-los para a fruição da narrativa.

Em *A Bolsa Amarela*, somos apresentados a tópicos centrais dos conflitos internos e externos da protagonista, desenvolvidos em detalhe no decorrer da história, e acompanhamos a transformação de todas as personagens. Os temas mais destacados são as três vontades de Raquel – de crescer, de ter nascido garoto e de escrever – responsáveis por guiar sua trajetória de amadurecimento ao longo do livro. Um outro exemplo de situação carregada de profundidade é a história intercalada do galo de briga de nome Terrível que, apesar de se apresentar como personagem secundário, possui suas próprias questões e encerramento. Temos contato com os pensamentos e ações de Raquel resultantes do impacto da presença desse personagem em sua história. Essa linha de conexões existente na obra torna os personagens mais complexos e isso foi capaz de atrair os alunos para a narrativa, fazendo com que as ligações que eles estabeleciam com as próprias vidas surgissem pelo debate sobre a história e não o oposto, como observamos na leitura anterior.

Assim, entendemos que as características de construção das narrativas e de suas personagens centrais conduziram os estudantes a diferentes experiências, de maneira que as turmas tivessem maior facilidade para se envolver e se importar com a história de Raquel, o que conseqüentemente resultou em um maior engajamento com *A Bolsa Amarela*.

2. FATORES EXTERNOS ÀS OBRAS

2.1 SUPORTES LITERÁRIOS

Outro fator que nos pareceu significativo no processo em análise foi o da escolha dos suportes para a leitura literária, como auxílio ou obstáculo ao engajamento na leitura. Por não haver livros suficientes para todos os estudantes, tivemos de entrar em consenso sobre como eles teriam contato com os textos: por aquisição, por meio de cópias ou projetando as imagens dos textos para toda a turma. Para a leitura de *Carolayne, Carolina*, escolhemos utilizar cópias, mas estas não foram encadernadas, e muitos exemplares não estavam grampeados, e sim em folhas soltas; pudemos perceber que, dessa forma, os alunos tinham dificuldade de manuseio, o que interferia em sua atenção, no momento da leitura. Além disso, nas cópias, os alunos ‘perdiam’ detalhes da montagem verdadeira do livro, um diário personalizado e colorido da personagem Carolayne. Depois da experiência anterior, para a leitura de *A bolsa Amarela*, decidimos utilizar os livros físicos, adquiridos pelo grupo, com recursos próprios, para esse fim, e percebemos que a recepção à nova obra foi outra, também graças a esse aspecto: os estudantes manusearam o material de leitura com mais atenção, puderam observar os efeitos das distintas edições, com formatações diferentes, aprenderam a importância de cuidar do livro e, acreditamos que a leitura mais dinâmica e mais participativa dessa obra deveu-se, além dos demais fatores que aqui elencamos, em parte ao fato de estarem em contato direto com o objeto livro, que é, afinal, um suporte historicamente importante das práticas de leitura literária, devendo portanto integrar os processos de letramento voltados para a literatura (Zilberman, 2003).

2.2 DISCIPLINA ELETIVA E DISCIPLINA REGULAR

A hipótese seguinte foi debatida a propósito de uma turma de disciplina eletiva, também abrangida pelo trabalho do projeto, com a qual tínhamos somente um tempo de aula semanal. Perguntamo-nos se os estudantes dessa turma conseguiriam se engajar nas leituras longas, base de nossa proposta de formação leitora nas atividades da residência, do mesmo modo que os das turmas com encontros de dois tempos. A base de leitura e de relacionamento com a turma da disciplina eletiva foi construída de maneira mais lenta e foi necessário intensificar a observação e experimentar diferentes estratégias para chegarmos a uma dinâmica que funcionasse com esse grupo. Nas circunstâncias dessa turma, percebemos que a

leitura em pequenas parcelas de textos mais extensos não permitiam que os alunos se aprofundassem na história e discutissem nem trabalhassem o texto como se fazia nas turmas em que a atividade era integrada dentro da disciplina obrigatória; perdiam logo o interesse, pois a história não fluía. Entendemos, com essa nessa experiência, que o caminho para a leitura com a turma de disciplina eletiva era o do trabalho com textos curtos, como os contos. Dentre esses, privilegiamos os de suspense, selecionando o livro *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo, para uma leitura em sequência. Com uma história completa a cada aula e, ao mesmo tempo, o fio condutor de uma temática, retomada encontro após encontro, fizemos uma alteração importante, ao passo que mantivemos algo de nossa aposta inicial em um envolvimento progressivo com um universo ficcional, ainda que variando cenários, personagens e desenlaces. Essa escolha fez sentido para os estudantes, muitos deles antes apáticos ou manifestamente desinteressados se tornando-se mais participativos e dispostos a interagir com as perguntas dirigidas pelas residentes. Por fim, pudemos contemplar o quanto essa ‘mudança de rota’ literária fez com que os alunos se engajassem e vivenciassem ativamente a leitura.

2.3 IDENTIFICAÇÕES

Como expusemos anteriormente, na leitura de *Carolynne, Carolina*, o engajamento da turma foi menor em relação à *A Bolsa Amarela*. Acreditávamos, em um primeiro momento, que o primeiro livro fosse atingir o interesse dos alunos por apresentar semelhanças com suas vidas particulares. Entretanto, muitos não se identificaram com essa narrativa e demonstraram maior afinidade com a história da personagem Raquel, de *A Bolsa Amarela*. Uma das hipóteses para tal aproximação é o modo como é apresentado o comportamento dos adultos para com as crianças, na obra de Lygia Bojunga. A turma se mobilizou com Raquel e questionou o tratamento dado pela família à personagem. Esse foi um dos nexos pelos quais *A Bolsa Amarela* se conectou com a realidade dos alunos, contribuindo para o processo de identificação com a protagonista. No livro *Carolynne Carolina*, a grande maioria dos estudantes não encontrou elementos suficientes para colocar-se na realidade da personagem e de sua família; em *A Bolsa Amarela*, ao contrário, ocorreu uma identificação pela temática e questões sensíveis aos alunos em suas vivências familiares surgiram, principalmente a partir da percepção de problemas conhecidos ou vivenciados por eles, suscitada pela obra. Ao buscarem as atividades escritas para expressar seu descontentamento em relação à família da protagonista, foi sua própria identidade como ainda não adultos que eles construíram

criticamente. Dessa forma, o segundo pilar de nosso trabalho, a escrita livre sobre o vivido na leitura, alcançou aqui o seu papel de integrante da formação leitora, esta por sua vez participante da construção subjetiva e social dos estudantes.

Quanto ao fenômeno da identificação, considerado central para o envolvimento do leitor com o texto literário, cumpre não reduzi-lo a um simples espelhamento. Uma concepção restrita como essa arriscaria o trabalho de formação ao inverso do que ele pretende: à fixação de identidades, quando é justamente porque a leitura literária permite o contato profundo com a alteridade que ela contribui para a expansão da experiência de cada um, sendo por isso transformadora de sua humanidade:

A identificação não é necessariamente fusional (...)Se a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor, a consciência que este tem varia segundo uma escala dupla que interfere na intensidade e no momento em que a identificação ocorre. Ela pode ser ínfima, leve, apenas aflorando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção; ela pode ser simultânea ou se suceder à leitura, segundo a disposição e a experiência do leitor. (Rouxel, 2013, p.76-77)

Assim, entendemos que não foi por se sentirem necessariamente assemelhados à protagonista Raquel que *A Bolsa Amarela* desencadeou reflexões em torno de suas relações e lugar social como jovens, mas pela profundidade com que essa e outras formas de relação são abordadas nessa obra, o que não encontramos na leitura anterior.

2.4 TRANS-FORMAÇÕES NA EQUIPE

Um outro aspecto a mencionar na análise sobre o engajamento é que, ao longo do ano, fez-se necessário que todas as residentes e professoras se reunissem semanalmente, para debater as aulas dadas e os planejamentos para a semana seguinte. Essas reuniões tiveram duração de duas horas e foram um momento crucial na formação das residentes para a docência, especificamente no que se refere ao preparo para o trabalho para a formação de leitores, que consideramos ser parte essencial da profissão do professor de língua materna. Nossa rotina incluía a leitura e a escuta dos textos em conjunto, para chegar ao que de fato o grupo desejaria e consideraria significativo abordar em torno do texto com as turmas, entendendo que as mediadoras são sempre leitoras em meio os estudantes e que seus pontos de vista sobre as obras, sem se impor aos deles, têm lugar e função importantes na roda de leitura. Ao longo dos encontros, pudemos observar um processo de amadurecimento de todas as participantes como leitoras literárias, com base nos mesmos processos que pretendemos

desencadear nos estudantes do ensino fundamental. Isso porque não apenas realizávamos a conversa literária (Bajour, 2012) entre nós, mas também porque as residentes mantiveram, ao longo do ano, diários de sua experiência na residência pedagógica, uma forma de escrita livre e subjetiva análoga às que os estudantes eram convidados, periodicamente, a realizar. O planejamento em conjunto gerou união entre as residentes e com as formadoras, e fez com que se tornassem mais capazes de escutar -- a começar pelo próprio grupo, assim como às próprias vozes presentes nos textos e na sala de aula. Como consequência da coesão da equipe e entrega à própria leitura, foi conquistado um maior domínio sobre os aspectos a sublinhar do texto, nas sessões de mediação; graças a essas transformações, acreditamos os estudantes alunos também passaram a atentar mais para a multiplicidade de vozes textuais e extra-textuais, dispendo-se a se relacionar mais abertamente uns com os outros.

A partir do momento em que compreendemos que nosso entendimento e desejo, detectados nas reuniões e nutridos sempre pela intenção de dialogar com os sujeitos leitores a quem o trabalho se dirigia, nos ofereciam direções de trabalho, pudemos traçar com mais sucesso estratégias para cativar o público-alvo; os planejamentos passaram a ser objetivos, claros e calcados em elementos presentes na materialidade do texto e não apenas em sua temática. Antes do estabelecimento da rotina de das reuniões, os planejamentos buscavam referências externas aos textos, muitas vezes. Com o estreitamento dos laços na equipe e com a própria leitura, no seio desta, tornou-se possível perceber e explorar cada vez mais o que a polissemia dos textos e a abertura que sua construção singular de linguagem trazia para a consideração de questões da realidade, sem recorrer a associações forçadas.

2.5 RESPOSTAS AOS TRABALHOS DOS ESTUDANTES

Dentre os fatores que nos parecem ter contribuído para o crescente envolvimento dos estudantes com as atividades de leitura, é importante mencionar os comentários que passamos a acrescentar a cada atividade realizada por eles – produção escrita ou desenho. Sendo assim, uma das hipóteses para a compreensão do maior engajamento maior dos alunos no decorrer do ano se relaciona com o fato de que suas escritas foram lidas pelas residentes. Se tomamos como pressuposto teórico que a subjetividade é constitutiva do próprio texto literário, em sua realização na leitura (Jouve, 2013), e se todo o nosso trabalho é estruturado na direção de que os leitores reconheçam e usufruam do papel ativo que têm na construção dos textos, parece-nos necessário que o reconhecimento desse trabalho de implicação ganhe materialidade na dinâmica pedagógica, por meio das respostas individualizadas que cada

leitor receba das mediadoras. Tal complementaridade garante a coerência do trabalho, tornando sua lógica palpável para os estudantes.

Além dos comentários, passamos a compartilhar esses trabalhos com a turmas, em apresentações projetadas em sala de aula, permitindo que os estudantes, preservadas suas identidades, pudessem ter acesso às reações singulares uns dos outros, com o que almejávamos potencializar as repercussões das obras, desenvolvendo o interesse, além do respeito, pelos caminhos trilhados por outros em suas reflexões e enlaces particulares com as situações e personagens ficcionais. Assim os estudantes passaram a esperar os nossos comentários à margem de seus trabalhos e a perguntar aos colegas que resposta eles receberam para suas escritas. Criou-se uma expectativa em torno do que as mediadoras leriam, como reagiriam e, é claro, se valorizariam positivamente o trabalho, já que, por mais livres e horizontais que fossem as atividades desenvolvidas com a literatura, o lugar ocupado pelas mediadoras não poderia deixar de ser o de professoras e que dentro do espaço escolar a avaliação é uma dimensão sempre presente. No entanto, consideramos que a inclusão de uma avaliação sob a forma praticada, relacionada ao esforço de externalizar experiências e não ao de internalizar conteúdos, contribuiu para quebrar a rigidez das mensurações de que os estudantes tanto se ressentem, abrindo espaço para um movimento, ainda que tímido, pois restrito a esse espaço curricular, para repensar o próprio sentido de avaliação.

Cabe destacar, ainda, que, assim como para os estudantes era importante lerem os *feedbacks* às suas produções, para as residentes a atividade de produzi-los também foi significativa como parte do processo de formação. Ler com atenção sensível os textos verbais ou visuais dos estudantes, cuidar da linguagem com que os recebemos e comentamos, é uma das formas de praticar esse “ouvir nas entrelinhas” (Bajour, 2012), essencial ao professor que se dedica à aproximação dos sujeitos às práticas e ao sentido da leitura literária.

3. RESULTADOS DO MAIOR ENGAJAMENTO NAS ESCRITAS DOS ESTUDANTES

Um importante material capaz de fundamentar nossas análises neste trabalho foi a observação do progresso dos estudantes no desenvolvimento das atividades de produção textual que lhes eram propostas. Pudemos notar que, com a continuidade dos trabalhos, eles apresentaram melhoras no manejo da escrita, tanto em termos de qualidades e habilidades técnicas, quanto no que se refere à qualidade das observações, numa demonstração clara de maior envolvimento com determinadas obras, revelando como, no processo desencadeado

pelo projeto, a escrita e a leitura subjetiva se desenvolveram de maneira simultânea e articulada. Com crescente confiança e habilidade, os estudantes aprenderam a registrar suas impressões emocionais e trouxeram suas visões críticas acerca dos textos e das temáticas por eles suscitadas, desenvolvendo melhor suas ideias e escrevendo mais.

Em sua maioria, as atividades eram realizadas nos diários de leitura que construímos com os alunos. Para essa produção, elaboramos sugestões de práticas com desenhos mas, principalmente, priorizamos o trabalho com a escrita. Como mencionamos anteriormente neste estudo, constatamos, por meio dos diversos aspectos aqui elencados, um nível mais elevado de interesse e envolvimento dos alunos com a obra *A Bolsa Amarela* em comparação com *Carolayne, Carolina e as histórias do diário da menina*. Para ilustrar essas hipóteses com base nas atividades realizadas, apresentamos a seguir alguns fragmentos das produções escritas pelos alunos ao longo da leitura de ambas as obras.

Durante uma das atividades referentes ao livro *Carolayne, Carolina*, convidamos os alunos a responder em seus diários à pergunta “Qual história que ela contou que te fez gostar dela?”, onde nos referimos às histórias vividas e contadas pela personagem Carolayne. Nosso objetivo era o de identificar a aproximação e identificação dos alunos com a personagem e com a própria narrativa. Nessa produção, encontramos respostas como por exemplo, “A da mãe dela, porque ela merecia a chance” / “No começo, ela reformou seu livro transformando em diário”/ “Ela ajudar a mãe a ler”. Já durante a leitura de *A Bolsa Amarela*, foi proposta a escrita de uma carta para um dos personagens do livro. Aqui reproduzimos o seguinte fragmento de uma das produções:

“Feito com amor. Para Raquel

Oi Raquel, entendo muito a parte da sua família não apoiar você em seus sonhos e também não levar nada do que você fala a sério isso é muito ruim, acontece muito comigo é uma das piores situações. Tudo que você fala que sente ou costuma expressar não é levado a sério e te veem como uma criança. Mas mesmo assim continue com suas vontades sem ter que mudar nada por causa de sua família” (Diário de leitura, aluno G)

A comparação aqui realizada conta com uma reduzida exemplificação do que observamos na leitura dos diários. Observamos que, entre o primeiro e o segundo escrito, há uma diferença quanto ao tipo de convite feito aos estudantes para a escrita, o que também terá tido um papel nos diferentes graus de elaboração conquistados em uma e outra produções. Com esta ressalva relativa à própria mudança no trabalho mediador, podemos dizer que o engajamento com o universo ficcional, resultante de múltiplos fatores, teve um papel

importante na diferença de investimento na escrita observada nos dois casos. Enquanto na primeira produção os estudantes se limitaram a apontar em frases curtas o trecho da obra que lhes pareceu interessante, com pouca demonstração de conexão com a personagem e de ressonâncias subjetivas da obra literária, na segunda atividade podemos perceber como o envolvimento dos leitores os incentivou a expressar suas reações emocionais de forma mais aprofundada e também autêntica, em seus textos. Portanto, constatamos um impacto na capacidade de expressão escrita, resultante de um maior engajamento com uma das obras abordadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunindo os aspectos abordados em nossa análise, podemos afirmar que as diferenças no tipo de linguagem utilizada, a profundidade na construção das personagens e o ritmo narrativo das obras foram fatores relevantes para a produção do maior ou menor engajamento na leitura. Assim também o tempo e os recursos disponíveis para o trabalho na instituição esfera escolar; a integração das residentes entre si, com as formadoras e com os alunos; o aprofundamento na leitura literária das licenciandas; o esforço conjunto de elaboração de planos de aula e o trabalho de acompanhamento das experiências, nas reuniões e no registro em diário por parte das residentes; os comentários regulares e personalizados à escrita dos estudantes foram significativos para os resultados alcançados no processo.

Acreditamos que os fatores supramencionados, literários, materiais e pedagógicos, influenciaram no engajamento dos alunos com as leituras propostas. Dessa forma, podemos compreender melhor a discrepância no interesse gerado por *Carolayne*, *Carolina* e por *A bolsa amarela*, experiência que nos serve de exemplo para atentar para os mesmos fatores em outras experiências de leitura.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas. In: **Ouvir nas Entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p.16-45.

_____. A conversa literária como situação de ensino. In: **Ouvir nas Entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 46-74.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2023.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE; REZENDE, N. L. de (orgs.): **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

MOTA, Simone. **Carolayne, Carolina e as histórias do diário da menina**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A; LANGLADE; REZENDE, N. L. de (orgs.): **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.67-87.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A; LANGLADE; REZENDE, N. L. de (orgs.): **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p.151-164.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 245-266.

Professores como intelectuais críticos e transformadores: o PRP de Língua Inglesa na UFRJ

Danielle Menezes¹, Rogério Tilio²

RESUMO

O subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica na UFRJ (edição 2022-2024) visa estimular os residentes a desenvolverem uma perspectiva crítica e investigativa sobre suas vivências nas salas de aula. Este texto apresenta uma breve discussão sobre os pressupostos teóricos que norteiam a proposta do subprojeto (Fairclough, 1992; Freire, 1985; Giroux, 1997) e analisa, com base em princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), as respostas dos residentes à pergunta: *O que significa para você ter participado do Programa Residência Pedagógica durante sua graduação?* Os resultados mostram que a experiência com o PRP é avaliada como bem-sucedida para os residentes, levando-os a repensar a docência e sua função como educadores.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação permanente; Programa Residência Pedagógica; Educação linguística crítica.

INTRODUÇÃO

A formação profissional do professor talvez possa ser apontada como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação. Grande parte dos contratemplos enfrentados por educadores possivelmente poderiam ser entendidos e/ou minimizados com a devida atenção à formação docente, seja ela inicial ou permanente (esta última também referida como continuada ou contínua). Dentre tais contratemplos, podem ser mencionadas questões pedagógicas – como o trabalho com conteúdos programáticos a princípio pouco atraentes, planejamento de atividades, criação de oportunidades de aprendizagem, avaliação, abordagem de temas de relevância social, escolha/adaptação/produção de material didático – e até mesmo questões mais estruturais – como lidar com a falta de interesse dos estudantes, dificuldade de comunicação, limitações de infraestrutura e indisciplina.

No que diz respeito a iniciativas que busquem a superação ou, ao menos, a reflexão sobre esses contratemplos durante a formação do professor, inegavelmente, programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, que se ancoram no entendimento de que a docência se aprende na imersão em contextos escolares de educação básica em articulação com os cursos

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente Orientadora de Área do Subprojeto Língua Inglesa – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: daniellemenezes@fe.ufrj.br

² Professor da Faculdade de Letras da UFRJ, Docente Orientador de Área do Subprojeto Língua Inglesa – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br

de graduação, têm se mostrado bastante exitosos. São diversos os trabalhos, como os de Almeida e Canda (2023, p.1), que comprovam que esses programas são potentes para a inserção profissional “por contribuir para a construção da profissionalidade docente, favorecendo experiências formativas alicerçadas por saberes elaborados no exercício da docência e nas relações entre universidade e escola, além da construção de princípios, valores e concepções de educação”. Essa aproximação entre universidade e escola aguça o olhar crítico e investigativo do futuro professor, que passa a perceber a sala de aula como um espaço permeado por e constitutivo de complexas relações e que para compreendê-las e / ou transformá-las é importante estudá-las.

Durante a edição 2022-2024 do Programa Residência Pedagógica na UFRJ, o subprojeto Língua Inglesa buscou, por meio de suas ações (tais como reuniões, discussões teóricas, elaboração de relatos, portfólios e materiais didáticos, dentre outras), estimular os residentes a desenvolverem uma perspectiva crítica e investigativa sobre suas vivências nas salas de aula. Essas vivências foram compartilhadas com outros residentes e com os preceptores, que se comprometeram profundamente com o subprojeto e fizeram dos residentes seus grandes parceiros. No espaço deste texto não cabe, infelizmente, a riqueza de tudo o que foi construído, ao longo de 18 meses, pelos residentes participantes da referida edição do programa. Contudo, para apresentar uma visão geral do que representou para eles fazer parte do subprojeto, elaboramos um formulário online com a seguinte questão: *O que significa para você ter participado do Programa Residência Pedagógica durante sua graduação?* Com base em princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), as 21 respostas obtidas foram analisadas a partir da localização dos termos “residência”, “RP” e “residentes” e da categorização dos fragmentos em que esses termos apareceram. Nas próximas seções, apresentamos uma breve discussão sobre os pressupostos teóricos que norteiam a proposta do subprojeto Língua Inglesa, as análises das respostas dos residentes e as considerações finais.

REFLEXÃO TEÓRICA: QUE PROFESSORES BUSCAMOS FORMAR?

A formação profissional docente encontra, em linhas gerais, dois grandes momentos: a formação inicial e a formação permanente. Muita atenção costuma ser dada à formação permanente (que é extremamente importante, sem dúvida), mas a cultura da formação permanente começa, na verdade, na formação inicial. O tom dado à formação inicial pode ser decisivo para incentivar no docente a busca incessante por formação permanente, rejeitando a ideia de formação como algo fechado, como se um profissional “formado” já estivesse pronto

– e pior: engessado em uma “forma”. Além disso, cabe à formação inicial a apresentação do maior número possível de possibilidades, de modo que o docente seja capaz de fazer escolhas conscientes nos rumos que sua formação permanente pode tomar.

O que chamamos de formação permanente é mais comumente chamado de formação continuada ou formação contínua. Embora na maior parte das vezes as terminologias “formação continuada” e “formação contínua” sejam utilizadas de forma similar ou até mesmo intercambiáveis (com a primeira sendo mais comum no português brasileiro e a segunda, no português europeu), alguns autores estabelecem uma distinção entre elas (Silva; Rocha, 2021). Nesse sentido, a formação continuada estaria mais ligada a processos formativos, enquanto a formação contínua abarcaria o desenvolvimento profissional ao longo da vida, não apenas em cursos, mas sobretudo na própria prática docente e nas reflexões sobre ela – leituras, congressos, discussões etc.

Alinhados a Freire, utilizamos o termo “formação permanente”, pois entendemos a necessidade constante de “prática de analisar a prática”:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida. (FREIRE, 1985 [2001, p. 37])

É justamente essa a proposta do subprojeto de língua inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro no Programa Residência Pedagógica (Capes) 2022-2024: formar docentes críticos e transformadores sempre em busca de formação permanente. Entendemos a formação profissional docente como formação de educadores, como formação de professores intelectuais transformadores (Giroux, 1997), jamais como meros instrutores, transmissores e reprodutores de conteúdos. Entendemos que não há como formar esse intelectual apenas na formação inicial. É importante que o docente esteja consciente, desde o início da sua formação, que essa formação é permanente e inacabada. Seria contraditório acreditar que é possível formar profissionais críticos e transformadores da sociedade apenas no momento de formação inicial. Assim como a sociedade está em constante mudança, o ser e o fazer docentes também precisam estar. Ser crítico não é entendido aqui apenas como um posicionamento do docente em relação aos conteúdos programáticos, muitas vezes buscando algo que esteja invisível na superfície (conforme será discutido adiante); ser crítico implica uma postura ao longo de todo o ser-fazer docente, inclusive sobre as próprias práticas.

Como o componente curricular aqui em questão é a língua inglesa, vale também estabelecer uma distinção entre educação linguística (crítica) e ensino de língua. Infelizmente, em tempos de neoliberalismo radical, o conhecimento de uma língua adicional encontra-se fortemente associado à ideia de *commodity*, capaz de trazer ganhos econômicos àqueles que dispõem desse bem. Face a essa realidade, proliferam métodos milagrosos que prometem o domínio de uma língua em um espaço de tempo que só permite a apresentação de seus conteúdos básicos – jamais do seu domínio. E tais métodos encontram demanda, uma vez que, movidos por necessidades cada vez mais frenéticas, muitos se deixam levar por seus discursos atrativos.

A necessidade de falar em educação linguística crítica surge desse contexto. O ensino de línguas está banalizado. Não é ousado dizer que boa parte dos profissionais atualmente ensinando línguas adicionais não são professores (não passaram por um curso de licenciatura em sua formação inicial). Esses profissionais despreparados não são educadores; são apenas conhecedores do código linguístico. Ensinar língua, portanto, é, na maioria das vezes, entendido como a reprodução e transmissão de conteúdos lexicogramaticais, em geral a partir de um livro didático – que ocupa o lugar de currículo.

Em contraposição a esse ensino de língua está a educação linguística crítica. Em linhas gerais, a educação linguística abrange os domínios de pesquisa, teoria, prática e política e procura compreender questões de ensino e aprendizagem de línguas nos âmbitos pedagógico, linguístico, político, social, cultural e ideológico. Sua atenção extrapola as preocupações aquisicionistas puramente linguísticas e pedagógicas do “ensino de línguas” para dar conta também de questões discursivas: significados, contextos, relações, identidades sociais que emergem das funções sociais da língua/linguagem em uso, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no contexto social que extrapola os muros da escola. Esse contexto social mais amplo engloba outros agentes e grupos sociais que não participam diretamente da comunidade escolar, mas que constroem o mundo em que estudantes vivem e no qual atuarão por meio da língua aprendida: famílias, ambientes de trabalho, instituições religiosas, espaços políticos etc. Além de buscar criar entendimentos sobre a diversidade de interações por meio da língua/linguagem nas diferentes dimensões sociais e em diferentes modos (oral, escrito, digital), a educação linguística considera ainda as relações de poder que atuam sobre elas, influenciando diretamente sua constituição (Hornberger, 2022; Van Lier, 1997).

O discurso [...] é tanto constituinte quanto produto do poder. Ele funciona para produzir e legitimar configurações de tempo, espaço e narrativa que

posicionam os professores de maneira a privilegiar versões particulares de ideologia, comportamento e representação da vida cotidiana. O discurso como tecnologia de poder assume expressão concreta nas formas de conhecimento que constituem os currículos formais, bem como nas relações sociais escolares que penetram tanto o corpo quanto como a mente. (Giroux, 1997, p. 125).

Talvez pareça redundante falar em educação linguística crítica se a própria definição de educação linguística apresentada já sinalize ser inerentemente crítica. Contudo, o uso da palavra, mesmo que redundante, contribui para reforçar esse caráter. Vale ressaltar que o entendimento de criticidade aqui alinha-se com aquele presente no conceito de conscientização crítica sobre o uso da linguagem, discutido a seguir.

Acreditamos que professores com formação crítica – inicial e permanente – possuam maiores condições de minimizar adversidades surgidas no contexto educacional. Tais condições começam a partir do momento em que estejam conscientes dos pressupostos presentes nos modelos socioculturais e ideológicos vigentes em seus contextos e práticas. Contudo, a conscientização apenas não é suficiente; é preciso que essa conscientização seja o ponto de partida para a implementação de mudanças – ou pelo menos sua tentativa.

Esse conceito de conscientização já foi discutido anteriormente por Fairclough (1995), que distingue conscientização sobre o uso da linguagem (*language awareness*) de conscientização crítica sobre o uso da linguagem (*critical language awareness*). A conscientização sobre a linguagem considera a relevância de se ponderar o que é constitutivo do discurso, reconhecendo forças e relações atuantes na sua constituição. Mas a conscientização crítica sobre a linguagem vai além e considera que o mero reconhecimento de ideologias e questões de poder inerentes ao discurso é insuficiente, sendo preciso atuar sobre elas para transformá-las no sentido de alcançar melhor justiça social.

Tais conceitos são úteis para discutir os discursos educacionais identificados por Giroux (1997) como constituintes das práticas pedagógicas, cada um deles abarcando visões distintas de produção cultural, análise pedagógica e ação política: o discurso da administração e controle, o discurso da relevância e o discurso da política cultural.

O discurso da administração e controle, como o próprio nome indica, tem como objetivo perpetuar e legitimar a ideologia dominante e as diferenças sociais, contribuindo para uma exclusão cada vez maior dos dominados. Ao optar pelo ensino de língua no lugar de uma educação linguística crítica, o professor acaba sucumbindo a esse discurso, muito provavelmente por sequer conseguir identificá-lo.

O discurso da relevância assemelha-se ao conceito de conscientização sobre a linguagem (Fairclough, 1995), ou seja, o educador reconhece diferenças sociais e culturais existentes nas sociedades e na linguagem e busca supri-las, preparando o aluno a adequar-se às ideologias dominantes, sem buscar questioná-las ou entendê-las. O discurso da relevância não está, portanto, comprometido com a transformação social, pois não busca modificar o *status quo*. Ao contrário, ao tentar adequar o estudante marginalmente excluído ao contexto social dominante, o educador está contribuindo para a perpetuação da marginalização, pois legitima o discurso dominante. Esse estudante será sempre um excluído social, mesmo que “adequado”. Essa adequação, aparentemente crítica, acaba por iludir e calar os excluídos.

O discurso da política cultural, por sua vez, assemelha-se à ideia de conscientização crítica sobre a linguagem (Fairclough, 1995). No discurso da política cultural, o educador não apenas reconhece desigualdades sociais e culturais, como também trabalha para fazer com que essas desigualdades desapareçam.

Giroux defende uma pedagogia crítica que assuma a forma de política cultural. Alinhados ao autor, defendemos uma educação linguística crítica que examine “como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três campos de discurso particulares, porém relacionados [...]: o discurso da produção, o discurso da análise de texto, e o discurso das culturas vividas (Giroux, 1997, p. 137-138). Os discursos de produção são aqueles das forças estruturais que condicionam e atuam na construção discursiva; uma análise discursiva precisa extrapolar a superfície do discurso e entender seus contextos de produção. Os discursos da análise de textos reconhecem que não existe neutralidade ideológica, e entendem que representações e interesses socialmente construídos discursivamente apontam para determinadas posições ideológicas muitas vezes naturalizadas. Os discursos das culturas vividas valorizam as experiências de discentes e docentes, sem assumi-las a partir de determinações estruturais homogeneizantes e naturalizantes e reconhecendo que a construção do conhecimento não acontece de forma causal e nem idêntica para todos os estudantes.

A criticidade não é, portanto, “ensinável”. Os docentes não mostram aos estudantes COMO eles devem ser críticos; ser crítico é um letramento a ser desenvolvido com as práticas pedagógicas. Ao desenvolver conscientização, discutir a não neutralidade ideológica e reconhecer as experiências dos estudantes, o professor não está adaptando o estudante a uma determinada realidade ideológica, mas valorizando todas as realidades que se apresentam, discutindo pertencimento.

Um professor que seja também um intelectual transformador sabe fazer as escolhas pedagógicas (Oliveira, 2000) necessárias para a implementação do currículo na direção da

transformação social. Independentemente de metodologias ou materiais didáticos que eventualmente venha a ser obrigado a adotar, um profissional alinhado ao discurso da política cultural tem maiores chances de fazer escolhas na direção de usar aquilo que tem ao seu alcance para promover aquilo que deseja.

Portanto, uma formação direcionada para a reflexão crítica e para a transformação social foi a que buscamos contribuir para que nossos residentes tivessem ao longo dos meses do subprojeto Língua Inglesa. Na próxima seção, analisaremos o que para eles representou participar do PRP.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS RESIDENTES

A fim de obter uma visão mais abrangente das respostas dos residentes, optamos por submeter as respostas à uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Como esta é uma forma de prospecção dos dados relativamente flexível, o caminho escolhido foi o de utilizar a ferramenta de busca “localizar”, do editor de texto *Word*, para analisar o que os residentes escreveram sobre os seguintes termos: “residência”, “RP” e “residentes”. Esses termos foram selecionados por dialogarem com a pergunta simples e direta lançada: *O que significa para você ter participado do Programa Residência Pedagógica durante sua graduação?*

Após compilar todas as 21 respostas em um arquivo do *Word*, foram localizadas as ocorrências para cada termo selecionado. Para o termo de busca “residência”, foram localizadas 15 ocorrências; para “RP”, 5; e, para “residentes”, 4 ocorrências. A opção analítica foi a interpretação de todo o período em que o termo de busca se inseria e não somente seu cotexto³. Os fragmentos foram, então, interpretados e agrupados em categorias. Alguns fragmentos se segmentaram em mais de uma categoria. Ao todo, os trechos analisados se distribuíram por oito categorias. Nas linhas a seguir, cada uma é discutida e suas ocorrências são apresentadas. Para os casos em que um mesmo trecho apresentou mais de uma categorização, não foi destacado o segmento que não era representativo da categoria em discussão.

Ampliação de horizontes (perspectivas, criticidade, saberes, conhecimento linguístico etc.)

Apesar de ser minha segunda habilitação, eu não sei se ainda tinha vontade de ser professora na área, acredito que muito pela insegurança que eu ainda tenho com a língua, mas que foi diminuindo significativamente ao longo do Residência.

³ O conceito de cotexto é usado no campo da linguística para se referir a todos os elementos que precedem ou seguem uma frase ou termo, determinando seu significado ou sua interpretação adequada. In: Equipe editorial de Conceito.de. (30 de Janeiro de 2020). *Cotexto - O que é, conceito e definição*. Conceito.de. <https://conceito.de/cotexto>. Acesso em: 22/02/2024.

Como residente, participar do Residência Pedagógica, para mim, significou ter a chance de ampliar meus conhecimentos para além do estágio obrigatório.

Acompanhar uma turma de língua inglesa sob o ensino do orientador da residência me munuiu não só de mais coragem para lecionar, mas também deu sentido mais amplo e crítico ao meu dever como profissional da linguagem e da educação.

A participação no projeto residência pedagógica significou, para mim, uma excelente oportunidade de expandir meus conhecimentos em língua inglesa, participar de frutíferas discussões, realizar ótimas leituras e poder ter contato com uma turma incrível que, indubitavelmente, contribuiu e ainda contribui significativamente para minha formação como professora.

Para além disso, o PRP me possibilitou enxergar diferentes caminhos na educação a partir de propostas diferenciadas de ensino, pois os problemas na profissão docente são tantos que às vezes nos desestimulam, mas este programa me reconectou com o real sentido da minha escolha.

Participar do programa de RP significa conseguir ser ainda melhor no que posso fazer em sala de aula.

A noção de que a participação no programa ampliou os horizontes dos residentes foi uma das mais que mais se destacaram nos trechos analisados. Para eles, o programa os ajudou a diminuir sua insegurança com o conhecimento da língua inglesa, expandindo-o, ampliou seus saberes docentes, sua criticidade com relação à função da educação linguística em língua inglesa e lhes proporcionou mais recursos para a atuação docente.

Oportunidade de experimentação da docência

O programa foi importante porque ao longo dos meses pude experienciar meu primeiro contato como docente em sala de aula, pude compartilhar vivências com os demais residentes e preceptores e perceber que muitas dessas experiências não são individuais.

Ter participado do Programa de Residência Pedagógica foi uma oportunidade única de ter tido a experiência de ser um educador antes mesmo de ser um.

Sou muitíssimo grata ao projeto pois, se hoje eu sou professora de seis turmas, foi porque o PRP me apresentou o chão da escola e me ensinou como permanecer ali.

A participação no projeto residência pedagógica significou, para mim, uma excelente oportunidade de expandir meus conhecimentos em língua inglesa, participar de frutíferas discussões, realizar ótimas leituras e poder ter contato com uma turma incrível que, indubitavelmente, contribuiu e ainda contribui significativamente para minha formação como professora.

A residência foi a oportunidade de estar em uma sala sem ser um aluno, mas também sem ser o professor.

Como os residentes, individualmente ou em duplas, ficaram responsáveis por acompanhar uma turma ao longo do ano letivo, planejando as atividades, os materiais e também regendo aulas inteiras ou partes delas, eles, de fato, compartilharam com os preceptores a responsabilidade pelo andamento das turmas. Essa oportunidade de experimentar a docência sob a tutela de profissionais mais experientes, que é a proposta do Residência Pedagógica, é reconhecida nas respostas que os residentes deram. Como

demonstram os trechos em análise, essa responsabilidade compartilhada foi a primeira experiência docente, em especial em escolas públicas, que alguns tiveram e contribuiu para prepará-los para outras oportunidades profissionais que surgiram posteriormente. Além disso, por não estarem sem amparo, ou seja, apesar de se imbuírem da responsabilidade pelas turmas acompanhadas, eles sabiam que, oficialmente, elas pertenciam ao preceptor, chama atenção o fato de que a insegurança em atuar parece ter sido minimizada.

Contribuição para a formação do professor pesquisador (intelectual crítico reflexivo)

Meu foco de pesquisa é educação, e eu fui imensamente contemplada por essa residência.

A participação no projeto residência pedagógica significou, para mim, uma excelente oportunidade de expandir meus conhecimentos em língua inglesa, participar de frutíferas discussões, realizar ótimas leituras e poder ter contato com uma turma incrível que, indubitavelmente, contribuiu e ainda contribui significativamente para minha formação como professora.

Gostei de participar do programa de residência pedagógica porque ele foi minha porta de entrada para entender como produzir um projeto de pesquisa e refletir sobre questões da docência.

Além disso, foi no PRP em que pude começar a pensar de fato em pesquisar, algo que eu ainda nunca havia experimentado

Como esperamos que tenha ficado claro na seção de reflexão sobre os fundamentos teóricos que nortearam o trabalho realizado pelo subprojeto Língua Inglesa, estabelecemos como compromisso a formação crítica dos residentes para atuarem como promotores de transformações sociais. Esse posicionamento necessariamente direciona para um olhar investigativo da sala de aula, percebendo-a não apenas como espaço para reprodução de conteúdos, mas, principalmente, para a produção de saberes oriundos da experiência docente. Por isso, essas respostas dos residentes, que chamam atenção para o fato de que eles querem pesquisar na área de educação ou que eles começaram a pesquisar e refletir sobre a docência por causa do PRP e de que o instrumental teórico oferecido para estudo foi proveitoso, vão ao encontro do compromisso assumido pelo subprojeto.

Importância do trabalho em equipe / colaborativo para a formação

Principalmente, o acompanhamento do professor e a troca com os outros residentes foi o que mais me afetou.

Pois não só me mostrou outras maneiras de atuar, mas foi justamente ao ver o trabalho dos outros residentes é que eu consegui visualizar os erros que eu cometia e entender o que preciso fazer para mudá-los.

De forma geral foi também importante me juntar a outro⁴ colegas residentes na equipe com nosso preceptor, conhecer essas pessoas, estudar e discutir junto a elas em nossas reuniões foi parte especial do processo.

O programa foi importante porque ao longo dos meses pude experienciar meu primeiro contato como docente em sala de aula, pude compartilhar vivências com os demais residentes e preceptores e perceber que muitas dessas experiências não são individuais.

Ao analisar os trechos em que o termo de busca “residentes” aparecia, o que se destacou foi a percepção dos licenciandos acerca da importância dos colegas (residentes e preceptor) com quem eles mais diretamente trabalharam em seu processo formativo. Esse espaço de interlocução e de troca que o programa oportuniza a partir de sua configuração favorecem dois aspectos que, na perspectiva de Cochran-Smith (2012), são essenciais ao longo de toda a carreira docente, mas especialmente em seu início: a desprivatização da prática e a participação em múltiplas comunidades que tenham relação com a docência. Pensando no PRP, a desprivatização da prática acontece a partir do momento em que o preceptor abre as portas de suas salas de aula para um ou mais colegas em formação e permite que eles participem delas, colaborando com seu trabalho. A prática é ainda mais desprivatizada quando as decisões são tomadas em conjunto pelos residentes e preceptores e os residentes têm a oportunidade de se observarem atuando. Em se tratando da aprendizagem docente em comunidades⁵, a autora deixa claro que o que faz a diferença não é simplesmente estar em grupos desse tipo, mas o que importa é o que se constrói coletivamente nesses grupos. Nesse sentido, a distribuição de residentes por preceptor já cria necessariamente uma comunidade de aprendizagem e reflexão sobre a docência que se amplia quando os diferentes grupos de um mesmo núcleo realizam seus momentos de compartilhamento de experiências e de discussão (sobre textos teóricos, casos de ensino etc.).

Avaliação positiva da participação no projeto

O Programa Residência Pedagógica foi uma das melhores oportunidades que pude ter durante minha graduação.

Participar do programa de residência pedagógica durante minha graduação foi uma experiência incrivelmente enriquecedora e significativa para mim.

Participar do Programa Residência Pedagógica foi muito gratificante.

Ao elaborarmos a questão a ser respondida pelos residentes, preocupamo-nos em deixá-la aberta o suficiente para que eventuais avaliações negativas sobre a experiência no subprojeto aparecessem. Nenhuma das 21 respostas apontaram qualquer aspecto ruim sobre a

⁴ A redação original dos residentes foi mantida na apresentação dos trechos analisados.

⁵ Tradução livre de: “teacher learning in communities”.

participação dos residentes no programa, o que demonstra que eles avaliam positivamente a experiência que tiveram. Isso fica claro nos trechos analisados que tematizam o Programam Residência Pedagógica e o qualificam como “gratificante”, “experiência incrivelmente enriquecedora e significativa” e “uma das melhores oportunidades (...) durante minha graduação”. Apesar de serem avaliações, de certa forma, inespecíficas, elas permitem um olhar positivo generalizante para o que o programa representou para seus participantes.

Comparação com o estágio

Se eu tivesse que escolher uma acima da outra, eu escolheria a Residência por conta da capacidade de concatenação do professor observado ser também o orientador.

Como residente, participar do Residência Pedagógica, para mim, significou ter a chance de ampliar meus conhecimentos para além do estágio obrigatório.

Esse último [o estágio obrigatório], infelizmente, é muito limitado às exigências da profissão docente, situação que fora completamente distinta no Residência.

Como para participar do programa é preciso já ter completado a primeira metade do curso de graduação, muitos residentes participaram do subprojeto e realizaram o estágio curricular supervisionado concomitantemente. Apesar de essas duas atividades de formação apresentarem diferenças, há, indubitavelmente, muitas semelhanças, sendo a principal a parceria com a escola básica enquanto espaço co-formador. As semelhanças provocaram comparações por parte dos residentes e, nesse caso, a participação no programa foi avaliada como uma atividade de formação mais bem sucedida do que o estágio. Embora essa comparação tenha aparecido em apenas três trechos analisados, ela pode servir como estímulo para que a condução do estágio obrigatório dentro da UFRJ seja repensada.

Oportunidade de autoconhecimento

Portanto, o programa de residência pedagógica significou pra mim uma vivência para reconhecer e me conhecer.

Para além disso, o PRP me possibilitou enxergar diferentes caminhos na educação a partir de propostas diferenciadas de ensino, pois os problemas na profissão docente são tantos que às vezes nos desestimulam, mas este programa me reconectou com o real sentido da minha escolha.

A categoria *oportunidade de autoconhecimento* pode ser pensada quase como um desdobramento de *Importância do trabalho em equipe / colaborativo para a formação* no sentido de que o que caracteriza o programa é a coletividade, é a observação e aceitação das ideias e da troca com o outro para um bem comum (ou seja, boas práticas em sala de aula). Nesse processo de relação com o outro (preceptor, aluno, demais residentes) parece muito natural, e mesmo esperado, que o os residentes passem a se conhecer melhor e entendam o

que funciona e o que não para si próprios, sendo capazes de fazer escolhas mais conscientes e condizentes com seus valores, expectativas etc.

Contato com públicos específicos

Primeiramente, a minha participação no PRP durante minha graduação me permitiu ter contato com um público inesperado, o público infantil, com quem nunca achei que atuaria.

Além disso, acho que sem a residência eu não experienciaria como é a sala de aula de um instituto federal e como ela se difere das outras

Uma das ambições do subprojeto Língua Inglesa era contribuir para a formação de professores capazes de transitar por diferentes realidades docentes e acreditamos que isso foi parcialmente alcançado. Embora os residentes tenham ficado muito focados nos grupos em que foram alocados, a diversidade de contextos escolhidos para a atuação do subprojeto favoreceu o contato com públicos discentes até então desconhecidos dos residentes: crianças do primeiro segmento do ensino fundamental e alunos de um instituto federal. Os cursos de graduação nem sempre conseguem oportunizar o contato de futuros professores com diferentes perfis de alunado. Nesse sentido, o programa ampliou as possibilidades dos residentes de inglês da UFRJ de acessarem práticas docentes específicas e permitiu, portanto, a experimentação de contextos ainda pouco problematizados ao longo da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao submeter um subprojeto de Língua Inglesa para o Programa de Residência Pedagógica, nossa intenção sempre foi colaborar para a formação de profissionais críticos e agentes de transformação social na educação linguística em língua inglesa. Entendemos a formação inicial não apenas como espaço de preparação pré-serviço, mas também como um momento fundamental para se desenvolver, nos futuros educadores, a ideia de professor como intelectual transformador. Acreditamos que a cultura da formação permanente deva ser introduzida e desenvolvida desde a formação inicial, conscientizando estudantes sobre o caráter inacabado da formação profissional. Com base nos relatos dos residentes, nossa experiência com o PRP se mostrou profícua e, por isso, um ponto de partida para edições futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; CANDIA, C. N. Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-21, e4304020, jan./dez. 2023. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4304/1316>. Acesso em 21/02/2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1a edição. São Paulo: Edições 70, 2016.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to teach over time. In: **Kappa Delta Pi Record**, july-sept, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Critical Language Awareness and Self-Identity in Education. In: **Discourse and Power in Educational Organizations**. Toronto, Ontario: OISE Press, 1995.

FREIRE, P. [1985] **Política e Educação**: ensaios – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

HORNBERGER, N. Educational Linguistics. *Oxford Bibliographies*. New York: Oxford University Press, 26 May 2022. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0291.xml#:~:text=Educational%20linguistics%20is%20a%20field,teaching%20and%20learning%20of%20language>. Acesso em 13/02/2024.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizes. **Linguagem e Ensino**, vol. 3, nº 2, p. 49-59, 2000.

SILVA, A.; ROCHA, J. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol.23, n. 3, jul-set/2021. p. 1143-1155.

VAN LIER, L. Apply within, apply without? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 1, 1997. p. 95-105.

Tecendo a história: retalhos e narrativas das bonecas Abayomis

Adrielle Miranda Oliveira da Silva¹, Bianca Souza de Oliveira Santos², Caroline Vitória da Silva³, Gisele Alves da Silva⁴, Julien Gonçalves Cortes Carvalhal⁵, Nathália de Oliveira Dias Nascimento⁶, Marusa da Rocha Mendes⁷, Anabelle Loivos Considera⁸

RESUMO

No âmbito das instituições escolares, quando o assunto é a necessidade de inclusão de questões sociais que façam parte das realidades de alunos do ensino básico, uma abordagem com viés antirracista é necessidade imperiosa. Assim, propusemos a professorandos do IENF (Instituto de Educação de Nova Friburgo-RJ), discutir a origem das bonecas Abayomis, símbolo da resistência de mulheres negras, focando também na sua confecção, como forma de expressão artístico-cultural. A oficina compôs o encontro dos pibidianos da Faculdade de Letras da UFRJ com os alunos da Formação de Professores em nível médio do IENF, com o objetivo de dar lume à história e aos simbolismos por detrás das bonecas, além de propor um debate acerca da questão racial e das razões do apagamento da cultura afro-brasileira. No presente artigo, buscamos refletir sobre a atividade pedagógica realizada, que culminou com a exposição e a distribuição das Abayomis feitas pelos alunos, em apresentações ocorridas tanto no IENF quanto na Jornada de Formação Docente PIBID/PRP 2024, na UFRJ.

Palavras-chave: Abayomis, educação antirracista, formação de professores, PIBID

INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação à Docência, ou PIBID, é uma iniciativa criada pelo decreto n.º 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentada pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o objetivo de ajudar a melhorar a formação de professores em nível superior e a qualidade da educação básica pública brasileira.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: adrielemiranda@letras.ufrj.br

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: biancasouza@letras.ufrj.br

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: carolinevitorio@letras.ufrj.br

⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: giselealvessilva@letras.ufrj.br

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Literaturas da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: juliencortesc@gmail.com

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional Bolsas de de Iniciação à Docência. E-mail: nathaliadeoliveira@letras.ufrj.br

⁷ Professora supervisora do subprojeto Língua Portuguesa – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marusaadorare@gmail.com

⁸ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Docente Orientadora do Subprojeto Língua Portuguesa. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: analoivos@gmail.com

Para cumprir seu objetivo principal, o programa proporciona um espaço para que os professores em formação tenham, em muitos casos, seu primeiro contato com a realidade escolar e vivam experiências transformadoras nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Isso é demasiadamente importante, uma vez que se entende a distância existente entre as instituições formadoras de docentes e as escolas de educação básica como um problema do processo de formação de professores. Tal problema acarreta a desconexão entre os conhecimentos aprendidos na faculdade e a sua aplicação prática, formando professores despreparados para a real dinâmica escolar brasileira.

Nesse sentido, o PIBID atua como articulador dessas duas instâncias, educação superior e educação básica, promovendo uma integração entre teoria e prática. Os futuros professores podem, através do PIBID, experimentar todas as nuances do processo educativo e, ao concluírem o seu processo de formação, estarão mais preparados para os desafios que os aguardam.

O presente trabalho descreve uma das atividades pedagógicas desenvolvidas, a partir da perspectiva e da vivência dos licenciandos do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, numa escola de excelência na formação de professores em nível médio. Por dezoito meses, os bolsistas desenvolveram atividades relacionadas com o tema central do subprojeto, Literatura infantil e juvenil com viés antirracista e periférico, com as turmas do Ensino Médio do Instituto de Educação de Nova Friburgo, o IENF.

O instituto fica localizado no município de Nova Friburgo, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Devido à distância com relação ao município do Rio de Janeiro, onde fica localizada a UFRJ, os bolsistas iam até a escola de 15 em 15 dias. Nessas “subidas” (forma carinhosa atribuída às idas ao IENF), os docentes em formação desenvolviam oficinas com o objetivo de contribuir para a formação antirracista dos alunos do instituto, também professorandos em formação inicial no magistério. Dessa forma, o PIBID proporcionou, tanto para os licenciandos quanto para os alunos da educação básica, um ambiente de aprendizado e crescimento, já que todos os atores desta parceria se beneficiaram da articulação entre ensino superior e educação básica.

Dentro do escopo do subprojeto de Língua Portuguesa, os licenciandos abordaram questões cruciais, porém sensíveis, para a sociedade brasileira. É evidente que o racismo continua a ser uma questão persistente nos dias atuais, o que reforça a necessidade de um maior debate sobre esse tema nas salas de aula de todo o país. Além disso, a legislação, por meio da lei n.º 10.639/2003, prevê a incorporação do letramento racial nas salas de aula; ou

seja, é obrigatório que a educação antirracista esteja inserida nos planejamentos anuais escolares. Dessa maneira, conscientes de todas essas demandas, os bolsistas do PIBID elaboraram uma série de oficinas, incluindo uma que explora a temática das bonecas Abayomis.

A confecção das Abayomis, a despeito de haver certas dúvidas acerca de sua origem⁹, é claramente um símbolo da comunidade afro-brasileira e, conseqüentemente, uma expressão de resistência. Ao introduzirem esse símbolo nas salas de aula do IENF, os bolsistas buscaram promover reflexões sobre a riqueza da diversidade cultural brasileira, ao mesmo tempo em que auxiliaram na construção do pensamento crítico dos alunos.

OBJETIVO

Um dos objetivos primordiais desta oficina foi desvendar as camadas significativas por trás da criação das bonecas Abayomis, contextualizando sua importância dentro do tecido social mais amplo do Brasil escravocrata. Ao fazê-lo, aspiramos não apenas a uma apreciação superficial das bonecas, mas sim a uma compreensão profunda de seu papel na preservação da história e na afirmação da identidade afro-brasileira.

Ademais, este trabalho almeja fomentar a conscientização acerca da necessidade premente de valorizar as expressões culturais negras. No momento em que a diversidade cultural é, simultaneamente, cada vez mais celebrada por uns e contestada por outros, é essencial que as vozes e narrativas afro-brasileiras sejam reconhecidas e amplificadas. O ambiente educacional desempenha um papel vital nesse processo. Portanto, este estudo se propõe não apenas a iluminar a importância das expressões culturais negras no contexto educacional, mas também a inspirar ações concretas para sua promoção e inclusão.

É importante ressaltar que a natureza da turma participante deste estudo, composta por futuros profissionais da educação, tanto em nível médio quanto em nível superior, confere uma dimensão adicional e privilegiada à nossa análise. Ao reconhecer a responsabilidade e o potencial desses indivíduos como agentes de mudança na sociedade, este trabalho se compromete a fornecer conhecimentos valiosos que possam informar e enriquecer suas futuras práticas pedagógicas. Ao capacitar esses educadores em formação para uma compreensão mais profunda da importância da diversidade cultural e da valorização das

⁹ As várias versões circulantes para a origem das bonecas Abayomis serão tratadas e debatidas na seção “Execução” deste artigo.

expressões afro-brasileiras, aspiramos a um impacto duradouro e significativo no campo da educação, e até mesmo para além dele.

Ao abraçar uma abordagem inclusiva, definida no âmbito de uma escola pública, buscamos contribuir para um diálogo mais amplo sobre a diversidade cultural e a justiça social, reafirmando, assim, nosso compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa e compassiva.

EXECUÇÃO

Uma vez delineado nosso foco no presente artigo; ou seja, as formas de abordar pedagogicamente pautas sociais relevantes para a história e para a cultura brasileira, acordamos que daríamos relevo ao questionamento acerca dos conflitos e divergências sobre as origens das Abayomis¹⁰, em uma de nossas oficinas. Começamos por ressaltar a necessidade de discernimento, para não adotarmos uma única versão da história como “a correta”, sem antes nos informarmos sobre outras.

Ao perguntarmos aos alunos se eles sabiam o que eram as bonecas Abayomis, tivemos algumas mãos levantadas e a resposta afirmativa que já esperávamos: a contação da versão amplamente difundida acerca das bonecas.¹¹ Essa narrativa diz que mulheres escravizadas, durante o período em que viajavam nos porões dos navios negreiros, confeccionavam bonecas a partir de nós e retalhos retirados das próprias roupas para acalantar as suas crianças. Segundo essa versão, as Abayomis seriam um símbolo de resistência dessas mulheres negras, constituindo um grito por dignidade e sendo parte de sua identidade de luta.

Há muitos questionamentos sobre essa versão, pois existe todo um debate sobre o fato de que o imaginário popular tenta, de alguma forma, atrelar o que envolve as pessoas pretas a situações de sofrimento. Então – por mais que exista uma crítica viável sobre o porquê de esta ser uma das versões mais difundidas, ligando-a a um racismo velado –, é evidente que a

¹⁰ O termo “Abayomi” significa “abay=encontro e omi=precioso” ou “aquela que traz alegria”, em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano. A palavra não possui gênero, podendo ser usada tanto para meninos quanto para meninas. Cf. <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 06-04-2024.

¹¹ É importante ressaltar a importância da tradição oral para a disseminação das histórias das Abayomis. Sendo a cultura africana geralmente ágrafa, essa tradição se mantém graças à força da oralidade e da transmissão de geração em geração. Sendo as línguas (assim como as tradições orais, os costumes, as artes da mesa, a dança, a música, os ritos, os festivais, o “saber-fazer” dos artesanatos, entre outros) considerada patrimônio imaterial da humanidade, a oralitura e seus recontos devem ser identificados como um conjunto de manifestações culturais, tradicionais e populares, transmitidas oral e gestualmente, e que consideram as mudanças discursivas e as recriações como fontes de saber. Cf. ABREU, Regina. Quando as pessoas se transformam em patrimônio cultural. In: Abreu, Regina; Chagas, Mario. (Org.). Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, v. 1, p. 83-97.

articulação de diversas influências históricas africanas para o surgimento das bonecas Abayomis, como as conhecemos hoje, é ponto significativo no processo de estudo sobre as raízes e os vínculos ancestrais de culturas afrodiáspóricas.

Uma outra versão trabalhada com os alunos acerca da origem das Abayomis é a da artesã Leda Martins. Nessa versão, a maranhense, que já por volta dos anos 1980 confeccionava outras bonecas, criou as Abayomis de uma forma despretensiosa, influenciada pelo movimento negro, do qual fazia parte e que borbulhava com o centenário da Abolição da escravidão no Brasil. A confecção das Abayomis também tinha um cunho ecológico, já que são feitas com retalhos que seriam descartados. Entretanto, há quem diga que essa interpretação é falha, quando fixa a boneca como uma criação inteiramente brasileira, sem levar em conta origens diversas de artesãs, mães, tias e avós que já produziam bonecas negras semelhantes, antes mesmo de elas terem esse nome específico, “Abayomis”.

Nosso intuito de informar a existência dessas versões foi o de mostrar que, às vezes, o que acreditamos ser “a verdade” sempre pode ter ramificações diversas. Além disso, ao estimular discussões sobre esse tema, os alunos puderam aumentar a sua capacidade crítica, uma vez que usaram dessa competência para questionar axiomas já cristalizados. No contexto de um debate antirracista, acreditamos que essa prática é imperiosa, pois permite questionar e desconstruir estereótipos que perpetuam o racismo estrutural. Ao abrirmos, na práxis pedagógica, espaço para discussões reflexivas e inclusivas, os alunos podem se tornar agentes de mudanças.

Caroline Barreto de Lima¹² discute, em seus trabalhos, o papel do espaço criativo em interseccionalidade com pautas raciais e identitárias. A autora formula o pensamento de que a criatividade exercida na moda, sua principal área de atuação, requer e se entrelaça ao ativismo e ao culturalismo racial (Lima, 2022). Podemos conectar tal argumento à nossa realidade em sala de aula, onde nos cercamos de sujeitos plurais que trazem sua própria bagagem teórica, de vida e de experiências limítrofes de racismo. Entendemos que o processo criativo dos alunos, muitas vezes, está ligado também a quão engajados eles se mostram às propostas pedagógicas. Quando apresentados a situações não convencionais, como a confecção de bonecas Abayomis – proposta constante da área artística, como um componente curricular da

¹² Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PosCultura – IHAC – UFBA e atuante na área de relações étnico/raciais.

grade curricular de Linguagens, na BNCC¹³ –, sua atenção se volta à pauta das raízes culturais, simbolizadas nas tramas e retalhos que tecem as Abayomis.

Desse modo, procuramos discutir, de forma lúdica e dialogada, a valorização das pessoas pretas, suas narrativas e representatividade, por meio das bonecas Abayomis. Demonstramos que, ao serem personalizadas de diversas maneiras, como médicas, astronautas, artesãs etc., elas servem como uma poderosa ferramenta para avaliar que pessoas racializadas podem e devem ocupar uma ampla gama de papéis, independentemente de uma história de amargura como contexto prévio. Essa representação diversificada desafia estereótipos negativos quanto às vivências de pessoas negras e promove a inclusão e a igualdade, enfatizando as oportunidades que os alunos do IENF têm de não só consumir informações, mas também procurar por suas fontes e refletir criticamente sobre o resultado de suas pesquisas. É esta a formação docente inicial que queremos e em que acreditamos.

RESULTADOS

Dividimos os resultados em dois tópicos: o impacto para os pibidianos e o impacto para os alunos do IENF, pois visamos a dar voz aos sentimentos e demandas de todos os atores desse processo oficineiro.

IMPACTOS: O PIBID COMO UMA PORTA PARA O CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE

Fica claro o quanto essa jornada de partilhas entre pibidianos e professorandos foi extremamente enriquecedora e cheia de desafios, que nos trouxeram grandes mudanças de perspectiva sobre a prática pedagógica. Ao entrarmos em sala de aula, nós, por estarmos em um dos nossos primeiros contatos mais diretos com a sala de aula, experimentamos uma sensação de medo da reprovação por parte dos alunos sobre o tema do debate a ser promovido naquele dia. Por entendermos a sala de aula como um lugar político, onde se é necessário refletir sobre as temáticas importantes da nossa sociedade – que, muitas vezes, estão para

¹³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descreve, no item 6 das **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO**: “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias>. Acesso em 06-04-2024.

além do currículo convencional –, existe um receio do que pode ou não gerar empatia nos alunos e em nós mesmos.

A importância do PIBID entra exatamente nesse momento, pois participamos de um projeto que acredita no nosso potencial, acompanhados de supervisoras e coordenadoras que lá estão para ajudar e orientar, o que foi essencial durante estes momentos de medos e imprevistos. A temática central do nosso subprojeto (*Literatura infantil e juvenil com viés antirracista e periférico*) também abriu portas para diversos caminhos que nos levaram a problematizar a educação racializada – com o intuito de acessar crianças negras, indígenas, asiáticas ou de outras raças – tudo isso através de cada debate e atividades que ministramos.

Este programa, assim como esta oficina, em especial, nos proporcionaram grandes aprendizados, desde como lidar com dificuldades existentes no âmbito educacional, até ampliar nossas capacidades, através de ensinamentos enriquecedores, obtidos dentro e fora de sala de aula, como também a importância do diálogo e da troca com os alunos e professores. Essa postura dialógica, como bem aponta bell hooks, é a base de todo o trabalho pedagógico que se propõe libertador:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Assim como enfatiza a autora citada, foi de suma importância entendermos que o ato de estar lecionando em sala de aula se configura como um processo similar a uma via de mão dupla, dada a necessidade direta de dialogar com os alunos, com o intuito de trocar nossos saberes e construir um ambiente acolhedor e diverso. Com isso, negamos o lugar de transmissores do saber, quebrando os paradigmas e as barreiras impostos na relação entre aluno e professor, nos direcionando para um lugar de abertura mútua para um aprendizado coletivo.

Ao debatermos questões de raça em sala de aula, pudemos perceber que era preciso muito mais dedicação e cuidado, pois essas discussões permeiam dilemas explicitados de forma muito franca e dolorida, como por exemplo na seguinte fala: “Professora, ele me chamou de macaco”. Este e outros questionamentos sobre apagamento e extermínio da população negra nos afetaram sobremaneira como futuros educadores. Assim, nos dedicamos a estudar e a entender como nós, docentes em formação inicial, poderíamos incentivar práticas antirracistas.

A nossa prática pedagógica teve como pilar principal a troca; e, ao levarmos as Abayomis para dentro de sala de aula, nós pudemos aprender sobre a importância cultural que as bonecas carregam, a importância de as crianças, principalmente as negras, se enxergarem em seus brinquedos. O ponto-alto da nossa intervenção foi termos conseguido realizar, juntos, pibidianos da UFRJ e professorandos do IENF, exposições com as bonecas Abayomis, tanto na Feira Cultural do colégio, em Friburgo, quanto na Jornada PIBID da UFRJ, no *campus* do Fundão, Rio de Janeiro. Aprendemos, ainda, sobre a importância de racializar nossa educação na busca por igualdade racial, a fim de sanar uma dívida de apagamentos e exclusões que marcam a história do povo negro em nosso país.

Traçando um paralelo com o trabalho da professora Ingedore Villaça Koch (2008), da mesma forma que o texto se coloca como lugar de interação entre autor-texto-leitor – onde o leitor desempenha um papel ativo –, a sala de aula foi o lugar de interação entre nós, licenciandos do PIBID, e os alunos do IENF. Nossas aulas, trocas e oficinas, assim como as exposições realizadas com as bonecas produzidas, deram a todos os componentes dessa teia um lugar de fala e a possibilidade de terem um papel ativo e sensível, mediado por uma proposta dialógica e antirracista de educação.

OS IMPACTOS PARA OS ALUNOS DO IENF

A fim de ouvir as opiniões dos estudantes do IENF, fizemos uma pequena entrevista, para eles expressarem o que acharam da oficina com as Abayomis – buscando compreender o impacto que ela teve em suas vidas e na sua formação como futuros professores.

Através dos formulários do *Google*, conseguimos 36 respostas estatisticamente diversas. A oficina aconteceu em todas as turmas do ensino médio; mas, como é possível observar na figura 1, notamos que o maior percentual de devolutivas pertence às turmas do 1.º ano, com cerca de 61% das respostas. Isso acontece devido à proximidade da pesquisa realizada com o dia em que os alunos fizeram a oficina – aplicada nesta turma em março de 2024.

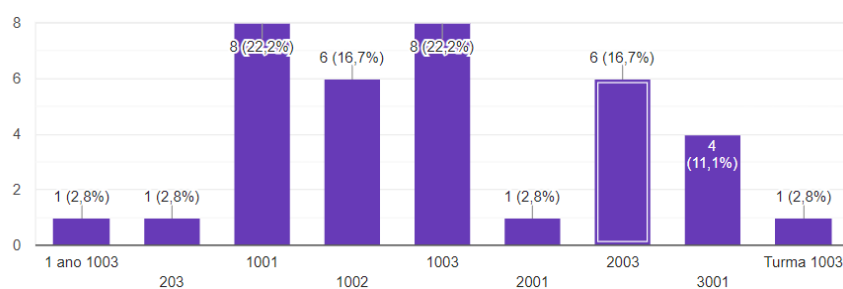


Figura 1 – Dados das turmas do ensino médio.

Conforme dito anteriormente, a primeira etapa da oficina consistiu em uma roda de conversa sobre as versões sobre a criação da boneca. A pergunta inicial lançada foi sobre o conhecimento prévio que esses alunos tinham sobre as bonecas e recebemos como resposta, um número pequeno de alunos já tinha “ouvido falar sobre as Abayomis”. Como, não foi possível obter um número preciso dessas respostas, então a pergunta de abertura do formulário foi justamente essa, para conseguirmos quantificá-las, como explicita a figura 2.

Você já conhecia as bonecas Abayomi antes da oficina com o PIBID?

36 respostas

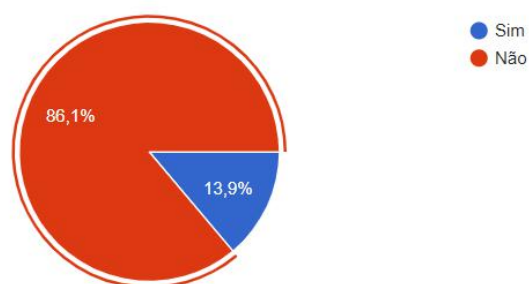


Figura 2 – gráfico sobre o conhecimento dos alunos sobre as Abayomis, antes da oficina.

Entretanto, mesmo para os alunos que já conheciam as bonecas, elas não representavam mais do que uma curiosidade proveniente da conversa com outras pessoas como familiares, amigos ou professores. É nessas lacunas que o subprojeto do PIBID se faz importante durante a formação dos alunos, enriquecendo a construção docente desses adolescentes, incentivando o pensamento crítico e integrando pautas sociais em sua rotina.

Os alunos do IENF também concordam com essa perspectiva, visto que todas as suas respostas às atividades propostas pelos pibidianos foram positivas, o que também aconteceu no formulário de avaliação, dividido em três perguntas sobre as quais eles poderiam dissertar livremente. A seguir, descrevemos as questões formuladas.

Como foi a experiência de fazer a oficina?

Todos os participantes responderam que gostaram da oficina, de forma direta e sem muitas elaborações. “Legal, interativa, criativa, maravilhosa, inspiradora, extraordinária” foram os adjetivos usados para definir a atividade. Alguns alunos do 1.º ano também comentaram como a oficina ajudou na sua socialização na escola, já que eram recém-ingressos; outros descreveram que a oficina foi um norteador para um assunto em que eles já tinham interesse, mas sobre o qual não sabiam como pesquisar.

A Oficina teve alguma influência prática na sua vida, como pessoa e futuro professor?

Assim como na pergunta anterior, a maioria se limitou às respostas curtas, embora todas sejam positivas, quando focados no seu futuro como docentes. Segundo os alunos, a oficina os ajudou a pensar em como desenvolver atividades lúdicas, priorizando a inclusão de

minorias. Também destacaram a forma como pequenas brincadeiras iguais a essa da confecção de Abayomis podem passar grandes ensinamentos para suas futuras turmas. Eles não elaboraram a influência que tiveram no seu dia a dia, a propósito.

É importante saber sobre as Abayomis para a luta contra a invisibilização da cultura africana na escola e na sociedade?

Nessa pergunta, vários alunos relataram que, muitas vezes, eles se esquecem do sofrimento que as pessoas negras sofreram no passado e que, em momentos como esse, eles retomam a consciência sobre toda a problemática atrelada a esse movimento de esquecimento. Algumas pessoas assumiram que a sociedade está mudando e a educação precisa acompanhá-la; ou seja, levar diferentes culturas para o ambiente escolar faz com que mudemos toda uma construção social, enriquecendo a consciência coletiva dos jovens.

Por último, propomos trazer uma reflexão gerada antes mesmo que nós, pibidianos, tenhamos tocado nela. Essa resposta veio da mais íntima reflexão de uma aluna: suas palavras sensibilizam e trazem à tona a questão da representatividade.

Sim, pois muitas meninas, principalmente na minha idade, não se viam nas bonecas que tínhamos na época, e a Abayomi nos fez ver que também podemos nos ver em uma boneca, podemos sim ser o que quisermos, mesmo sendo negras... (Laura, 1003).

CONCLUSÃO

Embora muitas versões sobre a origem das Abayomis tenham sido descobertas durante a preparação da oficina, provendo também da interação com os alunos do IENF, ainda paira no ar a dúvida: Qual a história certa? Existe uma história correta? Se considerarmos apenas uma delas, não estigmatizaremos pessoas negras em um lugar de sofrimento? Mas, se não considerarmos essa versão, isso não seria equivalente a negligenciar a existência de um passado de perseguição e a luta de resistência dessas pessoas?

Em feiras culturais pela cidade do Rio de Janeiro, não é incomum encontrar barracas que comercializam as Abayomis, bem como outras artesãs que têm a sua própria história acerca da origem das bonecas – como Leda Martins. Fica, então, um questionamento para se estender além da continuidade da nossa jornada: essa pluralidade de versões deve ser aceita ou descredibilizada?

O que fica para nós é a certeza de que todas essas lacunas são um reflexo do quanto o apagamento e o extermínio da história, da cultura e do legado de um determinado grupo social

pode ser extremamente nocivo, fazendo com que gerações futuras pouco saibam sobre suas raízes, já que não costuma ser tão fácil encontrar informações precisas sobre esses grupos.

Talvez sejam essas mesmas dúvidas que permanecem as que tornaram cada encontro do PIBID tão engrandecedor para nós – como indivíduos sociais e profissionais da Educação. As incertezas fomentam as pesquisas, e ter a oportunidade de construir o saber acerca desse assunto com pessoas diversificadas foi, e ainda é, uma oportunidade que somente o PIBID poderia nos proporcionar.



Imagem 1 – Grupo de pibidianos da UFRJ e de professorandos do IENF. Imagem 2 – Apresentação de pôster na Jornada PIBID. Imagem 3 – Bonecas Abayomi.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Quando as pessoas se transformam em patrimônio cultural. In: Abreu, Regina; Chagas, Mario. (Org.). **Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos**. 2.a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

COMETTI, Any. **Artesã revela a real história das bonecas Abayomis que serão tema de desfile**. Vitória, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/ziriguidum/artesa-revela-a-real-historia-das-bonecas-abayomis-que-serao-tema-de-desfile-0322>. Acesso em: 4 abr. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KOCH, Ingedore G. V. Leitura e Redação. In: KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LIMA, Caroline Barreto de. **Modativismo: práticas feministas e antirracistas em processos criativos decoloniais**. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

MBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. In: Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. [S. l.], 1 jan. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PORTAL GELEDÉS. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Por Kauê Vieira (Afreaka). 22/03/2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 06-04-2024.

Da cozinha à sala de estar: representações das mulheres negras nas novelas brasileiras

Anabelle Loivos Considera¹, Yan Lucas de Oliveira Nery²

RESUMO

No presente trabalho, buscamos trazer questionamentos e problemáticas acerca da representação de mulheres negras nas telenovelas brasileiras, por meio de oficinas realizadas como parte das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa, no Instituto de Educação de Nova Friburgo-RJ (IENF). Tais oficinas foram planejadas pelos licenciandos em Letras, bolsistas PIBID-CAPEs, visando ao letramento racial e produzidas a partir do interesse dos próprios alunos do IENF. As atividades realizadas resultaram em discussões sobre a valorização da cultura afro-brasileira e suas representações e representatividades, especialmente em produções audiovisuais em veículos de comunicação de massa, como a TV. O aporte teórico para o planejamento e a execução da oficina teve na discussão sobre o embranquecimento (*whitewashing*) do negro nas novelas televisivas seu ponto central. Buscamos compreender de que maneiras a violência simbólica do embranquecimento limita a representação de etnias não caucasianas nestas produções, criando uma realidade narrativa composta por personagens de aparências homogêneas, de acordo com o padrão de beleza vendido por essa indústria do entretenimento.

Palavras-chave: Telenovelas; Letramento racial; Representação das personagens negras; Representatividade; Embranquecimento.

INTRODUÇÃO

Durante o PIBID, diversas formas de explorar o debate racial na sociedade, questioná-lo e apresentar elementos problemáticos em suas representações foram trabalhados com os alunos do curso de Formação de Professores em nível médio, a partir de diferentes suportes como propagandas, livros e material audiovisual, mais especificamente, no que diz respeito às telenovelas.

Um meio de comunicação presente no cotidiano de quase todo brasileiro há décadas e tida como “cultura de massa”, a TV é também uma das grandes responsáveis pela formação ou deformação do pensamento, e agente até mesmo de transformações da sociedade. O questionamento ou a conformidade aos padrões televisivos, pela perspectiva de vida de quem

¹Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Docente Orientadora do Subprojeto Língua Portuguesa. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: analoivos@gmail.com

²Graduando no Curso de Licenciatura em Letras (Português/Literaturas) da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: yanoliveira@letras.ufrj.br

assiste às suas produções, é transformado, também. Indagamos, então, sobre o fato de haver ou não certa padronização de um modelo do que deveria ser um protagonista de telenovela, e em que medida esse modelo corresponde ou não à realidade. Em outras palavras, perguntamos: Quem são os protagonistas na sociedade? Quem está no primeiro plano da câmera na vida real? Tais problemáticas evidenciam que há muito o que se questionar na ficção televisiva, na representação e no comportamento de suas personagens, em seus mínimos detalhes. Tudo isto nos leva a refletir sobre conceitos como representação e representatividade, e sobre como são formatadas as representações das mulheres negras brasileiras nas telas, figuras estas que, mesmo na ficção, têm seus espaços limitados e estigmatizados pela sociedade – o que de fato altera o seu reflexo nas tramas.

Inicialmente, o formato das novelas de TV tinha uma característica narrativa mais fantasiosa; mas, a partir da década de 1960, esse formato começou a se modificar, passando a explorar os dramas “reais” do cotidiano brasileiro. Os núcleos centrais eram sempre compostos por famílias brancas de classe média e seus empregados – majoritariamente, empregadas mulheres –, que assumiam papéis estigmatizados nas tramas e, de forma subliminar, eram vistos como “praticamente da família” por seus patrões. No geral, as empregadas eram totalmente afáveis com relação a seus patrões, e na maioria das vezes eram representadas por mulheres mais velhas e obesas, o estereótipo da “mãezona” (“*big momma*”, importado das tramas estadunidenses). Geralmente, essas personagens tinham a maior parte de suas cenas filmadas nas cozinhas das casas, sempre desempenhando alguma função subalterna ou dando sermões de modo maternal.

A pioneira adaptação no Brasil da trama cubana *O Direito de Nascer* (1964-1965) teve Maria Isaura Bruno como uma das primeiras atrizes negras a serem escaladas para interpretar um papel central em uma novela. Sua personagem, cujo nome era “Mamãe Dolores”, se encaixava totalmente no estereótipo da “mãezona” e teve bastante sucesso na época, trazendo a fama, conseqüentemente, também para a atriz que a representava. Mas, a falta de oportunidades para pessoas negras na TV fez com que Maria Isaura fosse escalada somente para papéis secundários depois do sucesso de Mamãe Dolores, até que infelizmente sua intérprete fosse consumida pelo ostracismo, em virtude do racismo e da falta de trabalho para além de papéis arquetípicos.

Numa segunda adaptação da novela, exibida em 1978, Cléa Simões foi a escalada para interpretar Mamãe Dolores, personagem que fez tanto sucesso quanto a da primeira versão. Mas a atriz afirma, num trecho do documentário “A Negação do Brasil”, que o estereótipo de negra subserviente também se espalhava pelos bastidores da novela: ela era importunada com

demandas que não lhe cabiam, uma vez que era uma artista como os outros do *set*. “A ponto de colegas me confundirem, eu sou atriz, não sou empregada, não”³, afirmou Cléa. Nesta perspectiva, o negro nas tramas está sempre no lugar da tragédia, que é o seu único lugar possível, ainda que houvesse quem tentasse ultrapassar a linha da cor através do casamento inter-racial, no enredo da novela.

Em 1968, foi produzida para a televisão uma adaptação de um romance do século XIX, *A Cabana do Pai Tomás*, história contextualizada na escravatura dos Estados Unidos. Pai Tomás era um escravizado negro, como a maioria dos outros personagens. Para compor o elenco, foram escalados vários atores negros, mas quem interpretou o protagonista negro, Pai Tomás, foi um ator branco então já consagrado, Sérgio Cardoso. Ainda durante as gravações, houve alguns questionamentos sobre tal polêmica, já que Cardoso era “caracterizado” de negro, sendo pintado, tinha enxertos nas narinas para que elas ficassem mais largas e trazia algum objeto por dentro das bochechas, o que o fazia falar de modo mais caricato. Esse processo do “escurecimento” de um ator branco para interpretar um personagem preto é chamado de “*Blackface*” e se trata de prática escancaradamente racista.

É intrigante a razão pela qual se escolheu um ator branco, numa telenovela que possuía um *cast* com diversos atores negros – e em um país onde existiam e existem diversos artistas negros na luta por oportunidades de estrelar. O mais conveniente para a produção foi selecionar um ator cujos rosto e nome lhe garantiriam números mais expressivos de audiência. Talvez o alcance dessa discussão à época não fosse tão grande, mas também é necessário que artistas brancos, quando selecionados para estarem nesse lugar de protagonismo, tornem isso uma problemática e se levantem a favor de uma luta antirracista, pois há certa passividade de quem normaliza o fato de se prestar a tal papel (literalmente), também.

Mais tarde, na década de 1980, as narrativas das telenovelas começaram a introduzir algum conteúdo que não fosse apenas uma representação estigmatizada e subalternizada das pessoas negras, mas sim, uma representatividade digna, que trazia para os telespectadores negros a possibilidade de se virem representados em outros ambientes além daquele habitual da cozinha. A novela *Corpo a Corpo*, de 1985, trouxe uma família negra para a sala de estar, e apresentou, de forma inédita, um núcleo com negros de classe média. Mas, mesmo que a trama fosse pensada para ressaltar a tomada de espaço de personagens negros em uma classe econômica mais favorecida, a sociedade, ainda muito racista, não reagiu bem ao núcleo. A personagem de Zezé Motta, Sônia, era discriminada na trama, pois namorava um personagem

³ ARAÚJO, J. Z. *A Negação do Brasil* (Documentário). São Paulo, 2000, 1h46min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EvNPhyS863>. Acesso em 03-04-2024.

branco. O racismo era explorado de modo a ser condenado, nesse sentido. Mas o público, ao contrário, se revoltava com o casal: chegaram a ser divulgadas manchetes em jornais que questionavam o porquê de um ator branco aceitar ser par romântico de uma atriz negra, como contou a atriz em algumas entrevistas.

Outro achava que o Marcos Paulo devia estar precisando muito de dinheiro para se humilhar a esse ponto. Fizeram uma enquete, e saiu em um jornal. Teve um homem que disse: se eu tivesse que beijar essa negra horrorosa, eu chegaria em casa e lavaria minha boca com água sanitária.⁴

Apesar dessas questões desagradáveis, a atriz afirma que a novela foi muito importante para a época, pois questionava o racismo, o machismo e também tentou problematizar a homofobia, tema que, entretanto, foi proibido pela censura.

Com a evolução das tramas, as narrativas televisivas começaram a explorar o cotidiano de mulheres que enfrentavam muitas adversidades, para finalmente desfrutarem de um final feliz. O curioso é que, na maioria das vezes, se trata de mulheres brancas consideradas “não tão brancas” ou negras de pele clara, com traços mais finos – que são mais aceitas por uma sociedade em que os traços europeus foram constituídos como o que é considerado belo. Em alguns casos, mesmo que a história contada fosse real, inspirada em pessoas negras retintas, não era considerado problemático para quem as produzia escalarem mulheres brancas para darem vida a essas personagens, que existiam na realidade.

Como exemplo disto, em 2012, a novela *Salve Jorge* contava a história real de Ana Lúcia Furtado⁵, cujo papel coube à atriz Nanda Costa, de fenótipo totalmente diferente de quem o inspirou – o que torna evidente o desejo das produções de embranquecerem suas personagens, torná-las mais próximas a um padrão racial, mesmo com 43 anos de diferença de *A Cabana do Pai Tomás*. Em outras palavras, o problema da representação era o mesmo, mas dessa vez sem o *blackface*. E, na época, divulgar imagens da atriz e da mulher cuja história inspirou a novela, lado a lado, era comum nas chamadas dos veículos de comunicação (vide figura 1). Tal descaracterização é feita a fim de “neutralizar”, na trama, em vias de discussões

⁴ CASTRO, Thell. Em 1984, Zezé Motta sofreu racismo por namorar Marcos Paulo em novela da Globo. Memória da TV, 06/2020. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/em-1984-zeze-motta-sofreu-racismo-ao-namorar-marcos-paulo-e-m-novela-da-globo-37691>. Acesso em 03-04-2024.

⁵ Ana Lúcia Furtado, mulher preta que foi vítima de tráfico humano para Israel, onde trabalhou como prostituta, inspirou a autora Glória Perez a escrever a personagem de Nanda Costa, na novela *Salve Jorge*. Cf. PORTO, Henrique. AHMED, Marcelo. Mulher que inspirou Morena de “Salve Jorge” conta o drama no exterior. G1, Rio de Janeiro, 02/2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/02/mulher-que-inspirou-morena-de-salve-jorge-conta-o-drama-no-exterior.html>. Acesso em 03-04-2024.

raciais, os percursos que a pessoa real enfrentou em decorrência de seu tom de pele e de seus traços. Trata-se de um apagamento cruel e equivocado das marcas culturais e da pessoa negra na tela de milhões de telespectadores brasileiros.



Figura 1 – Do lado esquerdo, Ana Lúcia, e do lado direito, Nanda Costa.

Neste sentido, concordamos com Vicente & Soares (2013, p. 28), que entendem que uma das principais características da formação nacional, “a de ser multirracial e multiétnica, não é representada na produção ficcional televisiva, reforçando uma construção de imagens em que o branco é predominante”.

Com a diversificação dos papéis para atrizes e atores negros, os estereótipos também cresceram. Um deles é o da pessoa negra que ascende socialmente, mas ainda mantém costumes de quando era desfavorecida. Neste caso, a personagem acaba mudando seu comportamento, enquanto há pessoas na trama que trazem seu passado à tona, como uma forma de dizer que, ainda que ela tenha saído de uma situação financeira desfavorecida, nunca teria totalmente a “classe” que se espera de pessoas mais afortunadas. Na novela *Totalmente Demais*, de 2015, a personagem Carolina (vide figura 2) se encaixa perfeitamente nesse estereótipo. Vivida por Juliana Paes, a personagem e todo o núcleo de sua família – irmã e sobrinhos – eram negros. Sua irmã, Dorinha (vide figura 3), interpretada por Samantha Schmütz, era expansiva e não tinha trejeitos refinados, ao contrário de Carolina, que tinha bom gosto e elegância; mas, certamente, o “bairro de Fátima”, subúrbio fictício onde era ambientada a trama, nunca sairia dela.

Por outro lado, na mesma trama, aparece a personagem Eliza, protagonista branca, interpretada por Marina Ruy Barbosa (vide figura 4), que vive uma história com bastantes

reviravoltas e situações ruins. Inicialmente, a personagem é humilde financeiramente, e apresenta um comportamento bastante rude, que é atrelado à sua condição de classe e também à sua necessidade de se defender dos problemas que enfrenta. Com o decorrer de sua história, as situações financeira e comportamental da personagem mudam totalmente. Suas atitudes transmitem para o público que aqueles ambientes mais abastados eram, na verdade, seu destino último, por “merecimento”, ao contrário do que passam as personagens negras. Apesar de a protagonista branca ter de lidar com a perspectiva de uma melhoria social, suas mudanças não são colocadas constantemente à prova; ou seja, há uma conformidade maior com relação à possibilidade de melhorias para Eliza do que para Carolina e Dorinha, ao longo do enredo.



Figura 2 – Atriz Juliana Paes caracterizada como a personagem Carolina.



Figura 3 – Samantha Schmütz, que interpretou Dorinha.



Figura 4 – Marina Ruy Barbosa, que interpretou Eliza.

Nas oficinas do PIBID, sempre ficou evidente para os alunos do IENF que o objetivo do trabalho realizado era o de desenvolver o letramento racial, a partir de uma construção de saberes de forma horizontal, sem qualquer tipo de imposição de ideias, mas sim, para manejarmos todo esse aparato juntos e agregarmos conhecimento, através de uma troca. Os alunos, que compreenderam prontamente esse formato, começaram a levantar questionamentos sobre representatividade nos mais diferentes suportes e tipos de textos, do escrito ao imagético ou audiovisual. Como os alunos do IENF têm o costume de assistir às telenovelas após seu dia letivo em uma escola de educação integral, o tema foi muito bem assimilado por eles, fazendo-os pensar mais profundamente na caracterização enviesada de determinadas personagens negras nas tramas televisivas.

A partir da sugestões dos próprios alunos, começaram a surgir os questionamentos sobre o que seria ou não ideal para representar corpos negros e periféricos nas telenovelas, que era um formato que também fazia parte da vida deles. Assim, foi possível realizar a nossa oficina, no dia 25/07/2024, que era também o dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha. Neste contexto, debatemos os aspectos concernentes à representatividade de mulheres negras nas telas (vide figuras 5 e 6). A troca, como sempre, foi riquíssima, e desta vez a oficina acrescentou à leitura deles um olhar crítico para obras a que estavam assistindo naquele momento e para outras telenovelas a que já tinham assistido, em momentos anteriores de suas vidas, mas nas quais não visualizaram minuciosamente os detalhes que o racismo imprimiu, se fazendo presente.



Figura 5 – Material didático produzido pelos pibidianos, com viés antirracista.



Figura 6 – Apresentação do tema para alunos do IENF, atentos à oficina.

Neste sentido, nós, pibidianos da UFRJ, fomos igualmente preenchidos pela troca com os professorandos do IENF, com novas formas de olhar para alguns aspectos das tramas televisivas. Percebemos aquilo que não reconhecemos anteriormente nas produções e o que poderia ser extraído da problemática racial delas. Fomos confrontados, através do instituto do “*whitewashing*”, com nossa própria diversidade racial e cultural, que é representada, nas telenovelas, no paradoxo de um Brasil branco. Nossa pesquisa procurou mostrar, de forma contundente, que o lugar do negro nas tramas exibidas na televisão não mudou muito, em mais de 70 anos, e que continua a se reproduzir em pleno século XXI.

Aprendemos, ainda, que a segurança da produção desse conhecimento mútuo é totalmente valiosa, até mesmo para um autorreconhecimento de nossa visão acadêmica, e principalmente para a nossa formação como futuros professores. Ao fim das atividades propostas no âmbito do PIBID (Subprojeto de Língua Portuguesa – Literatura Infantil e Juvenil com viés antirracista), avaliamos que é possível alcançar o letramento racial com os

alunos da educação básica, através de formatos com que eles também se sintam confortáveis, para além do tradicional e canonizado.

REFERÊNCIAS

VICENTE, E. & SOARES, R. O folhetim e a Canção: A Representação do Negro e das Identidades Periféricas na Televisão Brasileira. **Novos Olhares**, [S.I.], V. 2, N. 2, P. 28-36, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/69825>. Acesso em 03-04-2024.

ARAÚJO, J. Z. **A Negação do Brasil** (Documentário). São Paulo, 2000, 1h46min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EvNPhyS863>. Acesso em 03-04-2024.

A CABANA DO PAI TOMÁS. Hedy Maia. Rede Globo, 1969-1970.

O DIREITO DE NASCER. Thalma de Oliveira, Teixeira Filho. TV Tupi, 1964-1965.

O DIREITO DE NASCER. Teixeira Filho, Carmem Lúcia. Rede Tupi, 1978-1979.

CORPO A CORPO. Gilberto Braga, Rede Globo, 1984-1985.

CASTRO, Thell. Em 1984, Zezé Motta sofreu racismo por namorar Marcos Paulo em novela da Globo. **Memória da TV**, 06/2020. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/em-1984-zeze-motta-sofreu-racismo-ao-namorar-marcos-paulo-em-novela-da-globo-37691>. Acesso em 03-04-2024.

SALVE JORGE. Glória Perez. Rede Globo, 2012-2013.

PORTO, Henrique. AHMED, Marcelo. Mulher que inspirou Morena de “Salve Jorge” conta o drama no exterior. **G1**, Rio de Janeiro, 02/2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/02/mulher-que-inspirou-morena-de-salve-jorge-Conta-o-drama-no-exterior.html>. Acesso em 03-04-2024.

TOTALMENTE DEMAIS. Rosane Svartmann, Paulo Halm. Rede Globo, 2015.

O saber docente nas escolas públicas: relato de uma licencianda

Beatriz Abdon Primo¹, Elizabeth Gomes de Araujo², Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira³

RESUMO

O presente artigo busca conduzir compreensões sobre as práticas de ensino da Língua Portuguesa para jovens adolescentes dos últimos anos do ensino fundamental II promovidas pelas bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em colaboração com a professora de Língua Portuguesa do corpo docente da instituição Escola Municipal Chile, durante o ano letivo de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Ao longo deste, são registradas as primeiras impressões acerca do ensino público brasileiro, mais especificamente ao que compreende o município do Rio de Janeiro, que podem ser observadas nos contatos primários em relação ao amplo campo do magistério, além das metodologias educacionais e fundamentações teóricas adotadas. O *corpus* de relato é constituído de materiais didáticos que foram elaborados durante as experiências vivenciadas por parte da educadora e da futura educadora autoras dessa trajetória. Considera-se que os processos pedagógicos de aquisição e domínio da capacidade de linguagem aqui aplicados culminaram em uma geração de estudantes significativamente estimulados a buscar conhecimento por conta própria e proporcionaram àqueles que buscam seguir a carreira docente uma perspectiva aprofundada e crucial, além de crescentes reflexões, ao que diz respeito à realidade de um professor e às múltiplas dificuldades envolvidas nesta profissão.

Palavras-chave: prática de ensino; processos pedagógicos; profissão docente.

1. INTRODUÇÃO

Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2002, p.12-13).

À vista da epígrafe, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência surge como uma oportunidade ímpar e valorosa tanto para estudantes de licenciatura em sua formação inicial quanto para profissionais da área de educação em formação continuada. Para os licenciandos, uma vez que o projeto viabiliza a concretização de interações com o futuro ambiente de trabalho destes, aprendizados primordiais a serem adquiridos em observação dos

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. beatrizabdon@letras.ufrj.br.

² Professora da Escola Municipal Chile. Supervisora do Subprojeto Língua Portuguesa. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. egaraujo11@gmail.com.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Portuguesa. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. profa.alessandra.fontes@gmail.com.

mais variados aspectos abrangidos em sala de aula e em trocas de experiências com os professores, contemplações sobre planos de carreira e oportunidades de participação ativa nas atividades escolares, tais como planejamento de aula, elaboração de materiais didáticos e a mais pura arte de lecionar. Já para os professores, os diálogos e convivências com a nova e progressiva geração de educadores deve suceder expressivas e, constantemente necessárias, renovações na gama de saberes docentes. Sendo assim, o saber docente é, em sua essência, um elemento social e consiste em uma construção coletiva, gradativa e revolucionária.

O subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-UFRJ teve como escola parceira para atuação a Escola Municipal Chile, instituição de ensino fundamental localizada na região periférica de Olaria, no município do Rio de Janeiro, e que oferece aulas para turmas de 7º ao 9º anos. A escola se configura como um ginásio, conta com estudantes e professores, em sua maioria, residentes de periferia e é vocacionada para música, o que reflete a valorização agregada à cultura nesse ambiente. Tomando-se como enfoque as performances de produção textual, a graduanda, em conjunto com a professora regente de Língua Portuguesa e supervisora do PIBID-UFRJ, subárea Língua Portuguesa, implementou uma oficina de escrita para uma das turmas de 8º ano, composta por adolescentes de quatorze a quinze anos de idade, a fim de estimular a criatividade por parte dos estudantes, pôr em prática técnicas e hábitos de escrita e, sobretudo, recuperar, em uma válida tentativa, os conhecimentos que se perderam em detrimento das graves consequências geradas pela pandemia de COVID-19, que assolou o território nacional no período de 2020² e ainda têm seus impactos contraproducentes no atual cotidiano.

O que se observa, portanto, em um primeiro momento, é a expressiva defasagem que caracteriza o ensino público do Rio de Janeiro, que não apenas prejudica o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também perpetua desigualdades sociais e econômicas, comprometendo seus futuros profissionais, interpessoais e seus potenciais de ascensão social assim que alcançarem a maioridade.

É notável e, sobretudo, surpreendente, as multifacetadas disparidades que existem e persistem entre escolas públicas e privadas da cidade, seja no que tange o domínio de diferentes gêneros textuais ou as habilidades de escrita demonstradas. Há uma urgência negligenciada pelos governos correntes em relação à necessidade de recuperação de estudos que se deterioraram ou sequer foram alcançados, pois mesmo que seja da vontade do corpo docente, por via de regra os professores enfrentam curtos prazos para atender aos cronogramas estabelecidos pelas organizações educacionais que regem a educação nas escolas

² No final do ano de 2019, o mesmo foi vivenciado em outros países.

municipais. Sendo esse um dos inúmeros desafios vivenciados diariamente por um professor de escola pública, é de suma importância que haja resistência diante de qualquer indiferença enquanto houver uma comunidade de educadores, com o propósito de promover um sistema de ensino de maior qualidade para crianças e adolescentes brasileiros.

Tal tarefa está longe de qualquer simplicidade e exige um esforço para além do comum em prol de sua execução, assim como as demais tarefas que compõem os deveres de um profissional da educação. É preciso ter ciência a respeito desses deveres e das competências interpessoais que se fazem cruciais neste ofício e, sobretudo, das dificuldades que, de um modo ou de outro, acompanharão essa jornada. Esta declaração não confere automaticamente ao educador o poder ou a obrigação de realizar o impossível, mas de fazer o possível para alcançar os melhores resultados e sempre buscar aprimorar, adequar e articular seus saberes para tal. Para performar esse papel, apenas alguns indivíduos fazem-se aptos e se tornarão os principais formadores de uma sociedade promissora, pois “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 21)

A partir desta introdução, abordaremos os principais desafios observados no exercício da docência vivenciados durante o PIBID-UFRJ Língua Portuguesa - muito relacionados ao que foi anteriormente retratado -, descreveremos o desenvolvimento da proposta de produção de textos e aulas de gramática, refletiremos sobre os resultados alcançados e registraremos algumas considerações que encaminharão a conclusão deste artigo, que se encontra segmentado em quatro seções.

2. OS DESAFIOS OBSERVADOS

Antes de qualquer iniciativa educativa, é preciso um reconhecimento dos objetivos a serem alcançados e seus devidos impasses atrelados, de modo a determinar a melhor direção a ser seguida, que deverá basear-se em uma ponderação sobre as metodologias e fundamentações teóricas apropriadas para o cenário. Nas primeiras aulas, observou-se uma variedade de contratempos no que diz respeito ao comportamento e desempenho dos estudantes; à estrutura oferecida pela escola para as aplicações acadêmicas; às didáticas utilizadas que se relacionam com as lacunas de conhecimento e, por consequência, com a formação de cidadãos funcionais.³

³ Aqui, a ideia de cidadania é entendida, principalmente, em um sentido de participação e contribuição ativas dentro de uma sociedade. Como afirmam as psicólogas Renata Alves de Paula Monteiro e Lúcia Rabello de

2.1. O DESEMPENHO DOS DISCENTES

A defasagem de ensino, isto é, a discrepância entre as expectativas de aprendizagem e o real desempenho acadêmico dos alunos de escolas públicas, é demonstrada por estes de maneiras diversificadas. Em suas primeiras produções textuais de narrativas, notaram-se falhas constantes relacionadas às noções básicas de gramática, literatura, produção textual e interpretação textual da norma ensinada, que provavelmente foram lecionadas em anos escolares anteriores e nunca - ou muito raramente - são resgatadas atualmente. A partir de uma avaliação diagnóstica, destacaram-se erros de pontuação e separação silábica como os principais problemas detectados na escrita dos estudantes, além da falta de familiarização com os diferentes gêneros e tipos textuais, a estruturação correta de um texto e identificação de conceitos de coesão e coerência. Antes de qualquer assunção, é válido considerar que os estudantes, na realidade, além de serem atravessados pelo atraso alavancado pela pandemia de anos atrás, também trazem ao papel suas maiores e mais habituais referências de linguagem.⁴

As crianças que ocupam os bancos da escola pública vêm dos mais diferentes segmentos da sociedade, de diversas regiões, com experiências linguísticas bastante diferenciadas, trazendo para a escola as variedades desprestigiadas do português. (MURRIE, 1993, p. 13)

A disciplina e o respeito fazem-se imprescindíveis no ambiente acadêmico. Todavia, assim como as concepções de caráter e civilidade, esse aspecto está diretamente vinculado ao contexto sociocultural e socioeconômico no qual o estudante está inserido para além dos limites da escola. Crianças e adolescentes que apresentam um comportamento agressivo entre si e para com os professores, que demonstram uma certa instabilidade emocional ou distúrbios psicológicos que foram provocados por *n* instâncias, que possuem baixa frequência e, por conseguinte, baixo rendimento, geralmente fazem parte de contextos familiares conturbados por diferentes razões. É o que se observou em algumas das narrativas produzidas, nas quais os estudantes encontraram, no papel e na prática da escrita, conforto e liberdade para expressar

Castro, "O sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida da comunidade. No caso de crianças e jovens, é entendendo a cidadania como participação que se torna possível o exercício dessa por parte desses sujeitos, considerando-os *meaning-givers* na sociedade, acabando assim por intervir nessa." (MONTEIRO; DE CASTRO, 2008).

⁴ É importante ressaltar que esta observação busca refletir a preocupação sobre a habilidade de uso das normas padrões da língua portuguesa que se fazem necessárias a esses estudantes, pois podem ser e são cobradas em diferentes práticas e âmbitos sociais e, em circunstância alguma, possui inclinação para qualquer preconceito linguístico.

seus maiores questionamentos sobre a própria vida e o mundo que os cerca, colocando-se como protagonistas de histórias lamentavelmente complexas para indivíduos tão jovens.

É certo que nenhuma disciplina universitária oferece a um licenciando uma orientação ou preparação apropriada para lidar com estudantes pertencentes a tão variadas e duras realidades. Mas, a prática docente nos aponta para o quão necessário é a presença da afetividade na sala de aula na maneira que Paulo Freire a destacou em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 141)

2.2. A ESTRUTURA ESCOLAR E SEU ENTORNO

A estrutura da Escola Municipal Chile oferece diversos espaços entre os quais os estudantes se locomovem de acordo com seus horários. Neles também são distribuídos os instrumentos musicais utilizados nas aulas de música, já que a escola é vocacional, e nas apresentações em eventos que ocorrem dentro da escola e fora dela. A instituição também conta com refeitório, espaço de recreação, quadra esportiva, auditório, sala de leitura e sala de recursos para alunos neurodivergentes e com deficiências. Entretanto, é impossível não notar as irregularidades que ocorrem com frequência devido à falta de manutenção e apoio governamentais.

Uma das principais carências percebidas é a de profissionais qualificados para atuarem como mediadores de estudantes com neurodivergências ou deficiências físicas ou intelectuais de modo a atenderem, da melhor forma, suas necessidades no espaço escolar. A prefeitura do Rio de Janeiro promove, atualmente, a contratação de quaisquer estudantes que estejam disponíveis para o cargo, sem levar em consideração a formação necessária por trás de tal trabalho. De acordo com o levantamento feito pelo Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro, a quantidade de mediadores não coincide com a quantidade de estudantes que demandam suporte durante suas atividades acadêmicas, sendo cerca de vinte mil alunos para pouco mais de mil mediadores escolares. Além disso, só é possível acessar o segundo e

terceiro andares da escola por meio de escadas, sendo inviável a matrícula de um aluno com deficiência física, por exemplo.

Esse tipo de estrutura escolar não é comum apenas à Escola Municipal Chile, mas à maioria das escolas públicas. Sendo assim, a crítica aqui tecida não se destina à fundação ou direção da escola em questão, mas às autoridades que trabalham para desenvolver recursos palpáveis para tudo o que compreende a educação. Muito se questiona se a adaptação do ambiente escolar é um objetivo possível e concreto para o ensino público no Brasil, ou se ainda estamos muito distantes de permitir mais oportunidades de vida a essa minoria de estudantes que, na verdade, cresce cada vez mais e que precisam ter acessibilidade garantida.

Ademais, durante a permanência da graduanda na escola, pôde-se notar que houve falta de recursos básicos para a realização de certas atividades, além dos momentos em que as aulas foram canceladas por motivos de insegurança nas regiões próximas à escola, que é localizada, praticamente, ao lado das favelas cariocas⁵, palcos de guerras com recorrência. As medidas que o coletivo de professores e estudantes devem tomar em situações como essas, de modo a não comprometer o aprendizado contínuo, ainda é uma questão a ser debatida com merecida atenção.

2.3. ATUAÇÃO DOCENTE

Bem como o caso dos acompanhantes de estudantes neurodivergentes, também mostra-se cada vez mais urgente a adaptação de materiais didáticos e aulas para aqueles que não se enquadram nos padrões neurotípicos da sociedade e que podem apresentar maiores dificuldades de aprendizagem. Com a finalidade de providenciar essas mudanças, além dos recursos que foram anteriormente postulados, é fundamental que os educadores, enquanto em exercício de sua profissão, sigam buscando, por motivação própria, o aprimoramento de seus conhecimentos, de modo a empregar a melhor das abordagens na sala de aula e atender, sempre que possível, outras carências que forem reclamadas por tais estudantes, aperfeiçoando de pouco em pouco seus vários processos de aprendizado.

⁵ Olaria faz limites com os bairros da Penha, Ramos e Complexo do Alemão. O Complexo da Penha é um aglomerado de treze favelas: Morro da Fé, Morro da Paz, Cidade nova, Kelsons, Sereno, Caixa d'água, Caracol, Chatuba, Grotão, Parque Proletário, Vila Cruzeiro, Merendiba e Quatro Bicas. O Complexo do Alemão compreende a mesma quantidade de favelas: Ivorada, Baiana, Casinhas, Esperança, Grota, Itararé, Matinha, Mineiros, Morro do Adeus, Morro do Alemão, Nova Brasília, Pedra do Sapo e Reservatório de Ramos.

Por outro lado, não obstante, a maior falha do vigente ensino e letramento⁶ das escolas brasileiras está, na realidade, intrinsecamente ligada a uma interpretação equivocada do que significa conhecimento por parte de uma notável parcela de educadores. Em contramão às crescentes práticas de ensino inovadoras, muitas didáticas ainda baseiam-se em um clássico sistema de memorização que forma estudantes cada vez mais condicionados e que, através desta conduta, pouquíssimo assimilam e levam consigo a partir do momento em que deixam a escola. Trata-se de uma metodologia que se aproxima muito do que Tardif intitula como “mentalismo”.

O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. (TARDIF, 2002, p.11)

Acredita-se firmemente que os saberes docentes vão para além das práticas convencionais, que, por sinal, nem sempre mostram-se inclusivas a todos aqueles que participam ativamente das atividades escolares. A fim de desassociar-se do óbvio e já conhecida tendência pedagógica tradicional, foram propostas e implementadas, durante a participação da graduanda em conjunto com a professora da escola e supervisora do PIBID-UFRJ Língua Portuguesa, metodologias que dinamizaram o ensino da língua materna em sala de aula. É o que será retratado nas seções a seguir.

