

# **EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

---

**CINCO ANOS DO PIBID/PUC-RIO**



*Reitor*

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

*Vice-Reitor*

Pe. Francisco Ivern Simó SJ

*Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos*

Prof. José Ricardo Bergmann

*Vice-Reitor para Assuntos Administrativos*

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

*Vice-Reitor para Assuntos Comunitários*

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

*Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento*

Prof. Sergio Bruni

*Decanos*

Prof. Júlio Cesar Valladão Diniz (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBS)



# EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

CINCO ANOS DO PIBID/PUC-RIO

ORGANIZAÇÃO

Maria Rita Passeri Salomão  
Ana Paula Soares Carvalho  
Rejane Cristina de Araujo Rodrigues



© Editora PUC-Rio

Rua Marquês de S. Vicente, 225  
Projeto Comunicar – Casa Editora/Agência  
Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22453-900  
Telefax: (21) 3527-1760/1838  
www.puc-rio.br/editorapucRio  
edpucRio@puc-rio.br

*Comitê gestor*

Augusto Sampaio, Fernando Sá, Hilton Augusto Koch, José Ricardo Bergmann, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto A. Cunha, Miguel Pereira, Paulo Fernando Carneiro de Andrade e Sergio Bruni.

*Revisão*

Cristina da Costa Pereira

*Projeto gráfico de capa*

Escritório Modelo de Design/PUC-Rio

*Editoração*

SBNigri Artes e Textos Ltda.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita das Editoras.

Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio / organização:  
Maria Rita Passeri Salomão, Ana Paula Soares Carvalho, Rejane Cristina de Araujo  
Rodrigues. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2017.

144 p. ; 23 cm

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-8006-235-9

1. Professores – Formação. 2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. I. Salomão, Maria Rita. II.  
Carvalho, Ana Paula Soares. III. Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo.

CDD: 370.71

## **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – pela iniciativa de desenvolver um Programa voltado para a formação e qualificação de professores;

À PUC-Rio, em especial à Vice-Reitoria Acadêmica e à Coordenação Central de Graduação, que viabilizaram o êxito do Programa nas Licenciaturas da Universidade;

Às Licenciaturas da PUC-Rio, que apoiaram e incentivaram o Programa em todas as suas etapas;

À Coordenadora de Gestão e aos Coordenadores de Área, pelo compromisso assumido com o Programa e pela crença na formação de professores;

Aos Professores Supervisores e às Unidades Escolares, que aderiram ao Programa, pela parceria na formação de professores;

Aos Alunos de Licenciatura, que integraram os diversos subprojetos pelo compromisso, pela competência e pelo envolvimento com o Programa;

À equipe de apoio do Programa, pela sua eficiência e presteza nas diversas etapas do trabalho desenvolvido no PIBID/PUC-Rio.



# Sumário

- 9 Apresentação do Livro  
*Maria Rita Passeri Salomão*
- 11 Quem conta nossa história hoje
- 15 Apresentação do Programa  
*Maria Rita Passeri Salomão*  
*Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro*

## **SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

- 29 Impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de Ciências Sociais da PUC-Rio**  
*Ana Paula Soares Carvalho*

## **SUBPROJETO DE FILOSOFIA**

- 45 Quem disse que jovens não gostam de Filosofia?**  
*Edgar Lyra*

## **SUBPROJETO DE GEOGRAFIA**

- 65 Possibilidades para a formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio**  
*Rejane Cristina de Araujo Rodrigues*  
*João Luiz de Figueiredo*

## **SUBPROJETO DE HISTÓRIA**

- 81 Para contar história(s)**  
*Ilmar Rohloff de Mattos*

## **SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS**

### **101 Prática exploratória no Subprojeto Letras-Inglês do PIBID/PUC-Rio**

*Inés Kayon de Miller*

## **SUBPROJETO LETRAS-PORTUGUÊS**

### **117 Prática exploratória na formação inicial de professores de língua portuguesa**

*Beatriz de Castro Barreto*

## **SUBPROJETO DE PEDAGOGIA**

### **131 O PIBID, o Subprojeto de Pedagogia e o curso de Pedagogia da PUC-Rio: caminhos de formação**

*Patrícia Coelho*

141 Quem faz parte da nossa história

## Apresentação do Livro

Maria Rita Passeri Salomão  
Coordenadora Institucional do PIBID/PUC-Rio

A ideia de publicar um livro intitulado *Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/ PUC-Rio* surgiu como forma de registrar a trajetória das Licenciaturas da PUC-Rio no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subvencionado pela Capes.