3. A OFICINA DE ESCRITA E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Nas primeiras ocasiões de interação com os ensinamentos e práticas docentes, incentivadas pela professora de Língua Portuguesa, a graduanda, tendo em vista os apontamentos registrados anteriormente, pôde ministrar suas primeiras aulas sob supervisão. É a partir dessas aulas de produção textual e revisão de conteúdos que tem início a proposta de oficina de escrita entre os estudantes. Para a primeira aula, foi elaborada uma proposta de narrativa composta a partir da introdução de uma crônica⁷, com o intuito de avaliar se os

⁶ Aqui, o termo letramento é adotado a partir da visão de Magda Soares e da diferenciação que a mesma faz entre o ato de ser alfabetizado e de ser letrado. De acordo com a autora: “Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, P.39,40)

⁷ MARTINZ, Juliano. Mundo preto e branco. Corrosiva - Crônicas corrosivas e gestos de amor, [s.d.]. Disponível em: < <https://corrosiva.com.br/cronicas/mundo-preto-e-branco/>>. Acesso em: 06 abr. 2024.

estudantes conseguiriam reconhecer a estrutura padrão de uma narrativa a ser seguida e os elementos principais desse tipo de texto. Em todas as aulas, os estudantes rearranjaram a disposição da sala de forma diferente da usual, formando grupos que foram orientados e monitorados pela professora e pela licencianda.

Este tipo de mapeamento se manteve nas produções subsequentes e permitiu um planejamento de aulas mais eficaz e a composição de materiais correspondentes às necessidades dos estudantes, conforme pode ser verificado nas imagens 1 e 2 referentes à segunda proposta, além dos exercícios de fixação de conteúdo aplicados nas aulas que se sucederam para melhor desenvolver as habilidades de escrita dos jovens.

A segunda produção contou com referências de gêneros textuais diferentes, tais como a tirinha e a letra de música, e os alunos tiveram a liberdade para escolherem o material com o qual mais se identificassem. A escolha dos gêneros trabalhados, além de estar relacionada à importância de ampliar suas perspectivas literárias e textuais, foi proposital e fundamentada em uma visão a longo prazo. O material disposto visou a provocar, em suas produções, uma manifestação de opinião por parte dos escritores, de modo a prepará-los para o ensino de textos dissertativo-argumentativos planejado para o próximo ano letivo e que terão, futuramente, igual importância em contextos universitários e profissionais, além de permitir-lhes assumir um posicionamento ativo sobre diferentes questões. Também foi aplicado, a partir desta proposta, um sistema de notas para incentivá-los a realizarem uma autoavaliação para buscar melhorias.

NOTA

ANALISE AS TIRINHAS ABAIXO:



AGORA É COM VOCÊ!

Chegou a hora de você expressar um pouco mais da sua opinião sobre o mundo em que vivemos. Escolha **um** dos textos acima e desenvolva em, no mínimo, **três parágrafos** uma história inspirada nesse texto. Use e abuse da criatividade e não se esqueça de seguir as regras do **texto narrativo**, respeitando a estrutura e prestando atenção aos seguintes pontos:

- Escrever, no mínimo, de 15 a 20 linhas, evitando o uso de frases curtas;
- Recuo de margem para a marcação de parágrafos;
- Respeito ao limite da margem, escrevendo até o fim da linha e separando as sílabas quando necessário;
- Pensar em uma narrativa criativa e interessante;
- Letra legível, evitando rasuras no texto;
- Ortografia, gramática e pontuação corretas.

Imagens 1 e 2: Segunda proposta de produção textual oferecida aos estudantes.
Fonte: Acervo Pessoal

É válido demonstrar que a escolha de imagens coloridas e linguagem simplificada, diferentemente da monocromia e vocabulário técnico empregado em muitos materiais didáticos da atualidade, revelou-se como um detalhe substancialmente facilitador para alunos neurodivergentes e com deficiências intelectuais que assumem parte integrante da turma, e, logo, seguiu esse propósito com base nos conhecimentos fornecidos pelos professores da escola.

Na primeira aula, tratando-se desse tipo de texto, já no mês de março de 2024, os estudantes do nono ano sugeriram temas que gostariam de abordar em suas produções, o que possibilitou o uso conveniente de seus repertórios para sustentar a argumentação trabalhada, além de proporcionar uma maior liberdade para expressar suas opiniões. Algumas das temáticas indicadas foram: feminicídios e outras questões de lutas sociais pelos direitos das mulheres; preconceitos de raça, religião, gênero e naturalidade; o uso de tecnologia em ambientes escolares; o crescimento da Inteligência Artificial (I.A.); entre outros tópicos discutíveis e propícios para a redação de artigos de opinião. Essa prática docente também reforça a formação de “estudante-sujeito” em oposição ao “estudante-objeto”, conforme Pedro Demo destaca: “[...] aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir

NOTA

ANALISE AS MÚSICAS ABAIXO:

Bluesman (Baco Exu do Blues)

"Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo

[...]

Tudo que quando era preto era do demônio
E depois virou branco e foi aceito, eu vou
chamar de blues

[...]

Eles querem um preto com arma pra cima
Num clipe na favela gritando: Cocaina
Querem que nossa pele seja a pele do
crime
Que Pantera Negra só seja um filme"

BACO EXU DO BLUES. *Bluesman*. Brasil: Selo ZELO Records, 2023.

Máscara (Pitty)

"Tira a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um
bonitinho
Nem transparecer, consciente,
Inconsequente

Sem se preocupar em ser adulto ou
criança
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja"

PITTY. *Adriável*. Clip Nova. Brasil: Deckdisc, 2003

AGORA É COM VOCÊ!

Chegou a hora de você expressar um pouco mais da sua opinião sobre o mundo em que vivemos. Escolha **um** dos textos acima e desenvolva em, no mínimo, **três parágrafos** uma história inspirada nesse texto. Use e abuse da criatividade e não se esqueça de seguir as regras do **texto narrativo**, respeitando a estrutura e prestando atenção aos seguintes pontos:

- Escrever, no mínimo, de 15 a 20 linhas, evitando o uso de frases curtas;
- Recuo de margem para a marcação de parágrafos;
- Respeito ao limite da margem, escrevendo até o fim da linha e separando as sílabas quando necessário;
- Pensar em uma narrativa criativa e interessante;
- Letra legível, evitando rasuras no texto;
- Ortografia, gramática e pontuação corretas.

conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo” (DEMO, 1998, p. 30). Assim, em todas as atividades que foram desenvolvidas, o protagonismo do estudante sempre foi primordial para o planejamento e realização das mesmas, sendo o estudante visto como parceiro de trabalho.

Por fim, é possível atestar que, ao longo desta oficina, oficializaram-se os primeiros contatos com o exercício do magistério por parte da graduanda, por meio de realizações típicas do dia a dia de um professor em atividade, tais como: a correção de avaliações e produções textuais; a exploração da didática em aulas e explicações acadêmicas destinadas aos estudantes em sala de aula; a elaboração de materiais didáticos; a valorosa orientação experiente das professoras orientadoras do PIBID-UFRJ, entre outros contatos que converteram-se em conhecimentos valiosos tanto para o meio escolar quanto para o meio universitário.

4. OS RESULTADOS E APRENDIZADOS OBTIDOS

Oportunamente, a maioria dos alunos demonstrou um retorno mais do que positivo em relação às propostas de produção textual desde o início da oficina, sempre participando ativamente de cada aula em uma conduta condizente ao espaço escolar e comprometendo-se a cumprir as metas compartilhadas, ao passo em que apresentaram notável evolução das primeiras às últimas produções. Considera-se essa, acima de qualquer obstáculo que tenha surgido, a maior das vitórias verificadas durante o projeto. Em determinada semana do mês de outubro, próxima ao dia das crianças, os estudantes da turma dirigiram-se ao quadro para responder às questões de fixação de conteúdo trabalhadas. Seguramente, foi um dos mais admiráveis momentos de espontaneidade e tranquilidade em sala de aula, no qual eles sentiram-se motivados e alegres em um espaço que, ao contrário do que muitos ainda acreditam e propagam, deve e recebe todos os tipos de emoções e experiências construtivas. Pode-se afirmar que este é o tipo de postura que deve ser incentivado no ambiente escolar, de modo a acolher os estudantes e despertar-lhes um sentido de autonomia, de vontade própria para seguir os objetivos que almejam. Mais uma vez, é fato que a afetividade, quando presente em sala de aula e no sentido que Paulo Freire aponta, faz muita diferença no acolhimento e participação dos estudantes durante as atividades escolares.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha

nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 141)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À instituição escolar atribui-se o papel de ofertar uma educação de base a todos, devendo cumprir pelo menos três funções: a educativa, ligada à formação de pessoas capazes de tomar decisões e agir racionalmente; a socializadora, relacionada à adaptação à vida em sociedade; e a distributiva, vinculada à distribuição de bens que têm peso na conformação hierárquica de posições sociais (DUBET, 2004; CRAHAY, 2002).

Tomando-se a consciência dos muitos, porventura infinitos, saberes relativos à profissão docente, é possível reconhecer que, no atual panorama educacional, ainda há muitos impasses que seguem limitando a capacidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal dos estudantes brasileiros e para as quais deve ser direcionada ponderação contínua. Esta reflexão é mais um dos deveres daqueles que se relacionam, das mais variadas formas, com o campo da educação e construção de conhecimentos, com o propósito de oferecer caminhos para transformar os ambientes de ensino de forma inclusiva e significativa, tendo sempre como prioridade a autonomia e o protagonismo dos estudantes em suas atuações, visto que, como foi previamente observado nas atividades relatadas, se trata de um diferencial singular desde a formação escolar.

No entanto, a formação docente se estende para muito além dos persistentes obstáculos observados, pois confere ao graduando de licenciatura a possibilidade de trazer renovações e transformações de forma correspondente para a realidade educacional contemporânea, tal como foi testemunhado durante o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-UFRJ e pautado no que Tardif (2002, p.13) afirma: “O que os professores ensinam (os "saberes a serem ensinados") e sua maneira de ensinar (o "saber-ensinar") evoluem com o tempo e as mudanças sociais.

Em suma, as negociações de conhecimentos e trocas de experiências entre os grupos de estudantes licenciandos em formação inicial e professores em formação contínua é imperativa para a construção progressiva dos saberes profissionais da carreira docente como um todo. Neste contexto, ressalta-se a importância excepcional de políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros projetos

semelhantes, que prestam apoio e investimentos para tornar real a parceria que, como foi analisado, se faz imprescindível entre a educação básica e a educação universitária. No mais, devemos, na profissão docente, seguir praticando o ofício não apenas como mestres difusores de conhecimentos, mas como responsáveis pelo desenvolvimento gradativo destes mediante continuadas pesquisas e estudos aprofundados, com o interesse de permitir florescer novas oportunidades no atual cenário educativo e em futuras gerações de educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. São Paulo: Instituto Piaget, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de pesquisa, v. 34, p. 539-555, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; DE CASTRO, Lúcia Rabello. **A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens**. Revista Psicologia Política, vol.8, no.16. São Paulo, dez. 2008.

MURRIE, Zuleika de Felice. **O ensino de português: Do 1º grau à universidade**. São Paulo, SP: Contexto, 1993.

PRADO, Anita; SOARES, Paulo Renato. **Escolas do Rio têm 1 mediador para cada 20 crianças com deficiência, diz sindicato**. G1, Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/02/23/prefeitura-do-rio-tem-1-moderador-para-cada-20-criancas-com-deficiencia-diz-sindicato.ghtml>>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O lúdico como ferramenta para o ensino de Francês na educação básica

Ana Carolina Toledo Lima Gama¹, Brenda de Freitas Simões Pereira², Christiano Vieira Araujo³, Cláudia Lacerda do Nascimento⁴, Daniel Borges dos Santos⁵, Matheus da Rocha Muniz Barreto⁶, Vitória Miranda Santos⁷, Wanessa Mayara dos Santos⁸, Marcelo de Araujo Sant'Anna⁹, Sergio Luiz Baptista da Silva¹⁰

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa acerca do uso dos jogos como metodologia de aquisição da língua francesa, uma viagem pela educação em sua multifacetada maneira de ensinar e aprender. Tendo por objetivo compreender a gamificação analógica como proveito à socialização, inserção e aprendizagem dos alunos, estabelecendo um ensino alternativo dos estudos francófonos. Nesse contexto, o lúdico surge como abordagem pedagógica fundamental para o processo de aprendizagem da língua estrangeira, mobilizando os discentes a aprender de forma imersiva através do jogo.

Palavras-chave: PIBID; Francês; Ensino; Educação; Didática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende refletir e discutir a influência da ludificação analógica na metodologia de aquisição da língua francesa. Dessa maneira, o estudo visa compreender o resultado de uma abordagem alternativa do ensino Língua Estrangeira (LE), estabelecendo uma relação baseada em jogos analógicos. Nessa perspectiva, vale mencionar a importância do processo de construção de cada jogo com o corpo docente e discente ao longo das aulas. A

¹ Ana Carolina Toledo Lima Gama, Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: anactoledolg@letras.ufrj.br

² Brenda de Freitas Simões Pereira, graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: brendapereira@letras.ufrj.br

³ Christiano Vieira Araujo, graduando no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: christianoaraujo@letras.ufrj.br

⁴ Cláudia Lacerda do Nascimento, graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: claudialacerda@letras.ufrj.br

⁵ Daniel Borges dos Santos, graduando no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: danielborges@letras.ufrj.br

⁶ Matheus da Rocha Muniz Barreto, graduando no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: matheusdarocha@letras.ufrj.br

⁷ Vitória Miranda Santos, graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: vitoriamiranda@letras.ufrj.br

⁸ Wanessa Mayara dos Santos, graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: wanessamayara@letras.ufrj.br

⁹ Marcelo de Araújo Sant'Anna, professor do Colégio Souza Aguiar- SEEDUC. Supervisor do Subprojeto PIBID/Francês. Bolsista Capes no Programa de Iniciação à Docência. E-mail: marceloasantanna@gmail.com

¹⁰ Sergio Luiz Baptista da Silva, professor associado IV da Faculdade de Educação/UFRJ. Coordenador do PIBID/Francês. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: sergioluiz@uol.com.br

inserção do lúdico surge em uma das maneiras de ensinar e aprender, uma abordagem pedagógica alternativa de ensino.

Iniciada em meados de 2023, a Oficina de Jogos foi um projeto elaborado pelos alunos do Programa de Iniciação à Docência em Francês da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de inserir a Língua Francesa no cotidiano da comunidade escolar, com aulas ministradas semanalmente no período matutino. O projeto visava lecionar francês utilizando-se de jogos de tabuleiro e outros artifícios interativos não como simples ferramentas paradidáticas, mas como o centro do conteúdo a ser trabalhado.

1.1 O JOGO E O AMBIENTE ESCOLAR

O papel do jogo no ambiente escolar, como ferramenta didática é um debate acadêmico acalorado, por ter muitas nuances e argumentos bem formados de ambos os lados (os contra e a favor), devido à natureza infundável de se discutir didática e o ambiente educacional na modernidade, tanto por esse ambiente ser preso às antigas doutrinas quanto pela forma com que o dia-a-dia dele muda de escola para escola, região para região, são variados cotidianos escolares.

No caso do projeto PIBID no CESA 2023-2024 a utilização do lúdico é feita buscando alternativas ao tradicional uso da lousa, onde o aluno é conduzido por uma "viagem" tendo como leme o uso do idioma francês através de jogos dinâmicos como: *Uno, Cara a Cara, Imagem e Ação, Escadas e Serpentes*, entre outros.

Além disso, observa-se o lúdico como metodologia possibilitadora para o estreitamento das relações docente/discente, focalizando o ensino nas experiências e interações trazidas pelos alunos e no desenvolvimento das atividades de forma menos arraigada no que compete ao formato tradicional de sala de aula, mostrando eficácia como o mesmo, em comparação com metodologias anteriores mais conservadoras.

1.2 O MODELO ANTIGO DE ESCOLA E SUAS RAMIFICAÇÕES NA ESCOLA MODERNA

Pode-se olhar para a teoria de Foucault no Ano de 1979, que Mostra o valor disciplinar que se encontra dentro da instituição escolar, onde pessoas são colocadas em um determinado espaço, em uma determinada instituição, onde os poderes vigentes empregam

técnicas a fim de realizar um “adestramento humano”. Cacicano e Silva, 2012 nos alertam inspirados em Foucault:

“[...] corpo e da mente do sujeito, surgindo então à concepção do homem como um objeto, capaz de ser moldado, dando às instituições a possibilidade de modificá-lo. Para esse autor, o corpo, nestas instituições, é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos evitando infringir as normas estabelecidas pelo Poder.” (Cacicano e Silva, revista pedagógica CNEC Osório, vol 2, nº 2012)”

Isso é uma prática da Idade Média, que é refinada e se espalha para instituições como a escola, o exército e os hospitais e a partir do século XVII as fábricas, e por fim as escolas, ou seja, a instituição escola pode ser vista como uma fábrica de operários da máquina capitalista na visão de Foucault em 1979, pois tem como objetivo satisfazer demandas políticas e econômicas criando um indivíduo submisso e disciplinado que não fugirá de imposições estatais por sua própria definição de verdade formada na própria instituição escolar.

“[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não somente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, p.119)”

Essa organização da escola se vê em suas práticas e resultados; os alunos são submetidos a autoridade do professor, onde até mesmo necessidades biológicas como ir ao banheiro requerem permissão, desde uma idade formativa, vigiados pelos resultados dos boletins e com expectativa de que sua performance seja uniforme com as de seus colegas, independentemente de sua individualidade, não importa o quanto isso o desfavoreça. Alunos com individualidades provenientes de problemas de saúde ou velocidade de adaptação ao material, ou até mesmo condições materiais de sobrevivência são marginalizados por esse sistema.

1.3 O PAPEL DO LÚDICO NO AMBIENTE ESCOLAR

O lúdico, no entanto, na visão de Huizinga em “Homo Ludens” (1939), discorre sobre o jogo, como uma atividade que antecede a cultura e a própria humanidade, pois os animais já brincavam antes dos humanos desenvolverem a noção de sociedade.

Nessa linha de pensamento, o jogo é uma atividade mais velha do que o sistema educacional feito pelos homens para os homens, e mesmo que o lúdico não seja uma revolução educacional por si só (pois ainda está inserida nessa sociedade onde as condições materiais estão presentes junto com a grande disciplina que esse sistema escolar vigente demanda), pode ser vista como uma pequena quebra desse molde fortemente amarrado por poder e disciplina, onde a informação é passada para o aluno por uma estrutura diferente na qual se associa ao prazer de brincar à informação passada.

2. METODOLOGIA

No contexto educacional, cabe observar as competências orais e escritas como pilares para inserção de uma língua estrangeira. Nesse sentido, métodos que visam desenvolver tanto a produção oral quanto a produção escrita destacam-se como importantes ferramentas para melhorar as habilidades linguísticas dos alunos. Portanto, pensamos no desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos não como uma forma única para melhorar a sua capacidade de expressão, mas também contribuir para a sua independência como falantes da língua estrangeira.

Segundo Caillois (1990), a perspectiva de se trabalhar com jogos: se, mesmo com a gamificação e o lúdico como centro da aula já se contava com a possibilidade de baixos rendimentos devido ao ensino de línguas tradicional, com lousa, giz, e técnicas como “*listen and repeat*”, o que configura como uma obrigação. A metodologia aplicada mostrou-se eficiente no resultado com os alunos, uma vez combinada as práticas lúdicas e competências linguísticas da língua francesa. Assim, consideramos abordagens em situações que estimulem o aluno a desenvolver as competências através dos jogos.

Para isso, o grupo de bolsistas precisou se articular de forma a conseguir abarcar a grande quantidade de conteúdos e informações a serem trabalhadas no nível A1 de proficiência em Língua Francesa e, ao mesmo tempo, desenvolver e produzir jogos que abordassem esses conteúdos. Num primeiro momento, optou-se por fazer uma seleção, dentro de todas as competências do nível a ser trabalhado, dos conteúdos que seriam abordados em

sala de aula nessa primeira etapa, e dos que seriam trabalhados futuramente. Chegou-se, então, a filtragem dos temas, por exemplo:

Jogo	Competências Trabalhadas
<p>Boggle</p> <p>O objetivo do jogo é localizar o máximo de palavras possíveis em um quadro antes que o tempo acabe. A mecânica é bem simples, a cada rodada uma temática é imposta, no total, são três rodadas com três temas. Por exemplo, o jogador precisará identificar saudações, como, salut, coucou, entre outras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les salutations en Français; 2. Les pays Et les nationalités; 3. Les professions; 4. La météo et climat
<p>Pim-pa-pow (adaptado)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les pronoms personnels sujets
<p>Cara a Cara</p> <p>Grupo: Ana e Daniel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La description physique et morale 2. La famille proche 3. Les vêtements 4. Être, s'appeler
<p>Serpentes e Escadas</p> <p>O jogo das serpentes e escadas é uma atividade de percurso, cujo objetivo é ser o primeiro jogador a atingir o fim, a casa 60, movendo-se pelo tabuleiro, caso o jogador sortear um número que cair na cabeça da serpente, ilustrada no tabuleiro, retornará três, seis ou nove casas para trás. A dinâmica funciona com o aluno balançando o dado, dado de seis lados, e lançando-o para saber identificar o número da casa, isto é, o número em francês. Tal atividade trabalha a oralidade e reforça os números.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les nombres cardinaux et ordinaux
<p>UNO</p> <p>Grupo: Ana e Daniel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le portas nombres cardinaux ; l'âge ; les prix 2. Les couleurs 3. L'impératif
<p>Trunfo</p> <p>Descrição: Primeiro, é necessário dividir o baralho entre todos os jogadores. Começa o jogo Super Trunfo quem estiver à esquerda da pessoa que embaralhou. Ela pega a carta mais acima do baralho, escolhe um atributo e lê em voz alta. Os demais leem em seguida.</p> <p>Quem vencer a rodada, recebe as cartas dos adversários. A cada turno, um jogador seleciona qual característica será desafiada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les nombres cardinaux ; l'âge ; les prix 2. Les noms et prénoms 3. La description physique et morale

<p>Imagem e Ação</p> <p>Descrição: Cada jogador será o desenhista e, na sua vez, tentará passar à sua equipe uma palavra ou expressão. É proibido falar, escrever letras e números e fazer gestos ou mímicas. Os únicos instrumentos que você terá à disposição são um lápis e um papel, para desenhar, esboçar e rabiscar o que quiser. Os colegas de equipe têm o tempo da ampulheta para adivinhar! Obs: as cartas viriam somente com a palavra. Dividir em dois grupos. Grupo: Ana e Daniel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les loisirs et les lieux de loisirs (théâtre, cinéma...) 2. Les lieux publics (poste, aéroport...) et les magasins 3. Les goûts 4. Les vêtements 5. Les couleurs 6. Les professions
---	---

2. 1 PARTICULARIDADES DOS ALUNOS DO CESA DE 2023

Busca-se entender o público inscrito mais a fundo. Por se tratar de um colégio em ano letivo, as oficinas não poderiam ser ministradas a alunos daquele mesmo turno, um aluno que estivesse matriculado no turno da manhã, por exemplo, só poderia participar de uma oficina que se desse em contraturno. Como trabalhar, então, esses conteúdos com jovens entre 17 a 23 de idade?

O primeiro passo para responder a essa questão foi buscar uma aproximação com a realidade do colégio em que seríamos inseridos. Antes da elaboração do material, foi necessário um entendimento, em conversa com a equipe do colégio, o contexto no qual os alunos estavam inseridos. Houve particularidades muito pertinentes ao contexto econômico brasileiro de hoje, ao longo do curso, com alunos que trabalham de madrugada para ajudar a família e produzir seus meios de subsistência. Por isso, foi importante, enquanto professores, o entendimento de que um aluno ainda adolescente e claramente já adultizado (que estuda num turno, pega diversas conduções e trabalha em outro) apresentaria baixo rendimento, caso o fluxo do conteúdo fosse muito volumoso, ou as aulas fossem, de alguma forma, recebidas como maçantes.

Ao invés da figura imponente do professor aplicando os conteúdos de forma fechada aos alunos com seu quadro e giz, se têm uma mesa com jogadores iguais. No trabalho com o lúdico, a aproximação entre professor e aluno permite a importante troca na qual os alunos se mostram mais abertos a aprender o conteúdo, participar das dinâmicas e compartilhar as suas vivências. Os professores têm a oportunidade de perceber com mais facilidades os déficits a serem trabalhados dentro do conteúdo e, mais importante que isso, entender de que lugar partem os alunos aos quais se propuseram a ensinar.

2.2 IDENTIFICAÇÃO ENTRE ALUNOS E MATERIAL DIDÁTICO

À medida que os alunos se tornavam conhecidos pelos pibidianos, era entendido o que os poderia levar a um melhor rendimento e aplicado na aula seguinte. Um bom exemplo foi uma dinâmica na qual os alunos deveriam descrever seus cantores preferidos utilizando o verbo “*être*”, aprendido naquela aula. Por ser ainda o início de curso, boa parte das descrições precisou ainda da ajuda ativa dos pibidianos: os alunos se empolgaram e queriam, portanto, expandir o que foi pedido (em questão de vocabulário), o que foi recebido como retorno positivo.



Através do mural, houve um retorno de dois pontos que foram importantes para as próximas aulas do curso: o ponto gramatical, ou seja, se eles estavam ou não empregando e conjugando os verbos de maneira adequada ao descreverem os cantores, e o ponto de aproximação e interação, pois, a partir dos comentários, das descrições feitas e da entrega da atividade, foi possível conhecer melhor os alunos. Depois da escrita, ocorreu o momento de leitura, onde cada um leu para a classe o que escreveu sobre o cantor. Estabeleceu-se, a partir daí, com que assuntos a maioria simpatizava e que conteúdos eles consumiam no horário livre, e portanto, quais materiais poderiam ser adicionadas nas próximas aulas para que houvesse maior engajamento por parte dos estudantes. Assim, utilizando-se de uma das características que Caillois define como primordiais para que ocorra o jogo: a liberdade.

O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras. Essa liberdade do jogador, esta margem concedida a sua ação é essencial ao jogo e, em parte, explica o prazer que desperta. (CAILLOIS, 1990, p.33) .

2.3 AULAS TEMÁTICAS E APROXIMAÇÃO DO MATERIAL COM A REALIDADE DOS ALUNOS

A montagem de aulas temáticas de acordo com as datas comemorativas próximas, não apenas tornou a experiência de aprendizado mais envolvente e relevante para a vida dos alunos, mas também ajudou a reforçar conceitos-chave por meio de contextos do mundo real e conexões culturais.

Durante o período de realização das aulas temáticas, foi utilizado, por exemplo, o Dia da Consciência Negra como oportunidades para enriquecer o processo de aprendizado dos alunos. O desempenho dos alunos nessas atividades foi notavelmente positivo, com uma participação entusiasmada e engajada. Essa abordagem não apenas tornou o ambiente de aprendizado mais descontraído e envolvente, mas também permitiu que os alunos se familiarizassem com aspectos culturais da língua francesa.

No Dia da Consciência Negra, foi adotada uma abordagem diferente, levando os alunos a uma imersão na cultura do país africano Benin. Através da criação de passaportes fictícios, os alunos foram transportados simbolicamente para Benin, onde exploraram diversos conceitos previamente apresentados em sala de aula. Além disso, foram apresentados a história e os aspectos culturais do país, destacando a diversidade linguística e reforçando a ideia de que o francês é uma língua amplamente falada em diferentes partes do mundo, não se limitando apenas à França. Essa abordagem permitiu que os alunos não apenas adquirissem conhecimento sobre uma cultura diferente, mas também desenvolvessem uma apreciação mais profunda pela diversidade cultural e linguística do mundo. A atividade de imersão na cultura do Benin desempenhou um papel fundamental na ampliação da consciência cultural e na promoção da diversidade linguística, promovendo uma reflexão sobre questões de identidade e inclusão, contribuindo assim na formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos da diversidade.

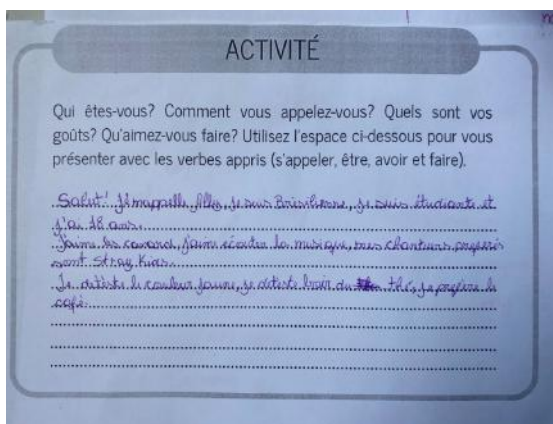
Diante dessas considerações, existe uma reflexão sobre como a língua, identidade e cultura se aplicam e se complementam em um contexto educacional, em destaque, nas aulas temáticas. De acordo com Chauí (1997), a relação entre os conceitos mencionados são imanentes, uma vez que não tem corpo social sem cultura, sem construir uma identidade, sem uma língua. Dessa maneira, mostrou-se essencial unir os pensamentos da autora à prática, apresentar aos alunos a diversidade cultural.

2.4 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E O USO DO LÚDICO PARA SUPERÁ-LOS

De todas as dinâmicas realizadas no que tange às competências do nível A1, a que obteve mais resistência por parte dos alunos foi a escrita, seja por medo de errar, vergonha do resto da classe e outros aspectos. Dessa forma, foi feito um esforço para adequar as atividades escritas tendo em vista dois fatores: o assunto abordado na aula e o que, dentro da gramática, esperávamos que os alunos desenvolvessem.

Na aula em que foi trabalhado o tópico *présentation*, foi utilizado como material base um texto em francês que trazia a apresentação de uma menina com questões de marcar adicionadas abaixo. Com a aula focada, em sua maior parte, na escuta, o áudio foi reproduzido e foi feita a correção em conjunto das questões. Os alunos foram trazendo, com isso, dúvidas de pronúncia e vocabulário, as quais foram anotadas no quadro e gradativamente respondidas. Ao final, houve a entrega de um canhoto de papel que continha uma atividade de apresentação, de forma a fazer a ligação com o texto anterior que os alunos haviam acabado de ler. A proposta era que os mesmos conseguissem, dentro do leque de palavras já aprendido nas aulas anteriores, fazer uma apresentação básica de si mesmos, o que gerou certa resistência pois alegavam, de princípio, não terem vocabulário para tal. Dividimos a equipe, de forma que cada aluno fosse ajudado por um pibidiano, e essa dinâmica resultou em diversas apresentações únicas, algumas que até ultrapassaram o vocabulário pedido.

O mesmo modelo foi adotado para as aulas seguintes, a fim de evitar desmotivação. A atividade de apresentação foi devolvida com as correções e trabalhada novamente pelos alunos até o fim do curso, quando foi feita, através dela, uma exposição artística.



Em relação aos conteúdos mais densos como os verbos *"être"* e *"avoir"*, foram utilizados meios de fixação como canhotos de papel com as conjugações que foram utilizados para as atividades escritas realizadas e como garantia para aulas com projetor indisponível.

Seguindo os planos de aula, todas as classes ministradas tinham uma parcela de exposição interativa da matéria, geralmente localizada no início da aula, na qual os regentes expunham o conteúdo a ser abordado e sanavam as principais dúvidas. Elas eram bússolas para o desenvolvimento dos jogos, sempre buscando trabalhar os pontos deficientes nas dinâmicas. Em relação a parte oral, foram trabalhados os conteúdos através de jogos mais competitivos, o que Caillois classifica como Agôn, sendo uma modalidade de jogo que:

“[...] sempre se trata de uma rivalidade que se concentra em uma única qualidade (rapidez, resistência, força, memória, destreza, engenhosidade etc.), que se exerce em limites definidos e sem nenhum auxílio externo, de tal modo que o vencedor apareça como o melhor em uma determinada categoria de proeza. (CAILLOIS, 1990, p.40).”

Desse modo, a busca foi por desenvolver como qualidade a parte escrita por meio de jogos de tabuleiro. Para o processo de confecção dos jogos de tabuleiro, foi definido, em reunião, frases que gerassem mais engajamento de acordo com o perfil da turma, adicionando-as ao aplicativo de design e montamos o tabuleiro. Esse processo de montagem se repetiu também para os demais jogos e atividades, incluindo a apostila do curso, que foi inteiramente montada e elaborada pela equipe através de um site de designs.

Em questão de revisão, também foram escolhidos jogos com maior nível de competitividade, como foi o caso do tema *"les nombres et les couleurs"*, o qual foi revisado por meio de uma adaptação do jogo *"UNO"*, com a diferença de que o jogador precisava pronunciar o número e a cor sempre que jogasse alguma carta no tabuleiro. Foi ensinado, de igual modo, a pronúncia dos comandos do jogo em francês, e condicionamos que, durante o tempo de partida, tudo o que fosse comentado na mesa deveria ser em língua francesa.

Durante as atividades, o retorno se mostrou positivo: os erros de pronúncia foram corrigidos e percebeu-se esforço por parte dos alunos não só em participar, mas também em perguntar por palavras novas que pudessem usar nos contextos dos jogos, o que demonstrou, para os professores, sinal positivo de claro interesse.

2.5 O LÚDICO E A ARTE

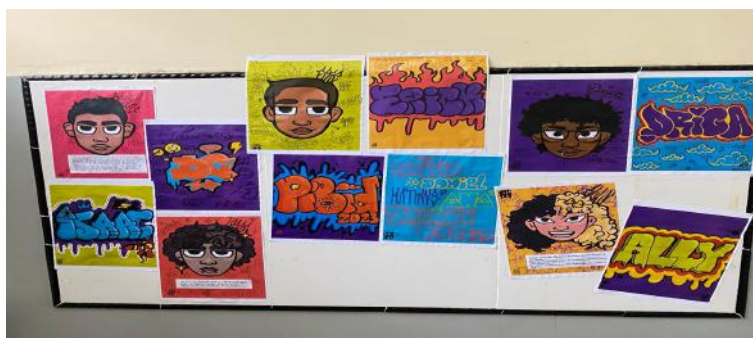
Quando se fala de arte, se possui, quanto a atividade, uma sensação similar aos jogos. A história da arte é repleta de movimentos, mas além disso a arte está presente na história da

humanidade antes de existir sociedade ou cultura. É uma atividade prazerosa, com suas próprias regras cujo objetivo principal é apenas a sua execução.

O lúdico é um rompimento com a rotina estruturalista, que é uma ferramenta pedagógica de massa, suas definições e conteúdos podem demorar a transformar-se para adaptar-se às necessidades no espaço onde se é ensinado. O lúdico, pode ser uma ferramenta mais específica para os alunos que não são atingidos pelo modelo tradicional, assim como o fato de que o jogo, por pressupor a cultura, sempre se mostra atual e tem um grande grau de adaptabilidade.

O mural do Cesa é a culminação deste trabalho de identificação com o material, aproximação com a língua francesa, e perspectiva dos alunos. Mais que um relatório de performance, ou um boletim, é uma expressão pura e simples feita em conjunto por alunos e bolsistas, uma representação de como esses alunos se reconhecem, e reconhecem seu tempo de aprendizado na oficina.

As artes do mural foram feitas pela pibidiana Jules, e além de ter o rosto dos alunos, foram incorporadas algumas características que eles acham importantes em si mesmos, como interesse por jogos de videogame, desenho específico ou animal de estimação, mostrando a “voz”, ou nesse caso o rosto, dos alunos enquanto protagonistas da oficina do PIBID de Gamificação em língua francesa. Foi de extrema importância para os pibidianos e para os alunos irem além do seu conhecimento adquirido na oficina de jogos e construir suas personas enquanto alunos do CESA.



CONCLUSÃO

Um dos grandes desafios da educação moderna é despertar o interesse dos alunos no material didático e nas atividades em sala de aula. A informação hoje é muito rápida, na palma da mão, na velocidade de um clique. Por outro lado, o grande número de informações não implica na qualidade de ensino. As informações são muitas, porém superficiais. Há uma incongruência difícil de superar: quantidade de informações e qualidade das mesmas. Como

vencer esse desafio? De que forma superar um tradicional e muitas vezes ultrapassado método de ensino? Repensar a educação é uma tarefa árdua e exige experimentações constantes. O uso do lúdico como ferramenta de ensino conforme fontes científicas citadas não é nenhuma novidade, mas é sem dúvida mais intuitivo do que a lousa.

Após uma imersão sobre o projeto de ensino de francês por meio de jogos de tabuleiro, é evidente o impacto positivo que essa abordagem teve tanto nos alunos quanto em nós, os pibidianos envolvidos. Uma das prioridades da oficina foi a ênfase na competência oral dos alunos. Através de jogos competitivos e interativos, foi criado um incentivo para que os alunos pudessem praticar suas habilidades de conversação de uma maneira divertida. Ao desafiar os alunos a se comunicarem em francês em situações de jogo, levou-se um fortalecimento na confiança e fluência no idioma.

A experiência no CESA corrobora que jogos lúdicos são atraentes e auxiliam bastante no processo de construção do conhecimento. O discente se aproxima do docente numa troca positiva que desperta a curiosidade, a vontade de aprender e de construir em conjunto o conhecimento.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1977

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

CAILLOIS, R. Os jogos e os Homens. Lisboa: Cotovia. 1990

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1977 CHAUI, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997

CHAUI, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008

MOURA, Selma de Assis. O papel da arte na formação dos jovens e na transformação das comunidades. Entrevista ao site Conexão Professor, da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Jun/2009

Caciano e Silva, Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual, Revista e - Ped – FACOS / CNEC Osório V o 1 . 2 – N ° 1, 2012

PIBID Francês através do material didático para construção de identidades

Bárbara Luisa de Brito Souza¹, Bruna Quéren Hapuque de Lima², Emanuela Vasconcelos Silva Botelho³, Gilberto Felix da Silva⁴, Luana Lago de Souza⁵, Raquel Venâncio Botelho de Oliveira⁶, Rebecca de Almeida Soares⁷, Sandy Gabrielle da Silva dos Santos⁸, Sergio Luiz Baptista Silva⁹, Thainá Freire de Andrade¹⁰

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) emerge como uma ferramenta vital no desenvolvimento profissional e acadêmico de futuros educadores. No Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), o Pibid-Francês, em vigor desde outubro de 2022, foi concebido para descentralizar o ensino de língua e cultura francesas, alinhando-se ao compromisso de promover uma educação inclusiva, sensível à diversidade de experiências e identidades dos alunos. Este artigo relata a realização de oficinas de francês no âmbito do Pibid, destacando o processo de criação e implementação do material didático. Fundamentado em teorias pedagógicas sociointeracionistas e práticas freirianas, o material foi desenvolvido para promover a interação social e a construção do conhecimento, incorporando metodologias ativas, tendo o ensino de francês como objetivo específico. Por meio de pesquisas sobre os interesses dos alunos e a valorização da diversidade cultural, foram produzidos vídeos e materiais didáticos que transcendessem as fronteiras convencionais da francofonia, atentando-se para a representatividade e inclusão. O uso de ferramentas digitais e convencionais possibilitou uma abordagem dinâmica e envolvente, visando a alcançar metas de aprendizagem diversificadas. A autopercepção dos alunos foi estimulada através da criação de desenhos digitais personalizados, símbolo de representatividade e equidade no ensino da língua francesa. Este estudo destaca a importância de uma abordagem de inserção e multiplicidade no ensino de línguas estrangeiras, valorizando a diversidade e a construção de uma comunidade educacional mais justa e acolhedora.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: barbaralbs1@gmail.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: brunahapuque@letras.ufrj.br

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: emanuelabotelho@letras.ufrj.br

⁴ Professor do Colégio Estadual Souza Aguiar — SEEDUC. Supervisor do Subprojeto Francês. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gilbertofelixsilva@yahoo.com.br

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: luanalago@letras.ufrj.br

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: raquelvenancio@letras.ufrj.br

⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: rebeccasoares@letras.ufrj.br

⁸ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: sandygabrielless@letras.ufrj.br

⁹ Professor Associado IV da Faculdade de Educação/UFRJ. Coordenador do PIBID/Francês. E-mail: serggioluiz@uol.com.br

¹⁰ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: thainafreire@letras.ufrj.br

Palavras-chave: Pibid; formação de professores; educação; francês; material didático.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como uma iniciativa exitosa no desenvolvimento acadêmico e profissional de futuros educadores. Iniciado em outubro de 2022 e desenvolvido até o presente momento, março de 2024, no Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), o Pibid-Francês almejou oferecer o ensino de língua e cultura de maneira descentralizada, reconhecendo a importância de promover uma educação que respeite a diversidade de experiências e identidades dos alunos. Nossa equipe se dedicou em adotar um recorte que considerasse aspectos como raça, gênero, idade e classe social, buscando não apenas ampliar a representatividade e a diversidade no material didático, mas também proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado mais inclusiva.

Empenhados em demonstrar a francofonia para além do convencional, foram criadas oficinas de: *jeux et français traditionnel* (jogos e francês tradicional). Neste contexto, o presente artigo visa a relatar e analisar a experiência de criação e implementação de material didático de *français traditionnel* no âmbito do Pibid, com foco nas oficinas desenvolvidas no CESA, localizado no Centro do Rio de Janeiro.

Este artigo descreverá o processo de criação e implementação do material didático nas oficinas do Pibid, enfatizando os desafios encontrados, as estratégias adotadas e os resultados alcançados. Além disso, serão discutidas as implicações pedagógicas e sociais de nossa abordagem, bem como sugestões para futuras intervenções educacionais que busquem valorizar e celebrar a diversidade em sala de aula.

2. O ESPAÇO E A IMPORTÂNCIA DO PIBID NO CESA

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) objetiva a inserção do discente de licenciatura no contexto real das escolas públicas de educação básica. Nesse sentido, houve um cuidado especial em selecionar o colégio em que o projeto Pibid-Francês atuaria. Para que o ensino do idioma, visto como elitizado, atingisse aqueles que fogem ao padrão de privilégio, foi feita a reflexão de que o Subprojeto deveria integrar uma escola que tivesse o mesmo compromisso: o de nortear seus estudantes, de modo que desempenhem, autonomamente, seu papel político e social, de forma consciente e digna, considerando as relações interpessoais e diferenças sociais. Sendo assim, o CESA se tornou o espaço em que

levaríamos nosso conhecimento de língua francesa para alunos que, possivelmente, não tiveram e não teriam a possibilidade de ampliar e potencializar seus aprendizados com o idioma.

Com este projeto traçado, procuramos nos agregar à visão e cultura pedagógica do colégio. Para tanto, buscamos trabalhar com a diversidade, esta que permeia não só o ambiente escolar, como também os diferentes espaços da sociedade. E, para além de uma diversidade social, objetivamos compreender também as inúmeras diferenças em torno do globo, sobretudo o que implicasse na nossa linha de ensino. Visto que, segundo o Projeto Político Pedagógico do CESA:

A sociedade moderna, por meio de inúmeras conquistas tecnológicas, criou sistemas cada vez mais integrados em nível mundial, ao mesmo tempo mais complexos e diversificados. Frente a essa realidade urge a necessidade de se repensar o papel do conhecimento e da escola numa sociedade que sofre, em seu dia-a-dia, rápidas e profundas transformações.

Assim, espera-se que os egressos do sistema escolar possuam ou desenvolvam a capacidade de entender e interpretar a enorme quantidade de informações e valores que lhe são transmitidos diariamente via meios de comunicação e/ou as diferentes instituições com as quais mantêm relação de modo que possam participar mais ativamente da vida social e política. (CESA, 2019).

É justamente essa a abordagem planejada pelo nosso grupo de PIBID-Francês: fazer o estudante se reconhecer como ser ativo, político e cidadão, através da linguagem. O fato de a língua francesa ser um dos idiomas mais falados no mundo e espalhado por 5 (cinco) continentes faz com que se tenha uma variedade de assuntos para serem apresentados. Dessa forma, foi por essa concepção que buscamos abordar a Francofonia, e não só o Francês (seja o vernáculo ou o local), dirigindo-se ao público jovem e naturalmente interessado do CESA. Foi fundamental expor para os estudantes que este idioma não é algo centralizado em um país europeu, que parece tão longe, inalcançável e superestimado pela maioria. Ao contrário, a curiosidade foi despertada, identificações foram promovidas e a adesão aconteceu.

Para que, então, pudéssemos conquistar e continuar alcançando esse interesse pelo aluno, discutimos sobre as melhores estratégias durante nossas reuniões semanais, ocorridas sempre às sextas-feiras, formulamos ações em que poderíamos desenvolver, e para que de fato selássemos a língua francesa e a francofonia no CESA.

Em um primeiro momento, aproveitamos a comemoração do dia da Consciência Negra, que haveria no colégio, para nos fazermos presentes. Interagimos com os alunos para que eles nos reconhecessem e se acostumassem com o PIBID no ambiente escolar deles. Após

essa ação, pensamos em fazer alguns vídeos sobre países francófonos, utilizando projetor, no corredor do próprio colégio nos intervalos, para que os alunos tivessem o conhecimento de que muitos outros países são falantes da língua francesa. Além disso, aproveitamos para expor um pouco mais do nosso projeto e o que iríamos executar em conjunto com o CESA. Como esperado, alguns alunos se interessaram e outros ficaram relutantes sobre o que estava acontecendo na escola, mas conseguimos captar a atenção de boa parte dos discentes e fomos reconhecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) (Figura 1) durante essa atividade.

Figura 1 — Ação interativa do Pibid-Francês reconhecida pela SEEDUC



Fonte: SEEDUC (2022).

Após a ação dos vídeos sobre a Francofonia para nos aproximarmos dos alunos e nos inserirmos no ambiente escolar, resolvemos dar o próximo passo: as oficinas. Durante nossas reuniões, começamos a explorar a ideia de oferecer oficinas com uma variedade de temas e percebemos que seria benéfico visitar as salas de aula para apresentar as futuras oficinas. Estas incluíam *Jogos*, *Turismo*, *Francês Tradicional e Hotelaria*. A seleção dessas oficinas foi baseada nos interesses dos alunos, identificados por meio de enquetes, via formulários preenchidos e discussões em sala de aula.

Ao passarmos nas salas entregando formulários de inscrição para os interessados nas oficinas, recebemos um total de 36 inscrições dos alunos para a oficina de Francês Regular.

Isso exigiu que a oficina fosse dividida em três turmas, operando em três horários distintos: duas turmas pela e uma à tarde, toda terça-feira.

Além disso, para que tudo desse certo, durante as reuniões do Pibid cada grupo responsável por sua respectiva oficina deveria confeccionar o seu material didático, apesar dos temas serem diferentes, a matéria era semelhante, e analisamos bastante para *quem* estávamos elaborando os materiais.

3. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

Durante o desenvolvimento do material didático da nossa oficina, pensando os alunos enquanto sujeitos, pudemos revisitar leituras de textos de Paulo Freire, Demerval Saviani e Lev Vygotsky, importantes pensadores da educação e do desenvolvimento da aprendizagem, que consideram a construção da educação baseada no diálogo entre aluno e professor e encontram nesse espaço de comunicação um instrumento de transformação social. Essas leituras nos auxiliaram a expandir as nossas percepções e nos guiaram para que esses princípios não fossem perdidos.

A começar por Paulo Freire, com sua pedagogia crítica que enfatiza a importância do diálogo horizontal entre educador e educando no processo de construção do conhecimento, ou seja, vimos que seria impossível não adicionar ao nosso processo o diálogo, que não é apenas uma ferramenta de transmissão de conteúdos, mas sim um espaço de reflexão conjunta sobre a realidade, no qual tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos do processo educativo. Na perspectiva de Freire (1984) o diálogo é entendido como um ato de comunhão e troca de saberes, no qual as experiências de vida dos alunos são valorizadas e utilizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento, algo que sem dúvidas deve ser implementado até mesmo ao processo de ensino de línguas estrangeiras.

Dessa mesma forma, em acordo com o PPP do colégio, encontramos em Saviani (1995), o destaque da importância da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que, a partir disso, o diálogo entre aluno e professor pautado pela transmissão dos conteúdos culturais considerados fundamentais para a formação dos indivíduos e sua inserção na sociedade tem sua importância, não significando uma educação autoritária ou unidirecional, mas sim um diálogo crítico, no qual os alunos são estimulados a questionar, refletir e compreender criticamente os conteúdos transmitidos, tornando-se sujeitos ativos do processo educativo, como veremos no decorrer deste.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17).

Sabendo disso, consideramos desenvolver um material didático construído de acordo com o conjunto de valores, saberes e significados em torno do que se fará útil no processo ensino-aprendizagem, pensando essas identificações e relações de educação e cidadania, de acordo com a teoria de Vygotsky (VYGOTSKY *apud* TILIO, 2023, p. 27). O pensador considera no processo de ensino-aprendizado o sujeito que aprende, o que ensina e a relação entre essas pessoas, possibilitando compreender de que formas o desenvolvimento humano é fruto da interação dialética do indivíduo com o meio externo, ou seja, o meio social e cultural em que se está inserido. Dito isso, compreende-se a importância de elaborar materiais que abordem a realidade de cada um, estimulando novos conhecimentos de mundo além de conscientizá-los sobre as diferenças culturais e levá-los a respeitar mais a si e ao próximo.

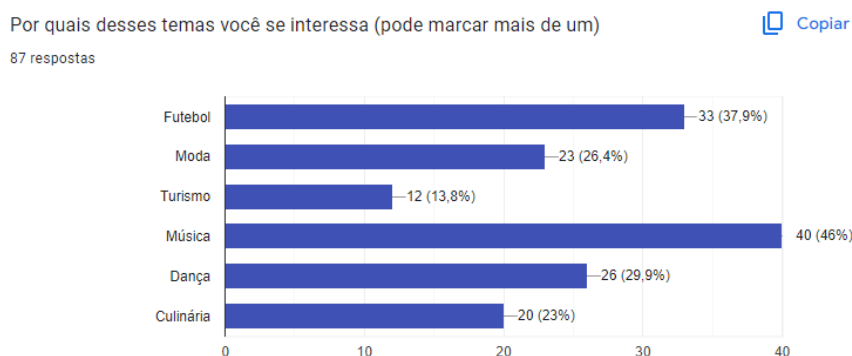
Assim, a atuação dessas leituras sobre o ensino em geral, mas focando no ensino de línguas estrangeiras, podemos conferir como é de extrema utilidade o uso de materiais didáticos nesse processo, pois eles nos permitem dinamizar as aulas, motivar e despertar, por parte dos discentes, o interesse, e quebrar o excesso de verbalismo, visto que os alunos que vivenciaram as oficinas do CESA são em sua totalidade adolescentes. A língua estrangeira (LE) é um capital cultural, um bem simbólico e valorizado que assume papel fundamental na transformação social e, para tanto, é essencial que seu ensino seja orientado por uma perspectiva crítica, visando a um compromisso com a prática docente de forma ética e protagonista.

Por mais, o aprendizado de uma segunda língua engloba um papel educacional e pragmático para a construção da cidadania, servindo de instrumento de libertação e inclusão social, abarcando temáticas responsáveis pela situação social, histórica e cultural do ensino.

A língua francesa está além de Paris e Montreal e, por isso, foi priorizado a criação de um material didático com o foco na pluralidade de informações que normalmente são pouco apresentadas, tais como: o interesse em novas regiões, países, culturas em que o francês é falado como língua oficial, segunda língua ou língua estrangeira. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa sobre os interesses dos alunos (Gráfico 1), dentre as opções encontramos futebol, moda, turismo, música, dança e culinária. Em seguida, os alunos

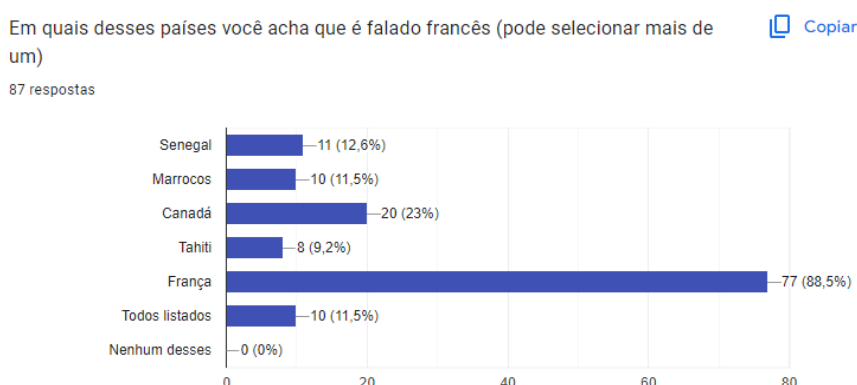
tiveram que responder à pergunta: "Em quais desses países você acha que é falado francês?" (Gráfico 2) na qual foi obtido como resultado 88,5% de resposta na opção França e 9,2% no Taiti. Com isso, a apresentação de países como Laos, Benin, Senegal, Gabão, entre outros, foi importante para mostrar o ponto comum: a francofonia.

Gráfico 1 — Pesquisa de opinião sobre áreas temáticas interessantes aos alunos.



Fonte: Elaborado pelos integrantes do projeto.

Gráfico 2 — Pesquisa de conhecimento dos alunos sobre países francófonos.



Fonte: Elaborado pelos integrantes do projeto.

Após esse levantamento, foram produzidos vídeos que mostravam um pouco da cultura de países de cada continente com a língua francesa presente. Desde as músicas escolhidas às projeções, obtivemos os olhares e a curiosidade dos alunos com relação ao Pibid e ao que trabalho realizado no CESA. Desta forma, foram iniciadas as divulgações das oficinas e deu-se início às atividades como mencionado anteriormente.

Com o objetivo de aproximar os alunos do ensino de língua francesa, os materiais didáticos tinham exemplos e informações não convencionais visto que realizamos buscas nos livros *Défi 1* (2018) e *Objectif Diplomatie 1* (2012), e observamos que os exemplos

oferecidos não estimavam a inclusão de dados que trouxessem inclusão e pertencimento, fato primordial dentro do nosso alvo.

Considerando que a grande maioria dos alunos nunca tiveram contato com a língua francesa ou tiveram pouca familiaridade com o ensino imersivo de língua estrangeira, tivemos alguns cuidados na elaboração do material didático. Dentre elas, atividades à primeira vista simples, mas que fornecessem vocabulários básicos ao aluno, assim como a construção gradual do léxico do idioma estrangeiro. Por isso, um despretensioso “*Bonjour*” ou “*Salut*” ao cumprimentar os alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, foi um ponto de partida para acionar o interesse. Já em meio às aulas, o saber se apresentar (“*Je m’appelle*”), utilizar frases frequentes de sala de aula (“*Je ne comprends pas*”), falar sobre si mesmo (“*Je suis brésilien*”, “*Je suis professeur*”) etc. fizeram parte de um primeiro contato com a língua de forma frutífera, uma vez que os alunos poderiam começar a praticar situações comunicativas íntegras, ao mesmo tempo em que iriam construir e expor as suas próprias identidades em outro idioma. Embora não tivessem conhecimento da totalidade daqueles vocabulários, em meio ao contexto que estavam inseridos, os professores eram capazes de guiá-los ao entendimento de tais enunciados.

De fato, esse método se assemelha aos conceitos abordados pelo linguista Stephen Krashen (1985), que dissertava sobre a necessidade de exposição dos alunos a comandos, frases e contextos que mesmo sem terem tido contato previamente com a língua se mostravam compreensíveis visto os gestos e a seleção de palavras do chamado “monitor”. Essa seria a teoria do *input* compreensível que auxilia na aquisição de uma língua estrangeira e que se encaixou no nosso propósito de ensino de francês como segunda língua.

Ademais, é importante mencionar que a seleção dos conteúdos e imagens na produção do material dialogou diretamente com os propósitos iniciais do projeto e a nossa intenção de fazer algo original, praticável e identitário. Na composição dos vocabulários de cada aula escolhemos sempre enfatizar a aplicação prática da língua juntamente com a referência à francofonia. Mudanças sutis como inserir imagens de Vanuatu e Marrocos ao falar sobre viagens, usar palavras como “*Kakapo*”, “*Cayenne*” e “*Zouk*” ao apresentar o alfabeto e a escolha de pessoas negras como referências, como uma forma de desmistificar essa visão comum aos brasileiros de uma língua francesa “branca”, caricata e exclusivamente europeia. A própria escolha do nome *Projet Traditionnel* remarca que buscamos reinventar o que seria o francês tradicional, unindo a etimologia da palavra *traditio*, do latim “transmissão” como uma troca que em toda sua contextura distinta, pluricultural e multicontinental contém algo para além do ensino conservador.

Figura 2 — Trecho do alfabeto com elementos que remetem à francofonia



Fonte: Elaborada pelos integrantes do projeto.

Esse cuidado na composição do material relembra as orientações de Tomaz Tadeu da Silva ao discursar sobre as teorias do currículo em seu livro “Documentos de Identidade”. Para o autor, a escolha dos elementos visuais, histórias e cenários do material didático inevitavelmente segue uma hierarquia de poder que deve ser usada com consciência por aqueles que a condicionam. Usar o material didático para reproduzir o mesmo discurso tradicional foge aos princípios de multiculturalismo e da subjetividade do aluno, corroborando para a manutenção de um status quo de opressão e invisibilidade. A descrição de um francês plural é essencial para ampliação dos horizontes de construção de pensamento crítico dos alunos e para o processo de significação da língua dentro da francofonia.

4. METAS E RESULTADOS

Nós, enquanto Pibid, tínhamos como meta a inclusão desse aluno no material didático com o objetivo de fomentar a representatividade. Ao fornecer materiais que refletem a diversidade social étnica da sociedade, os alunos podem identificar-se e sentir-se representados, o que contribui para um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Por conseguinte, esta diversidade ajuda a promover a compreensão e a valorização das diferentes culturas, contribuindo assim para a formação de um ensino mais consciente e tolerante.

Nesse sentido, buscamos um modo de concretizar esta ideia por meio da criação de um desenho digital personalizado com figuras que promovam a diversidade cultural e racial. Isso foi de suma importância por proporcionar a inclusão, a representatividade e a equidade no ensino da Língua francesa e seus aprendizes. Um fator importante para se atentar é que a representatividade não significa apenas ter fotos de pessoas negras, mulheres, LGBTQI+, etc.,

mas, na verdade, está associada a esses grupos a ocuparem espaços que historicamente não foram permitidos — como, por exemplo, uma atividade simples em um livro didático facilmente acessado em um ambiente escolar.

Figura 3 — Diálogo com personagens desenhados por Jules com base nos bolsistas.

Thainá: - Bonjour, je m'appelle Thainá, ça va ?
Charles: - Coucou! ça va bien et toi ?
Thainá: - Ça va. Comment tu t'appelles ?
Charles: - Je m'appelle Charles. Je suis le professeur.
Thainá: - Bienvenue à l'école CESA.
Charles: - Merci beaucoup.



Fonte: Elaborada pelos integrantes do projeto.

A diversidade no material didático ajudou a promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou racial, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais igualitário. Portanto, averiguamos a importância de construção de personagens que se aproximam da realidade dos estudantes, inclusive de modo a inserir os educadores pibidianos.

No grupo do Pibid contamos com Jules, artista que ajudou a confeccionar todos os personagens do material e que tornou viável o processo ao incluir figuras representativas de diferentes culturas e raças em diversas profissões. Os alunos puderam se sentir mais integrados e representados, o que contribuiu para um conteúdo de fixação que desconstruiu estereótipos e preconceitos enraizados em materiais já existentes.

5. CONCLUSÃO

Diante da implementação e reflexão sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Souza Aguiar, é oportuno destacar que a iniciativa se revelou uma ferramenta eficaz para promover não apenas o ensino de língua e cultura francesas, mas também a construção de identidades e a valorização da diversidade. Ao descentralizar o ensino e adotar práticas inclusivas, sensíveis às diversas experiências dos

alunos, o PIBID-Francês no CESA demonstrou um compromisso genuíno com uma educação mais justa e acolhedora.

A criação e implementação do material didático baseado em teorias pedagógicas sociointeracionistas e práticas freirianas mostraram-se fundamentais para promover a interação social e a construção do conhecimento. A abordagem inovadora, incorporando metodologias ativas e o ensino de francês com objetivos específicos, proporcionou uma experiência dinâmica e enriquecedora para os alunos.

A atenção especial dada à diversidade cultural, tanto na pesquisa sobre os interesses dos alunos quanto na representação de diferentes países francófonos, contribuiu para transcender as fronteiras convencionais do ensino da língua francesa, promovendo a representatividade e a inclusão. A utilização de ferramentas digitais e inclusive tradicionais, aliada a estratégias de divulgação como vídeos e desenhos personalizados, evidenciou o esforço em criar um ambiente educacional mais plural.

A reflexão sobre teorias educacionais, como as de Paulo Freire, Demerval Saviani e Lev Vygotsky, durante o desenvolvimento do material didático e dos planos de aulas, destacou a importância do diálogo horizontal entre educador e educando, bem como a consideração da diversidade como elemento central na construção do conhecimento. A ênfase na representatividade não se limitou apenas à inclusão de figuras diversas no material, bem como se estendeu à valorização das identidades dos próprios alunos, incentivando a autopercepção e a participação ativa no processo educativo.

Os resultados alcançados, expressos na participação ativa dos alunos nas oficinas, na diversificação dos interesses em língua francesa e na quebra de estereótipos, indicam que o Pibid-Francês no CESA foi bem-sucedido em seus objetivos. A construção de personagens e situações que se aproximam da realidade dos estudantes, aliada à criatividade e inovação, demonstraram que é possível transformar o ensino de línguas estrangeiras em uma experiência significativa, inclusiva e culturalmente rica.

Portanto, este relato destaca a importância de uma abordagem inclusiva e diversificada no ensino de línguas estrangeiras, não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a construção de uma comunidade educacional mais justa, representativa e consciente da diversidade cultural existente. O Pibid-Francês no CESA, ao promover a francofonia para além do convencional, reafirma seu papel vital no desenvolvimento profissional e acadêmico de futuros educadores e na construção de uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO ESTADUAL SOUZA AGUIAR. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2019.

CHAHI, Fatiha; DENYER, Monique; GLOANEC, Audrey. **Défi 1 – Livre de l'élève**. Paris: Maison des Langues, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Sobre a educação (Diálogos)**. Vol 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TILIO, Rogério. Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta. **The Specialist**, São Paulo, v. 44, n. 1, jan./jul. 2023.

RIEHL, L. **Objectif Diplomatie 1 — Le français des relations européennes et internationales**. Livre de l'élève + CD audio. [S. l.]: Hachette, 2012.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4. ed. New York: Longman, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo. Horizonte: Autêntica, 1999.

Guiné Equatorial: aplicação de uma abordagem decolonial do ensino de Espanhol nas salas de aula

Luciano Prado da Silva¹, Fernanda Francisco de Lima², Gabriel Marçal Morgado³, Tamar Alves Policarpo Cardoso⁴

RESUMO

No presente artigo, temos como objetivo analisar uma das ações desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto Pibid Língua Espanhola UFRJ no segundo semestre do ano de 2023. A atividade, supervisionada pela professora Tamar Policarpo e coordenada pelo professor Luciano Prado, foi desenvolvida no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, com uma turma do primeiro ano do ensino médio. Na ação mencionada, visamos trabalhar o ensino de espanhol desde uma perspectiva decolonial (Walsh, 2013), com ênfase na Guiné Equatorial, único país do continente africano que tem a língua espanhola como um de seus idiomas oficiais. Para tanto, por meio de textos (jornalísticos, artísticos e literários) que fizessem refletir sobre uma visão não estereotipada do país, aplicamos, ainda, uma abordagem intercultural de ensino-aprendizagem (Paraquett, 2010). Nesse sentido, nosso entendimento foi o de que obtivemos êxito nas discussões acerca do reconhecimento e respeito pela alteridade, processo contextualizado a partir de um trabalho, todo ele, afrocentrado (Noguera, 2010).

Palavras-chave: Guiné. Espanhol afrocentrado. PIBID. Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

No presente texto, buscamos abordar detalhadamente o trabalho que realizamos a partir de uma abordagem decolonial no ensino de espanhol, focada na Guiné Equatorial, em sala de aula no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Localizado no Méier, um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, o colégio é a primeira instituição de ensino público a ser bilíngue em português e espanhol na cidade. Fundado em 2014, faz parte do projeto Dupla Escola do governo estadual e funciona em horário integral. No turno da manhã, noventa por cento das disciplinas são ministradas em português e dez por cento em espanhol, enquanto no turno da tarde essa proporção se inverte.

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenador de Área do Subprojeto Língua Espanhola – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: lithispa@gmail.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: fernandafdelima@letras.ufrj.br

³ Graduando no Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gabriel.marcal@letras.ufrj.br

⁴ Professora do Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto – SEEDUC. Supervisora do Subprojeto Língua Espanhola. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: profe.tamar.policarpo@gmail.com

Para a aplicação das aulas, nos baseamos em Paraquett (2010), em artigo onde a autora reflete sobre temas como cultura, multiculturalismo e interculturalidade, apresentando proposta de trabalho em sala de aula a partir daquilo que ela chama de Unidade Temática (UT). No mesmo texto, Marcia Paraquett chama a atenção para as dificuldades no processo de integração de diferentes grupos sociais coexistindo no mesmo espaço, sobretudo no que toca ao aspecto socioeconômico, ressaltando, ainda, que o multiculturalismo seria consequência do rápido crescimento global. No que toca à interculturalidade, outro fio condutor da atividade que realizamos, Paraquett contribui também retomando importante consideração sobre o conceito:

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (García Martínez et alii, 2007, p. 134, *apud* Paraquett, 2010, p. 149).

Nesse sentido, como membros de um programa que trabalha também a formação de futuros professores de língua estrangeira, entendemos que devemos ter consciência sobre as questões culturais que estamos dialogando e na forma como repassamos isso às/aos estudantes secundaristas, jovens que estão se tornando cidadãos/ãos que lidam com diferenças culturais dentro do espaço urbano da cidade. Para tanto, para colocar em prática um plano de atividades que se debruçassem sobre o espanhol na Guiné Equatorial, nosso apoio e encontro maior se deu para com práticas contrárias à colonialidade, práticas pedagógicas insurgentes, porquanto decoloniais, na linha daquilo que defende, por exemplo, Catherine Walsh, ao apontar que estas são

práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento, re- e insurgência, levante e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que ao mesmo tempo, fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desenganchando-se dela. (...) Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas aos e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p. 28 – tradução nossa).⁵

⁵ Trecho original traduzido: “*prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. (...) Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir,*

Assim sendo, antes de que passemos ao desenvolvimento do presente texto, cabe informar que, partindo do diálogo para com os conceitos e teorias supramencionados, decidimos por realizar as atividades de nossa unidade temática dividindo-as em quatro aulas, onde foram abordados, de modo crítico, tópicos desde a culinária até a literatura guinéu-equatoriana. É por essa razão que, à guisa de espelhamento do trabalho realizado por nós, no ano de 2023, no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, detalharemos a seguir, como quatro seções deste artigo, as quatro partes da ação desenvolvida por este grupo do subprojeto Pibid Língua Espanhol junto à nossa escola parceira.

AULA 1: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA GUINÉ EQUATORIAL

Na primeira aula que aplicamos sobre a Guiné Equatorial, falamos sobre aspectos históricos, o motivo de o país ser o único do continente africano a ter falantes em espanhol. Nesse tocante, mostramos como isso se deve ao fato de que os territórios que hoje compõem o país foram invadidos e colonizados por Espanha, já para o terço final do século XVIII⁶. Além disso, trouxemos e discutimos elementos da geografia, culinária, religião e economia do país africano. Como complementação, trabalhamos poemas do escritor guinéu-equatoriano Juan Tomás Ávila Laurel (nascido em 1966), que falam sobre seu país, sobre amor e pertencimento.

Destacamos aqui, a potência de versos como, por exemplo: “No canto mi verso/para los que no leen/la letra de los campos/ni ponen los puntos sobre las íes/Con la letra de la geografía/alzo la vista para ver al niño/sobre la acera muerta de ciudades destruidas” (Laurel, 1994, s/p)⁷. Chamamos a atenção, ainda aqui, para a exaltação à natureza, presente nos versos a seguir: “Ríos. Vena. Vena de la tierra/casa de la lluvia/que se inicia con el hombre/que quiere ser como/el alumno de Juan Bautista” (Laurel, 1994, s/p)⁸.

existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial”.

⁶ Anteriormente, invasão e colonização foram perpetradas por Portugal, de 1471 a 1777, momento em que a coroa portuguesa entrou em acordo com o reino de Espanha para a transferência dos territórios. Informações disponíveis em: <https://xn--embajadadeguineaecuatorialenespaa-yfd.com/historia/>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

⁷ “Não canto meu verso/para os que não leem/a letra dos campos/nem põem os pingos sobre os is/Com a letra da geografia/alço a vista para ver o menino/sobre a calçada morta de cidades destruídas” (Poesia “XII”, da obra **Poemas (Ramblas)**: Laurel, 1994, s/p. – Tradução nossa).

⁸ “Ríos. Veia. Veia da terra/casa da chuva/que se inicia com o homem/que quer ser como/o aluno de João Batista” (“Ríos”, da obra **Poemas (Ramblas)**: Laurel, 1994, s/p. – Tradução nossa).

Como parte dos trabalhos em sala, os alunos leram os poemas em espanhol e, desse modo, conseguiram de uma forma mais fácil se conectar a um tema que para eles era novidade. Para fechar o raciocínio desta seção do presente texto, importa mencionar que a estratégia de trazer poemas para leitura e discussão em sala segue a proposta de Paraquett (2010), que utilizamos como base para trazermos a Guiné Equatorial às aulas, por intermédio do uso de diferentes gêneros textuais. Isso facilitou a abordagem da diversidade cultural do país, além de auxiliar na assimilação do conteúdo pelos alunos, fazendo-os conhecer, admirar e respeitar similitudes e diferenças.

AULA 2: ANÁLISE DA SITUAÇÃO POLÍTICA DE GUINÉ EQUATORIAL

Na segunda aula, abordamos um assunto polêmico: a situação política da Guiné Equatorial, governada por Teodoro Obiang desde 1979. Há muito que tal governo recebe diversas críticas, tanto dentro quanto de fora do país. Apesar de ser considerado uma ditadura, existem eleições que levantam suspeitas, haja vista que Obiang sempre ganha com uma porcentagem muito superior à de seus concorrentes. Para falarmos sobre esse assunto, pesquisamos bastante antes, tendo em vista que queríamos evitar notícias tendenciosas, principalmente vindas dos países do Norte Global, formados majoritariamente por países colonizadores e imperialistas que sempre correlacionam os países do continente africano à miséria e corrupção. Depois de muitas pesquisas, conseguimos trazer textos jornalísticos em espanhol que falavam sobre a situação do país. Os alunos leram e debateram tais notícias, as quais abordavam desde a sexta vitória consecutiva (esta com quase 95% dos votos) de Teodoro Obiang nas eleições (Masoliver, 2022) até a vida extravagante do filho daquele que, conforme o título da matéria, ainda é considerado o ditador da Guiné Equatorial (Vittar, 2017).

Na mesma aula, dialogamos sobre a música "Carta al presidente", do cantor guinéu-equatoriano Negro Bey (nascido em 1984). A música traz um eu-lírico que questiona o presidente de seu país pela situação caótica e vulnerável em que o povo vive:

Mi carta es simple, aunque sea compleja
Mi mente tiene quejas por eso así se expresa
Y me pregunto... qué será de nuestra gente
Cuando en el futuro el petróleo se agote
Ya nadie trabaja, el oficio es robar
Manejar millones a costa de saquear
Coches de lujo, mansiones y castillos

Y el salario... es casi una burla (Bey, 2013, s/p)⁹.

Nesse sentido, o que se pode extrair como mensagem contida na representação da música (também em comparação a dados obtidos através de outros veículos) é que, enquanto os governantes parecem desfrutar de uma boa situação financeira, o povo enfrenta escassez de medicamentos e alimentos, levando os jovens ao vício em álcool como uma forma de escapar da realidade desesperadora do país. A apresentação dessa música foi importante para permitir que os alunos ouvissem o espanhol guinéu-equatoriano, que tem suas particularidades linguísticas, e para oferecer uma perspectiva interna do país. Entendemos aqui que a narrativa não pertence mais aos colonizadores, mas àqueles que até hoje sofrem devido à intervenção direta desses países por anos.

Em seguida, apresentamos um samba-enredo da Beija-Flor, uma escola de samba do Estado do Rio de Janeiro, da cidade de Nilópolis. O samba, intitulado "Um griô conta a história: um olhar sobre a África e o despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a trilha de nossa felicidade", com o qual a escola se sagrou campeã dos desfiles de 2015, tinha como finalidade apresentar o país para os brasileiros, falando sobre sua história e cultura. No entanto, isso levantou polêmica, pois a escola recebeu um investimento de 10 milhões de dólares do país da África Central (Noblat, 2015), o que ofuscou a mensagem do samba-enredo. É importante ressaltar que esse samba celebrava os Griôs, anciãos da África Ocidental que transmitem seus saberes aos mais jovens, o que torna a mensagem ainda mais relevante, aumentando também o peso por sobre a controvérsia de patrocínio do enredo da agremiação.

Por fim, solicitamos aos alunos que comparassem as duas músicas, e eles assim o fizeram. Isso deu início a um segundo debate, no qual não foi difícil fazer uma correlação entre a música de Negro Bey e a situação que o Brasil vive. Esse debate contribuiu para que essa aula fosse uma das que mais envolveram os alunos, resultando em uma participação ativa por parte deles.

⁹ Minha carta é simples, ainda que seja complexa/Minha mente tem queixas, por isso assim se expressa/E me pergunto... o que será de nossa gente/Quando no futuro o petróleo se esgote/Já ninguém trabalha, o ofício é roubar/Manejar milhões à custa de saquear/Carros de luxo, mansões e castelos/E o salário... é quase uma burla (Bey, 2013, s/p – Tradução nossa). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7MleHYf4seI>. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

AULA 3: GUINÉ EQUATORIAL, O CONTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE

Em nossa terceira aula, trouxemos um conto infantil da autora espanhola, de origem guinéu-equatoriana, Alejandra Ntutumu, publicado, no ano de 2017, no livro **El viaje de Ilombe**, editado com ilustrações de Lydia Mba. A história em questão é sobre Ilombe, uma menina de oito anos de idade que reside na Guiné Equatorial. Em um dia que parecia normal, sua mãe sai para pegar cogumelos perto do rio, mas não volta. Aqui começa a jornada de Ilombe, que deve ir atrás de sua mãe. No percurso, ela encontra uma anciã que lhe dá um tambor mágico para que ela lute contra os três ogros que capturaram sua mãe. Ao continuar a andar, ela encontra uma ceiba¹⁰ discutindo com um arbusto ingrato que não quer mais ficar debaixo de sua sombra, e o arbusto, por não querer ouvir os conselhos da ceiba e não querer ficar próximo dos outros que estão juntos e debaixo de sua sombra, não ouve o início de uma forte chuva que acaba o carregando rio abaixo. Essa parte da história traz como leitura possível uma metáfora para os mais novos que esquecem ou não dão valor aos ensinamentos ancestrais e a suas raízes culturais. Ademais, serve para lembrar que em diversos momentos de nossas vidas iremos precisar do outro e que a vida em comunidade deve ser valorizada, promovendo aos pequenos leitores a empatia e o senso de comunidade.

Além disso, temos Ilombe interagindo com animais típicos do país como o leopardo, que tenta enganar Ilombe e todos os animais para devorá-los, mas é superado por uma tartaruga que consegue resolver sua charada e todos ficam livres. Por fim, Ilombe chega à terra dos três ogros, onde os dois ogros mais novos não sabem sobre a mãe da menina, e o mais velho pede que ela chegue mais perto para poder escutá-la melhor. Então, quando ela chega perto, o monstro a engole. Dentro da barriga do monstro, Ilombe encontra sua mãe. Ela começa a tocar um tambor mágico (que havia recebido de uma anciã) e consegue libertar a si mesma e sua mãe da barriga do monstro. No final, todos ficam felizes dançando ao som do tambor: “Fuera ya de la barriga del ogro, Ilombe no dejó de tocar el tambor: !TAM! ¡TAM! ¡TAM! (...) - ¡Qué hermosa música! – dijeron los ogros al unísono - ¡Sigue tocando, pequeña! ¡Sigue tocando!” (Ntutumu, 2017, p. 38)¹¹.

Alejandra Ntutumu não nasceu nem cresceu na Guiné Equatorial, o país de sua mãe. Com essa história, podemos perceber que enquanto Ilombe procura por sua mãe, Alejandra

¹⁰ Árvore grande comumente encontrada em áreas neotropicais das Américas, Caribe, África Ocidental e sudeste da Ásia.

¹¹ “Fora já da barriga do ogro, Ilombe não deixou de tocar o tambor: !TAM! ¡TAM! ¡TAM! (...) - Que bonita música! – disseram os ogros em unísono - Siga tocando, pequena! ¡Siga tocando!” (Ntutumu, 2017, p. 38 – Tradução nossa).

busca suas próprias origens. Criada em um país de maioria branca, ela foi criada ouvindo histórias infantis onde a maioria das personagens eram brancas, enquanto tudo que tinha sobre a África eram conteúdos ligados à escravidão, miséria e corrupção. Com seu livro, ela tenta trazer uma nova visão sobre o país de sua mãe e sobre o continente africano, além de transmitir a mensagem de que crianças negras podem, sim, ser protagonistas de suas próprias histórias.

Depois de ler o conto em espanhol com as/os estudantes, debatemos a questão da representatividade racial nas histórias infantis e como a educação em geral costuma priorizar protagonistas brancas, quer seja em Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, entre outros contos. Somente nos tempos atuais observamos um debate maior sobre essa questão, levantando-se mais personagens não-brancos para o protagonismo. Isso faz com que as mais diversas crianças cresçam com exemplos positivos e com orgulho de sua própria cor e origem. Nesse aspecto, as/os alunos/as trouxeram seus pontos de vista e suas próprias histórias, afirmando que é necessário, sim, crescer com uma boa representatividade. No final, levamos à turma um caça-palavras sobre o conto, e os/as alunos/as se divertiram fazendo-o em duplas.

AULA 4: VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM SOBRE A GUINÉ EQUATORIAL

Nossa última aula ocorreu após o *Día de la Hispanidad*, um evento anual na escola onde turmas de diferentes anos fazem apresentações sobre um determinado país hispano-falante. Além disso, o evento conta com exposições, danças, leituras e outras atividades culturais. Os alunos da turma que tutoriamos ao longo do segundo semestre de 2023 fizeram uma apresentação sobre a Guiné Equatorial. Infelizmente, com exceção da professora supervisora Tamar Policarpo, regente da turma, todos os demais não pudemos estar presentes na apresentação, pois estávamos em aulas na UFRJ. No entanto, conseguimos marcar presença em outro dia da atividade escolar supramencionada e pudemos ver as apresentações de outros alunos, especialmente sobre Porto Rico, que foi muito informativa e bonita.

Quando encontramos nossos alunos, pareciam estar chateados por terem recebido a menor nota da Feira. Cada exposição ou atividade é avaliada, e mesmo que a nota não tenha sido baixa, eles pareciam desanimados e relutantes em falar sobre o país. Conversamos com eles e mencionamos os elogios que ouvimos de outras pessoas que estiveram no evento, o que pareceu animá-los um pouco mais.

Em seguida, aplicamos um pequeno questionário sobre o que eles aprenderam e o que acharam sobre o país. As respostas foram diversas, refletindo muito do que colocamos em prática no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso nos fez perceber o quão importante é o papel do professor em classe. Ouvir que os alunos conseguiram ter um novo olhar sobre um país muitas vezes excluído, quando falamos de países hispano-falantes, foi gratificante. Na maioria das vezes, o holofote está sempre na Espanha e nos países da América Latina. Ver o crescimento e a evolução deles, tanto no espanhol quanto na vida, no dia a dia, foi uma recompensa para nós enquanto educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizarmos uma abordagem decolonial e diversos gêneros textuais, observamos que os alunos conseguiram assimilar o assunto com mais facilidade. Além disso, conseguimos debater o tema de forma mais acessível, transmitindo-lhes a importância da diversidade cultural e incentivando-os a admirar e respeitar as diferenças. Os alunos se envolveram com o assunto e demonstraram genuíno interesse em um país que, não poucas vezes, é excluído do ensino de espanhol em sala de aula.

Uma abordagem decolonial no ensino de línguas, não somente do espanhol, mostra-se cada vez mais importante, já que contribui na luta por uma educação mais inclusiva e igualitária. Ao buscar compreender primeiro o conceito de colonialidade, entendemos estar falando de sistemas de poder e dominação que foram estabelecidos durante o período colonial, mas que persistem enraizados na sociedade atual em diferentes formas. Dessa tangente, não escapa a educação, pois os sistemas educacionais moldados pela lógica colonial perpetuam ideias que marginalizam minorias e omitem partes da história. Um efeito disso no Brasil é o currículo presente na maior parte das escolas, que dá ênfase a uma perspectiva eurocêntrica, ignorando a cultura de povos indígenas e afrodescendentes, desrespeitando a constituição e leis como a 10.639/03, modificada pela lei 11.645, que tornam obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileiro e indígena. No ensino de espanhol, a colonialidade se reflete numa abordagem da língua que, não raro, não se debruça sobre diversidade linguística e cultural, tendo em vista a quantidade de países hispano-falantes e a singularidade de cada um deles.

Ao propor em sala de aula a leitura e discussão de narrativas e perspectivas que são omitidas do currículo tradicional escolar, é possível promover aos alunos novas reflexões sobre identidades marginalizadas, reconhecendo, infelizmente, as narrativas eurocêntricas

ainda como dominantes. Além disso, é essencial nas salas de aulas o reconhecimento de outras culturas e grupos, fator que, dessa forma, contribui à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em nossa visão, ministrar aulas sobre a Guiné Equatorial proporcionou às/aos alunos/as sobre nossa responsabilidade conhecimento de um país que comumente é excluído do ensino de espanhol em cursos e escolas, a partir do momento em que lhes fornecemos acesso a aspectos da cultura desse país, apresentando-lhes tópicos que geraram debate sobre diversidade cultural, étnica e linguística. Ademais, expor questões políticas e históricas da Guiné permitiu à turma envolver-se em debates sobre a opressão e os prejuízos de um governo totalitário, reconhecendo dessa maneira a importância da democracia, dialogando e construindo o desenvolvimento do pensamento crítico e questionamento das estruturas de poder e violações dos direitos humanos. No tópico economia, os alunos também refletiram sobre a distribuição de renda do país africano, perante a riqueza de petróleo e a desigualdade social. Sendo assim, buscamos promover a consciência crítica de cidadãos/ãos que respeitam e valorizam as múltiplas perspectivas sociais, e a romper com o imaginário coletivo de estereótipos relacionados a países da África.

O ensino da cultura africana é essencial ao combate do racismo e da quebra de estereótipos de pobreza e doença relacionados ao continente. Ao adentrarmos um pouco da cultura de Guiné, discutimos com a turma algo da riqueza cultural do país, desmistificando imagens sobre África, que podem levar a atitudes discriminatórias e desvalorização do continente. Desafiar essas construções imagéticas negativas é fundamental para o ensino decolonial, pois desafia as narrativas dominantes que distorcem a história de contribuições do continente africano para a humanidade. Além disso, ao incorporarmos o estudo de parte das culturas de África em sala de aula, entendemos valorizar-se assim saberes e perspectivas locais, promovendo-se aí descolonização do conhecimento e o combate à discriminação.

Pôr em prática uma abordagem decolonial em sala de aula nos possibilitou conhecer, junto com os alunos secundaristas, a Guiné Equatorial. Em nossa opinião, foi fundamental a aplicação deste trabalho para nosso constante processo de formação (quer seja inicial ou continuada) como docentes, além do fato de termos aprendido muitas questões com a turma, o que terminou por proporcionar um diálogo muito importante entre educadores e alunos. Em nossas abordagens, buscamos evidenciar à turma que não existe uma análise certa ou errada do que eles poderiam expor, que estaríamos abertos a todas as opiniões, para que, dessa maneira, eles se sentissem confortáveis em participar da aula sem medo de julgamentos.

Acolhemos as suas opiniões e sempre tentamos estimular a fala dos alunos, trazendo a turma ao debate para proporcionar aulas interativas, que não corressem o risco de cair na monotonia.

Ademais, foi essencial, na última aula, os alunos exporem que aprenderam sobre a história do país e sobre suas características, algo que deixa em evidência a importância de falar sobre a Guiné Equatorial no ensino de língua espanhola. Nesse sentido, na prática decolonial utilizada por nós no processo de ensino-aprendizagem de um espanhol afrocentrado, coincidimos com Noguera (2010, p.3-4), quem aponta que uma educação com base afrocentrada seria aquela que “situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes”. Desse modo, refletimos como resultado de uma educação decolonial, a hipótese de que, se mais escolas pudessem pôr em prática essa prática insurgente de educação, poderíamos encontrar no futuro uma sociedade talvez mais tolerante e aberta à diversidade, abraçando comunidades e grupos sociais outrora marginalizados, além de estar ciente sobre narrativas outras, que não sejam somente as dominantes.

REFERÊNCIAS

BEY, Negro. **Carta al presidente**. Intérprete: Negro Bey. Espanha: La Cúpula Music SL, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7MleHYf4seI>. Acesso em 01 mar. 2024.

LAUREL, Juan Tomás Ávila. **Poemas (Ramblas)**. Malabo: Centro Cultural Hispano-Guineano, 1994.

MARIMBA, Dilson et al. **Um griô conta a história: Um olhar sobre a África e o despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a trilha de nossa felicidade**. Intérprete: Neginho da Beija-Flor. In: Sambahs de enredo - 2015. Intérprete: Vários intérpretes. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 2013.

MASOLIVER, Alfonso. Teodoro Obiang gana las elecciones de Guinea Ecuatorial por sexta vez consecutiva con un 94,9% de los votos. **La Razón**, 2022. Disponível em: <https://www.larazon.es/internacional/20221127/at3xxvj24bdxng3aa2buesfrvu.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NOBLAT, Ricardo. Presidente da Guiné Equatorial dá R\$10 milhões para desfile da Beija-Flor que exalta o país. **O Globo**, 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/carnaval/2015/presidente-da-guine-equatorial-da-10-milhoes-p-ara-desfile-da-beija-flor-que-exalta-pais-15303852>. Acesso em: 20 ago. 23.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, s/l, Ano 3, n. 11, v. III, p. 01-18, nov. 2010.

NTUTUMU, Alejandra S. **El viaje de ILombe**. Espanha: POTOPOTO, 2017.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Orgs.). **Espanhol: Ensino Médio**. Coleção Explorando o Ensino. Vol. 16, p. 137-56. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação, 2010.

VITTAR, Daniel. La extravagante vida de Teodorín, el hijo del dictador de Guinea Ecuatorial. **Clarín**, 2017. Disponível em: https://www.clarin.com/mundo/extravagante-vida-teodorin-hijo-dictador-guinea-ecuatorial_0_SJPc8Gicb.html. Acesso em: 20 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial – Entretejiendo caminos. In: _____ (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013, p. 23-68.

Ensino de Alemão com literatura na escola: sobre desafios e possibilidades

Érica Schlude Wels¹, Mergenfel A. Vaz Ferreira², Patricia de Rezende³

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o trabalho realizado pela subárea PIBID-Língua Alemã 2022-2024 na Escola Municipal Epitácio Pessoa, localizada no bairro do Andaraí, em turmas do Ensino Fundamental II. Para o trabalho deste grupo PIBID, formado por nove licenciandos do curso de Letras Português-Alemão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma professora supervisora e duas coordenadoras, foi elaborado um projeto com foco no trabalho integrado entre língua e literatura alemãs, entendendo que esta relação enfatiza a língua como prática social (MOITA LOPES, 2006), para além de uma visão que privilegia sua forma e estrutura e/ou o mero exercício da habilidade leitora. Dessa forma, a proposta apoiou-se no conceito de letramento literário (COSSON, 2006). Nesse sentido, foram realizadas atividades baseadas na sequência básica de leitura (COSSON, 2006), que prevê quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, abarcando atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os resultados demonstram que o trabalho com a sequência básica proporcionou a ativação dos pré-conhecimentos dos alunos, motivando-os para a leitura dos textos propostos e sua participação ativa nas atividades realizadas com os pibidianos.

Palavras-chave: Alemão como língua adicional; Ensino de língua e literatura; letramento literário; sequência básica.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a oferta de ensino de língua alemã no contexto escolar no Rio de Janeiro teve início em 1837, por ser um dos idiomas presentes no currículo do então recém fundado Colégio Pedro II (LEFFA, 1998; DAY, 2012). De lá para cá, sua presença na grade curricular foi perdendo cada vez mais espaço até restringir-se a colégios particulares de elite (STANKE; BOLACIO, 2015; FERREIRA, 2019), cujas mensalidades impossibilitam o acesso da maioria da população ao seu estudo. Apesar disso, o Estado do Rio de Janeiro conta com três universidades com formação de professores de alemão – Universidade Federal Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹ Professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Alemã– Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: eswels@ufrj.br

² Professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Alemã– Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br

³ Professora da Escola Municipal Epitácio Pessoa– SME. Supervisora do Subprojeto Língua Alemã. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: patriciaderezende@gmail.com

Nesse sentido, as ditas universidades buscaram, principalmente através de projetos de extensão, ampliar as possibilidades de oferta de cursos e oficinas de alemão para crianças e jovens de escolas públicas, entendendo a língua alemã como um vasto patrimônio cultural divulgado nela e através dela, sendo um campo intelectual, técnico e estético extraordinariamente rico e agregador para a formação destas crianças e jovens. Além disso, o contexto escolar público torna-se um rico espaço para a formação do licenciando em Letras Português-Alemão, a partir das trocas com a comunidade escolar e a construção de saberes advindos da experiência e do intercâmbio de ideias, viabilizado por leituras, discussões e reuniões que formam uma das principais partes desses projetos (FERREIRA, 2019).

Esse cenário, no entanto, apresentou uma importante modificação a partir de 2018, quando três escolas municipais com ensino de alemão passaram a integrar o Programa de Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação, sendo elas: CIEP Oswald de Andrade, CIEP Darcy Ribeiro, Escola Municipal Epitácio Pessoa⁴. Isso significa que na última edição PIBID em que a língua alemã tivera sido contemplada (edição 2015), essas escolas ainda não existiam, o que, conseqüentemente era um impeditivo para a submissão de um projeto exclusivo para o curso de licenciatura em alemão. Esse obstáculo foi parcialmente contornado, uma vez que no edital de 2020, a partir da inauguração dessas escolas e entendendo a importância do espaço da escola pública para a formação de professores, o curso de Português-Alemão participou de uma proposta do subprojeto de Português em Perspectiva Intercultural. Tal projeto foi pensado especificamente para os cursos de duplas licenciaturas (Português + Língua Estrangeira), sendo eles: Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Francês, Português-Italiano. A iniciativa teve como foco o trabalho com o texto literário, envolvendo as diversas línguas, com ênfase nos aspectos de interculturalidade numa perspectiva crítica⁵.

Chegamos a 2022, ano em que fomos positivamente surpreendidas com uma nova abertura do Programa PIBID às línguas adicionais, contemplando outros idiomas, fora os regularmente contemplados inglês e espanhol. Nesta edição, o projeto que submetemos especificamente como subárea Língua Alemã, conta com duas coordenadoras do Setor de Alemão da Faculdade de Letras da UFRJ, uma supervisora da Escola Municipal Epitácio Pessoa e nove estudantes do curso de Licenciatura Português-Alemão da Faculdade de Letras.

⁴ A EM Epitácio Pessoa, escola de Ensino Fundamental II, na qual foi desenvolvido o Projeto objeto do presente artigo, conta com 194 alunos.

⁵ Ver neste E-Book, capítulo intitulado *Língua Portuguesa em perspectiva intercultural - em busca da perspectiva*.

Este artigo visa, portanto, apresentar um relato sobre a construção do trabalho realizado pelo grupo PIBID-Língua Alemã 2022-2024, salientando os passos tomados ao longo do projeto e as principais atividades realizadas, com ênfase na participação dos(as) pibidianos(as) em turmas de sétimo, oitavo e nono anos da escola supracitada. Por se tratar de um artigo relativamente curto, nosso foco recairá sobre a opção do projeto pelo trabalho com o texto literário nas aulas de alemão, apresentando um pouco sobre a fundamentação teórica que embasou essa escolha e algumas das atividades iniciais planejadas e realizadas pelo grupo de pibidianos em cada uma das turmas.

ENSINO DE ALEMÃO NA ESCOLA E A OPÇÃO PELA LITERATURA

Para Correia (2002), o papel que a literatura desempenha no ensino-aprendizagem de língua adicional tem sido largamente discutido ao longo do tempo e, a despeito da divergência de posicionamentos, reconhece-se a singularidade dos textos literários, pois transportam conteúdos históricos, subjetivos, culturais, entre outros. Ainda assim, para alguns, não são vistos como materiais ideais de aprendizagem. Acredita-se, ao contrário, que este instrumento linguístico – o texto – estimule uma atitude crítica e reflexiva ativa por parte dos aprendizes. (CORREIA, 2002, p. 2)

A mesma autora sustenta que a leitura quebra o possível fastio dos alunos em relação à abordagem comunicativa vigente e apresenta duas vantagens: é a manifestação da língua na sua capacidade total de suscitar questionamento e aprendizagens múltiplas, além de permitir envolvimento do leitor e proporcionar satisfação pessoal.

Optamos por conceber um projeto de leitura em alemão, cujos princípios orientadores foram os seguintes: despertar o interesse e a motivação para o trabalho com livros paradidáticos, adequados para cada faixa etária e com temáticas instigantes para o aprendiz brasileiro (a lista e a descrição de cada título, bem como as seqüências didáticas desenvolvidas se encontram no capítulo 4), irmos além de uma mera concepção de habilidade de leitura em língua adicional, elegendo como guia a proposta de “letramento literário”(COSSON, 2006), a saber: “(...) uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais.” (2006, p. 11). Como amplamente divulgado, o conceito de letramento, segundo Magda Soares (1998), se origina do inglês *literacy*. Além de gerar visibilidade a um fenômeno que convive com altos índices de analfabetismo no país, o letramento distancia-se da mera habilidade de ler e escrever, como concebida na alfabetização: “[Trata-se] da apropriação da escrita e das práticas sociais que

estão a ela relacionadas.” (COSSON, 2006, p. 11) Assim, inserido numa Escola Pública Municipal, tal proposta destina-se a “(...) reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores.” (Idem, p. 12).

Reforçamos que os objetivos da leitura em língua materna não são muito diferentes daqueles acionados pelas atividades com o texto literário em língua adicional:

Assim como na leitura de um texto em língua materna, também a leitura em uma língua estrangeira ou segunda língua, informações devem ser percebidas, processadas e conectadas com o conhecimento prévio do(a) leitor(a) para que um texto seja compreendido. (FERLING, 2008, p. 41)

Contudo, no caso da leitura em língua adicional, há mais dificuldades a serem contornadas, como salienta Meireles (2006): a distância do cotidiano da língua-alvo, que desempenha grande influência sobre o estilo de leitura do aprendiz de língua adicional; em síntese, a falta de conhecimento lingüístico, estilístico e cultural dificulta fortemente a compreensão do texto. A esses elementos, acrescentamos as dificuldades do contexto específico das turmas da EM Epitácio Pessoa: poucos recursos didáticos para as aulas (salas pequenas, turmas cheias, carência de computadores e projetor e até falta de cadeiras para os Pibidianos se acomodarem), número limitado de exemplares disponíveis na Sala de Leitura da Escola, bem como a pouca familiaridade com a língua alemã, ainda que ela seja ofertada regularmente na grade curricular, compreendendo três horas semanais, por meio de uma professora concursada, formada em Letras, cujo trabalho se baseia no livro didático e diversas atividades de apoio e exercícios, com a intenção de aprimorar as habilidades usuais de fala, leitura, escrita e compreensão auditiva. Cientes do desafio criado, pensou-se em evitar posturas passivas na abordagem dos textos, guiando-se pelo objetivo da aprendizagem *de e sobre* a língua alemã (LOBATO, 2017).

Para alcançarmos a proposta de letramento literário em língua adicional, buscou-se privilegiar uma perspectiva interacional de leitura, distanciando-se de perspectivas anteriores que ora deslocavam seu foco sobre o leitor, ora sobre o texto. Segundo essa visão, a leitura proporciona um diálogo entre o leitor e o autor, tendo o texto como mediador. Por extensão, a atividade é vista como um processo social por excelência: “A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro.” (LEFFA, 1999, p. 17) Tomarmos a leitura não mais como um ato isolado, mas sim como um

ato social remete ao pensamento de Cosson (2006), na medida que “(...) aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (COSSON, 2006, p. 40).

LETRAMENTO LITERÁRIO E SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA

No sentido de nos aproximarmos de uma concepção interacional de leitura e tomando a perspectiva social do letramento literário em língua adicional como ponto de partida, o Projeto dedicou diversos encontros às discussões para o planejamento de atividades antes, durante e após a leitura. Nosso objetivo foi diminuir a sensação de estranhamento da leitura de um livro totalmente em alemão, assim como motivar e despertar a curiosidade dos alunos. Pautamo-nos novamente em Cosson, em seu desenho de Sequência Básica, isto é, composta por quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. O autor nos alerta que a primeira etapa não deve ultrapassar o tempo de uma aula e integrar o ensino de língua ao de literatura, “porque um está contido no outro.” (COSSON, 2006, p. 57) Mesmo ao falar de ensino de português como língua materna, Cosson parece ilustrar um aspecto essencial ao ensino de língua adicional, no qual o texto se configura como uma ferramenta rica e viva de aspectos linguísticos, seja do plano da decodificação, interpretação, construções sintáticas e aquisição/aprofundamento de vocabulário.

A Introdução é parte do trabalho de Motivação, porém destina-se a apresentar autor e obra. Assim como no primeiro passo, a Introdução não deve ser exaustiva, sob o risco de afastar leitores, mas sim apresentar elementos que justificaram a escolha daquele título, bem como a apresentação física do volume, explorando-se capa, orelha e outros elementos paratextuais. Em seguida, a Leitura propriamente dita será melhor conduzida a partir de acompanhamento do entendimento dos alunos, percebendo-se dificuldades e transformando-se em importante instrumento de “aferição pedagógica do processo de leitura como um todo.” (COSSON, 2006, p. 64). Finalmente, a Interpretação, na perspectiva aqui defendida, parte do entendimento dos enunciados, no entanto vai além disso, ou seja, destina-se a alcançar a construção de sentido de um texto, dentro de um diálogo entre leitor, autor e comunidade. A Interpretação pressupõe dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é de caráter individual e compreende a decifração, o primeiro encontro do leitor com a obra; o segundo pode ser tanto de caráter individual, quanto coletivo, concretizando a leitura e materializando a interpretação, por meio de atividades diversificadas.

ATIVIDADES DO PIBID-ALEMÃO NA ESCOLA

Após um período inicial de leitura e discussão teórica sobre ensino-aprendizagem de línguas (especialmente, de línguas adicionais), ensino de literatura, metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem, em março de 2023, os bolsistas iniciaram suas atividades práticas na Escola Municipal Epitácio Pessoa, como mencionado anteriormente, escola de Ensino Fundamental II, que pertence ao Programa de Escolas Bilíngues da Prefeitura do RJ.

Num primeiro momento, os bolsistas foram divididos em dois grupos com quatro e cinco integrantes para participarem das aulas de língua alemã, às segundas e quintas-feiras, conforme a disponibilidade de horário da Professora Regente e dos próprios estudantes. Posteriormente, formaram duplas para sua participação nas turmas de sétimo, oitavo e nono anos. Tal divisão mostrou-se imprescindível, pois as salas de aula são pequenas, não comportando um número maior de estagiários ou, no caso, pibidianos (trata-se de uma escola pequena, com dois andares e apenas seis salas de aula, as quais comportam em média 30 alunos e têm poucas cadeiras extras disponíveis).

Os bolsistas foram, no geral, muito bem recepcionados pelos alunos, que estranharam apenas o grande número de universitários e o que eles iriam fazer nas aulas, já que não tiveram, anteriormente, contato com estagiários em outras disciplinas.

Nesse primeiro mês na escola, os bolsistas deram início às suas atividades de ambientação nas turmas, apenas observando a rotina da escola e o andamento das aulas. Contudo, enquanto observavam, puderam fazer anotações sobre diferentes aspectos das aulas, a partir do preenchimento de “fichas de observação” previamente compartilhadas entre o grupo. Por meio destas fichas, puderam encadear sistematicamente suas impressões e refletir sobre os aspectos observados, como por exemplo, a atmosfera da sala de aula; a interação da professora com os alunos e vice-versa; as atividades propostas; bem como os materiais e os métodos e estratégias utilizados.

Em seguida, os Pibidianos elaboraram, em conjunto, um questionário destinado aos alunos, com o objetivo de conhecer suas preferências e motivações em relação às línguas estrangeiras por eles conhecidas. Dentre as diversas questões propostas, algumas indagavam sobre seu gosto (ou não) pela leitura e quais seriam os tipos/estilos de leitura por eles preferidos ou que costumam fazer, sobre seu conhecimento a respeito de contos de fadas de autoria alemã, assim como seus pontos de interesse em relação à cultura alemã e o que, segundo eles, não poderia faltar numa aula de língua estrangeira/adicional. Munidos das respostas ao questionário, os bolsistas se propuseram a pensar sobre possíveis recursos que

poderiam ser mais instigantes e motivadores para os alunos, a serem utilizados na elaboração das seqüências didáticas a serem desenvolvidas nas turmas.

Tendo por base as respostas dos alunos, e após a leitura e discussão do livro *Letramento Literário*, de Cosson (2006), realizada em algumas das reuniões semanais entre os bolsistas e as professoras coordenadoras e supervisora, decidimos trabalhar a língua alemã a partir da (ou com a) literatura, fundamentados no conceito de letramento literário (como exposto na seção anterior). Para isso, é importante acrescentar, que a escola já dispunha, em sua Sala de Leitura, de diversos livros literários e paradidáticos em língua alemã, frutos de uma doação do Instituto Goethe⁶, cujo objetivo fora justamente o fomento do ensino de alemão.

Como assevera Cosson (2006, p. 21), no ensino fundamental a literatura deve apresentar a temática e a linguagem compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. Dessa forma, foram selecionados três livros paradidáticos, cada um a ser trabalhado em uma turma específica, conforme a idade e o interesse dos alunos. Para o sétimo ano, optou-se pelo livro “*Die Bremer Stadtmusikanten*” (“Os músicos de Bremen”); para o oitavo, o livro “*Eine spezielle Band*” (“Uma Banda Especial”) e para o nono ano, pelo livro “*Aufregung an der Nordsee*” (“Agitação no Mar do Norte”).

O SÉTIMO ANO E “OS MÚSICOS DE BREMEN”

O livro “Os músicos de Bremen” (*Die Bremer Stadtmusikanten*) foi escolhido por se tratar de uma história curta e em forma de fábula, compilada pelos Irmãos Grimm. Ele apresenta vinte e quatro páginas, sendo que nas duas primeiras há um pequeno glossário, explicando algumas palavras recorrentes na história por meio de imagens. Em cada página do livro há grandes desenhos coloridos e frases bem curtas de fácil entendimento para os alunos. Os personagens principais são quatro animais: um burro, um cão, um gato e um galo, os quais são maltratados por seus donos por serem considerados já velhos e inúteis. Eles, então, se cansam da vida de maus-tratos e decidem fugir para o centro da cidade (Bremen), a fim de se tornarem músicos, o que não acontece, pois seus planos mudam quando a fome aperta e resolvem procurar um local para se alimentarem e descansarem.

⁶ O Instituto Goethe (Goethe-Institut) é uma instituição alemã sem fins lucrativos que tem por objetivo divulgar, em especial em países não falantes do idioma alemão, a língua alemã e promover o intercâmbio cultural internacional.

Como motivação inicial da sequência básica (COSSON, 2006) proposta para o sétimo ano, optou-se pelo trabalho com os animais e sua relação com os seres humanos, por se tratar de um tema compatível com a faixa etária desta série. Nesta primeira aula da sequência, partiu-se, então, do conhecimento prévio dos alunos, perguntando-lhes se conheciam algum filme, cujo personagem principal fosse algum animal com sofrimento causado por um ser humano, aproveitando para brevemente abordar essa temática, mobilizando conceitos como “trabalho”, “exploração”, entre outros (o que podemos associar às áreas de História e Geografia) e deslocando-se de uma mera preocupação com o ensino do vocabulário. A turma foi dividida em grupos e cada grupo deveria reunir o maior número possível de filmes com animais como personagens. Alguns dos filmes citados foram: *A Fuga das Galinhas*, *O Segredo dos Animais*, *Nem que a Vaca Tussa*, *Os Sem Floresta*, *Procurando Nemo*, *Rio*, *Madagascar*, entre outros. Após anotarem no quadro os títulos dos filmes, os alunos deveriam, em seguida, dizer os nomes desses animais em alemão, ativando um vocabulário já trabalhado anteriormente. O grupo que acertasse mais nomes ganharia maior pontuação, para incentivar uma pequena competição. Como última tarefa da aula, um aluno de cada grupo deveria ir ao quadro e desenhar um animal para que o restante da turma o adivinhasse, porém buscando responder em alemão para fixação de vocabulário.

Na segunda aula, os Pibidianos distribuíram os livros por duplas, e cada dupla deveria fazer uma breve análise sobre a capa do livro, fazendo deduções simples sobre o tema da história. Na sequência, trabalharam o glossário inicial do livro, como uma forma de antecipar o vocabulário que apareceria no texto, especialmente os verbos, por descreverem as ações presentes na história. Com o objetivo de melhor exercitarem esses verbos, foi proposto aos alunos um jogo de mímica, de modo que, alternadamente, alguns alunos deveriam executar as ações na frente da turma, enquanto os outros deveriam dizer, em alemão, qual ação (verbo) estava sendo executada. O trabalho com a sequência foi retomado com a leitura do livro propriamente dita. A leitura foi feita em alemão e em voz alta pelos universitários, enquanto eram acompanhados pelos alunos, que iam observando as imagens no livro e podiam participar fazendo os sons dos animais. Os alunos ficaram bastante entretidos e demonstraram satisfação com a leitura, surpresos por terem conseguido ler e compreender uma história contada quase que exclusivamente em alemão. Eles, inclusive, pediram a leitura de mais livros dessa mesma forma lúdica e participativa.

O OITAVO ANO E “UMA BANDA ESPECIAL”

Em “Uma banda especial” (*Eine spezielle Band*), Michael, o personagem principal, não gosta da escola nem do bairro onde mora. Ele só se interessa por uma coisa: música. Ele adora tocar guitarra elétrica e logo é convidado para tocar numa banda, na qual encontra Julia, a vocalista pela qual se encanta. A partir daí, começa uma aventura musical e passa a ter a vida que sempre sonhou. O livro é composto por oitenta páginas, sendo que os capítulos são intercalados com atividades sobre o texto, o que diminui as páginas dedicadas à história em si. Ele também apresenta imagens e desenhos coloridos bastante atrativos sobre bandas, shows e relacionamentos.

Como motivação inicial da sequência básica proposta para o oitavo ano, o grupo de universitários focou no tema “música” e, na primeira aula, preparou um *handout* com a própria capa do livro, para que a turma, dividida em grupos, pudesse analisar a imagem e fazer suposições sobre o título, o tema e os personagens, sem ainda ter o exemplar em mãos. Em seguida, fizeram várias perguntas aos alunos, tais como: se conheciam alguma música ou banda alemã; quais eram suas bandas favoritas; se já foram em algum *show*; qual o estilo musical que costumam ouvir; se cantam ou sabem tocar algum instrumento. Após isso, os alunos fizeram um mapa mental com vocabulário conhecido em torno do tema. Na aula seguinte, distribuíram os livros por duplas e iniciaram a leitura em voz alta em alemão dos dois primeiros capítulos, dialogando sobre as partes mais importantes, acionando os pré-conhecimentos dos alunos sobre os temas discutidos na história e contextualizando as cenas (fazendo uso da língua alemã e portuguesa).

Como atividade de pós-leitura, os alunos fizeram um *quiz* com questões objetivas sobre os capítulos lidos. A atividade teve como objetivo verificar a compreensão dos alunos, tanto no que diz respeito à forma, em termos lexicais, quanto ao conteúdo da história. A turma foi bastante participativa e respondeu à grande maioria das perguntas corretamente, o que demonstrou seu engajamento e interesse pela atividade. Estes também solicitaram a leitura de novos capítulos do livro e novas histórias, por também ficarem surpresos com a facilidade de compreensão do texto após a leitura orientada.

O NONO ANO E “AGITAÇÃO NO MAR DO NORTE”

No livro “Agitação no Mar do Norte” (*Aufregung an der Nordsee*), Paula, a personagem principal, depois de terminar o ensino médio, é convidada por sua tia para visitarem a ilha Norderney, uma das sete ilhas do Mar do Norte. Ela não sabe as aventuras que a esperam, pois não sabe se vai encontrar lá outros jovens de sua idade ou pessoas mais experientes, como sua tia. O livro é composto por quarenta páginas recheadas de mapas, imagens e desenhos sobre temáticas relacionadas ao mar, tais como: natureza, geografia, ecologia e esporte.

A temática proposta para a motivação inicial desta sequência básica de leitura no nono ano mobilizou principalmente a área de Geografia, uma vez que trouxe à discussão aspectos físicos do norte da Alemanha e do Brasil, principalmente focando num diálogo comparativo entre as praias do Mar do Norte, na Alemanha, e o litoral do Rio de Janeiro. Os Pibidianos iniciaram a aula fazendo algumas perguntas aos alunos: se eles tinham algum conhecimento sobre o Mar do Norte; se na Alemanha existiriam praias; como seriam as praias de lá; se seriam (ou não) parecidas com as do Rio de Janeiro; se eles sabiam que há naquela região uma praia chamada “Brasilien” (Brasil). Em seguida, os bolsistas apresentaram *slides* com o mapa da Alemanha, mostrando sua localização no globo, seu litoral e as ilhas do Mar do Norte. Mostraram também duas fotos de praias não identificadas e pediram para indicar qual delas se localizaria no Mar do Norte e qual no Rio de Janeiro, chamando atenção para aspectos como terreno e vegetação, assim como similaridades ou especificidades presentes nas imagens. sendo que eles deveriam explorar as similaridades e diferenças entre elas.

REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROJETO PROPOSTO

Muitos foram os desafios enfrentados pelos Pibidianos no curso de suas atuações na escola. Embora houvesse alguns recursos tecnológicos disponíveis nas salas de aula, como projetor e caixa de som, estes já não funcionavam adequadamente em razão dos anos de uso e falhavam com frequência, atrapalhando o andamento das aulas.

Outro complicador foi a escola ter problemas constantes com os aparelhos de ar condicionado, ou mesmo ventiladores, tornando algumas salas seriamente impraticáveis por conta do calor excessivo, já que este deixava os alunos irritados e totalmente inquietos nos

seus lugares, propiciando indisciplina e confusão em algumas aulas, principalmente quando estas ocorriam após o recreio.

A indisciplina dos alunos mais velhos (nono ano) foi o fato que mais afetou um grupo de Pibidianos, por não saberem ainda lidar com alguns alunos desafiadores, que insistiam em ver os estagiários como “colegas”, por serem ainda muito jovens, e não como futuros professores. Entretanto, isso logo foi superado pelo diálogo e prática diária, ampliando a experiência direta dos estagiários com os alunos em sala de aula.

Em meio a todos esses fatores, também precisamos lembrar que a língua alemã é considerada uma língua de difícil compreensão pela grande maioria das pessoas. No Rio de Janeiro, também é considerada uma língua de elite, posto que os cursos e escolas particulares costumam ter um custo bastante elevado, o que dificulta o acesso à grande maioria das pessoas, principalmente às de baixa renda. Logo, ensinar alemão a crianças em uma escola pública é uma tarefa desafiadora. E como superamos? Como conseguimos manter o foco, manter a qualidade do que se é ensinado e, principalmente, preservar o interesse dos alunos em aprender o idioma? (SOUZA, 2020) Nesse ponto, podemos afirmar que a opção pela literatura descortinou diferentes perspectivas e possibilidades para o trabalho com a faixa etária infanto juvenil na escola. O contato com a língua alemã, em que esta aparece entrelaçada a temáticas e áreas disciplinares que extrapolam o ensino de gramática e de vocabulário, mobilizou os alunos, despertando seu interesse e sua participação ativa nas atividades.

No entanto, apesar de temas interdisciplinares como questões sobre geografia, artes, música e história, terem feito parte das discussões mobilizadas a partir dos livros lidos, infelizmente não foi possível no presente projeto, um trabalho interdisciplinar mais concreto em conjunto com outros colegas professores da escola. Dessa forma, consideramos extremamente válido que em novas edições se possa fazer um trabalho colaborativo com colegas de disciplinas escolares como História, Geografia, Música, Artes etc., para a realização de diferentes atividades, como por exemplo, atividades de culminância, tais como apresentações de cartazes ou de cenas teatrais, elaboração de maquetes, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professoras e estudantes de alemão como língua adicional, muitas vezes, somos confrontadas com questionamentos sobre o porquê de se ensinar alemão a alunos e alunas de escolas públicas no Rio de Janeiro. Por outro lado, diferentes estudos e experiências práticas

vêm demonstrando o quanto a articulação de saberes desenvolvidos nas mais diferentes esferas e em diferentes línguas/culturas têm a contribuir para a formação de nossas crianças e jovens. Dessa forma, a opção feita pelo PIBID-Alemão pelo trabalho com o texto literário, a partir de uma visão interacional de leitura e, mais especificamente com os preceitos do letramento crítico e da sequência básica, demonstrou a amplitude de possibilidades para a mobilização de diferentes disciplinas e conteúdos, como artes, música, geografia, entre outros.

Nesse sentido, as atividades elaboradas para o trabalho com as turmas envolvidas no projeto (sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental II) salientam o foco na interdisciplinaridade e no fomento à motivação de alunos e alunas, a partir da ativação de seus pré-conhecimentos, para a articulação e aprendizagem dos objetos de estudo propostos. Assim, a língua alemã aparece integrada aos conteúdos trabalhados, distanciando-se de uma perspectiva estritamente sistêmica ou estrutural, isto é, a língua é entendida como prática social, indissociável de sua natureza socio-histórico-cultural.

A possibilidade de interação entre os Pibidianos e a comunidade escolar, a partir da presença ativa destes estudantes no cotidiano escolar, é um fator fundamental para o fortalecimento e enriquecimento da formação, tanto inicial (no caso dos licenciandos em português-alemão) como continuada de professores (tanto os professores da universidade, quanto os professores atuantes na escola). Trata-se, portanto, de uma troca que beneficia a todos; no contexto micro: alunos, estudantes e professores; no macro: a partir de possíveis repercussões sobre políticas educacionais e linguísticas, elaboração e revisão de currículos, ementas e disciplinas, entre outros.

É certo que muitos desafios foram enfrentados ao longo da vigência do projeto, e muitos foram os relatos acerca de fatores complicadores, como turmas cheias, indisciplina, escassez de equipamentos como projetores e aparelhos de ar-condicionado em dias excessivamente quentes em pleno verão do Rio de Janeiro. No entanto, as principais memórias geradas a partir das aulas e atividades desenvolvidas, das trocas ocorridas em nossas reuniões semanais para discussões prático-teóricas e, principalmente, a partir da experiência concreta advinda da prática com os alunos em sala de aula, podem demonstrar a riqueza do Programa PIBID em suas múltiplas faces.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Bárbara Corcino. Dissertação de Mestrado em Português como língua segunda e estrangeira. Setembro de 2022. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. 64p.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. PUC. Número 15, 2012.

FERLING, Nikola. Lesen im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan *et al.* **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache**: Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, 2008. pp. 35-68.

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa. In: UPHOFF; Dörthe; ARANTES, Poliana; LEIPNIZ, Luciane; PEREIRA, Rogéria. **Alemão em contexto universitário**: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo : FFLCH/USP, 2019.

LOBATO, Elaine Rodrigues Reis. **Literatura infantojuvenil no ensino de alemão como língua estrangeira**: uma proposta para o contexto universitário. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017, 188p.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998, p. 13-24.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. pp.13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em 25 mar 2024.

MEIRELES, Selma. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: BLÜHDORN, Hardarik; BREINDL, Eva; WABNER, Ulrich Hermann (Orgs.). **Text-Verstehen: Grammatik und darüber hinaus**. Berlin/Nova Iorque: Walter de Gruyter, 2006. pp.299-314.

STANKE, Roberta Cristina Sol; BOLACIO, Ebal Sant'anna. **O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores**. Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG), 09-11 de novembro 2015 – USP São Paulo.

SOUZA, Josué Santos de. O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções. In: DAHER, Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica. (Orgs.). **O ensino plurilíngue na escola pública** [livro eletrônico] : desafios em tempos de globalização. Rio de Janeiro : Editorarte, 2020. pp. 197-213.



Seção IV
Subprojetos
interdisciplinares

Formação de professores para os letramentos literários: uma análise de propostas didáticas no contexto do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ

Marcel Alvaro de Amorim¹, Diego Domingues², Cristiane Ferreira de Souza³

RESUMO

Este capítulo tem por objetivo analisar duas propostas didáticas para os Letramentos Literários construídas e aplicadas por licenciandos do curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pensadas para dois diferentes contextos, um colégio federal e um colégio estadual, ambos do Rio de Janeiro, as oficinas analisadas refletem e refratam discursos sobre os letramentos literários que atravessaram e friccionaram o processo formativo dos licenciandos participantes do PRP. Nesse sentido, é nossa intenção compreender que discursos sobre os letramentos literários foram (des)legitimados pelos licenciandos na construção dessas propostas. Para tanto, a pesquisa foi desenhada à luz de um paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BRYMAN, 2012) do fazer científico. Por meio da análise, foi percebido que as propostas didáticas sob investigação dialogaram com discursos diversos sobre os letramentos literários, considerados, no planejamento e aplicação das oficinas, como práticas sociais (NEVES; BUNZEN, 2021), dialógicas e ideológicas (AMORIM et. al., 2022) de apropriação do texto literário enquanto processo de construção de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009).

Palavras-chave: Formação de Professores; Propostas Didáticas; Letramentos Literários.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a formação inicial docente na área de Letras têm, em geral, apontado para a lacuna dessa formação no que tange à discussão sobre a educação literária (cf. PAIVA, 2005; AMORIM, 2022). No curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contexto da pesquisa aqui apresentada, a situação não é diferente: percebe-se, nos documentos curriculares que constituem a identidade desse curso, uma grande ênfase em saberes teóricos sobre língua e literatura, mas poucos atravessamentos teórico-práticos no que diz respeito ao ensino de línguas e, menos ainda, em relação ao ensino de literaturas (LANNES, 2021).

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenador de Área do Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: marceldeamorim@yahoo.com.br

² Professor do Colégio Pedro II *campus* São Cristóvão III. Preceptor do Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: diegodomingues87@gmail.com

³ Professora do Colégio Estadual João Alfredo – SEEDUC. Preceptora do Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Bolsista Capes no Programa Residência. E-mail: cristianesouza_31@hotmail.com

Pensando nesse cenário e na tentativa de contribuir para sua fricção, o subprojeto Projeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFRJ, no qual os três autores deste capítulo atuaram, seja como coordenadores ou docentes preceptores, buscou inserir, em seus objetivos, discussões e ações, a reflexão sobre a educação literária, especialmente a partir do paradigma dos letramentos e dos letramentos literários (SOARES, 1998; COSSON; PAULINO, 2009; AMORIM et. al., 2022). Esse projeto, que tinha, dentre seus objetivos, a intenção de investigar as diferentes práticas de letramentos que eram (des)legitimadas no ensino de literaturas realizado nas escolas-campo parceiras e a promoção, nesses contextos, de oficinas integradas e transdisciplinares, orientou os estudantes residentes na idealização e construção de propostas didáticas para o trabalho com os letramentos literários em duas das escolas atendidas: o Colégio Pedro II *campus* São Cristóvão III, da rede federal, e o Colégio Estadual João Alfredo, da rede estadual do Rio de Janeiro.

Essas propostas didáticas, em formato de oficinas, foram construídas pelos residentes, sob a orientação dos professores orientadores e a supervisão dos coordenadores do subprojeto, após extenso período de residência, que incluiu diferentes fases, à saber: (1) estudos sobre o conceito de educação, sobre as finalidades educativas e o próprio sistema educacional; (2) estudo da história e dos documentos orientadores de cada uma das escolas-campo, incluindo-se, nesse movimento, análise dos Projetos Político Pedagógicos e Currículos das instituições sob análise; (3) discussões teóricas sobre letramentos, multiletramentos e letramentos literários; e, por fim, (4) acompanhamento e análise de contextos de ensino-aprendizagem de línguas-literaturas nas escolas que faziam parte desse subprojeto do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ.

Nesse sentido, compreendendo o PRP como um importante lócus de formação inicial de professores e os objetivos mencionados do subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, neste capítulo, temos como objetivo a análise de duas das propostas didáticas construídas e aplicadas pelos residentes, uma oficina de cada uma das escolas-campo mencionadas, buscando compreender como essas propostas refletem e refratam discursos sobre os letramentos literários que atravessaram e friccionaram o processo formativo dos licenciandos ao longo de sua participação no subprojeto e, por conseguinte, na Residência Pedagógica. Para tanto, este capítulo, desenhado à luz de um paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BRYMAN, 2012) do fazer científico, na tentativa de interpretar o corpus delineado, as propostas didáticas de oficina, convoca, no movimento analítico, “[...] não só os conceitos

necessários, de várias áreas, como também os tipos de revisão e rearticulação exigidos pela própria situação problema” (ROJO, 2006, p. 264).

Metodologicamente, a discussão aqui delineada se organiza, para além desta introdução, em mais quatro seções. A primeira dessas seções, discute as principais concepções de letramentos e letramentos literários que constituíram o processo formativo dos licenciandos participantes do subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ. Já a segunda busca caracterizar e analisar a proposta didática construída pelos residentes do Colégio Pedro II, *campus* São Cristóvão III, enquanto a terceira se foca na proposta construída pelos residentes do Colégio Estadual João Alfredo. Por fim, na seção de Considerações Finais, apresentamos as reflexões finais de nossa pesquisa.

LETRAMENTOS, LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTOS LITERÁRIOS

No Brasil, o conceito de Letramento Literário aparece, provavelmente pela primeira vez, nos escritos de Graça Paulino, que, entre as décadas de 1990 e 2000, passa a enxergar o Letramento Literário como “[...] o envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura” (GRIJÓ; PAULINO, 2005, p. 103). O conceito proposto por essa autora dialoga, de modo evidente, com a ideia de Letramentos delineada alguns anos antes por Magda Soares. Para esta autora, letramentos tem a ver com

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita tem uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes e competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

Em outros termos, de acordo com Soares, os letramentos seriam o resultado “da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18). Com efeito, Soares, assim como Paulino, enxerga letramentos como usos efetivos da leitura e da escrita em contextos sociais, históricos e culturais diversos.

O termo Letramento Literário, no entanto, só se popularizou no Brasil a partir da publicação do livro *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2006). Nesse livro, apesar de não conceituar diretamente os Letramentos Literários, Cosson (2006, p. 26) afirma que

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

No entanto, uma definição mais acurada do que Cosson entendia por Letramento Literário só foi oferecida posteriormente, em 2009, em capítulo com coautoria de Graça Paulino e intitulado “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (COSSON; PAULINO, 2009). Nesse capítulo, apesar de assumirem que não há “uma definição universal e única” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 63) para o Letramento Literário, os autores o entendem como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Enquanto construção literária de sentidos, o Letramento Literário pode ser entendido como um processo contínuo, que começa antes da escola, a atravessa e dura toda a vida. A apropriação do Letramento Literário nesse processo, de acordo com os autores, refere-se a transformar dialogicamente os sentidos do texto e o próprio leitor no movimento de leitura e/ou escrita literária. Com efeito, pelo Letramento Literário, estamos constantemente reconstruindo nossas identidades ao sermos atravessados pela literatura. Ademais, mesmo individual, Cosson e Paulino (2009) afirmam ser o Letramento Literário também social, pois “nesse processo pode-se compor, negociar, validar, desafiar ou ainda informar padrões culturais, identidades e comportamentos” (AMORIM et. al., 2022, p. 95). Assim,

O letramento literário é (...) um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, reconstruir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade com o literário (COSSON, 2015, p. 183).

A proposta de conceituação para Letramento Literário de Cosson e Paulino (2009), apesar de ainda muito presente nas pesquisas e no discurso escolar, tem sido repensada e ressignificada por diversos autores na contemporaneidade. Neves e Bunzen (2021, p. 608), por exemplo, pensam os Letramentos Literários como “práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias.” Amorim et al. (2022, p. 96), por sua vez, propõem os Letramentos Literários como “movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e a sociedade...”. Em comum, esses conceitos buscam ampliar o conceito

de Cosson e Paulino (2009) para pensar práticas sociais mais amplas, pluralizando esses letramentos e se focando, também, na compreensão das dimensões dialógica e ideológica dessas práticas.

Essas tentativas de ampliação nos mostram como o conceito já se encontra enraizado no discurso acadêmico e escolar, apesar de, muitas vezes, estudos e ações sobre os letramentos literários ainda não terem espaço garantido nos processos de formação inicial de professores (LANNES, 2021). Juntamente por isso, a noção de letramentos literários, no plural, informou estudos e ações do subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ. É, desse modo, pensando nas discussões realizadas no espaço formativo desse subprojeto e programa, que analisamos, nas próximas seções, as propostas didáticas construídas pelos residentes desse subprojeto, buscando compreender o modo com os letramentos literários foram ressignificados no planejamento das oficinas por eles construídas.

OFICINA “DO CORTIÇO À FAVELA” - ROMPENDO ESTIGMAS SOBRE A IMAGEM DA PERIFERIA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE ZINES

Dentre as propostas didáticas realizadas no Colégio Pedro II, esta seção se dedicará ao desenvolvimento da oficina de zines, realizada, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, pelos residentes Dominique Rangel de Oliveira, Marcelo Freire Paiva e Vitor Manoel Fortunato dos Santos. Tal proposta partiu da intenção em mobilizar a leitura crítica de uma obra clássica do século XIX, pertencente ao cânone literário nacional, problematizando as representações sociais presentes no livro e buscando atualizar a abordagem de alguns de seus temas através da produção textual em suportes contemporâneos.

A leitura de uma obra literária do cânone responde à demanda curricular da instituição de ensino em que a oficina foi desenvolvida. Em parte, por força da tradição, em parte por demandas de leituras associadas ao vestibular, as aulas de literatura costumam exigir dos alunos a leitura de títulos de autores consagrados, principalmente a partir do 2º ano do Ensino Médio, etapa em que são trabalhadas obras pertencentes às escolas literárias do século XIX, como romantismo, realismo e naturalismo. Na turma que a oficina foi realizada, a obra selecionada foi o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Publicado em 1890, *O Cortiço* apresenta uma narrativa impessoal, permeada por um olhar determinista diante das classes populares, além das avaliações científicas típicas da época. Na mediação da leitura, com base nos pressupostos das práticas de letramentos

literários (AMORIM et. al, 2022), essas características foram enfatizadas, mobilizando, entre os alunos, discussões sobre representações estereotipadas da população marginalizada e sobre como algumas dessas imagens ainda reverberam em discursos dominantes da atualidade.

Em contraponto à leitura de *O Cortiço*, foi proposta a leitura do jornal comunitário *Maré de Notícias*, distribuído no Complexo da Maré. Embora sejam de gêneros e períodos históricos bem distintos, a leitura de ambos possibilitou aos alunos reconhecer como os discursos sobre determinado grupo social podem variar de acordo com o contexto do interlocutor. No romance, sob o viés da objetividade, temos descrições que reforçam preconceitos e estigmas sociais perante personagens moradores da periferia; no jornal, há multiplicidade de representações, perfis e práticas associadas a esses sujeitos.

Nessas análises dos materiais lidos, os alunos também extrapolaram suas interpretações para outros suportes e gêneros do discurso, indicando como, muitas vezes, veículos de comunicação retratam o espaço dos subúrbios e seus moradores de modo estereotipado e discriminatório. A prática de leitura e interpretação mobilizada em sala de aula, portanto, permitiu um exercício de alteridade, contribuindo para a “construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e a sociedade” (AMORIM et. al., 2022, p. 96), uma vez que, para além dos recursos literários e do conhecimento histórico sobre o contexto de produção da obra, possibilitou que os alunos analisassem criticamente seu presente histórico e se posicionassem diante das reverberações daquele discurso do livro.

Após essa primeira parte do trabalho, foi proposta a produção textual de zines, nos quais os alunos deveriam construir outras representações possíveis do ambiente e dos moradores de uma favela carioca, para além daquelas estigmatizações identificadas no romance ao abordar o contexto de um cortiço carioca.

Sobre o gênero do discurso proposto, os zines são pequenas revistas artesanais, tal como publicações independentes-alternativas, em geral, não profissionais, com baixa distribuição. Como suporte, a sua matriz possibilita e comporta uma enorme variedade de gêneros e técnicas de criação imagética, com vastas possibilidades de construção, sobretudo, literária de sentidos e significados (COSSON; PAULINO, 2009). Essas técnicas podem incluir, por exemplo, recorte-colagem, stencil, decalque, ilustrações feitas à mão e a própria escrita. Dessa forma, objetivou-se a apropriação do Zine como ferramenta também pedagógica de ensino-aprendizagem, operando a partir de seu conceito e de sua estética, isto é, de sua artesanaria e de sua materialidade gráfica, como meio para a prática criativa, autoral e crítico-expressiva da leitura literária.

Com as orientações realizadas pelos residentes e o contato com exemplares de zines, os alunos se dividiram em grupos e realizaram suas criações, que envolveram a produção de textos, colagens e intervenções feitas com os materiais disponibilizados, como, por exemplo, recortes de jornais tradicionais, fragmentos de notícias, ilustrações diversas ou mesmo páginas do jornal comunitário lido anteriormente. A oficina resultou em cinco zines que versaram sobre múltiplos temas em torno da representação da favela, destacando, por exemplo, o sincretismo religioso, as variantes linguísticas, as brincadeiras infantis, as produções artísticas locais, dentre outros.

A conclusão dessa oficina confirmou a importância em desenvolver práticas dialógicas que estimulem o questionamento diante de saberes consolidados no ambiente escolar, sem que, com isso, se menospreze a importância cultural e histórica das obras literárias trabalhadas na escola. Outro ponto de destaque, reconhecido ao final da oficina, foi possibilitar que os residentes, professores em formação inicial, desenvolvessem estratégias de abordagem de uma obra clássica para que, futuramente, possam mobilizar práticas de letramentos literários (COSSON; PAULINO, 2009; NEVES; BUZEN, 2021; AMORIM et. al., 2022) em suas aulas, tornando o trabalho com a literatura mais significativo para seus alunos.

OFICINA “ESCREVIVENDO MEMÓRIAS: A POESIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO NA ESCOLA” – A POESIA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA

A segunda oficina sobre a qual falaremos trata-se daquela realizada pelos residentes Davi Marques, Gabrielle Christine, Natália Rossignoli, Raysa Rangel e Tamires Paiva no Colégio Estadual João Alfredo. O trabalho visava à abordagem de múltiplas linguagens em sala de aula, tendo por foco a produção escrita poética e o despertar de uma leitura literária crítica por parte dos alunos do primeiro módulo do curso noturno, voltado para jovens e adultos, o chamado NEJA. Dentro desse segmento, na prática, os currículos são mais flexíveis e se adaptam às necessidades e às aptidões dos discentes, buscando-se uma linguagem e uma temática mais próximas de suas realidades.

Por se tratar de uma turma cujo interesse primordial era a conclusão do Ensino Médio, a fim de atender às exigências do mercado de trabalho, as aulas de literatura e os momentos de reflexão sobre textos literários eram escassos e, muitas vezes, colocados em segundo plano pelos próprios professores da rede estadual. Contudo, consideramos que não se pode privar os alunos de um contato com a literatura, especialmente com a literatura afro-brasileira, tal qual

orienta as leis 10.639/2003 e 11645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do trabalho com a história e cultura afro-brasileiras e indígenas nas salas de aula da educação básica.

Sendo assim, para a elaboração da oficina aqui analisada, inicialmente, foi escolhida a imagem de Anastácia, que retrata um momento marcante da história do país: a escravização dos negros. A pintura apresentada baseia-se no desenho do francês Jacques Arago (século XIX) e, com o tempo, passou a compor o corpus de mitos que descrevem o sofrimento virtuoso e a morte dolorosa da mulher escravizada.

Dessa maneira, ao realizarem a leitura imagética de Anastácia e ao compreenderem alguns dos efeitos da escravização, especialmente das mulheres, os alunos foram levados a perceber como os africanos eram tratados e ao que eram submetidos no Brasil. Além disso, ao enxergarem-se como pertencentes ao povo negro, muitos estudantes poderiam trazer para o ambiente escolar suas próprias experiências evidenciadas em uma variedade “(...) de práticas letradas que não são associadas à escola, mas que costumam ser consideradas desvalorizadas” (STREET, 2014, p. 118). Isso vai ao encontro da discussão acerca da importância de não se esquecer ou se rechaçar as vivências dos estudantes, suas identidades, durante a leitura do texto literário, no processo de letramento literário (COSSON; PAULINO, 2009).

Em um segundo momento, para enriquecer a discussão, a turma foi apresentada a um segundo texto, também imagético, intitulado *Movimento à voz de Anastácia* (2019), do artista plástico contemporâneo Yhuri Cruz. Nessa pintura, Anastácia é revisitada e elementos da obra anterior são suprimidos e/ou modificados. Com isso, não mais se tem a imagem da mulher entristecida e martirizada pela máscara, mas uma Anastácia sorridente, em sua roupa florida. A apresentação da ideia de reescrita do passado e a ressignificação social dos corpos negros, através da intertextualidade e dos diálogos proporcionados pelo estudo das duas obras, buscava levar os alunos à reflexão sobre o significado das trocas dos elementos e às possibilidades de uma nova posição para a mulher negra na sociedade atual, livre de estereótipos.

Nesse instante, as artes plásticas abrem espaço para o trabalho consciencial e crítico acerca do papel da população negra. Assim, o desenvolvimento dos letramentos literários perpassa outras linguagens para cumprir o seu papel de prática social (NEVES; BUNZEN, 2021), além de promover uma atualização e uma reflexão do leitor, ambientando-o para o encontro com a poesia de Conceição Evaristo.

Em sequência, após a apresentação e a leitura das imagens, a obra de Conceição Evaristo pôde ser lida pela turma. O poema selecionado foi *Todas as manhãs* (1998). A escolha deveu-se à urgência em se quebrar a perpetuação de uma visão de mundo

eurocêntrica, muitas vezes, preconceituosa e intolerante com relação à diversidade racial, tão presente na cultura brasileira. A primeira leitura do poema de Evaristo, feita de forma integral, por um dos residentes, trouxe a percepção das características do gênero lírico. Nesse momento, a turma familiarizou-se com a poetisa, reconhecida por “refletir criticamente sobre a própria escritura” (DUARTE, 2019, p. 143).

Posteriormente, realizou-se a leitura verso a verso, planejada a fim de provocar reflexões e de se esclarecer termos utilizados pela escritora, tais como “banzo”, “lida”, “acalanto”. Tal proposta tende a consolidar a construção literária de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009) na medida em que se indaga ao eu lírico quem ele é, quando diz, como diz e para quem diz. Tais etapas demonstram que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações presentes no texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura com a finalidade de se chegar à formação de um leitor crítico do texto literário.

Nesse sentido, ao ser inserido no universo poético de Conceição Evaristo, o aluno é apresentado ao que a poetisa chama de *escrevivência*, ou seja, *a escrita de suas vivências*, que nasce do cotidiano vivido, das recordações, das experiências de vida da própria autora e do seu povo, experiências essas positivas ou negativas. A *escrevivência* de Evaristo encontra, assim, espaço tanto para a dor quanto para o sonho, também mostradas nas duas versões de Anastácia, que dialogam entre si e com o poema.

Finalmente, a proposta final levada aos alunos consistia em uma produção de sua própria *escrevivência* a partir do poema da escritora. Os estudantes estariam livres, portanto, para se expressarem através da escrita, mas considerando a contextualização temática como uma maneira de ir mais longe na compreensão do texto, ampliando o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário (COSSON, 2006).

Seguindo o que foi proposto, os trabalhos escritos pelos alunos impressionaram aos residentes e à preceptora do Colégio Estadual João Alfredo, visto que as produções realizadas pela turma ratificavam a necessidade de um olhar literário voltado para as classes de jovens e adultos em práticas que os estimulem a refletir e a trocar suas *escrevivências* com colegas e professores. Esses momentos de pensar o literário, de sentir-se representado por esse saber, certamente, estabeleceram vínculos não só entre os estudantes, mas também entre eles e os residentes, futuros professores, o que poderá possibilitar aos profissionais em formação um olhar diferenciado acerca das múltiplas realidades de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse capítulo, procuramos compreender que discursos sobre letramentos literários abordados durante o período de realização do subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ foram (des)legitimados nas propostas didáticas, em formato de oficinas, construídas e aplicadas pelos residentes, sob orientação dos docentes preceptores e supervisão dos coordenadores do subprojeto. Para tanto, para além de discutir os próprios conceitos de letramentos e letramentos literários, buscamos analisar interpretativamente algumas das oficinas ministradas em dois diferentes contextos, duas escolas-campo que faziam parte do subprojeto: o Colégio Pedro II *campus* São Cristóvão III e o Colégio Estadual João Alfredo.

Como sinalizado durante as análises, as propostas didáticas sob investigação dialogaram com discursos diversos sobre os letramentos literários, considerados, nas diversas etapas das oficinas, como práticas sociais (NEVES; BUNZEN, 2021), dialógicas e ideológicas (AMORIM et. al., 2022) de apropriação do texto literário enquanto processo de construção de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009). As propostas também não se furtaram em trabalhar a leitura literária dos textos selecionados em perspectivas críticas, como, por exemplo, a partir da abordagem e diálogo com temáticas, por vezes, consideradas fraturantes na literatura: sobretudo, gênero e raça.

Por fim, sinalizamos que essas, dentre outras atividades do subprojeto de Interdisciplinar de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, potencializaram em nós, enquanto preceptores e coordenadores, a necessidade de *esperançar* sobre o processo de formação inicial de professores – mas não no sentido banalizado que tomou conta do neologismo proposto pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire. *Esperançamos* aqui enquanto necessidade ontológica, disposição existencial e histórica para entendermos e enfrentarmos questões que afligem nossas vidas enquanto cidadãos e educadores. Afinal, como sinaliza o próprio Paulo Freire, “[...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 2001, p. 10). É nesse sentido, alinhando a esperança à prática para constituir esse sentimento em concretude histórica, que encerramos esse texto e nossas reflexões.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; SILVA, T. C. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, M. A. de. A literatura na formação de professores em cursos de Letras-LE: algumas questões (im)pertinentes. In: ANDRADE, A. (Org.). **Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores**. 1ed. Campinas: Pontes, 2022.

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 4th edition. New York: Oxford University Press, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.” In: Zilberman, R.; Rosling, T. (orgs.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, E. A. (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**: São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da Faced**, nº 09, 103-105, 2005.

HAYES, K.; HANDLER, J. Escrava Anastácia: A história Iconográfica de uma Santa Popular Brasileira. In: **Diáspora Africana**, vol.15, 2, 25-51, jan. 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608–611, 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMIC, L. M. B. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

ROJO. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Práticas de multiletramentos na formação de professoras/es de língua adicional: um diálogo entre o componente curricular Língua Inglesa e outras línguas adicionais

Patrícia de Souza Martins¹, Paula Tatianne Carréra Szundy²

RESUMO

O presente capítulo traz uma reflexão sobre o processo de (trans)formação de professoras/es vivenciado por uma das preceptoras (e também autora do capítulo, Patrícia Martins) e por cinco residentes no âmbito do subprojeto "Interdisciplinar Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa", co-coordenado pelo professor Marcel Amorim e pela professora Paula Szundy (co-autora do capítulo) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica no período de novembro de 2022 a abril de 2024. A prática de formação em foco foi realizada no Colégio Pedro II, campus Niterói, e, apesar de voltada mais especificamente para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para o ensino médio, contou com a participação de residentes cursando diferentes habilitações do curso de Letras da UFRJ, a saber: uma licencianda de português-alemão; duas licenciandas de português-árabe; um licenciando de português-hebraico e uma licencianda de português-inglês. Considerando-se o desafio de estabelecer (inter)diálogos entre processos de construção de conhecimento voltados para a língua inglesa com aqueles de outras línguas adicionais, optou-se por abordar essas quatro línguas adicionais como recursos semióticos para a comunicação (multi e inter)cultural. A partir dessa abordagem, as práticas vivenciadas pelas/os residentes na escola campo foram orientadas, prioritariamente, por concepções da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; 2009) e pelo conceito de ideologias linguísticas (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004; Szundy, 2017). Após um esboço das concepções teóricas que fundamentaram o processo de (trans)formação em foco, descrevemos os desafios enfrentados pela preceptora em suas (inter)ações com as/os residentes e como tais desafios se tornaram palco para o trabalho interdisciplinar desenvolvido em oficinas propostas pelas/os residentes. Concluímos o capítulo com uma breve reflexão sobre o potencial do trabalho com multiletramentos na desestabilização de ideologias linguísticas cristalizadas e, portanto, no engajamento em processos de formação de professores/as de fato transformadores.

Palavras-chave: multiletramentos; ideologias linguísticas; línguas adicionais; (trans)formação de professoras/es.

¹ Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Anglo-Germânicas. Co-coordenadora do Projeto “Interdisciplinar Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa”. Bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq (processo nº 309406/2021-8). E-mail: ptszundy@letras.ufrj.br.

² Professora do Colégio Pedro II, campus Niterói. Preceptora do Projeto “Interdisciplinar Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa”. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: patricia.martins.3@cp2.edu.br

INTRODUÇÃO: MULTILETRAMENTOS E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NA PRÁXIS DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

A experiência de formação de professoras/es enfocada neste capítulo representa um recorte situado das práticas vivenciadas no âmbito do subprojeto "Interdisciplinar Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa", um dentre muitos subprojetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ. Conforme sinalizado pelo título, o subprojeto buscou articular práticas de ensino-aprendizagem de línguas(gens) através de diálogos interdisciplinares entre diferentes componentes curriculares da macro área de linguagens, a saber: língua portuguesa, língua inglesa e literaturas. Essa articulação foi estabelecida a partir da escolha de três eixos teóricos centrais - as concepções de multiletramentos, letramentos literários e ideologias linguísticas - para orientar as práticas de ensino-aprendizagem e de formação de professoras/es de linguagens vivenciadas. As atividades de formação ocorreram de forma remota através do Google Meet e também presencialmente, na Faculdade de Letras da UFRJ e nas três escolas-campo onde as/os graduandas/os realizaram a residência pedagógica. A equipe do subprojeto contou com dois professoras/es-orientadoras/es da UFRJ, três professoras/es preceptoras/es (um de cada escola-campo) e quinze licenciandas/es, sendo dez licenciandas/es de Português/Literatura e cinco licenciandos/as de Português/Línguas Adicionais diversas.

Dentre os objetivos centrais do subprojeto se destacam: investigar as diferentes práticas de letramentos e ideologias linguísticas (des)legitimadas no ensino da língua portuguesa/literaturas e da língua inglesa no ensino médio ofertado por escolas-campo públicas; aproximar a/o licencianda/o de Letras da realidade social da educação básica, possibilitando confrontos e paralelos entre ideologias linguísticas, (multi)letramentos e concepções de docência, linguagem, ensino-aprendizagem e materiais didáticos discursivizadas na universidade e aquelas vivenciadas nos espaços educacionais públicos; favorecer nas/os licenciandas/os o desenvolvimento de uma postura profissional ética, crítica e teórico-reflexiva para o exercício da docência na educação básica; promover processos formativos junto às/aos professoras/es preceptoras/es e licenciandas/os, além de demais agentes em atuação nos espaços escolares campos do projeto; construir junto às/aos licenciandas/os uma postura docente para o diálogo crítico entre as disciplinas, criando bases para o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do campo das linguagens que integram o currículo do ensino médio brasileiro.

Para alcançar tais objetivos, o processo de construção de conhecimento vivenciado no subprojeto ancorou-se em uma concepção de formação de "professores críticos, capazes de refletir sobre suas próprias ações e engajados na busca de transformações para práticas pedagógicas vigentes" (Szundy; Cristóvão, 2008). Buscou-se, portanto, o engajamento de docentes, orientadoras/es, preceptoras/es e licenciandas/os em processos de construção de conhecimento fundados na práxis, ou seja, na síntese dialética entre teoria e prática, de forma a possibilitar transformações no contexto escolar a partir de possíveis entrelaçamentos interdisciplinares do currículo.

A práxis ora analisada foi vivenciada por uma professora-preceptora e cinco residentes de línguas adicionais diversas no Colégio Pedro II (CPII)³ campus Niterói. Diante do desafio de articular o ensino-aprendizagem de inglês para estudantes do ensino médio com a formação das/os residentes em outras línguas adicionais (detalhado na próxima seção), o grupo elegeu a concepção de multiletramentos como ferramenta teórica central para o desenvolvimento de oficinas ministradas pelas/os residentes na escola-campo sob a orientação da preceptora (experiência relatada na terceira seção). Essa escolha ocorreu após a leitura e discussão de textos teóricos e da participação em oficinas voltadas para a construção de conhecimento acerca dos pressupostos epistemológicos centrais do subprojeto: multiletramentos, letramentos literários e ideologias linguísticas. Dada a centralidade da concepção de multiletramentos e da sua inter-relação com a concepção de ideologias linguísticas para compreender a práxis sobre a qual refletimos neste capítulo, apresentamos a seguir uma breve definição desses conceitos.

A pedagogia dos multiletramentos foi inicialmente pensada por um grupo de pesquisadores que se reuniram na cidade de Nova Londres, Estados Unidos, em 1994 "com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento" (Oliveira; Szundy, 2014, p. 193). A partir da crítica ao foco instrumental de diferentes abordagens de letramentos na linguagem escrita e em uma língua nacional única concebida como um conjunto estável de regras, a pedagogia dos multiletramentos toma como princípio fundador a multiplicidade de semioses que mobilizamos no processo de construção de significados na contemporaneidade. O termo

³ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma tradicional instituição pública da esfera federal que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Integrado e Subsequente, Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de cursos de graduação e pós-graduação. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo.

multiletramentos foi, portanto, escolhido pelo Grupo de Nova Londres⁴ para enfatizar "a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a importância crescente da diversidade linguística e cultural" (Cazden; Cope *et al.*, 1996, p. 63)⁵. Assumindo essa multiplicidade como premissa básica, a pedagogia dos multiletramentos defende a necessidade de um letramento multimodal voltado para a formação de alunas/os capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais (Cope; Kalantzis, 2000).

O foco da pedagogia dos multiletramentos em processos de (trans)formação de significados forjados na/pela articulação de diferentes semioses dialoga com os sistemas ideológicos que orientam nossas ideologias linguísticas no âmbito geral do subprojeto e específico da experiência de formação descrita neste capítulo. A partir da compreensão de ideologias linguísticas como concepções e/ou atitudes, mais ou menos explícitas e sistematizadas, sobre o que avaliamos como usos (des)legítimos das línguas(gens) no mundo social (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004; Szundy, 2017), entendemos que as diversas perspectivas pedagógicas sobre letramentos, incluindo a pedagogia dos multiletramentos, constituem ideologias linguísticas na medida em que refratam avaliações socialmente situadas acerca das funções e usos das línguas(gens) que merecem ser didatizados em processos de ensino-aprendizagem. Apesar da comoditização frequentemente acrítica do inglês como língua franca da globalização, a perspectiva dos multiletramentos, ao focar na multiplicidade de recursos e semioses que mobilizamos em nossas (inter)ações no mundo social, fornece ferramentas potentes para questionar a hegemonia do inglês ressitando os processos de construção de conhecimento na articulação com outras línguas adicionais, semioses e culturas.

As próximas seções refletem sobre como essa articulação foi realizada no processo de (trans)formação de professores/as vivenciado na escola-campo CPII, campus Niterói.

1. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

A prática de (trans)formação conduzida no CPII, campus Niterói, teve como ponto de partida o componente curricular língua inglesa⁶ para pensarmos o ensino de outras línguas,

⁴ Formado pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. Publicaram em 1996 o Manifesto chamado "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures".

⁵ Tradução nossa para "the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity".

⁶ O fato de alunas/os de outras línguas adicionais integrarem a equipe do subprojeto ocorreu devido à dificuldade de selecionar cinco residentes do Curso de Letras Português-Inglês. No entanto, uma dificuldade que, à primeira

igualmente, como línguas adicionais. Sendo assim, organizamos o processo teórico-prático na escola-campo em três etapas: (i) discussões sobre currículo e sistemas educacionais; (ii) visitas técnicas orientadas pelas lentes conceituais dos multiletramentos e das ideologias linguísticas e (iii) oficinas conduzidas pelas/os residentes como práxis de (trans)formação.

1.1 A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL E COMO COMPONENTE CURRICULAR

Na primeira fase do processo, as/os residentes foram levadas/os a compreender o papel que a língua inglesa ocupa nas políticas educacionais voltadas para a educação básica. Leituras sobre currículo e organização do sistema educacional (Libâneo, 2009; 2019) pautaram o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), com ênfase nos pressupostos que norteiam a “Área de Linguagens e suas Tecnologias”. A principal questão abordada foi o fato de apenas a língua inglesa ser privilegiada como política oficial de ensino de língua adicional. Nesse contexto, problematizamos tensões apresentadas no documento que, por um lado, estabelece que a/o estudante deve desenvolver competências socio-comunicacionais abrangentes, mas, por outro, como nos lembra a co-autora deste capítulo (Szundy, 2019; 2021), aponta para a substituição da ideologia linguística "uma língua, uma nação" por “uma língua, uma globalização”.

Desse modo, nosso primeiro movimento de (trans)formação foi tomar como pressuposto que tanto inglês quanto alemão, árabe ou hebraico devem ser compreendidos como línguas adicionais. Concebemos *língua adicional* (LA) como uma língua que representa um acréscimo àquela(s) “outra(s)” que já usamos em diversas situações comunicacionais. Dialogando com Leffa e Irala (2014, p. 32-33), compreendemos ainda que o uso do termo “adicional” se mostra mais adequado, pois “não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”.

Após definirmos o conceito guarda-chuva de LA com o qual operamos ao longo da nossa prática na escola-campo, debruçando-nos sobre suas implicações em práticas curriculares e planejamos as atividades de investigação no CPII, campus Niterói. Essas atividades foram desenvolvidas durante as visitas técnicas que descreveremos na próxima seção.

vista, pode ser avaliada como um ponto negativo, contribuiu para ampliar o caráter interdisciplinar do subprojeto intensificando o engajamento em práticas de (multi)letramentos que atravessam diferentes línguas(gens) e culturas.

1.2 AS VISITAS TÉCNICAS E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: ARTICULANDO EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E (MULTI E INTER)CULTURAL

As visitas técnicas à escola-campo compuseram a segunda fase da nossa prática de (trans)formação. Para orientar essas visitas, as/os residentes elaboraram um roteiro de investigação em que elencaram aspectos relevantes para a sua atuação profissional futura, tanto no que diz respeito à política educacional brasileira, quanto no que se refere a práticas educativas no CPII. As/Os residentes pesquisaram sobre: (i) a organização institucional e o Projeto Político Pedagógico do CPII; (ii) o planejamento curricular e os materiais didáticos da disciplina inglês, incluindo o livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) adotado pelo departamento de inglês do CPII, e (iii) as ações locais relacionadas ao *campus* Niterói como, por exemplo, projetos de ensino e/ou culturais, iniciativas de educação inclusiva, Clube de Leitura, dentre outros.

Durante as visitas técnicas, as/os residentes também puderam vivenciar práticas do cotidiano escolar na sala de aula da preceptora, na sala dos professores e na sala do Núcleo de Atendimento a Portadores de Necessidades Específicas (NAPNE), onde, inclusive, uma das residentes atuou como ledora durante a aplicação de uma prova de inglês a um estudante cego. Além disso, as/os residentes fizeram registros fotográficos das instalações, bem como entraram em contato com profissionais que atuam na esfera da gestão escolar e que ensinam línguas adicionais⁷ diferentes do inglês: entrevistaram a diretora geral do campus e o professor de espanhol.

No decorrer das visitas técnicas, as/os residentes foram levados a refletir sobre a necessidade de as/os professoras/es de línguas adicionais compreenderem as língua(gens) como recursos multissemióticos que usamos para (inter)agir em um mundo social culturalmente diverso. Cientes, portanto, de que o objetivo da nossa prática de (trans)formação não era ensinar uma língua como um conjunto estável de regras nem “aplicar” mecanicamente o que se observou nas aulas de inglês no ensino de outras LA, buscamos definir alguns parâmetros teórico-práticos antes de partirmos para a terceira etapa do processo que eram as oficinas pedagógicas.

Em primeiro lugar, definimos que não faria parte do escopo da nossa prática de (trans)formação questões de ensino *da e sobre a* língua enquanto sistema linguístico

⁷ No Colégio Pedro II, espanhol e francês não somente permanecem na grade curricular da Educação Básica como foram criados GT de material didático para a elaboração de materiais para suprir a ausência dessas línguas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

(pronúncia, sintaxe, morfologia etc.). Decidimos que nossas oficinas pedagógicas seriam pautadas por uma *educação linguística* entendida como os elementos socioculturais que possibilitam ao indivíduo “adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”(Bagno; Rangel, 2005, p. 63). Planejamos, desse modo, nossas atividades sob a perspectiva do uso social da língua inglesa enquanto LA de modo que pudéssemos abordar temáticas que atravessam culturas(s) de sujeitos que usam outras língua(gens) para (inter)agir no mundo. Essa decisão se justifica por partilharmos com Freitas (2021, p. 6) a compreensão de que uma educação linguística é “um processo escolar que articula a ampliação (...) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais”.

Em seguida, partindo da premissa de que “o mundo globalizado se caracteriza por uma hiper diversidade cultural que borra conceitos essencializados de língua e nação” (Martins; Vargas, 2021, p. 106), julgamos também ser pertinente abordar as línguas adicionais das habilitações das/os residentes a partir de uma perspectiva (multi e inter)cultural. Desse modo, pautamos as oficinas pedagógicas por uma concepção abrangente⁸ de multi e interculturalidade.

Aproximamo-nos, assim, do pensamento de Candau (2010) que nos convoca para “reinventar a escola”. Reinventar no sentido de defender uma educação intercultural, uma vez que, para a construção de um mundo mais igualitário, devemos “desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva”. (Candau, 2016, p. 11). Sendo assim, buscamos desenvolver as oficinas pedagógicas assentadas/os na afirmação da “diferença como riqueza”.

1.3 AS OFICINAS COMO ARENA IDEOLÓGICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA E OUTRAS LÍNGUAS ADICIONAIS

Dedicamos a terceira fase da nossa prática de (trans)formação à construção colaborativa de três oficinas pedagógicas que representaram a culminância de um longo processo reflexivo-crítico de leituras, pesquisas, observações e vivências do “chão da escola”.

⁸ Não nos aprofundamos no conceito de decolonialidade que atravessa a interculturalidade. No entanto, buscamos desconstruir algumas ideologias cristalizadas, especialmente no que se refere à noção hegemônica de que o inglês é a língua mais importante no mundo globalizado.

As oficinas “Mulheres na literatura”, “Varal Literário” e “Conflitos Palestinos” buscaram promover uma visão crítica sobre: (i) a presença das mulheres na literatura brasileira e inglesa; (ii) o sofrimento de adolescentes impedidos de viver seus sentimentos livremente durante a perseguição nazista aos judeus e (iii) notícias e vídeos tendenciosos/preconceituosos sobre o conflito entre Israel e Palestina que viralizaram nas redes sociais.

Os primeiros encontros para planejarmos as oficinas pedagógicas levaram em consideração reflexões sobre cultura(s) e ideologias (linguísticas). Questões sobre como (e se) as LA alemão, árabe, hebraico e inglês deveriam ser apresentadas às/aos estudantes foram pautadas pelo entendimento de que a língua de um povo é uma manifestação cultural e de que ideologias, incluindo as ideologias sobre língua(gens), podem refratar níveis de significação diferentes. Portanto, o desenho das oficinas visou a oportunizar um ambiente em que as/os estudantes do ensino médio fossem levadas/os a se sensibilizar com situações de injustiça social causadas, sobretudo, por preconceitos forjados na noção de diferença não como riqueza, mas como construtos ideológicos que veem a cultura do “outro” como inferior, abrindo caminho para misoginia, racismo, xenofobia etc. Desse modo, buscamos tensionar ideologias que são mobilizadas na construção de identidades sociais e culturais relacionadas à nacionalidade ou etnia (Kroskrity, 2004) como, por exemplo, a ideia de que todo árabe é terrorista.

O segundo aspecto que orientou o desenho das oficinas foi a necessidade de se desestabilizar uma ideologia muito arraigada no sistema educacional brasileiro: a ideia de que formas linguísticas (vocabulário, estrutura gramatical etc.) diferentes do que um grupo de prestígio consagrou como a norma padrão é um “desvio” ou “erro”. Decidimos, então, que as/os estudantes produziram textos em língua inglesa que não seriam corrigidos, friccionando, assim, o poder da ideologia linguística que demanda uma abordagem de *intervenção evidente* (Woolard, 1998, p.20). Ao não “sujarem” de vermelho os textos das/os estudantes, as/os residentes se posicionaram contra essa abordagem que aponta para a necessidade de correção de qualquer expressão que viole a *política, o purismo e a padronização* estabelecidas para uma determinada língua.

Isso posto, avaliamos que a abordagem que ia ao encontro da nossa proposta pedagógica era a *Pedagogia dos Multiletramentos*. Como procedimento inicial, problematizamos uma questão social ligada a um determinado grupo cultural representado por uma das línguas adicionais das/os residentes. Essa discussão, conduzida em português, visava a provocar uma análise crítica por parte das/os estudantes do ensino médio, especialmente no que se refere a relações de poder.

O segundo procedimento consistiu na apresentação de diferentes textos multimodais como fotos, mapas, infográficos, vídeos do TikTok, aplicativos de realidade aumentada (RA), etc. para aprofundar e/ou explicar a questão social problematizada no procedimento anterior. Nessa etapa, as/os residentes fizeram uso do inglês, do português e, em pequena escala, das línguas de suas respectivas habilitações.

O terceiro procedimento visou à produção de textos multimodais, materializados em gêneros discursivos variados, que expressassem compreensões das/os estudantes do ensino médio sobre os tópicos discutidos. Em cada texto criado, a modalidade escrita ou falada deveria ser em inglês. Na oficina 1, “Mulheres na literatura”, as/os estudantes receberam os livros (em inglês) do PNLD literário *Frankstein*, de Mary Shelley e *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen para analisarem as autoras e personagens femininas. Deveriam, em seguida, criar um **infográfico** com os dados pesquisados. No entanto, como a residente da habilitação de inglês substituiu o recurso digital⁹ pelo suporte papel na confecção do infográfico, as/os estudantes redesenharam sua proposta original e criaram posters, convidando leitoras/es em potencial para conhecerem obras do século XIX escritas por mulheres.

Na oficina 2, "Varal Literário", as/os estudantes foram orientadas/os a ler algumas páginas da edição em inglês de *O diário de Anne Frank*. A dupla de residentes (habilitações alemão e hebraico) escolheu passagens do diário em que a adolescente escreve sobre sua atração por Peter, seu companheiro de esconderijo no Anexo. O gênero proposto para a produção textual foi a **carta pessoal**. Para a atividade, as/os estudantes deveriam imaginar que Anne sobrevivera ao holocausto e, ao descobrir anos depois o endereço de Peter, resolveu se corresponder com ele. As cartas escritas em papel colorido foram pregadas em um varal feito com barbante que foi pendurado na sala de aula.

Na oficina 3, “Conflitos Palestinos”, as duas residentes da habilitação em árabe exibiram um “react”¹⁰ postado no TikTok que mostrava uma pessoa, aparentemente israelense, menosprezando o desespero de uma mulher tentando esconder seus cabelos, enquanto procurava seu hijab¹¹ em meio aos escombros da guerra na faixa de Gaza. A proposta era a criação de um outro **react** em resposta ao vídeo preconceituoso, mas as/os estudantes argumentaram que essa ideia não seria a mais adequada para expressar suas

⁹ Por falta de servidores no laboratório de informática e de rede wi-fi para o uso de aplicativos no celular de todas/os estudantes, o infográfico não pôde ser digital.

¹⁰ “React” é um vídeo em que as pessoas filmam suas reações ao assistirem um vídeo ou ouvirem um/a áudio/música ou falam sobre suas reações com produtos ou serviços: se acham bons, ruins, inovadores etc. O “react” é um fenômeno nas redes sociais. O TikTok, por exemplo, possui um botão “react” que ajuda a criar vídeos simples desse tipo dentro do próprio aplicativo.

¹¹ O hijab é o véu usado por mulheres muçulmanas para cobrir seus cabelos.

reações/avaliações. O rico debate resultou em uma decisão negociada sobre a possibilidade de criação de outras modalidades de vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, escrito por uma das coordenadoras e uma das preceptoras do projeto "Interdisciplinar Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa", buscou refletir sobre a práxis de (trans)formação vivenciada em uma das escolas-campo participantes do projeto: o Colégio Pedro II, campus Niterói. Focada na (des/re)construção do conhecimento sobre práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais para estudantes do ensino médio, a práxis em tela buscou na pedagogia dos multiletramentos e na concepção de ideologias linguísticas ferramentas teórico-metodológicas que possibilitaram a desestabilização de ideologias cristalizadas sobre o que conta como língua(gem), cultura e letramentos. Esse processo de desestabilização contou com três etapas: i) construção do arcabouço teórico-metodológico para fundamentar a práxis; ii) visitas técnicas na escola-campo para compreensão e avaliação do contexto de formação à luz de arcabouço teórico previamente discutido em reuniões gerais e/ou com a preceptora; iii) elaboração e aplicação de oficinas que colocassem em diálogo o componente curricular de língua inglesa com outras línguas adicionais, a saber: alemão, árabe e hebraico.

A prática de (trans)formação em foco foi um processo desafiador. Congregar residentes de diferentes habilitações foi uma proposta que nos desafiou, nos provocou, nos tirou da zona de conforto, enquanto coordenadora e preceptora do Programa de Residência Pedagógica. Foi desafiador também para as/os residentes que tiveram que buscar caminhos para uma interdisciplinaridade entre línguas de origens e culturas tão diferentes. Além disso, futuras/os professoras/es de alemão, árabe e hebraico se viram em uma sala de aula da educação básica, cujos documentos oficiais não contemplam essas línguas na “Área de Linguagens e suas Tecnologias”. Não obstante esses desafios, as três oficinas desenvolvidas com estudantes do nível médio de ensino indicam que a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos se configurou não somente como uma potencialidade pedagógica para a área de linguagens e suas tecnologias, mas também contribuiu para uma (trans)formação docente comprometida com a justiça social.

Levando-se em conta que aquilo que (des)legitimamos como práticas de (multi)letramentos e as línguas em que essas práticas são didatizadas estão ancorados em atitudes valorativas sobre o papel e a (não)distribuição de recursos semióticos no mundo

social, a práxis de (trans)formação vivenciada possibilitou o abalo de ideologias (e ideologias linguísticas) cristalizadas. Em meio ao papel hegemônico da língua inglesa e a assunção frequentemente acrítica desta como língua franca que une falantes de línguas distintas/os em uma suposta aldeia global, as três oficinas ministradas pelas/os residentes mostraram que trazer vozes frequentemente marginalizadas (de mulheres na Literatura, de uma adolescente judia e/ou de mulheres palestinas afetadas pela guerra) é fundamental para subverter essa aldeia tanto temática quanto linguisticamente. Tematicamente, as oficinas possibilitaram o estranhamento de ideologias hegemônicas: a presença maciça de homens na literatura considerada clássica, o homem como figura que deve exercer controle sobre a atração física, a desumanização frequente de mulheres e homens árabes, entre outras. Linguisticamente, provocaram, um abalo, ainda que pequeno, da hegemonia do inglês, mostrando o quão fundamental é a adição de outras línguas e semioses ao processo de ensino-aprendizagem.

Encerrada esta práxis de (trans)formação, esperamos que os abalos vivenciados sigam (trans)formando as/os participantes do subprojeto na busca ininterrupta por práticas de (multi)letramentos comprometidas com o questionamento de injustiças e o (re)desenho de futuros mais éticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05/03/2024.

BAGNO, Marcos, RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Acesso em 09/03/2024.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes 7 ed. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”?. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, n. 66.1, 1996, p.60- 92.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Changing the Role of Schools. In COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000, p.121-148.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning, pedagogies: **An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em:

<https://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf> Acesso em 13/03/2024.

FREITAS, Luciana Maria. A. de. Educação Linguística. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>. Acesso em 10/03/2024.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies. In: DURANTI, Alessandro. (Ed.). **A companion to linguistic anthropology**. New Jersey: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf Acesso em 10/03/2024.

LIBÂNEO, José C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 69-103.

LIBÂNEO, José C. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. In: LIBÂNEO, José C. *et al.* (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em 03/03/2024.

MARTINS, Patrícia de S; VARGAS, Bruna Q. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELT)**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 105-130, jan-jun. 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1691> Acesso em 03/03/2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de.; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2), ago./dez. 2014, p. 184-205. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345> Acesso em 27/03/2024.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 8, n. 1, 2008, p. 115-137. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VxNYcmdSFB5srgJF3kf6qJc/abstract/?lang=pt> Acesso em 27/03/2024.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. **The Journal of English as a Lingua Franca**, v. 6, 2017, p. 167-192.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. (Orgs.).

A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 121-151.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Conflicting Language Ideologies About What Counts as “English” in the Brazilian National Common Core Curriculum: Arenas for Permanences and Disruptions. Rubdy, Rani & Tupas, Ruann (Editors). *Bloomsbury World Englishes* Vol. III: Ideologies, 2021, p. 213-229.

WOOLARD, Kathryn. A. Introduction. In SCHIEFFELIN, Bambi. B.; WOOLARD, Kathryn. A.; KROSKRITY, Paul. V. (Eds.). **Language ideologies practice and theory.** Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.

Projeto Interdisciplinar PIBID Matemática e Pedagogia: vivências de formação na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

Luciene Cerdas¹, Maria Muanis², Nubia de Oliveira Santos³, Victor Giraldo⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar como as ações do subprojeto Pedagogia e Matemática, no âmbito do Pibid (edital 23/2022), contribuíram para a (des)construção das ideias dos licenciandos sobre o ensino da matemática no ensino fundamental. Para isso, os estudantes responderam um formulário on-line, comparando as experiências como estudantes da educação básica e, agora, como professores em formação. A partir da perspectiva de docência compartilhada, o subprojeto permitiu que os pibidianos vivenciassem o cotidiano escolar na transição entre o 5º e 6º anos, apostando na atuação conjunta de professores e licenciandos de dois cursos distintos, pedagogia e matemática. Para análise, as respostas foram categorizadas em três eixos: Mudanças nas relações entre professores e estudantes; Mudanças nas práticas de ensino da matemática; e Ressignificação da matemática. As percepções apontam para uma ruptura, na formação docente, com as práticas que vivenciaram enquanto alunos da educação básica, dentre as quais destaca-se uma maior proximidade dos professores com os estudantes; a utilização de materiais e recursos diversificados, especialmente os lúdicos; a possibilidade de estabelecerem uma nova relação com a matemática, ressignificando temores em especial pelas lembranças da estigmatização e dos processos vivenciados na escola básica.

Palavras-chave: Matemática; Pedagogia; Docência compartilhada; PIBID.

INTRODUÇÃO

O subprojeto Pibid interdisciplinar Pedagogia e Matemática, no âmbito do Edital 23/2022, parte da premissa de que a docência compartilhada é um caminho potente para intervenções e ações pedagógicas colaborativas na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, já que esse momento é particularmente sensível aos estudantes, sendo, muitas vezes, caracterizado por rupturas entre a natureza do trabalho realizado e os modos de

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: lucienecerdas@gmail.br

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: maria.muanis@gmail.com

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: nubiasantos.fe.ufrj@gmail.com

⁴ Professor do Instituto de Matemática da UFRJ. Coordenador de Área do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: victor.giraldo@ufrj.br

organização da docência nessa passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) acerca do rendimento escolar no Brasil, o 6º ano se configura como uma série crítica para os estudantes no Ensino Fundamental, pois apresenta as maiores taxas de reprovação neste segmento. De 2015 a 2019, as taxas oscilaram entre 14% e 10,2% configurando um cenário que exige políticas públicas educacionais específicas e, no âmbito dos estabelecimentos escolares, uma atenção especial para os discentes nesse momento de transição.

Na formação de professores, apostamos que a atuação conjunta de docentes e licenciandos de dois cursos distintos, pedagogia e matemática, é uma estratégia potente, importante para o desenvolvimento de um olhar sensível para essa questão, assim como para a criação de um repertório inventivo e colaborativo de ações a fim de enfrentar o problema.

Com base nessa perspectiva, o subprojeto interdisciplinar pedagogia e matemática, no qual atuamos como Coordenadores de Área, estabeleceu como seus objetivos prioritários: proporcionar aos licenciandos uma oportunidade de vivenciar práticas de educação matemática que acontecem nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental; possibilitar que os licenciandos de pedagogia e matemática experienciem práticas formativas que busquem integração das práticas de educação matemática do 5º e 6º anos; possibilitar aos licenciandos do curso de matemática se familiarizar e intervir colaborativamente nas práticas de educação matemática do 5º ano dos anos iniciais, etapa que precede a habilitação da licenciatura para a qual estão sendo formados; propiciar aos licenciandos da pedagogia a possibilidade de se familiarizar e intervir colaborativamente nas práticas de educação matemática do 6º ano dos anos finais, etapa que sucede a habilitação da licenciatura para a qual estão sendo formados; estimular práticas colaborativas entre professores que ensinam matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e os licenciandos.

Desenvolvido entre os anos de 2022 e início de 2024, o subprojeto contou com a parceria de dois *campi* do Colégio Pedro II - São Cristóvão e Humaitá - onde 4 atuaram professores no 6º ano e 5 professoras que ensinavam matemática para o 5º ano. Fizeram parte do subprojeto 72 licenciandos, sendo 36 licenciandos de matemática e 36 de pedagogia que se subdividiram em três núcleos, coordenados por 4 docentes da universidade. Dois núcleos ocorreram no *campus* São Cristóvão e um no *campus* Humaitá. Todos os licenciandos frequentavam tanto as aulas do primeiro quanto do segundo segmento junto com os supervisores.

Essa conformação do subprojeto possibilitou um trânsito dinâmico dos estudantes de ambas as licenciaturas entre as turmas de 5º e 6º anos, de modo que eles vivenciaram experiências significativas a respeito dos desafios da escola e dos professores nesse momento de transição. Os licenciandos puderam planejar e construir, conjuntamente, propostas pedagógicas, articulando os saberes que traziam de seus processos formativos e outros construídos nas leituras e discussões propostas por coordenadores e supervisores.

Neste artigo, buscamos investigar como as ações do subprojeto contribuíram para a (des)construção das percepções e ideias dos licenciandos sobre o ensino da matemática no 5º e 6º anos a partir da comparação das vivências como estudantes do ensino fundamental e, agora, como professores em formação em atuação compartilhada com docentes já atuantes.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A docência compartilhada, fundamento do nosso subprojeto, tem como premissa o trabalho colaborativo, desde o planejamento até a execução e avaliação das práticas pedagógicas. Essa estratégia formativa mostra-se um caminho potente para a formação de professores em direção à autonomia dos licenciandos para o exercício profissional. Incentiva-se a colaboração nas ações pedagógicas e a partilha de saberes entre os docentes experientes e aqueles em formação. Promove-se uma horizontalização das relações, que são predominantemente verticais, pois tem o potencial de tirar do lugar comum e levar a um outro, ainda não habitado, onde novas relações podem ser estabelecidas. Caminha-se para uma profissionalidade que se constrói a partir do trabalho colaborativo e da partilha (Nóvoa, 2009).

Apostamos que a docência compartilhada possibilita, assim, invocar as concepções construídas pelos professores e, ao mesmo tempo, contribuir para sua ressignificação. Por meio dela, é possível promover a reflexão sobre si e sobre o outro, já que pressupõe o ato de pensar sobre seu fazer pedagógico e o incentivo à compreensão de outras práticas e concepções.

Essa docência compartilhada, que envolve a universidade e a escola de educação básica, vai ao encontro do que preconiza Nóvoa (2019, p. 8), de que “Precisamos juntá-los num mesmo espaço institucional, uma *casa comum* da formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede”. É preciso construir e habitar um outro espaço de formação, uma *casa comum*, em que “os

diferentes atores intervêm com igual dignidade, em situação de paridade” (Nóvoa, 2017, p. 26), um “lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (Nóvoa, 2019, p. 9), distinto dos lugares formativos disciplinares oferecidos pelas universidades.

No que diz respeito ao subprojeto, entendemos que é preciso também romper com a lógica dicotomizada com que atuam no geral, os professores dos anos iniciais e finais, separando os saberes e práticas que se referem a cada um dos segmentos.

A formação oferecida nas licenciaturas de pedagogia e de matemática produzem ecos nas práticas docentes da educação básica, influenciando desde concepções sobre o que é matemática e como ensiná-la até às relações que se estabelecem entre professores que ensinam matemática, pois cria uma hierarquização baseada no conteúdo e no rigor matemático. Assim, a atuação compartilhada dos docentes dos anos iniciais e anos finais tensiona (pré)concepções sobre os trabalhos pedagógicos dos colegas que atuam no outro segmento, o que permite aos docentes conhecer e compreender as práticas pedagógicas pelas quais os estudantes passaram no 5º ano ou passarão no 6º ano, podendo impactar positivamente as práticas de ensino de matemática e, provavelmente, a trajetória dos estudantes.

Apostamos, portanto, que as interações entre licenciandos em pedagogia e licenciandos em matemática, e destes com os professores regentes, possa contribuir para uma continuidade nos processos de ensinar e aprender matemática na educação básica.

[...] não se supõe que o professor da Educação Básica atue como um “assistente”, mas sim como um professor cuja autoridade é reconhecida e legitimada, que compartilha com o professor universitário todas as responsabilidades relativas à disciplina. Dessa forma, a proposta de docência compartilhada se insere no contexto de trabalho colaborativo entre docentes. (Melo; Giraldo; Rosistolato, 2021, p.48).

Nessa concepção de formação de professores, reconhece-se os saberes emergentes da experiência da prática docente, defende-se a inclusão desses saberes como uma componente formal da formação inicial de professores; e valoriza-se a formação inicial de professores de matemática a partir das demandas profissionais para a atuação docente na educação básica. (Melo; Giraldo; Rosistolato, 2021).

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Solicitamos aos pibidianos que respondessem um questionário, enviado on-line, contendo duas perguntas. A primeira solicitando uma comparação entre suas vivências no ensino de matemática enquanto estudante da escola básica e professor em formação no âmbito do Pibid, assinalando semelhanças e diferenças. A segunda solicitava que dissertassem sobre a importância do Pibid para sua formação docente. Nossa intenção, ao formular as questões, ancorava-se em dois eixos: (i) os apontamentos da literatura reconhecendo o Pibid como uma das mais significativas políticas públicas nacionais no campo da formação de professores, constituindo-se como um espaço/tempo transformador e fecundo no processo de formação docente (Bartochak et al, 2023; Gatti et al, 2014; Felício, 2014); (ii) a constatação de que a maioria dos professores reproduz práticas pedagógicas tradicionais (Tardif, 2013). Entendemos ser importante analisar até que ponto o subprojeto teria ou não potencial de transformação destas referências, abrindo brechas para rupturas com a reprodução de práticas vivenciadas pelos licenciandos quando alunos dos bancos escolares. Ainda que as respostas ao questionário indiquem apenas algumas pistas no sentido de uma possível mudança nas práticas docentes, parecem-nos importantes, especialmente pela contundência no apontamento de diferenças marcantes.

Obtivemos 42 respostas aos questionários - aproximadamente 58% do total de 72 pibidianos -, sendo 24 dos licenciandos em matemática e 18 em pedagogia.⁵ Dado o escopo deste texto, nos limitaremos a analisar apenas as respostas à primeira pergunta do questionário. A partir de aspectos recorrentes categorizamos as respostas em três eixos de análise: (i) Mudanças nas relações entre professores e estudantes; (ii) Mudanças nas práticas de ensino da matemática; e (iii) Ressignificação da matemática: de estigmatização à possibilidade de reencontro. A seguir apresentamos cada um dos eixos, retomando as respostas dos estudantes.

(I) MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES

Neste item, trazemos as respostas dos estudantes que enfatizaram as mudanças na relação professor-aluno, mostrando o quanto a vivência no Pibid possibilitou compreender que a docência envolve necessariamente outros conhecimentos além do domínio dos

⁵ Para evitar a identificação dos estudantes, usamos números a fim de distinguir suas respostas. Os licenciandos em Matemática foram numerados de 2 a 25 e os de Pedagogia de 26 a 42.

conteúdos disciplinares específicos. A percepção de que é possível outros modos de mediar o ensino dos conteúdos da matemática, em especial, através da maior proximidade dos professores com os estudantes, cultivando o respeito a todos e praticando a escuta atenta chamou a atenção dos pibidianos, conforme nota-se em seus textos:

A diferença [...] foi a dedicação da professora em construir uma boa relação com os alunos, [...] na maioria das vezes na base do respeito, ela transformou o ambiente num espaço em que o aluno tem tanta voz quanto o professor, e cada um deve respeitar a hora de fala do outro. [...] Na minha escola, o professor falava, não aceitava contestações e não tinha tempo para nos escutar [...]. Nessa profissão, se queremos um respeito mútuo temos que entender que os alunos são parte do processo, não apenas sabermos a matéria e o conteúdo, lidar com os alunos é tão importante quanto saber o conteúdo perfeitamente (Licenciando em Matemática 9).

[...] É possível ver o carinho e o profissionalismo das professoras, elas buscam sempre integrar todos os alunos, tiram todas as suas dúvidas e buscam explicar a matemática de diversas formas e não de um jeito único, fazendo assim com que os alunos possam estudar e aprender por caminhos diferentes, divergindo da forma que fui ensinada (Licencianda em Pedagogia 42).

Os licenciandos ressaltam a atenção que os professores dedicam a cada um dos estudantes, atentos à sua individualidade, às suas dificuldades, às suas necessidades e às diferentes estratégias das quais precisam lançar mão para alcançar todos. Da mesma forma, nota-se uma outra percepção sobre o "erro" e as respostas não padronizadas. Desvalorizados em suas escolas, os erros passam a ser entendidos, no Pibid, como cruciais para o processo de aprendizagem.

A parte mais importante como professor em formação foi perceber a aproximação entre professor e aluno que ocorre no Pibid, os professores dão feedback para os alunos da prova, mostrando onde errou, porque errou e como pode fazer para melhorar. (Licenciando em Matemática 11).

Os excertos abaixo complementam e ampliam essa percepção dos estudantes sobre um ensino de matemática que pensa a diferença e a individualidade nos processos de ensinar a aprender:

[...] ensinar matemática pode ser algo amplo, no sentido de que pode ser único para cada aluno. Entender que eu posso explicar uma mesma conta de várias maneiras para alunos diferentes (pois é daquele jeito que ele vai conseguir assimilar) e aceitar que o aluno pode fazer diferente de mim e estar certo. Pode parecer bobo, mas vindo de um ensino tão "engessado", onde o aluno tem que reproduzir a exata cópia do que o professor fez, sem espaço para o próprio estudante explorar técnicas que facilite para ele, esses pequenos detalhes realmente não passam despercebidos." (Licenciando em Matemática 22).

No meu período de estudo do fundamental 2 o conteúdo era muito engessado [...] Uma situação que me chamou a atenção no CPEI foi quando uma aluna resolveu uma questão de uma forma completamente diferente e que realmente se aplicava, mas não seguiu nenhum método original e então a professora a elogiou e assim outros alunos se sentiram confortáveis de mostrar outras maneiras de pensar. A matemática não é única e tudo bem pensar de formas diferentes. O PIBID me abriu os olhos para isso, pois era uma dificuldade que eu tinha. (Licenciando em Matemática 10).

Como é possível notar nos depoimentos, há uma mudança na própria concepção do papel do professor. A maioria dos estudantes relata ter vivido na escola básica uma relação distante de seu professor, que ensinava a partir de uma metodologia tradicional a uma turma "generalizada". Em oposição, no Pibid, as vivências descritas mostram a diversificação das estratégias e dos recursos didáticos utilizados pelos professores, preocupados com o aprendizado efetivo e significativo de cada aluno. Nesse sentido, os pibidianos relatam ter percebido a importância dos discentes se sentirem à vontade para tirar dúvidas, bem como serem ouvidos e legitimados em suas intervenções em sala de aula.

(II) MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Reunimos aqui os textos dos pibidianos em relação às metodologias e práticas de ensino da matemática, estabelecendo paralelos interessantes sobre as mudanças percebidas no compartilhamento do cotidiano da sala de aula. Entre os aspectos mais apontados entre os estudantes estão: contextualização; pensamento crítico e interdisciplinaridade, assim como recursos, materiais didáticos, o uso das tecnologias e o lúdico.

Esses aspectos são resgatados ao rememorarem suas experiências na educação básica sempre apontando para a distância entre uma experiência e outra. Como assinalaram alguns, “minhas aulas eram sempre seguir apostilas, não tinha pensamento crítico, na matemática era seguir apostila e ler e fazer no caderno” (Licenciando em Matemática 11), “as minhas aulas de matemática na escola, a abordagem era sempre a mesma: explicação no quadro seguida de exercícios, sem o uso de recursos extras” (Licencianda em Pedagogia 27); “minhas aulas específicas de matemática eram monótonas e não tinham nada para estimular o querer aprender dos alunos” (Licencianda em Pedagogia 28); práticas que certamente marcaram a vida escolar de muitas gerações.

Em oposição a esses modos de ensinar, o Pibid possibilitou a vivência de novas práticas. Segundo a Licencianda em Pedagogia 28, “[...] acompanhando as aulas do 6º ano do Pibid observei muitas coisas legais como a utilização de jogos que utilizam a matemática,

aulas mais dinâmicas onde o aluno participa do começo ao fim”. E como destaca o estudante abaixo:

Essa mudança no ensino de matemática reflete uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, buscando promover não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a aplicação prática dos conhecimentos matemáticos no cotidiano. (Licenciando em Matemática 7).

Há, assim, uma percepção de que experienciam uma mudança de uma didática mais tradicional, baseada em fórmulas, procedimentos e memorização para um ensino da matemática contextualizado, com exemplos do cotidiano; diversidade no repertório de ações didáticas com uso de recursos e materiais variados; estímulo ao pensamento crítico; ludicidade e ensino interdisciplinar.

Os pibidianos mencionaram a importância do ensino da matemática apresentar *contextualização* com o uso de exemplos reais do cotidiano, possibilitando o reconhecimento de algumas de suas aplicabilidades práticas e tornando-a mais significativa.

A conexão com a realidade e o cotidiano das crianças, assim como a aprendizagem dos conceitos são aspectos recorrentes nos depoimentos como podemos observar a seguir:

[...] temas vistos nas aulas de matemática se conectam com a realidade. [...] percebi a preocupação dos professores [...] em trazer exemplos reais e relevantes para dentro da sala e mostrar que noções sobre quantidades, operações básicas ou até mesmo as diferenças entre as unidades de medida, muito mais do que trazer notas altas, podem proporcionar indiretamente melhorias significativas nas vidas dos alunos no futuro. (Licenciando em Matemática 13).

as [práticas] que observei enfatizavam a compreensão dos conceitos, a contextualização dos conteúdos e a aplicação prática dos conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano. O Pibid transformou minhas concepções sobre o ensino da matemática. (Licencianda em Pedagogia 31).

A vivência da sala de aula oportunizou ainda a percepção de que os planejamentos das aulas nem sempre saem como pensados. Uma pibidiana relatou ter ficado decepcionada ao propor um jogo para a turma e ter se deparado com o desapontamento dos estudantes. A docente em formação percebeu então que tinha criado muita expectativa prévia nos alunos e teve diversas reflexões sobre o episódio. Os licenciandos assinalaram ter aprendido que as assimetrias entre o planejamento, as expectativas e o que, de fato, acontece em sala de aula, constituem a própria profissão docente:

Meu professor supervisor [...] me fez amar ainda mais o ensino da matemática. Mesmo tendo altos e baixos na sala, ele me ensinou a

contorná-los. [...]. Nem sempre o nosso plano de aula pode dar certo. Uma atividade que a gente pensou pode não trazer um resultado que esperávamos, e isso faz parte do cotidiano de um professor que ensina matemática. (Licencianda em Matemática 25).

Outro elemento enfatizado pelos pibidianos diz respeito ao estímulo ao *pensamento crítico* e à *interdisciplinaridade*. Compreendem que o ensino de matemática precisa envolver a interpretação de textos e a criticidade dos estudantes. Como ressalta a estudante:

[...] A professora explorava bastante o pensamento crítico das crianças por meio do ensino da matemática, usando questões que abordam problemas sociais. E no decorrer das aulas era visível o quanto isso contribuía para a formação desses alunos, como em uma das aulas que um aluno fez um comentário desrespeitoso sobre um outro aluno e o restante da turma logo corrigiu o comportamento dele. (Licencianda em Pedagogia 34).

Além disso, apontam como a interdisciplinaridade cultivada pelos professores supervisores foi fundamental para sua formação docente: “Outro ponto que eu gostaria de destacar é a postura interdisciplinar que as professoras assumem durante as aulas e muitas vezes nas provas, de forma que os estudantes percebam, por exemplo, a matemática nas ciências e nos estudos sociais.” (Licencianda em Pedagogia 41).

Outro elemento bastante citado foi a percepção sobre a ampliação de possibilidades quanto aos *materiais didáticos e o uso das tecnologias*. A experiência de usar materiais concretos - como as tampinhas de garrafa - que possibilitavam aos discentes "colocar a mão na massa", bem como de explorar a tecnologia - a partir de aplicativos como Geogebra e Kahoot - foi considerada extremamente agregadora para sua prática docente futura:

[...] ao participar do PIBID, percebi que o Pedro II adota uma variedade de recursos, como jogos e plataformas, para tornar a explicação mais envolvente. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão, mas também conecta o conteúdo matemático ao cotidiano dos alunos. Com essa experiência, entendi que a matemática pode ser interessante, dependendo de como é apresentada. (Licencianda em Pedagogia 27).

[...] houve diferenças de exercícios e exemplos que achei bem interessante como: o uso das tampinhas de garrafas para uso de frações, métodos com caminhos que os alunos se sintam seguros. Pibid me fez perceber muitos problemas de conteúdo que posso utilizar de maneira diferente como, GeoGebra, Power Point e situações reais. Fornecendo mais conhecimento e como utilizar na hora de explicar para o aluno isso me proporcionou uma aprendizagem bem profunda. (Licenciando em Matemática 14).

Para além do uso de recursos variados, foi o uso voltado à ludicidade que mais marcou os licenciandos. O *lúdico* se apresenta como uma possibilidade de transformar as aulas tradicionais de matemática que vivenciaram enquanto discentes na educação básica em jogos e brincadeiras, tendo mobilizado os pibidianos intensamente. Eles participaram ativamente da construção destas atividades, não apenas conhecendo e ampliando o repertório de jogos e brincadeiras vinculados aos conteúdos matemáticos, mas também criando e adaptando novos jogos. Segundo a licencianda em Pedagogia 37, "O PIBID permitiu que eu olhasse as aulas de matemática com novos olhos, uma vez que minhas aulas eram muito tradicionalistas e pouco convidativas. O PIBID possibilitou que eu entendesse que aulas de matemática podem ser lúdicas e, de fato, divertidas."

(III) RESSIGNIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA: DE ESTIGMATIZAÇÃO À POSSIBILIDADE DE REENCONTRO

Neste eixo, destacamos alguns relatos dos licenciandos de pedagogia, pois consideramos singulares, revelando um aspecto que não estava previsto no projeto original: a possibilidade de estabelecerem uma nova relação com a matemática. Frequentemente as estudantes deste curso relatam não apenas dificuldade com a matemática, mas um certo temor em relação a ela, em especial pelas lembranças da estigmatização e dos processos vivenciados na escola básica. Como pedagogas/os, entretanto, precisarão atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental ensinando matemática e, nesse sentido, é fundamental que possam restabelecer, em novos termos, a aproximação com esta área do conhecimento. De fato, o Pibid interdisciplinar possibilitou não apenas o rompimento com a aversão à matemática, como o aprendizado de determinados conteúdos e o entendimento de que é crucial não repetir, como docentes, o que experimentaram como discentes.

Os relatos abaixo são exemplares quanto a esse processo de ressignificação propiciado pelo subprojeto:

Quando criança eu chorava muito estudando matemática com a minha mãe, porque além de ser algo difícil para mim, ela não tinha paciência para me explicar várias vezes a mesma coisa. Assim, eu criei um pouco de bloqueio com essa disciplina e passei a odiá-la, mas vi no PIBID uma oportunidade de mudar minha visão sobre essa área e também de reaprender conteúdos que, por vezes, foram esquecidos ou mal trabalhados na época em que os aprendi (Licencianda/o em Pedagogia 41).

Eu sempre odiei esta matéria em específico, a cada série eu tinha mais medo e mais dificuldade, mas o Pibid mudou minhas concepções de como a matemática pode ser uma matéria normal como qualquer outra que tem suas

dificuldades e como ela pode ser ensinada de diversas maneiras. (Licencianda em Pedagogia 40).

Em minha experiência como aluno, no fundamental 1 e 2, tive uma relação péssima com a matemática, por isso fico lisonjeado de poder ter outro olhar para a matéria e conseguir tirar esse estigma de que eu não conseguiria aprender nunca. (Licenciando em Pedagogia 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a investigar como as ações do subprojeto Pibid interdisciplinar Matemática e Pedagogia contribuíram para a (des)construção das percepções e ideias dos licenciandos sobre o ensino da matemática no 5º e 6º anos a partir das suas vivências como estudantes do ensino fundamental e agora na atuação como professores em formação.

Considerando os objetivos do subprojeto Pibid interdisciplinar Pedagogia e Matemática, a análise das respostas dos pibidianos demonstrou importantes contribuições em diferentes aspectos da formação docente.

A dimensão da abordagem interdisciplinar que buscou também um diálogo entre as áreas de Pedagogia e Matemática, possibilitou experiências que abarcam diferentes saberes necessários à docência. Rememorar aspectos das suas vivências como estudantes da educação básica, trouxe questões que lhes permitiram mobilizar um olhar crítico acerca do ensino da matemática e das transformações das concepções acerca das práticas.

Nesse sentido, a docência compartilhada, como fundamento de nosso subprojeto, que se dá pela interlocução entre escola e universidade, se mostra, a partir das evidências de nossa pesquisa, potente na formação inicial de professores. Possibilita rever concepções e saberes construídos em suas histórias pessoais; assimilar outros saberes teórico-práticos do exercício profissional; e ressignificar a própria relação com a matemática como conhecimento de interpretação do cotidiano, inclusive o mais imediato.

Destacamos que as potencialidades do subprojeto apontam também desafios que nos interpelam a repensar rotas, entre eles, o número de estudantes envolvidos. A interdisciplinaridade proposta exigiu que eles estivessem tanto em salas de 5º quanto de 6º anos, acarretando um grande fluxo de pibidianos no colégio. Desta forma, foi necessário um esforço maior para organizar todo o grupo, considerando especialmente a dinâmica dos professores nos anos finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BARTOCHAK, Antony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roesse. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5597, 2023.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fcc/sep, v. 41, p. 3-120, 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 415-434, 2014.

MELO, Lucas; GIRALDO, V.; ROSISTOLATO, R. Interações ente um professor da educação básica e um professor do ensino superior em uma experiência de docência compartilhada em matemática. **Sisyphus Journal of Education**, Volume 9, 2021, pp. 105-131.

NÓVOA, A. Para uma formação construída na prática. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. pp.25-46.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Relatório Final. Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

Errâncias de uma experiência interdisciplinar: entre imagens e vozes de coordenadoras e supervisora/es do PIBID Inter Educação Física/Sociologia

Michelle Carreirão Gonçalves¹, Joyce Louback², Bruno Inocêncio Vicente³, Iuri Leal Moura⁴, José Amaral Cordeiro Junior⁵, Marcell Rezende Silva⁶, Miguel Ataíde Pinto da Costa⁷, Patrícia Borges da Silveira Bezerra⁸

RESUMO

O artigo narra a experiência das coordenadoras e supervisora/es do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia do PIBID/UFRJ. Neste trabalho apresentaremos os percursos trilhados com intuito de efetivar práticas interdisciplinares elaboradas a partir das perspectivas teórico-metodológicas das duas áreas contempladas no projeto desenvolvido no Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Das ideias iniciais gestadas ainda na proposta do subprojeto, até a consolidação dos Cine Debates construídos no diálogo direto entre todas/os envolvidas/os – coordenadoras, supervisora/os, PIBIDianas/os –, passando também pelas experiências disciplinares desenvolvidas em sala de aula/quadra, este texto se escreve a muitas mãos e procura refletir o processo de formação docente proporcionado pelo PIBID. Longe de prescrever métodos ou receitas, os percalços e dificuldades aqui apontados nos ajudam a pensar uma agenda futura de trabalhos que possam, de fato, realizar avanços nas práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação Docente; Corpo; Práticas Corporais.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: michelle_carreirao@yahoo.com.br

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: joycelouback@gmail.com

³ Professor Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: bruno.vicente.1@cp2.edu.br

⁴ Professor Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: iurileal@hotmail.com

⁵ Professor Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: amaral.sociologia@gmail.com

⁶ Professor Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marcellrezendes@gmail.com

⁷ Professor Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: miguelcosta.ef@gmail.com

⁸ Professora Colégio Pedro II/Campus Realengo II. Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: psilveira.83@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nascido a partir de um tema comum e o desejo de realizar diálogos que extrapolassem as fronteiras das áreas de conhecimento na formação docente, o Subprojeto Interdisciplinar Educação Física/Sociologia se desenvolveu em torno de uma ideia inicial: o trabalho com jogos. Tomados, por um lado, como ferramenta didática para o ensino de Ciências Sociais e, por outro, como conteúdo curricular da disciplina Educação Física, os jogos se fazem presentes no cotidiano escolar (mas não só nele) em suas distintas manifestações. Enquanto dimensão lúdica da cultura, caracterizam-se por uma complexa rede simbólica com caráter de *divertimento*, que “encerra um determinado sentido” (Huizinga, 2007, p. 3-4) e que se constituem como atividades separadas da vida cotidiana, incertas, improdutivas, regradas e fictícias (Caillois, 2017).

Se num primeiro momento, o objetivo era desenvolver com bolsistas PIBIDianas/os e professoras/es supervisoras/es jogos pedagógicos no contexto da Educação Básica,

estimulando o trabalho em grupos, proporcionando a pesquisa e a reflexão sobre: a) os jogos existentes, b) as dimensões colaborativas e competitivas dos jogos pedagógicos e suas implicações; c) criação de um projeto de jogo inédito (inspirado ou não em jogos já existentes); d) adaptação do jogo inédito para a realidade da escola, considerando também a incorporação de tecnologias digitais e recursos de acessibilidade promotores da inclusão. (Proposta Subprojeto Interdisciplinar, 2022, p. 5-6)

Com o início dos trabalhos do primeiro núcleo no Colégio Pedro II/Campus Realengo II – que contava com 16 bolsistas, entre estudantes de licenciatura de Educação Física e de Ciências Sociais, além de 2 professores supervisores e 2 coordenadoras de área das respectivas disciplinas –, os debates sobre jogos e a tarefa de organização da 2ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro em parceria com o Subprojeto Sociologia, nos levou a problematizar outras questões derivadas dos jogos, especialmente os competitivos, e assim chegamos ao tema dos esportes.

Vale ressaltar que esporte e jogo não são equivalentes, porém, podemos dizer que sobrevive no esporte um momento de jogo, na medida em que nele se criam mundos de entretenimento, em que liberdade, afastamento da vida corrente, isolamento e limitação a tempos e espaços singulares, bem como criação de ordem (Huizinga, 2007), configuram a prática. Não é sem sentido que empregamos o verbo *jogar* quando nos referimos, frequentemente, à ação de praticar esportes. Partindo então dessa premissa, e tendo como

pano de fundo a própria ideia de Olimpíada, passamos a reconfigurar as rotas de nosso Subprojeto, procurando os pontos de contato entre Sociologia e Educação Física.

Neste movimento, questões ligadas ao esporte, ao corpo e suas reproduções imagéticas, serviram de disparadores para estudos e organização de ações didáticas na educação básica. A partir da seleção de séries, filmes e fotografias, o grupo de 16 bolsistas apresentou, na chegada das/os outras/os 32 PIBIDianas/os e 4 supervisora/es que complementaram os 2 núcleos do Subprojeto, um conjunto de elementos que atravessam os corpos e as práticas esportivas. Culturas, política, guerra, religiões, racismo, gênero, trabalho, saúde, refugiados, doping, torcidas organizadas, ditadura, gordofobia, infâncias, catástrofes naturais, classe social, deficiências são exemplos das temáticas elencadas.

Tomando então como fundamento teórico os Estudos Sociais do Corpo e do Esporte (Elias; Dunning, 2019; Le Breton, 2007), e pensando nas possibilidades didáticas com audiovisual no ensino de Educação Física e Sociologia (Melo, 2009; Dantas Jr, 2012; Oliveira, 2014; Domingues, 2017; Rocha, 2020), chegamos à proposta de um ciclo de Cine Debates na escola que articulasse conhecimentos das duas disciplinas, tendo como direcionamento os temas anteriormente elencados. Assim, 4 sessões foram planejadas e executadas no segundo semestre de 2023: Saúde, Trabalho e Lazer para a turma do PROEJA; Esporte e relações raciais para uma turma do 2º ano do Ensino Médio; Deficiências, capacitismo e práticas corporais para outra turma de 2º ano do Ensino Médio; Questões de gênero no esporte para uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

O Cine Debate foi desenvolvido como projeto coletivo do Subprojeto Inter EF/Socio, envolvendo as/os 48 bolsistas dos 2 núcleos, professora/es supervisora/es e coordenadoras de área, numa espécie de culminância e exercício de consolidação do trabalho interdisciplinar. A sistematização dessa experiência foi apresentada na Jornada de Formação Docente UFRJ - PIBID/RP 2024. Se nos trabalhos socializados na Jornada o protagonismo estava em nossas/os PIBIDianas/os e na atividade coletiva e interdisciplinar, agora tencionamos olhar para as práticas de nossa/os supervisora/es que ocorreram no registro disciplinar de sala de aula/quadra, já que, defendemos, não é possível pensar em interdisciplinaridade sem partir de uma base disciplinar.

Assim, apresentamos nas páginas a seguir excertos (porque o limite desse texto não permite que as narrativas completas sejam aqui veiculadas) dos relatos produzidos pela/os supervisora/es, parceira/os na construção desse caminho tateante e um tanto errante de viabilização de um Subprojeto interdisciplinar com áreas tão distantes em certo sentido, mas com tantos pontos de contato e diálogo. Chamamos para conversa Patrícia, José (Sociologia),

Marcell, Bruno, Miguel e Iuri (Educação Física), que foram instigada/os a escrever livremente sobre suas experiências no Programa. Suas vozes ampliam o olhar sobre esse momento formativo que é o PIBID, ao tratarem sobre as questões ligadas ao planejamento, ao currículo, às metodologias, às vivências didático-pedagógicas, aos desafios da inclusão, às potencialidades e dificuldades de uma proposta interdisciplinar. Ficam aqui pequenos registros que nos impulsionam a seguir pensando.

NÚCLEO 1: CURRÍCULO, METODOLOGIAS, INTERDISCIPLINARIDADE

- Marcell

Ao pensar em como organizamos nosso trabalho, estamos pensando em currículo. Os pibidianos conheceram e foram desafiados por um currículo vivo, real, cotidiano, para além daquele que consta nos documentos lidos. Desse currículo real, destacamos três situações, uma com cada ano de escolaridade.

A primeira situação diz respeito ao PROEJA. Esse nível de ensino traz consigo muitos questionamentos: como trabalhar com alunos mais velhos e com idades bem variadas? Como motivar esses alunos a participarem das aulas práticas sendo que muitos já chegam relatando cansaço de um dia inteiro de trabalho (em sua maioria, trabalhos que exigem fisicamente do corpo, como auxiliares de limpeza, segurança, garis e donas de casa)? Como respeitar as individualidades sem abrir mão da especificidade e da importância da Educação Física? Um caminho encontrado foi construir o planejamento a partir das práticas corporais de interesse dos alunos. Além disso, o trabalho de escuta e de aproximação com esses alunos e alunas se mostrou fundamental para o engajamento nas aulas.

No segundo trimestre do terceiro ano, o conteúdo trabalhado foi futebol. No decorrer das aulas, inclusive nas práticas, estabelecemos relações entre esse fenômeno esportivo/cultural e questões sociais. Para a avaliação, solicitamos que os alunos se dividissem em três grupos, cada qual responsável por elaborar uma pesquisa e apresentá-la em formato de seminário. Os temas elencados foram: i) Raça: refletir sobre a presença de técnicos negros no futebol profissional, a dicotomia talento/inteligência x força/físico, a forma como os jogadores negros são vistos (protagonista ou mercadoria) e as lutas raciais envolvendo a negritude e o esporte; ii) Gênero: discutir sobre a visibilidade midiática, a ocupação dos cargos no futebol feminino (em especial cargos de gestão), a possibilidade de ascensão econômica e as questões salariais, estabelecendo comparações entre o futebol feminino e o masculino; iii) Classe social: problematizar o acesso aos estádios (localização e valor dos

ingressos), o ingresso e a permanência em categorias de base, o discurso/mito da ascensão social. Essa proposta de avaliação caminha na construção de um trabalho interdisciplinar, visto que para sua construção os licenciandos de educação física e os de sociologia discutiram os temas e o formato do instrumento.

Também no segundo trimestre, agora do segundo ano, trabalhamos com o conteúdo basquete. Planejamos as aulas de forma a abordar uma ou duas aulas sobre o basquete adaptado para pessoas com deficiência. Contudo, por conta de ajustes no calendário, tivemos o número de aulas reduzido, momento no qual tivemos que decidir quais aulas seriam excluídas. O supervisor manteve a autonomia dos licenciados e a decisão foi retirar as aulas de basquete adaptado. Contudo, o professor trouxe para os estudantes as seguintes reflexões: por que retirar exatamente o basquete adaptado? Por que priorizamos determinados conteúdos em detrimento de outros? Quais vozes são valorizadas e quais são silenciadas com nossas escolhas? Uma estratégia utilizada pelo professor é trabalhar o esporte convencional e sua variação adaptada, para que as pessoas com deficiência sejam valorizadas. Ao retirar o basquete adaptado, justificado pela falta de afinidade com o tema e pelo fato de não ter nenhum aluno com deficiência física nas turmas (embora tivessem alunos com deficiência visual) essa estratégia e todo seu potencial não foram explorados.

- Bruno

Partindo dos objetivos específicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que buscam incentivar a formação a nível superior para atuação dentro da educação básica, elevando a formação inicial e contribuindo para valorização do magistério e para articulação entre práticas necessárias à formação docente (PIBID, 2023), buscou-se, através de uma proposta de perspectiva metodológica crítica, construir o planejamento para o segundo trimestre do ano letivo de 2023⁹.

Sendo assim, num primeiro momento, com o objetivo de familiarizar os estudantes do PIBID com a leitura de tendência crítica da Educação Física e buscando instrumentalizá-los para construção do planejamento, fizemos a leitura do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, também conhecido como “Coletivo de autores”. Após esse primeiro momento e com o acúmulo resultante dos debates sobre a obra, construímos como objetivo geral para o segundo trimestre o seguinte: construir conhecimentos relativos ao Voleibol, tanto

⁹ A título de contexto, no Colégio Pedro II, o ano letivo é dividido em trimestres, sendo que, os conteúdos eleitos para o 2º ano do Ensino Médio (Técnico em Educação Musical), são os seguintes: 1º trimestre: basquetebol; 2º trimestre: voleibol e 3º trimestre: atividades aquáticas.

de suas técnicas e táticas, quanto da sua relação com o mundo social. E como objetivos específicos foi possível a construção dos seguintes: identificar os principais fundamentos técnicos do Voleibol e suas funções; identificar as diferentes formações de jogo compreendendo-os como elementos táticos essenciais ao jogo; participar de forma efetiva, respeitando e compreendo seus limites e dos demais estudantes e identificar e problematizar questões sociais presentes no Voleibol.

Diante desses objetivos, a dinâmica das aulas partia de uma explicação inicial dos objetivos da aula¹⁰ e uma posterior aprendizagem efetiva das técnicas e táticas do Voleibol e por fim, nos reuníamos com os estudantes para justamente avaliarmos o processo daquela aula, com questões que giravam em torno dos objetivos de cada dia. Segundo a perspectiva crítica da Educação Física, o ensino dos fundamentos do Esportes, ou seja, de suas técnicas, é possibilitar que os estudantes se apropriem daquilo que é chamado de cultura corporal (Soares, *et al*, 1992). Como forma de avaliar o processo, os estudantes decidiram por fazer um mini-torneio, onde eles colocariam em prática a organização e adaptações das regras as demandas do grupo. Com isso, a turma ficou a cargo de dividir as equipes, tendo como princípio a tentativa de equilibra as equipes e de construir as regras. Numa perspectiva crítica, apropriar-se desses mecanismos de autonomia, é construir conhecimentos para que a apreciação do esporte e sua prática (conhecendo a dinâmica do jogo), possam ser feitas fora do ambiente escolar.

- José

Em função da maneira como se desenharam as atividades do subprojeto, isto é, com as atividades por supervisor restritas às práticas disciplinares, a possibilidade de realização da interdisciplinaridade concentrou-se, sobretudo, nas reuniões gerais e nos Cine Debates.

Os Cine Debates consistiram numa tentativa de realização da interdisciplinaridade a partir da sensibilização dos estudantes a partir de filmes sobre temas socialmente relevantes: relações de trabalho, capacitismo, racismo e relações de gênero. Os pibidianos ficaram encarregados de todas as etapas de preparação e realização do trabalho, desde a escolha do filme, passando pela elaboração de perguntas para o debate, a preparação do material de mídia, reserva de auditório e, por fim, a condução da atividade.

¹⁰ Foi consenso entre os bolsistas do PIBID que os estudantes, quando conhecem os objetivos, aumentam a chance da aprendizagem se tornar mais efetiva, pois, segundo os estudantes, “quando a gente sabe aquilo que vai fazer, ou melhor, aquilo que vocês querem que a gente faça, as coisas parecem que ficam mais fáceis, pelo simples motivo de saber o que vocês esperam” (Estudantes do 2º ano).

Qual papel que nos coube a nós, coordenação e supervisores? Assumimos mais um papel de nortear, orientar, a realização dos Cine Debates, talvez nos mesmos moldes de uma orientação acadêmica, sem apresentar um formato pronto para os estudantes. Posso afirmar que a prática foi nossa orientadora, aprendemos com os encontros e os desencontros provocados pelas interações entre Ciências Sociais e Educação Física. Sob nossa supervisão, os estudantes puderam experimentar as dificuldades de propor e realizar qualquer atividade fora de sala de aula em uma escola. E estamos falando de uma escola que é muito bem equipada se considerarmos a realidade de infraestrutura de outras instituições Brasil afora.

Diante da novidade da proposta, procuramos construir junto com os licenciandos a responsabilidade pela realização da interdisciplinaridade. Nesse aspecto, minha avaliação é que, dentro de suas limitações, os Cine Debates foram uma experiência interdisciplinar, pois cada tema propiciou o desenvolvimento de questões que interessam aos dois campos de conhecimento.

É verdade que elas e eles se depararam com dificuldades comuns a pessoas de sua faixa etária e em processo de formação: falta de maturidade (picuinhas entre estudantes), falta de organização (deixar para última hora, não incorporar as experiências prévias dos colegas etc.) e falta de conhecimento científico e pedagógico.

A autonomia que se concedeu a esses estudantes para realização do Cine Debate teve como contrapartida a realização de alguns trabalhos cujo resultado ficou aquém do esperado, o que também pode acontecer – e acontece bastante – em propostas pedagógicas na escola. Esperamos que eles tenham aprendido com isso, pois, mais importante do que aprender um modelo pronto de Cine Debate, um *modus operandi* para a interdisciplinaridade, o nosso subprojeto procurou desenvolver nos licenciandos atitudes e comportamentos que provavelmente serão incorporados no seu futuro saber docente – um *habitus* profissional, do magistério? –, isto é, certa experiência corporificada, modos de percepção e geradores de práticas pedagógicas, voltadas para o encontro entre disciplinas diferentes, nos futuros professores.

NÚCLEO 2: INCLUSÃO, PLANEJAMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE

- Miguel

Além do acompanhamento das aulas e do planejamento podemos destacar outros aspectos da escola que os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar. O grupo A acompanhou uma turma com dois alunos com questões de saúde mental. Além disso, este

mesmo grupo, acompanhou também uma estudante que se declarava em transição de gênero. O acompanhamento destas questões é importante para os estudantes e enriquece a experiência deles na escola. Estas questões, no passado recente, costumavam ser ignoradas ou negligenciadas pela escola, assim como nas aulas de Educação Física.

O grupo C teve a oportunidade de trabalhar com uma turma que contava com 5 estudantes integrados (2 estudantes com síndrome de Down e 3 estudantes do espectro autista). Os bolsistas puderam acompanhar as peculiaridades e a importância do processo de inclusão destes estudantes nas turmas e aulas regulares. Esta inclusão foi um dos grandes temas de discussão das reuniões dos pibidianos com o supervisor.

Após algumas aulas de acompanhamento e observação os pibidianos passaram a participar das atividades junto com os estudantes do colégio e a preparar aulas para ministrar, com o acompanhamento do supervisor. Neste processo, o supervisor separou temas específicos dentro do planejamento. Os grupos A e B prepararam aulas sobre a temática saque, defesa e ataque no voleibol e atividades aquáticas de respiração, nado submerso e esportes aquáticos. Já os grupos C e D prepararam aulas sobre a modalidade do atletismo de arremessos e corridas, atividade de nado submerso e respiração.

Nesta atividade de planejamento de aulas, podemos fazer um destaque a uma aula preparada por uma pibidiana na modalidade arremesso de dardo. Ao dar exemplos sobre atletas e ao apresentar vídeos da modalidade a bolsista fez questão de incluir atletas do gênero feminino, tanto nos exemplos, quanto nas imagens. Esse fato foi extremamente importante, pois destacou até mesmo um viés meu (enquanto supervisor e professor) de tendenciar a mostrar exemplos masculinos, como nas aulas anteriores de corrida em que quase todas as imagens remetiam a Usain Bolt. Destaca-se neste ponto o aprendizado mútuo que o programa pode proporcionar.

- Iuri

Pensando em aproximar os discentes da realidade do ensino público brasileiro, procuramos estabelecer relações entre o que eles/elas viam como teoria na universidade e o campo em que estavam inseridos. Em um primeiro momento, adotamos o método de observação das aulas em contato com as turmas em que foram inseridos, também conheceram a estrutura do colégio e o planejamento desenvolvido para o ano, a saber, 1º ano do Ensino médio.

A instituição divide seu ano escolar em 3 períodos, assim, a organização ficou: 1º período – handebol e Goalball; 2º período – jogos populares, indígenas e africanos; e 3º

período – danças. O planejamento anual já havia sido elaborado antes da inclusão da instituição ao PIBID, portanto, os discentes não participaram do planejamento anual, nem do planejamento do 1º período. Ao final das observações, conversamos sobre os pontos observados pelos discentes e levantamos questões sobre as práticas observadas, a saber: controle de turma; como proceder em conteúdos pouco vivenciados no ensino superior; as diferenças entre método e estilo de ensino; e relação teoria/prática.

Trabalhar com um grupo de alunos em início da formação foi um dos maiores desafios. Embora estivessem tendo contato com algumas disciplinas na faculdade, os discentes ainda não tinham passado pela disciplina didática em sua formação. Assim, optamos por seguir como teoria de base, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012) e sua didática (Saviani, 2012; Gasparin, 2012) estabelecendo cinco etapas para a (re) construção do saber: 1. tem como ponto de partida a prática social; 2. a problematização; 3. a instrumentalização; 4. a catarse; 5. a prática social como ponto de chegada.

Após o período de observação, os bolsistas passaram a intervir nas aulas. Participaram da elaboração do planejamento do 2º e 3º períodos, e puderam pôr em prática o que vínhamos discutindo nas reuniões de planejamento. A primeira intervenção foi no ensino de jogos populares, utilizando jogos indígenas e africanos como meio de estabelecer questões relacionadas ao cotidiano dos/as alunos/as. Além de trazer um jogo novo, os bolsistas tiveram que modificar as atividades propostas de jogos trazidas pelos alunos/as da instituição de ensino básico. Assim, puderam exercer sua criatividade em elaboração de atividades. Como dificuldades, os bolsistas relataram o manejo de classe e a dificuldade de elaborar variações sobre atividades.

- Patrícia

Em relação à interdisciplinaridade com Educação Física creio que foi um desafio, pois estamos em lugares diferentes, tanto acadêmicos quanto em termos de espaço na escola. O corpo, que na cultura acadêmica sociológica é tão negligenciado em função de uma suposta separação entre este e o intelecto, toma lugar central na Educação Física. Penso que este diálogo interdisciplinar, no entanto, tem grande potencial e é tão importante justamente por podermos repensar essa separação artificial entre corpo e mente e recolocarmos o corpo dentro das aulas de Sociologia. Penso ser interessante também, principalmente quando tratamos a temática do segundo ano do Ensino Médio no Colégio Pedro II, pois para tratarmos a questão indígena no Brasil, ou as relações raciais de um modo geral, precisamos estabelecer uma perspectiva decolonial em que o corpo adquira um outro significado que não o da

tradição intelectual ocidental. Além disso, as questões de gênero, como a da transsexualidade, implicam um novo olhar sobre a corporalidade.

CONSIDERAÇÕES (LONGE DE SEREM) FINAIS

Mais do que elencar os resultados da experiência interdisciplinar do Subprojeto Interdisciplinar EF/Socio, interessa-nos apontar caminhos futuros que articulem teoria e prática pedagógica. As dificuldades e potencialidades propiciadas pelo encontro entre áreas do conhecimento aparentemente distantes revelam de que forma o PIBID pode ser uma oportunidade para que a construção da identidade docente esteja conectada à experimentação e imaginação.

Destacamos que o trajeto feito desde as primeiras atividades, a partir do uso de jogos pedagógicos como ferramenta de aprendizagem até a elaboração de um ciclo de Cine Debates sobre temas tratados pelas disciplinas contempladas no projeto, constitui um esforço no sentido do aprimoramento na formação de professoras/es. Trata-se, aqui, de uma possibilidade aberta à reflexão sobre os modos como os saberes acadêmicos podem ser incorporados à educação básica através do exercício permanente de diálogo entre formas distintas de construção do conhecimento.

As perspectivas da/os supervisora/es sobre suas experiências de trabalho no Subprojeto indicam que novas abordagens para temáticas clássicas e contemporâneas podem ser fomentadas no curso cotidiano das aulas, sem que haja prejuízo ou sobreposição das disciplinas. Ao contrário, é possível notar nos estratos dos relatos aqui apresentados que os desafios para o exercício do magistério em um colégio de excelência expressam o desejo de se promover encontros em que o planejamento e as demais atividades possam, de fato, ser compartilhadas. A realização dos Cine Debates, tarefa que efetivou o princípio interdisciplinar que norteou os trabalhos, também carrega em si elementos que consideramos essenciais para o exercício docente. Ao formarmos equipes organizadoras das atividades com estudantes dos dois cursos, preconizamos o desenvolvimento da autonomia e a reflexão contínua sobre o fazer interdisciplinar. A mediação do trabalho por parte das coordenadoras e supervisora/es buscou matizar as relações possíveis entre a pesquisa e o processo de ensino-aprendizagem, por meio da compreensão da realidade escolar e da exigência de confrontá-la através de múltiplos olhares.

Reiteramos que o trabalho no Subprojeto interdisciplinar fugiu de qualquer tentativa de prescrever métodos ou receitas sobre como conjugar conteúdos supostamente estanques.

Os percalços identificados por professoras/es e estudantes bolsistas nos ajudam a pensar uma agenda futura de trabalhos que possam, de fato, realizar avanços nas práticas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DANTAS JR, Hamilcar Silveira. Esporte e Cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, p. 67-78, set. 2012.

DOMINGUES, Mariana Pereira. **O cinema nas aulas de Sociologia do Ensino Médio: uma reflexão sobre a prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa: Edições 70, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO, Victor Andrade de. Esporte e Cinema: relações e possibilidades pedagógicas. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 111-126, set. 2009.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Linhas de fuga da Educação Física, um olhar fragmentado de Os incompreendidos de François Truffaut. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 2, p. 53-67, set. 2014.

ROCHA, Fernanda de Lemos. **A Sociologia vai ao cinema: o uso do audiovisual como recurso didático na aula de Sociologia**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Língua Portuguesa em perspectiva intercultural: em busca da perspectiva

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira¹, Mergenfel A. Vaz Ferreira², Fabiana Silva Matos³, Patrícia Ferreira de Rezende⁴, Rodrigo Lopes da Fonte Ferreira⁵

RESUMO

O núcleo Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural, vinculado ao PIBID-UFRJ na vigência 2020, nasceu da articulação de reflexões no campo do ensino de línguas, em que as questões do convívio e do embate cultural têm sido enfatizadas, com o desejo de contribuir para a constituição de identidades profissionais próprias, e menos divididas, nos processos formativos dos estudantes de duplas licenciaturas em Letras. Seu intuito principal foi o de lançar luz sobre o rico intercâmbio que pode haver entre esses cursos de Letras e a escola, como potentes espaços de hibridização de saberes e compartilhamento de aprendizados, os quais precisam, ao mesmo tempo, ser explorados e, sobretudo, compreendidos. Objetivamos com esse relato compartilhar um pouco sobre os pressupostos iniciais que motivaram a formação do núcleo PIBID - Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural, assim como apresentar, de forma breve, as discussões que foram realizadas no âmbito do projeto e alguns dos produtos educacionais desenvolvidos pelos licenciandos sob a parceria e supervisão dos professores participantes (coordenadoras e supervisores). Traçando o quadro que vivenciávamos naquele contexto ainda pandêmico, dois aspectos específicos sobressaem-se neste relato: as dificuldades de interação experimentadas naquele cenário e as dificuldades em se planejar/ desenvolver práticas relevantes para o ensino de línguas no contexto ainda remoto. Nesse sentido, foram evidenciadas algumas lacunas (as quais serão descritas no artigo), que se mostraram muito relevantes e que deveriam, a nosso ver, ser preenchidas nos currículos da formação inicial. Apesar dos desafios, destacaram-se das atividades e discussões realizadas no projeto, a promoção de diálogos interculturais e a problematização de preconceitos por meio do trabalho crítico com textos literários, considerados no seu caráter de espaço de encontro de culturas e discursos sociais diversos.

Palavras-chave: Interculturalidade, Ensino, Literaturas.

¹ Professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (vigência 2020). E-mail: mariafernandaapsoliveira@gmail.com

² Professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (vigência 2020). E-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br

³ Professora da Escola Municipal Orsina da Fonseca – SME. Supervisora do Subprojeto Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (vigência 2020). E-mail: fabianamatosam@gmail.com

⁴ Professora da Escola Municipal Epitácio Pessoa – SME. Supervisora do Subprojeto Língua Alemã. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (vigência 2020). E-mail: patriciaderezende@gmail.com

⁵ Professor da Escola Municipal Dilermando Cruz - SME. Supervisor do Subprojeto Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (vigência 2020). E-mail: Isso é fácil: r.jill@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É possível dizer que a interculturalidade é o maior e mais importante desafio da escola no presente. Para reconhecê-lo basta lembrar de uma das formulações mais potentes, porque fruto da difícil conquista da simplicidade, de Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.10). A questão com que lida, em qualquer área, o ensino, principalmente o escolar, gira em torno de construir de forma hábil e justa as condições de pertencimento das mais diversas leituras de mundo e da palavra, em sua variedade linguageira e cultural, ao mesmo espaço de ação, a escola. Reinventar a escola (CANDAUI, 2016) é preciso, portanto, e a sala de aula é sem dúvida o lugar em que se pode capturar tal movimento, quando existe, por meio da pesquisa, ou buscar instituí-lo por meio de projetos como o PIBID.

O núcleo Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural, parte do PIBID-UFRJ na vigência de 2020, nasceu da articulação de reflexões no campo do ensino de línguas, em que as questões do convívio e do embate cultural têm sido enfatizadas com o desejo de contribuir para a constituição de identidades profissionais próprias, e menos divididas, nos processos formativos dos estudantes de duplas licenciaturas em Letras. Justificamos nossa proposta sustentando que esses graduandos, ainda que não o reconheçam, estariam em condições privilegiadas para compreender e contribuir com a necessária ampliação e mobilização transformadora das trocas culturais entre estudantes e estudantes, estudantes e docentes, no trabalho da educação formal.

Dessa forma, o núcleo Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural formou-se com o intuito principal de lançar luz sobre os cursos de Letras e a escola como potentes espaços de hibridização de saberes e compartilhamento de aprendizados, os quais precisam, ao mesmo tempo, ser explorados e, sobretudo, compreendidos.

Com esse relato pretendemos, para além de apresentar o núcleo, seu desenvolvimento e um pouco dos estudos teóricos que fundamentaram as discussões em nossos encontros, compartilhar reflexões advindas das experiências vivenciadas ao longo do projeto, com ênfase ao momento específico pelo qual estávamos passando, dado que na vigência 2020/2021 ainda prevalecia o formato remoto de ensino, sobretudo nas escolas públicas municipais.

EXPECTATIVAS E IMPREVISIBILIDADES: INÍCIO DO PROJETO E CONTEXTO PANDÊMICO

Iniciamos nossas atividades em novembro de 2020, período em que as escolas do município que integravam o núcleo se encontravam em condições bastante precárias de funcionamento, praticando o ensino remoto para turmas de estudantes em sua maioria sem condições materiais de acesso e, portanto, alijados dos processos de formação e aprendizagem que a escola lhes deveria oportunizar. Nesse contexto, as expectativas que o grupo de coordenadoras e professores tinham em relação à própria dinâmica da iniciação à docência deveriam ser profundamente reformuladas.

Professores deixaram, da noite para o dia, de ser trabalhadores presenciais para se tornarem virtuais, adotando a modalidade de ensino remoto. O que realmente aconteceu nessa modalidade de ensino, implementada às pressas, foi que o professor apenas acumulou funções extras, pois além de planejar suas aulas, preparar atividades, corrigi-las, atribuir conceitos, fazer lista de chamada, como normalmente faria no modo presencial, teve, então, de passar a gravar aulas, editar áudios e imagens, antes de fazer *uploads* de vídeos, preparar atividades para encontros síncronos, além de preparar exercícios assíncronos, preparar planilhas no Excel, responder e-mails, enviar atividades por WhatsApp para turmas, postar atividades em diferentes plataformas (como Google Sala de Aula e Facebook), entre muitas outras atividades. Como apontado por diferentes estudos (DEUSDARÁ, 2020; STANKE et. al., 2020, AQUINO; FERREIRA, 2022) é importante ressaltar ainda a enorme diferença entre ensino a distância e ensino remoto, pois enquanto na primeira há divisão de tarefas entre diversos profissionais, neste há um enorme acúmulo de tarefas e sobrecarga dos professores.

Para o grupo de bolsistas de iniciação à docência a situação também envolveu mudanças bruscas de expectativas e modos de agir. Afinal, um dos aspectos que mais mobiliza a participação de estudantes no PIBID é a oportunidade da experiência prática e do convívio no ambiente escolar, não só com os professores supervisores, mas, principalmente, com os alunos e alunas da escola. Nesse sentido, é válido ressaltar que a sensação de desorientação e de insegurança sobre sua participação foi uma presença marcante nos primeiros meses do projeto, reverberando em suas diferentes atividades: nas reuniões semanais, nas decisões sobre as atividades de ensino a serem produzidas pelos grupos, nas expectativas em relação ao retorno ou não do ensino presencial nas escolas.

EM BUSCA DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Em tais condições, nossos primeiros esforços voltaram-se para os estudos e a constituição da própria equipe de trabalho. Sem pretender pré-fixar o repertório e o cronograma de leituras, mas procurando responder às demandas emergentes da formação de docentes interculturalmente orientados, os dois temas geradores de nosso interesse foram, desde o início, o da interculturalidade no campo pedagógico -- em geral e no do ensino de línguas, em particular -- e o da formação literária escolar. A literatura, além de ser manifestação artística presente em todas as sociedades e extratos sócio-culturais (CANDIDO, 2011), oferecendo assim um vasto repertório de universos com que pode ampliar-se a experiência e a compreensão da diversidade humana, é também uma forma de arte em que de modo privilegiado as relações entre culturas podem ser observadas sob diversos enfoques, não estando ausentes preconceitos, idealizações, enquadramentos discursivos os mais variados entre indivíduos e grupos sociais.

Buscando uma aproximação com o conceito de interculturalidade e, também, procurando por caminhos possíveis para o trabalho com a língua portuguesa nessa perspectiva, iniciamos nossos ciclos de leituras e discussões a partir de pesquisadores que vêm pensando o tema sob diferentes vieses -- alguns estudos mais teóricos, outros mais aplicados; porém, pode-se dizer que um dos nossos objetivos principais com a escolha dos textos foi justamente a imbricação entre teoria e prática, marca fundamental do PIBID.

A partir dos textos lidos, pudemos observar que algumas ideias que atravessaram as discussões que se seguiram, envolviam, em grande medida, o que Candau (2016), citando a psicóloga e pedagoga argentina Emilia Ferreiro, chama de “vantagem pedagógica” da diversidade. Para Candau, mais do que reconhecer as diferenças presentes no cotidiano escolar, é preciso que essas diferenças façam parte das práticas pedagógicas e das vivências escolares de aprendizes e professores.

Outro aspecto importante a ser pensado é o modo como a diversidade cultural precisa atravessar essas práticas: caminhando para além de perspectivas diferencialistas, que enfatizam meras comparações culturais; ou assimilacionistas, que procuram, sobretudo, incorporar a indivíduos ou grupos culturais identidades culturais que lhes são alheias. A proposta defendida por Candau, entre outros/as pesquisadores/as (WALSH, 2009; MENDES, 2008), traz em sua vertente uma perspectiva crítica de interculturalidade, tendo como foco a promoção de uma interrelação entre diferentes grupos culturais e indivíduos, concebendo

cultura como um espaço de constantes disputas, em perene processo de (des)construção e reconstrução.

Nesse sentido, compreendemos que para além do reconhecimento e respeito ao outro, essa interrelação cultural entre diferentes sujeitos envolve obrigatoriamente questões relacionadas ao poder e às disputas presentes em sociedade. Candau (2016, p. 808) apresenta algumas características associadas ao viés crítico da interculturalidade, que vemos como fundamentais não só para a nossa compreensão do conceito, mas, principalmente, como eixos orientadores para nossas ações dentro do projeto. Assim, para a autora a interculturalidade crítica...

está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2006, p. 808)

Como reação a esses tópicos discutidos, e inspirados em experiências relatadas por Candau, em uma de nossas primeiras reuniões, propusemos como tarefa a todos os participantes do projeto a elaboração de um breve ensaio com o título “Minha identidade cultural”. O encontro que sucedeu a essa leitura e atividade pode ser considerado a inauguração da nossa equipe como tal. A despeito do distanciamento social, ali pudemos, de fato, nos encontrar uns diante dos outros como seres culturalmente constituídos, e propriamente desfrutar da grande diversidade de heranças que pode ser vislumbrada no conjunto de nossas histórias. Pudemos ver como somos múltiplos, com as marcas do que recebemos e do que escolhemos como nosso. Além disso, pudemos começar a pensar em ações que viabilizassem a inter-relação entre essas diferentes culturas identitárias e em propostas que pudessem promover esse encontro cultural. Tal tarefa se mostrou extremamente complexa, nos conduzindo à busca de conhecimentos críticos e ao exercício da autocrítica, fazendo descobertas valiosas de possibilidades e dificuldades na construção de um trabalho genuinamente intercultural.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS OBSERVADAS NO DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

A escola é, em essência, o espaço da diversidade, seja na relação entre os humanos que ali convivem, seja no repertório íntimo que cada um traz. Pensar na expressão intercultural que fomenta nossa prática significa não apenas considerar a mundividência de cada indivíduo que experiencia uma etapa de seu processo formativo, mas, sobretudo, adequar as articulações pedagógicas às necessidades político-sociais da comunidade escolar. Significa igualmente não esquecer que a própria escola, como instituição, tem sua tradição cultural, em que via de regra as diferenças são desvalorizadas ou apagadas em nome de uma suposta igualdade perante o que se considera, no singular, como “o” conhecimento, e que a própria escola é um dos espaços em que a luta pelo diálogo cultural se pode fazer mais presente e efetiva.

A Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro conta com 1.543 unidades escolares. Sendo uma rede tão ampla, as experiências dos subgrupos que integravam o PIBID Língua Portuguesa em Perspectiva Intercultural não poderiam ser exatamente as mesmas. Algumas escolas voltaram mais cedo ao ensino presencial e, ao mesmo tempo, mantiveram o ensino assíncrono, outras conseguiram organizar o horário para que houvesse aulas presenciais e aulas síncronas. Quando a volta ao presencial se tornou obrigatória para os professores, com os docentes cumprindo toda a sua carga horária na escola, somente a primeira opção prevaleceu. Esse foi o maior desafio da nossa equipe. Tendo em vista que os licenciandos não tinham permissão da universidade para voltar ao presencial, como poderiam interagir com os alunos em aulas síncronas e assíncronas?

Em meio à toda dificuldade enfrentada, as iniciativas tomadas pelo grupo, tinham, antes de qualquer outro, o objetivo de garantir o direito ao pensamento crítico dos licenciandos. Retomando o alerta de Antonio Candido sobre direito à literatura como um bem incompressível, sustentamos nossa praxis no trabalho com o texto literário, entendendo ser ele, em larga medida, um organismo provocativo e libertário, apto como nenhum outro a sustentar a ampliação de nossa visão das diferenças e a construção de verdadeiros diálogos interculturais. Seguindo esse caminho, buscando, apesar dos obstáculos, a troca com os alunos, em uma das escolas municipais parceiras, apostamos nas video-aulas. Um vídeo inicial teve o objetivo de apresentar aos alunos da escola o grupo de licenciandas do curso de Português-Francês, utilizando para isso uma rede muito conhecida dos jovens, o TikTok. O objetivo era mostrar que além da leitura, as licenciandas tinham, como os alunos, outros

gostos e costumes; ao final, elas convidavam os estudantes a fazerem o mesmo (ou seja, gravarem um vídeo também se apresentando).

Sendo estudantes de Português-Francês, decidiram trazer em seguida uma animação, legendada por elas, de um conto marroquino (TV5 Monde, 2014); assim buscaram fugir do padrão de trabalhar apenas com a Língua/Literatura Francesa ligada à cultura europeia, apresentando aos alunos novas perspectivas. Para aproximar os alunos da cultura do Marrocos, elaboraram ainda um Quiz e Cards (pequenos cartazes ilustrados), abordando a cultura em geral e o povo originário da região, chamado Amazigh. A interculturalidade, portanto, esteve em pauta a partir do texto literário e, com esse foco, foram organizadas oficinas pensadas de modo a permitir, ainda que de forma assíncrona, através de perguntas feitas nos vídeos, uma tentativa de interação com os alunos. O diálogo era, para nós, fundamental, mas isso, lamentavelmente, não foi possível por diferentes razões.

Em primeiro lugar, as aulas foram postadas no Google Sala de Aula. Dada a realidade das escolas públicas, muitos alunos não tinham internet em casa e, mesmo para os que tinham acesso, houve problemas com o aplicativo Rioeduca em Casa, mantido pela prefeitura, de modo que muitos não conseguiam utilizá-lo. Além disso, com a volta das aulas presenciais, grande parte dos alunos que antes acessavam a internet e o aplicativo deixaram de vez de usar a sala de aula virtual. Por fim, sem email institucional da Secretaria Municipal de Educação, as licenciandas não podiam acessar o Google Sala de Aula. O contato entre alunos e licenciandos teve que ser mediado pela professora supervisora, com um intervalo de tempo muito grande, visto que os professores, naturalmente, não estavam logados na plataforma o tempo inteiro. Desse modo, mesmo que tivéssemos tido várias respostas de alunos, a interação ainda assim não seria plenamente alcançada, justamente por esse tempo de postagem, resposta dos alunos e depois do professor.

Em outra escola, os alunos de 8º e 9º anos puderam, em encontros síncronos com o professor supervisor, assistir aos vídeos produzidos pelos licenciandos em torno do livro *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. Por se tratar de uma obra clássica do século XVIII, que aborda conflitos entre culturas, acreditamos que o audiovisual funcionou bem como uma atividade inicial da sequência didática. Trazer a lume as questões problematizadoras do texto ficcional, em primeiro plano, viabilizou o estudo das camadas da narrativa pelos alunos, tanto quanto o entendimento a respeito dos cinco elementos da narrativa e sua substância dramática.

O contato direto com o texto literário, realizado num segundo momento, perdeu o caráter de “bicho de sete cabeças”, e os encontros puderam fluir com dinamismo e entrega por parte dos alunos. Dessa forma, as circunstâncias acabaram por nos conduzir a uma exploração

intensiva da multiplicidade de linguagens que marca grande parte das produções culturais contemporâneas, o que também aponta na direção de um ensino intercultural, uma vez que as interações em gêneros multissemióticos fazem parte do universo juvenil (ROJO, 2012).

No entanto, sabemos que a concepção de um produto audiovisual não é algo simples. Pressupor uma competência de professores e licenciandos para o trabalho com tecnologias da informação e da comunicação é um equívoco. Portanto, para além das exigências do contexto do ensino remoto, ficou clara a necessidade de um maior preparo para o manejo de recursos e mídias digitais, ou seja, a necessidade de um maior letramento multimidiático e digital (PAIVA, 2015; AZEVEDO, 2018; MENEZES et. al.; 2021). Nesse sentido, acreditamos que esse conteúdo deve ser contemplado nas reformulações dos cursos de licenciatura, especialmente em Letras. Afinal, trata-se de discursos e práticas de linguagem que muitos dos alunos da nova geração dominam, enquanto, por outro lado, muitos professores e licenciandos desconhecem.

Em uma terceira escola, licenciandos de Português-Alemão tiveram a oportunidade de ministrar uma aula *on-line* aos alunos de 7º, 8º e 9º anos de uma das escolas municipais parceiras do PIBID. A proposta de trabalho envolveu o conto de origem alemã “O pescador e sua esposa” (*Vom Fischer und seiner Frau*) dos Irmãos Grimm (GRIMM [1812], 2010), lido em paralelo com o conto brasileiro “O peixinho encantado”, recolhido por Câmara Cascudo (CASCUDO, 1977).

Também aqui a produção de vídeos foi o recurso utilizado, na tentativa de que a leitura fosse lúdica e despertasse a curiosidade nos alunos, afeitos à linguagem dos textos audiovisuais. Os vídeos foram ilustrados, narrados e editados pelo grupo de pibidianos, inclusive adicionando-lhes música de fundo, o que, não tendo nenhum conhecimento de produção e edição, demandou um longo tempo de preparação. Enquanto uma das produções foi elaborada com colagens de imagens retiradas da própria internet, a outra teve todos os personagens ilustrados com o auxílio da plataforma *Canva* e editados em forma de *storyboard*. Duas atividades acompanhavam os vídeos: um caça-palavras e um questionário em forma de jogo *on-line*.

Apesar de ter sido a primeira experiência docente dos licenciandos no PIBID, em meio a tantos entraves, eles se empolgaram diante da motivação dos alunos, que participaram ativamente da aula remota e disseram ter gostado tanto dos vídeos quanto das atividades. Assim, os bolsistas de iniciação à docência, a partir de uma interação crítica com as multimídias, foram capazes de transpor os limites do presencial para o virtual, embora a muito custo e pelo método de tentativa e erro. Tendo sido a única experiência de contato direto entre

licenciandos e alunos das escolas parceiras, sua repercussão positiva reforçou nossas convicções e compromissos.

Acreditamos que nada substitui o espaço escolar; o poder que tem a piscadela de um aluno, o sorriso do professor satisfeito ao ver que o aluno conseguiu algo que nem ele acreditava e todo o entorno que envolve estar na escola. Como bem diz Paulo Freire, um gesto aparentemente insignificante tem força formadora, e é lamentável que se fale apenas do “ensino dos conteúdos”, entendido muitas vezes como “transferência de saber”, ignorando o que ocorre no espaço-tempo da escola:

Se estivesse claro para nós que é possível que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significações. (FREIRE, 2019, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto aqui relatado, como não poderia ser diferente, foi marcada pelo desafio do ensino remoto e pela dificuldade em se conseguir uma interação mais direta entre os licenciandos e os alunos e alunas das escolas parceiras. Dessa forma, observamos que se mostrou um importante desafio para essa vigência, que pudéssemos evitar que as expectativas não concretizadas de convívio direto com a comunidade escolar e com os alunos, se transformassem em um sentimento de frustração, que levasse o grupo à inércia e/ou a um estado de impassibilidade.

Diríamos então que a principal resposta encontrada para todos os desafios postos foi o trabalho colaborativo e integrado da equipe, que desde o início do projeto buscou pensar em caminhos e soluções dentro das limitações apresentadas. O trabalho com o texto literário numa perspectiva intercultural e crítica, propondo deslocamentos culturais e pedagógicos, também contribuiu para o desenvolvimento e realização de práticas significativas tanto para o grupo de licenciandos como para os alunos das escolas e demais participantes do projeto.

Em busca da perspectiva e na perspectiva da busca, continuamos nosso percurso de construção, desconstrução e reconstrução de entendimentos em torno de uma pedagogia da interculturalidade crítica, indagando como uma formação e ação pedagógica com esse viés pode contribuir para a educação linguística e política de todos os envolvidos no processo:

professores em formação inicial, formação continuada, alunos, famílias e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Marcell; FERREIRA, Mergenfel. Entre dilemas e decisões na crise pandêmica: a análise crítica de comunicados oficiais em contexto universitário. Em: CARDOSO, Janaina; ARANTES, Poliana (Org.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2022.

AZEVEDO, Daniela et al. **Letramento digital**: uma reflexão sobre o mito dos "nativos digitais". CINTED-UFRGS, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, N. 161, 2016, pp. 802-820.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp. 171-93.

CASCUDO, Luís C. **Os melhores contos de Portugal**. São Paulo: Editora Dois Mundos, 1977.

DEUSDARÁ, B. É possível defender a universidade pública e planejar atividades remotas? **Terapia Política** (online), 20 de julho de 2020. Disponível em <https://terapiapolitica.com.br/2020/07/30/e-possivel-defender-a-universidade-publica-e-planejar-atividades-remotas/>. Acesso em 05 de abril de 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRIMM, Jacob & Wilhelm. [1812] **Vom Fischer und seiner Frau**. Berlin: Aufbau Verlag, 2010.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). **Saberes em Português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MENEZES, Vinicius; COSTA, Lorinisa; CAPELLINI, Vera Lúcia. Tecnologias digitais: ação colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores. **RevistAleph**, n. 37, p. 140-155, 2021.

PAIVA, Vera Menezes. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-34, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.& MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. p. 11-31.

STANKE, Roberta S.C; SCHEUENSTUHL, Maria Elisa.; FERREIRA, Mergenfel A.V. Ensino remoto de línguas adicionais na extensão: relatos de desafios e perspectivas. E-book: **Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 963-982.

SWIFT, Jonathan. [1726] **As viagens de Gulliver**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

TV5 Monde. 25 set. 2014. **Conte-moi**. Le garçon aux grands oreilles. Disponível em: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-garcon-aux-grandes-oreilles>. Acesso em: 24 fev.2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.



Seção V
Sociologia e Filosofia

O Novo Ensino Médio e os desafios dos itinerários formativos: a experiência de Residência Pedagógica em Sociologia no componente curricular “autocuidado da saúde”

Gabriela de Souza Honorato¹

RESUMO

O trabalho apresenta os deságios e experiências do grupo do Programa de Residência Pedagógica UFRJ/Capes 2022-2024 – Subprojeto Sociologia – na realização de uma sequência didática do componente curricular do governo do Estado do Rio de Janeiro intitulada de “Autocuidado da saúde”, no contexto do Novo Ensino Médio. A sequência didática abordou reflexões e teorias das Ciências Sociais dentro do campo da saúde, com foco no corpo e nos marcadores das diferenças de classe, raça e gênero.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Didática; Ciências Sociais; Metodologias ativas; Licenciatura; Residência Pedagógica.

O objetivo deste trabalho é o de relatar a experiência do Subprojeto Sociologia, do Programa de Residência Pedagógica UFRJ/Capes (2022-2024), com residência no Colégio Estadual Antônio Prado Junior (CEAPJ), localizado no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro-RJ. O início da presença dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais no Colégio coincidiu com o primeiro ano de vigência do Novo Ensino Médio (2023). Este se constitui de uma política federal, instituída pela Lei 13.415, de 2017, trazendo mudanças, entre outras, para o currículo do ensino médio em todo o país. A Lei indica que 60% da carga horária deste nível de ensino se concentre em “disciplinas obrigatórias”, definidas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, e os 40% restantes sejam cumpridos a partir de escolhas por diferentes “itinerários formativos”. As novidades, entretanto, têm sido percebidas de forma controversa.

No estado do Rio de Janeiro uma das principais críticas tem sido a presença de disciplinas, entre os itinerários formativos, como “O que rola por aí?”, “Vamos jogar?”, “Ação! Está em suas mãos”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo pets SA”, “Arte de morar”, entre outras². Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2022), aponta seis competências específicas e 32 habilidades, compartilhadas entre os componentes curriculares de Filosofia,

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente Orientadora de Área do Subprojeto Sociologia – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail:honorato@ufrj.br.

² Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>; <https://lupa.uol.com.br/educacao/2024/03/15/brasil-tem-pelo-menos-746-disciplinas-novas-no-novo-ensino-medio-so-4-com-educacao-midiatica>. Acesso em: 21 mar. 2024.

Geografia, História e Sociologia que estruturariam a formação geral básica (Quadro 1). No que diz respeito aos Itinerários Formativos, são oferecidas duas “trilhas de aprendizagem” a complementar a formação geral: “Educ(Ação) Político-Social” e “Oportun(A)idade” (Quadro 2). As trilhas de aprendizagem são decompostas em componentes curriculares.

Quadro 1 Competências específicas da BNCC para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

In: SEEDUC-RJ, 2022, p. 52.

Quadro 2 Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Trilha de aprendizagem: Educ(Ação) político-social		
Séries	Componente curricular	Objetivos
2ª e 3ª	Organização político-administrativa do Brasil	Conhecer o funcionamento e estrutura dos níveis de governo e Poderes da República. Compreender a importância da participação dos órgãos de controle externo e interno para o Estado Brasileiro.
	Ciclo de políticas públicas	Entender o rito orçamentário a partir dos seus instrumentos normativos (PPA, LDO e LOA). Conhecer as fases de um programa de governo (elaboração, implementação, monitoramento) e a relação entre eles.
Trilha de aprendizagem: Oportun(A)idade		
Séries	Componente curricular	Objetivos
2ª e 3ª	Envelhecimento da população brasileira	Compreender os processos socioeconômicos de envelhecimento da população brasileira. Conhecer os direitos da população idosa. Viabilizar a importância da ancestralidade para o futuro das novas e atuais gerações.
	Do direito à cidade	Analisar o planejamento urbano brasileiro e identificar problemas para a vivência da população com mobilidade reduzida. Desenvolver possibilidades para a resolução de problemas no convívio entre os diversos grupos sociais. Promover o protagonismo juvenil atrelado ao convívio entre gerações.
	Relicário de heranças	Identificar e visibilizar pessoas idosas que contribuíram para a melhoria da realidade escolar. Registrar e divulgar contribuições dos diversos grupos sociais ao longo da história. Conhecer os espaços e órgãos responsáveis pela proteção dos direitos da criança, do adolescente e da pessoa idosa.

Fonte: SEEDUC, 2022, p. 55 e 56.

Para além dos Itinerários Formativos e Trilhas de Aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram criados itinerários e trilhas de “Blocos Temáticos”, que,

na prática, funcionam como itinerários e trilhas entre áreas, como é o caso dos “Itinerários Formativos Blocos Temáticos MT + CHS; CN + CHS”; e os “Itinerários Formativos Blocos Temáticos Integração de Áreas”. No CEAPJ, os residentes foram alocados no componente curricular “Autocuidado da saúde” (oferecido para o 2º e 3º ano), o que, em primeiro momento, os deixaram bastante apreensivos. O grupo de cinco estudantes, ficaram preocupados em lidar com os desafios colocados pelo Novo Ensino Médio. A ementa do curso, localizada no “Itinerário Formativo Blocos Temáticos CNT + CHS”, “Trilha de Aprendizagem Sustentabilidade Sociocultural e Qualidade de Vida”, está explicitada no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3		
Itinerário formativo bloco temático CNT + CHS		
Trilha de aprendizagem: Sustentabilidade sociocultural e qualidade de vida		
Séries	Componente curricular	Objetivos
2ª e 3ª	Definição e principais conceitos	Abordar os conceitos de diversidade cultural e qualidade de vida. Descrever as percepções objetivas e subjetivas de qualidade de vida. Criar um grupo de reflexão para trabalhar a percepção do sujeito (o eu e o outro). Discutir aspectos da qualidade de vida e saúde do corpo – doenças associadas ao estilo de vida (infarto, derrame, diabetes, hipertensão). Apresentar hábitos que influenciam na qualidade de vida (sedentarismo e alimentação). Estimular a saúde mental dos estudantes a partir do desenvolvimento de jogos de tabuleiro, passatempo e leitura. Pensar o desenvolvimento de atividades a partir do ODS 3 – Saúde e bem-estar.
	Políticas públicas na promoção da qualidade de vida	Apresentar e debater o envelhecimento da população brasileira. Relacionar a função do esporte para promoção da qualidade de vida. Pesquisar sobre a saúde da população. Trabalhar o IDH e mostrar a sua importância e a limitação desse indicador. Abordar o conceito de Equipamento Urbano para a terceira idade e como esse conceito afeta a vida do cidadão na cidade. Identificar os projetos estaduais, municipais em políticas públicas para a qualidade de vida.
	Autocuidado da saúde	Indicar as oportunidades educativas no autocuidado da saúde. Autocuidado na prevenção de doenças transmitidas por microrganismos (vírus, bactérias, protozoários, fungos). Propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o autocuidado da saúde e prevenção de condutas de risco. Estimular a curiosidade dos estudantes e a disseminação dos conhecimentos adquiridos por meio de produções de material de divulgação de hábitos de saúde (folders, músicas, cartazes, teatro e poesias). Apresentar instrumentos da Química como ferramenta para o autocuidado (farmácia, tratamentos, quimioterápicos, química do corpo e relação com o ambiente). Aplicar a Física como instrumento para análise do ambiente escolar (poluição sonora, temperatura entre outros).

Fonte: SEEDUC-RJ, s/d.

Junto à Professora Preceptora, os residentes tiveram oportunidade de desenhar e implementar um curso com reflexões e estudos associando saúde e ciências sociais, para turmas da segunda série do Ensino Médio. As primeiras intervenções dos residentes se deram em sequência de aulas e atividades cujo o tema foi “corpo e saúde”. Nessas, a abordagem

associou saúde às marcas sociais de distintos grupos, tais como “mulheres”, “população LGBTQIA+” e “população negra”. Aproveitaram para trabalhar a história do Movimento Negro no país, fazendo uma relação com políticas de saúde pública, incluindo as chamadas “políticas higienistas” (final do século XIX e início do século XX). As turmas apresentaram excelente participação e engajamento nas reflexões e debates sobre a temática, que contou com o recurso pedagógico de pesquisa de imagens de pessoas em revistas e jornais, em diferentes contextos.

Na primeira etapa da sequência didática, foram oferecidas diferentes imagens de corpos de pessoas públicas e de anônimos, e os alunos, em grupo, deveriam escrever o que pensavam a respeito das condições sociais e econômicas daquelas pessoas. A ideia foi a de mostrar que a cultura, as condições socioeconômicas, e as lutas políticas são impressas em nossos corpos, por meio de modos de ser, de se comportar, de se vestir, de falar, de pensar, entre outras, para além de marcas físicas, como a cor da pele. Assim, foi possível argumentar que indivíduos e grupos e o acesso que têm a determinados direitos, como é o caso do direito à saúde, passa por uma associação entre corpo, que é uma propriedade material, mas também por propriedades simbólicas. Estas são conseguidas na relação com outros sujeitos e grupos, que na vivência em sociedade, os percebem e apreciam. Desse modo, a compreensão da saúde de diferentes corpos passa pela compreensão de uma teia de significações construídas socialmente.

Um corpo não é somente uma coisa material, mas objeto de um jogo social de representações, que lhes atribuem significado/s. A ciência social, entretanto, não se limita a identificar e listar as diferentes concepções sobre distintos corpos, mas: (i) a interpretar como essas concepções se enfrentam socialmente; e, (ii) qual o resultado desses enfrentamentos em termos, por exemplo, de acesso a direitos e ao direito à saúde. Abaixo há destaque para uma das primeiras atividades realizadas pelos residentes. Foram levados jornais e revistas para a sala de aula de uma turma da segunda série regular de Ensino Médio (turno matutino). Diante do uso constante de *Internet* e da grande presença dos adolescentes em redes e ambientes digitais, folhear jornais e revistas e realizar corte e colagem, isto é, tarefas manuais e até mesmo lúdicas, se constituiu de momento pouco comum para a turma, embora bem recebido.

Os residentes pediram que os alunos escolhessem imagens de pelo menos três pessoas, colassem em folha A4 e escrevessem sobre as impressões que tinham acerca da fisionomia dessas pessoas; de suas vestimentas; sobre o contexto da imagem; sobre a origem e a “classe social” delas; e, sobre a cor da pele. Os residentes foram a cada grupo, tirando dúvidas, ajudando-os na escolha das imagens e provocando reflexões acerca das relações entre corpo,

cultura e sociedade. De acordo com uma das residentes, “ao final da aula, alguns alunos elogiaram o exercício afirmando que gostaram das aulas porque propomos atividades diferentes e não apenas ‘passamos matéria’ no quadro.” (Beatriz Moura, 2023).

De forma geral, os alunos selecionaram algumas pessoas famosas, que já tinham alguma ideia de suas “posições sociais” e “estilo de vida” (Figura 1). E assim, foi na seleção de imagens de pessoas anônimas que se pôde melhor desenvolver a temática. Um dos grupos de alunos, por exemplo, escolheu a imagem de uma mulher branca, bebendo vinho, e parecia estar em um quarto de dormir bastante confortável (Figura 2). Os alunos afirmaram que se tratava de uma pessoa de “classe média alta”. A partir daí os residentes começaram a questioná-los a respeito dos motivos que os levaram a interpretar a mulher da imagem desse modo. Assim, foi possível leva-los ao argumento de que nossa cultura, nosso estilo de vida, nossa condição econômica e social, se inscrevem em nossos corpos por meio de “símbolos” e significados socialmente construídos (Bourdieu, 2013), não sendo, portanto, fatos da natureza.

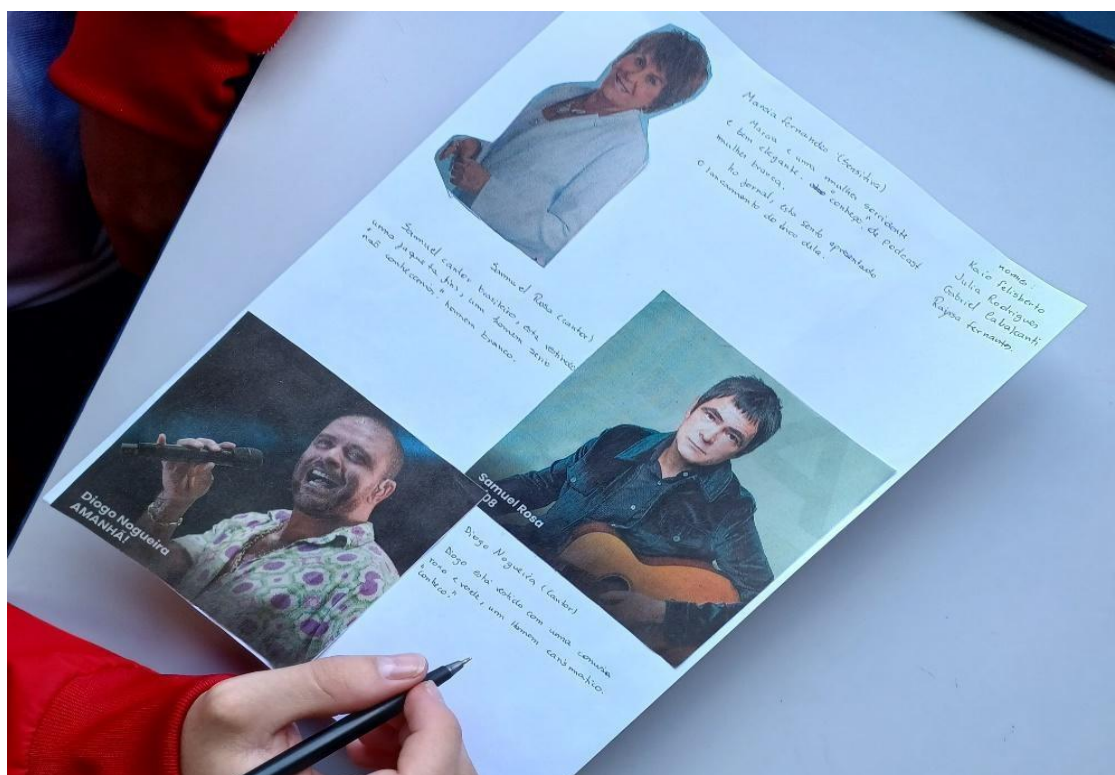


Figura 1 – Exemplo do exercício sobre corpo, saúde, cultura e sociedade
Fonte: Arquivo do PRP – Antônio Prado Júnior.

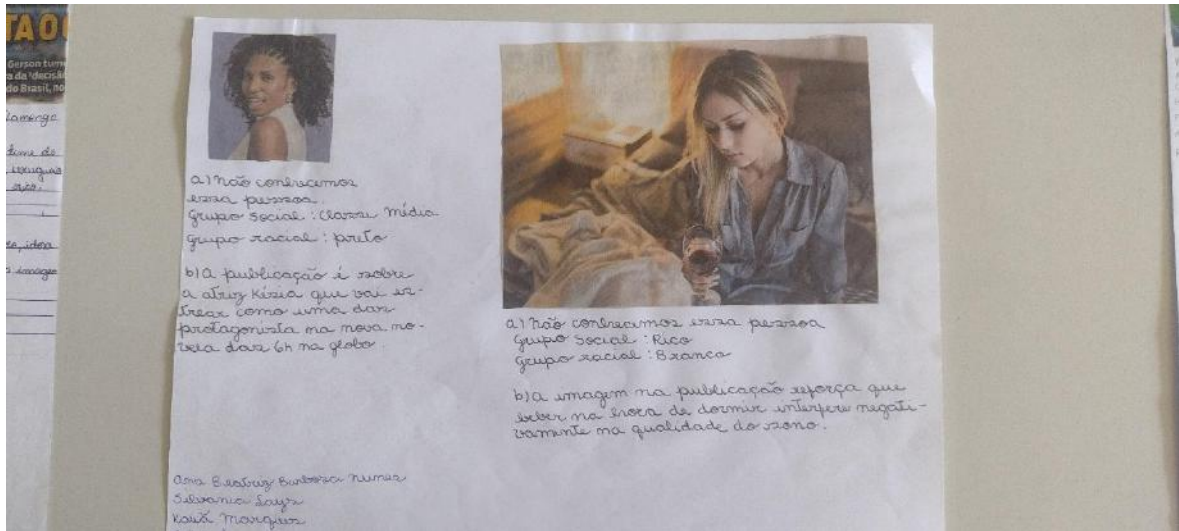


Figura 2 – Exercício sobre corpo, saúde, cultura e sociedade: imagem da mulher bebendo vinho
Fonte: Arquivo do PRP – Antônio Prado Júnior.

Os residentes também selecionaram uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio 2019 por meio da qual ficava evidente a construção social de fenômenos relacionados com o corpo. Esta foi uma iniciativa importante, na medida em que se pôde mostrar aos estudantes que o tema do componente curricular faz parte da agenda pública e de conteúdo do Enem, sempre muito por eles valorizados. A questão teve por base o artigo “Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia” (Vasconcelos *et al*, 2004), onde se argumenta que apenas na época atual o corpo magro adquiriu um *status* de “ideal”. Por outro lado, o corpo gordo, é representado como sem saúde e desviante. Desse modo, os gordos adoeceriam, primeiramente, pelo estresse da opressão social a que estão submetidos. O exercício de reflexão rendeu trabalhos apresentados na Feira de Ciências Humanas do CEAPJ, realizada no dia 23 de março de 2024 (Figura 3).

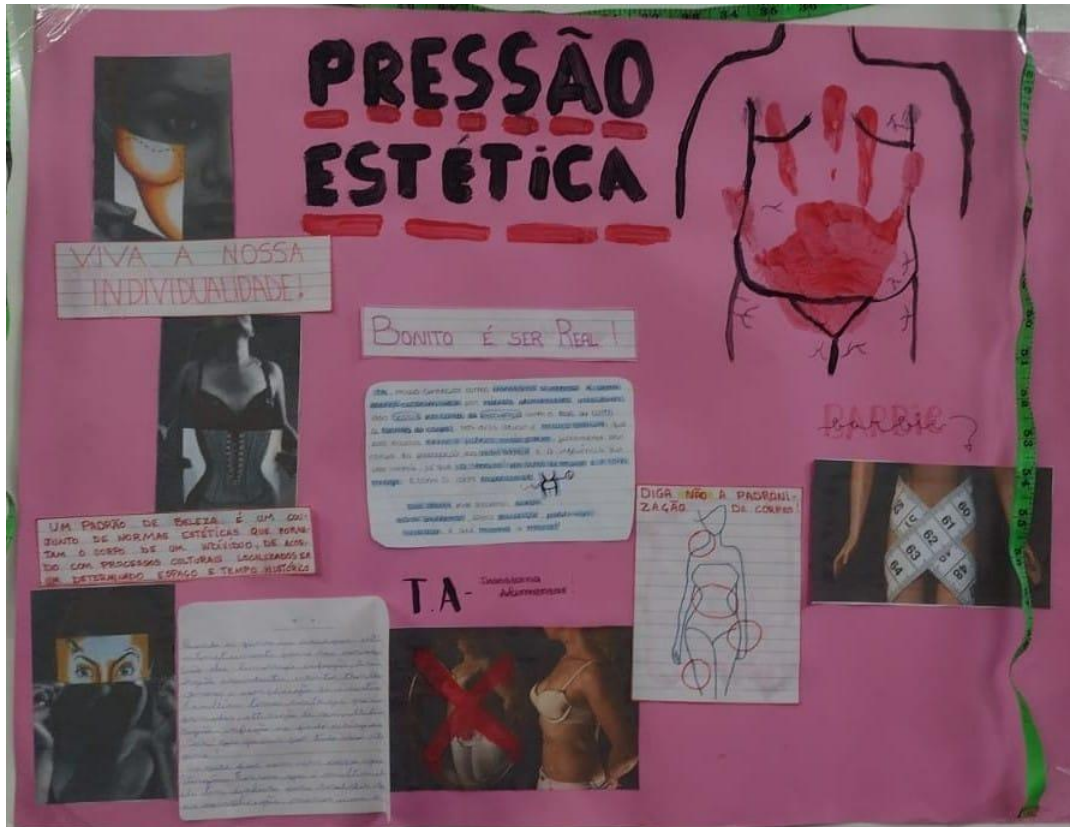


Figura 3 – Trabalho apresentado na Feira de Ciências Humanas do CEAPJ (23 de março de 2024)

Fonte: Arquivo do PRP – Antônio Prado Júnior.

A desnaturalização de fenômenos sociais foi um dos princípios de nossa concepção pedagógica da presença de Ciências Sociais na educação básica, e, particularmente, do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio. Consideramos que a atuação docente é baseada em conhecimento científico (Nóvoa, 2017) e não em dom natural ou competência dada por Deus. Ainda apoiados por Nóvoa (2012), compreendemos a atuação docente como uma “transformação deliberativa” de saberes, isto é que nos leva a transformar saberes científicos e acadêmicos em saberes próprios para a formação básica, focados no ensino e trabalho escolar. Muitas vezes esta “transformação” nos obriga a “deliberar”, escolher, decidir (até mesmo diante de situações imprevistas) dando respostas a questões e dilemas variados (pessoais, sociais e culturais).

O trabalho em colegialidade, proporcionado pelo Programa de Residência Pedagógica UFRJ/Capes 2022-2024, permitiu colocar esses princípios em prática, desenvolvendo situações de ensino-aprendizagem que puderam associar o NEM, o projeto educativo e a identidade da escola, e um debate sobre as relações entre ciências sociais, corpo e saúde. A análise de casos e situações, e a reflexão sobre práticas culturais, exemplos de metodologias ativas, foram muito bem recebidas pelos estudantes. Estes se sentiram participantes ativos da

produção de seu conhecimento, rompendo com o modelo tradicional de “assistir à aula”, isto é, de ouvir a explanação do professor, passivamente. A avaliação das atividades do componente curricular “Autocuidado da saúde” também se apoiou em metodologias ativas, tal como a realização de cartazes para a referida Feira de Ciências Humanas e Sociais.

REFERÊNCIAS

MOURA, Beatriz. Relato de experiência do residente. Rio de Janeiro: Programa de Residência Pedagógica UFRJ/Capes 2022-2024 – Subprojeto Sociologia. Maio, 2023.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, (96), 105-115, jul. 2013.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, a. 9, v. 18, n.35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António (2017). Um novo modelo institucional para a formação de professores na UFRJ. Disponível em: <http://projetos.macaie.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf> . Acesso em: 9 maio 2022.

SEEDUC-RJ. Catálogo de itinerários formativos – Novo Ensino Médio. s/d. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-if.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SEEDUC-RJ. Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/138f4bb6-674c-4424-8da3-96fa4ef1dfdb/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

VASCONCELOS, N. A.; SUDO, I.; SUDO, N. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, n. 1, mar. 2004.

Expansão do currículo da Filosofia através da experiência de ensino

Nastassja Pugliese¹, Marcela Tavares², Tamara Rodrigues³, Fellipe da Costa⁴, Gabriel Gronow⁵, João Vitor Volk⁶, João Pedro Gouveia⁷, Márcio Douglas⁸, Daniel Corrêa Cruz⁹

RESUMO

Pensado como parte das atividades da Cátedra UNESCO para a História da Filosofia, Ciência e Cultura da UFRJ, o subprojeto do Programa de Residência Pedagógica na Filosofia teve como orientação central a reflexão sobre o cânone e o currículo da Filosofia. O projeto ocorreu em 3 escolas e contou com 15 licenciandos bolsistas, 3 professores do ensino básico, 3 licenciandos voluntários e uma coordenadora. Ao longo da duração do projeto, os licenciandos puderam experimentar o fazer filosófico na sala de aula da escola, tendo vivenciado a filosofia como ofício e enquanto prática coletiva. Nesse artigo, desejamos evidenciar como cada instituição, com o suporte de seus respectivos professores/preceptores e aluno/residentes, colaboraram para que cada experiência fosse única e diferenciada, tendo como diretriz uma prática pedagógica libertadora (hooks 2019). Procuraremos mostrar que a experiência de ensino e imersão no cotidiano da escola são por si só modos de expansão do currículo da licenciatura em Filosofia, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos saberes docentes e da formação profissional (Tardif 2012).

Palavras-chave: Currículo; Cânone; Filosofia; Ensino.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente Orientadora de Área do Subprojeto Filosofia – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. Titular da Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura. E-mail: nastassja.saramago@ufrj.br

² Professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro no campus Duque de Caxias - RJ. Doutora em Artes Visuais. Preceptora do subprojeto do núcleo do RP/Filosofia-UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: marcela.tavares@ifrj.edu.br

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: tcr.love92@gmail.com

⁴ Licenciando em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes de Residência Pedagógica. – E-mail: fellipedadostafilosofiaufrj@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808250878275414>.

⁵ Licenciado em Filosofia e Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Lógica e Metafísica (PPGLM). Foi bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: g_gronow@yahoo.com.br

⁶ Licenciado em Filosofia e Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Lógica e Metafísica (PPGLM). Foi voluntário no Programa Residência Pedagógica. E-mail: joaovitorvfp@gmail.com.

⁷ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: joaopedrogouveialeite@gmail.com

⁸ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: 1978.marciods@gmail.com

⁹ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa de Residência Pedagógica. E-mail: danielcorreacruz@gmail.com

FILOSOFIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Segundo o MEC, em junho de 2008, após quase 40 anos ausente, as disciplinas de filosofia e sociologia foram reincorporadas ao currículo do Ensino Médio com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio, mas a carga-horária destas disciplinas nas escolas mostra-se insuficiente para que elas contribuam com o máximo de suas capacidades formativas. Atualmente, com a reforma do Ensino Médio e a BNCC, a filosofia não conta com diretrizes rígidas para sua configuração. O efeito da ausência de diretrizes específicas a respeito de como a filosofia deve se configurar e ser implementada no espaço escolar leva a uma situação de insegurança por parte dos docentes visto que não há garantia de sua presença na grade de horários da educação básica e por parte dos discentes licenciandos que perdem espaço no mercado de trabalho. No entanto, a filosofia não só está presente transversalmente nas diretrizes da BNCC, mas as competências definidas como essenciais no processo de aprendizagem da educação básica são aquelas desenvolvidas pelo professor de filosofia ao longo da formação do discente: análise crítica, uso de conhecimentos historicamente construídos e de conceitos, exercício da curiosidade intelectual, valorização da diversidade de saberes, etc. Ou seja, os conhecimentos específicos produzidos pela filosofia enquanto unidade disciplinar são fundamentais e essenciais para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica de modo que a filosofia nunca foi tão necessária para se garantir a qualidade da educação escolar. De todo modo, a filosofia passa hoje por um processo de ressignificação de seu lugar no espaço escolar e os saberes que ela mobiliza precisam ser fortalecidos para a disciplina cumpra sua função formadora de competências essenciais. O Núcleo de Filosofia da Residência Pedagógica da UFRJ procurou ser um espaço de solidificação do campo de atividade formativo da filosofia, buscando consolidar os benefícios trazidos pela sua implementação nos últimos 14 anos.

Já no contexto da universidade, a filosofia como campo também encontra-se em pleno processo de transformação: com a ampliação do cânone da história da filosofia e a inclusão das obras de mulheres filósofas e outras vozes marginalizadas, há uma crescente necessidade de atualização curricular e de produção de material didático capaz de auxiliar na pesquisa e no ensino destas obras. Assim, o curso de licenciatura em filosofia tem cada vez mais valorizado e se direcionado para fomentar a capacidade de análise crítica de conhecimentos historicamente construídos, contribuindo para a atualização curricular e a crescente

preocupação com a inclusão, diversidade e igualdade de gênero na educação. Portanto, o diálogo com a escola se faz necessário para que os conhecimentos produzidos sejam disseminados e acessados. Do mesmo modo, a escola como espaço privilegiado de construção de um conhecimento específico leva para a universidade as experiências, idéias e reflexões curriculares para que seja construído um entendimento mútuo sobre a presença da filosofia nas instituições de educação e sobre o seu papel como promotora da cidadania e da igualdade de gênero. Esse mútuo entendimento entre universidade e escola, fundado na observância dos direitos humanos, é o que caracteriza a educação de qualidade, segundo os compromissos dos estados frente à Agenda 2030 da UNESCO.

De forma mais específica, o Núcleo de Filosofia do projeto de Residência Pedagógica buscou solidificar e expandir o espaço de atuação da filosofia nas escolas através da afirmação de suas habilidades específicas como o pensamento lógico-crítico e da sua capacidade intrínseca de promoção da igualdade de gênero, da inclusão e da diversidade em espaços transversais e transdisciplinares na escola. Portanto, o Núcleo de Filosofia foi relevante por diversos motivos: (1) permitiu que os licenciandos uma formação integrada entre teoria e prática docente, (2) permitiu que os professores da educação básica participassem das discussões sobre currículo nas licenciaturas, (3) fortaleceu o espaço da filosofia nas escolas, (4) permitiu a discussão crítica sobre o currículo da filosofia na escola e na universidade, (5) contribuiu para a formação inicial dos licenciando, o desenvolvimento profissional dos preceptores e solidifica as ações do curso de licenciatura em filosofia.

O curso de licenciatura em Filosofia está entre os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrícula, com mais de um milhão e meio de matrículas acumuladas segundo o último Censo da Educação Superior, mas apenas 35% deles concluem o curso. Além disso, mais de 50% dos docentes de Filosofia no Ensino Médio não possuem licenciatura ou bacharelado na Filosofia sem curso de complementação pedagógica concluído. Assim, o objetivo geral do Núcleo de Filosofia no Projeto de Residência Pedagógica da UFRJ consiste na ampliação das oportunidades de formação do licenciando em Filosofia de modo que sua experiência teórica na universidade possa ser conjugada criticamente com a experiência prática adquirida através da imersão na escola campo. As atividades da residência pedagógica serão voltadas para a compreensão da especificidade da docência da filosofia na educação básica e para o fortalecimento do espaço da filosofia no cotidiano escolar a partir de sua presença tanto como unidade disciplinar quanto como estimuladora de habilidades que se apresentam de modo transversal no currículo do Ensino Médio. Neste sentido, o projeto busca auxiliar o licenciando a construir sua identidade docente através de experiência de imersão

pedagógica de diversos níveis de complexidade, mas sempre de cunho prático e colaborativo, para seu progressivo ganho de autonomia como docente.

O SUBPROJETO DE FILOSOFIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EXPANSÃO DO CURRÍCULO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por objetivo possibilitar a vivência de estudantes de licenciatura que estão nos últimos períodos do curso. Em sua primeira edição, o PRP de Filosofia da UFRJ contou com a participação de aproximadamente 20 alunos da licenciatura em Filosofia, 3 professores de Filosofia da Educação Básica e uma coordenadora professora da Faculdade de Educação da UFRJ. As três escolas que abrigam o Programa se localizam em regiões bem distintas na cidade do Rio de Janeiro e em sua região metropolitana, sendo elas: o Colégio de Aplicação da UFRJ, localizado no bairro do Jardim Botânico na Zona Sul do Rio de Janeiro; o CEFET-RJ, situado no bairro do Maracanã na Zona Norte da cidade; e o IFRJ campus Duque de Caxias, que fica na região do bairro de Gramacho na Baixada Fluminense. Cada uma destas instituições possui realidades distintas, tanto geograficamente como em relação à realidade socioeconômica dos discentes. Sendo, muitas vezes, tais realidades também distintas das realidades dos próprios residentes pedagógicos, o que contribui significativamente para a construção da identidade profissional docente.

Todas as experiências vivenciadas pelos residentes buscaram fortalecer e aprofundar sua formação teórico-prática e o contato direto com os professores da educação básica os permitiu acompanhar o dia a dia destes profissionais, desde o momento da preparação das aulas, passando pelas atividades em sala de aula, até o momento das avaliações. Esta convivência permitiu a realização de pesquisas colaborativas e a produção de atividades e materiais didáticos diferenciados. O Núcleo de Filosofia, então, entende a docência como profissão que mobiliza saberes específicos e, por isso, suas ações pedagógicas serão norteadas pelo princípio da horizontalidade de responsabilidades e saberes, pela pluralidade de ações, a diversidade de sujeitos e de espaços. De modo mais específico, o Núcleo de Filosofia se funda em princípios pedagógicos que estão em consonância com os objetivos para o desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da UNESCO: valorização da igualdade de gênero no ensino, a não-discriminação de tradições não-canônicas e a inclusão de vozes filosóficas marginalizadas. As atividades propostas pelo Núcleo de Filosofia são pensadas

como formas de superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, mas sem perder de vista o caráter propriamente filosófico de competências e habilidades como a argumentação, a curiosidade intelectual e a análise de conhecimentos historicamente construídos. Reconhecendo na licenciatura em filosofia um espaço de formação de professores aptos a ensinar análise crítica através da investigação dos usos da linguagem e do estudo de textos, procuramos estimular o exercício transversal da filosofia na escola campo através de projetos colaborativos e coletivos. Com a residência pedagógica e a imersão do licenciando na escola campo, o contexto escolar passa a dar sentido ao que o licenciando aprende na universidade permitindo que se conjugue teoria e prática e que o licenciando tenha protagonismo em sua aprendizagem.

O CASO DA RESIDÊNCIA EM ENSINO DE FILOSOFIA NO CAP-UFRJ

No decorrer dessa jornada de residência, ao longo de um ano, o corpo de residentes e voluntários do Colégio de Aplicação da UFRJ desenvolveu diversas abordagens pedagógicas. Em seguida, iremos dar um panorama desse intenso trabalho, a fim de comprovar o nosso compromisso com uma prática filosófica descolonizadora e amplamente participativa, na busca por uma valorização da Filosofia.

Vejamos, o projeto de pré-vestibular social do CAP, nomeado CapPopular, foi desenvolvido pelos residentes João Vitor Volk, Márcio Douglas e com a participação especial da professora tutora Renata Augusto. Enquanto residentes, a participação no projeto consistiu em participar de reuniões de planejamento, elaborar materiais para as aulas, seleção de questões de vestibulares, e ministrar as aulas em grupo nas datas marcadas. Uma das preocupações constantes durante a concepção das aulas foi sempre trazer como referencial teórico uma filósofa e um filósofo que não seja nem europeu nem estadunidense para compor a tematização das aulas, sem que esses sejam apresentados como alternativas ou curiosidades, mas como interpretações tão válidas quanto a tradicional canônica.

O projeto “Filosofia com pipoca”, desenvolvido pelos residentes João Vitor Volk e João Pedro Gouveia, consistiu em passar filmes para os alunos em horário livre deles (sem aula) para que, após terem assistido, fazermos uma roda de conversa sobre o filme e debatermos questões e conceitos que estão presentes na curadoria cinematográfica. O objetivo do projeto é mostrar como as discussões filosóficas podem participar do cotidiano e serem utilizadas para compreender melhor a realidade social e material que circunda a todos. Outro objetivo era o de apresentar a percepção que toda narrativa passa por um narrador,

principalmente quando tratando de filmes, não havendo no meio narrativo alguma verdade absoluta ou enredo inocente, mas apenas histórias apresentadas de forma interessada por algum sujeito que deseja (por quaisquer motivos) narrar desta ou de outra maneira. No último encontro, foi necessária a anexação do projeto ao projeto de extensão “Cineclube CAP UFRJ - pensando juntos” por conta da não possibilidade de atuação dos residentes sem que eles estejam sendo supervisionados por algum professor ou funcionário do colégio. Antes disso, foi abordado o tema do racismo através do filme “White Dog”, do diretor Samuel Fuller. O tema da linearidade ou não do tempo (estabelecendo um diálogo com o projeto “CAP-Literário”) através do filme “Memórias de ontem” do diretor Isao Takahata e o curta “La Jetée” dirigido por Chris Marker. Por último o tema da desigualdade social e do dualismo natureza/civilidade através do filme “Fantástico Sr. Raposo” do diretor Wes Anderson, que foi escolhido por votação dos próprios alunos. As experiências com esse projeto jogaram holofote no aspecto político e interessado entre os funcionários do colégio em relação às atividades pedagógicas. Fazer atividades dentro da escola foi um processo muito burocrático, argumentativo e cansativo. Ocupar mais o CAP com o setor de Filosofia, as dificuldades referentes à faixa etária e até a comunicação com outros professores sobre a inclusão ou não do “Filosofia com Pipoca” foram os principais temas da maioria das conversas relacionadas ao projeto, deixando de lado a escolha temática dos filmes e como provocar mais os alunos durante a roda de conversa. Tais experiências foram enriquecedoras na nossa formação, pois tivemos a oportunidade de conhecer melhor a realidade da sala de aula e as estratégias pedagógicas que precisam ser feitas para obter melhores resultados. Como coletivo, esperamos que nossos esforços tenham contribuído para a valorização da Filosofia - e sobretudo, na formação dos estudantes, possibilitando a eles um panorama diversificado da filosofia e do que significa se tornar mais íntimo do pensamento filosófico.

O projeto “CAp Literário”, desenvolvido por todos os residentes de Filosofia no CAP, em conjunto aos setores de língua portuguesa e de física, consistiu em elaborar uma feira cultural em torno da temática do conceito de Tempo, sendo a ocorrência deste ano do evento nomeada “CAp Literário: O futuro é ancestral”. O evento articulou pedagogicamente várias frentes e propostas temáticas, incluindo oficinas e instalações com imersões na literatura brasileira, havendo debates sobre descolonização e contribuição do pensamento indígena para o campo literário e filosófico. O setor de Filosofia trabalhou com frases de filósofos no decorrer da história da Filosofia que tentavam dar significado a esse conceito abstrato explorando as diferentes formas de compreendê-lo, como por exemplo se ele é linear ou não. Os estudantes escreveram em pequenos cartões, confeccionados pelos mesmos, e em

seguida, expuseram suas reflexões no dia do evento para a comunidade escolar e participantes.

No evento do CAp Literário pudemos observar como o efeito do trabalho da aproximação feita com os alunos durante o ano foi essencial. Durante o evento trabalhamos juntos no mesmo espaço confeccionando cartazes e utensílios que dialogassem com o tema escolhido para a feira literária. Nela, pudemos perceber uma convergência de cada um dos momentos formativos do trabalho docente até este momento: ali os alunos já nos eram conhecidos, o que facilitou muito a comunicação e coordenação das tarefas; a maioria dos residentes já haviam apresentado aulas ou dinâmicas com eles, e assim, colocando em evidência a troca professor aluno entre os discentes e os residentes, o que criou uma atmosfera de proximidade e intimidade que fez o longo trabalho ser mais divertido e eficiente. Além disso, houve uma interdisciplinaridade bastante louvável durante o processo, onde pudemos trabalhar com equipes de outras disciplinas o que, juntamente aos outros fatores citados, nos permitiu ter a experiência de uma verdadeira comunidade escolar integrada, onde a participação de várias categorias se dá de forma ativa.

Há também de se falar do PIBIC-EM de Filosofia que há no CAp, que introduz as alunas como é o processo do trabalho científico filosófico. O grupo é composto de alunas bolsistas e voluntárias, tendo a sua maioria de voluntárias. O coordenador do projeto é o professor Nelson de Aguiar, que também é o professor de sala e o residente que ficou responsável em auxiliar o projeto foi João Pedro Gouveia . E um ponto curioso que deve-se ser colocado é que são todas alunas que compõem o projeto, demonstrando de forma diferente o que se vê nos cursos de filosofia, onde é majoritariamente composto por homens. O trabalho que faz-se nesse projeto é o de assimilação de textos filosóficos a fim de que produza-se, a partir do estudo deles, artigos científicos inclusive para possível publicação, tendo inclusive terem de ser apresentados na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ(SIAc-UFRJ). É de suma importância a preservação e ampliação desses projetos nos colégios, não só os supostamente da elite da rede pública, mas também aos demais, como da rede estadual, pois eles têm a capacidade de despertar nos estudantes outras percepções das áreas de conhecimento, e também aprofundar caso já gostem, de uma forma mais efetiva, e também para mostrar a possibilidade do ensino superior para muitos jovens que não vêm como uma possibilidade plausível para suas realidades, pois através do projeto, a integração com a faculdade é maior, o que também possibilita conhecer a estrutura física e acadêmica da instituição.

No debate apresentado no CAP em agosto de 2023, a professora do PPGLM Carolina Araújo promoveu um workshop, com a temática “Filósofos e Utopia Platônica”. Foi uma experiência bastante diferente do que eles tinham experimentado, pois era uma palestrante fora do ambiente escolar em que estavam acostumados a lidar, com uma linguagem pouco conhecida do seu cotidiano. A experiência foi bastante interessante, pois estavam todos dialogando e inquirindo sobre o papel do feminino em nossa sociedade, e de épocas mais remotas e de como isso está mudando a forma de recontar a filosofia pelo ponto de vista feminino, até então silenciado por uma sociedade tipicamente machista. Os alunos, inclusive os meninos, questionavam muitas posições do papel da mulher na nossa sociedade e isso foi um grande avanço para que um diálogo franco fosse apresentado por todos os gêneros.

Por fim, uma das últimas atividades realizadas foi uma aproximação do IFCS, o campo de estudo dos residentes, com o CAP por meio de uma dificuldade já citada acima: a falta de carga horária de filosofia no ensino médio. A partir do centro acadêmico de Filosofia, o CAFIL-UFRJ, impulsionamos uma mobilização para esta pauta. Por mais que não tenhamos conquistado o objetivo do aumento de carga-horária, conseguimos alguns frutos relevantes: pudemos ter uma ideia de como o problema afetava os estudantes, criamos uma boa relação com o grêmio estudantil do CAP, conhecendo alguns de seus membros e podendo ter diálogos extremamente profícuos entre os grupos. Neste sentido, tivemos algumas reuniões entre os residentes e licenciandos, havendo a participação de membros do CAFIL, do grêmio do CAP e de técnicos administrativos do CAP em uma delas; também foram consideradas as ideias de se fabricar um panfleto explicativo sobre a situação, incluir professores do próprio IFCS nesta mobilização, a fim de dar mais força a ela e realizar um levantamento quantitativo sobre o impacto da falta de carga-horária das disciplinas Filosofia, Sociologia e Espanhol na formação dos discentes.

Citamos essa experiência pois ela evidencia um papel que todos os docentes, independente de suas disciplinas, acabam por ter que desempenhar: a necessidade de propor articulações políticas (e não meramente pedagógicas) para lidar com as questões problemáticas surgidas no ambiente escolar. Isso fica evidente quando analisamos que a situação da falta de carga horária foi uma decisão institucional do CAP e não do setor de filosofia, sendo fora da alçada deste. Desta forma se justifica a mobilização política que se pauta na solidariedade entre as diferentes categorias (alunos, docentes e técnicos) do CAP. Isso é relevante porque as condições institucionais/políticas de uma instituição muitas vezes precedem as possibilidades pedagógicas que são ou não possíveis, sendo necessário propor

uma mudança daquelas antes destas. Esta atividade tem a pretensão de ser continuada nos próximos anos e deixou um legado de luta bastante bonito para quem retomá-la.

Por fim, há de se frisar, ainda, que o suporte da CAPES e do programa residência pedagógica foi central para esta e todas as outras atividades realizadas: seria praticamente impossível o professor Nelson, o único professor de Filosofia do colégio, realizá-las apenas com o auxílio dos licenciandos, sendo de suma importância a existência de 5 residentes bolsistas e 1 voluntário à sua disposição e que puderam realizar, desenvolver e criar suas próprias iniciativas e auxiliar nas já existentes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS: IFRJ- CAXIAS E CEFET- MARACANÃ

Finalizamos o nosso artigo com dois relatos de residentes das escolas técnicas, o primeiro relato vêm de experiência no IFRJ de Caxias e o segundo do CEFET-Maracanã. Estes relatos mostram a imersão dos licenciandos e um pouco dos seus processos de construção da identidade docente, mostrando que a experiência na escola e em sala de aula é fundante para o estabelecimento de um vínculo profissional com a disciplina e, portanto, necessária dentro do percurso de aprendizado na Licenciatura em Filosofia.

"A disposição tecnicista do IFRJ (ousou generalizar os IFs) poderia depreciar a atividade filosófica por pretensamente considerá-la “desinteressada”, ou em outras palavras, desvinculada dos problemas concretos da realidade. Uma falácia, pois a atividade filosófica jamais é “desinteressada”, e todo pensamento, toda tentativa de explicar e compreender algo, mesmo que em um âmbito abstrato, demonstra o seu vínculo com a realidade dinâmica na qual estamos situados. Nesse sentido, ao acompanhar o trabalho de minha preceptora pude perceber seu engajamento e esforço em realizar atividades culturais e filosóficas no campus. Durante minha trajetória como residente, houve diversas atividades organizadas por ela e promovidas por núcleos de estudos e coletivos estudantis. Alguns deles são o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e o Coletivo Negritude Federal, coletivo autogestionado formado por estudantes secundaristas. No CAP, o setor de Filosofia conta com dois tempos semanais no segundo ano do ensino médio e apenas um no terceiro ano do ensino médio. As disciplinas de Sociologia e Espanhol também sofrem com um problema parecido. Anualmente o campus promove a SEMACIT (Semana Científico-Tecnológica), que tem como proposta servir de espaço de divulgação e circulação de produção científica, por meio de mostras de trabalhos técnico-científicos, minicursos e oficinas. E não pense que a atividade filosófica fica escanteada nesses eventos! Inclusive, a participação dos Residentes de Filosofia é indispensável para a promoção de atividades que engaje o corpo discente a entrar em contato com o mundo da Filosofia. Piqueniques filosóficos, Cine-Debates, oficinas de colagem, mini-cursos de filosofia, elaboração de aulas dinâmicas de Filosofia, são uma realidade

essencial na formação do saber e fazer filosófico, atuando na vida dos alunos como um exercício de liberdade do pensamento, insubordinada a qualquer tentativa de normatização. A atuação filosófica e pedagógica nas escolas é por si um manifesto de resistência. A importância da Filosofia é ainda mais marcante no ambiente das escolas técnicas, principalmente diante de um cenário de supressão das disciplinas humanas com a proposta de reforma do Ensino Médio. O projeto Residência Pedagógica de fato nos serve como ferramenta didática para viabilizar o saber filosófico.” - residente do IFRJ - Caxias

"Comentando especificamente sobre a minha percepção dessa primeira experiência, recordo da ansiedade intensa que senti da véspera até a derradeira data da nossa primeira aula (15/06/23). Lendo e relendo até de madrugada o protótipo de roteiro que havia escrito, me perguntava: vou conseguir lembrar de tudo? Será que vai dar tempo? Fará sentido para os outros a associação feita entre um ponto e outro? Com os questionamentos intermitentes, conseguirei fazer a turma participar, ou tudo vai redundar em mais uma exposição conteudística ou até destrambelhada? Será que no futuro toda aula que eu der precisarei estudar tanto para cada uma delas?... E até a aula ter terminado, meu assombro com esses questionamentos só passou depois do transe ocorrido entre o momento que abri a boca em sala e a aula terminou. Antes disso, considero importante constar no contexto da experiência com o Projeto, lembro que ao chegar e encontrar com meus colegas no dia, senti um alívio por estar na companhia deles, não sozinho. Me sentia confiante de que conseguiria falar sem gaguejar, e até queria falar logo para não acabar me distraindo do fio que constantemente remontava em minha mente amarrando tudo. Mateus e Vitória fizeram sua parte, ao meu ver, de maneira bem natural, e então houve a minha parte, cuja intenção era a de complementar o que foi discutido apresentando um recorte histórico sobre o conceito de justiça. Como eu imaginava que talvez houvesse muito conteúdo, tentaria começar fazendo indagações aos alunos como “o que vocês entendem por justiça?”, “que exemplo de coisas vocês consideram justo ou injusto?” etc, no sentido de tentar tornar a exposição mais dialógica. Na primeira tentativa, senti como se a gravidade me puxasse com uma força dez vezes maior assim que terminava a pergunta e encarava a turma, em completo silêncio, até passarem talvez cinco segundos que pareciam ter durado minutos, e então de supetão inalava uma respiração profunda e ao mesmo tempo rápida emendando com o que eu diria a seguir. Na segunda tentativa, o mesmo efeito. Na terceira já fiz o questionamento como se fosse intencionalmente retórico e, ao fim da minha fala, de uma forma que me foi surpreendentemente espontânea - ou que pelo menos assim me parece, nesta quase memória - consegui rematar de forma razoável, então encarando os colegas, o Felipe, e depois se não me engano ele deu continuidade agradecendo a nossa atuação e encerrando a aula ainda com uma breve discussão com alguns dos alunos que felizmente interagiram com o todo do que havia sido feito. Em suma, deu certo. Ainda assim me sentia mordido por não ter conseguido ser natural da forma como desejava, ainda enredado na minha insegurança e preocupado em como seria dali para diante.” - residente do CEFET - Maracanã

Estes relatos não exaurem as variadas experiências ao longo da implementação do PRP-Filosofia, mas dão a dimensão das transformações que a oportunidade de formação deu aos estudantes e às escolas. Vale registrar também que alguns desafios ainda ficaram por ser

elaborados teoricamente, como aquele da dificuldade de abordar papéis de gênero nas escolas e também a dificuldade em se pensar a neurodiversidade na docência e na academia. No entanto, consideramos que a implementação do projeto nas escolas e na universidade auxiliou na expansão do currículo da filosofia e abriu horizontes para que seja possível a manutenção permanente da experiência na licenciatura e nos espaços escolares enquanto política pública.

REFERÊNCIAS

ANPOF. **Sem Filosofia não tem Base - Carta do GT Filosofas e Ensinar à Filosofar sobre a BNCC**. Núcleo de Estudos da Educação Básica do GT Filosofar e Ensinar, 2021. Acessado em 06 de abril de 2024 em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>

DA COSTA, Regis Clemente. **O ensino de Filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016**. Artigo acessado em: petdefilosofiaufpr.wordpress.com v. 18, n. 2, agosto, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

NETO, José Cândido Rodrigues et al.. **A especificidade da filosofia requer um ensino específico**. Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

PIBID Sociologia: educação, afetos e formação crítica na escola básica

Bruno José Rodrigues Durães¹, Marcela Serrano², Tarcila Soares Formiga³, Tatiana Prado Vargas⁴, Laila Leite⁵, Maria Lúcia Martins Cordeiro⁶, Mariana Cordeiro de Castro⁷, Mariana Piran Bom⁸, Isabella Marques de O. França⁹, Renan Aguiar no Nascimento¹⁰

RESUMO

Apresentamos no texto a trajetória do núcleo 2 do PIBID Sociologia (2023) no Colégio Pedro II/CPII – São Cristóvão III – e no CEFET – Maracanã (duas professoras supervisoras no CEFET e uma no CPII). Nosso foco foi apresentar a Sociologia com dinâmicas em sala, participação em eventos/projetos de extensão e construção de jogos didáticos. O objetivo do texto é refletir a prática docente do PIBID em duas dimensões: 1- o impacto na construção do pensamento crítico; 2- a contribuição na formação dos/as licenciandos/as. A metodologia evidenciada foi a troca de experiências (da Universidade e da Escola). Também refletimos sobre o lugar ocupado pela Sociologia, procurando colocar em relevo o espaço desse campo do saber, que se quer disruptivo. A trama da construção de uma consciência crítica a partir da educação traz complexidades que só podem ser vividas a partir do “chão da escola”, seja dentro ou fora da sala. A conexão entre a teoria e a prática na formação é uma aposta que tem modificado trajetórias de licenciandos/as e da própria escola. O PIBID impacta na produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação; Sociologia; Afeto; PIBID; Ensino de sociologia.

¹Professor Associado de Sociologia da UFRJ. Coordenador do Subprojeto Sociologia – núcleo 2 - Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: pibidsociologiaufrjn2@gmail.com.

²Professora de Sociologia do CEFET Maracanã. Supervisora do Subprojeto Sociologia – núcleo 2. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marcela_m_serrano@yahoo.com.br

³Professora de Sociologia do CEFET-RJ. Supervisora do Subprojeto Sociologia – núcleo 2. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: tarcilasformiga@gmail.com.

⁴Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (São Cristóvão III). Supervisora do Subprojeto Sociologia – núcleo 2. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: tatipvargas@gmail.com

⁵Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: lailaalves2004@gmail.com.

⁶Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: mallu.mcordeiro@gmail.com

⁷Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: marianaccstr@gmail.com

⁸Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: maripiran7@gmail.com

⁹Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: bellamarques2909@gmail.com

¹⁰ Graduando no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . E-mail: renanaguiardonascimento@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A tarefa educativa é, sem dúvida, mais que a transposição de conteúdos. Concretamente, por mais que a aula contribua na formação dos estudantes, existem barreiras que promovem distanciamento de estudantes da sala. Cabe a pergunta: como faremos para que a escola garanta o letramento sociológico (racial, de classe, de gênero, político etc.) a todos seus estudantes? Foi parte constitutiva do nosso PIBID refletir sobre o caráter da exclusão de sujeitos/as do padrão da escola, sujeitos muitas vezes denominados “problemáticos” ou o “fracasso escolar”. Quais discursos meritocráticos, quais as histórias familiares e recortes de classe, raça e gênero que perpassam esses estudantes? Quando colocamos os holofotes sobre a sala entendemos que o debate sobre a Sociologia na escola não é apenas currículo. É necessário pensar o conhecimento que se constrói a partir dos saberes dos estudantes. Esse giro no olhar, pensando a escola para além da sala, orientou nossas práticas.

As instituições em que atuamos são instituições federais que têm como característica a diversidade racial, de classe e de gênero.

No subnúcleo 1 de Sociologia do CEFET, supervisionado pela professora Marcela Serrano com oito bolsistas e um voluntário, os/as licenciandos/as se engajaram em aulas e em práticas educativas e de extensão. O grupo foi dividido em dois junto com o Projeto de Extensão de *Sociologia em Jogo* e o Projeto Sociologia Visual. A culminância dos Projetos foi a SEPEX/ EXPOTEC (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET).

No subnúcleo 2 do CEFET, supervisionado pela professora Tarcila Formiga, os/as licenciandos/as participaram da elaboração de atividades avaliativas, conduzindo dinâmicas com os/as estudantes. Essa ação permitiu que eles/as tivessem contato com os dilemas que atravessam as práticas pedagógicas, inclusive os conflitos que o saber sociológico provoca. Os/as estudantes do PIBID também puderam participar da SEPEX, com o projeto de extensão Sexgen – sobre questões relativas ao gênero e à sexualidade.

No Colégio Pedro II, em que tivemos a atuação do subnúcleo 3, com oito bolsistas, supervisionados pela Professora Tatiana Vargas, ocorreram várias ações dentro e fora da sala, com atuação no Projeto de Iniciação Científica em Música e todas as ações resultaram na participação no movimento “Quizumba”. A Quizumba é uma festa que traz referências culturais das ruas e dos subúrbios para a escola. Essa festa mostra o protagonismo dos estudantes considerados “excluídos” do processo educacional (os “crias”, os estudantes que se autodenominam assim, fazendo referência a expressão “cria de favela”), os quais fomentam práticas culturais, tais como a “altinha” do futebol, a percussão e o funk.

Os três subnúcleos seguiram a mesma dinâmica da observação participante, com uso do “diário de campo”, propondo atividades para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e fazendo registros individuais e gerando um documento diagnóstico sobre a Escola.

A SOCIOLOGIA NA ESCOLA

A sociologia na escola pode contribuir para a desnaturalização do mundo e para que os estudantes debatam sua própria identidade (ARAÚJO, MARTINS E MENDONÇA, 2019). Conforme Sarandy (2004), cabe a sociologia gerar um ato educativo problematizador. Ou seja, a atuação na Escola é central no processo de trabalho docente. Sem dúvida, a atividade laboral docente demanda habilidades, capacidade de contextualizar a cultura e o social na Escola, e exige uma “[...] ressignificação constante da prática e da teoria [...]”. O labor docente é tudo isso, além de uma ação com, para, sobre, entre e por outros sujeitos: os educandos” (2019, p.30-31). Ainda conforme Godinho, ninguém nasce docente, mas torna-se. É dialético e não é um dom ou vocação. Assim, aprender a ser professor com o PIBID é um processo de troca e de vivências.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE¹¹

Os bolsistas elaboraram um estudo diagnóstico envolvendo uma compreensão da realidade na qual se inseriram, além do acompanhamento de aulas e leituras.

Nossa atuação ocorreu em cooperação com dois projetos da Escola e que são coordenados também pela Professora Marcela Serrano (Projetos de Extensão “*Sociologia em Jogo: desenvolvendo jogos didáticos na Educação Básica*” e “*Sociologia Visual: construindo um acervo de imagens para o Ensino de Sociologia na Educação Básica*”).

O projeto Sociologia em Jogo conta com a contribuição das bolsistas Mariana Piran, Maria Lúcia Cordeiro, Anna Carolina Costa, Fabia Luiza (PIBID Sociologia UFRJ) e da bolsista de extensão Brunna P. Barreto (aluna do Ensino Médio Integrado ao Técnico do curso de Estradas). O objetivo foi a criar recursos didáticos facilitadores do processo de ensino. Por meio da estruturação de jogos é possível dar centralidade a um processo dialético de

¹¹Essa parte será com reflexões sobre a trajetória do subnúcleo 1 no CEFET-Maracanã, supervisionado pela professora Marcela Serrano, do qual participaram os/as bolsistas Adrielly Mendonça, Anna Carolina Costa, Fábica Luiza Sant’Anna, Gabryelle Alves, Luiz Henrique Peixoto, Maria Lúcia Cordeiro, Mariana Piran, Sávio Batista e Yan Tavares.

construção do conhecimento. Ao longo do projeto do PIBID, a equipe realizou oficinas com jogos didáticos, tanto no próprio CEFET, com as turmas que as bolsistas acompanharam, quanto em outras instituições de ensino, como no SESI/ FIRJAN de Jacarepaguá. Além disso, as bolsistas da UFRJ desenvolveram um jogo inédito. O projeto *Sociologia em Jogo* também marcou presença na Semana de Ensino e Extensão do CEFET (SEPEX).

O projeto trabalhou com jogos de tabuleiro, e todo o processo de confecção foi artesanal (produção da *logo* do jogo, o design do tabuleiro/cartas, os materiais de divulgação, além do conteúdo pedagógico). Grande parte do custo de produção foi custeado por nós que estávamos no projeto, o que representa a falta de financiamento institucional e gera precarização docente. No projeto desenvolvemos um protótipo de jogo com questões elaboradas pelos estudantes, buscamos construir perguntas a partir de um problema, seguindo a ideia de ensinar a transgredir (HOOKS, 2013).

Criamos um jogo com foco no Neoliberalismo e Estado de Bem-Estar Social, o “POLITIK”, que foi pensado com o intuito de mostrar o conflito de classes e não à competição individual. A disputa entre indivíduos é própria da gameficação, fenômeno cada vez mais presente na sociedade. Não buscamos focar em quem ganha o jogo, mas sim naquilo que os alunos aprendem. Aplicamos dinâmicas com as condições que tínhamos disponíveis, em jogos para motivar e ensinar os alunos de forma lúdica (HUIZINGA, 2007) e mesmo que errassem, o erro não era visto como algo ruim.

O outro projeto que atuamos com o PIBID foi o projeto de extensão “Sociologia Visual”, que teve como objetivo divulgar a Sociologia, explorando suas temáticas e aguçando a curiosidade científica, gerando percepção visual. As imagens (charges, cartoons, tiras, fotografias, gráficos etc.) têm sido frequentemente utilizadas como recursos facilitadores do processo de ensino. Contudo, sobretudo nos livros didáticos, são frequentemente apresentadas apenas como ilustração do texto escrito. O Sociologia Visual pretendeu ir além, trazendo a imagem como forma de expressão da realidade (ou seja, uma ação sociológica imagética).

A equipe do projeto foi formada por Adrielly Mendonça, Henrique Peixoto, Sávio Batista, Yan Tavares (bolsistas do PIBID Sociologia da UFRJ) e Aira Vicente Ribeiro (bolsista de extensão, estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico, do curso de Edificações do CEFET-RJ, Unidade Maracanã). Semanalmente a equipe se reunia e debatia o uso da imagem no Ensino de Sociologia, escolhemos um tema norteador, qual seja: as desigualdades no campo da Educação. O projeto foi montado com imagens criadas pelos estudantes do Ensino Médio.

Tivemos oficinas de charges e tiras sociológicas no próprio CEFET-RJ, em parceria com a Coordenação de Artes, através da professora Nancy Rabello, no Colégio Estadual Souza Aguiar e na Escola SESI Jacarepaguá, em parceria com a professora de Sociologia Bruna Lucilla dos Anjos. Também tivemos oficinas com o bolsista Henrique Peixoto, também formado em Belas Artes, com o caricaturista Wagner de Alencar, abordando o desenho com humor, e, por fim, com os participantes em geral. Criamos também charges sobre as desigualdades educacionais na pandemia. Além das oficinas, participamos da Semana de Pesquisa e Extensão (SEPEX) do CEFET-RJ.

Buscou-se no projeto flexibilizar a rigidez dos conceitos transferindo-os para uma outra linguagem a partir da imagem, inclusa nos arcaísmos teóricos das artes visuais. Muitas vezes a palavra, a narrativa e o conceito não se mostram suficientes, ou mesmo acessíveis para que alunos possam transpor seu entendimento sobre sua experiência, relacionando suas vivências aos conceitos sociológicos que as tentam explicar. Não pretendemos substituir a expressão verbal pela não-verbal. Ao propor a produção de imagens, no entanto, objetivamos ampliar as formas de expressão e estimular o pensamento crítico.

Finalmente, seguindo a trilha de uma Pedagogia Engajada (FREIRE, 1987; HOOKS, 2013), buscamos promover o bem-estar e o protagonismo estudantil.

DESCOBRINDO O SEU LUGAR COM O PIBID¹²

Inicialmente, os/as bolsistas acompanharam turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio nas aulas para se ambientarem ao perfil da escola, que oferece cursos técnicos integrados ao ensino regular, como Administração, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações, entre outros. Em uma conversa inicial com os/as bolsistas, acordou-se que eles/elas poderiam intervir nas aulas por meio de comentários, além de observarem as turmas. Posteriormente, conforme eles/elas conhecessem a dinâmica da escola, poderiam participar de outras atividades das quais a supervisora fizesse parte, a saber: tutoria, projeto de pesquisa sobre Reforma do Ensino Médio, e parceria com o projeto de extensão SexGen, que discute temas relacionado à sexualidade e ao gênero.

¹²Essa parte será com a trajetória do subnúcleo 2 do CEFET-RJ, que foi coordenado pela profa Tarcila Formiga e contou com os/as bolsistas são: Laila Leite, Renan Aguiar, Camila Vidal, Francisca Joana D. da Silva Costa, Giovanna Carelli, Louise Beiro, Luiz Vinícius Braz, Washington Yuri dos Santos.

Um aspecto que se apresentou desde o início, é que, embora eles/elas se apresentassem como bolsistas de PIBID e explicassem o que isso significava, os/as discentes secundaristas os/as identificavam pela figura de “estagiários/as”, posição que já era conhecida em experiências já cotidianas na escola (esse estranhamento ocorreu nos outros dois subnúcleos do projeto). Essa dificuldade de reconhecê-los/las como “bolsistas de PIBID” em vez de “estagiários/as” se manteve, sendo necessário reforçar essas diferenças em sala. Esses problemas em reconhecer a posição dos/das bolsistas foi relatada por eles/elas como um “não-lugar”.

Os bolsistas puderam ver turmas em que essa interação era mais difícil em função das divergências de ideias e dos temas abordados. Ademais, o Cefet-RJ possui um diferencial em relação a outras escolas porque oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio. Na turma de administração, por exemplo, os debates sempre envolviam os/as alunos/as, sendo um dos motivos o fato de o curso ser mais próximo da área de Humanidades. Já na turma de eletrotécnica, os/as estudantes mostraram-se mais apáticos em relação à disciplina, dentre outros motivos se deve também ao fato de professores/as da área técnica se posicionarem de forma reticente em relação às discussões levantadas pela Sociologia e Filosofia. Por fim, para ilustrar, durante um debate valendo ponto nessa turma, os/as licenciandos/as presenciaram um momento tenso, envolvendo comentários gordofóbicos e a exposição de uma estudante pela turma, o que gerou uma fala enfática da docente e a anulação da avaliação. Essas experiências evidenciam a importância do PIBID para os/as licenciandos/as vivenciarem a realidade.

Os/as bolsistas participaram de uma avaliação realizada na forma de debate em que puderam interagir com os/as estudantes, elaborando perguntas. Já na tutoria participaram da realização de um grupo focal com estudantes cuja finalidade era analisar evasão escolar. Eles/as elaboram também uma avaliação escrita sobre senso comum e ciência. No segundo ano eles/as criaram um *quiz* com perguntas sobre Karl Marx. Outras ações também foram desenvolvidas, mas, muitas vezes, sem a participação de todos/as em função da disponibilidade, como a participação em visitas técnicas da tutoria, a organização de eventos na escola – como no dia da consciência negra em que um dos bolsistas organizou uma das mesas –, e a atuação no projeto de pesquisa sobre o Novo Ensino Médio.

Uma das ações mais importantes realizadas na escola foi a participação na Semana de Ensino, pesquisa e extensão (Sepex), cuja atuação ocorreu em parceria com o projeto de extensão SexGen, coordenado pela professora de Biologia Cristiana Valença. Depois continuamos nessa parceria e decidiu-se que ela não seria focada apenas no tema da transfobia, mas teria também a menção a pessoas importantes que se destacam na sua área e

que pertencem à comunidade LGBTQIAPN+ (o tema da transfobia foi marcante, pois a professora supervisora já havia sinalizado que na escola havia muita discriminação).

Em outubro de 2023, por ocasião da Sepex no CEFET, no estande do SexGen, foi organizada uma roda de conversa incluindo professores/as, bolsistas, estudantes, outros/as servidores/as da escola e o Coordenador do núcleo 2 do PIBID, Bruno Durães. A roda de conversa foi uma experiência importante de compartilhamento de experiências.

Além da participação em sala de aula, nos projetos e eventos, os/as bolsistas também tiveram a experiência de entender como funciona a preparação das aulas. Os/as licenciandos/as tiveram acesso ao programa de Sociologia e ao planejamento trimestral das turmas. Nas reuniões quinzenais realizadas entre os/as bolsistas e a professora supervisora havia espaço para sugestões de atividades e de inclusão de novos materiais didáticos.

DA FESTA PARA SOCIOLOGIA E DA SOCIOLOGIA PARA A FESTA¹³

Compreendemos que os vínculos que se formam na escola têm como centralidade um olhar afetivo. As discussões que propusemos foram obtidas a partir de dois momentos marcantes da escola: A Quizumba e o projeto de Iniciação Científica denominado “Apreciação musical afetiva”, que são espaços de protagonismo estudantil.

Este enfoque nos estudantes ocorre pela necessidade, abordada pela professora Tatiana Vargas, de trazer a análise sociológica para o cotidiano educacional. Ao analisar a escola sociologicamente notamos que a formalidade da sala de aula não abarca o corpo estudantil de forma *una*, muitas vezes reproduz exclusão e desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992). São inúmeras as situações escolares em que temos que lidar com contradições. Por um lado, a escola adquire um caráter massivo, que padroniza comportamentos, avaliações e currículos e etc., por outro, existem as individualidades e trajetórias, que encontram estruturação afetiva para lidar e se identificar com o processo educacional ou revelam insuficiências crônicas (sejam elas de ordem emocional, econômica, sócio-cultural, identitária, etc.), que atravessam o processo educacional e colocam dilemas à estrutura da escola. Muitas vezes a sala de aula e seu formato verticalizado (baseado na

¹³Essa parte será sobre a trajetória do subnúcleo 3, no Colégio Pedro II (bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro) com a professora supervisora Tatiana Vargas e os/as bolsistas: Isabella Marques de Oliveira França, Iuri Campos de Melo dos Santos, Larissa Rios Grave Santos, Maria Eduarda Costa Baptista de Oliveira, Mariana Cordeiro de Castro, Pablo Borba Sabino, Pedro Henrique Barbosa e Samara Oliveira dos Santo.

hierarquia professor-aluno) se mostra hostil, uma vez que os alunos são geralmente encarados pela comunidade sob a perspectiva do “fracasso escolar”, sobretudo os que não conseguem seguir o padrão. Os educadores podem se colocar de forma diversa para minimizar essa rotulação de fracasso e de excluído, gerando um campo aberto de conflito de “concepções de mundo” e de “hegemonias” no interior do espaço escolar (GRAMSCI, 2013).

No campo mais conservador, encontramos alguns funcionários/as e professores/as para os quais os problemas da escola estão sempre localizados nos estudantes. Estes são vistos como corpos “indesejados” que rompem com a lógica da “excelência”, pois “matam aula”, são muitas vezes reagentes aos professores. No campo mais “progressista”, identificado com a lógica da democratização, os problemas mencionados acima são vistos a partir da co-responsabilização dos próprios educadores e da estrutura escolar, que muitas vezes é estruturante de práticas discriminatórias sob o discurso do “mérito”. Diante disso, está situado a atuação do PIBID Sociologia, que procurou agir levantando um questionamento: “o que nós, como educadores, podemos fazer por esse corpo de estudantes excluídos do processo educacional tradicional?”. Dentro desse cenário, passamos a preparar ações e atuar na festa mais importante do ano da escola, a festa Quizumba e depois atuamos no Projeto de Iniciação Científica.

A Quizumba é um evento que reafirma as manifestações artísticas existentes nos contextos sociais vividos pelos alunos. A palavra é de origem africana e tem um significado que remete a ideia de “confusão/briga”¹⁴. O evento abarca criatividade de estudantes que possuem vidas atravessadas por experiências diversas, que em sua maioria são inibidas na escola.

Em um dia repleto de atividades fora da sala de aula, os estudantes realizam suas tarefas em movimento constante, que eles organizam de forma autônoma. A obrigatoriedade de horário não se faz presente, a única regra é não se manter parado diante das atividades ofertadas.

O início da Festa Quizumba é com um café da manhã coletivo, feito com a contribuição de todos. Em seguida, ganha espaço a roda de *Slam* e rima, guiada por dois ex-alunos do ensino médio (um deles é estudante de Filosofia no CPII-Realengo). Os estudantes formam uma roda para interagir com os artistas, recitar poemas e fazer rimas.

O que seria proibido dentro do colégio, na Quizumba é aceito. Os horários são flexíveis, os corredores ocupados com a livre circulação, o barulho dos batuques se mistura ao

¹⁴Sobre a origem da palavra Quizumba ver: <https://www.geledes.org.br/conheca-palavras-africanas-que-formam-nossa-cultura/>. Acesso em 04.04.24.

das falas, cantos, sambas e gritos. A regra do uniforme é flexibilizada e os agentes educacionais protagonistas são os alunos, em especial aqueles “excluídos” da escola tradicional.

Outro momento da Quizumba é a feijoada, feita pelas funcionárias terceirizadas da cozinha da escola, mas com ingredientes comprados pelos estudantes e professores, a partir do dinheiro arrecadado pelos próprios estudantes. Durante a fila da feijoada aconteceu um fato que mostra o controle e vigilância para com os estudantes que iriam se apresentar no samba. Eles foram questionados por uma funcionária dizendo que não podiam furar a fila, em seguida um dos estudantes mostra um papel autorizando e diz: “nóis pode”, é que quem vai se apresentar tem acesso sem fila no refeitório. Pudemos ver naquela situação como que os “crias” se sentiram empoderados. A Quizumba é o evento que legaliza expressões marginalizadas e dar voz aos estudantes.

O evento apresenta-se na ideia desenvolvida por *Bell Hooks* na obra “Ensinando a Transgredir”, quando a autora escreve sobre sua atuação enquanto docente e a necessidade de se construir uma educação multicultural, abarcando as expressões culturais que envolvem os discentes (HOOKS, 2013). Quando vista sociologicamente, a Quizumba é o espaço de afirmação de uma epistemologia que, atualmente, está fora da lógica formal de educação. Aos olhos desatentos, a Quizumba pode ser vista só como uma festa. Ao olhar problematizador da Sociologia, pode-se ver uma experiência democrática na escola. A festa, no espaço escolar em tela, simboliza a potência dos corpos e culturas que socialmente são subjogadas.

Além da reflexão e participação no evento Quizumba, pudemos no PIBID atuar em parceria com um Projeto de Iniciação Científica de Música, realizado pelo docente Pedro Borges/CPII. Esse projeto – denominado *Apreciação Musical Afetiva* –, nos fez perceber como o ambiente escolar precisa de atividade como essa, que promove a realização de um espaço de afeto, seguro e de construção coletiva, no qual os alunos se sintam confortáveis em compartilhar sensações e ideias.

Refletimos no projeto sobre o que é ser adulto e qual o papel da adolescência. A partir da teoria psicanalítica de Winnicott, traçamos reflexões que rompessem com o senso comum sobre o “ser adolescente”. Ao propor que a imaturidade é uma parte da adolescência (WINNICOTT, 1971) e que o adolescente sadio é um adolescente maduro, e não um adulto precoce (WINNICOTT, 2011). O autor aborda um universo de reconhecimento do sujeito adolescente, que deve encontrar um ambiente para sentir-se real e poder rebelar-se em um contexto que acolha a sua oscilação, vejamos: “Aqueles que cuidam de adolescentes não raro

veem-se perplexos com o fato de que esses meninos e meninas, por vezes tão rebeldes, podem também ser [...] dependentes a ponto de parecerem crianças [...] (WINNICOTT, 2005, p.123).

O projeto de iniciação científica adotou a temática sexualidade e afetividade no ambiente escolar – discussão sobre masculinidades, o papel da indústria pornográfica nos desejos, a construção do “feminino”, a hipersexualização das telas e os impactos das redes sociais nas relações sexuais entre adolescentes. O ambiente do projeto era um local de contato com a produção acadêmica, mas também um laboratório de compartilhamento de experiências sobre ser adolescente. Desta forma, os debates eram guiados quase inteiramente pelos alunos/as da Escola, com a participação dos professores/as e pibidianos/as como orientadores/as. É possível analisar essa dinâmica pela perspectiva de Romano (1986), a qual defende que o melhor professor seria aquele disposto a se desvincular de seu papel hierárquico de conhecimento.

Assim, buscando entender como o jovem estudante do Colégio Pedro II vivencia suas afetividades, os/as alunos/as elaboraram um questionário sobre a experiência da sexualidade. Questões relativas ao início da vida sexual, a influência de conteúdos pornográficos na idealização da performance sexual, a existência de uma rede de acolhimento para o diálogo sobre essa temática – seja na família, no grupo de amigos, na escola ou com profissionais da saúde – e um levantamento de violências. Tais temas formaram o desenho da pesquisa qualitativa elaborada pelo grupo. Em apenas 2 dias (durante os 20 minutos de recreio), eles conquistaram 300 respostas. Como percepções finais, elencamos, ainda, a escola como local fundamental nesse contexto de descobertas sobre sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dessas ações relatadas, chegamos ao final do PIBID com a construção de um Diagnóstico sobre a escola para que em outros momentos possamos realizar novos projetos.

A sociologia na história da educação brasileira desde o século XIX é marcada pela intermitência (SANTOS, 2002; SILVA, 2010; MEUCCI, 2011). A depender do contexto político a sociologia é retirada, inclusive passamos por um momento crítico, em 2024, que não ocorreu ainda a revogação do denominado Novo Ensino Médio, bem como não houve revogação da nova BNCC. Assim, corremos o risco de exclusão da sociologia das séries do ensino técnico profissionalizante e não ter a sociologia nos três anos do ensino médio. Portanto, é importante defender o Ensino de Sociologia, pois é uma forma de garantir

formação humanística (LAHIRE, 2014), que aborde temáticas sociais dos diferentes povos do Brasil.

Com o retorno recente dessa disciplina nas escolas, em meados dos anos 2000 (Lei nº 11.684/08 – BRASIL, 2008), e o aumento dos cursos na área, o PIBID auxilia na identidade profissional ainda em construção dos/as futuros professores/as de Sociologia. Em uma área de conhecimento marcada por uma oposição entre pesquisa e formação de professores/as, como é o caso dos cursos de Ciências Sociais (HANDFAS, 2009). A implementação de bolsas de PIBID amplia o horizonte profissional dos/das estudantes cujas possibilidades no mercado de trabalho são limitadas. Além disso, com as últimas reformas educacionais que impactam no Ensino Médio, a Sociologia como disciplina escolar vem sendo questionada. Na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), áreas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia seriam contempladas por meio de “estudos e práticas”. Essas discussões impactam a atuação docente e a Sociologia é vista como uma disciplina menor. Ter um contato no início do curso de licenciatura com a prática auxilia os/as futuros professores/as a lidar com as dificuldades impostas por esse cenário, visto que o PIBID contribui para que eles se tornem mais preparados para o que vão encontrar na escola. Destarte, o PIBID precisa continuar e se fortalecer com mais recursos para projetos e atividades nas Escolas. O PIBID é inclusão, permanência e formação estudantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A. de; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. de L.. A Contribuição do Pibid/Ciências sociais para a Formação do Professor de sociologia. **Educação em Revista**, Marília, v.20, n.1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 02 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08**, 02 de junho de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODINHO, Luís Flávio Reis. **Os sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Sp: perspectiva, 2007.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo -SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45. n.1, p.45-61, jan/jun, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** - vol.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ROMANO, Affonso. **Desaprendendo a lição: Discurso aos formandos de Letras UFRJ proferido no Palácio Gustavo Capanema**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1986. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1986_00138.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

SANTOS, M. B. dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal**. Mestrado em Sociologia. Brasília: UNB, 2002.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. MORAES, A.. MEC. **Coleção explorando o Ensino: Sociologia**, volume 15, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, p. 15-44, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 abr. 2021.

SARANDY, F. M. S.. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, D. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Experiências filosóficas em sala de aula: relatos e reflexões do PIBID Filosofia no Colégio Estadual Paulo de Frontin

Ana Clara Vilaça Pinto¹, Fabio Martins de Sousa Lindoso², Filipe Ceppas³, Gabriel Ramalho de Oliveira⁴, Jeniffer Vitória dos Santos Faria⁵, Kevelym Secundino dos Reis⁶, Maria Eduarda Conde da Cunha⁷, Pedro Guerra Soares⁸, Rafael Ramos Marcelino⁹, Renan Atay da Conceição¹⁰

RESUMO

Nesse texto, apresentamos atividades, experiências e reflexões vividas no âmbito do Subprojeto de Filosofia do PIBID UFRJ, no Colégio Estadual Paulo de Frontin, Rio de Janeiro, no período de novembro de 2022 a abril de 2024. Nessa apresentação, procuramos destacar alguns aspectos das atividades didáticas e das propostas pedagógicas que vão ao encontro da construção de um processo de ensino e aprendizado filosóficos. Isso significou, para nós, exercitar uma didática filosófica em que estivesse em jogo o exercício do filosofar, isto é, um processo de ensino-aprendizado onde professores e estudantes vivenciassem experiências filosóficas diversas; processo que — procuramos argumentar, seguindo as ideias de Alejandro Cerletti — nos exigiu pensar a prática docente da filosofia como um problema eminentemente filosófico.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de filosofia, Filosofar.

BREVE APRESENTAÇÃO

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: anaclaravilaca@hotmail.com

² Professor do Colégio Estadual Paulo de Frontin – SEEDUC. Supervisor do Subprojeto Filosofia. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: fabiomsindoso@gmail.com

³ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenador de Área do Subprojeto Filosofia – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: filcepps@gmail.com

⁴ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: ramalhooliveiragabriel@gmail.com

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: jeniffervfaria@gmail.com

⁶ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: kevelymreis@gmail.com

⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: dudacunha1508@gmail.com

⁸ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: pedro.rguerra111203@gmail.com

⁹ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: rafsr182@gmail.com

¹⁰ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: renanatay@hotmail.com

O objetivo final de todo professor de filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles a atitude filosófica [...] O que se supõe é que cada planejamento estará construído com base nas inquietudes filosóficas do professor, e o convite ao filosofar de seus alunos [...] Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo [...] (CERLETTI, 2009, p.82-83)

Diante da proposta de exercitar nosso protagonismo nas atividades do subprojeto PIBID Filosofia da UFRJ (2022-24) no âmbito do Colégio Estadual Paulo de Frontin (CEPF-Seeduc, Rio de Janeiro), cada uma e cada um de nós procurou, a seu modo, se engajar nas atividades de ensino-aprendizado da filosofia nos espaços e tempos possíveis da escola.¹¹ Desde nossa primeira reunião, fomos nos encaixando, pessoal e coletivamente, nesses espaço-tempos possíveis através de quatro conjuntos de atividades: 1) grupo de estudos *Filosofia, Códigos e Linguagem*; 2) cineclube *Cinephilia*; 3) roda de conversa *Giro decolonial*; e 4) acompanhamento das (e participação nas) aulas do professor supervisor. Nosso projeto incluiu, ainda, visitas com os alunos do CEPF a museus e a criação de uma conta no *Instagram*, @pibidianosfilosoficos, onde compartilhamos informações e experiências do PIBID Filosofia CEPF.

Depois de mais de um ano de atividades, encontramos-nos diante do desafio de selecionar algumas das experiências mais significativas e avaliar a potência dessas experiências para o ensino-aprendizado de filosofia, seja para a nossa formação enquanto futuras/os professoras/es de filosofia na Educação Básica, seja para as/os estudantes do CEPF com as/os quais convivemos – incluindo considerações sobre problemas e obstáculos enfrentados.

Optamos por apresentar os relatos redigidos por cada uma e cada um de nós, individualmente ou em dupla, com o objetivo de retratar o mais fielmente possível a riqueza e a diversidade das vivências pedagógicas propiciadas pelo PIBID Filosofia CEPF. Após os relatos, tecemos algumas considerações finais.

¹¹ *Nota do professor supervisor e do coordenador:* ao longo do texto, o subprojeto será referido como “PIBID Filosofia CEPF”. Embora o professor supervisor e o coordenador do PIBID Filosofia CEPF tenham participado ativamente da redação desse artigo, o fizemos exclusivamente com o objetivo de ajudar na apresentação das experiências, percepções e apreensões (nos dois sentidos do termo) das/os bolsistas, sugerindo revisões e edições dos textos por elas/eles redigidos. Nesse sentido, esse artigo adota, quase que exclusivamente, a perspectiva das/os bolsistas acerca de sua formação enquanto futuras/os docentes de filosofia no Ensino Médio, a partir das experiências por elas/es vividas no PIBID.

RELATOS

RELATO DE ANA CLARA VILAÇA PINTO

Na roda de conversa *Giro decolonial*, um dos eixos do PIBID Filosofia CEPF, organizamos uma aula com o objetivo de juntar filosofia e cultura hip-hop. A partir do filósofo camaronês Achille Mbembe e seu conceito de “necropolítica” (MBEMBE, 2018), trabalhamos a música “*Diário de um detento*”, dos Racionais MC's, cuja letra tem forte conteúdo político. O objetivo do *Giro decolonial* era trazer para os estudantes o debate sobre temas relacionados a gênero, raça e classe, temas que, muitas vezes não são devidamente valorizados pelo currículo escolar oficial, enquanto a finalidade do ensino da filosofia deveria ser, ao contrário, a de expandir a percepção de mundo dos jovens.

Nesse sentido, tive o prazer de ministrar minha primeira aula e preparar o material escrito que disponibilizamos aos alunos, que consistia em uma conceituação de necropolítica, um breve enunciado das ideias de Achille Mbembe e a letra da música referida. Além disso, experienciei interações com os alunos, o que me fez superar a insegurança de conduzir uma atividade sozinha em sala. Foi importante abordar esse tema na Semana de Valorização das Relações Étnico-raciais do CEPF e poder expor um assunto que destoa do cânone branco e europeu da filosofia, podendo dizer que consegui cumprir com a finalidade do *Giro decolonial* e também me enxergar como professora pela primeira vez. Por isso, foi extremamente marcante para o início da minha trajetória docente ter a oportunidade de falar sobre a importância do hip-hop — uma cultura popular muitas vezes marginalizada — e seu legado na denúncia da desigualdade social.

Da nossa experiência no PIBID, podemos extrair diversas questões, porém, uma que sobressai é a dedicação e a persistência dos professores para catalisar a atenção dos alunos. O retorno no aprendizado pressupõe o mínimo de interesse em aprender e este é um desafio diário. Foi perceptível durante a atividade que, devido à falta do hábito de leitura dos alunos, eles demonstraram dificuldade em correlacionar os exemplos dados e o conceito apresentado. É sempre possível tornar a sala de aula atrativa, desde que haja recursos para isso. É essencial organizar uma dinâmica na sala de aula capaz de romper com um modelo mecânico de aprendizado e trazer assuntos que se conectem com a realidade dos alunos. Como afirma bell hooks: “A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual”. (HOOKS, 2017, p.17)

RELATO DE *GABRIEL RAMALHO DE OLIVEIRA*

O estágio no PIBID Filosofia CEPF trouxe novas perspectivas para minha formação enquanto estudante de filosofia. Foi minha primeira experiência enquanto docente dentro de uma sala de aula e isso me fez analisar o quanto tal prática é importante para a formação docente, assim como para a de um pesquisador em filosofia. Existe, certamente, um grande desafio no que se refere a aproximar esse conjunto de saberes chamado “a filosofia” do fazer filosófico, do ser filósofo, e percebo que a prática filosófica como docente contribui para lidar com essa problemática. Esse desafio, no meu entender, tem a ver com a tese de Márcio Towa segundo a qual o papel do filósofo é ter a coragem de romper com o absoluto (TOWA, 2015).

Durante o período do PIBID Filosofia CEPF, criamos e desenvolvemos atividades interdisciplinares para os alunos do 1º ano e pudemos experienciar na prática como é lecionar para uma turma de Ensino Médio. Na atividade *Giro decolonial*, convidamos os alunos a exercitar o pensamento crítico através do tema do epistemicídio e desenvolvemos com eles reflexões e debates sobre política, raça e gênero que, posteriormente, foram usados em cartazes fabricados para serem expostos na escola. Nas atividades do *Cinephilia*, apresentamos filmes e debatemos com os alunos como é trabalhar a filosofia através de um pensamento mais informal, embora rico em conteúdos. Um desses filmes, *Profissão MC*, tem como tema o sujeito e a sociedade. A partir dessa projeção, foram realizados debates sobre sujeitos marginalizados e o apagamento histórico desses sujeitos. Foi possível instigar os alunos a realizar reflexões sobre o seu espaço de atuação no mundo e sobre as políticas de desenvolvimento do Estado. Já nas atividades do *grupo de estudos*, fizemos algumas reuniões com professores de outras matérias (física e artes) e debatemos sobre a importância e atualidade do ensino de filosofia e de um professor especializado em filosofia.

O PIBID para mim foi uma forma prática de aproximar a filosofia do filosofar. De acordo com o filósofo Alejandro Cerletti, ensinar filosofia está intimamente ligado a questões sobre o que é filosofia e o que é filosofar. Entendo que existe um enorme abismo entre “a ciência filosófica” e o ensino de filosofia tal como oferecido pelo Estado atualmente. Então, enquanto pesquisador e estudante de filosofia, meu maior desafio é manter um ensino horizontal e dialético para os discentes da rede pública, um ensinamento que possa dialogar com a realidade dos estudantes e ajudar os mesmos em suas vidas. Como diz Marcien Towa, o pensamento “...não deve ser dirigido [...] ...é ele, preferencialmente, que tem o direito de dirigir a vida dos seres humanos em quem se manifesta” (TOWA, 2015, p. 52).

RELATO DE JENIFFER VITÓRIA DOS SANTOS FARIA

Durante o período de estágio no PIBID Filosofia CEPF, atuando com alunos do Ensino Médio, uma das atividades do projeto *Giro Decolonial* que me marcou foi a oficina de bonecas abayomis. Essas bonecas são confeccionadas com retalhos. São bonecas simples, porém carregadas de significados, representando um símbolo de resistência na comunidade negra. Essa atividade foi marcante não apenas por ter sido um exemplo de experiência prática e inclusiva, mas também por ajudar a estimular a reflexão crítica dos discentes sobre as estruturas coloniais vigentes no país, permitindo que os alunos experimentassem de maneira tangível a expressão cultural afro-brasileira, se conectando com a história e promovendo uma consciência crítica das influências coloniais na formação do conhecimento. Assim, a atividade transcendeu o aspecto artesanal, tornando-se uma ferramenta educacional significativa, visando descolonizar o aprendizado e estimular a reflexão sobre a diversidade cultural.

Foi uma experiência marcante não só pelo significado e pela história das bonecas, mas também por remeter à minha infância. Naquela época, eu costumava usar muito retalhos de pano da minha avó nas minhas bonecas — às vezes sozinha, às vezes com a ajuda dela, eu fazia as roupinhas. Como afirma bell hooks “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2017, p.25). Acredito que a parte da identificação também foi algo importante e presente nos alunos no momento da atividade, assim como eu mesma vivenciei.

RELATO DE KEVELYM SECUNDINO DOS REIS E DE RAFAEL RAMOS MARCELINO

Destacamos a experiência de ministrar uma aula sobre lógica filosófica. A aula foi dividida em três partes: a) diferenciar argumento e opinião; b) aproximar a lógica formal do raciocínio lógico cotidiano; c) resolução de problemas de lógica. Tentamos ampliar o conhecimento sobre lógica dos alunos de modo a aperfeiçoar a capacidade natural de pensar logicamente, partindo do pressuposto de que eles possuem um conhecimento lógico prévio, se considerarmos a lógica no sentido amplo do termo. Assim, propusemos reflexões e discussões sobre como a lógica nos é útil para diferenciar um argumento de uma opinião. Ensinamos que o raciocínio lógico é contextual, o procedimento foi expositivo e dialogado: partimos do pressuposto de que os alunos conhecem lógica de um ponto de vista amplo para, então,

conceituar e discutir lógica de um ponto de vista estrito, rigoroso. Nesse contexto, foi debatida a diferença entre argumento e opinião.

Inicialmente, perguntamos aos alunos se há uma diferença entre argumento e opinião. As respostas ao nosso questionamento dividiram-se basicamente em duas: um grupo sinalizou que se trata da mesma coisa, outro grupo alegou haver uma diferença, afirmando que a opinião seria algo de ordem pessoal e o argumento estaria baseado em dados, em informações, leituras, e não em “achismos”. No decorrer da aula, foi possível aproximar conhecimento formal e raciocínio lógico utilizado no dia a dia. Acreditamos, ainda, que a diferença entre a lógica formal e a informal foi bem trabalhada e bem compreendida.

Alguns desafios para a sistematização da aula merecem ser aqui destacados. Para uma melhor condução do conteúdo, é importante organizar o quadro branco, dividindo-o em tópicos, pois isso dá fluidez à aula, facilita compreensão da matéria, o encadeamento de ideias. Outro desafio foi o de utilizar exemplos a fim de responder aos questionamentos dos alunos sem, contudo, nos perdermos em digressões, fugindo dos objetivos e estourando o tempo de aula. Ademais, cabe pontuar como uma sala de aula é rica em conhecimentos e propícia ao compartilhamento de experiências, é uma troca mútua entre alunos e professores. Mesmo nos momentos em que os alunos fugiam ligeiramente do tema, o debate foi proveitoso e por esse motivo reservamos, ao final da aula, um momento para as indagações dos alunos, pois se há um incômodo, ou uma dúvida empolgante, isso é sinal de interesse, de vontade de conhecer mais sobre o assunto e de interesse pela própria aula — o que é algo fácil de se notar: é possível perceber a animação deles na expressão facial, na entonação vocal, dentre outros sinais.

Como ressalta Alejandro Cerletti, o ensino filosófico é construído no dia a dia, e o que seria mais “anti-filosófico” do que impedir aqueles que querem construir um conhecimento de expressar suas abstrações? É, sem dúvida, um desafio estabelecer um equilíbrio entre as divagações dos alunos e o tema a ser ministrado em um ou dois tempos de aula. Além disso, como também diz Cerletti, é preciso que o professor de filosofia promova nos alunos uma atitude filosófica, com o fim de fazê-los filósofos. Essa questão foi perceptível em nossa aula, em que apresentamos três problemas de lógica. Para cada um desses problemas, os alunos foram avançando progressivamente na capacidade de dedução. Eles entenderam que, mesmo em lógica, um saber formal, não há apenas uma possibilidade para se desenvolver o raciocínio. Além disso, houve engajamento dos alunos para resolver coletivamente os problemas. As expressões de dúvida nos rostos eram um indício de uma atitude filosófica. Parte do ser filósofo é ter uma dúvida significativa e manter viva a pergunta, oferecendo

respostas possíveis. Para alguns, pode ser uma busca desesperadora, pois isso nos leva a sair da zona de conforto e a reelaborar nosso pensamento.

Acreditamos que nossa atividade não tenha sido uma atividade monótona, daquelas que geralmente são empurradas por educadores cansados e sem vocação. Buscamos trabalhar algo desafiador, uma novidade instigante que seduzisse os alunos. A aquisição de conhecimento é mútua; por isso, na aula, é indispensável assegurar um espaço para a valorização dos problemas reportados pelos alunos. Como diz Cerletti: “Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de respostas, e isso, ele não fará sozinho, mas com seus alunos” (CERLETTI, 2009, p.83).

Nossa proposta de aula experimental foi a de um exercício filosófico e não apenas a de transmissão de um conteúdo de lógica. O objetivo foi possibilitar que os alunos alcançassem suas próprias conclusões acerca da utilidade da lógica e de sua presença no cotidiano. Nossa proposta de exercício filosófico, dialoga com o que diz Cerletti: “quem pretende ensinar filosofia deve se perguntar o que e para quem pretende ensinar, pois isso determinará como fazê-lo” (CERLETTI, 2009, p.81).

RELATO DE *MARIA EDUARDA CONDE DA CUNHA*

O projeto de iniciação a docência me faz vivenciar a rotina escolar através de uma perspectiva muito específica: estando entre docentes e discentes, me senti muito próxima de ambas as posições. Ainda vivendo como estudante de licenciatura e recém-formada no ensino médio, me propus a atuar como docente.

Nas diversas atividades das quais participamos — *grupo de estudos*, Roda de conversa *Giro decolonial*, *Cinephilia*, passeios em espaços externos à unidade escolar, etc. — trabalhamos com os alunos e professores questões históricas da filosofia, questões éticas, políticas e estéticas. Uma atividade marcante, realizada em outubro de 2023, foi o trabalho interdisciplinar envolvendo os estudantes de filosofia e os estudantes de belas artes, com a participação dos alunos do Colégio Estadual Paulo de Frontin, quando trocamos experiências em torno dos temas “Desenho, percepção e estética”. Essa atividade foi muito interessante, pois procurou relacionar a concretude da arte, da sensação e da representação humana ao pensamento filosófico. Isso nos permitiu levar para os estudantes outras perspectivas de fazer filosofia, mostrando como a arte e a filosofia se relacionam cotidianamente em nossas vidas. Como afirmou Friedrich Nietzsche, no aforismo 163 de *Humano, demasiado humano*, que

trata da “seriedade no ofício”, a arte exige dedicação integral e é um processo humano, assim como a vida. Arte e vida envolvem um processo constante de criação e recriação e, por isso, a arte consegue expressar o que é a vida!

RELATO DE *PEDRO GUERRA SOARES*

Destaco a atividade do *Giro decolonial*, que teve como objetivo propor atividades para os alunos refletirem sobre temas relacionados a debates étnicos, de gênero e de memória. Uma atividade exemplar nesse sentido foi a aula-passeio com os alunos do segundo ano em visita a uma exposição sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, no Museu de Arte Moderna do Rio (MAR). Essa atividade foi significativa tanto no sentido de propiciar uma experiência de ensino fora do ambiente escolar, como também por conta do conteúdo. Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de despejo*, vem recebendo cada vez mais atenção, ganhando mais notoriedade em função de suas obras, que retratam uma camada social sempre posta à margem. São obras que escancaram desigualdades sofridas por uma grande maioria da população, pobre e preta.

Alejandro Cerletti apresenta a educação da filosofia como uma relação entre mestre e aprendiz, em que o aprendiz deverá se tornar um filósofo, entrando em contato direto com obras, visuais ou textuais. Tal contato, como exemplificado nessa ida ao museu e nesse encontro com a obra de Carolina de Jesus, é fundamental para a aquisição de uma atitude filosófica, crítica, em que o aluno se entende como ser pensante, com o poder de refletir sobre sua existência no mundo.

O PIBID Filosofia CEPF também nos fez conhecer mais diretamente as dificuldades que a prática docente precisa enfrentar — seja no que se refere à profissão de professor, de modo geral; sejam as dificuldades impostas recorrentemente pelas políticas educacionais à filosofia em particular. A partir de nossa experiência no ensino de filosofia na rede pública, com o Novo Ensino Médio (NEM), implementado em 2022, pudemos constatar o esvaziamento sofrido pela disciplina em função dessa mudança. Nessa nova base curricular, em sua maioria, as escolas estaduais oferecem filosofia apenas no primeiro ano do Ensino Médio, sendo os outros dois anos não obrigatórios. Se a escola tiver recursos para oferecê-la nos três anos, poderá fazê-lo, mas isso tende a ser difícil, a depender de como ela gerencia os novos itinerários formativos e seus conteúdos curriculares. O ensino de filosofia é uma resistência, um exercício de pensamento que tem por fundamento a “crítica”, ou uma análise do ser e do conhecer em suas várias possibilidades, envolvendo reflexões sobre as ciências, a

política, as artes, a busca da virtude ou do aprimoramento individual e coletivo, etc. Seu desincentivo é também o descompromisso com a formação de cidadãos livres, preocupados com o sentido de suas vidas e com o mundo ao seu redor.

A escola no Brasil está sempre assombrada por políticas que privilegiam um ambiente de “preparação para o trabalho” e não formador, aprofundando as claras diferenças econômicas, simbólicas e sociais. Ao enfraquecer o ensino das ciências humanas e privilegiar o ensino técnico, parece-nos evidente que as escolas públicas ficam reféns de uma semiformação voltada, quando muito, para o mercado de trabalho, direcionando a maioria da população para empregos pouco qualificados. Já nas escolas privadas, os alunos costumam ser bombardeados com matérias e conteúdos que os preparam para concursos e vestibulares, com a promessa de melhoria de vida, seja através da formação universitária ou de melhores empregos. Essa política tende a criar um exército de indiferentes, e pessoas indiferentes não se preocupam com o passado nem com o futuro, transformando-se numa massa alheia às suas condições de opressão e à capacidade de libertação que a educação pode prover; pessoas que apenas *estão no mundo*, e não *com o mundo*, sendo seu propósito ontológico apenas o de simplesmente *sobreviver*.

RELATO DE *RENAN ATAY DA CONCEIÇÃO*

O PIBID Filosofia CEPF foi uma das grandes oportunidades que a universidade me proporcionou, me possibilitando acompanhar a jornada de trabalho docente numa escola e vivenciar diversas experiências pedagógicas. Uma das atividades mais marcantes foi o trabalho com os alunos acerca do epistemicídio, tema trabalhado em sala de aula no *grupo de estudos*, por exemplo, o que permitiu a integração interdisciplinar entre a filosofia e outras disciplinas; ou o *Cinephilia*, que proporcionou aos estudantes um contato direto com algumas importantes produções culturais. No *Giro Decolonial*, cuja estratégia foi a exposição de material trabalhado em conjunto por professor, pibidianos e alunos, promovemos a reflexão sobre os textos e a explicação de termos que os alunos não conheciam. Ao final da leitura, antes do professor apresentar um parecer filosófico sobre a temática, os alunos protagonizaram a aula, trazendo suas opiniões e relatos de experiências em relação ao assunto em questão.

Estrategicamente, as atividades foram propostas para expansão e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Nos estudos sobre epistemicídio, os alunos realizaram uma oficina de confecção de cartazes relacionados ao tema, cujo tópico principal foi “A sabedoria como

espaço de violência”. Durante a Semana de Valorização das Relações Étnico-raciais do CEPF, os alunos reuniram conteúdos como textos e imagens, posteriormente trabalhados em sala no dia da oficina. Nos cartazes, conhecimentos, saberes e culturas foram abordados através da música, da dança, da culinária, da capoeira, do grafite e da literatura. O debate acerca do epistemicídio como uma ação política foi fundamental para a conclusão dos trabalhos.

São diversas as possibilidades do trabalho com o ensino de filosofia. Além da apresentação do conteúdo histórico, utilizando os eixos temáticos e problemáticos, exploramos outras dimensões do aprendizado do exercício filosófico. A exposição a um problema possibilita ao aluno o entendimento dos conceitos apresentados durante a aula, gerando troca de conhecimentos e maior participação, em especial quando as questões levantadas são contemporâneas aos estudantes, relacionadas à sociedade em que vivem. “Se a filosofia é um sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento”. (GALLO, 2012, p.70)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos nossos relatos, podemos destacar vários desafios, finalidades, recursos e problemas didático-pedagógicos, alguns comuns a toda prática docente, outros específicos do ensino de filosofia. Dos mais gerais, indicamos alguns como a necessidade de sensibilizar os alunos, fazendo com que eles se engajem no processo de ensino-aprendizado; utilizar bem os recursos didáticos; estar atento à diversidade dos sujeitos e ao que eles trazem de conhecimento, de expectativas e experiências de vida; atentar também para o resultado das atividades propostas e às devolutivas dos alunos; perceber nossas próprias motivações, nossas potencialidades e limites com relação àquilo que propomos enquanto docentes, etc. De mais específico ao ensino-aprendizado de filosofia, destacamos em particular o exercício crítico do pensamento desde — ou em diálogo com — problemas e conceitos filosóficos.

Com relação a esse último ponto, ficou clara para nós a necessidade de nos trabalharmos, juntamente com os alunos, no sentido de buscar uma mobilização propriamente filosófica de problemas e conceitos. O “conteúdo da filosofia” (entendido como aquele conteúdo presente nos textos filosóficos ou nos manuais de filosofia) não garante, por si só, o exercício do filosofar. Esse exercício implica alguns desafios, sendo o principal deles ensaiar, junto com os alunos e com a ajuda de problemas e conceitos filosóficos, um pensar coletivo e significativo sobre questões e “problemas reais”, de todos e de qualquer um, problemas às

vezes aparentemente banais (como a correção de um raciocínio), às vezes difíceis de serem descortinados (como os mecanismos sociais e políticos de geração de opressão e desigualdade).

O PIBID Filosofia CEPF nos fez vivenciar bem de perto a enorme crise que atinge atualmente o Ensino Médio brasileiro, a filosofia e as Ciências Humanas nesse nível de ensino, em particular. Testemunhamos o (e, na medida de nossa modesta participação, nos engajamos no) enorme esforço que é manter o exercício do filosofar em meio a uma estrutura curricular precarizada, em função de uma concepção de formação escolar que, em nome de uma suposta diversidade de itinerários formativos, tende a aligeirar ou mesmo suprimir conteúdos e habilidades indispensáveis à formação escolar do Ensino Médio — especialmente na rede pública, dados todos os obstáculos que os alunos têm de enfrentar para lidar com as desigualdades culturais, simbólicas, sociais e econômicas que marcam profundamente a sociedade brasileira.

Nesse mesmo passo, o PIBID Filosofia CEPF significou para nós um aprendizado inestimável, na medida em que saímos fortalecidos e convictos da enorme potência do filosofar no Ensino Médio e na rede pública em especial (e por que não estendê-lo ao Ensino Fundamental?!). Só podemos esperar que todas as pessoas que por ventura leiam nossos relatos identifiquem neles um claro testemunho desse fortalecimento e dessa convicção.

REFERÊNCIAS

- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**, Editora Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**. São Paulo: Companhia De Bolso, 2005
- TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**, Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2015.

Refletindo criticamente sobre a prática: relatos de experiência dos pibidianos do Núcleo Pedro II (campus Engenho Novo) do subprojeto Filosofia

Alessandra Leão¹, Bianca Pires², Brayan de Abreu³, Gabriel Albuquerque⁴, Layla Zatorre⁵, Maria Luísa Przewodowski⁶, Myllena Cardoso⁷, Valeska Rocha⁸, Antonio Saturnino Braga⁹, Ricardo Vieira¹⁰

RESUMO

Neste trabalho elaboramos e sistematizamos algumas das reflexões efetuadas no contexto das atividades e experiências do subprojeto FILOSOFIA do PIBID-UFRJ 2022-2024, desenvolvidas ao longo do ano de 2023 e no início de 2024. Para ilustrar as análises e reflexões coletivamente desenvolvidas no período, recorreremos aos relatos de experiência que os pibidianos do núcleo do Colégio Pedro II (Campus Engenho Novo) apresentaram em março de 2024, como base da apresentação oral na JORNADA DE FORMAÇÃO DOCENTE UFRJ PIBID-PRP 2024. Os relatos de experiência incorporam contribuições teóricas oriundas principalmente do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Relato de Experiência, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações permanentes do subprojeto filosofia do PIBID-UFRJ 2022-2024 foi fomentar entre os participantes a relação contínua entre a teoria e a prática do ensino de filosofia, e o recurso aos relatos de experiência é expressão e consequência dessa preocupação. Pelo lado da teoria, a sustentação da relação entre teoria e prática foi propiciada

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: m.alessandraleao@gmail.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: biaperes16092002@gmail.com

³ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: brayanpieldeabreu@gmail.com

⁴ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gabrielalbuquerque280105@gmail.com

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: layzatorre@gmail.com

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: mariasobral661@gmail.com

⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: myller.ask@gmail.com

⁸ Graduanda no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: valeska.felis.rocha@outlook.com

⁹ Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Coordenador de Área do Subprojeto Filosofia. Coordenador Voluntário. E-mail: antoniofsbraga@uol.com.br

¹⁰ Professor do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II. Supervisor do Subprojeto Filosofia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: ricardopvieira@gmail.com

sobretudo pelo livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que representa, aliás, um dos patronos da ideia da necessária interação entre teoria e prática no âmbito da pedagogia brasileira. Como escreve Freire em *Pedagogia da Autonomia*, “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE 2021, p.40).

RELATO DE LAYLA ZATORRE

Uma das principais (se não a principal) teses da pedagogia de Paulo Freire, como é sabido, é a de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE 2021, p.47). A defesa dessa tese, que equivale à rejeição da concepção que Freire denominou de “educação bancária”, está intimamente entrelaçada à ênfase na inconclusão ou inacabamento do ser humano, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE 2021, p.57). A falta de consciência do inacabamento se exprime muitas vezes em julgamentos prévios ou precipitados que docentes e participantes da comunidade escolar em geral fazem dos alunos que não correspondem a certas expectativas do que seria um “bom aluno”. O relato a seguir da pibidiana Layla Zatorre ilustra bem a “experiência feita” da validade dessa consideração.

“Um evento marcante para mim, durante o primeiro trimestre no PIBID, foi a atividade de recuperação passada pelo docente do Colégio Pedro II, supervisor do projeto. Na avaliação, os alunos que não alcançaram a média da instituição foram instruídos a ler a apostila entregue como material de base para as aulas no início do trimestre e realizar um resumo em casa. Além disso, em um dia específico, os alunos teriam a possibilidade de participar de uma monitoria conosco, participantes do PIBID, a fim de tirar dúvidas sobre o conteúdo que surgissem durante a elaboração do resumo em casa. No dia da monitoria, apenas uma aluna compareceu no meu turno e, a partir do primeiro contato, ficou evidente sua dificuldade. Ela preparou um rascunho com uma transcrição um pouco confusa de partes da apostila, em que os conceitos estavam mal articulados e conectados com estranheza. Ao começar, logo percebi que a dificuldade não era compreender Kant ou Aristóteles, mas sim o pouco domínio da aluna sobre o vocabulário do texto e a língua portuguesa em geral. Eu lia a apostila e explicava para ela algum conceito, mas ela não conseguia interpretar as frases de maneira simples e reformular com as próprias palavras. Isso aconteceu porque a aluna não compreendia o significado de algumas palavras do texto, assim, não conseguia interpretar ou

conectar conceitos. Durante muitos anos da minha vida como discente, vi diversos professores tacharem os alunos com estereótipos como “o aluno sem futuro que não quer nada da vida” ou “o aluno ruim”. Devido à habitualidade desse preconceito no contexto educacional, ao me deparar com essa situação, me questionei se eu deveria fazer o mesmo. Seria justo eu considerá-la uma aluna desleixada por não fazer o resumo em casa? Não fazer um resumo faz dela uma “aluna ruim”? O que é ser um “aluno ruim”? Por que existe esse preconceito? Ao pressupor que o “aluno bom” é aquele capaz de receber certa carga de informação teórica e replicá-la em uma atividade avaliativa e o “aluno ruim” é o que não consegue ou não tem interesse em fazê-lo, o docente cria inúmeras barreiras no processo de aprendizado individual. Isso acontece porque tal fenômeno corresponde ao que Paulo Freire denomina Educação Bancária, processo no qual existe a visão de que o conhecimento é transmitido de maneira instantânea e direta, da aula do docente para a cabeça do aluno, assim como uma transferência financeira. Dessa forma, como consequência de tal pensamento conteudista, há a banalização implícita dos estereótipos que predefinem a capacidade do aluno. Ademais, de acordo com Paulo Freire, o ato de ensinar necessita de consciência do inacabamento, uma vez que o aprender é uma construção pautada na interpretação da realidade a partir de experiências com os objetos de conhecimento. Por isso, a ideia de definir o potencial de um discente a partir de um julgamento prévio gera uma barreira entre o aluno e o professor, uma vez que, ao supor certa predestinação quanto ao desempenho dos estudantes, o professor limita a experiência em sala de aula a um processo de transferência impessoal. Não basta ao professor valorizar apenas o conteúdo a ser ensinado, é preciso ter a humildade de assumir o aprender como um fenômeno que desafia a sua compreensão e lhe exige um cuidado com os pressupostos que condicionam tanto sua perspectiva como a dos estudantes”.

RELATO DE BIANCA DA SILVA

Outro tópico importante dos ensinamentos de Paulo Freire é o do respeito às diferenças sociais, culturais e pessoais. Mesmo nos contextos mais formalizados do sistema da educação pública, com maior presença de conteúdos curriculares ou disciplinares comparativamente delimitados e uniformes, é fundamental respeitar as diferenças dos contextos socioculturais das escolas, dos perfis das turmas de uma mesma escola, e dos perfis dos estudantes de uma mesma turma. Utilizando o mote freireano “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE 2021, p.79), poderíamos dizer que, se os conteúdos curriculares mais formalizados equivalem à “leitura da palavra” que se quer fomentar, a

possibilidade de uma efetiva leitura da palavra é sempre condicionada pela interação respeitosa com diferentes “leituras do mundo”, e não apenas com aquelas que têm origem em diferentes contextos socioculturais, mas também com aquelas que vão emergindo e se configurando no decurso de dinâmicas pedagógicas que jamais se reduzem – não podem nem devem ser reduzidas – a padrões homogêneos de transmissão de conteúdos. Em seu relato de experiência, a pibidiana Bianca da Silva desenvolveu de forma muito interessante este tópico freireano do respeito às diferenças, conectando-o às análises de Amanda Moreira da Silva sobre a “Youtuberização” da educação. Vejamos o relato de Bianca.

“Durante o estágio do PIBID no colégio Pedro II, notei que as turmas do segundo ano do ensino médio possuíam perfis diferentes. Havia, por exemplo, uma turma que possuía mais dificuldade na compreensão do conteúdo, outra que não apresentava a mesma dificuldade, uma era mais falante e cheia, a outra não. Dito isso, compreendi que o professor, acima de tudo, deve ser pesquisador-observador e estudar sobre o perfil da turma, como se estivesse estudando um filósofo, ou seja, tentar entender todos os pressupostos que impactam na aprendizagem do aluno e realizar o seu planejamento tentando interpretar quais são as necessidades da turma na qual ele está trabalhando, para que ocorra uma aula de qualidade. Logo, para ensinar determinado conteúdo, se torna imprescindível pensar no público para o qual ele é dirigido. Podemos refletir criticamente sobre o que está acontecendo no ensino atualmente, com a tendência de “Youtuberização” do ensino, como se existisse um único perfil de aluno, de turma, de escola, de aprendizado, fazendo o conhecimento se limitar a uma reprodução. O texto “Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia”, da autora Amanda Moreira da Silva, mostra que a mera reprodução de uma aula não atende à necessidade real dos alunos, mas visa um barateamento e sucateamento da educação, aumentando a alienação e expropriação do trabalho docente. O professor, para romper com esse sistema, já que o planejamento ideal necessita se aproximar mais das vivências dos alunos, em especial o de Filosofia, deve relacionar seu conteúdo com atualidades do contexto social e cultural, que vão mudando com o passar do tempo. O docente deve dialogar com o contexto social e cultural de seus alunos e tentar compreender suas vivências, ajustando seu planejamento em função delas. Assim, poderá romper com o automatismo característico da Youtuberização, que desconsidera a individualidade dos estudantes. Ser professor não é só uma construção pessoal, mas também coletiva, que se perfaz em diferentes condições, não está dada e nem pronta; não existe professor, nem estudante, muito menos escola, apenas no singular”.

RELATO DE MYLLENA CARDOSO

O relato de experiência da pibidiana Myllena Cardoso também trata da questão das diferenças de perfis, no caso diferenças nos perfis individuais dos estudantes, levadas ao limite com as pessoas com necessidades especiais. No relato de Myllena, entretanto, o desafio da diferença é relacionado a outra questão intensamente tratada por Paulo Freire, a da importância da autoridade no processo educacional, e da necessidade de compatibilizar de forma viva autoridade e liberdade (FREIRE 2021, p.102-103). As análises sobre a autoridade de Freire implicitamente contêm uma discussão acerca da diferença entre uma autoridade inibidora, típica das posturas autoritárias da educação bancária, e uma autoridade inspiradora, essencial para as interações livres e efetivamente dialógicas que sustentam uma educação libertadora, que libera as possibilidades de autorrealização próprias da existência de cada pessoa. O relato de Myllena apresenta sua experiência pessoal dessa diferença de tipos de autoridade no processo educacional. Leiamos.

“Considero que o elemento mais atraente da carreira de professora é a possibilidade de inspirar as pessoas, mostrar-lhes que têm outras possibilidades de pensar, se expressar e alcançar o pensamento crítico, pois a criação da mudança nos possibilita sair da nossa zona de conforto e confrontarmos o nosso comodismo. Por isso, o que mais me encanta na ideia de ensinar é a diversidade de pessoas com quem eu posso ensinar e aprender, conforme procuro prestar atenção à singularidade dos alunos. Essa experiência de aprender e ensinar em meio à diversidade ocorreu de forma muito marcante no PIBID. Além do acompanhamento de aulas regulares em turmas de segunda série do ensino médio, também tive oportunidade de acompanhar alguns atendimentos do meu supervisor a alunos do NAPNE (Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais). O atendimento era dirigido a um aluno com transtorno do espectro autista. Percebi que minha presença contribuiu para que esse aluno se sentisse mais à vontade para se abrir e falar do seu cotidiano, talvez por não me perceber como uma autoridade, mas sim como alguém semelhante a uma colega de escola. Um dia, ao chegar para o atendimento, o estudante começou a nos mostrar jogos em seu celular e essa interação informal pareceu contribuir para que ele se sentisse mais confortável no atendimento. Além da dificuldade com a leitura e a escrita, o estudante apresentava uma grande necessidade emocional de validação de seu comportamento e desempenho a partir das figuras de autoridade dos professores e dos resultados obtidos em provas formais. Ajudar a aliviar essa necessidade e, se possível, desconstruí-la, contribuiria para a socialização do estudante, seu bem-estar psicológico e seu desempenho acadêmico. Ser professor quer dizer

produzir uma linguagem criativa e comprometida com a necessidade do aluno. Além disso, é preciso estar disposto a uma versatilidade, utilizando dinâmicas pedagógicas variáveis de acordo com as circunstâncias que são encontradas na vida acadêmica. Essa necessidade de flexibilização pedagógica não significa uma falta de limite. Existem critérios de avaliação do desempenho e comportamento dos estudantes, além de ser fundamental estimular neles a consciência respeitosa e crítica em relação a preconceitos que agridam a alteridade daqueles com que se convive. Sendo assim é importante trabalhar a autonomia, a diversidade, e a equidade na educação inclusiva”.

RELATO DE GABRIEL ALBUQUERQUE

O relato do pibidiano Gabriel Albuquerque retoma a questão das diferenças nos perfis das turmas, tratada agora com base nas diferenças entre uma turma do segundo ano regular e uma turma do PROEJA do primeiro ano do ensino médio. Ao final de seu relato, Gabriel indica que “fez a experiência” do modo como o planejamento de curso para uma mesma turma – o qual, por mais que seja flexibilizado para adequar-se ao perfil particular da turma, precisa ser uniforme para todos os estudantes da turma -, ainda permite o respeito às diferenças nos caminhos de aprendizagem de diferentes alunos, através de uma prática viva das perguntas que exprimem dúvidas mais individualizadas. Se o planejamento das aulas corresponde a um momento expositivo que tenta adequar-se ao perfil particular de uma turma, a prática das perguntas permite que esse momento expositivo não se esterilize em um discurso uniforme e apassivador. Como escreve Paulo Freire, “[é preciso] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, (...), em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor” (FREIRE 2021, p.83). Vejamos o relato de Gabriel.

“No decorrer de agosto, acompanhei o curso de uma turma do segundo ano regular, turno da tarde, que teve aulas sobre os filósofos Maquiavel, Hobbes, Rousseau e Hannah Arendt, nessa ordem, abordando questões de filosofia política. A avaliação formativa desse curso envolveu um experimento mental: os estudantes deveriam imaginar uma situação em que se encontrassem em uma ilha deserta e tivessem que desenvolver métodos de sobrevivência e convivência com um grupo de desconhecidos, utilizando como referencial teórico os argumentos e teses dos autores já estudados. Paralelamente, acompanhei também o curso ministrado em uma turma do PROEJA do primeiro ano do ensino médio, turno da noite, com jovens e adultos com históricos de vida e percursos de escolarização frequentemente marcados por muitas dificuldades. O mesmo tema e a mesma avaliação formativa foram

propostos, porém sem a utilização dos referenciais teóricos mencionados como conteúdo curricular. Uma coisa em comum entre os dois cursos foi esse experimento mental, que levou os estudantes a chegarem a conclusões parecidas, porém em construções argumentativas diferentes, pois no curso do PROEJA os conteúdos foram construídos informalmente por meio de debates e atividades com suporte audiovisual, em vez de leituras de textos clássicos. Esse método foi escolhido devido à dificuldade geral que essa turma apresentava na leitura de textos mais formais e complexos. Previamente, acreditei que a diferença de abordagem do mesmo tema e avaliação nas diferentes turmas se devia apenas à necessidade de nivelamento dos conteúdos em acordo com as necessidades de cada público. Porém, descobri com o tempo que a situação levava a problematizações mais profundas. É necessário que o professor desenvolva uma habilidade de dialogar com a realidade de seus alunos para ajustar seu planejamento às suas necessidades. Trata-se, em certa medida, de uma questão que envolve a linguagem em sentido amplo e a possibilidade de construir um mesmo conteúdo de diferentes maneiras. Para mim, se o professor não exercer essa habilidade de analisar uma situação, compreender o perfil da sua turma e planejar de acordo com essa realidade, podemos questionar: como seu trabalho seria diferente daquele executado por uma máquina? Esse equilíbrio entre todos os fatores precisa de uma base, uma medida para orientar o professor na direção correta de suas ações. Essa medida seria correspondente ao conceito de aprender de Paulo Freire. De acordo com ele, quem ensina aprende e quem aprende ensina. É preciso formar o estudante para ser alguém curioso, crítico, e alguém que respeita o mundo. Paralelamente, é necessário ao professor indagar, duvidar, comparar e aferir quais situações precarizam a aquisição de aprendizado do estudante e quais outras auxiliam isso. Por isso, a diferença de abordagem do mesmo tópico em duas salas de aulas diferentes, tal como mencionamos, faz-se necessário. Graças ao plano de aula adaptado a cada realidade, presenciei, nas duas turmas, estudantes com vontade de participar e aprender. Enquanto tiravam dúvidas, por exemplo, conseguiam fazer analogias com a própria realidade e tirar conclusões próprias”.

RELATO DE BRAYAN DE ABREU

O relato de Brayan de Abreu analisa a experiência com o estudante em certa medida desafiador, no limite provocador, que Brayan caracteriza como “aluno sagaz e de admirável personalidade”. É na interação com estudantes deste perfil particular que emerge com mais nitidez o caráter essencialmente dialógico do processo de ensino e aprendizagem, que exige

da parte do professor um comprometimento pedagógico e ético com os valores fundamentais do diálogo, o respeito e a atenção recíprocos. Como afirma Freire na continuação de uma passagem citada pelo próprio Brayan, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. (FREIRE 2021, p.39). Vejamos o relato de Brayan.

“Partindo de uma experiência marcante que tive dentro do Projeto PIBID, procurei expor uma situação em que a educação bancária não se mostrou presente, apontando os benefícios da negação deste modo usual de transmissão de conteúdos e expondo uma relação dialógica entre professor e aluno, que se desenvolve a partir de um compromisso ético do educador com a singularidade de cada educando, sua história e seus saberes, de acordo com a proposta da pedagogia freireana. Numa das aulas de que participei como pibidiano, o professor se propunha a apresentar uma introdução à ética aristotélica. Ao longo da explanação, por meio de exemplos e aproximações a referências populares comuns aos alunos, o professor pouco a pouco ia introduzindo os conceitos necessários à compreensão da doutrina aristotélica, ao mesmo tempo em que esclarecia o percurso do raciocínio que a tornava possível, a coerência deste pensamento e o encadeamento dos conceitos. Para explicar a raiz teleológica da ética aristotélica, começou fazendo uma série de perguntas aos alunos, com intuito de conduzir da simples pergunta “por que vocês pegaram o ônibus hoje de manhã?” até o conceito de felicidade, fazendo os alunos perceberem que seu cotidiano era preenchido por diversas atividades que eram simples meios submetidos a outras finalidades, sendo a felicidade o fim último de toda e qualquer atividade, ou seja, o *telos* ético da vida. Acompanhei duas aulas desse tipo, aplicadas a turmas diferentes. Na primeira, a condução se desenvolveu plenamente, com os alunos correspondendo à expectativa do professor, isto é, dando as respostas que conduziram à felicidade como finalidade definitiva da vida. No entanto, a segunda foi enriquecida pela interação de um aluno sagaz e de admirável personalidade. O aluno em questão parecia se mostrar um jovem extremamente obstinado e confiante. Chegando o professor cada vez mais próximo da ideia de felicidade, o jovem interpelava o professor com uma exaltação ao trabalho e ao dinheiro, sugerindo-os como o fim último que o professor procurava. Ao invés de negar absolutamente a resposta resoluta do aluno, o professor fez outra pergunta, dando início a um interessante diálogo: “Mas e o dinheiro então vale por si mesmo? Por exemplo, um milhão de reais, valem alguma coisa em uma ilha deserta?”. “Não, professor. O dinheiro vale apenas quando pode ser trocado.” Após debaterem estas ideias por alguns minutos, os interlocutores chegaram à conclusão de que o dinheiro tem seu valor, na medida em que pode ser trocado por coisas que contribuam para a

felicidade. Neste caso ficou claro para mim a capacidade do professor de, aceitando discutir os termos e objeções do aluno, e respeitando crenças anteriores à sala de aula, conduzir o raciocínio do jovem a uma correta interpretação do conhecimento exposto, constituindo assim um autêntico processo pedagógico, que inclui a singularidade e a história de cada estudante, aquele que deve ser o sujeito central do processo de educação. Como afirma Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, o educador deve “desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. (FREIRE 2021, p.39).”

RELATO DE ALESSANDRA LEÃO

O relato de Alessandra Leão retoma o princípio de que ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Alessandra conecta este princípio ao conceito freireano de autonomia de pensamento, que remete à proposta de um florescimento integrado das capacidades de construir conhecimento e de tomar as decisões através das quais cada pessoa vai construindo seu perfil e sua trajetória. Além disso, Alessandra percebeu que a autonomia se forja em experiências de construção enraizadas na realidade dos estudantes, de tal modo que o sentido do conhecimento e das decisões vai sendo construído como um desenvolvimento desde dentro de “leituras do mundo” entrelaçadas a “leituras da palavra”. Vejamos o relato de Alessandra.

“Em uma das atividades de que participei como pibidiana, a turma se dividia em grupos para debater questões de filosofia política aprendidas nas aulas e produzir respostas a cenários hipotéticos que exigiam organizar uma sociedade. Pude vivenciar a experiência de orientar os alunos nas respostas ao exercício e compreender a importância de estimular a autonomia de pensamento dos alunos. A reflexão do presente relato está fundamentada nas concepções freireanas sobre formação de professores, que discutimos em grupos de estudo ao longo do PIBID. De acordo com Freire, o professor não será detentor de uma verdade absoluta a ser imposta aos estudantes. Cabe a ele procurar maneiras de construir os saberes coletivamente com os educandos. Isso pode ser feito, por exemplo, associando os conteúdos vistos em sala de aula com a realidade dos alunos. Acerca disso, Freire pontua: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE 2021, p.32).”

RELATO DE VALESKA ROCHA

Em seu relato de experiência, Valeska Rocha reflete sobre as dificuldades de comunicação frequentemente experimentadas pelos professores. Mais especificamente, reflete sobre as dificuldades de gerar entre os estudantes o interesse e o engajamento sem os quais a comunicação se burocratiza e esteriliza. O relato de Valeska exprime a dualidade dos aspectos que caracterizam a horizontalidade própria do processo pedagógico. Por um lado, tal processo se funda na “pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes” (FREIRE 2021, p.28); ora, em um contexto de tradição autoritária essa pressuposição pode sugerir aos estudantes uma hierarquia na qual o educador estaria em uma posição superior, e isto por sua vez pode desencadear reações de resistência ou apatia. A dificuldade é produzir entre os estudantes a experiência de que esta pressuposição tem por contrapartida o fato de que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE 2021, p.28). O relato de Valeska a seguir é uma expressão viva dessa dificuldade.

“A questão que abordarei é relativa ao uso de estratégias de comunicação para envolver os estudantes nos conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar. Numa das atividades de que participei como pibidiana, os estudantes tinham por tarefa criar, anteriormente à aula, uma sociedade imaginária em uma ilha, na qual pessoas de diferentes lugares e culturas estariam juntas. O objetivo era que o grupo viesse a se organizar para sobreviver nessa ilha deserta, considerando, ainda, a possibilidade de ocorrerem situações imprevisíveis. Os filósofos políticos estudados como referência para o exercício foram Maquiavel, Hobbes, Rousseau e Arendt. Os pibidianos tiveram como função nesse dia tirar dúvidas dos alunos sobre os conceitos dos filósofos utilizados por eles no trabalho, e também mediar os debates entre eles e auxiliar com a formulação de argumentos e problematizações. Na primeira turma em que atuamos, circulamos por diferentes grupos de alunos, dialogando com eles. É importante ressaltar que não procurávamos lhes impor pontos de vista ou soluções prontas para os problemas debatidos, apenas sugerir possibilidades e corrigir erros. Na segunda turma em que atuamos, a dinâmica foi diferente, pois o engajamento dos alunos foi menor. Eles recusaram nossa ajuda. O professor supervisor nos estimulou a insistir em tentar engajar os alunos e procurar maneiras de superar sua resistência inicial. Em um dos grupos que abordei, observei uma certa atitude de impaciência e hostilidade, motivada por uma frustração com a dificuldade de realizar a tarefa. Ao procurar orientar os alunos, percebi que pouco reagem às minhas sugestões. Senti-me angustiada diante deste problema

pedagógico: como engajar estudantes desinteressados ou hostis às atividades propostas? Como estabelecer um diálogo e uma conexão com eles? Essa situação me fez questionar a respeito de como agir para estimular os estudantes diante dos temas trabalhados em sala de aula. Compreendi que é importante que o conteúdo trabalhado em sala de aula tenha uma contextualização em volta da realidade dos estudantes, para que assim fique mais fácil a compreensão”.

RELATO DE MARIA LUIZA PRZEWODOWSKI

O relato de Maria Luiza Przewodowski remete a dois princípios básicos da pedagogia de Paulo Freire, o do bom senso e o da curiosidade. De acordo com Freire, “O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no ‘corpo’ da curiosidade” (FREIRE 2021, p.61) – e poderíamos acrescentar, no espírito das reflexões freireanas: no corpo de uma curiosidade continuamente exercida na passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, como passagem baseada na inconclusão do ser humano. Ao refletir sobre sua experiência em uma turma do PROEJA, Maria Luiza destaca “a vontade pela busca do aprendizado, a expectativa do vir-a-ser do conhecimento, principalmente nos alunos com mais idade”. O relato de Maria Luiza é a “experiência feita” do ensinamento de Paulo Freire de que “É na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (FREIRE 2021, p.57). Leiamos o relato final deste trabalho.

“Uma das experiências mais marcantes que tive como pibidiana no Colégio Pedro II foi a das aulas de filosofia nas turmas de PROEJA. Como estas turmas contam um público mais diverso que o médio regular, e visto que o EJA é o meio pelo qual tanto jovens, quanto adultos e idosos que tiveram que deixar os estudos por concluir, podem retomá-lo, foi possível analisar um diferente rendimento na participação em sala, isto é, no interesse indagador genuíno dos alunos. Diversos são os fatores que envolvem as motivações por trás da evasão por parte dos alunos, seja por questões familiares, de renda ou localização. Mas uma coisa parece certa: a vontade pela busca do aprendizado, a expectativa do vir-a-ser do conhecimento, principalmente nos alunos com mais idade, evidenciou-se com muito mais clareza nas turmas de EJA. Como aqui os alunos, em sua maioria, já lidam com outras responsabilidades práticas como trabalho ou família, por exemplo, contam também com um nível de amadurecimento pessoal diferente daqueles alunos do médio regular. A construção e apresentação do conteúdo filosófico para estas turmas passa pela necessidade de elaboração

de uma especificidade própria, adequada ao relacional dos alunos. Neste sentido, através de discussões e exposições de vídeos, foram apresentados aos alunos diversos tópicos relativos ao domínio da linguagem e da comunicação examinados pelo viés filosófico, bem como os meios possíveis para refletir crítica e contextualmente sobre estes. O que daqui pude aprender foi que, ainda que não tenham sido utilizados tantos conteúdos teóricos da história da filosofia, ainda assim foi possível efetivar - através daquilo que Freire indica como o uso do bom senso que o educar exige (FREIRE 2021, p.60-61) - a experiência de um aprender filosófico, questionador e movido por uma vontade pela verdade”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SILVA, Amanda M. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, dezembro 2020. Fonte <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>, acesso em 02 mar 2024.



Seção VI
Química, Biologia e Física

Reflexões sobre a carreira docente na perspectiva de licenciandos/as e preceptores/as de Química

Bruno Andrade Pinto Monteiro¹, Ana Célia de Miranda Barbosa², Glauco Hugo Girafa³

RESUMO

Este trabalho relata um conjunto de reflexões e experiências desenvolvidas pelo Subgrupo de Química, no âmbito da Residência Pedagógica. Este grupo, inicialmente formado por 10 licenciandos/as em química, 2 preceptores e 1 docente orientador, atuou nas instalações da UFRJ e do Colégio de Aplicação, ambos localizados na Cidade Universitária de Macaé.

Palavras-chave: Licenciatura em Química; Residência Pedagógica; Sequências Didáticas

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata um conjunto de reflexões e experiências desenvolvidas pelo Subgrupo de Química, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Este grupo, inicialmente formado por dez licenciandos/as em química, dois preceptores e um docente orientador, atuou nas instalações da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Colégio de Aplicação da Rede Municipal de Ensino, ambos localizados na Cidade Universitária de Macaé.

Toda essa proposta de trabalho foi delineada a partir das experiências acumuladas no contexto da formação de professores de química, sobretudo, pela atuação do docente orientador há muitos anos em cursos de licenciatura e em programas anteriores como o PIBID e o Pro-docência. Nessas experiências formativas identificamos diversos dilemas que circundam os processos e contextos onde são formados professores de química, tais como: as dificuldades no enfrentamento das disciplinas de Cálculo e Física, distanciamentos entre

¹ Professor do Instituto Multidisciplinar de Química da UFRJ, Docente Orientador de Área do Subprojeto Química – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: bpmonteiro@gmail.br

² Professora do Colégio de Aplicação da Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ, Preceptora do Subprojeto Química. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: anacelia.pr1@gmail.com

³ Professor do Colégio de Aplicação da Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ, Preceptor do Subprojeto Química. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: girafaglauco@gmail.com

conteúdos teóricos e experimentais, dificuldades da ordem financeira e de subsistências na fase estudantil, supervalorização dos bacharelados em detrimento das licenciaturas, entre outras questões. No âmbito do cenário escolar, a partir das vivências nesses espaços viabilizadas pelos Estágios de licenciatura e Programas como o PIBID, destacam-se outros aspectos, tais como: o desinteresse dos alunos e alunas da Educação Básica pelas aulas de química; a precariedade da infraestrutura de trabalho nas escolas e também, as dificuldades dos professores dessa disciplina quanto à implantação das normativas curriculares locais e nacionais.

Diante desse quadro ainda presente com os tempos atuais, sobretudo, no contexto dessa experiência, buscamos enfrentar esses dilemas e condicionantes construindo propostas de atividades e projetos temáticos atentos a proposta curricular da escola, as demandas regionais e as próprias diretrizes nacionais. Com relação aos problemas de infraestrutura buscamos desenvolver e aplicar uma série de atividades com a utilização de material audiovisual e demais materiais midiáticos, assim como, desenvolvemos abordagens que buscaram trabalhar temáticas do cotidiano partir dos estudos das relações entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade. Nessa proposta, a Residência Pedagógica para Licenciatura em Química buscou o incentivo à docência atuando sobre os problemas identificados anteriormente, envolvendo preceptores, residentes e alunos/as do ensino médio no desenvolvimento e aplicação Sequências Didáticas (SDs), além da imersão do grupo em ciclos formativos, por meio de estudos teóricos de textos de referência, estudos de filmes com conteúdo pedagógico, participação em rodas de conversas, encontros e oficinas.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS E OBJETIVOS

Os pressupostos pedagógicos que este grupo se fundamentou buscou elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Química, do Instituto Multidisciplinar de Química, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Campus Macaé, através da realização de ciclos de estudos formativos e desenvolvimento de novas metodologias e estratégias de ensino de Química, a partir da proposição e aplicação de Sequências Didáticas no Colégio de Aplicação, tendo como protagonistas os/as residentes do referido curso. Essas atividades buscaram possibilitar a elaboração de novos materiais didáticos, experimentos, objetos de aprendizagem, entre outros, com base na avaliação de impacto no ambiente educacional de ensino médio e superior da introdução destas novas metodologias.

Além desses aspectos, a iniciativa buscou: inserir os residentes no cotidiano do Colégio de Aplicação a fim de favorecer o aperfeiçoamento da sua formação por meio da oportunidade de imersão no espaço escolar; fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de residentes, por meio, da promoção ciclos formativos contendo estudos dirigidos, palestras, debates e reuniões de formação do grupo; estabelecer corresponsabilidades entre o Curso de Licenciatura em Química, a Rede Municipal de ensino e a escola-campo promovendo a integração entre educação superior e educação básica; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos/as licenciandos/as para a sua futura atuação profissional e contribuir para a construção da identidade profissional docente; desenvolver novas experiências metodológicas e pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar; atender os objetivos do Programa de Residência Pedagógica com o objetivo principal contribuir para melhoria e ampliação dos espaços formativos de futuros/as professores/as.

Diante dessas intencionalidades, compreendemos por meio da vasta literatura, que os modelos de formação praticados no contexto brasileiro se apoiam na “racionalidade técnica”. Modelo muito criticado por Schön (2000) que se apoia em pressupostos positivistas, concebendo a separação entre teoria e prática e valorizando o emprego do conhecimento sistemático, de caráter científico, sobre os problemas instrumentais da prática profissional. Em relação à formação inicial e ao cenário do ensino de Química, podemos entender que “esta visão simplista é, por sua vez, reforçada pelo modelo usual de formação docente nos cursos de licenciatura, que é calçado na racionalidade técnica” (SCHNETZLER, 2002). Donald Schön propõe-nos uma epistemologia centrada na ação, em que a superação da “racionalidade técnica” se dá através da reflexão na ação, pois, “ao refletir na ação, encontramos soluções para os problemas que se apresentam no contexto do cotidiano e não na aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, criada fora do contexto” (SCHON, 2000, 2011). Além disso, acrescentamos que o processo reflexivo possui uma dimensão social e contextual, em que os atores sociais vivenciam eventos e discursos permeados de subjetividade, pois fazem parte de um contexto sociohistórico instável, específico no qual ocorrem disputas morais, éticas, políticas e simbólicas.

Em síntese, nossas concepções pedagógicas e formativas fundamentaram-se na perspectiva de que: o aprendizado se constrói em condições sociais de produção específicas e com variados objetivos; as ações formativas no âmbito da formação de professores de química devem adotar estratégias para superação do modelo de racionalidade técnica presentes no contexto do ensino das ciências naturais; e a formação de um/a professor/a deve ser um

processo contínuo que se dá pela reflexão crítica que este professor exerce sobre sua própria prática (FREIRE, 1996).

Além dessa perspectiva centrada no binômio ação-reflexão, referenciamos a presente proposta na articulação entre pressupostos oriundos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2010, 2011) com pressupostos emancipatórios da pedagogia de Paulo Freire (1996, 2005). Nesse sentido, assumimos: a essencialidade das relações horizontais entre professores/as, licenciandos/as e alunos/as; o compromisso em desenvolver métodos pedagógicos que se orientem pelas práticas sociais; que os conteúdos possuem centralidade no planejamento das ações pedagógicas; que a conscientização sobre os conhecimentos historicamente acumulados pelas classes trabalhadoras é um meio possibilitar a construção da sua consciência crítica para que possam transformar a realidade social e sair da condição de dominação; a necessidade de se reconhecer a politicidade da educação enquanto projeto de mundo e o papel político tácito da ação docente.

No transcorrer desse trabalho de formação docente buscamos alcançar objetivos visando analisar e dialogar sobre resultados positivos e negativos das ações, que possibilitassem detectar possíveis deficiências nos processos formativos, e em particular, nos processos ensino aprendizagem junto aos estudantes das escolas de educação básica pública, estimulando com isso, reflexões e discussões acerca das problemáticas abordadas. Em todas essas atividades previstas para o Projeto de Residência Pedagógica em Química, a metodologia de trabalho orientou-se por concepções pedagógicas histórico-crítico-reflexivas e emancipatórias, onde os sujeitos foram permanentemente provocados a assumir diferentes papéis e deslocamentos enunciativos, constituindo-se como sujeitos engajados num processo de formação solidária com vistas a uma futura atuação sociopolítica em seus cenários educativos de trabalho. Nesse sentido, destacamos que embora tivéssemos o domínio de todos esses pressupostos teóricos, sobretudo diante da clareza dos nossos objetivos, lidamos com a imposição das condições precárias de infraestrutura das instituições públicas envolvidas e também, com todos os tipos de entraves socioeconômicos e simbólicos que envolvem os cenários de formação docente e do mesmo modo, que interferem positivamente ou não, nas subjetividades do/a licenciando/a em processo de construção de sua identidade profissional docente.

A CAMINHADA DO SUBGRUPO DE QUÍMICA

A caminhada do Subgrupo de Química envolveu uma série de atividades previstas no projeto inicial além de outras oportunidades que surgiram ao longo de todo processo. Cabe reiterar que buscamos lidar com diversas dificuldades relacionadas à infraestrutura, questões operacionais da universidade e também, diversos dilemas que envolvem a vida acadêmica de estudantes de licenciatura. Muitos desses estudantes têm dificuldades financeiras severas, residem em outras cidades, tiveram formação escolar insuficiente e principalmente, muitos deles/as, ainda não se sentem seguros em relação a opção fizeram por uma carreira de formação em magistério. De todo modo, relataremos abaixo uma série de ações desenvolvidas no transcorrer desse período que, mesmo diante de um quadro crítico em vários sentidos, buscou elevar a qualidade da formação do grupo envolvido, bem como, oferecer a escola-campo um repertório de práticas pedagógicas inovadoras para aquele contexto.

Reunião de planejamento, acompanhamento e orientações

As reuniões de planejamento, acompanhamento e orientações aconteceram quinzenalmente desde o início do o programa, geralmente, nas tardes de quarta feira nas instalações do Colégio de Aplicação. Durante essas reuniões realizamos o acompanhamento continuado dos trabalhos da residência, desenvolvemos atividades de estudos e planejamentos para realização das atividades na escola. Atualmente, contabilizamos trinta reuniões realizadas entre reuniões gerais com todo grupo e outras reuniões com subgrupos temáticos acerca de atividades didáticas específicas e preparo de materiais para participação em eventos. Todas as reuniões foram registradas em atas contendo os nomes dos participantes, pautas e encaminhamentos.

A escola de formação de Professores de Química

Esta atividade consistiu em estudos e debates sobre textos de referência da área de ensino de química, artigos científicos, livros e documentos oficiais (figura 1). Além disso, os residentes apresentaram seminários sobre diagnósticos acerca do contexto escolar, com objetivo de fundamentar atividades da residência em temas relacionados ao ensino de ciências por meio de abordagens CTSA. Esta atividade buscou favorecer a construção de conhecimento, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, ao estimular níveis de reflexão e conscientização e ao potencializar diversificação e aprofundamento de estudos e práticas. Esses estudos foram divididos em duas etapas e em cada uma delas foram estudados os seguintes materiais:

ETAPAS	OBRAS DE REFERÊNCIA	DINÂMICA
Jan e Fev 2023	BARBOSA, G. S. O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química. <i>Sci. Plena</i> , [S. l.], v. 13, n. 5, 2017.	Leitura, fichamento, seminários e debates sobre o texto.
	SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. <i>Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.</i> , BH, v. 2, p. 133-162, 2000.	
	COSTA, E & SANTOS, J. Uma Proposta para o Ensino de Química Através da Abordagem CTSA: Uma Sequência Didática para a Temática Água. p. 85-91. 10.5151/chenpro-5erq-eq16 , 2015.	
	RODRIGUES, J. C.; FREITAS FILHO, Et al. Elaboração e aplicação de uma Sequência Didática sobre A Química dos Cosméticos. <i>Experiências em Ensino de Ciências</i> , v. 13, n. 1, p. 211- 224, 2018.	
Jan e Fev 2024	OLIVEIRA, R. D. V. L., Educação em ciências e direitos humanos: reflexão-ação em, para uma sociedade plural . Ed. Multifoco, 2013.	
	OLIVEIRA, R. D. V. L., and G. R. P. C. Queiroz. Conteúdos Cordiais: química humanizada para uma escola sem mordaca . SP: LF (2017).	
	KRENAK, A. A vida não é útil . SP: Companhia das Letras, 2020. 128 p.	
	KRENAK, A. O amanhã não está à venda . SP: Companhia das Letras, 2020. 222p.	

Figura 1 – Obras utilizadas na Escola de Formação de Professores de Química.

Cine-formação e Fórum de Debates

As atividades de Cine-formação e fórum de debates consistiu numa estratégia formativa desenvolvida por meio da exibição de filmes, vídeos, estudos de textos sobre as temáticas abordadas nessas mídias associadas aos debates sobre o pensamento científico, questões éticas, ambientais e culturais. Nesses debates buscou-se promover a desconstrução de estereótipos, sobre o fazer Ciência presentes em diversos materiais midiáticos. Por meio das obras filmicas, abordamos também questões educacionais que promoviam reflexões sobre o cotidiano aproximando a sala de aula da realidade local. Abaixo (figura 2), apresentamos as principais obras trabalhadas com o Subgrupo de Química.

ETAPAS	FILMES	DINÂMICA
Jan e Fev 2023	Escritores da Liberdade . Richard LaGravenese. 2007. USA. Paramount Pictures.	Leitura, fichamento, seminários e debates sobre o texto.
	Quando sinto que já sei . Anderson Lima et al. 2014. 78 min. Brasil. Despertar Filmes.	
Jan e Fev 2024	O Abraço da Serpente . Ciro Guerra. 2015. Colômbia. 125 min. DVD. Ciudad Lunar Producciones.	
	O Menino que Descobriu o Vento . Chiwetel Ejiofor. 2019. Malawi. 113 min. DVD. Netflix.	
	A Onda . Dennis Gansel. 2008. Alemanha. 107 min. DVD. Constantin Film.	

Figura 2 – Filmes trabalhados nas atividades de Cine-formação

Imersão no espaço escolar

Essa atividade teve como finalidade permitir aos residentes o contato com a realidade da sala de aula e como se manifestavam os saberes docentes diante da realidade da escola. Foram realizadas atividades de observação da escola, do trabalho do professor e dos documentos escolares. Essas atividades foram acompanhadas pelo preceptor com a

participação ativa dos residentes organizados de acordo com o planejamento semanal da escola e do professor/a preceptor/a.

Sequências Didáticas CTSA e Experimentos

A pesquisa e desenvolvimento de Sequências Didáticas (SDs) para abordagem de conteúdos químicos com enfoque CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), foi uma das etapas mais importantes desse processo todo. Este trabalho consistiu na articulação de 3 grupos de residentes com seus preceptores na seleção e definição de temas e conteúdos de química a serem desenvolvidos em sala de aula por meio das SDs. Essas ações permitiram aos residentes refletirem sobre o processo de elaboração/execução/avaliação dessas atividades a partir de reuniões de planejamento e avaliação posterior das atividades. Ao todo foram desenvolvidas e aplicadas em salas de aula, 12 SDs, sob os títulos: *Modelos Atômicos; Metais Pesados; Vitamina C, Leis de Lavoisier e Proust; Química de Cosméticos; Cinética Química; Isomeria; Soluções Químicas; Soluções contextualizada com detergentes; Eletroquímica; Equilíbrio Químico e; Termoquímica e Termelétricas.*

Registros e produção da escrita

Os processos de acompanhamento ocorreram ao longo de todo trabalho onde sempre foi enfatizado a importância da corresponsabilidade e coautoria em todo o projeto. Todas as atividades foram periodicamente avaliadas por meio relatórios individuais mensais, questionários, relatos em reuniões e registro de imagens. De forma complementar, aconteceram encontros de avaliação e auto avaliação a cada semestre, antes de iniciar novas etapas de planejamento.

Participação em eventos e produção acadêmica

Durante o transcorrer do projeto várias oportunidades de participação em eventos surgiram para o Subgrupo de Química. Esses eventos, em termos gerais, permitiram aos bolsistas dialogarem com colegas de várias licenciaturas e sobre variados temas e, ainda, tomar conhecimentos de pesquisas e ações realizadas por outros grupos de residentes, bolsistas PIBID e de Iniciação Científica. A participação em eventos contribuiu para os bolsistas compreenderem a relevância da divulgação das ações e, também, permitiu o desenvolvimento de habilidades de comunicação e argumentação. Além disso, a escrita dos resumos dos trabalhos e apresentações contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Abaixo, relacionamos os principais eventos que o Subgrupo de Química esteve presente:

a) SIAC - Mesa Redonda: Interação Universidade-Educação Básica (06/06/2023): Apresentação das atividades do Programa Residência Pedagógica - Subgrupo de Química em parceria com o Colégio de Aplicação de Macaé.

b) Conhecendo a UFRJ (10/05/2023): Apresentação sobre ciência, química etc para turmas de escolas públicas da região. Apresentação do curso de química. Realização de experimentos com fenolftaleína e experimentos de eletroquímica.

c) Formação e Saber Docente PRP e PIBID (25/05/2023): Os/as residentes participaram do Evento no auditório do Colégio Pedro II - São Cristóvão. Rio de Janeiro.

d) VIII Semana da Química (27/11 à 01/12/2023): Os/as residentes participaram como membros da Comissão Organizadora e como cursistas neste evento realizado no Instituto Multidisciplinar de Química – UFRJ MACAÉ.

e) Jornada de Formação Docente UFRJ - PIBID/PRP 2024: 15/03/2024): Os/as residentes participaram do Evento no auditório do Centro de Tecnologia da UFRJ e apresentaram trabalhos durante o evento. Todos os trabalhos foram escritos por grupos de residentes e preceptores/as com orientação e coautoria do docente orientador.

▪ **Experiências Docentes com o Programa Residência**

Pedagógica no Curso de Química. Mariana Nascimento, Diego Santos, Tiffany Rossi, Glauco Girafa, Ana Célia de M. Barbosa e Bruno A. P. Monteiro.

▪ **Vivências na residência pedagógica por meio da aplicação de sequências didáticas de química**”. Alessandro Navarro, Elaine Nogueira, Luana da C. Knoller, Ana Célia de M. Barbosa, Glauco Girafa e Bruno A. P. Monteiro.

▪ **Sequência Didática desenvolvida a partir da Contextualização Social e pautada no CTSA desenvolvida durante a Residência Pedagógica.**

Brenda Antunes, Carolina Guy, João P. Gama, Luiza Maciel, Moisés Oliveira, Ana Célia de M. Barbosa, Glauco Girafa e Bruno A. P. Monteiro

f) Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC - 08 a 11/04/2024): Os/as residentes participaram do Evento no auditório do Centro de Tecnologia da UFRJ e apresentaram trabalhos durante o evento. Todos os trabalhos foram escritos por grupos de residentes e preceptores/as com orientação e coautoria do docente orientador.

▪ **Vivências no âmbito educacional e a residência pedagógica.** Alessandro N. Silva, Luana Knoller, Elaine C. N. da Silva, Ana Célia de M. Barbosa e Bruno A. P. Monteiro.

▪ **Experiências docentes com o programa “residência pedagógica” no curso de química.** Tiffany R. Coutinho, Diego de Oliveira, Mariana Ribeiro, Glauco H. Girafa e Bruno A. P. Monteiro

▪ **Relato de experiência na residência pedagógica.** Luiza M. Faria, Moisés O. dos Anjos, Carolina M. Guy, João P. M. Gama, Brenda A. L. Paixão, Glauco Girafa e Bruno A. P. Monteiro

▪ **Explorando Conceitos de Ácido e base através dos três níveis de representação da matéria.** Brenda A. L. Paixão, Glauco H. Girafa e Bruno A. P. Monteiro

ALGUMAS VISÕES SOBRE O PROGRAMA RP NA PERSPECTIVA DOS/AS PRECEPTORES

Ao longo do desenvolvimento do projeto foram gerados vários registros escritos e imagéticos das atividades que envolveram os trabalhos no Colégio de Aplicação. Relatórios mensais, cadernos de campo, propostas de SDs, anotações, fotografias das aulas, entre outros. Também, coletamos uma série de dados por meio de questionários elaborados através da ferramenta ‘*google form*’. Esses questionários tiveram como objetivo coletar opiniões e concepções dos/as residentes e preceptores/as sobre aspectos relacionados as contribuições, dilemas e potencialidades dos trabalhos da residência. Abaixo elencamos um conjunto de excertos retirados desses questionários que trazem contribuições importantes para que o programa RP possa ter elementos para se avaliar e produzir novas propostas.

Os/as preceptores (P1 e P2) foram indagados sobre quais seriam as contribuições da RP : para formação dos residentes, para escola-campo e para sua própria formação profissional. As principais respostas obtidas foram as seguintes demonstradas na figura 3:

*A vivência em sala na condição de observador e no planejamento e execução das sequências didáticas. P1
É muito importante para os residentes conhecer a rotina de trabalho do professor, pois isso facilitará muito o seu trabalho quando forem profissionais atuantes. P2
Possibilitar aos alunos uma abordagem mais atualizada dos conteúdos com novas tecnologias e o enfoque CTSA. P1
Acredito que seja muito importante para o CAp participar do programa de RP de Química. Os residentes trazem uma abordagem mais dinâmica, procurando, em geral, introduzir os conteúdos pedagógicos com um olhar diferenciado, e fazendo uso de recursos tecnológicos mais recentes e inovadores. P2
Contato com novas tecnologias, a sistematização na elaboração das SD's e o enfoque CTSA. P1*

O programa de RP permite que eu me atualize, a troca tanto com o coordenador e com os residentes transformam positivamente a rotina da minha sala de aula. Eu me sinto mais motivada a conhecer e a estudar novas metodologias de ensino. Isso permite que a minha vivência de trabalho seja mais atraente para o meu aluno. P2

Figura 3 – trechos das respostas dos/as preceptores/as - contribuições

Os/as preceptores (P1 e P2) foram convidados/as a refletirem e apontarem as principais dificuldades, aspectos de infraestrutura e sugestões de melhorias para o desenvolvimento das atividades da RP. Entre as considerações apresentadas destacamos na figura 4:

A principal dificuldade, sem dúvida, é a pequena quantidade de aulas e o extenso conteúdo a ser ministrado. No fundo o ENEM é um exame conteudista e precisamos preparar nossos alunos. P1
A maior dificuldade é conciliar o meu horário na escola com a disponibilidade dos residentes. Além disso, é necessário ter em mente que cada SD precisaria estar linkada com o planejamento da disciplina. P2
A coordenação da todo suporte e apoio para desenvolvimento da RP. P1
O Colégio não possui laboratório de ciências, acredito que isso seja um ponto negativo. P2
Como se trata de uma primeira experiência, acho que as melhorias virão com o prosseguimento do projeto. Não tenho clareza no que pode melhorar. P1
Tivemos muitas dificuldades em controlar a presença dos residentes no colégio, mas acredito que isso foi superado com a criação do caderno de registro de presença. P2
O projeto veio muito a calhar com nossa realidade no CAP. Como colégio de aplicação já tínhamos o programa de estágio. A RP trouxe uma sistematização dos trabalhos além do enfoque social e ambiental. P2

Figura 4 – trechos das respostas dos/as preceptores/as – dificuldades

ALGUMAS VISÕES SOBRE O PROGRAMA RP NA PERSPECTIVA DOS/AS RESIDENTES

Os/as residentes (R1, R2, R3, R4, R5 e R6) foram indagados sobre quais seriam as contribuições da RP sua própria formação profissional. As principais respostas obtidas foram as seguintes (figura 6):

Me ajudou a saber como me relacionar com outros professores e alunos. Me ajudou a saber como ministrar tempo e entender como escolher as atividades que melhor encaixa com a turma. R1
Experiência única e fundamental para minha atuação no futuro como docente. Os trabalhos do RP me colocaram diante da escola me provendo experiência. R3
Tive muito contato com a sala de aula e por isso tenho mais domínio e liberdade para abordar temas do cotidiano visando conceitos químicos. R4
A residência me ajudou a realizar planejamentos ao dar aula e ajudou em como realizar problematizações em sala de aula. R5
A importância de criar uma Sequência Didática para turmas diferentes foi a melhor contribuição. Entender que turmas diferentes precisam de ferramentas de ensino, abordagem de conteúdo e programações diferentes. Não utilizar o mesmo material para toda a aula e a importância de identificar o motivo disso. R6
O Programa de Residência é ótimo para formação do aluno como docente. O trabalho da residência de forma de geral é interessante e demonstra como um professor pode ser mais profissional. Os residentes só precisam estar mais atentos a determinados pontos. R5
A residência pedagógica auxilia ao estudante ver de perto o que um professor faz, mas acima disso, como se tornar um professor melhor e diferenciado. A residência permite que o professor aplique na prática diversas teorias educacionais demonstrando que a educação pode ser melhor e que o professor deve ser valorizado. R6

Figura 6 – trechos das respostas dos/as residentes – contribuições profissionais

Os/as residentes foram convidados/as a refletir e apontar as principais dificuldades, encontradas no desenvolvimento dos trabalhos e apontar sugestões de melhorias. Entre as considerações apresentadas destacamos na figura 7:

Conciliar as turmas de acordo com o cronograma escolar. R1
Lidar com pessoas é tem sempre uma variável que não pode ser dimensionada. Os preceptores da residência sempre nos receberam muito bem e nos deram oportunidades para exercer as atividades do Residência. R3
Os preceptores são abertos à ideia e não intervirem de forma negativa no programa da RP. R4
A maior dificuldade foi conciliar o tempo para a montagem e aplicação das SDs. Os residentes precisam trabalhar mais a etapa de coleta de dados ao fazer uma SD. R1

Melhor divisão de grupos e funções, por exemplo, uma pessoa/grupo específico responsável em criar uma rede social do programa e fazer posts semanais de acordo com as atividades realizadas. R4

Figura 7 – trechos das respostas dos/as residentes – dificuldades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses 16 meses de projeto foram proporcionados estudos dirigidos, pesquisas, encontros, desenvolvimentos de SDs, apresentação de trabalhos em eventos, contribuindo para a formação inicial e continuada dos participantes. Desde que a RP chegou ao Colégio de Aplicação, observa-se que o projeto vem contribuindo para o aprendizado da química. Segundo os próprios estudantes da escola, as aulas em que foram aplicadas as SDs se tornaram mais interessantes. Motivar os/as residentes a atuarem como professores/as, colocá-los/as frente ao cotidiano escolar mostrando suas dificuldades, limitações, responsabilidades e compromissos contribui para a motivação pela carreira docente dos/as futuros/as professores/as em formação inicial. Outro ponto importante é reconhecer que as escolas de ensino médio estão sendo enriquecidas com a diversidade de ideias propostas por programas como a RP, que de certa maneira amplia o diálogo entre a universidade, a ciência a escola, criando-se condições para que os alunos sejam estimulados à pesquisa, à experimentação científica, ao ingresso nas universidades e, também para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Ainda é importante salientar que no período de desenvolvimento do projeto vivenciamos um aumento no percentual de evasão ou transferência do curso de licenciatura em química para outros cursos e, conseqüentemente, lidamos com alguns abandonos no Subgrupo de Química. Todos aqueles dilemas que comentamos no início desse texto estiveram presentes durante todo o período de trabalho, tais como: as dificuldades no enfrentamento das disciplinas de Cálculo e Física, dificuldades com as disciplinas do curso, dificuldades financeiras e subsistências na fase estudantil, representações pejorativas das licenciaturas por parte do corpo docente da universidade, entre outras questões. Além disso,

lidamos com as questões atitudinais recorrentes, tais como: a dificuldade dos/as residentes cumprirem prazos e cargas horárias, compromissos com estudos e leituras, assiduidades, desinteresses pela carreira, distrações exacerbadas, incapacidades de concentração e falta de zelo no desenvolvimento das atividades previstas. Esses problemas identificados ao longo da jornada sinalizam para necessidade de pensarmos estratégias para que consigamos vencer essas problemáticas características dos tempos atuais marcadas por uma profusão acelerada de recursos e materiais midiáticos que veiculam desinformação e produzem a distração de boa parte dos/as nossos/as graduandos/as que na sua maioria são jovens e o público alvo dessas iniciativas comerciais. Outro aspecto que nos trouxe muita dificuldade foi a falta de orçamento de custeio para locomoção de nossa equipe ao Rio de Janeiro para participar dos eventos oficiais da RP e também, falta de custeio para aquisição de consumíveis para elaboração de experimentos e atividades didáticas de química na escola.

De todo modo, conseguimos mesmo com todas as dificuldades relatadas chegar ao final do projeto apresentando vários trabalhos em eventos importantes e deixando para escola e futuros/as estagiários/as de licenciatura, residentes e pibidianos/as uma série de SDs que poderão ser utilizadas em outros momentos. Também deixamos um legado e uma experiência de cooperação interinstitucional importante entre o curso de Licenciatura em Química da UFRJ/Macaé e o Colégio de Aplicação da Rede Municipal de Macaé. Conseguimos aproximar mais nossos/as licenciandos/as dos temas que circulam na pesquisa em ensino de química e desenvolver maior interesse de alguns residentes por esta área de investigação. Cabe destacar que os/as preceptores contribuíram imensamente para todo o trabalho e acolheram com muito profissionalismo as atividades da RP e deram total apoio aos estudantes no desenvolvimento das atividades e estudos.

Gostaríamos de finalizar este texto reconhecendo o envolvimento e o empenho de toda equipe da UFRJ envolvida com os Programas RP e PIBID e também a CAPES na busca incessante pela melhoria da formação docente e da Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. p.12-42, 2000.

SCHÖN, Donald. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHENETZLER, Roseli. Concepções e Alertas sobre formação continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, vol.2, no. 16, p. 15-20, 2002.

Atuação do subprojeto Física/UFRJ no Programa Residência Pedagógica 2022-2024

Deise Miranda Vianna¹, Carlos Frederico Marçal Rodrigues², Sandro Soares Fernandes³, Vitor Cossich de Holanda Sales⁴, Vitorvani Soares⁵

RESUMO

Apresentamos algumas atividades do subprojeto Física, realizadas no Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, no período 2022-2024. Compõem este grupo professores do Colégio Pedro II (Campus São Cristóvão III e Engenho Novo), os preceptores, e professores e alunos do Curso de Licenciatura do Instituto de Física da UFRJ (os orientadores e os residentes, respectivamente). As atividades experimentais, teóricas e lúdicas desenvolvidas pelo grupo envolveram os temas de Física da proposta curricular dos Colégios parceiros. As diferentes etapas dos trabalhos foram aplicadas em aulas regulares das escolas parceiras e foram apresentadas em eventos nacionais e internacionais, com publicações em Anais dos eventos e em Revistas da área de ensino de ciências. O trabalho conjunto realizado entre professores do Ensino Médio e da Universidade procurou oferecer uma melhor formação dos licenciandos, futuros professores, como também atualizou os professores da Universidade, apresentando avanços e revelando as dificuldades de atuação de jovens professores na escola pública.

Palavras-chave: Formação do professor; Física; Residência Pedagógica; sala de aula.

INTRODUÇÃO

Observamos, em nosso cotidiano acadêmico, que nossos alunos da licenciatura necessitam interagir cada vez mais com os alunos e os professores das escolas da Educação Básica. Deste modo, eles estarão mais bem preparados para sua futura vida profissional. Também estamos cientes que a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC⁶, propõe um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Por outro lado, os alunos e professores da Educação Básica também devem ter a oportunidade de conhecer os novos projetos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos nas Universidades, antes que tais modificações cheguem a eles somente pelos livros didáticos adotados nas escolas. As ciências físicas e humanas se desenvolvem rapidamente, e o subprojeto Física do Programa de Residência Pedagógica, na UFRJ (PRP/UFRJ-Física), com

¹ Professora do Instituto de Física da UFRJ, Docente Orientadora do Subprojeto Física. E-mail: deisemv@if.ufrj.br

² Professor do Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo e Humaitá II. Preceptor do Subprojeto Física. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: carlos.rodrigues@cp2.g12.br

³ Professor do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão III. Preceptor do Subprojeto Física. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: sandrorjbr@uol.com.br

⁴ Professor do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão III. Preceptor do Subprojeto Física. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: vcossich@yahoo.com

⁵ Professor do Instituto de Física da UFRJ, Docente Orientador do Subprojeto Física – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: vsoares@if.ufrj.br

⁶ BNCC – Base Nacional Comum Curricular - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

apoio da CAPES, procurou oferecer essa interação e, assim, proporcionar as condições para um melhor desempenho no ensino de ciências em todos os níveis educacionais.

A sociedade em que vivemos passa por grandes transformações tecnológicas, sociais e ambientais e o ensino de Física, portanto, tem que estar atento a todas essas mudanças. Os alunos da educação básica necessitam de condições para discutir e argumentar, em todas as disciplinas, para que se tornem indivíduos preparados para a vida em nossa sociedade. Para realizar esse processo, o nosso grupo, o subprojeto PRP/UFRJ-Física, procurou promover uma mudança metodológica na abordagem dos diferentes temas da Física e desenvolver nossas atividades no turno escolar das escolas parceiras.

O atual subprojeto se desenvolveu durante 18 meses (entre os anos 2022-2024), junto ao Colégio Pedro II, atuando nas Unidades São Cristóvão III e Engenho Novo, com três professores regentes, denominados preceptores. Foram 15 alunos bolsistas e três voluntários, os residentes, e dois coordenadores orientadores, professores do curso de Licenciatura da UFRJ. Estimamos que, ao todo, foram atendidos cerca de 470 alunos do Ensino Médio das escolas já citadas. Atuamos nas três séries do ensino médio com residentes que cursavam o terceiro ou o quarto ano do curso de Licenciatura em Física da UFRJ.

NOSSA METODOLOGIA DE TRABALHO

Os residentes foram distribuídos entre os três preceptores, que atuam nas diferentes séries dos colégios parceiros, e cada licenciando residente permaneceu na mesma série durante todo o desenvolvimento do subprojeto. Ao iniciarmos nosso trabalho, os coordenadores junto com os preceptores indicaram aos residentes quais os conteúdos a serem apresentados e discutidos nas turmas, em cada etapa do calendário escolar.

Em nosso subprojeto, os residentes realizaram a seguinte dinâmica de trabalho: (i) trabalho presencial – uma reunião de duas horas por semana, com os coordenadores orientadores na Universidade, e presença nas salas de aula dos preceptores; (ii) trabalhos online – pesquisas sobre os conteúdos abordados e sobre novas metodologias de ensino na literatura especializada em ensino de Física.

As reuniões presenciais na Universidade foram realizadas com os seguintes objetivos: (i) tirar dúvidas conceituais dos residentes, em função do conteúdo a ser abordado pelos preceptores em sala de aula; (ii) propor e discutir abordagens alternativas para a apresentação dos conteúdos nas aulas regulares; (iii) preparar materiais didáticos para o desempenho das atividades planejadas; e (iv) organizar as atividades aplicadas na forma de artigos, para

apresentação em eventos da área de ensino de ciências. Este último objetivo procurou oferecer aos residentes as condições para uma introdução à pesquisa em ensino de Física que se desenvolve atualmente na área. Citando Paulo Freire (1997): “*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino!*”.

A atuação presencial dos residentes nos colégios foi relacionada às discussões com os preceptores sobre o desenvolvimento e a aplicação dos temas abordados em aula; a forma de interação em sala de aula com alunos do ensino médio; e a criação e a realização de materiais didáticos de apoio para introdução dos conteúdos a serem discutidos em sala.

Os materiais didáticos produzidos se baseiam na realização de atividades investigativas (Carvalho, 2018), com perspectivas freirianas (Freire, 1996,1997), e desenvolve conteúdos com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (Aikenhead, 2009). Tais referenciais didáticos estão em consonância com a BNCC e o conteúdo programático das escolas parceiras. As atividades produzidas podem assumir diferentes formas: teórica, experimental ou lúdica, como o jogo didático, por exemplo (Kishimoto, 2011).

Os conteúdos principais de Física abordados em sala de aula foram: a Mecânica, a Termometria, a Calorimetria, a Óptica e a Eletricidade. Todo o material produzido e que foi aplicado em sala de aula pode ser consultado no blog do subprojeto, onde também estão depositados os respectivos roteiros dessas atividades: <https://pibidfisicaufrj.blogspot.com/>

Apresentamos, a seguir, três propostas de trabalho, para ilustrar o empenho dos participantes do subprojeto.

EXEMPLOS DE NOSSAS ATIVIDADES

Descrevemos, nesta seção, três trabalhos apresentados na Jornada de Formação Docente UFRJ PIBID/PRP 2024: (1) “Leg press: uma proposta para a abordagem investigativa sobre planos inclinados”; (2) “Você é o que você come? Uma atividade investigativa para abordar a calorimetria”; e (3) “Gambiarra: diversão e/ou ensino?”.

O primeiro exemplo, “*Leg press: uma proposta para a abordagem investigativa sobre planos inclinados*”, foi uma apresentação em formato de Comunicação Oral, organizada pelo grupo de residentes⁷ presentes às aulas do preceptor Vitor Cossich, em São Cristóvão, que abordou temas relacionados com a Mecânica.

⁷ Alexia Vilar, Hudson Alves Rodrigues dos Santos, Isadora Angela Lugarini Faria, Luiz Felipe Martinelli Coppola Crespo, Milena Cabral Botelho, Pedro de Castro Dell’Orto Azeredo

A atividade foi aplicada em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio. Durante a atividade, realizada no laboratório de Física da escola, os estudantes foram divididos em grupos de quatro integrantes. Eles tiveram que realizar medidas, formular hipóteses, argumentar e responder a um questionário apresentado no roteiro da atividade. O objetivo foi apresentar e discutir os conceitos físicos relativos ao movimento sobre um plano inclinado junto com aplicações no cotidiano.

Os estudantes utilizaram dinamômetros para analisar a distribuição de forças em um sistema análogo ao aparelho “leg press” de levantamento de pesos disponíveis em academias de ginástica. As questões apresentadas no roteiro conduzem à compreensão de que o ângulo de inclinação do aparelho influencia na força que a pessoa precisa fazer para levantar os objetos de diferentes massas. A orientação adotada no planejamento da atividade foi aproximá-la, tanto quanto possível, de uma proposta investigativa (Carvalho, 2018), com a realização de experimentos intercalados com questões que levem ao entendimento do conteúdo abordado.

A metodologia adotada teve como objetivo repensar as práticas pedagógicas, incentivando a aprendizagem colaborativa, e colocando o estudante no foco dos processos de ensino-aprendizagem, em sobreposição ao conteúdo. Na aplicação da atividade pudemos perceber o alto nível de participação dos estudantes, engajados na investigação e na resolução das questões propostas. Os resultados obtidos quanto à avaliação da aprendizagem foram satisfatórios, indicando que a metodologia adotada contribuiu também para a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

No segundo exemplo, “*Você é o que você come? uma atividade investigativa para abordar a calorimetria*”, apresentamos uma oficina, mediada pelos residentes⁸ do preceptor Sandro Soares Fernandes. A atividade explorou conceitos físicos envolvidos na calorimetria e foi aplicada em duas turmas de primeira série do Campus São Cristóvão III.

Para o desenvolvimento dessa atividade, as turmas foram divididas em grupos, cada grupo recebeu um roteiro – elaborado para servir de guia para os estudantes, juntamente com os Cards, pequenos cartões informativos, com formato retangular e feitos de papel plastificado nas dimensões de uma carta de baralho. Cada Card contém variadas imagens de alimentos e seus respectivos valores calóricos, permitindo que os estudantes relacionem o uso de calorias nas atividades cotidianas.

⁸ Vitor Hora dos Santos, Beatriz Costa Ferreira da Silva, Guilherme Jácomo Vanzan, René Constancio Nunes de Lima

No roteiro proposto aos alunos são apresentados alguns problemas e questionamentos conceituais sobre calorimetria que devem ser respondidos pelos grupos. Pensando nesse aspecto, segundo Carvalho (2018), um bom problema é aquele que permite que os alunos possam argumentar, formular hipóteses e relacionar o aprendizado com o mundo em que vivem. Portanto, apresentar esse tipo de problema em atividades em sala de aula permite que os alunos desenvolvam suas habilidades para além dos conceitos físicos explorados. Desta forma, com a aplicação do roteiro, as turmas puderam desenvolver e explorar conhecimentos acerca dos diferentes processos calóricos e seu uso nas atividades do dia a dia, relacionando a ciência e o cotidiano da sociedade em que vivem (Aikenhead, 2009).

Para cada problema abordado no roteiro, os grupos tiveram como tarefa realizar uma listagem com as atividades diárias realizadas por nós e seu respectivo gasto energético, levando em consideração o tempo para sua realização. Além disso, os alunos puderam refletir sobre o que comem e quais os impactos que os alimentos possuem nas reposições energéticas do nosso organismo, de acordo com os valores médios essenciais para o corpo humano. Para isso, com o auxílio dos Cards, os grupos tiveram que criar uma rotina de alimentação desejada para um dia da semana, permitindo que percebessem a quantidade de calorias consumidas diariamente.

A divisão em grupos também colaborou para que os estudantes pudessem explorar suas habilidades de formulação de hipóteses e argumentação, além de promover a socialização deles. Os estudantes, ao longo do desenvolvimento da atividade, se demonstraram entusiasmados e foram participativos, realizando um trabalho colaborativo com os colegas de classe. As respostas dos alunos foram dadas nos roteiros e, ao realizar uma avaliação do que foi coletado, foi possível identificar que os alunos conseguiram desenvolver e consolidar alguns conhecimentos em relação à calorimetria.

O terceiro e último exemplo, “*Gambiarra: diversão e/ou ensino?*”, descreve a aplicação do jogo “Gambiarra” como protagonista no ensino de conceitos de um circuito ôhmico e foi apresentado na Jornada no formato de uma oficina. Os jogos, como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem, podem oferecer aos alunos a oportunidade de explorar e experimentar o mundo de maneira prática e divertida, ao combinar elementos de entretenimento com aprendizado (Kishimoto, 2011). O jogo “Gambiarra”, que discute conceitos de eletricidade no ensino de Física, foi concebido pelo preceptor Carlos Frederico M. Rodrigues, e reelaborado por ele e a equipe dos residentes⁹ que atuam no Colégio Pedro II, Engenho Novo.

⁹ Nataly O. de Carvalho, Raiane da C. Pacheco

O jogo, como realizado pelo grupo, apresenta uma abordagem envolvente e interativa para ensinar conceitos fundamentais relacionados ao tema. O jogo trabalha os conceitos fundamentais de um circuito ôhmico para alunos de nível médio, e torna o ensino e a aprendizagem desses conceitos mais estimulantes, além de facilitar a compreensão dos princípios elétricos e suas aplicações práticas. O jogo “Gambiarra” explora o comportamento de resistores ao dialogar com suas diferentes combinações em um circuito elétrico.

O jogo “Gambiarra” é composto de um sistema de regras que propositalmente não requer a produção prévia de qualquer material específico e pode ser reproduzido diretamente tanto no ambiente da sala de aula de Física quanto fora dele. O “Gambiarra” é um jogo didático que pode ser realizado com um baralho e dados convencionais. Ele foi desenvolvido para o ensino de aspectos operacionais das associações de resistores ôhmicos e para aplicação em turmas da terceira série do Ensino Médio. Como um dos seus conceitos básicos, cada carta representa um resistor ôhmico e seu valor numérico, a medida da resistência elétrica desse resistor, em ohms.

A dinâmica central do jogo “Gambiarra” consiste na utilização das cartas disponíveis em um baralho para a obtenção de uma resistência equivalente, exigida ao se jogar os dados, a partir de associações de resistores em série, paralela ou mistas. O jogo foi idealizado ao longo de uma década pelo preceptor e foi aprimorado pelo orientador preceptor e pelos residentes no Programa de Residência Pedagógica IF/UFRJ no período de 2022 e 2023.

ANÁLISE E DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS

Com um grupo tão extenso e com a quantidade de alunos do Ensino Médio envolvidos nos trabalhos realizados, as observações das aplicações são registradas em gravações em áudio e em vídeo. A dinâmica em sala de aula é intensa e temos o cuidado de fazer discussões de avaliações realizadas. Nesse processo, são levados em conta tanto a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio quanto os resultados na verificação da aprendizagem e a atuação dos residentes envolvidos na aplicação das propostas pedagógicas.

Os resultados das aplicações bem sucedidas foram organizados na forma de roteiros, divulgados no blog do subprojeto, ou no formato de pôster, comunicação oral ou artigo, para participação em eventos ou em publicações acadêmicas, nacionais e internacionais. A seguir, apresentamos as publicações que realizamos e os eventos em que participamos, com trabalhos submetidos, avaliados e aprovados pelo corpo editorial do evento ou da revista.

Artigos publicados em revista, com árbitros: (i) «Brincando com a Física: uma proposta de atividade investigativa para o ensino de Mecânica», Mariana Bomfim Guedes, Beatriz Costa Ferreira da Silva, Deise Miranda Vianna, Vitorvani Soares e Sandro Soares Fernandes, *Experiências em Ensino de Ciências*, 18, 4 (2023) 915-922;¹⁰ (ii) «Gambiarra: diversão e/ou ensino?», Carlos Frederico Marçal Rodrigues, Vitorvani Soares, Deise Miranda Vianna, Raiane Pacheco, Nataly Carvalho e Tiago Leal Barcelos, *Experiências em Ensino de Ciências*, 18, 4 (2023) 555-561;¹¹ e (iii) «Construção de uma estação meteorológica de baixo custo: uma alternativa para o estudo climático», Isadora Angela Lugarini Faria, Sandro Soares Fernandes, Deise Miranda Vianna e Vitorvani Soares, *Experiências em Ensino de Ciências*, 18, 4 (2023) 336-346.¹²

Participações em eventos, com árbitros: (i) XV Conferência Interamericana de Ensino de Física (CIAEF) e III Encontro Nacional do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), em Brasília, em 2023; (ii) Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia – JALEQUIM, em Brasília, em 2023; e (iii) XLV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC 2024).

Participações em outros eventos: (i) Conhecendo a UFRJ 2023; (ii) Domingo com Ciência na Quinta; (iii) Mosaico – Instituto de Física, UFRJ, em 2023; e (iv) Jornada de Formação Docente UFRJ PIBID/PRP 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o Programa de Residência Pedagógica UFRJ/CAPES proporcionou uma maior interação Universidade-Escola, e ofereceu condições para uma atualização permanente dos saberes acadêmicos e escolares. Percebemos também que é necessário que a Universidade se mantenha atualizada com os novos programas da educação básica, de forma que ela, a Universidade, avalie permanentemente a sua proposta de formação de professores e crie as condições para a inserção de novos saberes nesses programas. Para a realização desse processo é necessária uma rede de conhecimentos, sendo os alunos universitários os elos dessa interação. É oportuna a afirmação de Paulo Freire:

¹⁰ Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1369>.

¹¹ Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1348>.

¹² Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1360>.

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire,1996).

Para concluir, podemos afirmar que as aplicações desenvolvidas pelos integrantes do subprojeto e realizadas em sala de aula mostraram grande potencial atrativo para a participação dos sujeitos envolvidos. O material produzido também se revelou adequado para sua utilização como parte de diferentes estratégias na sala de aula. Podemos também afirmar que ao participar das atividades desenvolvidas e aplicadas pelo subprojeto, nossos residentes tiveram a oportunidade de conhecer a realidade das escolas, de atualizar a sua formação acadêmica, de aprender a adequar os conteúdos e as metodologias de ensino ao ambiente escolar e de atuar com maior capacidade de interação com os alunos da escola básica.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G.S. **Educação científica para todos**. Portugal: Edições Pedago, 2009.

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 18, 3, 765–794, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

Ciências na escola: posicionando residentes pedagógicos na profissão docente

Maria Margarida Gomes¹, Carine Valiente², Carmen Godinho Ferrás³, Diego Amoroso Gonzalez Roquette⁴, João Victor Ferreira de Moura⁵

RESUMO

Um relato de experiências vivenciadas nas ações do subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia do PRP/UFRJ. O foco central foi formar professores para o ensino de Ciências a partir da integração de conversas sobre saberes da profissão docente entre três escolas do Rio de Janeiro e o Projeto Fundação Biologia - UFRJ. As ações propiciaram aos Residentes, estudantes das Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química, a vivência de experiências de docência em colaboração com professores de Ciências no exercício de seu ofício de ensinar, em meio às dinâmicas de formação de professores do Projeto Fundação Biologia – UFRJ.

Palavras-chave: Ciências; Residência Pedagógica; formação docente; PRP/UFRJ

INTRODUÇÃO

Apresentamos um relato das experiências de formação docente em Ciências vivenciadas por Residentes Pedagógicos/as, professores/as preceptores/as e docente orientadora em três escolas municipais do Rio de Janeiro: Escola Municipal Euclides Figueiredo⁶; Escola Municipal Cuba⁷; e Escola Municipal, GET - Ginásio Educacional Tecnológico, Gurgel do Amaral⁸. Nessas três escolas, com quatro professores preceptores e 22 estudantes residentes pedagógicos/as, veio sendo desenvolvido o subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia ao longo de dezoito meses, com o tema “Posicionando residentes pedagógicos na profissão de professor em Ciências”.

¹ Professora da Faculdade de Educação UFRJ. Docente Orientadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Ciências e Biologia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: margaridaplgoes@gmail.com

² Professora da Escola Municipal Cuba – SME/RJ. Preceptora do Subprojeto Biologia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: valientecarine@gmail.com

³ Professor/a da Escola Municipal, GET - Ginásio Educacional Tecnológico, Gurgel do Amaral - SME/RJ. Preceptora do Subprojeto Interdisciplinar Ciências e Biologia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: ferrascarmen@gmail.com

⁴ Professor da Escola Municipal General Euclides Figueiredo - SME/RJ. Preceptor do Subprojeto Interdisciplinar Ciências e Biologia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: diegoroquette@gmail.com

⁵ Professor/a da Escola Municipal, GET - Ginásio Educacional Tecnológico, Gurgel do Amaral - SME/RJ. Preceptor/a do Subprojeto Interdisciplinar Ciências e Biologia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: joaofdemoura@gmail.com

⁶ Localizada na Tijuca, Rio de Janeiro.

⁷ Localizada na praia do Zumbi, Ilha do Governador, Rio de Janeiro.

⁸ Localizada na Portuguesa, Ilha do Governador, Rio de Janeiro.

Tivemos como finalidade central a formação de professores para o exercício da docência em Ciências a partir da integração de saberes do ensino entre três escolas do Rio de Janeiro e o Projeto Fundão Biologia - UFRJ. Com essa orientação, nossas ações se direcionaram para propiciar, a estudantes das Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química da UFRJ, a vivência de experiências de docência em colaboração com professores de Ciências no exercício de seu ofício, em meio às ações de formação de professores do Projeto Fundão Biologia – UFRJ.

As ações de formação foram direcionadas para a vivência do ofício de professor/a de Ciências nos contextos escolares; o acompanhamento colaborativo de atividades de ensino; a inserção na formação de professores do Projeto Fundão Biologia – UFRJ; a compreensão das tradições de ensino; o entendimento de temáticas contemporâneas como as relacionadas ao corpo, saúde e meio ambiente; a produção de atividades e materiais para o ensino; a organização de oficinas e feiras de Ciências com orientação de trabalhos dos alunos; a observação reflexiva das dinâmicas do cotidiano escolar com elaboração de registros em um caderno de formação docente.

O subprojeto foi iniciado em novembro de 2022 num encontro de todos os participantes, no Instituto de Biologia - UFRJ (Figura 1). Nesse momento, ocorreu a apresentação e socialização entre Residentes e Preceptores com a apresentação dos contextos escolares em que se deram todas as atividades do subprojeto durante 2022/2023 e 2024. Além disso, foram apresentadas as abordagens teóricas/práticas que embasaram as ações do projeto.



Figura 1: Registro do primeiro encontro
Fonte: Arquivos do subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia do PRP/UFRJ

Nas próximas seções apresentamos os pressupostos que orientaram as nossas ações e reflexões de formação de professores. Em seguida trazemos relatos das experiências de

formação nos contextos escolares deste subprojeto do PRP/UFRJ. E por fim, fechamos com algumas reflexões a respeito das possibilidades e limites da formação de professores a partir das ações empreendidas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

O subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia foi sendo construído em interlocução com as ações do Projeto Fundão Biologia - UFRJ. Este atua, desde 1983, na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, no Rio de Janeiro, por meio de estratégias voltadas para: (i) a memória do ensino de Ciências; (ii) as coleções, os experimentos, os livros didáticos e os roteiros de aulas práticas; (iii) as oficinas pedagógicas; (iv) as Feiras de Ciências escolares; (v) a educação ambiental escolar; (vi) as temáticas educacionais contemporâneas; e (vii) a promoção do intercâmbio entre universidade e escolas das redes públicas (GOMES, 2020). Todas as atividades foram sendo propostas, analisadas, avaliadas e discutidas com a participação dos professores das escolas (Preceptores), os professores em formação inicial (Residentes) e a equipe do Projeto Fundão Biologia - UFRJ, com coordenação da Docente Orientadora.

Buscamos apoio em Antonio Nóvoa (2017) para compreender a *posição* dos Residentes Pedagógicos ao longo do processo de participação neste subprojeto. A sua relação intrínseca com o Projeto Fundão Biologia – UFRJ, como parte do Complexo de Formação de Professores, reforça a sua relevância para a compreensão dos diversos significados do termo *posição* que contribuem para pensar a formação de professores: *uma postura, uma atitude pessoal e profissional; uma condição, um lugar na profissão docente; um estilo, uma maneira própria de agir e organizar o seu trabalho docente; um arranjo, rearranjo, o saber sempre achar novas formas de agir; e uma opinião, forma de intervenção e de afirmação pública da profissão* (NÓVOA, 2017, p. 1119 e 1120). Tais características são modos de pensar como é que os professores vão se fazendo profissionalmente, a partir de que processos *firmam posição* como professores, *afirmando a sua profissão*.

Como estratégia para construir essa *posição que afirma a profissão*, escolhemos a *conversa* como forma de problematizar coletivamente as experiências de ensino de Ciências vivenciadas pelos Residentes nas escolas em que vêm atuando. A *conversa* se multiplicou em muitas *conversas* entre Residentes, Preceptores e Docente Orientadora, sobre os muitos e diversos temas e problemas que se apresentaram no cotidiano escolar de cada uma das escolas. A *conversa* se tornou assim um espaço/tempo de formação e, principalmente, de

troca, construção e consolidação de saberes da docência. *A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, (...)* (MOURA & LIMA, 2014, p. 98). As conversas geraram muitas reflexões e foram atravessadas pela inspiração em Paulo Freire, principalmente para o enfrentamento das tensões e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. *Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!* (FREIRE, 1992).

EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS

RELATO DA PROFESSORA PRECEPTORA CARINE

A construção do PRP/UFRJ na Escola Municipal Cuba se deu a partir da superação de uma série de desafios. Em primeiro lugar, o de construir novos modos de orientar licenciandos, uma vez que me constituí docente na relação entre professora-licenciandos no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino desde o meu primeiro ano na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, em 2016. Em segundo lugar, o desafio de posicionar a Residência Pedagógica no território da Escola Municipal Cuba, transpondo os limites da sala de aula e se relacionando com a sua história, sua comunidade e seus múltiplos espaços.

Busquei na construção coletiva uma saída para a superação desses desafios, convidando os Residentes a participar do planejamento, provocando-os a uma reflexão crítica sobre o que é a Residência Pedagógica e como construí-la a partir do nosso contexto escolar. Assim, o início se deu a partir de rodas de conversa sobre o edital, a história da escola e do seu território, os meus saberes docentes e as experiências e expectativas dos Residentes, a fim de lhes proporcionar um espaço de atuação que possibilitasse acessar a complexidade do fazer docente e garantir a ação com certo grau de autonomia. Dessa forma, intencionei construir possibilidades para que eles imprimissem sua identidade no PRP/UFRJ, pois como aponta Nóvoa (1995), *ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (p.10).

Dentre as ricas experiências vividas pelos Residentes (Figura 2), destaco o projeto da Horta Escolar que, a partir do meu olhar como Preceptora, traduz o amadurecimento profissional e o posicionamento na profissão docente durante o período da Residência Pedagógica. Inicialmente, propus a três Residentes que organizassem suas ideias para o projeto de revitalização e manejo da horta escolar enquanto ferramenta pedagógica em um

documento, ao passo que ao outro grupo coube a responsabilidade de organizar ideias para um projeto sobre a Baía de Guanabara. Percebi, ainda nas primeiras reuniões, que o trabalho coletivo e autônomo era um grande desafio para o grupo e que as produções coletivas eram, na verdade, um apanhado de produções individuais. Assim, pouco tempo depois, abandonamos a divisão dos grupos e passamos a discutir os projetos coletivamente entre todos.



Figura 2: Registros da aula inaugural do projeto “a Baía é nossa” e da aula prática dos frutos do projeto horta
Fonte: Arquivos do subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia do PRP/UFRJ

A partir do documento produzido pelo grupo, fomos construindo o planejamento anual das atividades do projeto Horta. Inicialmente, abrimos inscrições para os alunos do 6º e 7º ano do turno da manhã. Selecionamos 13 alunos dentre os inscritos para participar do projeto todas as segundas-feiras, de 13h00min às 14h40min, que acontecia entre os espaços-vizinhos da horta e do laboratório de Ciências. Todas as atividades de horta eram planejadas e executadas integralmente por eles e minha intervenção se restringia apenas à etapa de revisão e discussão do planejamento. Nossas reuniões aconteciam semanalmente após a atividade da horta, o que possibilitava que refletíssemos a respeito das atividades desenvolvidas logo após a sua realização.

Nos primeiros meses do projeto, eram constantes as inquietações e frustrações com os percalços que se apresentavam: a desistência de alguns alunos, os experimentos que “davam errado”, as plantas que não vingavam, os materiais que não chegavam, a indisciplina de alguns estudantes, os planejamentos que não conseguiam ser executados em sua totalidade. Em alguns momentos, os Residentes precisavam lidar com o imprevisto quando, por algum motivo, o planejamento da atividade não era feito a tempo, ou até mesmo quando o mau tempo não permitia a execução de alguma atividade planejada.

Percebo que estes percalços que se apresentaram e minha não-intervenção na solução de algumas questões, oportunizaram a compreensão do caráter inventivo do fazer docente (SILVA, 2023) e da parcela de improvisação e de adaptação a situações únicas que exigem os

conhecimentos profissionais (TARDIF, 2000). Ao serem provocados pelas circunstâncias, os Residentes precisaram replanejar suas ações a partir das relações de poder, de afeto, de negociação e de conhecimentos que se inter-relacionam naqueles espaços educativos e buscar soluções criativas para o inesperado.

Nos últimos meses da Residência Pedagógica, o projeto horta ganhou novos formatos, com dinâmicas de planejamento entre o grupo mais organizadas e harmônicas. As aulas “improvisadas” passaram a ser aulas “reinventadas” e propostas pedagógicas começaram a surgir a partir das dinâmicas do espaço vivo que é a horta escolar. O resultado foi a criação de um projeto imbuído das identidades plurais do grupo de residentes que fatalmente serão incorporadas às tradições da horta escolar da Escola Municipal Cuba e às minhas práticas pedagógicas enquanto professora.

Como nos provoca Tardif (2000), é em função das situações produzidas no contexto escolar que se produz sentidos sobre a docência. A horta escolar figurou como espaço privilegiado para situar os saberes dos Residentes, para a reflexão sobre a prática e na prática, e para a construção de um repertório de conhecimentos que conjugam os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos didáticos e suas identidades docentes.

RELATO DA PROFESSORA PRECEPTORA CARMEN

A chegada dos Residentes pedagógicos à Escola Municipal Gurgel do Amaral, se deu num momento desafiador nessa comunidade escolar, que estava se tornando um GET (Ginásio Educacional Tecnológico) e, por isso, muitas mudanças estavam por vir. Em novembro/22, os Residentes visitaram a escola e foram recebidos pelos alunos, que a apresentaram. Foi o início de uma relação leve e descontraída. Vale ressaltar que durante toda a Residência Pedagógica, essa foi a característica mais marcante desse grupo de Residentes.

No início do ano letivo de 2023, os Residentes atuaram de forma ativa junto com a Preceptora na organização do laboratório de Ciências, durante aproximadamente um mês. Em seguida, nos mobilizamos numa força tarefa para a organização e montagem do laboratório, uma espécie de espaço *maker* presente nos GETs da Secretaria Municipal de Educação. A inauguração desse espaço ocorreu em Abril de 2023, contando com a presença dos Residentes, que atuaram na mediação dos alunos durante a aula inaugural. Passado esse início intenso, cheio de expectativas e novidades, chegou a hora dos Residentes focarem no projeto da horta escolar. A escolha por desenvolver uma horta pedagógica partiu dos Residentes, encontrando argumentação nas palavras de Morgado (2008) quando afirma que

no ambiente escolar a horta pode ter o papel de um laboratório o que permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas em educação ambiental e alimentar, de forma contextualizada, o que auxilia no processo ensino-aprendizagem no campo da educação ambiental e alimentar e ainda nas relações de promoção do trabalho coletivo e cooperação solidária envolvendo os agentes sociais da comunidade escolar.

O projeto da horta foi minuciosamente pensado a partir de um cronograma com as etapas necessárias não somente para a criação da horta, mas também que possibilitasse desde o início, atividades em que os alunos fossem inseridos, de forma que estes pudessem participar efetivamente e se apropriassem da horta, para dar continuidade ao projeto nos próximos anos. Contou-se com algumas colaborações como a do *Capim Limão* da UFRJ. Sua equipe liderou, junto aos Residentes e alunos do 9º ano, uma roda de conversa e uma oficina de compostagem. Tais atividades foram disparadoras para o engajamento dos alunos que, nas semanas seguintes, pintaram com os Residentes os caixotes que receberiam as mudas e seguiram cuidando das composteiras.

Uma vez instalada a horta, os Residentes passaram a fazer planos de aulas semanais a partir das espécies plantadas. Tais atividades foram realizadas pelos alunos do 9º ano nas aulas de projeto integrador, no formato de oficinas mediadas pelos Residentes, sob minha supervisão. Esse cronograma perdurou até final do ano letivo de 2023. Concomitante às atividades da horta, os Residentes também se organizaram para fazer a primeira feira de Ciências na escola. Seguindo o mesmo modelo da implementação da horta, também houveram reuniões para a elaboração de um cronograma de atividades que foram desenvolvidas nas aulas de projeto integrador. A feira de Ciências teve a participação do Projeto Fundação Biologia – UFRJ com oficinas e dinâmicas. Todos os trabalhos realizados pelos alunos, assim como as atividades externas, foram organizados pelos Residentes que tiveram total autonomia na organização do evento. Passada a feira, tivemos uma reunião sobre os pontos positivos e negativos, e de alguma forma isso gerou muitos afetos e posicionamentos que fizeram tanto eu, quanto o grupo, refletir sobre a prática docente e o trabalho em equipe.

O início do 4º bimestre foi um momento de pausas, reflexões, amadurecimentos e mudanças. A presença e o trabalho desenvolvido, com os Residentes, me proporcionou um espelho da minha própria prática o que me permitiu olhar com muito afeto, seja no sentido de sentir ou de se afetar. Foi um momento de introspecção para todos e que foi muito

significativo, porque ao final pudemos perceber que sim, estamos todos do mesmo lado, em busca de uma docência de qualidade para a escola pública.

Como a escola não pode parar e as demandas não param de chegar, nosso final de ano foi marcado por um novo desafio: produzir duas sequências didáticas sobre a horta para a Secretaria Municipal de Educação que, em parceria com a Universidade de Colúmbia, iria produzir um caderno pedagógico da horta para Rede Municipal. Nos debruçamos numa força tarefa para compilar tudo que foi feito pelos Residentes frente a horta, e ainda escrevemos mais umas atividades inéditas. Trabalho entregue, o próximo objetivo foi preparar a escrita e a apresentação da Jornada de Formação Docente da UFRJ. Agora na reta final, os residentes seguem no apoio às aulas de projeto integrador e também escrevendo e produzindo materiais para divulgação em publicações e eventos.

RELATO DO PROFESSOR PRECEPTOR JOÃO

Eu também leciono no GET Gurgel do Amaral e foi lá que meu grupo de Residentes desenvolveu suas atividades. Antes de iniciar o relato das realizações e reflexões do nosso grupo, vale contextualizar a minha presença nesta escola, pois isso foi um dos principais atravessamentos na construção deste segundo grupo do PRP/UFRJ. Apesar de ter outras experiências, tanto na rede pública quanto privada, esta experiência é mais curta que a dos meus outros colegas Preceptores, configurando apenas 2 anos. Entrei para o corpo docente desta escola em 2023, quando o nosso subprojeto já havia iniciado. Acompanhei o grupo da Preceptora Carmen durante dois meses até que fui selecionado para trabalhar com um novo grupo de Residentes.

Então, na metade do 2º bimestre me senti desafiado a lidar com as novas demandas: retornar para as atividades da escola após um longo período de afastamento causado por um acidente; construir e marcar minha identidade, espaço e posição enquanto professor; apresentar a dinâmica escolar que ainda estava conhecendo para os Residentes; e o mais desafiador de todos: estabelecer laços que permitissem a efetiva troca de saberes, opiniões e questionamentos entre eu, o professor Preceptor e o grupo de Residentes. Assim que chegaram, em junho, foi realizada uma reunião para alinhamento de expectativas, conhecer o planejamento de Ciências e das aulas de projeto integrador do laboratório (o que envolve a proposta do espaço *maker* da escola) e a apresentação do grupo, entre si e para a escola.

Logo no início, o planejamento de uma das minhas aulas não pode ser seguido e os Residentes entraram em ação com seus conhecimentos para remediar a situação. Em conjunto,

o grupo realizou uma aula prática de observação de células (com a coleta de material *in vivo*), cada um dos Residentes sendo responsável por uma parte da organização do espaço e atividade. Depois da aula, fizemos uma reunião com reflexões sobre o que aconteceu; o porquê; as motivações que resultaram nas decisões que tomei, que eles tomaram e que tomamos em conjunto; o que faríamos diferente; qual foi o ponto que desencadeou a situação; como todos nos sentimos com relação a isso; e o que eles fariam de diferente para evitar e/ou lidar com isso. Este tipo de reunião se tornou prática frequente no nosso grupo.

Passadas as férias, além de acompanhar a rotina em sala, o grupo desenvolveu/realizou aulas práticas de anatomia vegetal, focadas em flores, e de separação de misturas, assim como aulas de genética e eletricidade, tendo contato com todas as turmas sob minha responsabilidade. Também tiveram forte participação na realização de projetos de longa duração como o “Esse Rio é Meu”, pela SME-RJ, e a 1º Feira de Ciências do GET Gurgel do Amaral. Ambos os projetos demandaram participação ativa e conjunta dos dois grupos de Residentes que atuaram nessa escola.

Nos projetos, que ocorreram de forma concomitante, os Residentes tiveram um contato mais próximo com os alunos. Atuaram de forma autônoma, como orientadores das propostas dos discentes, ajudando a conceber ideias factíveis, desenhando propostas, ajustando as arestas na execução e fazendo reuniões de orientação. Para além deste trabalho com os alunos, também participaram de forma exaustiva na organização da Feira de Ciências. Foi acordado entre os dois professores Preceptores que a feira fizesse jus à identidade da relação Residente-aluno. Os grupos de Residentes tomaram a frente da organização da feira e, nós Preceptores, ficamos mais como suporte, ponte entre os outros atores da escola e nas reuniões levamos proposições, incômodos, feedbacks, expectativas e percepções.

Além disso, o grupo participou, durante 2023, da elaboração dos diversos instrumentos avaliativos relacionados ao ensino de Ciências. Isto possibilitou ricas discussões e reflexões acerca do que é “certo” e “errado” bem como as múltiplas possibilidades de apropriação do conteúdo de Ciências que os alunos podem ter.

Por outro lado, para além das atividades de ensino previstas e propostas ao longo do ano, o grupo de Residentes que vem me acompanhando esteve muito presente em situações que marcaram muito a minha/nossa presença na escola: conflitos. A chegada de um professor novo (em suas muitas nuances de *novice*: idade, tempo de formação, tempo de atuação docente e “tempo de casa”) gerou algumas mudanças nas conformações escolares previamente estabelecidas e, particularmente, minha personalidade também colaborou para tal. Essas mudanças, por vezes, desencadearam desconfortos e conflitos. Tais situações foram

pauta de muitos encontros, conversas e reuniões tanto com os Residentes como com docente Orientadora do PRP/UFRJ.

Assumir uma posição de professor envolve um amálgama de saberes, fundamentos, vivências, sentimentos, questões identitárias e individuais que foram apresentadas ao grupo de Residentes por mim, o Preceptor, em cada posição assumida durante o período do PRP/UFRJ no GET Gurgel do Amaral. Acredito que entender “porque se faz o que se faz” é essencial para que o professor (ainda que em formação) possa esperar uma escola que respeite e valorize as pluralidades dos alunos.

Enfim, trabalhar com o grupo de Residentes que está no final da graduação enquanto ainda, por vezes, me sinto recém graduado tem sido uma experiência fantástica. Desde materializar e explicar o meu planejamento de aulas até dar feedbacks sobre os planejamentos que eles elaboram, tem sido muito construtivo pessoal e profissionalmente. De fato, atuar como professor Preceptor, marcou uma etapa de amadurecimento da minha formação na carreira docente.

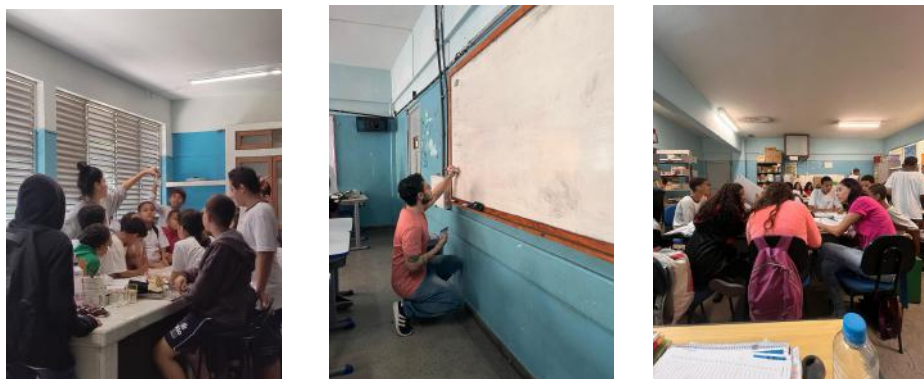


Figura 3: Registros de atividades de ensino com as/os Residentes Gabriela e Alexander
Fonte: Arquivos do subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia do PRP/UFRJ

RELATO DO PROFESSOR PRECEPTOR DIEGO

Receber os residentes do PRP/UFRJ foi uma experiência incrível e inovadora para mim. Embora já esteja na docência desde 2009, já orientei diversos licenciandos em estágio supervisionado de prática de ensino, alguns alunos do PIBID, mas nunca tinha participado da Residência Pedagógica. A experiência tem sido algo incrível e o aprendizado de todos, Residentes e professor Preceptor, numa formação inicial e continuada, também. A Escola Municipal Gal. Euclides de Figueiredo foi um espaço de convívio, aprendizado e muitas

trocas de experiências, saberes, olhares e percepções que os Residentes só poderiam ter, dos alunos, em cada sala e em cada aula que vivenciaram.

Em nosso primeiro encontro, nos apresentamos e falamos de nossas expectativas com o projeto. Contamos um pouco sobre nossas origens e nossas passagens nas escolas que frequentamos até chegar na universidade. Conversamos um pouco sobre nossas atividades e planejamentos. Disse a eles que esperava uma construção coletiva e de participação ativa nas atividades e planejamento das tarefas; com isso estariam aprendendo ainda mais sobre o dia-a-dia escolar e os percalços que os professores enfrentam nas escolas públicas. O intuito dessa conversa era fazê-los se sentirem pertencentes ao novo espaço escolar, durante a nossa caminhada. Em seguida, visitamos a escola e traçamos metas e objetivos. Cabe ressaltar que eles chegaram no final do ano (2022), portanto o tempo que nos restava serviu para eles conhecerem a escola, os alunos e “ajustarmos os ponteiros” para 2023.

O ano começou com muitos desafios e sonhos, tanto por parte deles, os Residentes, quanto da minha, o professor Preceptor. Eles se dividiram por turmas e cada um/a ficou responsável por duas, sendo que eles formavam duplas na maioria das vezes. Além de assistirem aulas, anotaram questionamentos, dúvidas e percepções em seu “caderno de campo” a fim de poder se questionarem ou relembrares alguma situação ou ideia vivida na sala de aula. Tínhamos também dois projetos a serem desenvolvidos por nós na escola: Feira de Ciências e Horta Escolar. A Feira foi um projeto planejado pela escola e pelos Residentes com a colaboração do Projeto Fundação Biologia – UFRJ. Já a Horta foi um projeto planejado e idealizado somente pelo Residentes.

Ao longo do ano letivo criamos inúmeros experimentos, modelos e atividades guiadas para demonstrar e fazer junto com os alunos. Os Residentes puderam contribuir na construção de alguns materiais, como o “mosquiteiro”, a dinâmica das ligações químicas, as fichas sobre os Biomas e a saída de campo, que fizemos a pé, para uma visita ao CEFET/RJ, unidade Maracanã, com os alunos do 9º ano. Além disso, os Residentes fizeram questão, quando questionados se teriam interesse, de prepararem uma aula para uma de suas turmas. Eles quiseram vivenciar esse momento incrível e inesquecível. Assim sendo, cada Residente teve 2 tempos de aula de 50 minutos para uma atividade de ensino sobre determinado conteúdo do programa curricular de Ciências. A proposta era que eles levassem uma atividade como uma dinâmica, uma ficha, um modelo ou experimento para fazerem junto com os alunos. Uma aula diferente, como todas as aulas de Ciências deveriam ser. Pude perceber que alunos e Residentes aprenderam bastante: os primeiros, por cada sorriso e olhinhos que brilhavam, e os

segundos, pelos ajustes, entre erros e acertos, feitos nos planejamentos, além de dúvidas e percalços antes e durante suas regências das aulas.

No 3º bimestre tivemos a nossa Feira de Ciências. Os alunos se dividiram em grupo e teriam que escolher entre Matemática, Ciências ou Educação Física para prepararem um trabalho e apresentarem durante o evento. Nesse dia, a apresentação dos trabalhos foi na quadra de esportes e teve a visita dos responsáveis. Foi um dia de “escola aberta” para que os responsáveis pudessem conhecer o que fora produzido pelos alunos de todas as séries de ensino. Tivemos também a participação da docente Orientadora do subprojeto PRP/UFRJ, do professor Preceptor e de todos os Residentes, além da participação dos estagiários do Projeto Fundação Biologia-UFRJ com a exposição da Coleção Didática de Zoologia do seu acervo e com uma oficina de experimentos.

Para finalizar o projeto, ainda tínhamos pela frente, 4º bimestre 2023 e 1º bimestre 2024, a construção de uma horta na escola. No entanto, a escola não tinha à disposição e estava sem verba para a compra de materiais básicos de jardinagem como: luvas, pás, mudas/sementes, tesouras de poda etc. O espaço para horta era pequeno e ficava no meio do pátio, ou seja, com uma alta circulação de alunos, o que poderia dificultar o nascimento e crescimento de algumas mudinhas, tendo em vista a enorme fragilidade e dificuldade de crescimento mediante a curiosidade e os toques dos alunos às plantas. Tendo esse novo percalço, conversamos com nossa docente Orientadora e chegamos à conclusão que seria mais viável a criação de um *e-book* com nossos experimentos e atividades durante a permanência do projeto na escola. Ele ficaria no acervo da escola como um possível material de consulta para a posterioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as conversas, sobre uma multiplicidade de finalidades, teorias e práticas educacionais relativas ao currículo de Ciências, empreendidas durante as ações do subprojeto interdisciplinar Ciências e Biologia do PRP/UFRJ puderam propiciar aos Residentes ricas experiências de formação na/para o exercício profissional docente. Destaca-se que o nosso subprojeto foi proposto e implementado em meio às ações do Projeto Fundação Biologia – UFRJ. Este é parte do Complexo de Formação de Professores que vem se consolidando com a defesa de que as instituições escolares devem estar profundamente comprometidas com a inscrição dos futuros professores em uma cultura profissional. As instituições escolares e universitárias devem assumir conjuntamente a responsabilidade da formação dos professores

construindo relações horizontais e democráticas e produzindo um espaço de interação de finalidades, objetivos e práticas (GABRIEL, 2019).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, C. T. Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso. Professorado: *Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol. 23, no. 3, julho-setembro, 2019.

GOMES, M. M. Materiais didáticos do Projeto Fundão Biologia - UFRJ: entrelaçando escolas e universidade no currículo de formação de professores. In: FERREIRA, M. S., CHAVES, S. N., AMORIM, A. C. R. , GASTAL, M. L. A. , BASTOS, S. N. D. (Org.). *Vidas que ensinam o ensino da vida*. 1ed.Brasil: Editora Livraria da Física, p. 53-68, 2020.

MORGADO, F. S. A Horta Escolar Na Educação Ambiental e Alimentar: Experiência Do Projeto Horta Viva Nas Escolas Municipais De Florianópolis. *Revista Eletrônica de Extensão*, n6, 2008, 10 p.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, no. 166, p. 1106-1106, out./dez., 2017.

SILVA, M. M. P. da. *Histórias de vida, saberes profissionais e inventividades docentes nas artes de ensinar geografias*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2023.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, 2000.

PIBID Química no C. E. DR. Télió Barreto: relato de experiências e reflexões no ano de 2023

Estefani Lobo Gonçalves¹, Gizelli Rozana da Silva², Júlia de Sousa Assis³, Klarynny Maia de Oliveira⁴, Luísa Maria Gaspar Dias⁵, Nilcimar dos Santos Souza⁶, Paloma Gonçalves Rodrigues da Silva Portal⁷, Pedro Rezende Marelli do Nascimento⁸, Willian da Costa Marrão⁹, Yuri Carmona Gomes¹⁰

RESUMO

O artigo apresenta um relato das atividades realizadas pelos estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Química, da Licenciatura em Química da UFRJ Macaé, no Colégio Estadual Dr. Télió Barreto em 2023. O objetivo foi compartilhar as experiências e reflexões vivenciadas durante o programa, destacando a importância do contato direto com o ambiente escolar e a prática docente para a formação dos futuros professores. As atividades incluíram observação de aulas, elaboração e aplicação de experimentos químicos, preparação de aulas e participação em feira de ciências. Os experimentos de química realizados em sala de aula despertaram o interesse dos alunos e proporcionaram uma compreensão mais profunda dos conceitos, demonstrando que a química está presente no cotidiano de forma prática e acessível. As reflexões dos bolsistas destacaram o impacto positivo do PIBID em sua formação acadêmica e profissional, ressaltando a importância da continuidade e expansão do programa para uma preparação mais completa e realista para o exercício da docência, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e para o fortalecimento do sistema educacional.

Palavras-chave: Ensino de Química; Experimentação; Formação de Professores; Reflexão.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: estefanilobo18@gmail.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gisellirozana@gmail.com

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: juliadesousassis@gmail.com

⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: klarynnyoliver@gmail.com

⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: luisamarialmd.d@gmail.com

⁶ Professor do Instituto Multidisciplinar de Química da UFRJ, Coordenador e Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: nilcimars@yahoo.com.br

⁷ Professora do Colégio Estadual Dr. Télió Barreto – SEEDUC. Supervisora e Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: palomagsilva@yahoo.com.br

⁸ Graduando no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: pepemarelli@gmail.com

⁹ Graduando no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: mwillian.costa732@gmail.com

¹⁰ Graduando no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: yuricarmonagomessana@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar as atividades realizadas pelos estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Química, do curso de Licenciatura em Química presencial da UFRJ Macaé, em 2023, no Colégio Estadual Dr. Télió Barreto. O texto consiste no relato das experiências e reflexões acerca das atividades vivenciadas ao longo do PIBID no Colégio, às quais demonstram a importância do contato com a vivência de ser professor na escola pública para a formação. Dentre as atividades envolvidas estão a observação das aulas, elaboração de experimentos químicos em sala, preparação e aplicação de aulas e exercícios para os alunos e participação em feira de ciências.

PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura com objetivo de proporcionar uma “aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2020). Esses alunos são supervisionados por um professor da escola e por um docente da universidade participante do programa.

A intenção, segundo o Ministério da Educação (2018), é promover a união das secretarias estaduais e municipais com as universidades públicas, visando melhorar o ensino nas escolas públicas municipais e/ou estaduais. Nesse programa, os estudantes podem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O programa proporciona que o licenciando tenha seu primeiro contato com o ambiente escolar e, principalmente, com a sala de aula durante sua formação. Dessa maneira, é possível relacionar e colocar em prática a teoria estudada ao longo da graduação e desenvolver um aperfeiçoamento enquanto professor de acordo com as experiências vivenciadas.

O COLÉGIO ESTADUAL DR. TÉLIO BARRETO

O Colégio parceiro das atividades do PIBID aqui apresentadas situa-se no município de Macaé, no estado do Rio De Janeiro. A instituição de ensino oferece Ensino Médio em um turno pela manhã e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Na sequência a figura 1 apresenta a fachada da escola.



Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Dr. Têlio Barreto.

Fonte: Foto do perfil do Blog do Colégio < <https://www.blogger.com/profile/12087004441255480527>>.

O Colégio fica localizado no bairro Aroeira de Macaé, considerado um bairro periférico da Cidade. O bairro possui uma parte cultural e social que reflete a diversidade e a identidade étnica da comunidade local. Embora seja uma área residencial relativamente tranquila, o bairro tem suas próprias características culturais e sociais que contribuem para o tecido social da região.

As atividades foram desenvolvidas pelos pibidianos nas aulas de Química de três turmas de terceiro ano, no período da manhã. Cada turma tinha, em média, 35 estudantes. As atividades do subprojeto PIBID Química nesse Colégio iniciaram em abril de 2023, após ampliação do número de bolsas financiadas pela CAPES.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Uma das atividades desenvolvidas foi a aula experimental de química para a comparação da corrosão de metais sobre diversos meios líquidos, para a qual diferentes materiais bibliográficos foram utilizados para o planejamento e para o ensino (Gentil, 2020; Wartha et al., 2007; Kruger, 1997; Feltre, 1988, Mônica, 2001; Merçon, 2004).

Uma definição para a corrosão consiste na deterioração dos materiais, geralmente metálicos, por ação química ou eletroquímica do meio ambiente associado ou não a esforços mecânicos. Sendo um fenômeno observado cotidianamente em materiais, é um desafio natural evitá-lo, visto que toda matéria, incluindo nós os seres humanos, estão em processo de envelhecimento e oxidação natural nesta atmosfera terrestre. É de grande importância que seja

despertado uma visão científica do que é observado em nosso cotidiano, abordando este tema em concordância com o currículo do ensino médio. Dando uma pequena introdução do que encontramos na literatura sobre corrosão, este trabalho vem sugerir esta ligação. A ênfase aqui descrita será sobre a corrosão dos materiais metálicos. Essa corrosão é denominada corrosão metálica.

Alguns materiais de elevado uso industrial possuem baixa resistência a corrosão na maioria dos meios. Essa resistência pode ser melhorada, até mesmo podendo ser obtida no seu mais elevado grau, utilizando técnicas ou métodos de proteção anticorrosiva. Os problemas de corrosão são frequentes e ocorrem nas mais variadas atividades (indústria química, automotiva, naval, de construção civil, etc.). Os experimentos têm por objetivo ilustrar ou desenvolver alguns conceitos básicos de corrosão no ensino de eletroquímica abordado no ensino médio, onde os alunos estudando tais reações possam ter o entendimento da necessidade e aplicações para o estudo de eletroquímica que é dado no ensino médio.

Para esse experimento se colocou em tubos de ensaio pregos de ferro comum, de ferro galvanizado e de inox imersos em diferentes líquidos (óleo de cozinha, sabonete líquido, água destilada, água sanitária, água com sal) e outra exposta ao ar atmosférico, cada tubo sendo identificado escrevendo num pedaço de fita adesiva o respectivo líquido em que o prego estava mergulhado.

Nos tubos de ensaio foram distribuídos os pregos e parafusos, contendo um em cada tubo, e depois alocados na estante. Os tubos que continham os pregos de ferro comum foram colocados em contato com hipoclorito de sódio (tubo 1), água destilada (tubo 2), ácido clorídrico 1N (tubo 3) e cloreto de sódio 1M (tubo 4). Já nos outros tubos foi colocado em contato com o prego galvanizado a água destilada (tubo 5) e com o prego de inox foi colocado o cloreto de sódio (tubo 6). Na Figura 2 pode-se observar o resultado após alguns dias.



Figura 2 – Imagem do Experimento durante o processo de Corrosão dos Pregos.
Fonte: Os autores.

Feito isso, criou-se um grupo no whatsapp que ao decorrer de 14 dias foram realizados registros fotográficos diários com a finalidade de manter os alunos informados acerca do experimento realizado. Assim, passados os dias, em sala, foi mostrado o resultado final e realizadas as explicações sobre o que ocorreu, assim como discutidas as dúvidas que os alunos tivessem.

Uma segunda atividade realizada com a turma foi uma aula sobre Química orgânica, na qual foi abordada sua origem, classificação e, entre outras características por meio de uma dinâmica de distribuição de um Mapa Mental (Figura 3) para os alunos. Logo em seguida, foram descritos no quadro branco alguns exercícios para os alunos praticarem com o intuito de fixar os conhecimentos sobre o determinado tema. O objetivo da aula foi reconhecer e escrever fórmulas estruturais de hidrocarbonetos a partir de sua nomenclatura com o auxílio da folha distribuída para os alunos.

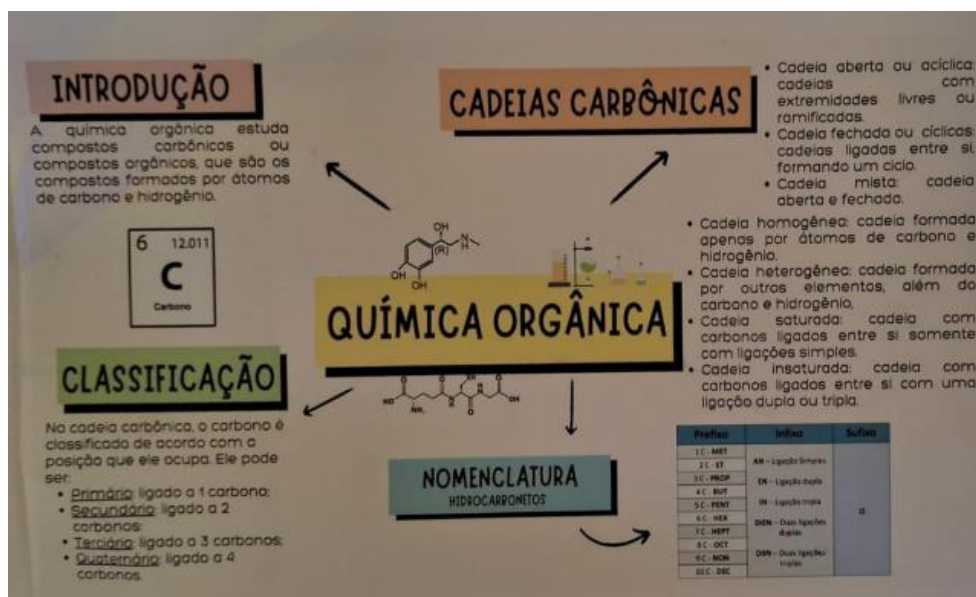


Figura 3 – Folha do Mapa Mental sobre Química Orgânica distribuído aos estudantes.
Fonte: Os autores.

Uma terceira atividade desenvolvida foi uma aula teórica de química no aprendizado da energia nuclear, com o que é essa energia, breve entendimento de como funciona uma usina, além de uma lista com exercícios. Através de pesquisas, foi escolhido um texto, com nível de aprofundamento adequado ao nível de desenvolvimento da turma. Além do texto, foi elaborado uma lista de exercícios, de nível de dificuldade leve a moderado, como complementação e, também, como forma de obter uma percepção sobre o quanto os alunos assimilaram e as lacunas que ficaram. Assim, em sala foi entregue o texto impresso aos alunos. Conforme os licenciandos viram nas aulas teóricas na Licenciatura, uma das formas para aprender pode ser trabalhando imagens. A partir disso foi desenhado no quadro como acontece a fissão nuclear, na intenção por parte dos bolsistas de gerar melhor compreensão da explicação presente no texto. Ao fim da leitura e explicação do texto foram passados os exercícios elaborados em quadro, sendo corrigido na aula posterior em grupos.

REFLEXÃO DOS BOLSISTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Os bolsistas do Projeto PIBID externaram reflexões a respeito de toda participação que foi vivenciada ao decorrer do programa, desde abril de 2023, quando esse núcleo foi iniciado. Suas falas dão conta de que será levado para sempre na memória o dia que se demonstrou o experimento químico, sendo possível perceber, por parte de alguns alunos, uma visão da Química de que ela não era mais aquela disciplina chata, difícil de ser compreendida e que

não existia uma conexão com o cotidiano. O que foi possível observar era uma empolgação, uma interação questionando o que os olhos deles estavam vendo ao olharem o resultado do experimento.

A participação no PIBID ajudou a perceber a importância de mostrar outra visão da Química para as pessoas, sem que ela seja considerada chata, incompreensível e totalmente abstrata. A ideia é de poder apresentar que a química está no dia a dia, às vezes nos pequenos detalhes que passam despercebidos, que muitos acontecimentos fascinantes ocorrem por causa de fenômenos químicos. A oportunidade da prática do experimento fez refletir que a profissão de professor, dentre muitas contribuições, tem essa possibilidade de mostrar por outras referências, seja um assunto, uma disciplina. Por exemplo, o professor pode motivar o aluno a gostar de um assunto, uma área e isso passa a ser a escolha do estudante acerca do que ele vai querer seguir no futuro. O professor possui a oportunidade de abrir portas, através da educação, para que as pessoas possam construir e realizar sonhos.

Pensando na preparação acadêmica aos futuros professores, vivenciar uma iniciação ao exercício prático docente abarca mais possibilidades em estar em contato com a escola real e seu cotidiano e vão tornando possível um preparo que o conhecimento teórico adquirido na universidade não abrange. O PIBID torna factível essa oportunidade, pois, ao mesmo tempo que se ensina, se aprende com os alunos, assim havendo uma troca de saberes. O contato também com os professores já formados torna uma troca muito valiosa de aprendizagem. Segundo Formosinho (2009, pág.226) “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”, ou seja, para melhorar a realidade escolar, considerar interações com o contexto antes mesmo da conclusão da graduação, será uma forma benéfica para que haja profissionais melhores no futuro. Em consideração a isso, este projeto pretende reforçar a importância da manutenção e continuidade do projeto PIBID na formação em Licenciatura, por meio dos relatos que foram mencionados, e que se possa ter cada vez mais um maior contato com as escolas e assim desenvolver a prática docente por mais tempo.

A experiência na escola, seja por meio do PIBID, do estágio ou de qualquer outro projeto antecede a profissão de professor, possibilitando ao discente compreender a carreira docente e decidir sobre ela voltando-se para uma visão ampla do que é ser mestre ou mediador, aprendendo e ao mesmo tempo se descobrindo como futuro professor, pois o PIBID é um passo para a profissão ou carreira do licenciando. Ao decorrer do programa podem-se elaborar novas experiências, enfrentar desafios e descobrir a realidade do que é ser um professor e de como lidar com situações adversas no âmbito da materialidade profissional, e a

partir disso conseguir analisar e reformular principais aspectos, entendimentos para alcançar a superação dos futuros obstáculos na área do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das atividades realizadas pelos estudantes bolsistas do PIBID, subprojeto Química, do curso de Licenciatura em Química presencial da UFRJ Macaé, no Colégio Estadual Dr. Têlio Barreto, proporcionou uma visão abrangente das experiências e reflexões vivenciadas ao longo do programa.

As atividades desenvolvidas demonstraram a importância do contato direto com o ambiente escolar e a prática docente para a formação dos futuros professores. Desde a observação das aulas até a elaboração e aplicação de experimentos e demais atividades didáticas, os bolsistas puderam vivenciar de forma concreta os desafios e as oportunidades da profissão docente.

Destaca-se a relevância dos experimentos de química realizados em sala de aula, que não apenas despertaram o interesse dos alunos pela disciplina, mas também proporcionaram uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Através dessas atividades, foi possível mostrar aos estudantes que a química está presente no cotidiano e pode ser compreendida de forma prática e acessível.

Além disso, as reflexões dos bolsistas evidenciaram o impacto positivo do PIBID em sua formação acadêmica e profissional. A oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, interagir com os alunos da educação básica e trocar experiências com a professora supervisora contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e para sua compreensão da importância e da complexidade da profissão docente.

Diante disso, reforça-se a importância da continuidade e expansão do programa PIBID na formação de licenciandos, visto que proporciona uma preparação mais completa e realista para o exercício da docência. A experiência adquirida através do PIBID não apenas enriquece a formação dos futuros professores, mas, também, contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em janeiro de 2024

FELTRE, Ricardo. **Química**. Vol 2. São Paulo. Moderna, 1988.

FORMOSINHO, J. O (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal, Porto Editora, 2009.

GENTIL, V., **Corrosão**. Rio de Janeiro: LTC, 5 ed., 200 PIBID. CAPES, 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>
. Acesso em janeiro de 2024

KRUGER, V. et al. **Eletroquímica**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. 66 P. Disponível em:
<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/recurso-multimidiaprofessor/quimica/novaeja/m3u5/10.eletroquimica.pdf>. Acesso em Janeiro de 2024.

MERÇON, F.; GUIMARÃES, P. I. C.; MAINIER, F. B. Corrosão: um exemplo usual de fenômeno químico. **Química Nova na Escola**, no 19, 11-14, 2004. Disponível em :
<http://qnesc.sbq.org.br/online>). Acesso em Janeiro de 2024.

MÔNICA, S. **Corrosão**. 2001. 42 p. Dissertação (monografia). Departamento de Química inorgânica, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PIBID – **Apresentação**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em janeiro de 2024.

PIBID CAPES, **PIBID**. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesoainformacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em janeiro de 2024.

WARTHA, E. J.; REIS, M. S.; SILVEIRA, M. P.; FILHO, N. J. G.; JESUS, R. M. Maresia no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, no 26, 17-20, 2007. Disponível em:
<http://qnesc.sbq.org.br/online>). Acesso em janeiro de 2024.

Metodologias lúdicas como estratégia pedagógica na compreensão de conteúdos de Química no ensino médio

Isabella M. Mattos¹, Júlia N. da Silva², Luciana N. Rodrigues³, Marcelo G. da Silva⁴, Matheus Caio A. de Menezes⁵, Milza R. da Silva⁶, Priscila M. de S. O. Ventura⁷, Yolanda Gabriela de S. da Silva⁸, Claudia V. T. de Barros⁹, Fernanda A. N. G. da Silva¹⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar metodologias de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID-Química *Campus* Cidade Universitária em turmas de 1º e 3º ano do ensino médio regular, no CIEP 089 Graciliano Ramos, escola estadual situada no município de Duque de Caxias (RJ). As metodologias realizadas na escola tiveram o intuito de diferenciar as aulas de Química, tornando-as mais lúdicas por meio de recursos didáticos que se relacionam com os conteúdos programáticos e com o cotidiano do aluno. Assim, incluiu questionários para análise diagnóstica, apresentações e debates, confecção de modelos atômicos e moléculas orgânicas e realização de jogos. Os resultados foram avaliados a partir da progressão dos alunos ao longo do processo. Verificou-se que mesmo a Química sendo uma disciplina considerada complexa pelos discentes, a introdução de métodos lúdicos se mostrou essencial para uma abordagem significativa e usarem o abstrato de modo concreto. Essa abordagem facilitadora da aprendizagem foi bem aceita pelos alunos, que se envolveram ativamente nas atividades sugeridas. Conclui-se que o Ensino de Química se torna mais eficaz com propostas lúdicas que se relacionam com as experiências cotidianas dos discentes e com o seu conhecimento científico.

Palavras-chave: Abordagens Pedagógicas; Ensino de Química; Ensino-Aprendizagem.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: isabella_qui@outlook.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: julianascimento03052001@gmail.com

³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: rnluciana13@gmail.com

⁴ Graduando no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marceloguedesufrj@gmail.com

⁵ Graduando no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: ufrjcaio94@gmail.com

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: milzarodrigues1968@gmail.com

⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: primende.emailacademicoufrj@gmail.com

⁸ Graduanda no Curso de Licenciatura em Química da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: yolandadesouza7@gmail.com

⁹ Professora da Escola CIEP 089 Graciliano Ramos – SEEDUC. Supervisora do Subprojeto Química – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: claudiatorres@prof.educacao.rj.gov.br

¹⁰ Professora do Instituto de Química da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Química – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: fnogueira@iq.ufrj.br

INTRODUÇÃO

A introdução da Química como disciplina escolar ocorreu no final do século XIX, sendo considerada uma ciência relativamente recente. No contexto educacional brasileiro, o seu ensino se expandiu após a reforma do ensino básico estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1966. A visão da ciência tem evoluído para compreender o mundo ao nosso redor, como destacado por Attico Chassot, que a descreve como uma linguagem construída para explicar o mundo natural e permitir o controle e a previsão das mudanças na natureza.

Apesar das mudanças no currículo da disciplina, o ensino tradicional de Química persiste, enfatizando a memorização de fórmulas e de teorias de forma fragmentada e desconexa da realidade dos alunos. Isso contribui para a percepção de que a Química é complexa e irrelevante para as suas vidas diárias, como apontado por Miranda e Costa:

Na maioria das escolas tem-se dado maior ênfase à transmissão de conteúdos e à memorização de fatos, símbolos, nomes, fórmulas, deixando de lado a construção do conhecimento científico dos alunos e a desvinculação entre o conhecimento químico e o cotidiano. (MIRANDA, COSTA, 2007).

Com base nisso, o desinteresse dos alunos está ligado à falta de valorização de seus conhecimentos prévios e a falta de uma abordagem contextualizada e de materiais didáticos tangíveis. A desvalorização da disciplina se acentua com a implementação do Novo Ensino Médio, introduzido pela Lei nº13.415/2017, que apresenta desafios adicionais, como a sobrecarga de conteúdo e a necessidade de desenvolver competências e habilidades, o que pode prejudicar a compreensão dos alunos. Além disso, os professores podem enfrentar dificuldades na produção ou na adaptação de materiais didáticos para atender às novas demandas.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo apresentar metodologias de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID-Química *Campus* Cidade Universitária em turmas de 1º e 3º ano do ensino médio regular, no CIEP 089 Graciliano Ramos, escola pública situada no município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, com o intuito de tornar as aulas de Química mais dinâmicas e relacionadas à vida cotidiana dos alunos, utilizando materiais do dia a dia para possibilitar ao discente maior acessibilidade e entendimento dessa ciência.

DINÂMICA DE CONHECIMENTO “EU NUNCA, EU JÁ”

Para dar início ao trabalho de atuação com os alunos, a dinâmica escolhida e aplicada se baseou no jogo de afirmativas “Eu nunca, eu já” que já era um conteúdo previamente conhecido pelos jovens por ter uma grande repercussão entre as tendências da plataforma de mídia mundialmente conhecida, *TikTok*, porém, adaptado para a sua utilização em sala de aula. A princípio para a aplicação da atividade em sala de aula se fez necessário buscar por referências para uma melhor transposição do jogo viralizado para o âmbito escolar e estabelecer conexão com o universo habitado pelos alunos em questão. Desse modo, além de uma seleção precisa na escolha das frases, optou-se por ter um apoio sonoro colocando músicas conhecidas por eles, a fim de obter uma maior receptividade ao exercício. Por outro lado, é importante salientar que esse tipo de atividade estimula a sociabilidade dos pares, ajuda a fortalecer vínculos entre alunos e professores e democratiza a aprendizagem, sendo assim um facilitador no contato dos bolsistas com as turmas trabalhadas. Com isso, foi a ferramenta exata e eficiente para o desenrolar do objetivo inicial do grupo. Desta forma, o seu funcionamento se sucedeu com as turmas de 1º e 3º ano, contendo cerca de 16 e 28 alunos, respectivamente e foi realizada no auditório da escola. Os discentes foram divididos em subgrupos, cada subgrupo participou de rodadas de perguntas, sendo 32 perguntas no total sobre situações cotidianas como: “eu nunca dormi na aula” ou “eu já fiquei preso(a) no elevador”, sendo divididas igualmente para os grupos (Figura 1A), que tiveram como comando se movimentar em fila na direção de uma das cadeiras com placas indicando “eu já” e “eu nunca” após as afirmações serem anunciadas. O jogo se encerrou após todos os discentes terem participado.

Referente à dinâmica de grupo realizada, ela ocorreu de forma democrática procurando alocar todos os alunos na dinâmica envolvendo-os nas perguntas e no ambiente criado para a sua realização. Portanto, contribuindo para que eles encarem a sua participação em sala como atores de sua realidade e aprendizado em vez de apenas espectadores. Além de desenvolver a interatividade entre eles fortalecendo as relações entre os jovens, os seus professores e os pibidianos.

Posteriormente, foram feitos três questionamentos aos discentes de forma que fossem respondidos individualmente acerca de suas expectativas para o semestre letivo e o ensino de química. As questões escolhidas foram: O que esperam do semestre letivo, o que esperam da matéria de química e sugiram atividades para serem realizadas em sala.

Apesar do bom envolvimento dos jovens com as questões, uma parte significativa demonstrou dificuldade com o conteúdo de química, especialmente nas turmas de 3º ano, onde há um desejo de concluir rapidamente o ensino médio. Dentre as respostas, foi possível observar que os alunos dos anos iniciais estão mais receptivos à aprendizagem quando os conteúdos são relevantes para o cotidiano deles, sugerindo que atividades mais acessíveis e didáticas podem ser eficazes no Ensino de Química. A apatia e desinteresse observados nas turmas de 3º ano destacam a necessidade de um direcionamento mais eficaz no ensino dessa disciplina para reverter esse cenário desanimador no futuro.

DINÂMICA DOS MODELOS ATÔMICOS

Com a finalidade de tornar os conceitos das propostas e dos modelos atômicos de Dalton, de Thomson, de Rutherford e de Bohr mais compreensíveis e próximos da realidade dos alunos, foi produzida uma dinâmica envolvendo materiais lúdicos que transformasse a teoria desses modelos em uma experiência divertida e interessante, a fim de que os alunos compreendessem e reconhecessem as propriedades das partículas atômicas. O envolvimento dos estudantes nas atividades que utilizam modelos didáticos e ilustrações promove uma melhor assimilação dos conteúdos e na aquisição do conhecimento (CORPE E MOTA, 2014, p. 2 071).

A dinâmica ocorreu com a turma de 1º ano e, inicialmente, a turma de 30 alunos foi dividida em cinco grupos de seis alunos. Os pibidianos realizaram uma revisão de estrutura atômica já trabalhada em outro momento pela docente. Em seguida, realizou-se um sorteio em que um integrante de cada grupo era responsável em pegar um número de 1 a 8, e cada número representava um modelo atômico diferente. Os materiais utilizados na didática foram: massa de modelar, fios de aço maleáveis, bolas de isopor e tinta guache. Após os grupos estarem com seus respectivos temas, os materiais foram distribuídos para iniciar a prática (Figura 1B).

Foi notável a participação e o interesse da classe na atividade proposta, pois os alunos expuseram dúvidas e ajudaram uns aos outros no desenvolvimento dos modelos. Observou-se uma aprendizagem satisfatória, já que foi feita a compilação de materiais comuns do dia a dia com os conceitos anteriormente estudados.

DINÂMICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA À UNIVERSIDADE

Os primeiros contatos com os alunos do CIEP 089 revelaram um ambiente onde discursos depreciativos eram frequentes, especialmente entre os alunos do 3º ano. Essa observação levantou preocupações sobre o futuro desses estudantes, principalmente considerando os fatores socioeconômicos marcantes que assolam o bairro no qual a escola está inserida, a iminente participação dos discentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a falta de familiaridade com as oportunidades de acesso ao ensino superior, como aquelas oferecidas pelas universidades públicas.

Diante desse cenário desafiador, a equipe responsável pelo PIBID-Química da UFRJ elaborou um plano de intervenção pedagógica. O objetivo era ampliar as perspectivas dos alunos e incentivá-los a considerar horizontes mais amplos para suas trajetórias educacionais e profissionais. O plano não apenas visava informar os alunos sobre as possibilidades existentes, mas também buscava despertar neles o interesse por alternativas além do ingresso imediato no mercado de trabalho.

A implementação desse plano ocorreu ao longo de três encontros estruturados com duas turmas de 3º ano. No primeiro encontro, foram apresentadas as leis de acesso ao ensino superior, políticas de cotas e assistência estudantil. Destacaram-se duas políticas públicas importantes: a Lei de cotas (Lei 12.711/2012) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O objetivo era esclarecer aos alunos as oportunidades disponíveis para o acesso à universidade.

No segundo encontro, os alunos foram instigados a conhecer potenciais áreas de graduação por meio de um teste vocacional. O teste continha 19 perguntas de múltipla escolha de “A” a “E”, proveniente do *site* da Universidade do Estado do Pará (UEPA), sobre interesses pessoais, lazer e características familiares. Durante a aplicação, alguns alunos destacaram a carência de acesso ao lazer e problemas familiares, refletindo a falta de apoio familiar em suas vidas. Houve também dificuldades na interpretação das alternativas e descrença nas opções adequadas para eles.

No último encontro, ocorreu a entrega dos resultados dos testes vocacionais e um debate sobre as expectativas e os objetivos dos alunos para o futuro. Apesar dos esforços, dos 36 alunos que realizaram o teste, apenas 42% demonstraram satisfação e interesse pelos resultados dos testes vocacionais. Os outros 58%, mostraram desagrado e desmotivação com os resultados do teste e o ENEM. Isso evidencia a importância de implementar atividades que

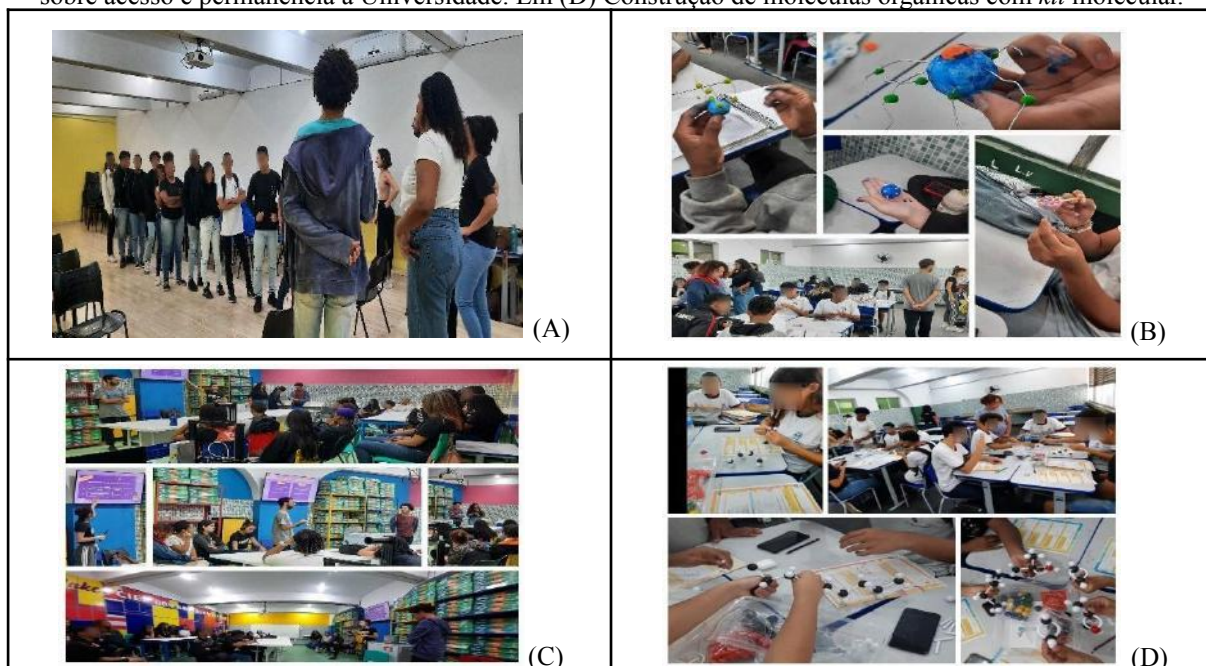
busquem orientar os alunos sobre o acesso e a permanência na universidade, como as realizadas neste estudo (Figura 1C).

DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO DE MOLÉCULAS ORGÂNICAS

Com o objetivo de tornar o aprendizado dos conceitos fundamentais de química orgânica, como: ligação química, classificação de carbonos e compostos orgânicos (BROWN, 2005) de forma mais dinâmica, mas ainda assim substancial, foi organizada uma dinâmica com os alunos do 3º ano que envolveu a construção e a identificação de moléculas de compostos orgânicos do dia a dia, utilizando *kits* moleculares 3D. Primeiramente, por meio do programa de edição de texto *Word* foi feito o material que seria entregue aos discentes para que pudessem visualizar e construir as moléculas propostas. Esse material continha 8 estruturas orgânicas diferentes, sendo elas: butano, propanona, etanol, eteno, etino, ácido acético, propano e ácido láctico, com as suas respectivas fórmulas estruturais e definições de uso no cotidiano.

Em sala, a turma foi dividida em grupos e o material norteador, juntamente com o *kit* molecular, foi entregue para cada. Assim, iniciou-se a atividade, sendo necessário, anteriormente, explicar aos alunos o significado das cores de cada “bolinha”, pois a maioria não sabia que as cores representavam diferentes átomos. Após a montagem das estruturas, por meio da observação, eles identificaram e responderam no material o tipo de ligação presente nas moléculas, simples, dupla ou tripla e, também, classificaram os carbonos previamente escolhidos em primário, secundário, terciário e quaternário. Ao final das respostas, foi válido corrigi-las coletivamente no quadro, dividindo determinada quantidade de moléculas para cada grupo expor o que respondeu. E, para ficar mais divertido, fez-se um desafio final, apresentando a fórmula estrutural de um composto orgânico de cadeia longa no quadro, e o primeiro grupo que conseguisse montar corretamente a estrutura tridimensional seria premiado. Obteve-se resultados positivos, tendo em vista que essa atividade proporcionou a prática dos conteúdos aprendidos, possibilitando a visualização tridimensional das moléculas, o que facilitou a compreensão dos conceitos. Durante a atividade, os alunos fizeram observações como: "por que os ligantes não estão todos alinhados (no mesmo plano)?" e "é essa a verdadeira forma da molécula?". Essas observações demonstraram a admiração dos alunos e estimularam a curiosidade. Já o momento do desafio se mostrou muito empolgante e envolveu bolsistas, alunos e professoras supervisoras, proporcionando uma abordagem descontraída e eficaz para a construção do conhecimento em química (Figura 1D).

Figura 1 - Alunos e Bolsistas PIBID realizando e desenvolvendo as atividades. Em (A) Um dos subgrupos posicionados para o início das perguntas (Turma 3003). Em (B) Modelos atômicos. Em (C) Ciclo de atividades sobre acesso e permanência à Universidade. Em (D) Construção de moléculas orgânicas com *kit* molecular.



Fonte: Autores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1º ANO - A CONTAMINAÇÃO DOS METAIS POTENCIALMENTE TÓXICOS NA BAÍA DE GUANABARA

A proposta de Sequência Didática (SD) tecida pela supervisora propôs uma abordagem que vinculasse a disciplina de Química ao meio ambiente local, especificamente à Baía de Guanabara. No final de 2023, foram delineadas duas SDs para turmas do 1º e 3º ano do ensino médio, centradas nesse tema. As atividades foram projetadas para aumentar a compreensão dos alunos sobre a relação entre Química e meio ambiente, além de abordar questões sociais e políticas relevantes para a comunidade local. Para a elaboração de um planejamento eficaz de SD, é fundamental compreender a sua natureza e o funcionamento. De acordo com Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012:

Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. (BRASIL, SEB/MEC, ano 01, unidade 06, 2012, p. 27-b)

O planejamento teve como foco a poluição da Baía de Guanabara pelos despejos de metais potencialmente tóxicos. As etapas encadeadas estão ilustradas na Tabela 1A.

Na primeira etapa, houve uma apresentação do tema gerador, seguida por discussões em grupo sobre a Baía de Guanabara e o seu impacto nas comunidades locais. Aspectos de como o lixo das enchentes param na Baía e a sua relação com conceitos químicos, anteriormente discutidos em sala de aula, foram explorados para contextualizar o problema (Figura 2A).

Na segunda etapa, os alunos foram divididos em grupos para ler textos informativos sobre questões específicas relacionadas à Baía de Guanabara, como esgoto e poluição. Após a leitura, eles responderam a perguntas orientadoras para aprofundar a sua compreensão e direcionar as suas reflexões sobre as soluções possíveis.

Foi desenvolvido na terceira etapa um jogo da memória, no qual os alunos associavam elementos químicos aos seus impactos ambientais correspondentes na Baía de Guanabara. Essa atividade não apenas fortaleceu o conhecimento dos alunos sobre os conceitos químicos discutidos, mas também os incentivou a pensar criticamente sobre as consequências ambientais desses elementos.

Na etapa seguinte, os alunos participaram de debates em grupo sobre propostas de solução para os desafios ambientais discutidos em sala de aula. As propostas incluíam medidas como a criação de ecopontos, reflorestamento, tratamento de efluentes e saneamento básico. As propostas foram separadas por grupo, sendo encorajados a defender as suas opiniões e considerar diferentes perspectivas durante a discussão. O grupo com a melhor performance na defesa de sua tese ganharia o desafio.

Por fim, a atividade foi encerrada com a aplicação de um questionário para avaliar a experiência dos alunos e coletar dados que seriam úteis para futuras melhorias na sequência didática. Esses dados seriam utilizados na elaboração de um artigo que avaliaria integralmente a sequência e ofereceria perspectivas para sua aplicação futura, visando aprimorar ainda mais a experiência de aprendizado dos alunos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3º ANO - BAÍA DE GUANABARA EM FOCO: CONTAMINAÇÃO POR ÓLEOS E RACISMO AMBIENTAL

Esta proposta de SD teve como foco relacionar a disciplina de Química com o meio ambiente dos alunos, que em sua maioria são negros, de baixa renda e provenientes de áreas periféricas da Baixada Fluminense. O tema central da SD é a Baía de Guanabara, com destaque para o incidente de derramamento de óleo ocorrido em 2000 devido ao rompimento de um duto ligando a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC) ao Terminal Ilha d'Água na

Ilha do Governador. Esse evento serve como ponto de partida para explorar questões socioambientais, incluindo o racismo ambiental, e conectar conhecimentos das ciências naturais e humanas.

A SD seguiu a metodologia de Demétrio Delizoicov, dividida em três etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. A metodologia incluiu análise socioambiental para abordar tópicos de química e de biologia, além de experimentação e de questionamentos interdisciplinares sobre temas como saponificação e racismo ambiental, visando engajar os estudantes e capacitá-los para lidar com desafios ambientais e promover a reflexão crítica. A SD foi executada com uma turma de 3º ano, seguindo o planejamento descrito na Tabela 1B.

O processo iniciou-se com a apresentação do problema ambiental da Baía de Guanabara seguido pela análise das complexas relações sociais, ambientais e históricas que permeiam essa questão, além da exploração dos conceitos químicos relevantes, como misturas e polaridade. Nessa fase, compreendeu-se a utilização de formulários online para coletar informações adicionais dos alunos sobre o tema e conhecimentos químicos básicos e a realização de experimentos práticos, como o teste de polaridade utilizando água, óleo e etanol (Figura 2B).

A segunda etapa envolveu a montagem de estruturas de moléculas orgânicas utilizando *kits* moleculares 3D, proporcionando uma compreensão visual dos conceitos estudados. Em seguida, os alunos aprenderam sobre o descarte adequado de óleos residuais e participaram da produção de sabão, explorando conceitos como reação de saponificação e de pH.

Na última etapa, os alunos testaram as propriedades do sabão produzido. Após, os sabões que estavam de acordo com as análises realizadas, foram presenteados aos alunos para que pudessem utilizá-los e experimentar os seus efeitos. Ademais, aplicou-se um questionário final para avaliar o entendimento dos conteúdos abordados na SD.

(A)

Tabela 1 – Em (A) planejamento da SD do 1º ano e, em (B) do 3º ano.

no	Etapas	Atividade	Recursos	Duração
1º	1	Conhecendo a Baía de Guanabara	Banner com fotos e gráficos e uso de retro fotografia	50

(B)	2	Conhecendo os tipos de impacto ambiental	Textos redigidos abordando 5 fontes de impacto	50
	3	Jogo Didático	Jogo da Memória	50
	4	Debate sobre propostas de solução	Textos de 2 páginas abordando 4 propostas	50
	5	Avaliação da Sequência Didática	Questionário avaliativo para a turma	50
3º	1	Apresentar a situação problema	<i>Slides</i> , formulário e experimentação	60
	2	Montagem de estruturas orgânicas	<i>Kit</i> molecular e quadro	60
	3	Produção de sabão	Equipamentos, reagentes e vidrarias	60
	4	Teste do sabão	Equipamentos, reagentes e vidrarias	60

Fonte: Autores.

Figura 2 – Em (A) *Banner* sobre a Baía de Guanabara. Em (B) Problematização inicial da SD do 3º ano.



Fonte: Autores.

DISCUSSÃO

Neste estudo, foram observados os impactos positivos do PIBID na educação, tanto para os licenciandos quanto para os alunos da escola participante. A análise revelou que o PIBID desempenha um papel significativo no aprimoramento do Ensino de Química. O aprendizado foi eficaz por meio da interação direta com a sala de aula e os discentes. Esse

contato proporcionou aos licenciandos uma compreensão mais profunda dos desafios e das necessidades dos estudantes, contribuindo assim para o desenvolvimento de novas percepções sobre o Ensino de Química. Ademais, a experiência prática possibilitou ampliar o conhecimento sobre o papel do educador, indo além da mera transmissão de conceitos teóricos. Por outro lado, os alunos beneficiaram-se dos métodos lúdicos de ensino implementados pelos bolsistas. Através de atividades dinâmicas e interativas, eles demonstraram maior engajamento e interesse pelo aprendizado de Química. Essa abordagem diferenciada não apenas tornou as aulas mais atrativas, mas também facilitou a compreensão dos conteúdos, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo educacional.

CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, conclui-se que a utilização de métodos lúdicos fortalece o processo educativo. Mesmo diante das dificuldades na aprendizagem da disciplina de Química, por ser vista pelos alunos como uma ciência abstrata, a aplicação de recursos pedagógicos facilitou a integração e o aprendizado. Observou-se que o uso de materiais comuns do cotidiano se mostrou eficaz, já que estão próximos da realidade do aluno e, portanto, contribuíram para a construção do conhecimento. Desse modo, ressalta-se não apenas a eficácia das abordagens didáticas no processo de aprendizagem, mas também a capacidade transformadora dessas estratégias no Ensino de Química.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao programa PIBID/UFRJ, a CAPES, a SEEDUC/RJ, ao IQ/UFRJ, as Professoras Viviane Gomes Teixeira e Janice dos Santos Juca Costa Ferreira (coautoras desse trabalho) e aos colaboradores pelo apoio na promoção desses espaços de aprendizado, debate e pesquisa dentro do ambiente escolar, desde a formação inicial dos docentes, visando contribuir para o aprimoramento da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Sec. de Educação Básica, MEC. PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento - Projetos didáticos e sequência didáticas**: ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, set. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm >. Acesso em: 20 fev. 2024.

BROWN, T.; LEMAY, H. E; BURSTEN, B. E. **Química: A ciência central**. 9 ed. Prentice-Hall, 2005.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: Uma possibilidade para a inclusão social**. Revista brasileira de educação, nº 21, jan. 2003.

COELHO, V. **Baía de Guanabara: Uma história de agressão ambiental**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2007.

CORPE, F. P.; MOTA, E. F. **Utilização de modelos didáticos no ensino-aprendizado em imunologia**. SBENBIO. n0 7,p. 2070-2080,2014

DECRETO nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. **Diário oficial da união**, Brasília, DF.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 364p. (docência em formação ensino fundamental) isbn: 8524908580.

MIRANDA, D. G. P; COSTA, N. S. (2007); **Professor de química: formação, competências/habilidades e posturas**. EDUQUIM, Belém.

PERRENOUD, PHILIPPE. **AVALIAÇÃO: DA EXCELÊNCIA À REGULAMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – ENTRE DUAS LÓGICAS**. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Teste Vocacional – UEPA**. Disponível em: < <https://www3.uepa.br/testevocacional2/v1.0.1/index.cfm> >. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

VASCONCELOS, R. **“Dinâmica para primeiro dia de aula: Eu sim, eu não. | INSPIRADA NA TAG EU JÁ/EU NÃO”**. YOUTUBE, 02 DE FEVEREIRO DE 2023. DISPONÍVEL EM:

<https://www.youtube.com/watch?v=xa6qjdkvga&ab_channel=prof.ritavasconcelos>.

Acesso em: 24 de jul. 2023.

Educação ambiental e sustentabilidade na formação de professores de Ciências Biológicas no PIBID/Biologia UFRJ

Láisa Maria Freire dos Santos¹, Clarissa Brazil-Sousa²

RESUMO

O texto apresenta a experiência do projeto de Educação Ambiental e Sustentabilidade na formação de licenciandos em Ciências Biológicas no núcleo Biologia do Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, Ensino Fundamental de 2022 a 2024. A partir das questões socioambientais contemporâneas considera que a formação de professores de ciências deve ser diferenciada para agir em tempos de crise. Indaga sobre a formação de uma identidade ambiental no século XXI. Para isso trabalha na promoção do giro sociopolítico na Educação em Ciências e do giro afetivo nos processos pedagógicos em Educação Ambiental inaugurando práticas que buscam ressignificar a sustentabilidade nas aulas de ciências. As práticas permitiram refletir sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável e as desigualdades presentes em uma sociedade de consumo explicitando as contradições entre o consumo e o não-consumo. Assim, as propostas de ensino elaboradas permitiram debater que: (i) a fome é material e simbólica; (ii) a dignidade menstrual é um direito das pessoas que menstruam; (iii) a composteira é um modo de trabalhar a circularidade na produção, consumo e descarte. A pedagogias elaboradas visam preparar professores de ciências para atuarem de forma engajada na sociedade, contribuindo para uma abordagem mais holística no ensino das ciências.

Palavras-chave: Aulas de ciências; Educação ambiental; Sustentabilidade.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

As sociedades contemporâneas vêm passando por mudanças radicais seja na forma como nos relacionamos com o outro, seja como temos mediado nossas relações com/nos ambientes naturais e construídos. Dadas as preocupações com o futuro da vida humana e não humana no planeta, o campo da Educação Ambiental veio se constituindo, desde o final do século passado, na confluência entre os campos educativo e ambiental com objetos de pesquisa e de práticas que buscam repensar a relação do ser humano com a natureza, com o ambiente e na sociedade.

Na década de 1990, a Educação Ambiental foi institucionalizada no Brasil e chegou aos espaços educativos, formais e não formais em todos os níveis de ensino por meio de

¹ Professora do Instituto de Biologia da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Biologia – Voluntária Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: laisa@ufrj.br

² Professora do Colégio Pedro II – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: clarissa.sousa.1@cp2.edu.br

políticas públicas e de práticas educativas. No plano pedagógico, embora não exclusivamente, a Educação Ambiental tem uma história muito vinculada aos currículos de ciências e biologia. Entretanto, é comum observar lacunas sobre as perspectivas sociais, humanísticas e culturais nesses currículos.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999) estabelece que a inserção da Educação Ambiental faz parte de todos os processos pedagógicos, sendo uma demanda tanto para escolas quanto para universidades. Na formação de professores de ciências, ela é inserida de diferentes formas no currículo, dependendo da instituição educacional, podendo ser por meio da participação em projetos de extensão (Juliani; Freire, 2016), de disciplinas específicas (Figueiredo, Andrade, Freire, 2020), de maneira interdisciplinar em todas as disciplinas do curso, e por meio de programas específicos em colaboração interinstitucional, como o caso que iremos apresentar.

Além, da PNEA, o marco legal da Educação Ambiental reafirma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012) que as instituições de ensino devem promover a Educação Ambiental integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. Nas diretrizes, os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar. Cabe agregar que a sustentabilidade é mencionada tanto na PNEA quanto nas diretrizes, no sentido de reconhecer seus valores e trabalhar os processos educativos em prol da "sustentabilidade socioambiental".

A partir de 2015, o Brasil se comprometeu a implementar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) - Agenda 2030. As ações assumidas implicam em criar consciência, adquirir conhecimento e mobilizar ações para garantir mais justiça social e preservação do meio ambiente até 2030. Os acordos globais têm uma dimensão educativa e chegam aos espaços formativos, contribuindo para mudanças nos projetos pedagógicos, e demandam ações por parte dos professores. Entretanto, os pactos globais acabam por entender como inevitável o modelo de crescimento e desenvolvimento na sociedade ocidental extrativista, sem necessariamente gerar desdobramentos mais amplos e reflexivos sobre o sistema social no qual estamos inseridos. A sustentabilidade de mercado (LIMA, 2003) pode mascarar a exploração ambiental, o trabalho precarizado e o consumo desenfreados para o acúmulo de capital, gerando por outro lado injustiças ambientais, climáticas, ausência de consumo etc.

A partir dos desafios do século XXI, o sentido de urgência das transformações pleiteadas na Educação Ambiental assume um protagonismo que vem junto com a revisão de

alguns dos postulados do campo. Determinados posicionamentos, anteriormente tidos como ingênuos (sobre macro-tendências da Educação Ambiental ver Layrargues e Lima, 2014), se robustecem de uma discussão decolonial e promovem a ascensão das subjetividades nas pesquisas do campo, conformando um giro relacional-afetivo no campo da Educação Ambiental.

O giro relacional-afetivo envolve tensionar a visão antropocêntrica do mundo, caminhando para uma visão do social como “conjunto” de atores humanos e não humanos, com suas respectivas agências e movimentos (Latour, 2005). Kawahara e Sato (2017) propõem novos caminhos para Educação Ambiental dentro do contexto das teorias pós-críticas, considerando o sujeito e as relações intersubjetivas humanas, resultando em práticas que fortalecem os laços humanos. Valorizando a afetividade e subjetividade, essas abordagens, como discutido por Iared (2019) e Rodrigues (2019) abrem novas possibilidades para a Educação Ambiental. Esses enfoques permitem redefinir os significados das relações com a natureza, gerando avanços não apenas teóricos, mas também em experiências e práticas educativas, que buscamos valorizar no diálogo com a formação docente.

Por outro lado, a educação em ciências também têm debatido propostas de ensino que consideram a função social do ensino de ciências (Santos, 2007), integrando as dimensões sociais e políticas, conferindo um giro sociopolítico ao processo de ensinar e aprender ciências. Nesse contexto, a alfabetização científica/letramento científico (Bertolodi, 2020) é vista como uma proposta fundamental para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Roth e Lee (2004) enfatizam a necessidade de repensar o ensino de ciências no exercício da cidadania, reconhecendo que a educação científica é uma propriedade da coletividade e que os estudantes não necessariamente produzirão ciência, mas serão consumidores dela e suas tecnologias.

As investigações sobre como formar professores de ciências e biologia para enfrentar os desafios socioambientais atuais nos motiva a compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a indagar sobre que identidades ambientais estamos fomentando.

Inicialmente pode parecer redundante, dado o ambiente ser objeto de estudo disciplinar da própria biologia, mas a pergunta refere-se a modos de posicionamento frente *ao ambiental*. Estes envolvem uma ética ambiental que considera os direitos da natureza, a superação da perspectiva antropocêntrica como parte do sistema mundo e o diálogo com propostas que reconheçam a reciprocidade, a visão holística a partir do princípio da totalidade (Solón, 2019). Sobre as identidades, consideramos a formação de professores como uma

prática social (Fairclough, 2003), na qual são reconhecidos modos de agir, representar e se posicionar discursivamente, assumindo modos particulares de identificação, neste caso, com a questão ambiental.

Desmembrando a pergunta central, nos interessa entender que compromissos e valores socioambientais são assumidos durante as práticas pedagógicas elaboradas e vivenciadas no programa? Que conhecimentos e saberes têm sido valorizados no processo? De que modo os temas emergentes³ no campo da Educação Ambiental permeiam as atividades propostas? Que práticas educativas podem trazer perspectivas de sustentabilidade alternativas ao capitalismo? Entendemos que experiências situadas a partir do “chão da escola” na formação inicial de professores contribuem para o trabalho docente com saberes temporais e contextuais, principalmente durante os primeiros anos de prática profissional (Tardif, 2002).

DIÁLOGOS COM A LITERATURA: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID/BIOLOGIA NO BRASIL

Desde a sua criação, o PIBID vem promovendo a integração entre universidades e escolas públicas, desenvolvendo atividades práticas em laboratórios ou outros ambientes escolares, proporcionando experiências de aprendizagem que contribuem para a formação de identidade docente reflexiva e investigativa (Silva & Araújo, 2021). Oliveira, Simões e Sousa (2022) relatam experiências do PIBID/Biologia durante a pandemia e ressaltam a importância do ensino contextualizado com as problemáticas da sociedade, a exemplo da Covid-19. Uma abordagem frequente no programa é o ensino por meio de jogos e atividades lúdicas relacionadas a conteúdos ecológicos e/ou de Educação Ambiental (Filho et al., 2018; Araújo & Grangeiro, 2023). Outras experiências frequentes na biologia envolvem a experimentação e a realização de hortas escolares (Santos et al, 2021). Freire et al (2022) utilizaram a horta escolar vinculada à promoção da sustentabilidade e a competências de sustentabilidade como parte de um projeto de Educação Ambiental na escola.

Autores brasileiros (ex. Tozzoni-Reis, 2001) caracterizam lacunas nos processos de formação de professores que trabalham com Educação Ambiental nas escolas. Na mesma

³ Estamos dialogando com proposta apresentada por Campos e Freire (2022) baseada nas contribuições de Sánchez; Pelacani; Accioly (2020) e Barzano; Melo (2020) nas quais os temas emergentes na Educação Ambiental podem ser descritos como: diálogos de saberes comunitários, práticas culturais locais, pertencimento, denúncia e insurgência no contexto de teoria e prática docente e/ou injustiças ambientais; corpo, cultura e possibilidades não mercantis da relação do ser humano com a natureza.

direção, Araújo e Pedrosa (2014), ao questionarem estudantes de licenciatura em biologia sobre as dificuldades de incluir a sustentabilidade no ensino de ciências, identificaram a interdisciplinaridade das questões ambientais, a necessidade de mudança cultural e a poluição como questões mais difíceis. No âmbito do currículo escolar, uma das justificativas para a ausência da Educação Ambiental e das discussões sobre sustentabilidade está relacionada à falta de contato dos professores com esses temas em seu processo de formação (Ferreira et al., 2019; Silva; Pontes, 2020).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO NA UFRJ

Nos currículos de formação dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRJ a Educação Ambiental e a sustentabilidade como conteúdos curriculares estão de forma transversal em diferentes disciplinas, projetos de extensão e requisitos curriculares suplementares, visando à conservação e uso sustentável dos recursos de natureza renovável e não renovável nos ambientes terrestre e aquático no Brasil e no mundo. Foram levantadas cinco disciplinas contendo os termos “Educação Ambiental” e/ou “Sustentabilidade” no nome e/ou ementa. As disciplinas “IBE019-Natureza e Sustentabilidade”, “EDF600-Educação Ambiental”, “IBE011-Educação e Gestão Ambiental” são oferecidas como eletivas nos cursos presenciais. A disciplina “IBEU02-Educação Ambiental” é oferecida como obrigatória no curso de licenciatura Educação a Distância (EAD). Ainda no currículo EAD encontramos a disciplina “UER007-Educação Ambiental e Agenda 2030” oferecida como eletiva.

Nas disciplinas sob nossa coordenação como docente⁴, temos debatido alternativas à sustentabilidade de mercado a partir das noções de pós-desenvolvimento que encontram sinergias no fato de questionar a atual sociedade e propor alternativas plurais nas quais é possível valorizar bases não mercantis de realização da vida. Nos inspiramos nos princípios da convivência na multipolaridade, na busca do equilíbrio, na complementaridade da diversidade, na decolonialidade e na visão holística na busca pela sustentabilidade e ações regenerativas. Ainda que a Agenda 2030 não traga as perspectivas alternativas de sustentabilidade (Vargas & Guedes, 2023), trabalhamos com ela no espaço pedagógico na tentativa de buscar a criação de uma utopia aberta (Scarano et al, 2021) como resultado do

⁴ A primeira autora do capítulo é docente nas disciplinas: IBEU02-Educação Ambiental, IBE019-Natureza e Sustentabilidade” e “IBE011-Educação e Gestão Ambiental.

diálogo entre visões do desenvolvimento e de pós-desenvolvimento. Isso significa que não prescindimos de um debate situado e local dos ODS, identificando seus limites e buscando diálogos com os planos de ensino de ciências e biologia na escola.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA NA UFRJ COM O ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II

O núcleo do PIBID/Biologia na vigência de 2022-2024 é formado por três professores coordenadores, três docentes e 25 licenciandos. Este trabalho apresenta parte das atividades do núcleo desenvolvidas no oitavo ano do EF do Colégio Pedro II – *Campus* Tijuca II com nove licenciandos/as. O grupo se manteve coeso e sem desistências ao longo da vigência do edital, permitindo um aprofundamento significativo da experiência. Os/as participantes são de períodos distintos, dos nove integrantes das atividades no *Campus* Tijuca II, quatro já cursaram disciplinas de Educação Ambiental na universidade ou tiveram contato com conceitos sobre sustentabilidade tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Em sua maioria, moram no subúrbio carioca, principalmente na Zona Norte (seis) e Zona Oeste (dois) do Rio de Janeiro. Uma é residente em São João de Meriti. Oito estudantes estão na faixa entre 20 e 30 anos, duas estudantes estão entre 30 e 50 anos.

ATIVIDADES PROPOSTAS

As atividades apresentadas a seguir foram realizadas pelos participantes e integram diferentes dimensões de sustentabilidade no ensino de ciências e buscam contribuir para a formação de modos de identificação com a questão ambiental e formação de identidades ambientais dando continuidade a outros trabalhos de pesquisa realizados pelo grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Ensino de Ciências da UFRJ no âmbito do PIBID (Freire et al, 2022).

Foram desenvolvidas atividades partindo da interlocução entre os 17 ODS e o conteúdo programático proposto para o 8º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental na disciplina Ciências. Os estudantes do PIBID receberam o desafio de buscar/construir no currículo vigente os “espaços” para tratar do tema sustentabilidade, tendo como guia os ODS, numa perspectiva de que eles podem ser vistos como uma forma de integrar as diferentes áreas de conhecimento (Frau et al. 2021). Dessa maneira, as atividades buscaram integrar ao ensino de ciências os diferentes aspectos das questões ambientais contemporâneas. É

importante ressaltar que, mesmo partindo-se dos objetivos da Agenda 2030, as atividades propostas buscaram extrapolar os limites dos ODS, ao questionar o sistema de consumo e as estruturas sociais em que vivemos.

O quadro 1 apresenta as atividades desenvolvidas explicitando as ideias centrais de sustentabilidade.

Quadro 1: Conteúdos e ideias centrais de sustentabilidade associados às atividades desenvolvidas nas aulas de ciências com turmas de 8º ano no Colégio Pedro II - *Campus Tijuca II* pelos bolsistas PIBID.

Atividades	Ideias centrais de sustentabilidade
Análise de rótulos dos alimentos	Redução das desigualdades - Reconhecimento de desigualdades no acesso aos alimentos. Saúde e bem-estar – reflexão sobre alimentos e nutrição, diálogos de saberes comunitários, práticas culturais alimentares, comida como pertencimento.
Segurança alimentar	Fome Zero - Metáfora da fome cultural (ex. intertexto com a música: <i>A gente não quer só comida. Titãs.</i>) reorientando e ampliando a perspectiva de acabar com a fome; denúncia e insurgências no contexto da segurança alimentar Redução das desigualdades - Reconhecimento de desigualdades no acesso aos alimentos.
Resíduos orgânicos e compostagem	Consumo e produção responsáveis - Ressignificação do olhar em relação aos alimentos, construindo uma noção cíclica de onde vieram, como foram produzidos e qual utilidade ecológica eles podem vir a ter quando considerados descartáveis, introduzindo as ciclagens biológicas orgânicas e inorgânicas do composto gerado; questionado o modelo dos latifúndios e conglomerados na alimentação cotidiana. Promoção do contato direto com as sobras vegetais cotidianas e com os macroinvertebrados decompositores. Parcerias e meios de implementação - Realização de alianças na comunidade escolar com o setor de Nutrição Escolar para a redução e reutilização de resíduos orgânicos descartados na merenda escolar.
Dignidade menstrual	Igualdade de gênero - Reconhecimento das diferenças socioeconômicas das pessoas que menstruam na busca pela vida saudável e equidade nos debates em que influem as questões de gênero; Produção e consumo sustentável - tensionamento sobre impactos ambientais dos absorventes descartáveis; Parcerias e meios de implementação - Reconhecimento do papel de políticas públicas e alianças para a superação de vulnerabilidades socioambientais; Redução das desigualdades - Valorização das questões que afetam grupos vulneráveis dentro do grupo das pessoas que menstruam; Consumo e produção responsáveis - Debates sobre limites e possibilidades de escolha de alternativas sustentáveis entre os métodos de recolhimento do fluxo menstrual.

Ao buscar os espaços no currículo proposto, pensar e desenvolver atividades, os estudantes do PIBID precisaram compreender quais seus próprios conhecimentos e concepções sobre as questões socioambientais. No processo, descobriram o quão próximos (ou quão afastados) estavam das discussões sobre sustentabilidade. Ao elaborar e aplicar as atividades, puderam integrar os saberes, segundo Tardif (2002), que perpassam o fazer docente. Esses saberes estão em constante revisão e remodelamento (Pimenta, 2002) para que possam ser sempre atualizados, fortalecendo o papel das experiências plurais na construção da identidade e do fazer docente.

Integraram os saberes da formação profissional, ao acessarem o que vêm aprendendo em suas aulas na universidade; os saberes disciplinares, ao entrarem em contato com o conteúdo específico de ciências do ensino fundamental; os saberes curriculares, ao analisar o currículo de ciências do Colégio Pedro II e a BNCC e os saberes experienciais que surgem da construção e discussão das atividades, da revisão de sua adequação para o contexto social dos estudantes do colégio, da aplicação e do contato direto com os estudantes. Além disso, os saberes ambientais em uma perspectiva mais ampliada da biologia.

No contexto do PIBID, essa construção se dá a partir não apenas da formação acadêmica, mas das relações sociais estabelecidas, do contato com a professora coordenadora, com a professora supervisora, do convívio com os estudantes do colégio. Essas vivências são cruciais para a construção do perfil de educador(a) (Arroyo, 2013).

A sugestão de trabalhar a sustentabilidade no âmbito escolar, contribui para que esse perfil do educador(a) incorpore compromissos e valores socioambientais. Além disso, instiga o futuro docente a trabalhar Educação Ambiental na escola de forma contínua e consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com a sustentabilidade no PIBID está sendo realizado a partir do reconhecimento de que há no nosso presente modos de organização da vida que podem ser efetivamente sustentáveis quando não baseados na mercantilização da vida. Neste sentido, as ações do PIBID buscaram a elaboração de ecopedagogias que superassem o famoso "3R" para pensar a sociedade de consumo. Destacamos alguns aspectos potencialmente inovadores referentes aos processos vivenciados: (i) usos da linguagem multimodal nas atividades propostas; (ii) valorização da perspectiva socioambiental na disciplina de ciências gerando a possibilidade de pensar em situações próprias, sentidas/vividas e peculiares nos temas trabalhados; (iii) possibilidade da criação e imaginação de metodologias e práticas educativas pelos próprios licenciandos, em experiências anteriores ao estágio curricular obrigatório em diálogo com a supervisão e coordenação do núcleo.

As abordagens de sustentabilidade que temos chamado de pós-desenvolvimentistas apostam em vias mais radicais para o alcance da sustentabilidade. Assim, agregamos ao debate da sustentabilidade uma dimensão da cidadania comprometida com o território e com a noção de construção coletiva que atua contra o individualismo e as fragmentações presentes na sociedade atual. A partir do reconhecimento das injustiças, violências e problemas socioambientais na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, o debate a ser tecido nos processos

educativos não é mais necessariamente, ou somente, o deixar de consumir. É central refletir sobre as desigualdades presentes em uma sociedade de consumo, pois ser cidadão é lido/entendido como aquele que contribui para essa sociedade consumindo, sendo que muitos cidadãos não têm sequer o que consumir. Assim, a fome é material e simbólica. A dignidade menstrual é um direito das pessoas que menstruam. A composteira é um modo de trabalhar a circularidade na produção, consumo e descarte.

Ao refletir sobre as tensões entre diferentes modos de posicionamento perante as questões ambientais, buscamos por meio da Educação Ambiental superar a dicotomia sobre ser ou não ser sustentável, reconhecendo na sociedade atual os limites da sustentabilidade e planejando ações para um presente e futuros desejáveis mais sustentáveis. Isso envolve em parte reconhecer o papel da afetividade na construção de uma ciência que conjuntamente com aspectos culturais possa promover diálogos de saberes para a sustentação da vida.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi escrito com a colaboração ativa dos licenciandos/as: Adriana Innocente, Eloí Vilarinho Oliveira, Fernando W. de Azevedo, Maria Eduarda Ribeiro, Débora Castro Soares, Geovanna Batista Menezes, Josiane Maciel, Samuel Freitas, Luciana Cerqueira Fernandes, que participaram também da elaboração e implementação das atividades sumarizadas aqui.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Josneilson da Silva; GRANGEIRO, Daniela Correia. ***O PAPEL DOS JOGOS DIDÁTICOS: um relato de experiência vivenciado pelo PIBID Biologia. IX ENALIC.*** Lajeado-RS, 5 págs. dez./2023.

ARAÚJO, Maria Fernandes Florêncio de.; PEDROSA, Maria Arminda. **Ensinar ciências na perspectiva da sustentabilidade: barreiras e dificuldades reveladas por professores de biologia em formação.** *Educar em Revista*, editora UFPR, v. 52, p. 305-318, abr./jun.2014.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ, 15ª edição. Editora vozes. 256p. 2013.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. **A pandemia como propulsora de insurgências no por vir do ensino de biologia e educação ambiental: alguns apontamentos.** *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, Edição especial, São Cristóvão, Sergipe-Brasil, v.7, p.1-15, jun.2020.

BERTOLDI, Anderson. **Alfabetização científica versus letramento científico: um**

problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, Jaraguá do Sul, SC, v. 25, p.1-17, abril/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 116, Seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

CAMPOS, Leandro Barbosa; Freire, Laísa Maria. **Trabalho de conclusão de curso como material de análise: compromissos e valores ambientais de especialistas em educação ambiental em formação.** Out.2022, *Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG, Rio Grande do Sul- RS, v. 39, n. 3, p. 248-267, dez. 2022.

FERREIRA, Maria Dauiane Pereira, RAMOS, Norma Sueli Freire Bezerra, & GOMES, Cícero Magerbio Torres. **AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.** *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, Universidade regional do Cariri- CE, v.7, n. 2, p.349–359, jul./2019.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; ANDRADE, Daniel Fonseca; FREIRE, Laísa Maria. **Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal.** *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, V.9, N.1, p. 1-16, jun.2020.

FILHO, Wilson S de Azevedo., RODRIGUES, Angélica Ferrari & PASINATO, Grasiela Aparecida. **Revista interdisciplinar de ciência aplicada. Atuação da Biologia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas da rede pública de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul-RS,** nº5, v.03, p.9-12, mar./2018.

FREIRE, Laísa Maria, FIGUEIREDO, Tainá F., CÁCERES, María Angélica Mejía-, BRAZ, Felipe L., ESPINET, Mariona, MUSTAFA, ÖZTÜRK. **Engagement with sustainable development in higher education.** In: *Non-hegemonic Views of Sustainability in Science Teacher Education: The Case of a University-School Collaboration in Brazil*, Editora Springer, 24/ Ago. 2022, cap.6, p.83-102.

IARED, Valéria Ghislotti, **(Eco)Narrativa de uma caminhada na floresta australiana.** *REMEA, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande- RS, v.36, n.3, p.198-212, dez.2019.

JULIANI, Sama de Freitas, FREIRE, Laísa Maria. **Representações discursivas de educação ambiental: uma análise no âmbito da extensão universitária.** *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (UFSC)*, v. 9, n.2, p. 35-60, nov.2016.

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa & SATO, Michele. **Educação ambiental extra-fronteiriça: Fenomenologia da festa do Brasil e Japão.** *REMEA, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Edição especial, XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, Curitiba-PR p.86-102. Set.2017.

LATOURE, Bruno. **REAGREGANDO O SOCIAL: UMA INTRODUÇÃO À TEORIA DO ATOR-REDE**. [S. l.]: Oxford University Press, 400 p. , 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier, LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As **macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23-40, mai.2014.

LIMA, Gustavo Da Costa. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação**. *Ambiente & Sociedade*, Paraíba-Brasil, v.6, n.2, p.99-119. Jul. 2003

OLIVEIRA, Tomás Matheus Dias de, SIMÕES, Jaqueline Nilza Maria, SOUSA, Marcos Magalhães de Souza, Marcos. **PIBID-BIOLOGIA: relato de experiência do período remoto vivenciado numa escola pública de Minas Gerais**. Anais Educação Em Foco: IFSULDEMINAS 2 (1). <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/238>. Mar/2022.

RODRIGUES, Cae. **A ecomotricidade na apreensão da natureza: Inter-ação como experiência lúdica e ecológica**. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, São Cristóvão, SE-Brasil, v.51, p.8-23. Mai.2019.

ROTH, WOLFF-MICHAEL, LEE, STUART. **Science Education as/for Participation in the Community**. *Science Education*, Canada, v. 88, n. 2, p. 263– 291, fev.2004

SANCHÉZ, Celso; PELACANI, Bárbara; ACCIOLY, Inny. **Educação Ambiental: Insurgências, Re-existências e Esperanças**. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Edição especial, p. 1-20, jun. 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos, **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. *Revista brasileira de educação*, Universidade de Brasília v. 12, n. 36, p. 474-550, set/dez 2007.

SANTOS, Wesley Henrique Medeiros dos, SILVA, Lívia Rodrigues da, CORREIA, Thálvyla Ellen Duarte, OLIVEIRA, Larissa Kênia Silva, BARBOSA, Monaliza Silva Amorim; LUNA, Karla Patricia de Oliveira Luna.. “O PIBID Na construção De Saberes E práticas Docentes Em Ciências E Biologia - : Um Relato De Experiência”. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio* 14 (1):466-86. <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.302>. 2021

SCARANO, Fabio Rubio, PADGURSCHI, Maíra de Campos Gorgulho, FREIRE, Laísa Maria, AGUIAR, Anna Carolina Fornero, CARNEIRO, , Beatriz Lima Rangel, PIRES, Aliny Patrícia Flauzino. **Para além dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: desafios para o Brasil**. *Revista Biodiverso*, Porto Alegre- RS, v.1, n.1, p. 3-21, dez. 2021.

SILVA, Alexsandro Alberto da; ARAÚJO; Mônica Lopes Folena. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do Pibid Biologia em seu processo formativo. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 27, p. e21059, 2021.

SOLÓN, Pablo. **Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização**, tradução João Peres, Editora Elefante, 224 p., março 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, RJ, 5ª edição, p.56-111, 2005.

VARGAS, Alex Luiz Barros & GUEDES, Cezar Augusto Miranda (2023). Alternativas sistêmicas e Bem Viver: reconhecendo confluências. **Desenvolvimento Em Questão**, 21(59), e13470. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2023.59.13470>



Seção VII
Geografia

Construção de materiais didáticos táteis de orientação e mobilidade do entorno do Instituto Benjamin Constant

Ana Angelita Costa Neves da Rocha¹, Thiago Aparício², Flávio Henrique Barroso³, Maria Eduarda Carvalho⁴, Bryan Jesus⁵, Isabela Lopes⁶, Max Moura Junior⁷, Guilherme Queiroz⁸, Luciana Arruda⁹

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais do Subprojeto Geografia do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, em parceria com o núcleo Instituto Benjamin Constant (IBC), uma escola especializada no ensino de crianças, jovens e adultos com deficiência visual. Levantaram-se os dados e narrativas da comunidade escolar para a construção de materiais didáticos táteis do entorno do colégio, motivado pelas informações da Coordenação de Orientação e Mobilidade (OM) do IBC. As experiências docentes e discentes originaram mapas que fundamentam a construção das matrizes para produção dos mapas táteis.

Palavras-chave: Mapas Táteis; Orientação e Mobilidade; Deficiência visual; Arquitetura escolar.

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa é desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, e a coordenação de Geografia do Departamento de Educação (DED) do Instituto Benjamin

¹ Professora da Faculdade de Geografia da UFRJ, Docente Orientadora de Área do Subprojeto Geografia – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: geo.ana.angelita@gmail.com

² Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Voluntário no Programa Residência Pedagógica. E-mail: prof.geo.ufrj@gmail.com

³ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: flaviohbarroso@gmail.com

⁴ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: eduardacamargo75@gmail.com

⁵ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: bryangomesdejesus@hotmail.com

⁶ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: isabela.lopes333@gmail.com

⁷ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: maxjuniorgeo@gmail.com

⁸ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: gqueiro16@gmail.com

⁹ Professora do Instituto Benjamin Constant/MEC. Preceptora do Subprojeto Geografia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: luciana.maria.arruda@gmail.com

Constant (IBC), localizado no bairro da Urca, no município do Rio de Janeiro-RJ.

Por meio da interface entre a Geografia e a Orientação e Mobilidade (OM), busca-se neste trabalho construir materiais didáticos táteis e, também, desenvolver perspectivas e debates que ampliem a qualidade desses e futuros materiais no que tange o ensino de alunos com Deficiência Visual (DV), cegos ou Baixa Visão (BV).

1.2 HISTORIA DO IBC

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição escolar fundada no Brasil, no Rio de Janeiro, em 1864, voltada à educação de pessoas com DV, provendo o ensino primário, musical, profissional e alguns ramos do ensino secundário. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que ainda se tornaria Instituto Benjamin Constant, instituiu as bases para a educação dos cegos no Brasil e, apesar de oferecer certa autonomia e proporcionar o desenvolvimento intelectual de seus alunos, foi criticado pelo seu caráter asilar, assumido através de suas práticas ao longo da história.

Foi a primeira instituição voltada para a educação de pessoas com DV no Brasil, seu objetivo era fornecer o ensino básico e profissional aos alunos, o que se inseriu no debate sobre a expansão da escolarização e da profissionalização da população pobre, que marcou a segunda metade do século XIX no Brasil. Não por acaso verifica-se nesse período a criação de instituições com este fim, como o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, o Asilo dos Meninos Desvalidos e o Instituto de Menores Artesãos.

Apesar da história, no aspecto social, do Instituto reafirmar a sua existência pelas ações de José Álvares de Azevedo, em consonância com os interesses de Sigaud e do Imperador, é possível inferir que já houvesse um projeto ou uma intenção por parte do Governo Imperial para a criação de um instituto como esse. Em 1856, dois anos após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. É provável que a constituição desses dois espaços, tendo como referência instituições francesas, fizesse parte de um projeto de modernização da sociedade, de suas instituições e da própria Corte que tinha como modelo a capital referência da época: Paris.

A educação de cegos no Brasil no século XIX já foi tema de pesquisa em função de sua importância para o estabelecimento de fundamentos para a área de Educação Especial no país no

que tange a tal público-alvo. Autores como Mazzotta (2001), Jannuzzi (2004), Zeni (1997, 2005), entre outros, trouxeram contribuições para o campo, mas com base em análise cuidadosa de fontes documentais ainda não exploradas. Podemos dizer, assim, que as discussões sobre essas questões ainda não estão consolidadas e estão abertas a novas contribuições.

1.3 ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A espacialidade, relação que o indivíduo tem com o espaço ao redor, se constitui como um dos principais problemas para a pessoa com DV, sobretudo, ao estarmos inseridos em uma sociedade que se funda a partir da orientação visual. Contudo, com auxílio de ações pedagógicas no escopo do ensino de Geografia (Venturini, 2005) e nas técnicas e saberes da OM, é possível estimular a relação corpo-mundo dos alunos cegos e com BV.

Para MORAES “A orientação para a pessoa com deficiência visual é o aprendizado no uso dos sentidos, e a mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz”. Dessa forma, o aluno cego para se conectar com o ambiente dispõe do arcabouço da OM, que aliado a Geografia a partir dos conceitos de localização, espaço, lateralidade e referência, o permite experienciar e compreender as diferentes paisagens ao seu redor.

No ensino para pessoas com DV ou BV, se faz necessário a construção de mecanismos que ajudem a tornar inteligível o conteúdo fora da lógica centrada na visão. Assim, a adaptação dos materiais pedagógicos são parte inexorável para pensar o ensino tanto para cegos quanto para pessoas com BV. Portanto, o objetivo principal do trabalho se constitui na produção de materiais didáticos táteis, como mapas e maquetes de OM, que permitam um impacto social para o cotidiano da comunidade do IBC, sobretudo alunos com DV e BV.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo do projeto, de produzir materiais didáticos foram necessárias algumas etapas, as quais ainda se encontram em processo de finalização. 1) contextualização da escola, considerando que se caracteriza por instituição de referência ao atendimento especializado no ensino de cegos. Etapa se torna fundamental para conferir a singularidade e

subjetividade necessária que um Instituto único como IBC necessita; 2) reuniões periódicas com a preceptora e com a coordenadora para sistematização e análise do cotidiano escolar. A partir de debates e discussões os objetivos e contornos do projeto se alinham com as características específicas do IBC, unindo o ensino de geografia à pesquisa acadêmica e ao Programa de Residência Pedagógica; 3) observação participante. Este ponto é uma etapa processual, onde nossas vivências do cotidiano escolar fundem as ações com a própria pesquisa; 4) Realização de conversas-trocas com professores e alunos. processo responsável por dar voz e protagonismo a comunidade escolar para na construção dos materiais; 5) produção de imagens para análise da arquitetura escolar e configuração espacial do entorno; Etapa onde a análise da Geografia do entorno do IBC é verticalizados; 6) produção de materiais pedagógicos táteis com o foco no trabalho de OM. Elaboração dos mapas base (layout), matrizes, e thermoform (película de plástico); 7) Testagens dos materiais em sala. Nesta fase os materiais produzidos são testados com adultos e/ou alunos cegos para confirmar se o material é funcional ou apresenta erros na comunicação.

A Cartografia Tátil permite o desenvolvimento de gráficos, maquetes, croquis e pode contribuir com as demais áreas como a Arquitetura, História, Física, Matemática, Biologia entre outras. Esses produtos são comumente utilizados para orientação e mobilidade, além do extenso uso escolar. Para uma melhor compreensão da organização do espaço geográfico, o uso da linguagem cartográfica é primordial, pois essa linguagem possibilita fazer a leitura desse espaço.

Dessa forma, o estudo cartográfico é de suma importância desde o início da escolaridade. O estudo das representações cartográficas contribui para além da compreensão de mapas: contribui também para que os alunos desenvolvam conhecimentos capacidades relativos à representação do espaço vivido (ALMEIDA; ARRUDA; MIOTO, 2011, p.32).

Em se tratando de trabalhar a cartografia com alunos com deficiência visual, os mapas táteis que são produzidos em alto relevo para que pessoas com deficiência possam compreender a informação é o melhor material a ser utilizado. “São chamados mapas táteis quando estão em formato que possa ser decodificado pelo tato. Nesses casos, são construídos, com signos elevados (em relevo) em uma superfície plana e são direcionados a pessoas com deficiência visual (cegas e baixa visão) [...]” (ALMEIDA; CARMO; SENA, 2011, p. 378).

A metodologia utilizada no IBC para a produção de mapas táteis se faz a partir da técnica

de colagem sendo utilizada na DPME (Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado). Serão construídas matrizes com diferentes texturas (miçangas, botões, linhas, tecidos, papel cartonado entre outros) apropriadas para a reprodução em thermoform (película de plástico).

Assim, as etapas na elaboração dos mapas se inicia com o planejamento que exige uma organização prévia, alguns fatores como: para quem se destina o mapa, o que se pretende trabalhar com esse mapa. A seguir será a escolha da representação cartográfica que melhor trata o assunto e dessa forma definir o mapa base (layout que será adotado). Assim, temos a construção da matriz e a sua texturização, e inserindo a escrita em braille (importante informar que nesta etapa será realizada a testagem do mapa com um revisor com deficiência visual). A matriz será levada para a máquina de thermoform onde as informações do relevo da matriz serão “gravadas” no plástico. Ao fim da produção será acrescentado um mapa impresso em tinta para ser utilizado pelos alunos de baixa visão. (Arruda, 2014, p.117 - adaptação da tabela de metodologia de confecção de mapas táteis).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com um objetivo amparado na ideia de um real impacto para a comunidade escolar, os residentes pedagógicos do núcleo Geografia, que se tornam um elemento novo no território do Instituto Benjamin Constant, elaboram um fio condutor para o projeto baseado na escuta, observação e horizontalidade. Pois, somente com a participação expressiva da comunidade escolar na produção dos materiais que estes forneceriam produtos capazes de se conectar com as reais necessidades dos usuários (professores e alunos).

As primeiras conversas com professores de diferentes disciplinas e segmentos oferecem uma gama ampla de potenciais, desafios, tensões e práticas específicas da cultura escolar do IBC. O professor de Geografia mostra a partir de suas aulas como pode utilizar diferentes ferramentas de adaptação para tornar suas aulas mais compreensíveis. A professora das séries iniciais com DV diz “acho que uma coisa importante para que haja uma verdadeira inclusão, é que as pessoas tenham aquilo que precisam, e não aquilo que os outros querem dar” enfatizando a necessidade de escuta das reais demandas das pessoas cegas, ideia que retroalimenta as concepções do projeto. Ainda, a professora de Orientação e Mobilidade

endossa os potenciais existentes na interface com a Geografia, abre caminhos e possibilidades de trabalho conjunto.

Com isso, ouvindo essas narrativas docentes, observando o contexto escolar, a cultura escolar específica do IBC, as lacunas que potencialmente poderiam ser preenchidas e por fim as narrativas discentes foi decidido aprofundar a noção de ponto de referência.

Dentro do escopo dos materiais táteis, sobretudo mapas táteis, observamos que as lacunas prioritárias são identificadas exatamente no entorno imediato do instituto, área que se torna o recorte dos materiais produzidos. Entretanto, o que fundamenta a escolha do enfoque nos pontos de referência?

Durante a experiência de viver o cotidiano da escola observamos que os alunos quando questionados sobre o trânsito no entorno da escola se limitam sempre na experiência do trajeto casa-escola e escola-casa. Suas percepções acerca dessa área são majoritariamente as pistas e pontos de referência oriundas desse trajeto. Dessa maneira, buscamos potencializar essas experiências para enriquecer os materiais de OM.

No ensino de OM para alunos com DV e BV é fundamental entender o que são pistas e pontos de referência. Em uma locomoção não pautada na visão o indivíduo precisa recorrer a outras estratégias de localização entre ele e os demais objetos, que podem ser pistas ou pontos de referência. Os pontos de referência são os objetos fixos no espaço que servem de parâmetro para se situar no espaço, sendo imóvel. As pistas são sinais não fixos que auxiliam a pessoa com DV ou BV a se localizar, podendo não estar presente em todos os momentos.

Ao coadunar as principais narrativas discentes observamos que os alunos percebem que estão chegando nas proximidades da escola quando identificam as seguintes pistas, sobretudo no transporte: movimentação física e indicações sonoras no ônibus, som abafado do túnel do Pasmado, cheiro do mar, balanço causado pelo burado na rua do colégio. Essas pistas podem ou não estarem presentes no dia a dia dos alunos. Para os pontos de referência temos quase uma unanimidade: a rampa da entrada principal, os pontos de ônibus, o sinal sonoro/faixa de pedestre e o piso podotátil em frente à entrada.

A partir desse arcabouço, foi possível nortear a produção dos materiais com embasamento. Ao analisar os materiais táteis já existentes de OM que versam sobre as noções para compreender o entorno do instituto visualizamos como a conexão imediata entre os pontos de referências e como eles potencializam as noções aprendidas como “quarteirão”, “calçada” e

“sentido”, como nos materiais da imagem 1.

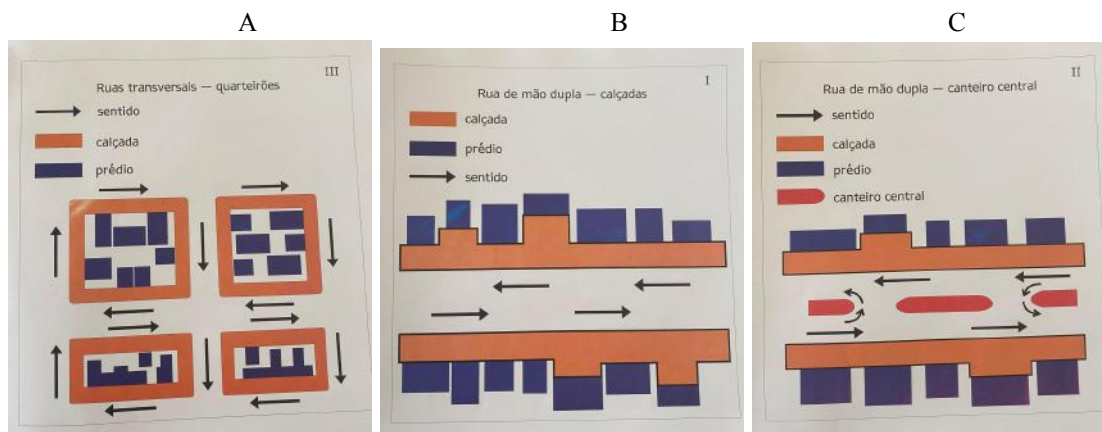


Imagem 1: **Materiais didáticos táteis de Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant.** a) Ruas transversais - quarteirões; b) rua de mão dupla - calçadas; c) rua de mão dupla - canteiro central. **Fonte: Acervo interno Instituto Benjamin Constant**

A proposta transforma-se em uma sequência didática com materiais que partam dessas mesmas noções para desembocar numa contextualização capaz de situar o aluno não só dentro do IBC, o que fazem com muito eficiência, mas também nos arredores. Assim, a partir dos pontos de referência que eles já conhecem e dominam poderão explorar as formas que então existem entre um elemento e outro.

A proposta segue os ideais de Paulo Freire, que trazem infindas possibilidades ao demonstrar a importância do caráter espacial no processo de ensino-aprendizagem, como analisa Serra (2021). Tendo como base, as suas próprias experiências como articuladoras, os estudantes podem alcançar a compreensão crítica da sua realidade para se apropriar e avançar sobre o entendimentos de outras, isso a partir de uma pedagogia situada e fundamentada na dialogicidade. Dessa forma, essa pedagogia oferece suporte para os alunos sejam protagonistas e autônomos na produção do conhecimento, em uma retroalimentação entre a ação e a reflexão.

Ao conceber o papel central da espacialidade/espaço vivido na construção do intercâmbio do ensino entre docentes e discentes e, além disso, ressaltar o protagonismo do ensino como suporte para a conquista de uma consciência espacial, a atividade se fundamenta em “A geografia como experiência espacial referenciada” princípio de ensinar-aprender geografia defendidos por Ana Giordani e Eduardo Giroto (2019).

O tato exige formas de leituras específicas, assim um material tátil deve introduzir aos poucos as informações para não causar uma poluição de elementos e prejudicar a comunicação

com o público-alvo. Por isso, o trabalho feito se dá com uma gradativa complexificação da informação, posto isso, uma vez trabalhadas as informações como “quarteirão”, “calçada” e “sentido”, se torna mais fácil identificar qual quarteirão fica a escola, quais quarteirões tem ao redor do IBC, o sentido da rua que eles transitam para chegar e sair, por onde passam durante seus trajetos.

Desse modo, essa discussão originou 4 mapas que servirão de base para a construção dos materiais táteis, os mapas táteis e a maquete, que ficarão para o uso da comunidade após o fim do projeto. A imagem 2 apresenta esses mapas que dão continuidade aos materiais existentes de OM.

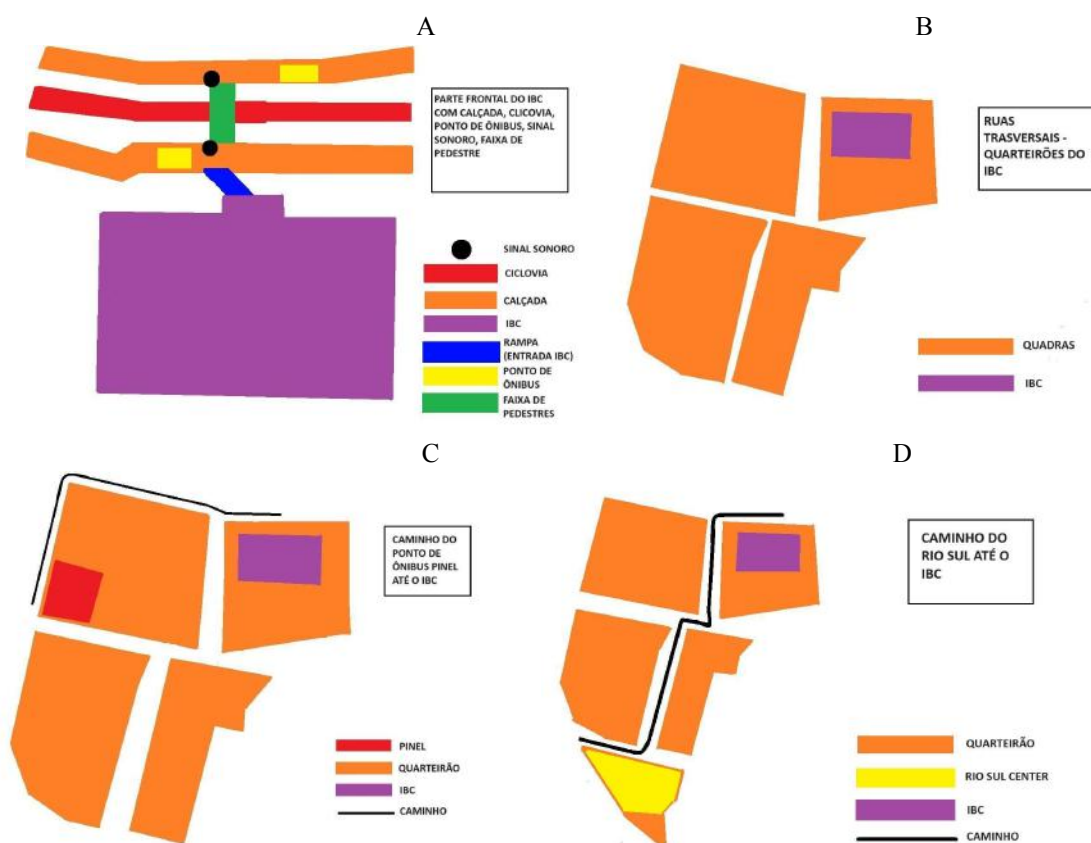


Imagem 2: **mapas base para produzir as matrizes dos materiais táteis do entorno do Instituto Benjamin Constant.** a) Mapa dos pontos de referência na entrada do IBC; b) Mapa de alguns quarteirões próximos ao IBC; c) Mapa do trajeto do ponto do “Pinel” até o IBC; d) Mapa do trajeto do ponto do Shopping Rio Sul até o IBC.

Autores: Jesus, Bryan, Moura Junior, Max e Arruda, Luciana.

Para que os materiais estejam conectados e funcionem como um conjunto é fundamental a utilização das mesmas cores para os mesmos signos, dessa forma, os materiais buscam estar próximos tanto visualmente, para alunos com BV, quanto em sua textura, para

alunos cegos. Entretanto, esta primeira versão ainda necessita passar pelo processo de testagem, onde erros que possivelmente gerem problemas de leitura sejam limados.

Ao elaborar um material didático destinado a pessoas com DV e BV, além da preocupação com as cores, precisamos dar atenção ao processo de generalização das informações representadas. Por exemplo, ao representar o IBC no mapa, foi escolhido reduzir ao máximo seu detalhamento para não haver distorções na leitura tátil. Perde-se, portanto, detalhes da informação, contudo, a mensagem é transmitida e o objetivo é realizado. Ao optar por uma representação fidedigna do objeto, é possível que a textura não seja eficaz e a informação não seja decodificada pelo público-alvo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a condução deste projeto de pesquisa, guiado pela intenção de abordar as necessidades identificadas pela comunidade de pessoas cegas e com baixa visão do Instituto Benjamin Constant, em relação ao exercício de seu direito constitucional, conforme estabelecido pelo artigo quinto da Constituição Brasileira, que assegura o direito à livre locomoção em todo o território nacional, com o propósito de promover mobilidade e autonomia espacial aos cidadãos da República, especialmente no âmbito do direito de ir e vir, com o objetivo de tornar a acessibilidade um valor fundamental, foi realizada uma investigação aprofundada sobre o uso da cartografia como ferramenta na produção de materiais táteis com finalidade educativa e emancipatória em uma sociedade que tende a subvalorizar as pessoas com deficiência.

A cartografia tátil emergiu como uma linguagem educativa valiosa e indispensável, não apenas no processo de aprendizagem dos alunos, mas também na formação dos professores de geografia. Ela se apresenta como um recurso didático inovador nas salas de aula, oferecendo uma nova abordagem para tornar a educação mais acessível a todos os seus usuários.

Em síntese, esta pesquisa, que se apoia na multidimensionalidade metodológica e disciplinar de diversos campos de estudo, como arquitetura, geografia, pedagogia e também na área da orientação e mobilidade, constitui uma base sólida para a construção de uma perspectiva educacional inclusiva. Esta abordagem não só contribui para a pesquisa acadêmica, mas também

para o exercício da cidadania e a promoção da igualdade de direitos em uma sociedade democrática acessível e inclusiva para todos os seus cidadãos.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; ARRUDA, Luciana Maria Santos de; MIOTTO, Ana Cristina Felipe. Prática de Ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n.48, p.31-40, 2011.

ALMEIDA, Regina Araújo de; CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. Técnicas Inclusivas de Ensino de Geografia. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar,(Org.). Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandí, p. 356-380. 2011.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola de ensino fundamental: perspectivas e possibilidades. Projeto Revista Educação, v. 1, nº 01, julho – 1999, p. 35-39.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade: volume IV /João Álvaro de Moraes Felipe. -- São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia: Laramara,2018. -- (Série deficiência visual)

GIOTTO, Eduardo; GIORDANI, Ana. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. Geografia, v. 44, n. 1, p. 113-134 jan./jun. 2019.

JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões.Revista GIS. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

MAZZOTTA, Marcos José. Educação Especial no Brasil: história políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Felipe João Álvaro de. Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade: volume IV. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia: Laramara, 2018. (Série Deficiência Visual).

SERRA, Enio. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. Teias, v. 22, n. 67, p. 133-144, out./dez. 2021.

VENTORINI, Silvia Helena. A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual. São Paulo, SP. Martins Fontes. 2005.

Zeni, M. (1997). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX) (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Zeni, M. (2005). Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república (Tese de Doutorado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.9

Arquitetando conexões na formação docente em geografia: experiência de licenciandos do Programa de Residência em atuação no *campus* IFRJ Nilópolis - RJ

Viviane Espírito Santo Rodrigues¹, Ana Angelita Costa Neves da Rocha², Pedro Gabriel Alves dos Santos³, Paloma de Souza Santos⁴, Davi Alves Luna de Oliveira⁵, Thalyta dos Santos Chiste⁶

RESUMO

O texto se propõe a apresentar e descrever as experiências, ações e resultados do trabalho desenvolvido por licenciandos do curso de Geografia da UFRJ no âmbito do Programa de Residência Pedagógica que atuam como residentes no campus Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Os mesmos atuaram com o acompanhamento de uma professora Preceptora, em um primeiro momento reconhecendo as especificidades da arquitetura escolar de uma escola técnica que também funciona com cursos de nível superior, assumindo grande centralidade no espaço periférico da região da Baixada Fluminense, particularmente em Nilópolis. Em segundo momento, a partir dos levantamentos acumulados, concebeu-se a elaboração de um produto educacional, no caso um site, mapeando e apresentando aparatos culturais no entorno do IFRJ/CNIL e elaborando roteiros geográficos periféricos. Desta forma, pesquisando e entendendo o entorno da escola de referência, buscou-se destacar a relevância do campus não apenas no que tange à oferta de educação formal, mas também sua função cultural na região.

Palavras-chave: Baixada Fluminense, IFRJ/Nilópolis; Aparatos Culturais; Produto Educacional

INTRODUÇÃO

Neste texto será relatada a vivência de licenciandos do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através do Programa de Residência Pedagógica (PRP-Geografia). Especificamente, aqueles que foram acompanhados por professores em atuação na educação básica de nível médio e técnico integrados no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis, sob a supervisão de docente de sua

¹ Professora do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro, campus Nilópolis. Preceptora do Subprojeto Geografia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica.. E-mail: viviespirito@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Supervisora do Subprojeto Geografia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica.. E-mail: geo.ana.angelita@gmail.com

³ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: pedro.gabriel2@hotmail.com

⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: palomasouza094@gmail.com

⁵ Graduando no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: davi.luna143@gmail.com

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica. E-mail: thalytachiste5@gmail.com

instituição de ensino superior. Considerando os objetivos do PRP de permitir a imersão em escolas da educação básica, os licenciandos puderam aperfeiçoar-se através de ações de intervenção pedagógica e produção de conhecimento sobre o espaço escolar e seu entorno.

Nas diferentes ações que serão aqui relatadas, os residentes foram estimulados a articular teoria e prática nesta parceria com a instituição de ensino, assumindo protagonismo e sendo incentivados a produzirem materiais, inovarem nas suas vivências, o que contribuiu para valorizarem e construírem sua identidade profissional. Foi possível acompanharem e se aprofundarem no cotidiano escolar, ao mesmo tempo que somavam experiência ao seu itinerário formativo, fortaleceram o vínculo com a instituição escolar de educação básica e contribuíram com a mesma através do levantamento de dados e desenvolvimento de pesquisa sobre a mesma e seu entorno.

Isso tem possibilitado uma formação de excelência, articulando saberes acadêmicos com a prática do espaço escolar, permitindo diferentes conexões, um olhar crítico e reflexivo sobre a carreira na qual atuarão, articulando sentidos de cidadania, contemplando a tríade ensino–pesquisa– extensão.

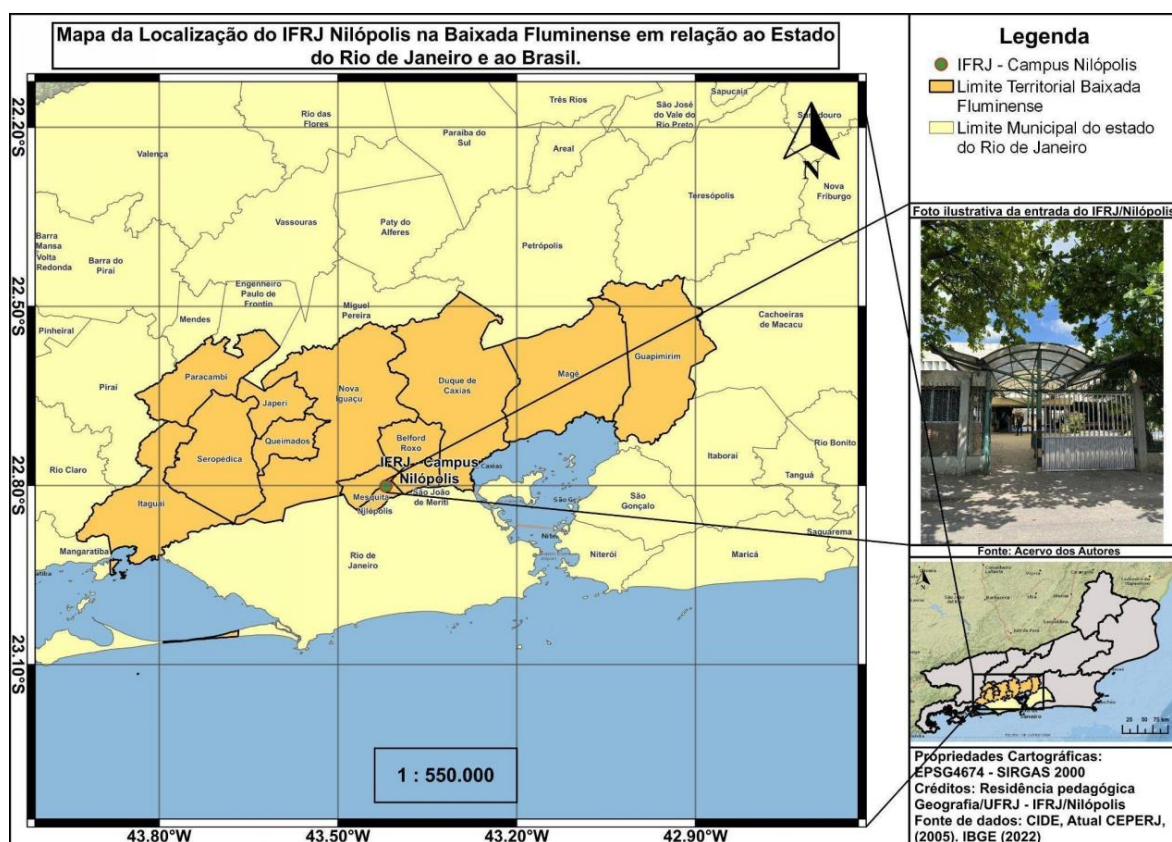
Pesquisar pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória, como é o PRP. Produzir conhecimento articulado à prática docente permite encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa (Demo, 2006, p.10).

A iniciativa de formar um grupo que atuasse no IFRJ/CNIL, visou contemplar uma atuação que dialogasse com espaços escolares para além do da área core da metrópole fluminense, alcançando sua periferia, especificamente uma unidade escolar situada da região da Baixada Fluminense.

Assim, tomando a educação como uma ferramenta para a superação dessas desigualdades, e com o intuito tanto de contribuir com a formação de excelência dos discentes Licenciatura em Geografia, se lhes apresenta uma escola diversa, tanto no seu coletivo de discentes, docentes, técnicos e comunidade acadêmica. Ao atuarem em uma instituição à margem da periferia, contribui-se para que (re)conheçam as imensas possibilidades em sua formação, como também interpretem este espaço no seu devido protagonismo.

RECONHECENDO O *CAMPUS* NILÓPOLIS DO IFRJ

Desde o início dos trabalhos ficou claro que um importante diferencial está na localidade do foco de atuação do grupo: a Baixada Fluminense, na qual está situado o *campus* Nilópolis do IFRJ. Localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro (Mapa 1), a Baixada é um território muito diverso, complexo, mas de múltiplas formas também muitas vezes significado como um espaço homogêneo, reduzido a suas mazelas sociais e econômicas.



Mapa 1: Mapa da Localização do IFRJ Nilópolis na Baixada Fluminense em relação ao Estado do Rio de Janeiro e ao Brasil. **Fonte:** Elaborado pelos Residentes no IFRJ/CNIL em 2024.

A priori, buscou-se conhecimento sobre a região, a fim de não simplificar o espaço no qual a escola estava inserida, valorizando sua diversidade cultural e geográfica. A região conta com 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, área estimada em 2.800 km², população de quase 3,6 milhões de habitantes – segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

Ainda de acordo com o Censo IBGE 2022, cerca de 69% da população da Baixada Fluminense se declara preta ou parda, o que coloca a região como uma das com maior

concentração de população negra no estado do Rio de Janeiro e no Centro-Sul do país. São mais de 2,4 milhões de pessoas pretas e pardas distribuídas em 13 municípios.

No IFRJ/CNIL observou-se um predomínio da população autodeclarada negra (soma de pretos e pardos), representando 45,3% do total dos estudantes, cerca de 1.586 do total matriculado, refletindo a dominância desta opção que se manifesta também nos dados censitários do IBGE para a região da Baixada Fluminense. Individualmente a opção de autodeclarar-se branco corresponde a 34% dos discentes e 20% optaram por não declarar cor ou raça, como pode ser verificado no gráfico 1.

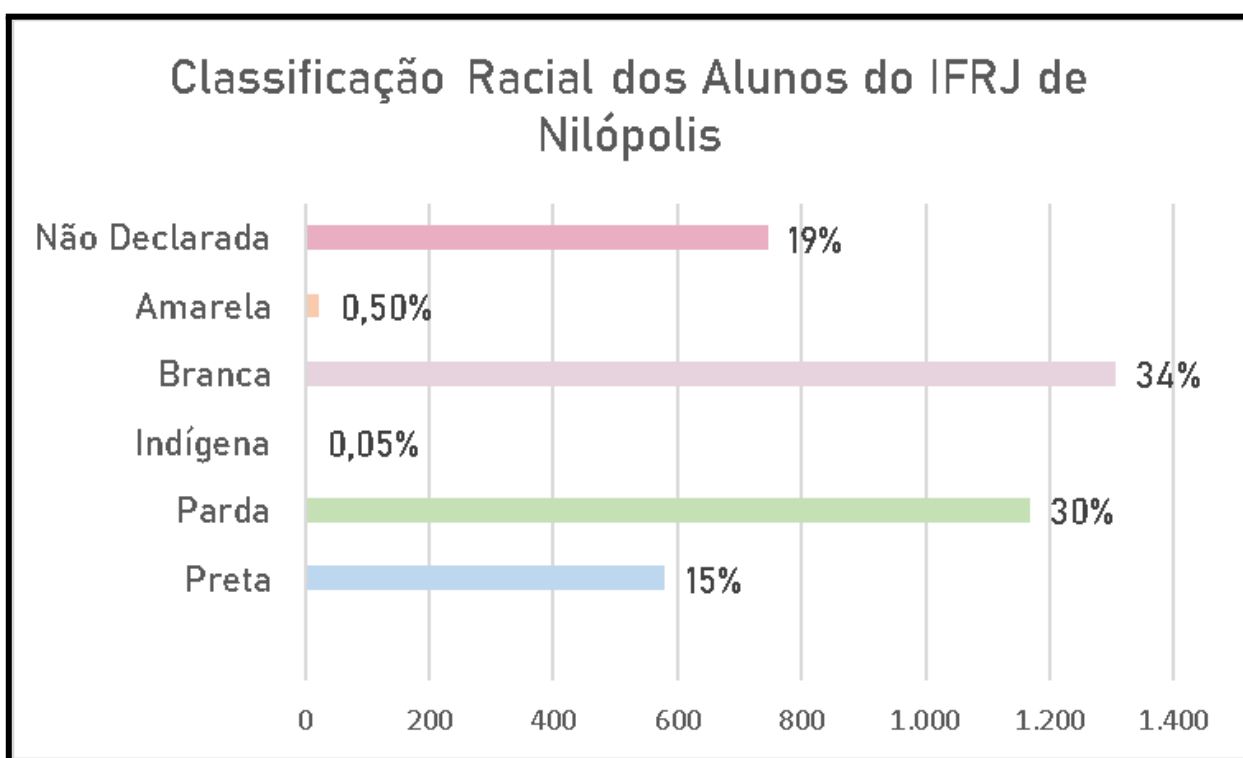


Gráfico 01 - Classificação racial do universo de alunos do IFRJ de Nilópolis. **Fonte:** Elaborado pelos Residentes no IFRJ/CNIL a partir de dados MEC (Plataforma Nilo Peçanha, 2022).

A diversidade étnico-racial do campus é facilmente notada nos corredores e salas de aula do IFRJ/CNIL, embora não se equipare com a população negra da Baixada Fluminense (superior a 60% da população na região), denotando a exclusão no acesso à educação dessa parcela de brasileiros. É marcante a presença de jovens de 20 a 24 anos, justificado no domínio de estudantes de graduação no total de discentes do IFRJ.

Quanto ao gênero nessa faixa etária, há uma leve predominância masculina, 1,68% maior que o feminino, no entanto, de modo geral, pode-se destacar um equilíbrio de gênero no que se refere aos matriculados. Nas visitas de campos realizadas junto à escola, destacou-se as

adaptações com vistas à inclusão discente, seja com a indicação com placas em Braille nas portas de casa sala/setor, sinalização por toda a escola com piso tátil (Imagem 01) e cadeiras especiais para aqueles com sobrepeso, o que revela também a importância da escola contar com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

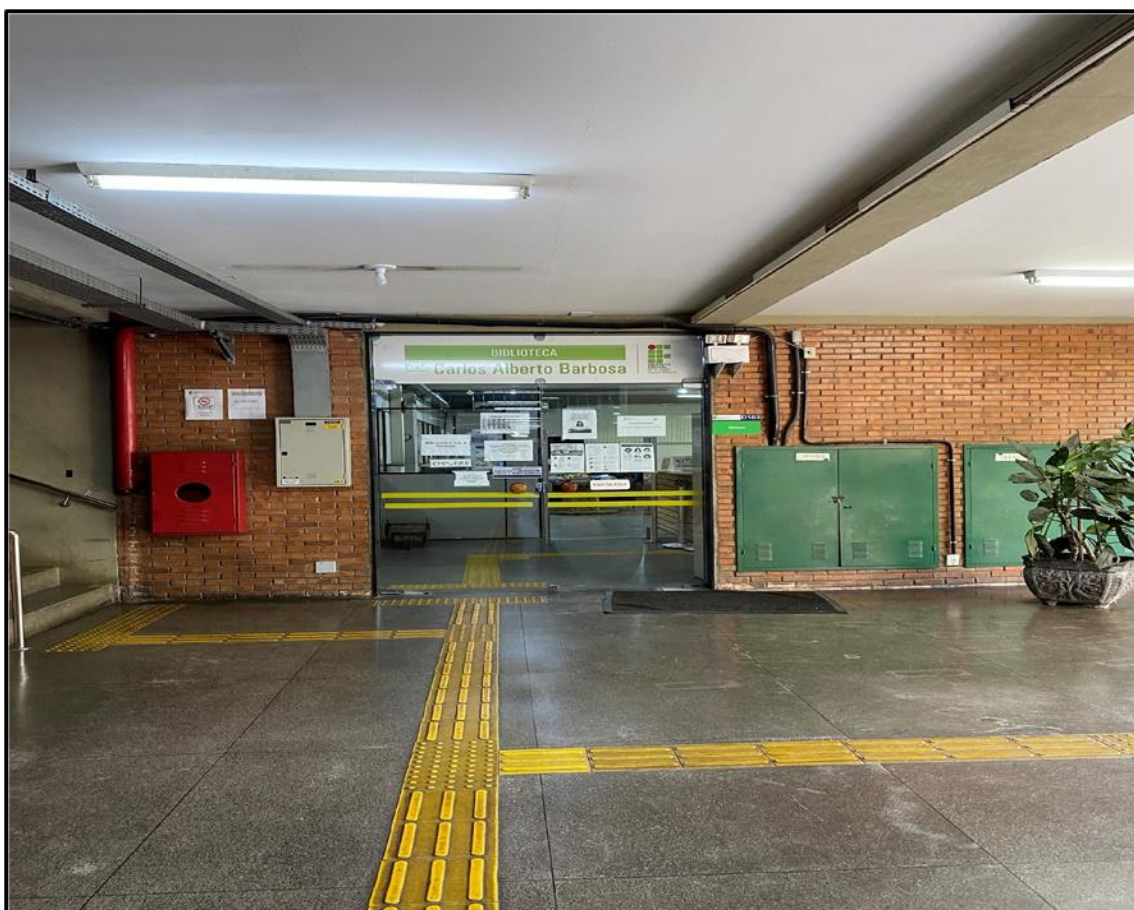
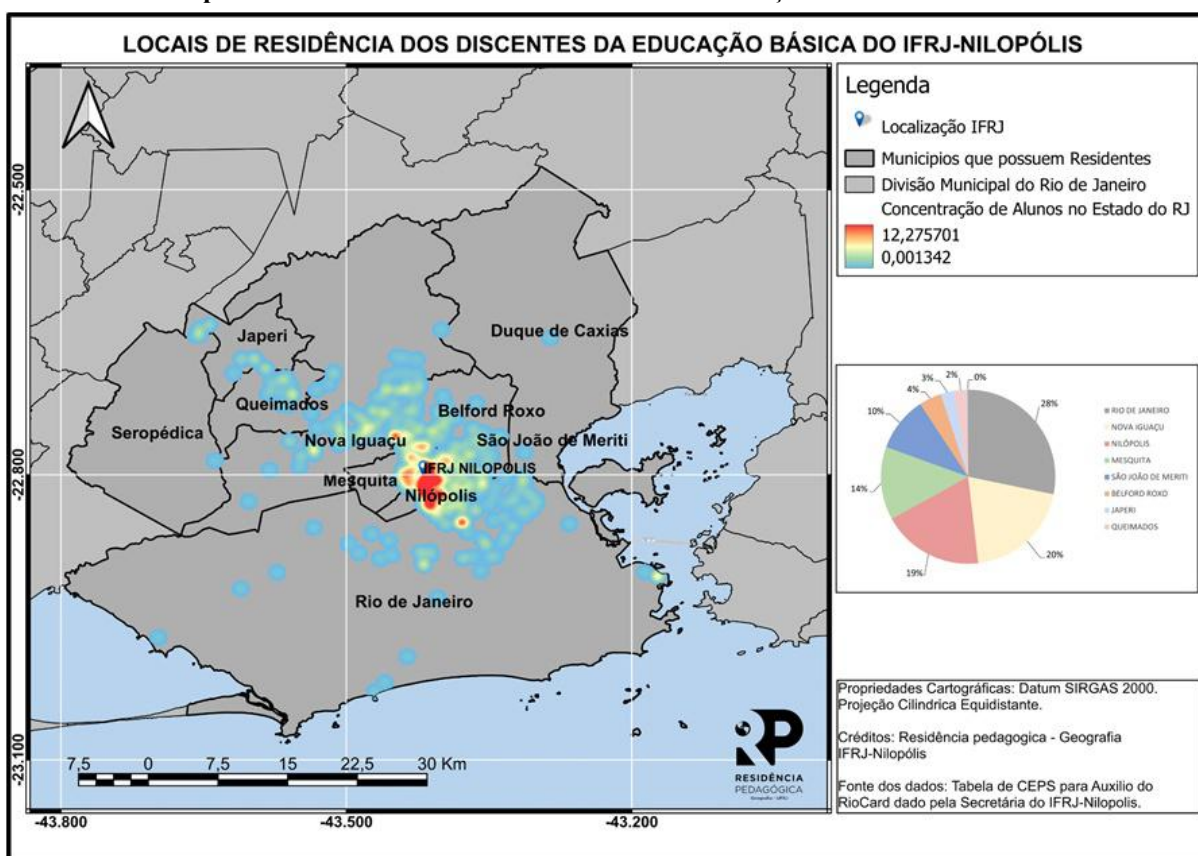


Imagem 01- Sinalização de piso para deficientes visuais no campus IFRJ/CNIL. dando maior autonomia à alunos e docentes cegos ou com baixa visão. **Fonte:** Residentes no IFRJ/CNIL, abril/2023.

Na construção do diagnóstico da instituição, foi possível espacializar a origem dos estudantes da educação básica (Mapa 02), considerando seus bairros e municípios de origem. Muito embora a área avermelhada indique uma concentração de alunos coincidente com o entorno da escola, o que se dá pela coincidência de discentes no mesmo CEP, a maioria dos estudantes do IFRJ vem da capital do Rio de Janeiro, representando um total de 28,2%, principalmente de bairros da zona oeste desta municipalidade, revelando a importância desta instituição no acesso à formação técnica para jovens em áreas periféricas da metrópole carioca.

Mapa 02 - Locais de Residência dos Discentes da Educação Básica do IFRJ/CNIL



Fonte: Elaborado pelos Residentes no IFRJ/CNIL a partir de dados cadastrais para inscrição no RIOCARD, 2023.

Em segundo lugar temos Nova Iguaçu, com 19,9% e em terceiro lugar, finalmente, Nilópolis, com um total de 18,8% do total de alunos que moram nessa região. Importante salientar, que do total dos alunos matriculados no ensino médio (cerca de 800 estudantes), fomos capazes de coletar os dados das residências de 650 deles, que são aqueles que possuem cadastro no sistema de bilhete único.

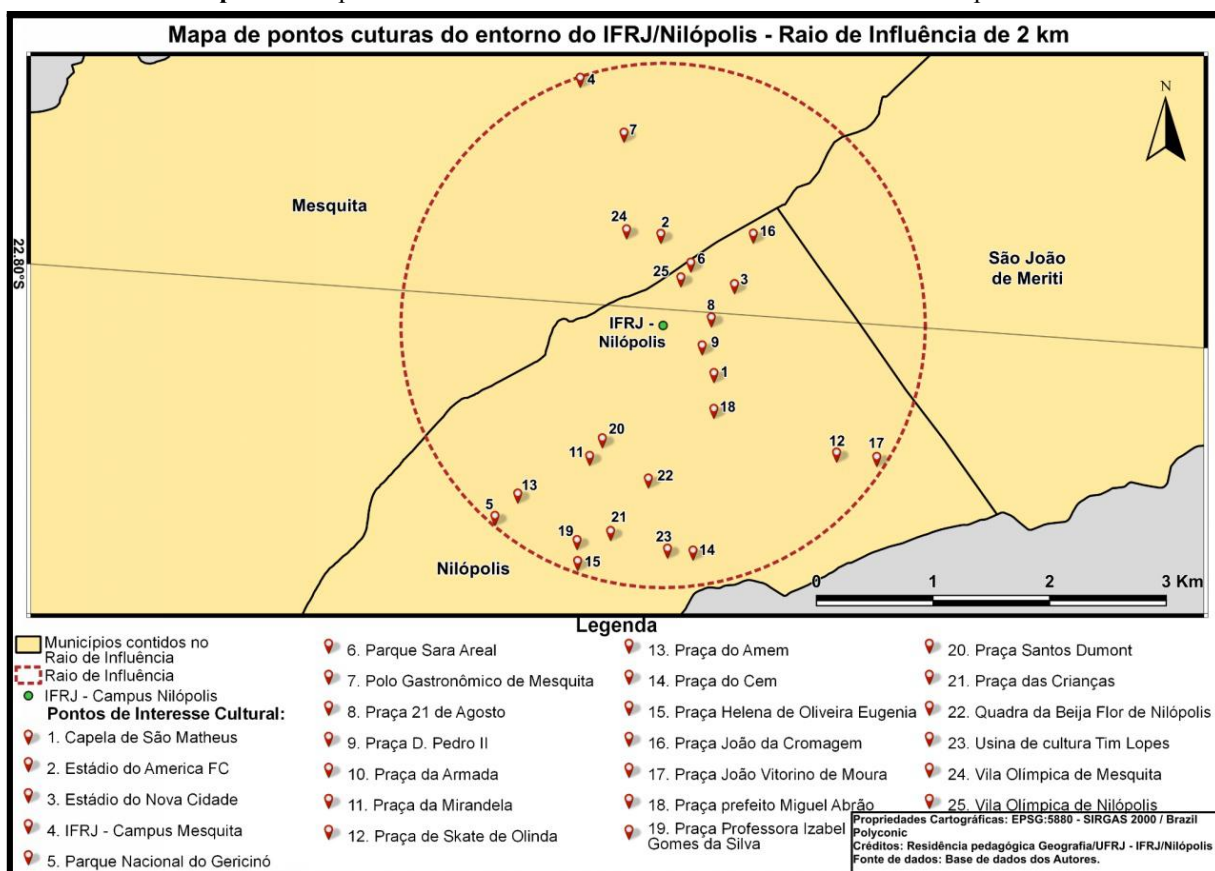
MAPEANDO PONTOS DE INTERESSE CULTURAL

No segundo semestre de 2023 o grupo se dispôs a desenvolver ações que fossem além dos muros da escola. Considerando o campus IFRJ Nilópolis como um importante centro de influência, simbolizando desenvolvimento e ensino para o espaço local, pensou-se em como representar este espaço de formação intelectual e cultural, valorizando e dando visibilidade a região que por muito tempo foi e segue sendo apagada, a Baixada Fluminense. Sendo assim, sob orientação da professora preceptora Viviane Espírito Santo, objetivou-se o desenvolvimento de um produto educacional, no caso a produção de um mapa histórico

cultural da Baixada Fluminense, com o fim de trazer uma valorização para o espaço cultural da Baixada. Foi realizado um trabalho de coleta de informações para a produção de um site que funcionaria como um banco de dados interativo, no qual toda a população poderia ter acesso gratuito e que oportunamente seria publicizado na plataforma online oficial do IFRJ de Nilópolis. Para o site, tomou-se como ponto de partida a definição de áreas de interesse, como museus, imóveis e áreas de preservação com valor cultural, num raio de 2 (dois) quilômetros de distância do IFRJ, denominados pontos/aparatos culturais, que podem ser visualizados no Mapa 03.

Enquanto era realizada a curadoria de pontos de interesse cultural, se fez necessário, pensar na função social destes, como é o caso das praças públicas, muito presentes na Baixada Fluminense como locais de sociabilidade, comércio e lazer; igrejas pelo seu valor histórico; aparelhos esportivos como elementos essenciais da vida, na congregação entre as pessoas e no que diz respeito a estudos entre a relação de prática de exercícios e a boa qualidade de vida física e mental; aparelhos gastronômicos não apenas do ponto de vista de sua importância na renda local, mas também como espaços para possibilidades de sociabilidade e representatividade cultural, já que a região tem um número considerável de pessoas de outras regiões do país em busca mudança de status social, aperfeiçoamento profissional, que em seus encontros, em suas trocas podem reproduzir memórias em pratos típicos ou receitas reimaginadas. Neste sentido, foi possível explorar e entender estes espaços para além das possibilidades existentes, agregando sentidos de valor, que não se encaixam na noção tradicional de definição de aparato cultural pensado como o grande equipamento, para aproximar-se da vida cotidiana destes espaços periféricos.

Mapa 03 - Mapa de Pontos de Interesse Cultural no Entorno do IFRJ Nilópolis.



Fonte: Elaborado pelos Residentes no IFRJ/CNIL em 2024.

Da pesquisa e levantamento, resultaram identificados 25 lugares de interesse com aparatos culturais. Para reconhecimento das condições nas quais se encontravam estes equipamentos, foram realizadas saídas de campo para verificação in loco e registros fotográficos dos mesmos. Posteriormente, em ambiente *Google Earth Pro*, gratuito, foram gerados pontos de localização e extração das coordenadas geográficas destes aparatos, foram convertidos do formato KMZ shapefile para serem trabalhados em ambiente de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) utilizando o software *QGIS*.

Os aparatos foram agrupados em 7 tipologias de pontos/ equipamentos de interesse histórico-cultural sendo estas: Aparelhos Educacionais; Aparelhos Esportivos; Aparelho Gastronômico; Igrejas; Aparelho Musical; Parques; Praças públicas. além disso, foi realizada uma pesquisa histórica a respeito de cada localidade selecionada para que o aspecto memorial e educacional esteja presente no produto final. Utilizando as informações coletadas, foi realizada a elaboração de mapa interativo com os pontos mapeados e para a sua incorporação na estrutura no site, foi gerado um Weblink.

Outra ação importante relacionada à construção do site, cuja página inicial pode ser visualizada na Imagem 02, foi a realização de pesquisa para reunir informações a respeito de cada localidade selecionada, para que o aspecto da memória existente sobre os aparatos estivesse presente no produto final. O espaço escolar e seu entorno, na medida das vivências docentes e discentes, se funde, como discutido por Tuan (1983) com o conceito de lugar e da importância que este assume na construção dos sujeitos.



Imagem 02- Visualização da página inicial do site/produto educacional. No canto superior à esquerda aparecem as sete (7) abas disponíveis para o acesso dos usuários: Página Inicial, Quem Somos, IFRJ, Território Abrangidos, Mapeamento, Aparatos Culturais e Roteiros Geográficos Periféricos. Disponível em: <<https://sites.google.com/ifrj.edu.br/patrimnio-e-cultura-no-entorno?usp=sharing>>. Acesso em 05/04/2024.

Considerando que os lugares e as vivências não estão dissociadas das paisagens, expor, trazer para o primeiro plano estes equipamentos que seriam considerados “secundários” se comparados à áreas mais nobres da metrópole carioca, permite trazer visibilidade às paisagens produzidas e apropriadas pelos *grupos não dominantes*.

Uma vez organizadas todas as informações, mapeamento e sua disponibilização no site <<https://sites.google.com/ifrj.edu.br/patrimnio-e-cultura-no-entorno?usp=sharing>>, partiu-se para o atendimento da proposta de que o mesmo pudesse servir como um recurso pedagógico que estimule ações educativas para as comunidades do entorno. Dessa forma, como resultado, espera-se que o contato com o site, favoreça a comunidade escolar a apropriar-se de informações e dos aparatos como cultura a ser valorizada, servindo como recurso pedagógico para professores de geografia e demais disciplinas com as quais possa se estabelecer uma interdisciplinaridade com foco na realidade local, fortalecendo o pertencimento. Que sirva de material pedagógico no planejamento de atividades como exploração de roteiros com o incentivo a um olhar de valor aos bens culturais de seu entorno. Neste sentido, foram pensados “Roteiros Geográficos Periféricos” para o fim de exploração

pedagógica em atividades de campo no entorno do campus IFRJ Nilópolis explorando os aparatos culturais mapeados e disponibilizados no site, como pode ser visto na imagem 03.

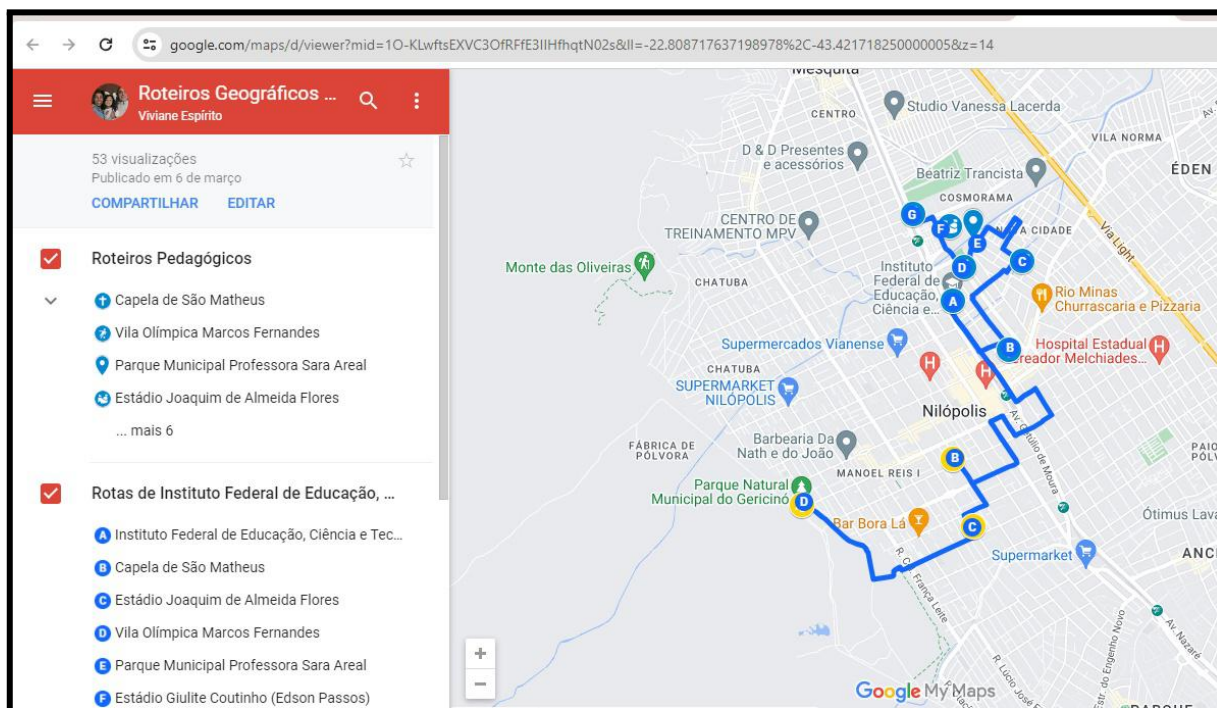


Imagem 03- Visualização dos Roteiros Geográficos pensados para utilização interdisciplinar aproveitando os aparatos culturais mapeados. Disponível em: <https://sites.google.com/ifrj.edu.br/patrimnio-e-cultura-no-entorno/roteiros-geogr%C3%A1ficos-perif%C3%A9ricos>.

A “aba” denominada “Roteiros Geográficos Periféricos”, apresenta a proposta de dois roteiros (A e B) sugeridos para exploração de informações geográficas e interdisciplinares explorando o entorno do IFRJ. É possível ser utilizado como ferramenta para a realização de passeios culturais e educativos de forma lógica, partindo do IFRJ Nilópolis. O site como um produto educacional, embora publicado e disponibilizado ao público, seguirá em constante reelaboração, com ajustes e melhorias visando seu aprofundamento e melhor funcionalidade, sendo gerido pela professora preceptora. Mas fica como um legado, uma contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Pedagógica em Geografia no campus do IFRJ/CNIL possibilitou aos discentes importantes experiências envolvendo aprendizados sobre o espaço escolar e seu entorno. O desenvolvimento do estudo sobre a arquitetura escolar, permitiu construir um

diagnóstico da escola, produzir representações cartográficas do espaço interior e exterior da mesma, revelando um ambiente amplo e diverso, com uma população estudantil variada em gênero, cor e idade. Como o Instituto se revelou uma importante área de influência para o seu entorno, pesquisar sobre o mesmo, visando a construção de um produto educacional obrigou o aprendizado de ferramentas, estudo e dedicação que ampliou sua compreensão sobre a Baixada Fluminense.

O envolvimento na pesquisa permitiu aos residentes atuarem como protagonistas na construção destes materiais, a partir de uma metodologia ativa de produção de conhecimento e de valorização da pesquisa em sua formação como profissionais da educação. Espera-se que os materiais produzidos ajudem na direção de trajetórias formativas significativas para os residentes e para as comunidades escolares nas quais possam vir a atuar.

Sendo uma área periférica, em geral, carente de informações organizadas e categorizadas sobre seus arredores e cultura, a implementação de projetos de roteiros culturais e educativos pode oferecer visibilidade às suas localidades e especificidades. A expectativa é que esses projetos promovam ações educativas nas escolas, em interação com os resultados publicados no site, auxiliando a comunidade escolar a se apropriar das informações e dos elementos culturais a serem valorizados. Espera-se que o site sirva como recurso pedagógico para os professores, embasando um trabalho interdisciplinar com foco na realidade local. Isso fortalecerá o sentimento de pertencimento à comunidade, estimulando um maior engajamento dos alunos com o ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 24/01/2024.

QGIS Development Team, <2024>. QGIS Geographic Information System. Open Source Geospatial Foundation Project. https://qgis.org/pt_BR/site/GOOGLE. **Google Earth** website. <http://earth.google.com/>, 2024.

PATRIMÔNIO E CULTURAL NO ENTORNO DO IFRJ NILÓPOLIS. Disponível em <https://sites.google.com/ifrj.edu.br/patrimnio-e-cultura-no-entorno?usp=sharing>. Acesso em 05/04/2024.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
WINTER, Rafael. **Paisagem Cultural e Patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.

O espaço e a escola: um estudo de caso do GEO (Ginásio Educacional Olímpico) Reverendo Martin Luther King

Debora Cristina Vieira de Simas¹, Ana Angelita Costa Neves da Rocha², Aluan Pessoa³
Victória dos Santos⁴, Emerson da Silva⁵, Gabriela da Silva⁶, Danilo Cabinda⁷, Ana Carolina
Pessoa da Silva⁸

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um recorte do sub-projeto Geografia do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, em estágio final. A pesquisa é centrada no núcleo GEO (Ginásio Educacional Olímpico) Reverendo Martin Luther King, localizado no bairro da Praça da Bandeira, área central da Cidade do Rio de Janeiro, hoje região de convergência entre os bairros do Estácio, Praça da Bandeira e Cidade Nova, que apresenta traços de uma arquitetura escolar que demonstrava os aspectos urbanos e sociais vigentes à época em que ela foi inaugurada, 1966. Com isso, há características estruturais que remetem a um passado da região. Recentemente, a escola vem passando por profundas transformações no que diz respeito à estrutura e à organização do seu espaço. O objetivo central deste trabalho é produzir o levantamento de dados (fontes históricas primárias e secundárias) para problematizar os efeitos da refuncionalização da escola. Logo, justifica-se metodologia de cunho qualitativo, documental, com o foco nos arquivos da Biblioteca Nacional, Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro e dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).

Palavras-chaves: Arquitetura escolar, Memória e História da Educação.

O ENTORNO DA ESCOLA: A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA DA PAISAGEM

A construção de uma escola compreende uma leitura espacial para além do edifício. Logo, requer a problematização do papel social em relação ao seu meio (SANTOS, 2011).

¹ Professor/a da Escola GEO Martin Luther King – SME RJ. Supervisor/a ou Preceptor/a do Subprojeto Geografia. Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: deborasimas.uff@gmail.com

² Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenador/a ou Docente Orientador/a de Área do Subprojeto Geografia – Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: ana_angelita@ufrj.br

³ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁴ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁵ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁶ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁷ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁸ Bolsista Residência Pedagógica do Subprojeto Geografia, Bolsista Capes no Programa Residência Pedagógica ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Atualmente, com as políticas de permanência na escola voltadas para o ensino de forma integral, onde os alunos permaneçam em média 7 horas diárias dentro da instituição, é possível perceber muitos comportamentos, emoções e aprendizagens da comunidade escolar na produção de suas múltiplas territorialidades. Para além dessas sobrevivências entre paredes, pátios e laboratórios, residem os incômodos e desconfortos enfrentados pela precária infraestrutura que insiste em fazer parte de algumas áreas da cidade.

O presente trabalho trata-se de um recorte do sub-projeto Geografia do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, em estágio final. A pesquisa é centrada no núcleo GEO (Ginásio Educacional Olímpico) Reverendo Martin Luther King, localizado no bairro da Praça da Bandeira, área central da Cidade do Rio de Janeiro, hoje região de convergência entre os bairros do Estácio, Praça da Bandeira e Cidade Nova, que apresenta traços de uma arquitetura escolar que demonstrava os aspectos urbanos e sociais vigentes à época em que ela foi inaugurada, 1966.

Com isso, há características estruturais que remetem a um passado da região. Recentemente, a escola vem passando por profundas transformações no que diz respeito à estrutura e à organização do seu espaço. O objetivo central deste trabalho é apresentar parte do levantamento de dados (fontes históricas primárias e secundárias) para problematizar os efeitos da refuncionalização da escola. Logo, justifica-se metodologia de cunho qualitativo, documental, com o foco nos arquivos da Biblioteca Nacional, Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro e dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).

Os resultados principais da pesquisa são: i) a produção do documentário, que consiste em construir um histórico sobre essas alterações estruturais e políticas da região que influenciam no contexto escolar nos dias de hoje e ii) um acervo documental sobre a história da escola e de sua arquitetura, a ser disponibilizado para a Gestão e a Comunidade do GEOMLK.

Além disso, a pesquisa se fundamenta em bibliografias que tragam elementos apoiadores na construção do objeto também sobre o contexto histórico da arquitetura da escola, visando analisar os efeitos desses processos urbanísticos e as mazelas sociais que afetaram a história do GEOMLK no seu passado e no seu presente.

Nesse sentido, operamos com o espaço escolar como objeto central do estudo do subprojeto geografia. Isto porque, muita das vezes, a própria localidade da escola corresponde às incertezas sobre o dia a dia na escola. No Rio de Janeiro, bem como nas principais metrópoles do capitalismo periférico, frequentemente as escolas (em especial as públicas)

convivem com a interrupção de suas atividades pelas forças policiais e paramilitares. O que repercute na dinâmica do calendário e do cotidiano escolar, por serem submetidas à violência, ao racismo das operações de segurança e à desterritorialização dos direitos civis. Para tanto, nos é oportuno a compreensão de Milton Santos sobre o espaço:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...] O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”. “O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. [...] resulta da instrução da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. [...] é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, a cada fração da paisagem. (SANTOS, 2011, pp.63,103,104)

A partir disso, consideramos que o espaço da escola é um instrumento indissociável entre a sociedade à comunidade escolar em si, pois a escola, para alguns alunos, se torna um refúgio, para além do lugar de ensino. Partimos, então, para um recorte da escola pesquisada, Ginásio Educacional Olímpico Martin Luther King. Localizada na região central do Rio de Janeiro, na divisa entre os bairros Cidade Nova, Estácio e Praça da Bandeira, é possível perceber que a espacialidade e o planejamento urbano ao qual a escola perpassa é diretamente afetada pelo fixo, no entender de Santos, da Avenida Presidente Vargas.

Com obras designadas pelo engenheiro Hélio de Alves Brito e início em 1941, houve demolições e remoções de áreas que faziam parte da paisagem da então avenida. O Campo de Santana teve uma parte de sua área demolida para passagem da avenida, por exemplo. Os desfiles de escolas de samba, tradicionalmente realizados na Praça Onze, tiveram também de ser realocados com as demolições. As obras eram realizadas por trechos e o primeiro deles era o que se estendia entre a Praça Onze e o Campo de Santana, sendo inaugurado em 1941. Uma via que nasceu com intuito de servir prioritariamente à circulação do modal rodoviário, sendo ainda paralelo à linha ferroviária e a estação Central do Brasil.

A inauguração oficial se deu em 7 de setembro de 1944. Na região da atual escola, a Praça da Bandeira, era uma área estigmatizada da cidade, onde o prefeito na época, Henrique Dodsworth, previa como área de interesse imobiliário, como intervenção de excluir a classe trabalhadora do centro da cidade. Paralelamente, com o crescimento do eixo Zona Sul (em

especial Copacabana), tal projeto de intervenção urbana foi desestabilizado pelo capital imobiliário.

Mas, para além da construção da Avenida Presidente Vargas, ainda existia a zona do Mangue, nas cercanias do terreno da escola, região que abrigava uma área residencial de operários e suas famílias.

Ainda no contexto da reforma Pereira Passos (1908), essa mesma área passou também a ser ocupada por prostitutas e seus clientes, muito devido ao ordenamento territorial imposto pelo Estado. Esse ponto é importante para destacar a atual configuração do entorno da escola. Em poucas palavras, as intervenções no espaço urbano na primeira metade do século XX, intervêm atualmente na organização e na estruturação da escola. Na seção seguinte, exploraremos como a política territorial se entrecruza com a política educacional, a partir do estudo de caso das transformações do espaço da escola.

A CRIAÇÃO DOS GINÁSIOS PELA SMERJ E O MODELO GEO, OS GINÁSIOS EDUCACIONAIS OLÍMPICOS

Em 2009, com a chegada de Eduardo Paes à prefeitura do Rio de Janeiro e a nomeação de Claudia Costin como secretária de educação, desdobrou-se um ambicioso programa de renovação na Secretaria Municipal de Educação (SMERJ), visando reestruturar a rede pública de ensino da cidade. Entre os pilares desse projeto, destaca-se a introdução de um currículo unificado para todas as escolas, do primeiro ao nono ano, buscando um padrão de excelência em todo o sistema.

Além disso, a defesa de uma jornada escolar integral, com sete horas de atividades, surgiu como uma alternativa ousada, enquanto investimentos foram canalizados para a construção e modernização das instalações escolares. No entanto, esse movimento educacional não aconteceu em um vácuo político. Ela se desdobrou em meio a um cenário de crescente influência de parcerias público privadas onde o setor empresarial emergia como um protagonista na formulação de políticas, sob o pretexto da responsabilidade social.

Para Martins e Neves (2010, p. 25-26):

Cumpr-se ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na

formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo de Terceira Via (ou novo desenvolvimentismo ou social-democracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma —direita para o social (MARTINS, 2009) e —uma esquerda para o capital (COELHO, 2005).

A reformulação da estrutura da SMERJ, liderada por Paes e Costin, propõe ainda a implementação de uma grade curricular específica para cada faixa etária, visando proporcionar mais tempo de estudo nas disciplinas. Em especial, destaca-se a adoção da Educação Integral como uma medida capaz de alavancar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2009, os anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) registraram um IDEB de 3,5, abaixo da meta estabelecida para o município, que era de 3,8. Diante desse desafio educacional, a gestão municipal considerou a necessidade de planejar a construção de novas escolas e a adaptação das existentes para a nova proposta pedagógica, a fim de garantir a plena execução da meta educacional.

Diante dos resultados preocupantes do IDEB, um grupo experimental composto por 10 escolas foi selecionado para participar da criação de um novo modelo educacional para os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo era realizar testes, monitoramento e avaliação das inovações propostas ao longo de três anos. Esse programa recebeu o nome de Ginásio Experimental Carioca (GEC).

Conforme descrito no documento "Ginásio Carioca: uma proposta de educação integral na cidade do Rio de Janeiro", o Ginásio Experimental Carioca é:

resultado do processo que teve como objetivo sistematizar o conteúdo da parte diversificada do Ginásio Carioca e suas boas práticas, a partir da experiência das unidades escolares. Esse processo teve como fundamentação o método de Sistematização de Experiências que visa obter aprendizagens críticas a partir do cotidiano escolar, compreendendo-o como um processo histórico e social, dinâmico e complexo. (RIO DE JANEIRO, 2011, p.4)

Neste contexto, é evidente a urgência de planejar a construção de novas escolas e adaptar as escolas já existentes, de modo a satisfazer as demandas do novo projeto pedagógico⁹. Em 18 DE AGOSTO DE 2010, por meio do Decreto Nº 32.672, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro à época, Eduardo Paes, criou o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O decreto foi fundamentado nos estudos realizados a partir dos resultados do IDEB 2009. Paes defendeu a oferta de educação de qualidade como

⁹ Para tanto, a gestão se pauta no suporte de tais mudanças no projeto arquitetônico das escolas, em parte desenvolvido pela RioUrbe, Empresa Municipal de Urbanização, uma empresa pública de capital fechado, tendo como único acionista a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

um dever relevante da Prefeitura, visando resgatar uma dívida social reconhecida por todos. Além disso, destacou a necessidade de introduzir novos métodos e práticas educacionais para viabilizar uma escola voltada para a excelência acadêmica. O objetivo era formar jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, contribuindo para a transformação da comunidade e da sociedade em que vivem.

Defendendo este novo formato educacional, no ano de 2011 Em 19 DE MARÇO DE 2012 por meio do Decreto n.º 35261, é adicionado um novo modelo de Ginásio, que recebe o nome de Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico (GEO) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O Art.2.º regula o programa considerando o discurso da “escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos” (SME, 2012).

No Art.3.º são elencadas ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico dentre as quais: “I- desenvolvimento de metodologia dinâmica, com sistema de ensino estruturado e materiais didáticos específicos; II- formação continuada de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica; III- utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor; IV- reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo; V- disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente; VI- disponibilização de espaço para a prática do esporte educacional com apoio às práticas desportivas formais e não-formais; VII- utilização de metodologia específica de detecção e desenvolvimento de talentos esportivos e paraesportivos; VIII- inscrição e classificação dos alunos, candidatos ao Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico; IX- estímulo a prática do esporte feminino; X- criação de unidade específica para a descoberta e desenvolvimento de talentos Paralímpicos; XI- criação do Núcleo Avançado de Desenvolvimento do Esporte; XII- estímulo a projetos transdisciplinares; XIII- estímulo a estudos do meio, onde os alunos vivenciem experiências práticas de aprendizagem e; XIV- estímulo a pesquisa e registro acadêmico de experiências vividas pela comunidade escolar.”

Inicialmente concebido para os anos finais do Ensino Fundamental, é neste decreto que surge pela primeira vez a tríade aluno-atleta-cidadão. O Art.6.º estabelece a estrutura curricular inicial dos GEOs, dividida em Núcleo Comum e Núcleo Específico. No Núcleo Comum estão incluídos: a) educação em tempo integral; b) professores versáteis – de Ciências Exatas (Matemática e Ciências), de Humanidades (Português, História e Geografia); c) professores especializados em Educação Física, Artes e Inglês; d) tutores designados para os

alunos; e) utilização da Educopédia, uma plataforma de ensino digital que oferece vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e suporte online; f) sistema de apostilas para cada disciplina; e g) desenvolvimento e acompanhamento do Projeto de Vida, orientando a seleção de disciplinas eletivas pelos alunos, sob supervisão dos tutores.

No Núcleo Específico, destacam-se: a) aproveitamento dos recursos da infraestrutura local, incluindo integração com outros espaços públicos ou da sociedade civil, para enriquecer as oportunidades de aprendizagem dos jovens; b) identificação e desenvolvimento de talentos esportivos, selecionando os mais promissores da rede; e c) promoção da responsabilidade social dos jovens, incentivando o voluntariado em escolas próximas ou áreas vizinhas, seja fornecendo apoio acadêmico adicional, seja participando em atividades de preservação ambiental.

Um dos desdobramentos do programa Ginásio Olímpico é a criação, em 16 de dezembro de 2022, do Ginásio Educacional Olímpico Reverendo Martin Luther King. Segundo Bruno (2021), “[...] com a mudança de gestão da prefeitura em 2017, o nome do projeto foi alterado de Ginásio Experimental Olímpico para Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (EMOC)” (BRUNO, 2021, p. 4). A nomenclatura Ginásio Educacional aparece pela primeira vez no Diário Oficial na PORTARIA CONJUNTA E/SUBEX - E/SUBE N.º 02, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2021 que “Dispõe sobre a organização do Quadro de Horários e as regras de alocação de professores e outros servidores nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências” em 05 de novembro de 2021, página 22 em que aparece escrito:

Art.17 IV - nas turmas do Ginásio Educacional Olímpico (GEO) e do Ginásio Experimental de Novas Tecnologia Educacionais (GENTE) e outros modelos de unidades que se enquadrem no perfil de Experimentais ou Vocacionadas poderão atuar requisitados para tal im: a) Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais; b) Professor I - 16 horas ou 30 horas que, obrigatoriamente, tenha disponibilidade para cumprir jornada semanal de 40 horas, recebendo para tanto, complementação financeira de Dupla Regência equivalente ao acréscimo da jornada (RIO DE JANEIRO, p.22).

Percebe-se, portanto, que com o retorno do governo do Eduardo Paes, que implementou originalmente os Ginásios Experimentais, uma revisão da nomenclatura anterior, ressignificando o “E”, agora caracterizado como Educacionais, visto que o caráter de experimentação se finda e consolida a importância dos modelos GEC e GEO para a SMERJ. Embora tenha sido modificado o nome do projeto, a essência dos GEOs e dos GECs permaneceram inalteradas, com o objetivo contínuo de promover o desenvolvimento

completo dos indivíduos através das vocações das escolas. O Espaço do GEO MLK foi escolhido devido a arquitetura favorável com 2 quadras e uma ampla área para o desenvolvimento de diversas modalidades esportivas.

Por meio da RESOLUÇÃO SME N.º 368, 15 DE DEZEMBRO DE 2022, GINÁSIO EDUCACIONAL OLÍMPICO (GEO) Reverendo Martin Luther King foi instituído como o primeiro GEO de anos iniciais e finais. Contemplado pelo Acordo de Cooperação SME N.º 47/2023 a ser celebrado com a Associação Parceiros da Educação, cujo objetivo refere-se ao apoio pedagógico na E/CRE (02.08.002) Escola Municipal Reverendo Martin Luther King no âmbito do Programa Abrace uma Escola ou Creche em conformidade com o disposto na Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, no Decreto n.º 30.871, de 6 de julho de 2009, no Decreto Rio n.º 42.696 de 26 de dezembro de 2016 e na Resolução SME n.º 264, de 5 de maio de 2021 com gerido pela SUBSECRETARIA DE GESTÃO PORTARIA E/SUBG “P” N.º 181, DE 28 DE ABRIL DE 2023. A SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e tendo em vista o que consta no processo n.º 07/002485/2022 publicado no Diário Oficial 24 de Março de 2023.

Assim, são iniciadas as obras de adequação e refuncionalização dos espaços da escola. Planejadas pela Equipe gestora que assume o GEOMLK em seu primeiro ano de existência, entre elas as professoras Debora Cristina Vieira de Simas e Ana Francisca Marques Nunes Rosa. Desta forma, o planejamento é iniciado com o levantamento de imagens feito pelas professoras, como na Imagem 1.



Figura 1: vista área da escola. (Fonte: Acervo pessoal de Debora Cristina Vieira de Simas e Ana Francisca Marques Nunes Rosa, 24 outubro de 2022).

A imagem produzida pelas professoras mostra a área de abrangência da escola. Interessante notar a dimensão da escola, pensada ainda na década 1960, como espaço de excelência com estúdio de rádio, laboratório de ciências, quadras e espaço de sociabilidade,

com pátio e ampla área externa. Entre a Avenida Presidente Vargas e a Rua Joaquim Palhares, o prédio da Instituição ocupa grande parte do quarteirão.

Isto significa dizer que o espaço da escola, mesmo sob a pressão imobiliária, preservou um amplo espaço público para atender a população habitante do centro periférico. Contudo, justamente em função da especulação imobiliária, a comunidade discente, em sua maioria, não habita o entorno imediato da escola e sim, majoritariamente, são alunos que vem do Morro do São Carlos (imediações entre Estácio e o túnel Santa Bárbara) e a Rua Ceará. Na próxima seção, faremos uma brevíssima apresentação sobre os resultados do subprojeto Geografia na escola, que justamente testemunhou as transformações e a dinâmica da gestão para a transição ao Projeto de Ginásio Olímpico.

RESULTADOS E CONCLUSÕES: PERCEPÇÕES DA ESCOLA A PARTIR DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nesta seção, nosso objetivo é destacar o webdocumentário da escola que foca na discussão do espaço da escola, sob o ponto de vista da comunidade escolar, com as interpretações de alunos e servidores sobre as transformações da escola. Vale destacar que os residentes e a preceptora produziram testemunhos e imagens para registrarem as transformações recentes. A escola abriga gerações de alunos, cujos filhos estudam na escola, bem como o caso da professora Cristina, egressa da escola e atualmente servidora.

Eu sou dessa escola, antes fui aluna, mas hoje trabalho aqui! Fiz o antigo primário e ginásio aqui, então tenho uma relação de afeto com A escola, pulei muito esses muros para beber água e brincar na Quadra, foram épocas divertidas, coisa de criança, nós tínhamos um outro espaço. O espaço físico e o espaço escolar, que dava pra você, usufruir do espaço escolar e do lazer, era quase que algo (...) A escola era muito grande, dívidas em bloco. Tínhamos muitos Professores, quadra coberta que havia um material maravilhoso de Ginástica olímpica, festas e participação familiar, e isso está fazendo Falta, a família na escola. (Depoimento da Professora Cristina, feito em entrevista aos Residentes em dezembro de 2023).

O depoimento da professora, egressa da escola, testemunha a relação da comunidade com o espaço da escola, em suas múltiplas territorialidades. Além da memória estudantil, é possível evidenciar a relação entre território e o cotidiano escolar e a demanda atual da docente. Interessante notar que o processo de produção da pesquisa (no contexto das transformações da escola), permitiram o resgate do imaginário geográfico e da história da educação pública no Rio de Janeiro. O webdocumentário, assim como a coleta de fontes

históricas, permitiram que os residentes analisassem a articulação complexa entre a gestão, a arquitetura escolar e a transformação curricular.

O processo de integração da escola ao Programa do Ginásio Olímpico, todavia, não ocorreu sem dilemas. A começar pelos desafios da revitalização, alocação de docentes (de 16 horas, uma vez que o programa admite docentes de 40 horas) e sobretudo na adaptação da escola para conversão ao projeto de tempo integral. A construção do webdocumentário como resultado da pesquisa, em última análise, será uma fonte documental valiosa para a gestão da escola, a partir das percepções espaciais produzidas por servidores e alunos. O debate sobre o espaço da escola, portanto, se mostra uma ferramenta fundamental para avaliação da política educacional. Nesse sentido, a integração entre os residentes e a gestão permitiu produzir conteúdo para a comunidade escolar qualificar os múltiplos processos atuantes entre território e escola. Com efeito, esse coletivo alimenta a pertinência do debate da arquitetura escolar para interpretar os programas institucionais e o currículo da escola, em tempos desafiadores da agenda educacional.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, Eladir Fátima Nascimento. Eles eram do Morro São Carlos, agora são do CV ou do TC—uma discussão sobre identidades.

FERREIRA, Alessandra Senna.

TRABALHADORAS DO SEXO: DA ZONA DO MANGUE À VILA MIMOSA. **DIVERSITATES International Journal**, v. 14, n. 1, 2022.

SOUSA DA SILVA, P. Avenida Presidente

Vargas: a fúria demolidora da reforma urbana do Estado Novo na cidade do Rio de Janeiro (1938-1945). **Revista Cantareira**, n. 29, 13 ago. 2019.

BRUNO, Carlo Giovanni de Jesus. **ENTRE O RETROCESSO DA ESPORTIVIZAÇÃO E A BUSCA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE/RELATO DO PROJETO GEO**. Revista Fluminense de Educação Física, Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-15, setembro 2021.

RIO DE JANEIRO. DECRETO MUNICIPAL nº 32672. DE 18 DE AGOSTO DE 2010 Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. ano 24 n.105 de 19 de ago 2010a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>

RIO DE JANEIRO. DECRETO MUNICIPAL nº38.954/2014 de DE 17 DE JULHO DE 2014. DISPÕE SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES ESCOLARES ASSISTIDAS PELOS PROGRAMAS GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA E GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO E PARALÍMPICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

RIO DE JANEIRO. DECRETO Nº 33649. De 11 de abril de 2001. DIARIO OFICIAL. De 12 de abril de 2011.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Missão e programa. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>>LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

OLÍMPICO. In: SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. ALUNO – ATLETA –CIDADÃO: ESTUDOS NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. 1. ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, outubro 2014. v. 1, cap. 1, p. 11-37. ISBN 7576.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MATOS, Daniel Corrêa de. GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO: A TRANSFORMAÇÃO DE UMA IDEIA EM UM PROJETO DE SUCESSO. In: SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. ALUNO – ATLETA – CIDADÃO: ESTUDOS NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. 1. ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, outubro 2014. v. 1, cap. 5, p. 107-138. ISBN 7576.

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBE/CED Nº07 de 13 de dezembro de 2010b. Secretaria Municipal de Educação. Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. Ano 24 n.181 de 14 de dez 2010 p.21.

RIO DE JANEIRO. RESOLUÇÃO SME/RJ 1010 de 04 de março de 2009b. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Geral de Educação. Dispõe sobre as orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. Ano 22. n.236 05 mar 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>

RIO DE JANEIRO. Decreto N.º 35261, de 19 de Março de 2012. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 20 de março de 2012.

RIO DE JANEIRO. GINÁSIO CARIOCA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instituto Trevo. 2011.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial na PORTARIA CONJUNTA E/SUBEX - E/SUBE N.º 02, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2021 que “Dispõe sobre a organização do Quadro de Horários e as regras de alocação de professores e outros servidores nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências” em 05 de novembro de 2021, página 22Ano XXXV • N 165 • Rio de Janeiro Sexta-feira, 05 de Novembro de 2021. P.22

SANTOS, Ana Carolina Souza Guimarães dos. Ginásio experimental olímpico: o esporte como fio condutor na formação social dos alunos. 2018. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, 2018.

SILVA, José Edmilson da; SILVA, Leonardo Fonseca da. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ALUNOATLETA-CIDADÃO: UM ESTUDO NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. In: SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. ALUNO – ATLETA –CIDADÃO: ESTUDOS NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. 1. ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, outubro 2014. v. 1, cap. 1, p. 11-37. ISBN 7576.



Seção VIII
Educação Física

A atuação do PIBID Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: tensionamentos silenciados na formação docente

Felipe Rocha dos Santos¹, Gustavo da Motta Silva², Juliana Alves Sorrilha Monteiro³, Simone Freitas Chaves⁴

RESUMO

O Rio de Janeiro foi o estado que mais interrompeu aulas em 2021 por causa da violência, tendo 13,5% de escolas alvos de tiroteios e balas perdidas, enquanto a taxa nacional foi de 1,7%. Neste contexto, o propósito deste texto é refletir sobre a vivência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física em três escolas públicas: a Escola Municipal Canadá, Centro Integrado de Educação Pública Padre Paulo Corrêa de Sá e a Escola Municipal Anton Dworsak, que se situam em territórios de vulnerabilidade social, e os seus desdobramentos na formação docente do grupo, com foco nas trajetórias e experiências das professoras/res em formação. Foram utilizados discursos gravados nas reuniões semanais e de um questionário respondido por 22 bolsistas. Os professores/ras em formação construíram saberes para as questões teóricas, epistemológicas e pedagógicas legitimando a educação física escolar como disciplina obrigatória da educação básica. Elas/eles puderam apre(e)nder que a escuta sensível e o diálogo são componentes fundamentais para uma atuação significativa. A intervenção nos territórios marcados pela vulnerabilidade social trouxe a desconstrução do olhar estigmatizado sobre estes espaços e a vivência de saberes e experiências docentes comumente evitadas pela universidade, marcando sobremaneira as suas formações docentes e as suas vidas.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Formação Docente; Vulnerabilidade Social.

A INTRODUÇÃO E SEU(S) CONTEXTO(S)

O Rio de Janeiro foi o estado que mais interrompeu aulas em 2021 por causa da violência e tem prevalência de escolas alvos de tiroteios e balas perdidas de 13,5%, enquanto a taxa nacional foi de 1,7%, de acordo com dados do Anuário de Segurança Pública (2023). Esses dados, publicados no jornal *O Globo* de 20/07/2023 e talvez normalizados pela recorrência nas manchetes midiáticas, explicitam as diversas situações de conflito vividas nos

¹ Professor do CIEP Padre Paulo Corrêa de Sá - SME-RJ. Supervisor do Subprojeto Educação Física. E-mail: santosfeliperocha@gmail.com

² Professor da Escola Municipal Anton Dworsak. Supervisor do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gustavomotta1990@hotmail.com.

³ Professora da Escola Municipal Canadá- SME-RJ. Supervisor do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: jsorrilha.ufrj@gmail.com

⁴ Professora Associada IV da Escola de Educação Física da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto Educação Física – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: chavessimone@terra.com.br

territórios e que se relacionam/impactam diretamente o cotidiano escolar, apontando apenas um dos desafios vivenciados na profissão docente.

Olhando para o município do RJ, segundo números enviados pela Secretaria Municipal de Educação, entre 1º de julho de 2018 e 31 de março de 2020, pelo menos uma escola municipal da cidade fechou devido a operações policiais ou confronto com traficantes. Neste período, 30% das escolas – 466 – foram impactadas e mais da metade precisou ser fechada (CENPE/MPRJ, 2020).

Tais dados evidenciam como o Governo do Estado do Rio de Janeiro aposta, nos últimos 30 anos, em operações policiais como o principal método para o controle da criminalidade, impactando diretamente sobre o cotidiano dos moradores das favelas e dos serviços públicos que estão presentes nestes territórios, e aqui realçamos as escolas públicas. Tal cenário contribui para com as frequentes violações dos direitos humanos e com o crescente número de óbitos decorrentes das operações policiais, sendo urgente construir um debate público qualificado (HIRATA, GRILLO e DIRK, 2020).

O critério para fechar ou não uma escola em dia de operação policial está pautado no protocolo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), denominado Protocolo de Acesso mais Seguro (AMS). O AMS hierarquiza os riscos do local em quatro cores (verde, amarela, laranja e vermelha), mas a única que efetivamente cancela as atividades é a vermelha. Embora algumas escolas não iniciem suas atividades, muitas outras na mesma situação de risco acolhem um número reduzido de alunos com a justificativa de “manter o dia letivo”. Para Santos e Silva (2020), a abertura de escolas em dias de confrontos armados torna invisível a repercussão/impacto dos conflitos na prática pedagógica dos professores.

A violência direta soma-se a tantos outros fatores de precarização do trabalho docente: o desinvestimento das políticas de estado na profissão docente (formação, salários, subsídios para o trabalho pedagógico, relação professor/aluno), condições estruturais das escolas, a organização do trabalho/tempo pedagógico, equipes disponíveis para o trabalho pedagógico e o amplo território de vulnerabilidade social que abrange a comunidade escolar atendida pelas redes de ensino. De acordo com Lantheaume (2012), o desassossego profissional dos professores diante das novas normas e demandas de trabalho, abriu caminho para diversos debates e discursos voltados para o “mal-estar docente”.

Embora haja uma ampla literatura crítica que tem se ocupado da histórica precarização do trabalho docente e seus enfrentamentos no chão da escola, a formação da docência inserida nestes contextos de vulnerabilidade social ainda se tem relativa lacuna, sobretudo no campo

da Educação Física. Este hiato reverberado na literatura pode apontar o silenciamento destas discussões e a proposição de práticas pedagógicas nestes territórios durante a licenciatura.

Neste contexto, o propósito deste texto é refletir sobre a vivência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física em três escolas públicas: a Escola Municipal Canadá, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Padre Paulo Corrêa de Sá e a Escola Municipal Anton Dworsak, que se situam em territórios de vulnerabilidade social, e os seus desdobramentos na formação docente do grupo, com foco nas trajetórias e experiências das professoras e professores em formação. Algumas inquietações emergiram ao longo do percurso: 1) Como foi a chegada neste território? 2) Que tensionamentos foram vividos nos contextos de atuação do programa? 3) Quais sentidos de docência foram construídos ao longo do programa?

1 – PRA CONTINUAR, UM POUCO SOBRE NÓS...

Somos um dos cinco núcleos do PIBID Educação Física, licenciatura que se localiza na cidade universitária da Ilha do Fundão da UFRJ. O grupo é formado por vinte e quatro bolsistas, quase metade ingressando, à época (maio 2023), no primeiro e segundo períodos de formação. Este núcleo se dividiu em três escolas: E.M. Canadá, localizada no Morro São Carlos no Estácio; CIEP Padre Paulo Corrêa de Sá em Padre Miguel próximo à favela do 77 e E.M. Anton Dworsak no Jardim Primavera, município de Duque de Caxias. Cada escola contou com um docente supervisor/a e uma coordenadora do núcleo.

Os discursos, objeto de análise no texto, foram gravados em uma das reuniões semanais do núcleo com a coordenação e posteriormente transcritos. Utilizamos também os dados de um questionário com questões semiabertas e fechadas respondidos por 22 bolsistas, sobre as temáticas docência e vulnerabilidade social.

2 – A DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Cabe situar que a noção de vulnerabilidade social, difundida desde a década de 1990 ainda está em construção, “caracterizado por um complexo campo conceitual, constituído por diferentes concepções e dimensões que podem voltar-se para o enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, entre tantos outros” (Monteiro, 2012, p.31). O esgotamento da abordagem da pobreza restrita ao viés econômico contribuiu para fomentar os estudos sobre a vulnerabilidade social e optamos pelo termo por abarcar a amplitude e complexidade

dos territórios e sujeitos que caracteriza a diversidade das comunidades escolares com quem dialogamos. A fim de delimitar nosso entendimento no momento, trazemos Vignoli (2001) e Filgueira (2001) apud Abramovay (2002):

A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

O PIBID, como programa de iniciação à docência, tem como um dos seus objetivos imergir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010); tal objetivo se dá com todas as peculiaridades e complexidades que caracterizam essa relação e esse território, como exemplificado no início do texto e nem sempre presentes como princípios desta formação.

A cidade universitária da UFRJ, por exemplo, está localizada na Ilha do Fundão margeada pelo conjunto de favelas da Maré⁵, ainda assim, consideramos que há pouco diálogo da comunidade acadêmica com a população destas favelas. Das três escolas que compõem o núcleo, uma está “dentro” de uma favela, outra estaria muito próxima, mas atendendo majoritariamente os estudantes moradores dela, e, a do município de Caxias, geograficamente não se enquadraria, entretanto se insere em vários aspectos associados aos quesitos de vulnerabilidade social.

A inserção dos pibidianos foi se construindo nestes contextos, o primeiro momento de ida a campo para as escolas foi caracterizado pela aproximação, compreensão e diálogo com o cotidiano destes espaços. Para além dos enfrentamentos relacionados à aproximação com a escola, o “medo da docência” talvez tenha sido o sentido predominante para o grupo, pois um dos receios decerto se relaciona ao contexto socioeconômico e de risco de muitos territórios já conhecidos dos residentes no Rio de Janeiro. Silva e Souza (2020) fazem uma importante articulação entre docência e vulnerabilidade social, apontando que a maioria dos docentes no

⁵ No momento de sua criação, enquanto “território ocupado” para diversas finalidades, destaca-se que a Ilha do Fundão não era a única da região, pois houve processos de aterramento realizados pelo governo e outras ilhas, como por exemplo, a Ilha do Pinheiro, perfizeram o terreno da Cidade Universitária (FREIRE, 2010). Posteriormente, uma parte do Complexo da Maré ocupou algumas áreas da Ilha do Pinheiro, aproximando-se ainda mais do terreno da Universidade (IDEM).

Brasil advém “dos chamados “grupos minoritários” (SANTOMÉ, 2009), isto é, mulheres; negras, pardas ou indígenas; filhas de pessoas com baixa escolaridade; pertencentes às classes populares e com idade acima daquela preferível do mercado de trabalho neoliberal” (p.2).

Quando questionados sobre a experiência de morar ou não na favela/comunidade, as respostas variaram entre o passado e o presente, tal como é possível identificar nos gráficos 1 e 2:

Você reside em favela/comunidade?
22 respostas

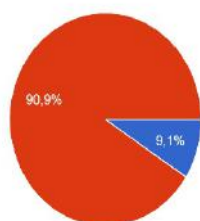
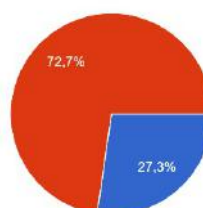


Gráfico 1

Já residiu?
22 respostas

● Sim
● Não



● Sim
● Não

Gráfico 2

Ao comparar o passado e o presente, os dois gráficos apresentam que o número de professores em formação residentes da comunidade/favela caiu em 18% . Sendo assim, a grande maioria dos professores em formação que compõem nosso grupo não residem em favelas ou áreas de risco, mas exercem a docência supervisionada no PIBID em tais áreas.

Desde o início do século XXI, as pesquisas apresentam a docência como uma alternativa de mobilidade social, pois embora muitos alunos sejam oriundos de camadas populares, as trajetórias de vida são modificadas pela docência. Gatti e Barreto (2009), identificaram um aspecto similar em seu estudo, pois para as autoras, ainda mais do que para o capital cultural e a renda, a docência atua como um relevante distintivo social para os estudantes ⁶.

No que diz respeito às concepções de risco/vulnerabilidade social, os gráficos 3 e 4 dialogam com o debate anterior, uma vez que as respostas apontam para um contraste entre a realidade dos professores em formação e da escola, assim como pode ser identificado a seguir:

⁶ Utilizou-se estudante no lugar de professor em formação, pois é o termo utilizado pelas autoras.

Considera que vive em um território de risco/vulnerabilidade social?
22 respostas

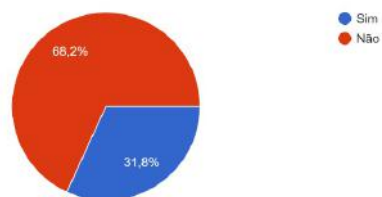


Gráfico 3

Considera que a escola que vc realizou o pibid se situa em favela/comunidade?
22 respostas

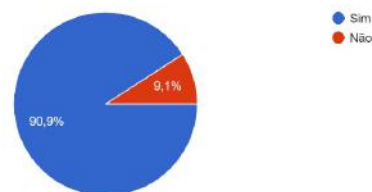


Gráfico 4

Estes saberes advindos da experiência no chão da escola e do diálogo com os diferentes grupos e contextos sociais não são passíveis de reprodução nos muros da universidade, pois estão distantes dos territórios em que são tecidos. Este enfrentamento tem se revelado uma aprendizagem para além dos saberes técnicos pedagógicos e constituído de uma formação humana.

Neste sentido, uma outra lógica de formação e produção de conhecimento tende a se construir dialogicamente, pois na perspectiva tradicional, hierarquizada e horizontalizada, há a invisibilidade de muitos saberes não academicistas. Resgatamos o pensamento de Victor Valla ao chamar a atenção para a

dificuldade de em aceitar que as pessoas ‘humildes, pobres, moradoras da periferia’ são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade (1996, p.178).

O autor complementa questionando a postura dos profissionais que adentram esses territórios considerando os seus saberes enquanto uma referência, o que dificulta o diálogo com o saber do outro. Nas palavras de Valla:

Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente.

Valla nos ensina que é necessária uma postura de diálogo dos professores com a população moradora das favelas/comunidades, para que não se perpetue uma postura

arrogante dos professores. E, neste sentido, a universidade pode colaborar com a formação de professores que compreendam e respeitem a população de um território periférico.

Mas, para além de uma postura “outra” dos professores/as nas escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social, é importante questionar o quanto a escola e seus profissionais podem fazer diante da violência armada que impactam a vida escolar.

A realidade das escolas públicas cariocas apresenta diferentes contextos, contudo a violência perpassa pela grande maioria dos territórios, principalmente nas favelas/comunidades. O sentimento de medo reside no cotidiano da comunidade escolar, um exemplo dessa análise podemos observar na experiência vivida pelos professores em formação:

No primeiro momento tive ansiedade e medo por não conhecer o local, então tudo poderia ocorrer ou não, tive desconforto às vezes que vi os bandidos armados e insegurança, mas me ambientei e tive tranquilidade pois certeza absoluta que somos reconhecidos por eles depois de todo esse tempo atuando

Primeiro receosa por adentrar em um território que não conhecia (recebi muitas sugestões do que evitar), acolhida logo de cara por todos, as crianças foram super carinhosas e o espaço em si físico na escola limitava um pouco as atividades.

Foi muito desafiador porque não tinha o costume de conviver num local assim. No início era estranho subir o morro e frequentemente ver pessoas armadas andando normalmente pelas ruas. Acho que com o tempo acabei me acostumando. Sobre as crianças, é notório comportamentos resultantes dessa condição, mas sempre busquei intervir de uma maneira positiva usando a Pedagogia do Afeto

Ao primeiro momento senti um pouco de insegurança na nossa chegada, seguida de ansiedade e medo. Com o passar do tempo eu e meus amigos pibidianos fomos abraçados pela escola em si e nos sentimos muito mais pertencentes ao local

Num primeiro momento eu não estranhei por não ser nada que me fosse distante em relação ao que eu já vi, vivi e testemunhei ao longo da vida. Durante a infância eu morei numa favela violenta, já pré-adolescência e adolescência, morei num morro tão violento quanto, sempre estudei em escolas públicas da rede municipal e estadual, então acho que dá pra dizer que eu já estava ambientado. Agora assim, um sentimento que eu tive – e facilmente arriscaria dizer que os demais pibidianos também tiveram – foi insegurança, medo, porque uma prática como essa não é algo que a gente consegue ter acesso por meio de disciplinas durante a formação. Mas, também me senti entusiasmado, abraçado pelo CIEP

Para além de compreender a escola como uma realidade temporal instituída e que se desenvolve em um determinado espaço/tempo, é relevante compreender a relação que se constrói em função da sua importância e necessidade como instituição de socialização (VEIGA, 2013). A escola, portanto, não é apenas um local onde circulam fluxos humanos ou onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um espaço de gestão e transmissão de saberes e símbolos (FORQUIN, 1992).

Quando a escola está situada em um contexto/local de vulnerabilidade social, todas as questões comentadas anteriormente são ressignificadas. O professor(a) enfrenta, cotidianamente, uma realidade complexa e desafiadora tal como apresenta o relato a seguir:

Outro aspecto evidente foi o quão a "coragem" do professor é indispensável, pra enfrentar situações como educar por exemplo um filho de um bandido influente na área, ou até confortar as crianças em algum momento de operação do estado. Por fim, é triste ver o descaso do governo em geral com as partes mais pobres, o transporte público, o recurso material, são tantas nuances em que os profissionais da educação contornam para entregar uma educação de qualidade [...].

No estudo realizado em uma escola de comunidade com a presença de violência armada, Santos e Silva (2020) notaram inúmeras dificuldades das professoras de Educação Física em dar continuidade ao conteúdo, uma vez que as estratégias utilizadas não conseguiam contemplar o objetivo almejado. Os autores relatam, ainda, a presença de um semblante de desânimo e de uma postura de cansaço nas professoras, pois elas utilizavam cerca de 80% do tempo da aula tentando dirimir os efeitos da violência (IDEM).

Conquanto os professores compreendam as violências físicas e simbólicas⁷ enfrentadas pelos alunos, a rotina torna-se exaustiva e praticamente estagnada. Para Han (2017), a violência representa uma ação que nunca desapareceu da sociedade, porém a aversão à prática e suas variações é algo que surge há pelo menos cinco séculos.

Aqui é importante vislumbrar a potencialidade de uma escola pública no contexto de vulnerabilidade social. É fundamental que as escolas se reconheçam enquanto uma “instituição política” (DINIZ,2022), que reconheça os problemas sociais que estão no entorno do seu território - a violência, por exemplo - e se posicione criticamente em relação aos mesmos. E, quando a violência partir do próprio Estado, através das ações policiais, é

⁷ Entende-se neste estudo que as omissões do Estado com os menos abastados ratificam a ideia de uma violência simbólica.

necessário que as escolas, enquanto instituições do Estado, atuem para que seja garantido o direito à educação (IDEM).

Ainda sobre os relatos dos/das professores/as em formação sobre as escolas, temos relatos que denotam a importância da comunidade escolar para tornar a questão dos territórios onde prevalecem a vulnerabilidade social menos temerosa. Ao anunciar que

A gente chegou muito nervoso também, mas acho que eu, pelo menos, eu estava no primeiro período ainda e eu cheguei muito nervoso mesmo, sem fazer a menor ideia do que eu estava fazendo ali. E tipo, todo o ambiente da coordenação, do colégio, as professoras, a maior parte, sempre acolheu muita gente e a comunidade também, os pais, como crianças que são filhos de pessoas que estudaram lá...

Mas também é possível supor que o discurso esteja impregnado pela representação negativa de que a favela, e por consequência os seus moradores, caracterizam um risco, uma ameaça. Então, o convívio destes/as professores/as em formação nas escolas em territórios de vulnerabilidade social talvez pode ter favorecido a superação do estigma da favela como um lugar violento, e da transferência destes estigmas aos estudantes. O discurso seguinte aponta para essa ressignificação:

Passei a ter um olhar mais empático para o aluno e entender mais o comportamento deles em algumas ocasiões, levando em consideração o contexto de vida em que está inserido, o apoio familiar, o território, o racismo ambiental, a cultura. Percebi que a escola principalmente no território em vulnerabilidade social precisa ter um olhar mais de afeto e fazer aulas mais interativas que fortaleçam as relações professor/aluno, o que auxilia diretamente as trocas de vivências e o conhecimento se torna imensurável.

Em seu estudo com crianças de uma comunidade da Zona Norte do Rio Janeiro, Freire (2021) identificou que mesmo realizando algumas atividades de esporte e lazer que favorecessem a circulação urbana das crianças por outros ambientes, a escola e a residência permaneceram como os principais marcadores de presença em espaços públicos. Portanto, o principal meio de circulação das crianças pela cidade consistia no deslocamento entre a casa e a escola (IDEM).

Partindo do princípio que tanto a residência quanto a escola estão em áreas de vulnerabilidade social, a construção corporal e de vida dessa criança será realizada majoritariamente nesses dois espaços. Sendo assim, as brincadeiras e os contextos de uso dos corpos demonstrarão uma leitura perante o cotidiano de violência conflagrada (SANTOS; SILVA, 2019).

3 - CONCLUINDO... O PIBID COMO TERRITÓRIO DE TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE

Logo ao início do projeto, um dos primeiros movimentos realizados em nosso núcleo foi compreender os sentimentos e expectativas que as/os professoras/res em formação traziam em relação à docência nas escolas e ao ingresso no PIBID, para construirmos um diálogo que acolhesse essas representações e, a partir daí, se relacionasse com o espectro de saberes que envolvem a prática docente.

Apesar das expectativas pela oportunidade de construir uma formação no chão da escola, as representações dos pibidianos/nas sobre o espaço escolar associaram-se ao medo e inseguranças, sinalizando uma série de estigmas já trazidos ao longo do texto. Vejamos um pouco mais sobre como percebiam esse momento de chegada às escolas:

(...) esse espaço se impõe como um grande desafio, quase um temor, em razão de todas as complexidades enfrentadas da educação pública brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro, em que se somam os contextos de vulnerabilidade e violência que caracterizam grande parte do território das escolas públicas. No campo específico da docência na educação física escolar, também contribuem para rol de desafios discutidos a falta de experiências no chão da escola como docentes em formação, não legitimidade no currículo escolar, exclusão do ensino médio e na educação infantil, hegemonia de alguns conteúdos e temas, recusa na participação das aulas por diversas motivações e a dificuldade em transpor as discussões da formação para o currículo escolar. (Chaves et al, 2023 ,p.2210)

Muitas das inquietações específicas do campo da Educação Física, apontadas pelos pibidianos/nas, somaram-se a tantas outras questões didático-pedagógicas da equipe de coordenação e supervisores, como por exemplo: quando as/os professoras/es em formação começam a atuar com as crianças na escola?; vamos transcender de uma supervisão pedagógica para avançar na perspectiva de intersetividade pedagógica?; seguiremos os apontamentos da BNCC e/ou vamos construir um planejamento pedagógico autônomo e participativo?; entre outros.

Deste primeiro momento de chegada ao projeto (maio de 2023) ao seu último mês deste ciclo de vigência (abril de 2024), muitas oportunidades de interlocução aconteceram em diferentes fóruns acadêmicos, pedagógicos, dos âmbitos locais aos nacionais, ampliando e socializando as experiências vividas nesta construção docente. Nestes espaços, foi possível ratificar a singularidade, complexidade e disparidade dos territórios de atuação em que as

escolas estavam inseridas, impactando na qualidade e quantidade de bens disponíveis à comunidade escolar, instalações, recursos materiais, corpo docente entre outros.

Essas experiências contribuíram para legitimar o campo de vivências e formação proporcionado pelo PIBID nos territórios de vulnerabilidade social, comumente evitados e invisibilizados nas práticas pedagógicas da universidade. O receio das/dos professoras/es em formação em adentrar os territórios das escolas foi uma questão significativa que precisávamos levar em consideração, tal sentimento poderia ser corroborado também pelas experiências no contexto da UFRJ, onde a Reitoria e os diretores de unidades, por vezes, precisam suspender aulas por conta das incursões policiais nas favelas da Maré.

Os sentidos de medo, ameaça e insegurança, tão presentes nos discursos dos professores/ras em formação na chegada ao programa, foram se resignificando a partir da inserção nos territórios das escolas e a construção dialógica da “intervisão pedagógica” na relação da presença competente, humanizadora e acolhedora dos supervisores (importante ressaltar que todos oriundos da EEFD/UFRJ). Esta condução amorosa possibilitou a inserção no cotidiano escolar e o diálogo com essa comunidade através da atuação consistente, do planejamento sistemático, do olhar sensível sobre cada grupo social e, sobretudo, de uma relação horizontalizada de construção de saberes.

Todo o núcleo e, sobretudo, os professores/ras em formação atuaram, buscaram e construíram saberes para as questões teóricas, epistemológicas e pedagógicas que constituem a educação física escolar como disciplina obrigatória integrante do currículo da educação básica, vivenciando experiências docentes de forma coletiva e individualizadas, em contextos complexos em que, geralmente, estariam sozinhos como docentes recém concursados.

Outro aspecto muito ressaltado, que extrapola as questões do interior da área, é a necessidade de uma formação docente nas escolas de formação que trate das questões sociais que assolam a cidade. No caso do Rio de Janeiro, compreendemos que é relevante pensar na violência armada ao longo da cidade, tanto daqueles que estão à margem da lei quanto daquela promovida pelo próprio Estado.

Por fim, a docência nestes territórios de vulnerabilidade social reafirmou uma aprendizagem para os nossos pibidianos/nas, aquela já lembrada pela professora Nilma Lino Gomes (2017), que a escola pública é, para além de todas as crises e conflitos presentes, resultado de uma luta popular. Porém, mesmo sendo hoje um direito social, por vezes essa instituição esquece que recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial, instigada pelo contexto capitalista, por isso, urge criar pedagogias da diversidade: de raça, de gênero, de idade e de culturas.

REFERÊNCIAS

Abramovay, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília : UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf> Acesso em: 01/04/2024

Centro de Pesquisas do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CENPE/MPRJ). **Incidência de confrontos no entorno de escolas da cidade do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, dezembro 2020. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1444502/relatorio_violenanciasescolas.pdf acesso em 01/04/2024.

CHAVES, Simone Freitas et. al.. Decifra-me ou te devoro - Expectativas iniciais de estudantes de PIBID Educação Física. (In) **Anais (recurso eletrônico) / 23. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**; 10. Congresso Internacional de Ciências do Esporte; Coordenação dos Anais por Christiane Garcia Macedo e Carlos Jandiery Sobral de Souza. – Fortaleza: UFC/IFCE; Uberlândia: CBCE, 2023. 5822 p. Modo de acesso: Internet: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23/anais>.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.6, p.28-49, 1992.

FREIRE, Leticia de Luna. Entre a casa e a escola, a cidade: o 'andar junto' como estratégia de pesquisa com crianças. **Áltera**, João Pessoa, v.2, p. 102-124, 2022.

FREIRE, Leticia de Luna. **Próximo do saber, longe do progresso: história e morfologia social de um assentamento urbano no campus universitário da Ilha do Fundão -RJ**. 2010, 314f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009.

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/20/rio-de-janeiro-foi-o-estado-que-mais-interrompeu-aulas-por-causa-da-violencia.ghtml>

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HIRATA, Daniel; GRILLO, Carolina; DIRK, Renato. Operações policiais e ocorrências criminais: por um debate público qualificado. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, p. 1-19, 2020. Disponível em: .

LANTHAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.368-387, 2012.

Monteiro, S. R. da R. P. (2012). O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade Em Debate**, 17(2), 29-40. Recuperado de <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>

Gomes, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017

SANTOS, Leonardo Camargo; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Consequências da violência armada carioca para as aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, 2020.

SANTOS, Leonardo Camargo; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. O se-movimentar de alunos na aula de educação física em uma favela conflagrada pelo tráfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p.1-13, 2019.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71626>. Acesso em: 7 abr. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v.7, n.12, p. 159-166, 2013.

Educação Física e iniciação à docência suburbana: notas sobre a interlocução universidade/escola/comunidade

Clara de Souza Silva¹, Luis Aureliano Imbiriba Silva², Mariana Gatto Lemos de Souza dos Santos³, Renato Sarti⁴, Yasmin Aparecida Lemos dos Reis⁵

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo central estabelecer olhar reflexivo para as potencialidades dialógicas entre escola, universidade e comunidade do Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física PIBID/UFRJ, mobilizando as fotos comentadas produzidas pelos/as licenciandos/as em iniciação à docência. Metodologicamente, são mobilizados sete comentários reflexivos publicados na página do Instagram @docenciasuburbana, mais especificamente no tipo de publicação denominada de “fotos comentadas”. Assim sendo, os comentários mobilizados trazem pistas para conexão com as ferramentas conceituais levantadas por Ken Zeichner, desdobrando enquanto enredos: as potencialidades da condição suburbana do núcleo; e das possibilidades do diálogo escolar e comunitário no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: Educação física; Formação docente; PIBID.

INTRODUÇÃO

A aproximação universidade/escola tem sido um desafio histórico enfrentado na formação de professores no Brasil. No curso do século XIX, ainda ancorada dentro da Escola Normal, a formação docente já enfrentava questões dialógicas entre as disciplinas do curso e a aproximação com os espaços escolares (Saviani, 2009). O início do século XX contou com experiências que buscavam uma interlocução mais harmônica e menos hierárquica entre o conhecimento a ser ensinado e os conhecimentos pedagógicos, com destaque para a Escola Modelo Superior de São Paulo e a proposição de desenvolvimento de “exercícios práticos de ensino” (Almeida, 1995). Sem dúvida, a assunção do Instituto de Educação e a criação da

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: clarasouz418@gmail.com

² Professor da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ, Coordenador do Subprojeto Educação Física – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: aurelio@eefd.ufrj.br

³ Professora do Colégio Municipal Presidente Castello Branco - PMSG. Supervisora do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: marianagatto08@gmail.com

⁴ Técnico em Assuntos Educacionais da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ, Coordenador do Subprojeto Educação Física –. E-mail: renatosarti.eefd@gmail.com

⁵ Professora da Escola Municipal Professor Paulo Roberto Azeredo - PMSG. Supervisora do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: yasminlemosreis@hotmail.com

Universidade do Distrito Federal na década de 1930 apresentaram importantes provocações para a aproximação da escola e da universidade, com o horizonte de constituição de uma cultura pedagógica na formação de professores (Vidal, 1996). No entanto, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, a estrutura formativa conhecida como 3+1 ganhou espaço (Saviani, 2009), consagrando o espaço de maior relevo para o conhecimento específico (três anos de curso de bacharelado) e a condição apêndicula da formação pedagógica (um ano de licenciatura).

Tal panorama histórico continua tendo ressonância nos desafios contemporâneos na formação docente no país, inclusive, especificamente, na formação em Educação Física, que tem enfrentado, como apresentado pelo trabalho de Raphaele Araújo (2020) sobre os currículos dos cursos de licenciatura desde 1939, alguns limites, como as dicotomias entre: aspectos biológicos e culturais; conhecimentos específicos e pedagógicos; e universidade e escola. No que tange a aproximação entre universidade/escola, a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem apresentado resultados significativos, como destacado por Ambrosetti e colaboradoras (2015) e por Campelo e Cruz (2016). Além disso, com relevante espaço na proposição de alternativas à questão dialógica entre universidade/escola para a formação de professores, Ken Zeichner (2010) apresenta uma proposição de constituir um “terceiro espaço” entre universidade/escola, exemplificando algumas possibilidades de “cruzar fronteiras”, a saber: professores da educação básica contratados pela universidade; professores híbridos (escola/universidade); produções de professores da educação básica nas disciplinas da universidade; experiências de campo; e os conhecimentos comunitários.

Logo, entre os desafios e as alternativas que vêm sendo propostas, quais as potencialidades do PIBID para a formação em Educação Física? Olhando especificamente para o Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ, Sarti e Costa (2021) identificam potenciais “cruzamentos de fronteiras” entre universidade/escola em algumas de suas ações, destacando aproximações com a figura do “professor híbrido” e as experiências de campo. Todavia, o quinto exemplo de cruzamento de fronteiras exemplificado por Zeichner (2010) coloca lente sobre a instigante interlocução com a comunidade no contexto da formação de professores. Diante de tal panorama, o presente capítulo tem como objetivo central estabelecer olhar reflexivo para as potencialidades dialógicas entre escola, universidade e

comunidade do Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física, ad-mirando⁶ as fotos comentadas produzidas pelos/as licenciandos/as em iniciação à docência.

Cabe demarcar a condição suburbana e as escolhas postas para a nomear e construir o núcleo em voga. As escolas que compõem o referido núcleo estão localizadas nas cidades de São Gonçalo e Duque de Caxias, o que impõe uma dinâmica formativa emoldurada e atravessada por específicos elementos comunitários. A escolha da categoria subúrbio não segue a compreensão meramente geográfica, que classifica enquanto áreas suburbanas aquelas que circundam as áreas centrais da cidade (Soto, 2008). Trata-se, na realidade, de uma compreensão simbólica que enxerga que a distância do centro indica o distanciamento do poder e dos recursos econômicos, políticos e culturais (Domingues, 1994). E, sendo assim, conforme discute Domingues (1994), ainda que situadas geograficamente em regiões centrais da cidade, certas áreas também podem ser lidas enquanto subúrbios. No caso específico das cidades de São Gonçalo e Duque de Caxias, tratam-se de áreas que sofreram fortes influências das novas formas de dominação capitalista e do processo de industrialização, conferindo a estas, outrora, o papel de subúrbios dormitórios para a classe trabalhadora (Costa, 2008; Luquez, 2020).

Assim, do ponto de vista metodológico, para refletir sobre as potencialidades dialógicas entre universidade/escola/comunidade do Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física PIBID/UFRJ, são mobilizados sete comentários reflexivos publicados na página do Instagram @docenciasuburbana, mais especificamente no tipo de publicação denominada de “fotos comentadas”. Esse tipo de publicação apresenta-se enquanto uma ação formativa prevista no plano de trabalho do Núcleo Suburbano, que vem se posicionando enquanto “um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente e um importante espaço de registro das propostas pedagógicas desenvolvidas” (Sarti; Costa, 2021).

FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE

Para dar conta das reflexões sobre as conexões entre universidade, escola e comunidade na formação de professores, parece estratégico estabelecer interlocução com as pesquisas recentes de Diniz-Pereira (2022), que vêm explorando o quinto cruzamento de fronteiras proposto por Ken Zeichner. As pesquisas tocadas pelo autor vêm sinalizando que a relação universidade, escola e comunidade não é um tema novo, mas, nas últimas três

⁶ Ad-mirar é compreendido por Freire (1987; 2013) como um movimento coletivo, dialético e transformador de emersão da realidade, permitindo que educador/educando possam analisar o contexto que estão inseridos.

décadas, tem apresentado um aumento da produção acadêmica sobre esse assunto. Um aspecto fundamental para tal produção tem sido a compreensão da formação de professores em “espaços híbridos” (Zeichner, 2010), ou seja, espaços dialógicos entre professoras/es da universidade, da educação básica e membros da comunidade. Nesse sentido, o autor vem defendendo a constituição de novos espaços híbridos compromissados com a aproximação menos hierárquica entre os conhecimentos escolares, acadêmicos e comunitários (Zeichner, 2015). Além da interlocução entre os conhecimentos, o autor assinala três ferramentas conceituais para teorização sobre os espaços híbridos, a saber: *horizontal expertise* (expertise horizontal); *boundary-crossing/boundary-zones* (zonas de fronteiras); e *knotworking* (trabalho colaborativo).

A Expertise horizontal (*Horizontal expertise*) é delimitada pelo autor com as características de um trabalho colaborativo, com a valorização dos conhecimentos e compreensões de cada profissional que constitui determinado espaço organizado, buscando a solução de problemas de modo coletivo. Nesse sentido, Zeichner (2015) toma para si a ideia de um trabalho colaborativo (*Knotworking*) que se caracteriza em amarrar, desamarrar e “reamarrar” fios de atividades aparentemente separadas. Assim sendo, trata-se de pensar em uma formação em colaboração com os sistemas de atividade (universidade, escola e comunidade), enfrentando o desafio de mediar os diferentes valores, interesses e práticas postas em cada um desses. A zona de fronteiras/cruzamento (*Boundary-crossing/boundary-zones*) é o espaço de interlocução entre dois ou mais sistemas de atividades. Para além da lógica da aplicação ou visita é o constituir de um espaço flexível e flutuante propício para o trabalho conjunto, ou seja, para a formação de professores/as em novos espaços híbridos.

FOTOS COMENTADAS E AS INTERLOCUÇÕES COMUNITÁRIAS

Dentro do contexto do Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física PIBID/UFRJ, as fotos comentadas assumem protagonismo nas reflexões desenvolvidas na presente seção. Em alusão a um espetáculo, Sarti e Santos (2020) lançam olhares para a ação, levantando a ideia de autores/autoras, enredos, atrizes/atores e espectadores/as das obras. Nesse sentido, compõem os espetáculos em questão as sete fotos comentadas já publicadas anteriormente na página virtual do núcleo (@docenciasuburbana) e selecionadas para possibilitar o aprofundamento com relação às discussões sobre a formação de professores no sentido do diálogo entre escola, universidade e, sobretudo, comunidade. Sobre a autoria das

obras, os referidos comentários foram construídos por licenciandos/as em iniciação à docência, levantando uma série de enredos. Tais enredos parecem oferecer pistas para constituição de espaços híbridos com diálogos entre escola, universidade e comunidade. Assim sendo, levando em conta as ferramentas conceituais sublinhadas por Zeichner (2015), a exposição dos sete comentários reflexivos está estruturada da seguinte forma: o trabalho colaborativo e a horizontalidade; os desafios do trabalho colaborativo para mediar os diferentes valores; e as zonas de fronteira.

Dialogando com a ideia de trabalho colaborativo e da expertise horizontal para a constituição de espaços híbridos na formação docente, a foto comentada de Vitória Georg indica na expressão “docência coletiva” elementos dialógicos relevantes para compreensão do espaço do Núcleo Suburbano. A foto publicada é composta por seis professores/as em um café da manhã, sendo quatro professores/as em formação inicial, a professora supervisora e um outro professor de Educação Física da escola. Todos dispostos em um círculo.

A docência coletiva se faz no dia a dia. E como ser coletiva, sem os encontros? Nessa foto estamos nós, professores de educação física do COMEC reunidos em um café da manhã coletivo, programado de última hora, em um encontro casual pela escola. Conversamos e refletimos sobre diversos aspectos que perpassam a docência e, sobretudo, como se fazer uma docência coletiva. Falamos sobre nossa organização dentro do subprojeto, dentro do COMEC, assim como o planejamento, que torna-se extremamente necessário para entendermos onde estamos e para onde queremos ir. Esses momentos, mais que necessários, são formativos e contribuem para que possamos nos aproximar, debater e ampliar o significado de coletividade que damos ao PIBID (Foto comentada de Vitória Georg, 2024).

A pista central de horizontalidade está demarcada pela participação e tomada de decisões coletivas, inclusive na organização do espaço formativo e pedagógico, revelando possibilidades menos hierárquicas na relação pibidianos/professores. O trabalho colaborativo pode apresentar limites (diferentes valores e concepções) e novas potencialidades. Em três fotos comentadas publicadas pelas/os professoras/es em formação, fica evidente o reconhecimento de desafios postos na relação com a escola e com a comunidade. Em dois comentários reflexivos, a escola apresenta aos/às bolsistas de iniciação à docência elementos de precarização na formação do educando, bem como as adversidades para o trabalho docente. Em uma foto comentada é retratada a indignação de uma estudante pela falta de professores e em outra, a mudança curricular necessária na Educação Física.

Construído pela pibidiana Thalita Moreno, o comentário está associado à imagem publicada, que retrata uma discente da educação básica sentada de pernas cruzadas no chão, com um celular na mão, desenhando uma mandala de giz no canto do chão da quadra. Ao parar para dialogar com a estudante, a autora do comentário passa a reconhecer limites postos para a formação dentro da escola, reconhecendo certas lacunas no processo educativo.

Hoje parei para conversar com uma estudante do 7º ano, e perguntei um pouco sobre a escola. Queria entender o porquê tem tantos estudantes no 7º ano com 15/16, e aí me surpreendi ao longo do nosso diálogo. Primeiro, ela me contou que quando estava no 3º ano, ficou três anos sem ter professor direito. Alguns saíam no meio do ano por não gostar da escola e os estudantes simplesmente eram reprovados por falta de professor. Posteriormente, outros estudantes que estão nessa escola há um tempo, me contaram que passaram pelo mesmo. Inclusive, me contaram que estão sem professor de artes e de ciências este ano. Indo além, algo me chamou muito a atenção. Olhei para o lado e simplesmente vi uma estudante desenhando uma mandala lindíssima no canto do chão da quadra. Logo, sentei no chão para conversar com ela e exaltar sua habilidade. Falei: "Você é uma ótima desenhista", ela disse "eu acho que sou mesmo", aí pegou o celular e me mostrou foto de outras mandalas que já havia desenhado. Perguntei onde ela aprendeu a desenhar as mandalas, e ela simplesmente me disse que aprendeu no ano passado com a professora de artes, e que inclusive esse ano não tem mais professora de artes (em tom de indignação). Enfim, hoje foi um dia muito reflexivo para mim enquanto professora em formação (Foto comentada de Thalita Moreno, 2024).

No mesmo sentido, o comentário de José Pedro Custódio aponta, poeticamente, limites mais localizados na disciplina Educação Física. A presente foto publicada foi registrada na quadra, durante a tematização de jogos e brincadeiras. Nela, estão José Pedro, professor em formação inicial, e quatro alunos da Educação Básica, um segurando o elástico, um pulando e dois atrás, observando o amigo pulando o elástico.

SEGUIMOS! Docência Suburbana atua na "borda"; Pequenos pulando elástico e corda; Pulamos por cima do tal "rola bola"; Desbravando aos poucos o chão da escola; Escola que necessita de mudanças; Mudanças que o currículo ignora; Mas...; Como quem cede a vez não quer vitória; Seguimos fazendo a nossa kizomba! (Foto comentada de José Pedro Custódio, 2024).

Outra foto comentada é composta pelo registro que apresenta a professora em formação inicial, Thalita, sentada, realizando a contação de uma história infantil utilizada durante a aula, e oito estudantes da Educação Básica sentados de frente, observando a contação. Atrás de Thalita encontram-se cadeiras vazias da sala em que estão. O comentário revela a pronúncia de um educando, que indica a inviabilidade de sua participação na aula de

funk, sublinhando suas justificativas de dimensão religiosa. Thalita reconhece em seu comentário que enfrentou um novo desafio, situando melhor, um desafio de dimensão comunitária.

Hoje foi o meu primeiro dia “assumindo” uma parte da aula na escola e confesso que estava bem insegura sobre como contar a história de forma que fosse atrativa para os alunos. No entanto, quando comecei a ler o livro “De passinho em passinho”, as crianças automaticamente começaram a interagir e isso me ajudou muito a conduzir a leitura de forma que ficasse mais lúdica. Tematizamos o passinho e variações de passos no funk. E então, surgiram algumas questões, como: “não posso dançar funk, não é coisa de Deus”. Após isso, a Carina conduziu um diálogo em roda com os estudantes explicando de forma bem clara que a dança é conteúdo da educação física (e que o funk é uma modalidade dentro da dança)...Resumidamente, hoje enfrentei um novo desafio e ao mesmo tempo me senti super acolhida por todos (Foto comentada de Thalita Moreno, 2023).

Além disso, outras três produções parecem lançar luz para as potencialidades da zona de fronteiras, ou, mais especificamente, para o cruzamento das fronteiras entre universidade, escola e comunidade no contexto da formação de professores.

Hoje foi meu primeiro dia conhecendo a oitava escola a qual eu entro como professora em formação e foi igualmente impactante como as demais. Novas experiências e descobertas. Descobri que SG não é tão longe quanto eu imaginava, descobri que do lado da escola tem um cafezinho por 1 real, descobri que a escola divide o espaço com um projeto social de lutas, descobri que na escola tem um professor de letras que também foi pibidiano, descobri que crianças gostam de proteger suas famílias, descobri que bolinhas de gude podem ser feitas de argila, descobri que o livro infantil “Kakopi, Kakopi!” é uma possibilidade para trabalhar as brincadeiras africanas com as crianças pequenas e descobri que quando as crianças brincam com a pipa, sorriem, são tipo sinônimos (Foto comentada de Vitória Georg, 2023).

Assim como no comentário produzido pela professora em formação Vitória Georg, destaca-se em outros dois comentários a importância na construção de diálogos com a comunidade a fim de valorizar e preservar a identidade cultural e os conhecimentos dessa zona, adotando uma abordagem centrada na comunidade local fortalecendo os laços socioculturais. A foto comentada publicada por Juliana Almeida retrata a festa da cultura de uma das escolas parceiras do Núcleo Suburbano. O comentário reflexivo sublinha a ampliação de olhar da professora em formação em relação aos estudantes e a comunidade, revelando impacto nas experiências vividas e narradas.

Foto comentada em dia de domingo pode? Então vamos lá... Hoje na Barro Branco rolou a “Festa da Cultura”. Fomos convidados a comparecer e como

uma boa convidada eu compareci. Eu achava que já estava “próxima” demais dos alunos e de toda a comunidade escolar durante as aulas, mas hoje eu pude ver que essa relação poderia ficar ainda melhor... Cheguei na festa e de início já fui ajudando o pessoal a organizar os pontinhos finais para que a festa começasse. Ali já senti um pouquinho mais de proximidade com os outros professores. Ao longo da festa rolaram brincadeiras, sorteios e danças, porém uma coisa que eu achei linda foi a apresentação das crianças, rolava assim: eles dançavam uma vez e depois repetiam a mesma música e eles escolhiam alguém pra dançar junto com eles (a mesma coreografia), poderia ser o responsável, um amiguinho e pra minha surpresa o Alisson (foto) me disse “Tia, você vai dançar comigo, tá bom?”. Tive vergonha mas mesmo assim fui. Foi uma experiência tão incrível que ainda estou me pegando com um sorrisinho bobo no rosto (Foto comentada de Juliana Almeida, 2024).

O comentário reflexivo de Juliana Duarte faz parte do mesmo contexto ad-mirado pelo comentário anterior, com a minúcia da expressão mobilizada: “força da comunidade”. Para a professora em formação, o contato com uma festa promovida em colaboração escola/comunidade foi de impacto superior a “qualquer aula”. O comentário traz pistas de grande impacto na interlocução entre universidade, escola e comunidade, as danças e manifestações culturais que constituíram o evento narrado.

Em pleno domingo o “dia da cultura” acontecia na Barro Branco, e esse dia só me deixou ainda mais apaixonada pela docência. Ver de perto a força da comunidade da Barro Branco foi ainda mais intenso do que em qualquer aula que poderíamos estar presentes, o contato com a escola como um todo faz toda diferença. Porém, uma das coisas que mais me deixou emocionada foi o fato da diversidade das danças e como muitas das crianças dançaram até mais de uma coreografia. E duas danças em específico me marcaram muito. As crianças dançaram o Maculelê de uma forma tão enérgica que foi extremamente contagiante, nessa hora me deu até vontade de ir junto. Já a dança indígena apareceu com um show de inclusão que me deixou completamente arrepiada pelo fato de eles terem incluído um dos alunos de forma cuidadosa e que tivesse todo um contexto na dança (“montaram” um barquinho ao redor da cadeira de rodas dele). Saí da Barro Branco morta de cansada, mas com o coração quentinho de tanto carinho (Foto comentada de Juliana Duarte, 2024).

NOTAS AD-MIRATIVAS

Diante do caminho tracejado ao longo do presente capítulo, é possível propor a construção de duas notas ad-mirativas ancoradas na reflexão sobre o Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ e suas possibilidades dialógicas entre escola, universidade e comunidade. Assim sendo, os comentários mobilizados trazem pistas para conexão com as ferramentas conceituais levantadas por Zeichner (2015), desdobrando

enquanto enredos: as potencialidades da condição suburbana; e do diálogo escolar e comunitário. Sobre o primeiro enredo, as escolhas postas para a construção do referido núcleo a partir do diálogo com escolas ditas suburbanas, localizadas distantes de um centro de poder e de recursos econômicos e políticos, parecem favorecer a constituição de zona de fronteiras, no sentido de possibilitar a identificação/reconhecimento de outras realidades vividas que não aquela central. Além disso, a segunda nota enfoca o PIBID enquanto espaço formativo cercado de potencialidades dialógicas na constituição de espaços híbridos entre a escola, a universidade e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Currículo da Escola Normal Paulista (1846/1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995.

AMBROSETTI, N. B., Calil, A. M. G. C., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015.

ARAUJO, Raffaelle Andressa dos Santos. Formação docente em educação física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 97-114.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos Bolsistas. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 95–108, 2016.

COSTA, Pierre. A Região Urbano-Industrial de Duque de Caxias (RJ). **Revista Pilares Da História**, n. 8, p. 26-34, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022010, 2022.

DOMINGUES, Álvaro. (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? **Geografia – Revista da Faculdade de Letras**. I série, vol. X, XI. Porto, 1994-95.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUQUEZ, J. A potencialidade do conceito de reestruturação na análise espacial de São Gonçalo, Rio de Janeiro: pensar a cidade, pensar sua produção. **Boletim Goiano de**

Geografia, Goiânia, v. 40, n. 01, p. 1–22, 2020.

SARTI, R.; COSTA, R. O PIBID como um cruzamento de fronteiras entre Universidade/escola: a experiência do subprojeto Educação Física UFRJ. **Revista Iniciação à Docência**. v. 6 n. 1, 2021.

SARTI, R.; SANTOS, M. Extensão Universitária, Educação Física E produção docente: a experiência com fotos comentadas. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.142-155, jan./abr.2009.

SOTO, William Héctor Gómez. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 16, n. 1, p. 109-131, 2008.

VIDAL, D.G. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal, 1932-1937. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996.

ZEICHNER, K. M. et al. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**. 66(2), 122-135. 2015.

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

DUARTE, Juliana. **Foto comentada**. Duque de Caxias, 18 mar. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4qmvLJIgg/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CUSTÓDIO, José Pedro. **Foto comentada**. São Gonçalo, 07 abr. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5dhFBSrw8W/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

ALMEIDA, Juliana. **Foto comentada**. Duque de Caxias, 19 mar. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4toDHBpOra/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

GEORG, Vitória. **Foto comentada**. São Gonçalo, 09 nov. 2023. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CzcwfiKuc6o/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

GEORG, Vitória. **Foto comentada**. São Gonçalo, 16 fev. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C3aLTQYrWVp/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MORENO, Thalita. **Foto comentada**. São Gonçalo, 20 dez. 2023. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C1E7FgILn0F/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MORENO, Thalita. **Foto comentada.** São Gonçalo, 07 abr. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5dwi1xLwsj/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

Sentir-se docente: reflexões e experiências no PIBID Educação Física Núcleo Resistência

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹, Monique Corte², Isabela Herdy³, Hanley Ribeiro⁴,
Gustavo Pires⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as narrativas de pibidianos(as) sobre como/quando se sentiram como docentes ao longo das experiências no PIBID-Educação Física. O núcleo resistência é composto por 25 Pibidianos(as), 3 professoras supervisoras e uma coordenadora, distribuídos(as) em 3 escolas municipais do Rio de Janeiro nos bairros da Ilha do Governador, Realengo e Cordovil. A partir das respostas do formulário respondido pelos(as) licenciandos(as) participantes do Núcleo, elencamos quatro eixos de discussão: Professores e professoras em formação como protagonistas do fazer docente; Relação Professor(a)-estudantes; Contexto social em que a escola está imersa adentrando as aulas de Educação Física; Relação dos pibidianos(as) entre si e com as professoras supervisoras reduzindo a solidão docente. Entendemos que múltiplos fatores atuam na construção do fazer docente, mas que o PIBID se mostra como um importante espaço formativo durante os primeiros períodos dos cursos de Licenciatura e que esse fazer docente está diretamente ligado às relações estabelecidas entre agentes na educação: professores(as) e estudantes e a relação de troca entre eles.

Palavras-chave: Formação Docente; PIBID; Relação professor-aluno

INTRODUÇÃO

O ano de 2023 foi marcante em alguns aspectos, especialmente no que tange à Educação Brasileira. Depois de quatro anos de um governo que, em meio a uma pandemia sem precedentes, não valorizou a educação pública, difamando ações educacionais, ignorando as diferenças como riquezas a aprendizagem e sucateando as instituições com

¹ Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos UFRJ. Coordenadora de Área do Subprojeto Educação Física - Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: michelefonseca@eedf.ufrj.br

² Professora do CIEP Marechal Henrique Teixeira Lott - SME/RJ - Supervisora do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: moniquecorte@gmail.com

³ Professora da Escola Municipal Roraima - SME/RJ - Supervisora do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: herdyisabela@gmail.com

⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: hanleysr@gmail.com

⁵ Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gustavohpires2003@gmail.com

congelamento de verbas⁶, esperançávamos por um novo ano para iniciar a construção de uma outra trajetória. Não sem luta!

Inquieta-nos refletir sobre a formação docente e os processos inclusivos/excludentes inerentes a nossa sociedade desigual em variados aspectos. Nessa luta por uma educação crítica e inclusiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado como uma política pública de Estado para fomentar a iniciação à docência (Bartochak, Sanfelice, 2023), foi uma oportunidade para retomarmos essa luta com ferramentas necessárias à formação de professores e professoras de educação física que corroboram esforços para a construção de uma educação pública brasileira democrática e de qualidade. Nesse sentido, importa contextualizar o nossa realidade:

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ recebe 100 novos licenciandos(as) a cada semestre. Dada essa grandeza, no processo seletivo para o PIBID em 2022, pleiteamos a criação de 6 núcleos, que seria composto por 6 coordenadores(as) de área, 18 supervisores(as) e 144 licenciandos(as) bolsistas. Esse era nosso desejo de implementar um grande PIBID, porém considerando como o Governo Bolsonaro (des)valorizava a educação, recebemos em dezembro de 2022 um terço de um núcleo. Mesmo assim o trabalho foi iniciado. Com a mudança do governo federal em 2023, fomos contemplados com todas as bolsas solicitadas durante o ano de 2022. (Ribeiro e Fonseca, no prelo)

Dentre esses 6 núcleos contemplados pela retomada das bolsas vinculadas ao curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), o núcleo autodenominado Resistência iniciou sua trajetória no PIBID em maio de 2023. Atuamos em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE) e com 3 escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em diferentes territórios (Ilha do Governador, Realengo e Cordovil), com 3 professoras supervisoras e 8 bolsistas em cada escola, além de 1 voluntário.

Esta foi a primeira experiência no chão da escola para a maioria desses(as) licenciandos(as), o que é muito significativo, devido ao apoio institucional, formativo e financeiro direcionado a efetivação dessa política pública. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre as narrativas de pibidianos(as) sobre como/quando se sentiram como docente ao longo das experiências no PIBID.

6

Matérias jornalísticas:
<https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/na-pandemia-cortes-de-79-na-saude-e-de-ate-85-na-educacao> e
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/05/corte-de-r-1-bi-restringe-assistencia-e-extensao-de-universidad-es-federais.htm>

METODOLOGIA

Esta pesquisa se apresenta com cunho qualitativo pois considera as interpretações, conceitos, histórias e representações das pessoas envolvidas (Turato, 2003).

Os(As) participantes da pesquisa são 25 pibidianos(as) vinculados ao Subprojeto Educação Física, dentre os quais 24 são bolsistas e 1 voluntário. Estes(as) são pertencentes ao núcleo autointitulado Resistência e atuam em três escolas de diferentes regiões do município do Rio de Janeiro: Escola Municipal Roraima, localizada em Cordovil; CIEP Marechal Henrique Teixeira Lott, em Realengo e Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, na Ilha do Governador.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário *online*, em que os estudantes foram convidados a responder anonimamente a questão: “Narre brevemente uma situação significativa em que você se sentiu como docente ao longo das experiências no PIBID. Caso não tenha se percebido como docente, narre também o motivo”, além de dados de seu perfil.

A partir dessas narrativas, elencamos eixos de discussão, que serão apresentados na sessão seguinte:

Eixo 1 - Professores e professoras em formação como protagonistas do fazer docente

Eixo 2 - Relação Professor(a)-estudantes

Eixo 3 - Contexto social em que a escola está imersa adentrando as aulas de Educação Física

Eixo 4 - Relação dos pibidianos(as) entre si e com as professoras supervisoras reduzindo a solidão docente

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como forma de compreender quem são esses PIBIDianos(as) respondentes, apresentamos um breve perfil sobre os mesmos. A faixa etária está entre 18 e 44 anos, com a maioria deles entre 20 e 22 anos, 15 se declaram do gênero feminino e 10 do gênero masculino. Ao serem perguntados sobre sua cor/raça, 05 se autodeclaram pretos, 07 pardos e 13 brancos.

Também foi perguntado como forma de complementação do perfil, se sua formação foi feita em escolas públicas (14), particulares (08) ou em ambas (03). Essa pergunta busca se conectar com a realidade vivida por cada um(a) em sua formação pedagógica durante a

educação básica e o PIBID, já que os conhecimentos trazidos por eles(as) em suas experiências fazem parte do saber docente que constroem cotidianamente.

Essas atuações docentes proporcionadas pelo PIBID acontecem, como dito acima, em três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Retomamos aqui esse dado para assim desencadear a reflexão sobre a presença desses professores(as) em formação nessas escolas: os(as) que nunca estudaram em escolas públicas e estão aprendendo uma dinâmica diferente daquela vivida nas escolas particulares e aqueles que voltam ao lugar habitual, agora como professor(a) em formação, e podem fortalecer suas experiências docentes nesse espaço. Tardif (2012) afirma que o saber docente está diretamente relacionado com a "pessoa e a identidade deles, com sua experiências de vida (...), com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares" (2012, p.11) que são constituídos antes do curso de Licenciatura e vão sendo construídos diariamente a partir disso. Essas inter-relações profissionais formam também um novo arcabouço de possibilidades para esses futuros professores(as).

Ao perguntar aos PIBIDianos(as) sobre uma situação significativa em que tenha se sentido como docente ao longo das experiências no PIBID, elencamos quatro eixos a partir das respostas. Estes se entrelaçam e se complementam, porém, para fins didáticos, apresentaremos as reflexões por eixos.

Na pergunta, também possibilitamos explicar caso não tenha se percebido como docentes, que narrasse o motivo, porém, todos(as) respondentes expuseram alguma situação em que se sentiram docentes a partir das experiências no PIBID.

Com relação ao Eixo 1 - Professores e professoras em formação como protagonistas do fazer docente, mencionaram:

A sensação de estar conduzindo o processo de aprendizagem, de forma ativa e participativa, foi extremamente gratificante. (R-21)

Descartando termos acadêmicos, acho que é isso: me sinto docente toda vez que planejo uma aula, ou que leio um artigo e me recordo de algum(a) educando(a). (R-6)

Com a turma de terceiro ano, sentia mais facilidade para falar, então sempre que tinha oportunidade conseguia conduzir um pouco da aula e sentia um apego muito grande por eles. (R-1)

Me senti como docente na primeira vez que ministrei a aula sozinho para a turma. (R-2)

Nas aulas que ficavam a responsabilidade das aulas para os pibidianos, tivemos que preparar as aulas e atuar como docentes. (R-07)

Naquele momento percebi que pelo menos 1 dos meus alunos foi influenciado pelas minhas aulas, e me mostrou na prática como é ser um agente formador. (R-20)

As narrativas acima revelam a importância do protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, ressaltamos a potência do PIBID em proporcionar um espaço formativo ainda no início da trajetória acadêmica desses(as) licenciandos(as), entendendo também a relevância desses momentos para a construção da identidade docente. Em consonância com esta concepção, Nóvoa (2017) sinaliza sobre pensar espaços que valorizem as experiências, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Neste cenário, o PIBID também contribui para a incorporação da cultura da profissão pelo(a) professor(a) em formação, que se (re)conhece e se (re)constrói docente ao passo que se conecta com as nuances do chão da escola. Coerente aos aspectos citados pelos(as) licenciandos(as), Nóvoa (2022, p. 98) defende que “(...) a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor”, dada a relevância do ofício docente.

Ainda sobre a formação, Tardif (2012) afirma que os saberes profissionais são temporais e por isso desenvolvidos pela rotina e pelas estruturas da prática. Nesses trechos de respostas destacadas, parte dessas rotinas e estruturas são proporcionadas aos pibidianos(as) antes mesmo de estarem formados e isso é primordial para que também se reconheçam como docentes.

Com relação ao Eixo 2 - Relação Professor(a)-estudante, as respostas mencionaram:

Percebi-me como docente ao passo em que ocorriam as relações e diálogos com os(as) estudantes em sala de aula. (R-6)

Na minha visão ser professor é também aprender, e a troca de ideias e experiências com os alunos foi algo que levarei para a vida. (R-10)

Por esse carinho e zelo que as crianças têm conosco faz realmente valer a pena. (R-1)

Nesse caminho o que mais fez eu me ver como docente foi a troca dos discentes comigo e ver que eles me viam como docente. (R-2)

E nunca esquecerei como foi dar a primeira aula e ver todos os olhares de esperança, na expectativa de que a aula sempre seja incrível. (R-23)

Todas as vezes que me senti como docente foram nos encontros com os alunos, sempre chego à escola e sou chamada de "professora", ministrando aula para eles, inclusive em outros ambientes, mesmo fora da escola. (R-5)

As referidas falas evidenciam que uma educação pautada na afetividade é um caminho potente para construir relações que buscam transformar o fazer pedagógico. Salientamos que o afeto se dá pela presença de elementos como “carinho, conhecimento, cuidado, responsabilidade, respeito, comprometimento, confiança” (hooks, 2021, p. 142) que são constituintes básicos para realização de um trabalho coletivo em qualquer campo de atuação.

Ainda relacionado à docência, entende-se o afeto como um fator central na humanização dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), mas não ingênuo. O afeto citado aqui preserva as práticas que escutam, percebem e consideram os(as) educandos(as) como sujeitos para além da função estudantil passiva. Compreende-se como um dos meios mais estratégicos de se viabilizar o processo de ensino-aprendizagem ao longo da vida o amor existente nas relações entre os indivíduos na sala de aula.

Ainda apoiadas em bell hooks (2021), aproximamos essa relação com o amor descrito por ela como forma de também estimular esse aluno a ser o melhor que poderia ser. A autora conta que ao amar seus alunos e perguntar-lhes se sentiam-se amados por ela, recebia respostas de que tinham que trabalhar duro para fazerem jus a esse amor. Assim também deve ser essa relação da espera, da troca entre professores e estudantes. Buscar o melhor deles é também buscar o melhor para e com eles(as), numa troca ativa entre aqueles que pensam e elaboram as aulas e aqueles que as fazem ser significativas.

A relação entre docente-estudante que traz o diálogo e a reflexão como cerne desse processo, contribui para um ambiente ainda mais colaborativo e participativo, tais atitudes se destacam nas narrativas acima. Importa dizer que os pressupostos Freireanos também nos ajudam a refletir sobre esta concepção enfatizando que “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (Freire, 1996, p.23).

No que tange o Eixo 3 - Contexto social em que a escola está imersa adentrando as aulas de Educação Física, destacamos as seguintes respostas:

Me senti docente quando senti a tristeza de perder um aluno (que saiu da escola) por ter sido estuprada e ter engravidado. (R-22)

Essa situação me marcou, pois a aluna do 8º ano grávida, não tinha falado com a professora regente e nem com os responsáveis e senti que ela ficou confortável em falar comigo um assunto bem delicado para a idade dela. (R-8)

Mesmo tão jovens, os alunos já tinham toda uma bagagem de experiências e que as rodas de conversas é um ótimo modo de escutar e dar protagonismo para eles ao invés de enxergar os alunos como “potes vazios”. (R-12)

Após a saída dele soube por uma terceira pessoa que ele estava se envolvendo com o tráfico de drogas da região e que tinha sido "recrutado". Tal acontecimento me trouxe muitas reflexões, como por exemplo: meu papel como docente, minhas limitações como ser humano, a proximidade de idade dele com meu irmão, etc....Infelizmente esse tipo de situação me fez entender que muitas coisas estão fora do controle da docência, por mais que o professor tente abraçar o mundo, a sensação de fracasso surge forte nesses momentos, porém serve de incentivo para continuar na docência, afetando e despertando o melhor das pessoas. (R-15)

As realidades e os contextos sociais em que as escolas estão inseridas são levados em consideração nas práticas docentes realizadas no PIBID e dialogam com os trechos destacados. Perceber atentamente esse contexto social faz com que sejam visibilizadas questões em que a violência do entorno acaba por adentrar os muros da escola, seja por palavras e histórias contadas, ou pela luta do professor contra possíveis influências de fora.

Nesse sentido, é indispensável enfatizar que os papéis desempenhados pelos(as) docentes alcançam esferas maiores do que as dinâmicas observadas nas aulas, além de entender o fazer docente como uma ação que ultrapassa os limites entre o conteúdo e o objetivismo (hooks, 2021) nas aulas de educação física escolar. Como apontado nas falas dos(as) licenciandos(as), é comum que grande parte do processo de reconhecer-se na profissão seja composto por momentos em que se evidencia considerável envolvimento emocional para com o contexto exposto por estudantes mais ou menos fragilizados.

Ainda que o eixo em questão não se refira especificamente a relação professor-aluno, a presença de respostas que ressaltam a sensibilização dos(as) licenciandos(as) com relação a fatores da vida pessoal dos(as) alunos(as) em um espaço sobre contextos sociais em que se insere a escola, demonstra a indissociabilidade entre as esferas psicológicas, emocionais, sociais e econômicas no processo de ensino-aprendizagem para ambos os sujeitos: o(a) professor(a) e o(a) aluno(a).

No que concerne ao Eixo 4 - Relação dos pibidianos(as) entre si e com as professoras supervisoras reduzindo a solidão docente, destaca-se:

A confiança depositada em mim pela equipe e a responsabilidade de guiar o processo educacional proporcionaram uma sensação de realização e validação do meu papel como educador em formação. (R-21)

Tenho um pouco de dificuldade em falar em público, então sempre tive vergonha de conduzir a aula de educação física, mas aos poucos consegui ir

me soltando e com a ajuda das professoras ao meu lado fui tendo mais facilidade. (R-1)

É difícil expressar apenas um relato ou palavra para descrever toda essa jornada, pois a professora supervisora sempre propõe que sejamos protagonistas nas atividades, atuando coletivamente (R-23)

Assim, as crianças como já entendiam a situação [de violência no entorno], foi preciso conversar isso com eles, onde a professora supervisora x foi uma base super importante. (R-25)

Através das narrativas dos(as) licenciandos(as), é possível identificar as responsabilidades atribuídas aos(às) professores(às) veteranos(as) na trajetória de formação e indução profissional docente. Nóvoa (2022) aponta que tais relações precisam ser fortalecidas, pois viabilizam maior socialização e mobilização do coletivo docente em prol dos interesses que permeiam a profissão. No PIBID, nota-se que parte significativa do conforto necessário para assumir a posição de professor(a) em sala de aula citada pelos(as) licenciandos(as) foi propiciada por ambientes em que se articularam esforços da direção escolar, das professoras supervisoras e dos(as) demais professores(as) em formação mais experientes e/ou menos tímidos.

Este fator confirma a importância de estabelecer laços de confiança e de afeto ao longo da formação e do exercício da profissão docente a fim de tornar mais coletivizado o espaço escolar, tanto para os(as) estudantes - impactados pela melhoria das relações e do ensino - quanto para os(as) professores(as), que ao passo do fortalecimento do coletivo, constitui como um alicerce individual os espaços de acolhimento e de compartilhamento de experiências para com os semelhantes. Além disso, a parceria entre os(as) professores(as) veteranos(as) e os(as) professores(as) ainda em formação em contato com a escola torna a cultura da profissão mais firme na formação inicial uma vez que:

Elas são um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais coletiva, colegial, do exercício profissional docente. Ora, o futuro dos professores tem de passar, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão, que deve começar nestes primeiros anos de docência. (NÓVOA, 2022, p. 100-101)

Cassão e Chaluh (2028), ao analisarem quais as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como afetam a constituição do ser professor, identificaram narrativas em que perceberam um sentimento de solidão, de isolamento, de desamparo, de falta de apoio no cotidiano escolar. Não ter com

quem dividir as inquietudes do cotidiano escolar e enfrentar os problemas, conflitos e dificuldades sozinho evidencia a solidão do trabalho docente. As autoras citadas ressaltam, portanto, sobre a possibilidade da ideia de coletividade. O PIBID, no nosso entender, se apresentou como essa potência para a parceria e para o fazer coletivo e dialógico, formando mutuamente todas as pessoas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como objetivo refletir sobre as narrativas de pibidianos(as) sobre como/quando se sentiram como docentes ao longo das experiências no PIBID e apresentamos as percepções de 25 estudantes de Licenciatura em Educação Física participantes do Núcleo.

Entendemos que múltiplos fatores atuam na construção do fazer docente, mas o PIBID se mostra como um importante espaço formativo durante os primeiros períodos dos cursos de Licenciatura, não somente para os docentes em formação, mas também para as professoras supervisoras e coordenadoras de núcleo. Reforçamos que essa política deve ser estimulada e aumentada para que mais licenciandos(as) e docentes tenham a possibilidade de participar dessas experiências formativas. Esse estímulo serve também para que a trajetória docente desses professores(as) em formação seja mais rica em oportunidades de criação de novas rotinas docentes (Tardif, 2012).

Ao analisarmos as respostas dos(as) estudantes, compreendemos que se sentir professor(a) está diretamente ligado às oportunidades de atuar como docentes conhecendo e experimentando o cotidiano da escola, planejando e ministrando as aulas e avaliações, fortalecendo a práxis, mas também se faz com relações entre professores(as) e estudantes, com o ambiente escolar, com os colegas, com outros professores(as) e também atravessa os muros da escola. O amor como compromisso ético e político do professor pela prática docente o faz também amar seu aluno e nele buscar a esperança de que mudar é possível e que educar é uma tarefa de responsabilidade e liberdade (Freire, 1996).

REFERÊNCIAS

BARTOCHAK, Ântony; SANFELICE, Gustavo. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5597, 2023.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 23, núm. 2, pp. 191-207, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. Ensino 11: um diálogo sincero: ensinar com amor. In: HOOKS, b. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021, p. 138-148.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RIBEIRO, Hanley; FONSECA, Michele. **Cultura corporal e favela: perspectivas inclusivas/excludentes no cotidiano escolar**. No prelo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIBID em movimento! Experiências pedagógicas do subprojeto Educação Física no Colégio Pedro II

Lívia de Paula Machado Pasqua¹, Juliana Martins Cassani², Ana Carolina Vazquez Borges de Oliveira³, Ezequiel Rodrigues Moreira³, Bruno Duarte Rei⁴, Carla Verônica Cesar Trigo⁴, Catharina Romeiro⁴, Juliana Diuana de Castro⁴, Renata Aparecida Alves Landim⁴

RESUMO

O ano de 2023 foi marcado pelo desafio do aumento exponencial de bolsistas no PIBID Subprojeto Educação Física - UFRJ. Esse movimento implicou em adaptações e criação de estratégias diversas para o desenvolvimento do programa. Assim, trata-se de um relato sobre as experiências pedagógicas no Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, com o objetivo de demonstrar a proposta da Educação Física, os desafios iniciais enfrentados pela implantação do programa, os conteúdos e temas trabalhados, as relações entre coordenadoras – supervisoras (as) – bolsistas, a organização de eventos e a produção científica decorrente dessas ações. Consideramos que as vivências ocorridas neste programa, impactaram fortemente na formação dos (das) discentes, supervisoras (as) e coordenadoras. Ademais, ressaltamos que a extensa presença de bolsistas PIBID no colégio, muito provavelmente refletirá na área de uma forma geral, principalmente no que tange a uma Educação Física que pense o corpo de forma criativa, crítica, libertadora e antirracista.

Palavras-chave: corpo; formação docente, Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CENA NO PIBID UFRJ – DESAFIOS INICIAIS

O presente ensaio trata especificamente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2022-2024⁵, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na Escola de Educação Física e Desportos - EEFD, Subprojeto Educação Física. O projeto teve início em novembro de 2022, com a atuação de uma professora coordenadora bolsista e outra professora coordenadora voluntária, ambas sendo estreates no programa,

¹ Professora da Faculdade de Educação Física da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Educação Física - UFRJ – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: liviapasqua@eefd.ufrj.br.

² Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Educação Física - UFRJ – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: julianacassani@gmail.com.

³ Graduandos no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes no Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: anavazquezoliveira@yahoo.com.br e ezequiel.rodrigues@hotmail.com

⁴ Professores e Professoras de Educação Física do Colégio Pedro II. Supervisoras do Subprojeto PIBID Educação Física - UFRJ. Bolsistas Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mails: br.duarterei@gmail.com; carlatrigo@cp2.g12.br; catharina.romeiro@gmail.com; judiuana@cp2.g12.br; renatalandim@cp2.g12.br

⁵ Edital nº 660/2022.

contemplando 1 professora supervisora, 8 bolsistas e 2 voluntárias, em apenas um colégio, na época, Colégio Central do Brasil, situado no Méier, Rio de Janeiro – RJ.

Com o cenário de mudança de governo, em 2023, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - vinculada ao Ministério da Educação), anunciou a segunda chamada para o programa⁶, com um aumento exponencial do número de bolsas, sendo 528 novas bolsas para a UFRJ e no caso do Subprojeto de Educação Física, a quantidade passou de 8, para 144 bolsas, ou seja, em tempo mínimo, organizamos um novo processo seletivo para licenciandos e licenciandas em Educação Física.

Devido o curso de Educação Física da UFRJ ser a maior licenciatura desta universidade, conseguimos em tempo hábil nos organizar numa equipe de 6 docentes coordenadores, 18 supervisores e 144 bolsistas PIBID, e ainda possuir uma lista de cadastro reserva com 98 estudantes. Esses números já demonstram a demanda da Educação Física para a participação neste programa de formação.

No presente relato, tratamos especificamente de uma parceria entre duas coordenadoras que perdurou até o final do programa, pois a professora que era voluntária no início do programa, tornou-se coordenadora efetiva de um núcleo completo, em nova escola. Assim, os Colégios Central do Brasil (Ensino Médio) e Pedro II– Campus São Cristóvão (Ensino Fundamental I) foram gerenciados de forma conjunta, o que fortaleceu o trabalho e permitiu ultrapassar barreiras de forma mais consciente, coerente e produtiva.

Um desses obstáculos, por exemplo, ocorrido no âmbito escolar (Colégio Central do Brasil), foi a Reforma do Ensino Médio, no qual os (as) bolsistas acompanharam um cenário instável da Educação brasileira, bem como os ajustes e ambientações que a professora supervisora precisou adaptar à sua própria rotina de turmas, aulas e realocação de horários dos (das) bolsistas.

Outro desafio a enfrentar, se deu na esfera universitária, em razão do desabamento ocorrido em parte do prédio da EEFD, situado na Ilha do Fundão – RJ, no dia 6 de setembro de 2023. Isso implicou em severas alterações na grade curricular de estudantes, e conseqüentemente, nas reuniões de planejamento do PIBID, que ocorriam às quartas-feiras no período vespertino, tendo sido momentaneamente transferidas para a modalidade on-line, e retornando apenas um mês após o desabamento e em condições ainda adaptadas até o final do programa, como por exemplo, reuniões ocorridas no Ginásio de Lutas, no Ginásio de Basquete, entre outras adequações.

⁶ Edital nº 285/2023, adendo ao edital nº 660/2022.

Aliado a isso, ressaltamos que as professoras coordenadoras destes núcleos eram recém-chegadas na UFRJ, tendo passado por mudança de cotidiano pessoal e profissional, ou seja, ao mesmo tempo que traziam experiências de seus estados (São Paulo e Espírito Santo), sofreram uma transferência de ambiente, adaptando-se a um novo estado e especificamente a uma cidade que apesar de sua importância no cenário cultural do país, possui um histórico de sofrimento humano (cidade brasileira de maior chegada de pessoas escravizadas durante três séculos), alto índice de pobreza, violência e criminalidade, déficit educacional na Educação Básica e contexto político conturbado.

De maneira breve, estabelecemos aqui o palco no qual o PIBID entrou em cena no período de 2022 a 2024, cujo cenário alterou muitas vezes, porém as personagens protagonistas permaneceram comprometidas durante todo o decorrer do programa, atuando a partir do entendimento de experiências (Larrosa Bondía, 2002) e saberes docentes (Tardif, 2014) em jogo.

Trata-se portanto de uma escrita narrativa, sobre as práticas de formação e desenvolvimento profissional docente, baseada nos pressupostos de Souza (2003; 2006; 2008); Clandinin e Connelly (2015) que compreendem que o pensar narrativamente permite um movimento em quatro direções: prospectivamente, retrospectivamente, introspectivamente e extrospectivamente; e Reisdoefer e Lima (2021, p. 818), que defendem a construção de textos de pesquisa a partir de uma espiral, não cristalizados ou fragmentados. Isto posto, e devido ao limite do artigo, discorreremos apenas sobre as experiências pedagógicas ocorridas no Colégio Pedro II, a partir de uma escrita narrativa.

CONTEÚDOS NO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II, está situado numa área identificada como referente à classe média no município do Rio de Janeiro, no bairro de São Cristóvão, sendo um dos pilares históricos da educação no Brasil. Fundado em 1837, sua história se entrelaça com a própria construção da identidade educacional no país. Inicialmente denominado Imperial Colégio de Pedro II, tornou-se uma referência de excelência acadêmica ao longo dos anos, e possui uma estrutura ampla para a prática da Educação Física, como ginásio, piscina e sala de materiais.

Este núcleo foi composto especificamente por professoras (es) supervisoras (es) e bolsistas PIBID no Ensino Fundamental I, conhecido carinhosamente por “Pedrinho”. Resumidamente, foram trabalhados os conteúdos: futebol, atividades circenses e ginástica, vôlei, basquete, basquete de rua, natação, jogos populares coletivos, jogos cooperativos,

práticas corporais indígenas, jogos e brincadeiras africanas e Capoeira, os quais serão brevemente descritos a seguir.

Cada supervisão foi planejada com as etapas de imersão (observação), tematização e problematização com a equipe de bolsistas em todas as turmas. Destacamos que isso não ocorreu de forma igual e uniforme para todos, pois houve atenção às especificidades de cada grupo. Findada a etapa de diagnóstico, os (as) bolsistas puderam atuar efetivamente no planejamento e como professores e professoras de sala, com conteúdos e fundamentos teóricos específicos, que serão descritos adiante de forma aleatória e não cronológica.

A partir da perspectiva da Cooperação (Brotto, 2013), algumas turmas consideradas difíceis no diagnóstico dos (das) pibidianos (as) em relação ao diálogo e à competitividade (5º. ano), trabalharam os conteúdos de jogos e natação, que além de apresentar o conteúdo, possibilitaram a melhoria das relações interpessoais. Assim, foram abordadas a inclusão, o compartilhamento, o respeito mútuo e o trabalho em equipe no Futebol; a valorização da coletividade e da diversidade nos Jogos Populares Coletivos; e a colaboração e a confiança na Natação.

Vale ressaltar que, o aspecto lúdico também foi considerado elemento fundamental para permear as propostas desenvolvidas, no sentido de construção de autonomia (Freire, 1996), especialmente naquelas que propuseram transformações das práticas desportivas. Assim, estudantes praticaram o vôlei formando um jogo da velha, brincaram de basquete usando bambolês como cestas, transformaram a turma em um totó gigante e juntaram muitos coelhinhos em apenas uma toca para fugir do lobo. Assim, foi possível abrir possibilidades para uma abordagem sociocultural de brincadeiras e esportes nos quais o jogo e a “com-vivência” fossem mais importantes do que ganhar ou perder.

Figura 1. Jogos Cooperativos.



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II

Figura 2. Natação



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II
Acervo PIBID Subprojeto Ed. Física (2022-2024)

Em relação ao futebol, foram trabalhados a partir de duas temáticas em diferentes turmas, como o “futebol da nossa escola” e o “futebol de todes”. O “futebol da nossa escola” surgiu por meio da problematização da prática durante o recreio, no qual foram identificados e reconhecidos os pontos positivos e negativos dessa prática durante o intervalo, para então aprender e/ou ampliar habilidades necessárias para se jogar futebol; conhecer e experimentar múltiplas formas de se praticar o futebol; criar e recriar propostas cooperativas para aprender-ensinar o futebol. Já com o “futebol de todes”, foram desenvolvidas aulas que tiveram como objetivos centrais: contribuir para modificar estruturas de pensamento hegemônicas no que se refere a apropriação do futebol relacionadas às questões de gênero; tornar a prática de futebol menos desigual; construir estratégias que motivassem especialmente as meninas a praticarem o futebol, pautadas na equivalência de direitos; e desenvolver estratégias que estimulassem os meninos a refletir sobre a inserção das meninas nas práticas do futebol.

Figura 3. Futebol da nossa escola e Futebol de todes.



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II
Acervo PIBID Subprojeto Ed. Física (2022-2024)

Já o circo, foi tematizado em diálogo com o conteúdo Ginástica, explorando a caracterização da arte circense, seus artistas e suas possibilidades de movimentação e expressão corporal. Durante as aulas, os alunos e as alunas conheceram e vivenciaram, de forma lúdica e cooperativa, elementos que compõem a cultura circense, tais como: a palhaçaria, o malabarismo, o equilibrismo e as acrobacias coletivas (Bortoleto, 2008).

Para além da experimentação das práticas circenses, buscou-se promover uma ação-reflexão sobre a cultura corporal de movimento, com temas importantes que foram trazidos para a discussão com os estudantes, tais como: a não utilização de animais no novo circo, artistas brasileiros de renome no circo (como o palhaço Benjamim de Oliveira) e a possibilidade de construir materiais para a prática circense, reutilizando recursos que iriam para o lixo.

Figura 4. Acrobacias, circo e ginástica.



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II
Acervo PIBID Subprojeto Ed. Física (2022-2024)

O basquete de rua foi contextualizado a partir do *Hip-hop*, que é uma cultura híbrida, complexa e em evolução, não se resumindo a um estilo musical ou dança apenas, tratando-se de um importante movimento de crítica e contestação social contra a segregação racial e pela igualdade de direitos. Os quatro elementos que compõem o *Hip-hop* (o *Break dance*, o *Rap*, o *Disk Jockey* e o *Graffiti*) caracterizam-se como manifestações artístico-culturais que buscam ocupar os espaços urbanos, dando voz às populações periféricas, representadas majoritariamente por pessoas de pele preta. O Basquete de rua vem dessa herança, desenvolvendo-se integrado ao universo *Hip-hop*, sendo atualmente considerado o quinto elemento desta cultura. Foi importante contextualizar o basquete de rua para compreender as

práticas de matrizes africanas, com ricas experiências (Silva e Correia, 2008; Reis et al., 2015).

Para as práticas corporais indígenas, jogos e brincadeiras africanas e Capoeira, foram levadas em conta as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que dispõem sobre a obrigatoriedade de ensino de história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares permitindo uma reflexão sobre quem somos nós e a coletividade que nos constitui, além de fomentar a educação voltada para as relações étnico-raciais

Primeiramente, a maior missão da equipe foi construir experiências a fim de incutir a superação das concepções estereotipadas presentes no senso comum a respeito dos povos indígenas. Dentre essas práticas, foram trabalhadas no 2º ano as brincadeiras: emusi (brincadeira de pique pega do povo Kalapalo), kopü kopü (brincadeira de peteca do povo Kalapalo) ou peikrã (peteca para o povo Kayapó), xondaro (dança indígena povo Guarani) e zarabatana (construção de artefato indígena de diferentes etnias).

Figura 5. Jogos Indígenas.



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II
Acervo PIBID Subprojeto Ed. Física (2022-2024)

Em relação às brincadeiras e jogos africanos, foram surpreendentes as descobertas relatadas sobre a ancestralidade do jogo da Amarelinha, de origem egípcia, cultura que acreditava em vida pós-morte como um caminho feliz à morada dos deuses (Santos, 2012). Foi experimentada a amarelinha brasileira e a amarelinha egípcia a fim de estabelecer relações e compreender o impacto da cultura africana na cultura brasileira. Outro jogo africano escolhido foi o brinquedo cantado “SI MAMA KAA”. Trata-se de uma música cujas palavras indicam os movimentos que os (as) participantes devem realizar. Assim, foi possível aprender sobre a cultura da Tanzânia de forma lúdica e por meio da língua nativa, pois a letra é cantada em suaíli (Cunha, 2016).

Ademais, foram também vivenciadas durante esse período escolar as brincadeiras africanas (Cunha, 2016; Barbosa, 2019, 2022): Mamba (África do Sul); Terra e Mar (Moçambique); Ahm Totre (Gana); Pegue o bastão (Egito), Shizima (Quênia). Armadilha dos felinos (Sudão do Sul); Preso na lama (África do Sul), cachorro que rouba o osso (Botswana) e Chukulu (Namíbia), para que participantes experimentassem e tivessem acesso a esse vasto patrimônio gestual da humanidade.

Na sequência, a Capoeira esteve presente em turmas do 2º e 3º anos, compreendida como patrimônio cultural imaterial do Brasil (Iphan, 2008) e do Mundo (Unesco, 2014), tendo como objetivo vivenciar essa manifestação cultural; conhecer o contexto histórico, social e cultural em que a Capoeira foi criada; identificar os contextos em que é praticada nos dias de hoje; compreender situações de preconceito e dialogar de forma coletiva para superá-las, conforme discutido por Silva e Darido (2014).

A maioria dos alunos recebeu essa temática com entusiasmo, no entanto um grupo reduzido de alunos apresentou um certo descontentamento para participar da prática. Por meio de conversa e esclarecimento, procuramos desconstruir preconceitos presentes no senso comum sobre os instrumentos e cantos da Capoeira, valorizando e resgatando a contribuição do povo negro na constituição do corpo e da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, buscamos a compreensão desses saberes que docentes em formação e discentes estão acessando, bem como seus valores civilizatórios afro-brasileiros, como: Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo – Comunitarismo (Trindade, 2013).

E para encerrar, o ponto culminante da proposta pedagógica, foi a organização de um festival de Capoeira denominado “CAPOFESTA”, em parceria com o grupo de pesquisa LABCAPO (Laboratório Capoeira) e o projeto de extensão CAPOUFRJ (Capoeira na Universidade), ambos da EEFD/UFRJ. O evento incluiu jogos e brincadeiras temáticas, exploração de materiais pedagógicos e instrumentos musicais, além de sessões de “papoeira” (bate-papo informal sobre Capoeira), envolvendo tanto estudantes universitários quanto aproximadamente 200 alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, com atendimentos parciais de até 50 alunos por horário.

Os alunos não apenas aprenderam a Capoeira em sua dimensão prática, mas, também, desenvolveram uma compreensão mais profunda da história e da cultura afro-brasileira, bem como uma consciência crítica em relação às questões étnico-raciais que atravessam o país, tornando-se evidente, para todos os segmentos envolvidos com a proposta relatada, o impacto positivo da abordagem da Capoeira como conteúdo educacional.

Figura 6. Dia de CAPOFESTA, culminância atividade de Capoeira com LABCAPO -UFRJ.



Fonte: Experiências pedagógicas no Colégio Pedro II
Acervo PIBID Subprojeto Ed. Física (2022-2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do programa os (as) bolsistas relatavam sobre o seu medo, insegurança, receio de encontrar as turmas e não conseguir estar à frente de uma aula. Ao decorrer do processo, amadureceram, conseguiram desenvolver o planejamento e seus planos de aula, compreenderam sobre os saberes docentes e puderam captar as belezas do chão da escola e da variada gama de conteúdos da Educação Física.

Ao cumprir a etapa final do programa relataram sobre a importância dessas experiências no PIBID Subprojeto Educação Física em sua formação, a partir do estabelecimento de conexões entre os conteúdos aprendidos na licenciatura em Educação Física, no planejamento com os (as) professores (as) supervisores (as) e as professoras coordenadoras. Além disso, depararam-se com estratégias, metodologias e formas de abordagem e ensino-aprendizagem de conteúdo que compreenderam o corpo na Educação Física como plural, diverso e inclusivo.

Assim como a experiência no Colégio Pedro II movimentou a formação de professores e professoras em contexto local, esperamos, com esse relato, contribuir e mobilizar a formação em Educação Física no cenário nacional, no sentido de uma Educação Física que pense o corpo de forma criativa, crítica, libertadora e antirracista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério. “**Kakopi, kakopi! – Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos**”. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

BARBOSA, Rogério; YAMÃ, Yaguerê. **Doze Brincadeiras Indígenas e Africanas: Da Etnia Maraguá e de Povos do Sudão do Sul**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho (Org.) **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2008.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos, Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2013.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196> Acesso em: 08/02/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, IPHAN. **Parecer referente ao processo 01450.002863/2006-80 no qual se solicita registro da Capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. Salvador, 15 de julho de 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer_conselho_consultivo_roda_capoeira.pdf> Acesso em: 7 mar. 2023.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

REIS, Adriano Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; CASTRO, Giovana de Carvalho; PAULA, Hebert Hischer Chaves de; SANTOS, Marcelo Silva dos. A voz da periferia: o hip hop enquanto possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física. In: REIS, Adriano Paiva et al. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

REISDOEFER, Deise Nívia; LIMA, Valderez Marina do Rosário. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, p. 795-820, 2021.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; CORREIA, Adriana Martins. Espetáculo e reflexividade: a dimensão estética do Basquete de rua. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 107-122, set 2008.

SILVA, Luciana Maria Fernandes; DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Maringá: EDUEM, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney. (Org.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, 2008.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. UNESCO. Intangible cultural heritage. **Decision of the Intergovernmental Committee: 9.COM 10.8**. Inscribe Capoeira circle on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity. Paris, 25 nov. 2014. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/decisions/9.COM/10.8>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

Ações formativas na escola e na universidade: Núcleo Suburbano do subprojeto Educação Física

Carina Freire¹, Laiane Barbosa², Luis Aureliano Imbiriba Silva³, Renato Sarti⁴, Thalita Moreno⁵, Vitória Vargas⁶

RESUMO

O presente capítulo busca socializar as ações formativas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Suburbano do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ, admirando os diálogos estabelecidos entre os dois cenários de ocorrência, a universidade/escola. São mobilizados diálogos com os trabalhos publicados sobre o núcleo, com os diários de campo das autoras e com as fotos comentadas de autoria das/os professoras/es em formação. Enquanto organização, as ações têm sido agrupadas por espaços de ocorrência, a universidade e a escola. A reflexão sobre as ações formativas do núcleo possibilitou a construção de duas notas admirativas, a saber: ações na universidade e os “professores híbridos”; e a potencialidade dialógica universidade/escola em ações nas instituições de educação básica.

Palavras-chave: Educação física; Formação docente; PIBID

“Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.”

(Thiago de Mello)

VERSOS INICIAIS: PARA COMEÇAR A CONTAR A HISTÓRIA

A formação e a profissão docente tem sido atravessada por inúmeros desafios, sendo tais situações-limites constituídas, predominantemente, por questões dialógicas, como exemplificado: na contradição entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos (Gatti et al., 2019; Saviani, 2009); na escola básica e sua condição predominante

¹ Professora do Colégio Municipal Estephânia de Carvalho – Prefeitura de São Gonçalo/RJ. Supervisora do Subprojeto Educação Física. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: carinamillen@gmail.com

² Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: laianebarbosa060@gmail.com

³ Professor da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ, Coordenador do Subprojeto Educação Física – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: aurelio@eefd.ufrj.br

⁴ Técnico em Assuntos Educacionais da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ, Coordenador do Subprojeto Educação Física –. E-mail: renatosarti.eefd@gmail.com

⁵ Graduanda no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: thalita.arena12@gmail.com

⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsista Capes Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: vivivgeorg.eefd@gmail.com

de espaço de aplicação (Gatti, 2010; 2013); e, conseqüentemente, na histórica desarticulação entre universidade/escola (Gatti et al., 2019; Zeichner, 2010). Com esse panorama, quando se faz um recorte para a formação em Educação Física, Araújo (2020) encontra desafios semelhantes no campo em relação às demais licenciaturas, como a aproximação entre universidade/escola e o descompasso entre conhecimentos específicos/pedagógicos.

Para além dos limites, Gatti e colaboradores (2019) assinalam a insurgência de novas culturas formativas diante dos caudalosos desafios para a área. Uma das saídas elencadas pelas autoras aponta para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Criado já no século XXI, o referido programa tem-se configurado principalmente em concretizar a aproximação entre licenciando/as e professores/as, bem como entre as instituições que constroem a formação, universidade/escola (Ambrosetti e colaboradores, 2013). No contexto da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), desde 2011, a partir do Subprojeto de Educação Física, o programa vem sendo desenvolvido em parceria com escolas públicas localizadas na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, com ações de ocorrência na universidade e nas instituições de educação básica. Estabelecendo olhar para as ações empreendidas pelo referido Subprojeto no biênio 2018/2019, Sarti e Costa (2021) apontam para alguns elementos que parecem potencializar a aproximação entre universidade/escola. Os autores mobilizam o conceito de terceiro espaço tecido por Zeichner (2010) para refletir sobre as ações desenvolvidas no chão da universidade e no chão da escola, viabilizando a ampliação do olhar para as possíveis constituições de ambientes híbridos, construídos através das redes de comunicações entre professores em formação inicial e professores da educação básica, corroborando para a dinamização de conhecimentos de maneira horizontal para a formação de professores e comunidade escolar.

No biênio 2023/2024, com o crescimento do número de bolsas concedidas pelo programa, o Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ passa a ser constituído por seis núcleos. O presente capítulo tem suas lentes apontadas para o Núcleo Suburbano. Nesse sentido, diante das potencialidades para a interlocução com a profissão, formação inicial e contextos da educação básica, como o Subprojeto Educação Física vem desenhando as suas ações atuais, mais especificamente no âmbito do Núcleo Suburbano? Como o núcleo em tela vem articulando os cenários universidade/escola? Posto isso, o trabalho em tela tem como objetivo socializar as ações formativas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Suburbano do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ, admirando os diálogos estabelecidos entre os dois cenários de ocorrência, a universidade/escola.

CAMINHOS PARA CONTAR ESSAS HISTÓRIAS

Diante do desafio de socializar as ações formativas desenhadas no contexto do Núcleo Suburbano do Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ, os caminhos escolhidos passam pela mobilização e diálogo com as produções desenvolvidas pela comunidade que constitui e/ou constituiu o referido espaço formativo. Assim, as interlocuções do presente capítulo são exercitadas com os artigos e trabalhos publicados sobre as ações do núcleo ao longo dos treze anos de existência, com os diários de campo dos autores e com as fotos comentadas de autoria das/os professoras/es em formação (licenciadas/os) do biênio 2023/2024, publicadas na página do *instagram* @docenciasuburbana.

A socialização das ações serão atravessados por exercícios ad-mirativos, mobilizando o conceito freireano de ad-mirar (Freire, 1987; 2013), no sentido de permitir a emersão coletiva da realidade aqui narrada, buscando estabelecer a reflexão sobre a prática desenvolvida no âmbito do núcleo suburbano do Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ. Assim, o caminho aqui escolhido dialoga com o que Sarti (2022, p.125) aponta como quatro aspectos fundamentais sobre o exercício do ad-mirar: “emersão do mundo; processo dialético; perspectiva coletiva; e práxis transformadora”. Em suma, a estrutura proposta para o presente capítulo passa pelo movimento de apresentar as ações, pela conexão com as produções do Subprojeto e, finalmente, pela assunção das notas ad-mirativas.

ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: AÇÕES FORMATIVAS DO NÚCLEO SUBURBANO

Como parte integrante do Subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ, o Núcleo Suburbano contou com um coletivo de trinta e dois pibidianos/as, cinco professoras/es supervisoras/es, dois coordenadores de área, que atuaram em parceria com quatro escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias e São Gonçalo, contemplando os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A construção do grupo de escolas parceiras expressou um deslocamento relevante no eixo de organização do projeto institucional mais centrado na capital. O referido desenho parece ter atendido a licenciandos/as residentes nas cidades atendidas, bem como pode ter possibilitado a ampliação de experiências e diálogos territoriais.

O capítulo em tela direciona suas lentes ad-mirativas para as ações formativas propostas e realizadas durante a trajetória do coletivo Núcleo Suburbano. Enquanto

organização, as ações têm sido agrupadas por espaços de ocorrência, a universidade e a escola. Contudo, tal disposição não estabelece fronteiras rígidas entre as duas instituições, mas demarca apenas o chão que cada ação é realizada. Assim, como apontam Sarti e Costa (2021), as ações formativas desenvolvidas com as escolas parceiras são: a Sequência Didática, a Jornada de Educação Física na Escola, o Diário de Campo e a Foto Comentada. As ações com ocorrência na universidade são: o Seminário de Identidade e Profissão Docente, o Na Roda: Educação Física Escolar em Debate e o Encontro De Lá Pra Cá, além das reuniões de coordenação e planejamento pedagógico (Quadro 1).

Quadro 1: Ações de iniciação à docência e sua ocorrência espacial

Ocorrência espacial	Ação de iniciação à docência
Contexto da Escola Básica	Sequência Didática
	Jornada de Educação Física na Escola
	Diário de Campo
	Foto Comentada
Contexto da Universidade	Seminário de Identidade e Profissão Docente
	Na Roda: Educação Física Escolar em Debate
	Encontro De Lá Pra Cá

Fonte: Sarti; Costa, 2021.

A ação Sequência Didática tem como objetivo a construção colaborativa entre professoras/es supervisoras/es e pibidianos/as na elaboração das propostas pedagógicas para a Educação Física nas escolas parceiras. Os processos metodológicos têm contado com três etapas, a saber: a Imersão, a Tematização e a Problematização (Santos; Ferreira; Sarti, 2023). Nesta perspectiva, a referida ação tem buscado dar conta do objeto de estudo da Educação Física Escolar, a Cultura Corporal, ou seja, as lutas, as ginásticas, os esportes, as danças e os jogos e brincadeiras (Soares *et al.*, 1992). Assim, a Imersão se faz no primeiro contato do professor com a escola e com os/as estudantes, entendendo essa etapa como uma aproximação com a realidade a ser experienciada durante toda a trajetória do PIBID. Nesse primeiro passo, ao adentrar a escola, o pibidiano/a experimenta as sensações daquilo que lhe é novo e lhe traz ansiedades e expectativas. Retratando tal processo de imersão, a Foto Comentada da pibidiana

Jéssica Diniz traz o olhar do acolhimento e da sua identificação com o espaço e realidade escolar.

O primeiro dia estando em um lugar novo sempre é desafiador, dá um friozinho na barriga, uma ansiedade (mesmo que uma boa ansiedade). Escolhi essa foto pra representar o quanto me senti acolhida pelas crianças nesse primeiro dia como “tia Jessica - Professora de Educação Física” MESMO. Nunca recebi e distribuí tantos abraços na minha vida (Foto Comentada Jéssica Diniz, 2023).

O processo de Tematização acontece quando os/as pibidianos/as têm a oportunidade de construir as propostas pedagógicas em diálogo com a Cultura Corporal. Ao trazerem o objeto de estudo da Educação Física à tona, refletem e ampliam as possibilidades de aula e constroem adaptações metodológicas que se fazem necessárias. A Foto Comentada da pibidiana Maria Clara Lopes traz pistas de como a iniciação à docência escancara os desafios que professores enfrentam ao iniciarem as regências de suas turmas, tendo que adaptar os planejamentos e refletir sobre o seu lugar de inacabamento frente às experiências que surgem no chão da quadra.

Hoje na escola barro branco o tema da aula foi capoeira. Até agora eu tô meio confusa sobre o que dizer sobre o dia de hoje. Tava super animada para tematizar a capoeira, montei um cronograma que ao meu ver seria legal, mas que acabou não dando certo. E tá tudo bem. Acho que se fosse definir o dia de hoje em uma palavra seria aprendizado. Como pessoa tenho o sentimento que falhei mas como professora em formação sei que estamos em constante aprendizado e que nem sempre sai como planejado e tá tudo bem também, nem sempre vai ocorrer como gostaríamos, mas no final tudo se encaixa e acaba dando certo (Foto Comentada de Maria Clara Lopes, 2023)

A etapa de Problematização é o espaço para o protagonismo discente. Os/as estudantes da educação básica são convidados a produzirem e a expressarem seus conhecimentos que foram refletidos e apreendidos durante a Tematização. A pibidiana Juliana Duarte elucida esse processo em seu comentário, que partindo de uma construção dos/as estudantes, identifica as potencialidades que surgem no chão da quadra, enquanto espaço dos/as estudantes de criarem e expressarem suas formas de admirarem o tema estudado, nesse caso a luta Capoeira.

Hoje a aula de capoeira foi diferente! Tivemos a ideia das crianças criarem uma paródia de alguma música de capoeira que ela aprenderam. Mas fiquei extremamente insegura porque não sabia se as crianças iriam embarcar nessa ideia ou porque poderia ser uma atividade muito desafiadora pra idade deles.

No fim das contas eles deram um show de criatividade! Haha. Eu realmente fiquei muito surpresa e muito feliz por eles terem se dedicado a esse desafio, e principalmente por perceber que eles gostaram desse processo de dar ideias, escrever e cantar. [...] Enfim, cada um contribuiu pra construção da paródia do seu jeitinho e foi incrível estar ali juntamente com eles (Foto Comentada de Juliana Duarte, 2023)

A Jornada de Educação Física na Escola materializou-se no formato da II Semana da Cultura Corporal, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Com sentido de festejar a Cultura Corporal, o evento contou com oficinas desenvolvidas e ministradas por pibidianos/as de outras escolas parceiras do Núcleo Suburbano, em especial, o Colégio Municipal Estephânia de Carvalho e a Escola Municipal Barro Branco. O primeiro levou o tema Charme enquanto dança, portanto, elemento da Cultura Corporal e a segunda levou a oficina de construção das bonecas Abayomis, como conteúdo dos jogos e brincadeiras. Essas oficinas foram organizadas a partir de atividades elaboradas metodologicamente no processo de tematização da Sequência Didática dos mesmos temas, nas respectivas instituições escolares parceiras.

A participação ativa do Colégio Municipal Estephânia de Carvalho e da Escola Municipal Barro Branco na II Semana da Cultura Corporal traz um olhar de integração entre os espaços e realidades escolares experienciadas pelos/as pibidianos/as do Núcleo Suburbano. Enquanto instituições localizadas no município de São Gonçalo e Duque de Caxias, os/as pibidianos/as puderam se aproximar de outras realidades vividas pelos seus pares. Essa ação formativa desenhou caminhos possíveis para que os/as pibidianos/as refletissem acerca dos diferentes contextos educacionais e do desenvolvimento da linguagem pelo docente, a partir de sua expressividade com os/as estudantes de idades distintas, como traz a pibidiana Laiane Barbosa, em seu diário de campo:

[...] Estivemos com turmas de 1º e 2º anos tematizando o Charme. Viajamos pelas histórias, fotos, elementos e trajes do Charme. [...] Ao todo foram 5 turmas cada uma com um desafio e realidade diferente. Mas a que mais me chocou foi a turma da professora Bea, a do 2º ano. Era uma turma que continha 3 estudantes de 13 anos com outros de 8-7 anos. O que gerou um grande desconforto. Não sabia como iria lidar, pois nunca havia esbarrado com isso. Lembrei logo da EJA. Uma turma com diversos contextos e idades. Os estudantes mais velhos, debocharam da postura de uma professora em formação que estava muito animada e, muitas das vezes, “infantilizada”. [...] Nossa postura/linguagem deve condizer com aqueles/as que estamos nos comunicando. Mas será que realmente está sendo condizente? (Diário de Campo de Laiane Barbosa).

Ainda sobre as ações com centralidade na escola, as Fotos Comentadas, aqui também mobilizadas para a ad-miração das demais ações, objetiva a construção de um comentário reflexivo acerca de um registro fotográfico em algum momento da docência, experienciado pelo/a pibidiano/a. As Fotos Comentadas além de serem publicadas em uma rede social do núcleo e em parceria com a página oficial do PIBID/UFRJ, compõem parte das reuniões semanais sendo mobilizadas para a reflexão por todos/as integrantes do núcleo. Assim como apontam Freire e colaboradores (2024, p.111), a ação Foto Comentada tem possibilitado o reconhecimento de algumas categorias recorrentes nos registros, como: “atores e atrizes em foco, os relatos sobre a docência/regência, os modos de expressão textual e o desenvolvimento profissional”. No sentido de evidenciar tais categorias, o comentário de José Pedro Custódio vem expresso em poesia e reafirma no plural os atores no processo de transformação educacional.

[...] Docência Suburbana atua na "borda"; Pequenos pulando elástico e corda; Pulamos por cima do tal "rola bola"; Desbravando aos poucos o chão da escola; Escola que necessita de mudanças; Mudanças que o currículo ignora; Mas...; Como quem cede a vez não quer vitória; Seguimos fazendo a nossa kizomba! (Foto Comentada de José Pedro Custódio, 2024).

Mais enquadrada na docência/regência, Thalita Moreno reflete sobre a potencialidade do educando no processo educacional, bem como a valorização de sua atuação com a turma.

Hoje, pudemos conhecer vários lugares de avião através da nossa imaginação. Durante a nossa tematização, os estudantes do pré I e pré II, experimentaram formas diferentes de brincar de avião de papel. No entanto, gostaria de ir além. Fizemos nossa roda inicial e eles falaram tudo que conheciam que tem no céu. A lua, os passarinhos, a gaivota, o avião, o helicóptero. Depois eu falei que eles poderiam viajar através desse avião. Não tem jeito, a educação infantil aquece o meu coração (Foto Comentada de Thalita Moreno, 2024).

Os Diários de Campo, última ação formativa que ocorre no espaço escolar, se caracteriza “[...] por ser um pequeno caderno entregue no início do Subprojeto, ocupando a função de permitir que nós, licenciandas e licenciandos, registrássemos nossas reflexões através da escrita” (Pereira; Sarti, 2021, p. 312). Com caráter subjetivo, no Diário de Campo o pibidiano/a pode expor seus medos, frustrações, expectativas, insatisfações e relatos sobre o que experiencia no chão escolar e em outros espaços formativos. Da mesma forma que as

Fotos Comentadas, os Diários de Campo apoiam-se na forte ligação com as Sequências Pedagógicas, pois dessas surgem as reflexões a respeito da profissão docente, mediada pelo que o pibidiano/a estuda na universidade, em confluência com o que realiza na prática dentro das escolas. Os trechos a seguir, retirados dos Diários de Campo das autoras, buscam ressaltar esses aspectos envolvidos com as subjetividades dos sujeitos autores.

O PIBID ainda nem começou, mas já sei que será de grandes realizações. [...] Incertar será extremamente necessário, espero conseguir lidar com as adversidades e aprender com elas. Nem todos os dias serão bons, mas todos terão significados. No mais, seguirei para mais uma escola que me formará como professora (Diário de Campo de Vitória Vargas).

A turma do 1º ano gostou muito e mostrou-se muito entusiasmada com as características históricas e geográficas das lutas. Quando mencionei como as lutas poderiam ter surgido, e mostrei alguns registros da pré-história, dentre eles algumas fotos de pinturas rupestres, o estudante Guilherme fez uma colocação essencial que aproximou ainda mais o conteúdo com o cotidiano deles/as. Muito atento, ele disse que as pinturas rupestres também aparecem no filme *Os Croods* (Diário de Campo de Laiane Barbosa).

As ações formativas ocorridas na universidade contam com duas características intrínsecas: a organização coletiva dessas pelo Núcleo Suburbano e a realização dentro dos espaços físicos e formativos da universidade. Assim, o Na Roda: Educação Física Escolar em Debate foi uma ação que buscou dar conta dos momentos de estudo do núcleo entre os/as pibidianos/as, professoras/es supervisoras/es e coordenadores trazendo textos importantes e com destaque na área da Educação Física Escolar. De acordo com o trabalho de Duarte e colaboradores (2024), o Na Roda aponta para a preocupação do Núcleo Suburbano em organizar espaços de estudo e aprofundamento teórico, a fim de oportunizar um diálogo com as Sequências Didáticas organizadas nas escolas. Logo, os/as pibidianos/as, mediatizados pelos encontros de estudo, puderam aliar teoria e prática dando sentido e embasamento para seus momentos de regência. Para além, puderam avançar entre as fronteiras que separam universidade e escola, acumulando reflexões trançadas a partir das trajetórias acadêmicas e das trajetórias escolares de cada professor em formação.

No nosso primeiro Na Roda, participamos de uma dinâmica em que realizamos um quadro adicionando os espaços em que tivemos aproximações com a escola dentro da universidade. Foi interessante ver que minha trajetória acadêmica tem se esbarrado constantemente com a escola, é quase que intrínseca a ela. Foram espaços de disciplinas, projetos de extensão, estágio, os eventos e o PIBID. Sinto que dar continuidade na minha formação já dentro da escola cotidianamente, traz cada vez mais o sentimento de que já sou professora (Diário de Campo de Vitória Vargas).

O Seminário de Identidade e Profissão Docente é uma ação formativa comprometida com os debates sobre as questões emergentes das realidades escolares parceiras do Núcleo Suburbano. Logo, o Seminário constituiu-se como um espaço para debates e reflexões a respeito de temáticas contemporâneas, que se fazem presentes no ser docente. Portanto, foram organizados dois Seminários de Identidade e Profissão Docente, abordando os seguintes temas: “Intolerância Religiosa e Questões Étnico-Raciais na Educação Física Escolar”; e “Inclusão na Educação Física Escolar - Perspectivas para a Formação de Professores/as”. Ambos os encontros contaram com convidados/as com ampla experiência nas temáticas elencadas e com a mediação de pibidianos/as do Núcleo Suburbano.

Neste primeiro seminário do Núcleo Suburbano, me ancorei em uma das falas da professora convidada: “a religião é um tema que pode perpassar todas as aulas e conteúdos e não necessariamente em uma única disciplina, como nos garante as leis 10.639 e 11.645 (Diário de Campo de Laiane Barbosa).

Avançando para a ação formativa chamada De Lá Pra Cá, encontra-se o momento em que os/as estudantes da educação básica, das escolas parceiras do núcleo, dirigem-se à universidade. Essa ação objetiva inverter os sentidos de deslocamento entre universidade e escola, ou seja, ao invés dos/as professores/as em formação irem para as escolas, é o dia dos/as estudantes entrarem pela porta da frente da universidade, explorando os seus espaços. Assim, em parceria com algumas disciplinas da EEFD, essa ação busca uma interlocução com licenciandos/as do curso em Educação Física, aqui também entendidos como professores/as em formação, a fim de que por meio dessas oficinas organizadas, esses/as possam ter aproximações com os/as estudantes da educação básica. Essa ação aconteceu na EEFD em meados de 2023 e contou com a ida dos/as estudantes das escolas de São Gonçalo e Duque de Caxias.

Ver os/as estudantes da COMEC na EEFD foi surreal. Os corredores se encheram de estudantes e me lembro de escutar em alto e bom som eles/as cantando a música que aprenderam na oficina de Capoeira “é o A do Atabaque, é o B do Berimbau, é o C da Capoeira”. Em coro fomos andando para o bandeirão almoçar. A EEFD tão acostumada com seus vai e vens, se ilumina quando o De Lá Pra Cá acontece (Diário de Campo de Vitória Vargas).

NOTAS AD-MIRATIVAS

A formação de professores no Brasil, sobretudo em Educação Física, desde seus primórdios, tem se configurado através de muitas barreiras, dentre elas o afastamento entre universidade e escola. Nesse sentido, na reflexão sobre as ações formativas do Subprojeto de Educação Física PIBID/UFRJ, especificamente no Núcleo Suburbano, foi possível a construção de duas notas ad-mirativas, a saber: ações na universidade e os “professores híbridos”; e a potencialidade dialógica universidade/escola em ações nas instituições de educação básica.

Com relação às ações que ocorrem no contexto universitário, percebe-se com grande evidência a valorização de “professores/as híbridos”, ou seja, no contexto do Núcleo Suburbano, a presença das professoras supervisoras nas ações parece atribuir a elas outras funções, como: a mediação dos debates sobre Educação Física escolar (Na roda); ou o protagonismo nos Seminários de Identidade e Profissão Docente. Assim, como aparece destacado por Zeichner (2010), tal docente atua na educação básica e na universidade, possibilitando a construção de pontes entre os dois espaços formativos.

Já as ações que têm ocorrência na escola parecem apontar para uma relação não assistencialista por parte do núcleo para com as escolas parceiras. Assim sendo, essas ações permitiram desenhar potencialidades não-aplicacionistas, entendendo a escola como uma parceira do processo dialógico. Uma exemplificação possível é a Sequência Didática, sobretudo na etapa da problematização, que parece revelar espaços de valorização e protagonismo dos conhecimentos dos/as educandos/as.

Diante de tais ad-mirações, dentro do Núcleo Suburbano percebe-se grandes mobilizações e costuras das ações formativas com a universidade e escola. Para além das redes de comunicações entrelaçadas, tais ações correlacionam a efetivação de uma política institucional pensada em lançar olhares, especialmente de licenciandos/as na primeira metade do curso, para o desenvolvimento profissional e a formação docente. Portanto, é perceptível que as situações e ações do núcleo elaboram condutas de uma profissão pensada dentro da formação com a educação básica, enquanto potência para a (re)produções de conhecimentos e saberes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.; ARRUDA, M.; ALMEIDA, P.; CALIL, A.; PASSOS, L. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em perspectiva**, 4(1), 2013.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. Formação docente em educação física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 97-114.

CUSTÓDIO, José Pedro. **Foto Comentada**. São Gonçalo, 7 abr. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5dhFBSrw8W/?igsh=MXI1ZTJpOTV6ZWp2eg==>. Acesso em: 03 abr. 2024.

DINIZ, Jéssica. **Foto Comentada**. São Gonçalo, 20 set. 2023. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxbCUM4pJDH/>. Acesso em: 03 abr. 2024

DUARTE, Juliana. **Foto Comentada**. Duque de Caxias, 12 mar. 2023. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4bgUrSJSjM/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

DUARTE, Juliana Vieira et al. Educação Física Escolar Na Roda: Ação Formativa do Núcleo Suburbano do Subprojeto de Educação Física. In: Jornada de Formação Docente UFRJ PIBID/RPR. 2024, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. p. 55-57.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Carina et al. Dizeres sobre a Docência: Admirações sobre as Reflexões Tecidas a partir de Fotos Comentadas. In: Jornada de Formação Docente UFRJ PIBID/RPR. 2024, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. p. 111-113.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

LOPES, Maria Clara. **Foto Comentada**. São Gonçalo, 5 mar. 2023. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4ImifbrI3v/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MORENO, Thalita. **Foto Comentada**. São Gonçalo, 7 abr. 2024. Instagram: @docenciasuburbana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5dhgE4rZYd/?igsh=dzFsZmliMDl6MjYy>. Acesso em: 03 abr. 2024.

PEREIRA, B.; SARTI, R. Educação Física, PIBID e formação docente: professora ou estudante?. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 9, n. 18, p. 310 - 326, 23 dez. 2021.

SANTOS, M. G. L. S.; FERREIRA, F. R.; SARTI, R. A tematização de lutas em uma perspectiva crítico-dialógica. In.: FONSECA, M.; SILVA, S.; SANTOS, M. **Possibilidades de diversificação de conteúdo na perspectiva inclusiva: relatos de experiência na educação física escolar** – Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

SARTI, R.; COSTA, R. O PIBID como um cruzamento de fronteiras entre Universidade/escola: a experiência do subprojeto Educação Física UFRJ. **Revista Iniciação à Docência**. v. 6 n. 1, 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SOARES, C. L. et al **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

Experiências culturais afro-diaspóricas no ensino médio: narrativas sobre o PIBID Educação Física

Juliana Martins Cassani¹, Livia de Paula Machado Pasqua², Elisa Mariah Cunha da Silva³, Enrico Gabrig Vieira³, Larissa Oliveira Machado³, Laura Vitória de Souza Barbosa³, Larine Eduarda Santos Pinheiro³, Marcella Rocha São Paio³, Marcelle Santos Bittencourt Souza³, Viviane Lima Bonifácio⁴

RESUMO

Este capítulo de livro possui como objetivo compartilhar as narrativas de duas professoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenadoras de dois Núcleos do Pibid – Subprojeto Educação Física. Assume o processo colaborativo entre a educação básica e a universidade como eixo central no processo de produção e rememoração das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Colégio Central do Brasil – situado no bairro Méier, cidade do Rio de Janeiro. O primeiro eixo do capítulo está no projeto realizado no 3º bimestre/2023, com turmas de ensino médio, cuja sistematização do conteúdo dança foi articulada com o debate sobre relações étnico-raciais. O segundo eixo está no modo como as coordenadoras se implicaram nesses processos, planejando espaços de compartilhamento de saberes entre estudantes de todos os núcleos que compõem o subprojeto Educação Física. Ao final, evidencia a potencialidade do Pibid em aproximar os(as) estudantes do campo de atuação profissional, contribuindo para que se vejam e se percebam como futuros(as) professores(as).

Palavras-chave: Dança; Relações étnico-raciais; Juventudes.

INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro possui como objetivo compartilhar as narrativas de duas professoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenadoras de dois Núcleos do Pibid – Subprojeto Educação Física. Ao assumirmos a perspectiva de Le Goff (2003), rememoramos as nossas trajetórias no Pibid não como uma ordenação de vestígios que se encontram em nossas memórias, mas como releituras de nossas experiências. Sejam

¹ Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Educação Física - UFRJ – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: julianacassani@gmail.com.

² Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Educação Física - UFRJ – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: liviapasqua@eefd.ufrj.br.

³ Graduando(as) no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Bolsistas Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mails: elisa.15mariah@gmail.com; enricogabrig@gmail.com; machadolarissaoli@gmail.com; laripinheiro49@gmail.com; lauradesouza2012@hotmail.com; marcellarocha20@gmail.com; cellebittencourt17@gmail.com.

⁴ Professora da escola Colégio Central do Brasil. Supervisora do Subprojeto Educação Física - UFRJ. Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: vivilimaboni@gmail.com

memórias individuais, sejam coletivas, recordá-las nos faz lançar mão do passado, para, no presente, não somente as entendermos, mas igualmente projetarmos outras práticas. Por sua vez, Certeau (2002, p. 162-163) já sinalizava que a memória não possui uma organização pronta de antemão; ela se mobiliza relativamente ao que se apresenta no encontro com o outro e, "[...] longe de ser o relicário da lata de lixo do passado, a memória vive de crê nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita".

Intencionalmente, nesse capítulo, nossas narrativas sobre o Pibid dialogaram com as nossas trajetórias pessoais. Elas são, para nós, indissociáveis. Viemos de outros Estados, Espírito Santo e São Paulo. Como recém-contratadas da UFRJ, precisávamos conhecer melhor o contexto cultural em que nos inseríamos, o que impactou fortemente em nossa escolha de atuarmos em parceria – mesmo com a ampliação das bolsas, entendemos que seria importante trabalharmos de modo colaborativo em todas as ações dos núcleos coordenados por nós. Isso nos ajudou a planejar coletivamente as reuniões semanais com os(as) estudantes, a aprofundar os debates sobre formação docente, planejamento, intervenção e avaliação das práticas pedagógicas, bem como a coordenar e a organizar a nossa participação em diferentes congressos/eventos formativos. Portanto, toda a nossa escrita compreende aprendizagens fundamentadas em ações de parceria. Por reconhecermos as relações de partilha entre a educação básica e a universidade como eixo central do Pibid, materializamos, na autoria deste capítulo, todas as pessoas que produziram conosco essas experiências.

De modo específico, abordaremos os saberes produzidos no âmbito do Colégio Central do Brasil – localizado no Bairro Méier, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. O Colégio está organizado nos períodos matutino, vespertino e noturno, com a oferta das turmas de 1º, 2º e 3º anos. Em decorrência da reforma do Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Colégio Central do Brasil não ofertou, em 2023, o ensino da Educação Física para as turmas de 2º ano – substituída por disciplinas eletivas. Diante do exposto, o capítulo foi organizado em três momentos: no primeiro, demos visibilidade aos processos de seleção e sistematização do conteúdo de ensino dança, durante o 3º bimestre de 2023; no segundo, rememoramos as iniciativas que visaram a ampliar a formação dos(as) estudantes, em diferentes espaços acadêmicos, especialmente congressos científicos; já no terceiro, retomamos às principais reflexões levantadas no capítulo.

AS APROPRIAÇÕES E TENSÕES CULTURAIS NO ENSINO MÉDIO

Quando iniciamos as reuniões de planejamento do Pibid, assumimos como eixo de todo o trabalho pedagógico a necessidade de valorização das juventudes, de seus diferentes interesses, leituras de mundo, corporeidades, culturas e afetos. Ao mesmo tempo, sabíamos do desafio em atuarmos em uma escola de ensino médio, tendo em vista o contexto de políticas públicas que buscou silenciar a potencialidade da Educação Física na escola, ao definir que ela fosse ensinada estritamente durante a primeira metade desta etapa da Educação Básica. No Colégio Central do Brasil, especificamente, a Educação Física foi ofertada para as turmas de 1ª e 3ª séries.

Percebíamos essas inquietações entre os(as) Pibidianos(as), mas especialmente entre os(as) estudantes do ensino médio. Por vezes, os(as) alunos(as) da 2ª série assistiam nos perguntavam: “Por que não podemos fazer aula de Educação Física?”. A verbalização de suas insatisfações alcançou outros espaços. Afinal, quem mais precisaríamos ouvir, senão aqueles(as) a quem se direcionam todas as nossas ações, em um programa como Pibid? Assim, por ocasião do Seminário “*Revoga Nem! Que Ensino Médio queremos?*”, promovido pela UFRJ, tivemos a oportunidade de ouvir uma estudante do Colégio Central do Brasil, durante a mesa de abertura do evento. Esse foi um momento oportuno para ouvirmos, do ponto de vista de uma jovem, a necessidade de políticas públicas educacionais que contribuam, de fato, com as suas formações.

O debate nos impulsionou ao desenvolvimento de um projeto didático-pedagógico que reconhecesse os(as) jovens como protagonistas de suas histórias, práticas e culturas, problematizando as relações étnico-raciais e seus desdobramentos em nosso cotidiano. O projeto foi materializado no Festival de Dança, promovido anualmente pelo Colégio Central do Brasil e organizado pelos(as) professores(as) de Educação Física. Organizamos o projeto de modo que cada turma aprendesse sobre uma modalidade de dança, em sua história, seus fundamentos, figurinos, circulação em diferentes espaços e criações coreográficas. Todos esses elementos foram trabalhados e experienciados com o objetivo de contribuirmos com a ampliação da formação dos(as) estudantes sobre manifestações de danças afro-diaspóricas, pois faz-se necessário o entendimento de que foram historicamente criadas a partir de saberes recuperados e reinventados por pessoas escravizadas nas Américas. Portanto, também fazem parte de uma construção de coreografias de identificação, que valorizam a beleza e o orgulho negro (ROSA, 2015).

Na turma 1003, discutimos sobre a História do Hip Hop nos Estados Unidos da América como manifestação da população periférica e negra, posteriormente, problematizamos a circulação do Hip Hop no Brasil, como expressão de múltiplas vozes que resistem e reafirmam a necessidade de melhores condições de vida para as pessoas pobres e pretas, acenando para promoção da equidade. O Hip Hop é existência e luta por uma sociedade antirracista. Posteriormente, trabalhamos com a noção do *bounce* (pulsção rítmica natural do nosso corpo), introduzindo também os tipos de *bounce* no Hip Hop, como deep bounce e rock. Com base na experimentação das turmas, ensinamos os passos característicos desse estilo de dança, denominados steps (Bart Simpson, Smurfs), bem como princípios para a elaboração coreográfica. Todo esse percurso foi necessário, para que as/os estudantes se apropriassem do conteúdo, estabelecessem relações criativas com esse saber (CHARLOT, 2005) e elaborassem as suas próprias coreografias, apresentadas no Festival de Dança.

Na mesma turma, discutimos sobre como o funk nasceu no Rio de Janeiro e consideramos importante apresentarmos músicas antigas do Funk, para que as/os estudantes pudessem comparar com as músicas atuais e problematizassem os conteúdos abordados por suas letras. Essa metodologia possibilitou problematizarmos temas como as relações de gênero presentes nas músicas, bem como o uso do Funk como voz e protesto das favelas do

Figura 1 - Meninas ensaiando o Bonde das Maravilhas e construindo seus passos em uma aula de ensaios



Fonte: Pibid EF, 2023,

Rio de Janeiro. Com base nessas aprendizagens, as/os jovens escolheram as músicas com as quais mais se identificaram para montar as suas remixagens e elaborar as coreografias. Por se tratar de turmas grandes, inicialmente elas tiveram dificuldades para produzir e conectar os passos de dança. Por isso, entendemos que seria importante se pequenos grupos criassem momentos específicos das coreografias, para posteriormente uni-los. A Figura 1 evidencia um momento de ensaio entre as alunas com o Bonde das Maravilhas – posteriormente os movimentos foram trabalhados na Oficina que oferecemos na Jornada de formação docente (março/2024).

Em relação ao Frevo, explicamos a sua História e a sua relação com o Estado de Pernambuco, bem como discutimos sobre as suas (re)apropriações (CERTEAU, 2002) aos movimentos da Capoeira, do Maxixe e da Polca. Foi interessante percebermos que, ao final do século XIX e início do Século XX, os capoeiristas assumiam à frente dos blocos de Frevo e, com o uso de cabos velhos de guarda-chuvas, protegiam os seus pares de grupos rivais – inclusive, políticos. Com a repressão policial, as pessoas passaram a chamar os golpes com denominações próprias, batizando os passos da dança – como dobradiça, parafuso, tesoura, tramela, alicate – conectando-os com o universo do trabalho em que estavam inseridos. Daí surge o uso da sombrinha no Frevo! Debater o modo astucioso (CERTEAU, 2022) com o qual o Frevo surgiu, contribuiu para ampliarmos a noção de que as práticas culturais brasileiras se (re)significam e expressam as resistências dos grupos sociais, marcando as nossas identidades e trajetórias de lutas em diferentes tempos. Buscamos, naquele momento, referências no Dossiê do Frevo, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN) (BRASIL, 2016).

Posteriormente, organizamos a turma 1002 em alguns grupos responsáveis por trabalhar o figurino, os adereços, as músicas e a elaboração coreográfica. Dentre os(as) jovens, uma aluna se manifestou para conduzir a pesquisa dos movimentos da coreografia, tendo em vista

Figura 2 – Confraternização entre o Pibid e alunas que dançaram o Frevo



Fonte: Pibid EF, 2023.

que ela já tinha experienciado o Frevo. Valorizávamos, dessa forma, as suas produções e olhares sobre essa manifestação cultural. A coreografia foi elaborada ao som da música “Eu quero banho de cheiro”, cantada por Elba Ramalho, em um *pout-pourri* com a música “Vassourinhas” – escrita em 1909 por Joana Batista Ramos e Matias da Rocha. Os passos principais foram apresentados pela aluna, mas toda a turma sugeriu movimentos. Os(as) Pibidianos(as) contribuíram para refinar os passos, criar os gestos com a sombrinha e diversificar as formações coreográficas e os deslocamentos pelo espaço. A Figura 2 ao lado é um registro da turma com a Pibidiana Laura Vitória de Souza Barbosa, no dia do festival.

Durante o trabalho com o conteúdo dança, algo nos inquietou. Porém, ao invés de estabelecermos críticas à compreensão dos(as) estudantes sobre as danças que seriam aprendidas, produzimos uma leitura positiva da realidade (CHARLOT, 2005),

compreendendo as dificuldades como potenciais problematizações. Interessava-nos ensinar a dança em suas especificidades. Mas, sobretudo, buscávamos a ampliação na formação dos(as) estudantes sobre como a cultura brasileira também é constituída pelas apropriações às culturas africanas. Em nosso contexto, elas assumiram diferentes formas, cores e sons, fazendo-se presentes em nossos corpos brincantes e dançantes. Assim, embora tivéssemos contextualizado essas questões e apresentássemos o festival como prática significativa para a escola há anos, encontramos dificuldades em trabalhar com alguns estilos de dança. Esse foi o caso do Tambor de Crioula.

Após o sorteio dos conteúdos que cada série aprenderia, pedimos à turma 1004 que pesquisasse sobre a história do Tambor de Crioula. Paralelamente, buscamos mais informações sobre essa prática cultural, com o intuito de contribuir com o processo formativo dos(as) estudantes. Notamos que a turma desconsiderou o nosso pedido, ao mesmo tempo em que não foram receptivos às nossas pesquisas. Buscamos, naquele momento, a mediação da professora supervisora, a fim de compartilharmos os nossos estudos sobre a história da dança. Mesmo diante do silêncio da turma, apresentamos a relação do Tambor de Crioula com São Benedito. Um homem negro, anteriormente escravizado, cozinheiro de um mosteiro e que escondia, em suas roupas, comida para doar aos pobres. Ele foi impedido, à época, de se tornar padre pela cor de sua pele.

Além dessas informações, apresentamos músicas características Tambor de Crioula produzidas em seu Estado de origem – o Maranhão. Percebíamos a insatisfação nos olhos dos(as) alunos(as), mas entendemos que seria importante prosseguirmos com a explicação sobre essa prática cultural. Por vezes, éramos interrompidos(as) gentilmente com sugestões de uma aluna sobre a história do Hip Hop. Naquele momento, ficou evidente que os(as) alunos(as) já tinham se organizado para substituir o Tambor de Crioula pelo Hip Hop.

A despeito da ideia de que os(as) jovens não sabem opinar sobre a sociedade, não têm formação para tomar decisões ou ainda *serão* no mundo, entendemos que eles(as) se mobilizam e agem sutilmente (CERTEAU, 2002) para propor os seus interesses e materializar, nas aulas de Educação Física, os seus desejos de aprendizagem. Contudo, também percebemos que estávamos diante de uma situação de preconceito religioso e possivelmente racismo, gerados pelo desconhecimento e sobretudo pela apropriação a informações falaciosas, que silenciam, desvalorizam e “demonizam” as práticas culturais de matrizes africanas. Algumas pessoas inclusive afirmaram que o Tambor de Crioula era “coisa de macumba”.

Porém, o que poderia ter nos desmotivado, serviu como inspiração para debatermos a questão com a turma. Conversamos sobre a macumba, um instrumento de percussão de origem africana. Mas também entendemos que seria importante discutirmos sobre os usos desta palavra no Brasil – normalmente, atribuições pejorativas a todas as manifestações de matrizes africanas e afro-brasileiras, principalmente religiosas. Por reconhecermos a escola como um espaço para diálogos, não cobramos e nem obrigamos aos(as) jovens a produzirem uma coreografia que não fosse de seu interesse. Lamentamos, porque vimos as barreiras pessoais em aprender sobre essa manifestação cultural brasileira. No entanto, a experiência com o Pibid nos fez perceber a potência da escola em trazer esses assuntos à tona e, por meio da troca de saberes, contribuirmos para outros entendimentos sobre aquilo que constitui a

Figura 3 – Turma 1004 que apresentou o Tambor de Crioula e Hip Hop



Fonte: Pibid EF, 2023.

nossa História, as nossas identidades e corporeidades.

Percorremos de modo diferente o nosso planejamento, trabalhando o Tambor de Crioula somente com as pessoas que gostariam. As outras, pesquisariam e ensaiariam o Hip Hop. No que se refere à coreografia, criamos movimentos para as seis pessoas que dançariam o Tambor de Crioula, com formações coreográficas que gradativamente caminhassem para o

Hip Hop. Esse percurso, conflitante, potente e aberto ao diálogo, pode ser visto na Figura 3, durante o Festival de Dança.

A AMPLIAÇÃO DOS CAMINHOS FORMATIVOS DO PIBID

Expectativa, surpresa, novas motivações e, por que não, ansiedade e preocupação. Diferentes sentimentos nos marcaram, quando iniciamos o trabalho com o Pibid. Coordenávamos 10 estudantes em colaboração com uma professora supervisora. Mergulhadas no ensino médio e nas agendas políticas e educacionais para a formação de jovens, no Brasil, propusemos um Seminário de formação que abordou diferentes temáticas relacionadas com essa etapa da Educação Básica. Também tínhamos como propósito estimular os(as) recém-Pibidianos(as) às (re)descobertas no campo de atuação profissional em Educação

Física. Sob o título “Culturas juvenis e a produção de saberes na escola: seminários de formação”, pensamos em debates que não se esgotassem em um único dia, mas que tivessem uma natureza mais ampliada e aprofundada. Tínhamos um mês para impulsionar e encorajar Pibidianos(as) e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física para os desafios e as possibilidades

da intervenção docente nas escolas.

Organizado em quatro encontros, convidamos professores e professoras que já tinham atuado como coordenadores/as, supervisores/as e estudantes do Pibid/Subprojeto Educação Física em edições anteriores. Inclusive, conhecemos pessoas que participaram do Pibid como bolsistas da Graduação e posteriormente como supervisoras, o que sinaliza os impactos do

Figura 4 – Primeiro encontro dos Seminários de formação



Fonte: Pibid EF, 2023

encontro.

Teríamos que lidar novamente com o sentimento de surpresa, quando recebemos, admiradas, a notícia de que foram concedidas novas bolsas para o subprojeto Educação Física. Não comporíamos mais um núcleo com dois professores de outros Cursos de Licenciatura, mas formaríamos seis núcleos completos no Curso de Educação Física! O que antes planejamos para 10 bolsistas, foi ampliado para aqueles/as que atuariam em todos os nossos núcleos! Assim, prosseguimos com a proposta dos seminários de formação, mas agora com foco em debates sobre o ensino médio e práticas pedagógicas no âmbito do Pibid, conforme Figuras 5 e 6 a seguir:

programa no fortalecimento da formação em Licenciatura em Educação Física. Ouvir e compartilhar experiências com pessoas que conheciam e vivenciaram o Pibid foi um movimento necessário para projetarmos os nossos caminhos como coordenadoras, mas principalmente para valorizarmos todas as trajetórias que contribuíram para a consolidação do Pibid como uma política de formação docente prioritária na UFRJ e na EEFD. A Figura 4 traz o nosso primeiro

Figura 5 – Coordenadores e supervisores com o Pibid Educação Física ampliado



Fonte: Pibid EF, 2023.

Figura 6 – Pibid ampliado com 144 bolsistas



Fonte: Pibid EF, 2023.

Não é possível desconsiderar, de nossa parte, que a atuação no Pibid também foi acompanhada de nossa vinda para o Rio de Janeiro. Isso implicou mergulharmos em suas histórias, práticas corporais, pluralidades culturais, complexidades e potencialidades urbanas. Nesses processos, precisamos dialogar com docentes da EEFD/UFRJ sobre as realidades educacionais da cidade do Rio de Janeiro. Lançamos olhares mais aprofundados sobre as dinâmicas das redes municipais, estadual e federal de ensino, sobretudo quando estabelecemos as parcerias com as professoras e o professor dos Colégios Central do Brasil e Pedro II. Aproximamo-nos paulatinamente de seus diferentes contextos, especificidades e expectativas em relação ao Pibid. De igual modo, foi necessário tatearmos e compreendermos os significados desse programa para a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A convite da coordenadora geral do Pibid, professora Dra. Rejane Amorim, participamos do “Conhecendo a UFRJ”, evento que possui como objetivo abrir as portas da Universidade para a toda a sociedade, especialmente para jovens ou adultos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas ou privadas e de cursos pré-vestibular. Naquele momento, atuamos em um estande que visava a apresentar as finalidades do Pibid e de seus subprojetos, seus impactos na formação discente, alcance em diferentes Regiões e Bairros das cidades do Rio de Janeiro e Macaé. Compartilhamos essa experiência com docentes e discentes de diferentes Cursos de Licenciatura da UFRJ, o que contribuiu para entendermos as especificidades de cada área do conhecimento. Para as pessoas que se interessavam em nosso estande, conversávamos sobre os desafios do ser professor(a), mas também sobre as contribuições do maior programa de bolsas da UFRJ para a formação docente – o Pibid.

Especificamente ao final do ano, com o aprofundamento do trabalho pedagógico desenvolvido em colaboração com estudantes e docentes da Educação Básica, fomos impulsionadas a dialogar com os outros núcleos do subprojeto Educação Física. Em nossos

encontros, especialmente aqueles informais, aquelas conversas em que desabafávamos sobre as dificuldades enfrentadas pela EEFD, percebíamos que, mesmo diante de tantos desafios, todos os núcleos apresentavam um caminho de amadurecimento em relação à formação dos(as) futuros(os) professores(as). Entendíamos que o segundo semestre de 2023 foi difícil em relação à estrutura predial da EEFD, mas o desejo de nos fortalecer e de materializar criativamente as nossas aprendizagens no âmbito do Pibid, impulsionou-nos à troca de diferentes possibilidades de ensino para a Educação Física.

Precisávamos, naquele momento, reunir todas as pessoas envolvidas em nossos núcleos, com o intuito de conhecer melhor as experiências pedagógicas produzidas nas escolas. Acima de tudo, precisávamos ouvir, tocar, vivenciar e nos apropriar das práticas desenvolvidas nas escolas que, sob o ponto de vista de estudantes e docentes, eram consideradas as mais significativas. Precisávamos entender o que os(as) estudantes entendiam sobre todo o saber produzido e experienciado nas escolas.

Inspiradas no “Fala, escola!”, iniciativa da área de Educação Física escolar do Curso de Licenciatura em Educação Física, planejamos o “Fala, PIBID!”. Em um trabalho de parceria entre todos os(as) coordenadores(as) do Subprojeto Educação Física, realizamos um encontro em novembro/2023, em que foram privilegiadas as narrativas dos(as) Pibidianos(as) sobre ser professor(a), sobre as dificuldades que encontraram em seus cotidianos e sobre as possibilidades construídas com docentes e estudantes da Educação Básica.

Diante do desejo de estabelecermos aproximações entre as propostas de cada núcleo, organizamos, dentre as atividades do “Fala, PIBID!”, uma exposição em que os(as) estudantes se expressassem por meio de diferentes formas de narrativas: instalações artísticas, fotografias, desenhos, filmagens, materiais didático-pedagógicos e brinquedos construídos nas aulas de Educação Física. Essa exposição abordou os diferentes conteúdos de ensino desse componente curricular, articulando-os com temas geradores, como questões étnico-raciais, a inclusão e suas interseccionalidades, a cultura da paz e da cooperação nas escolas. Reunimos os 144 bolsistas do subprojeto Educação Física, conforme demonstram as Figuras 7 e 8 abaixo:

Figura 7 – Coordenadores e Supervisores do PIBID EF



Fonte: Pibid EF, 2023.

Figura 8 – Todos os núcleos do Pibid EF reunidos



Fonte: Pibid, 2023.

Esse conjunto de ações ofereceu as bases para fazermos circular o conhecimento produzido no âmbito do Pibid em outros espaços acadêmicos. Nesse caso, assumimos a perspectiva de que as práticas de estudantes, professoras supervisoras e professor supervisor poderiam ser compartilhadas em congressos científicos. Em nosso olhar, essas iniciativas também contribuiriam para a formação dos(as) estudantes, haja vista a necessidade de levantarem debates fruto de suas aprendizagens no programa. Assim, os trabalhos fundamentados nas práticas pedagógicas produzidas no Colégio Central do Brasil, foram apresentados no Simpósio de Educação Física e Dança – EEFD/UFRJ (2023), na Formação de Formação Docente – encontro com todos os Núcleos do Pibid e do Programa Residência Pedagógica da UFRJ (março/2024) –, Simpósio de Educação Física e Dança – EEFD/UFRJ (abril/2024) e perspectivamos ainda apresentações na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos a noção de experiência (LAROSSA-BONDIÁ, 2002) como referência para esse trabalho, narramos aquilo que nos tocou, atravessou e nos moveu. Entendemos que, embora as vivências e os acontecimentos sejam iguais a todas as pessoas, produzimos sentidos e significados diferentes àquilo que vivemos. Assim, ao ensinarmos o conteúdo dança de modo articulado com o debate sobre as relações étnico-raciais, experienciamos com mais profundidade que ser professor é ter o potencial de contribuir para a formação de jovens do ensino médio. Desejamos que os saberes produzidos no âmbito do Pibid fortaleçam as nossas práticas pedagógicas e contribuam para a formação de licenciandos(as) e professores(as) de Educação Física em redes de parceria, tal como vivenciado nesses subprojetos da Educação Física – conforme demonstram as Figuras 9 e 10:

Figura 9 – Encontro dos subprojetos no Salão Pedro Calmon (UFRJ)



Fonte: Pibid EF, 2024.

Figura 10 – Coordenadoras no encontro dos subprojetos no Salão Pedro Calmon (UFRJ)



Fonte: Pibid, 2024.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Dossiê: Frevo. Brasília: 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018.

BRASIL. Lei 13.415/2017 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Brasília: 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Charlot, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LE GOFF, J. Memória. *In*: _____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

ROSA, C. F. **Brazilian bodies and their choreographies of identification**: swing nation. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015.