Constituído a partir de relatos de experiência sobre a iniciação à docência em cada uma das Licenciaturas na PUC-Rio – Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português e Pedagogia – e sua relação com a escola básica, o livro representa o trabalho de uma equipe coesa, que acredita na formação de professores e a ela se dedica com seriedade.

Iniciamos a publicação com o capítulo intitulado “Quem conta nossa história”, em que apresentamos a equipe que compõe, hoje, o PIBID/PUC-Rio e as unidades escolares que recebem os bolsistas.

O capítulo seguinte é destinado à apresentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subsidiado pela Capes, e sua implementação na PUC-Rio desde o Edital nº 11/2012. Abordamos a adesão da PUC-Rio ao Programa, a implantação dos diversos subprojetos, sua articulação com o Sistema Público e os impactos nas Licenciaturas.

Em cada capítulo a seguir, podemos conhecer o trabalho desenvolvido pelos Subprojetos nas unidades escolares municipais e estaduais com as quais o PIBID/PUC-Rio estabeleceu parceria. Cada coordenador de área descreve o seu subprojeto, a metodologia utilizada e as atividades criadas de acordo com o foco de cada área, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O capítulo de autoria da coordenadora de área, professora Ana Paula Soares de Carvalho, apresenta o Subprojeto de Ciências Sociais, descrevendo suas etapas e relatando os impactos do Programa no respectivo curso.

Escrito pelo coordenador de área de Filosofia, professor Edgar Lyra Netto, o capítulo seguinte descreve o Subprojeto de Filosofia, apresentando um registro crítico-reflexivo das ações, com ênfase nos aspectos julgados mais relevantes para leitores em busca de ideias e caminhos para seus próprios desafios acerca do ensino de Filosofia no nível médio.

O capítulo desenvolvido pelos coordenadores de área de Geografia – professora Rejane Cristina de Araújo Rodrigues e professor João Luiz de Figueiredo – traz possibilidades para a formação docente e para a formação cidadã no Subprojeto de Geografia.

“Para Contar História(s)” constitui o tema principal do capítulo escrito pelo coordenador de área, professor Ilmar Rohloff de Mattos, do Subprojeto de História.

A Prática Exploratória nos Subprojetos de Letras-Inglês e Letras-Português se apresenta como um paradigma inovador e suas atividades estão relacionadas nos capítulos escritos, respectivamente, pelas professoras Inês Kayon de Miller, coordenadora de área do Subprojeto de Inglês, e Beatriz Barreto, coordenadora de área do Subprojeto de Português.

“O Subprojeto de Pedagogia e sua relação com o curso de Pedagogia na PUC-Rio: caminhos de formação” constitui o capítulo de autoria da coordenadora de área, professora Patrícia Coelho, que expõe o trabalho desenvolvido ao longo do Programa sobre o tema *Tempo História*.

Por fim, não poderíamos deixar de reservar um capítulo para citar e homenagear alunos, professores supervisores, coordenadores de área e unidades escolares que participaram do Programa em algum tempo, desde o seu início na PUC-Rio, através do Edital nº 11/2012, dando a sua contribuição.

Esperamos que os relatos aqui apresentados estimulem, cada vez mais, professores e alunos das diversas licenciaturas a buscarem uma formação eficaz e que as escolas parceiras possam usufruir dos resultados obtidos ao longo desses 5 anos de PIBID/PUC-Rio.

## Quem conta nossa história hoje

### Equipe PIBID/PUC-Rio 2017

**Coordenadora Central de Graduação:** Professora Daniela Vargas

**Coordenadora Institucional:** Professora Maria Rita Passeri Salomão

**Coordenadora de área de Gestão:** Professora Maria Cristina Góes Monteiro

#### **Subprojeto Ciências Sociais:**

**Coordenadora de área:** Professora Ana Paula Soares Carvalho

**Unidade Escolar:** Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho

**Professora supervisora:** Verena Giglio de Medeiros

#### **Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Lucas Machado de Moraes Lima, Milena da Silva Pereira, Vinicius Martins Melo, Yago Reis de Rezende Correa, Yeza Cardoso Lojo

**Unidade Escolar:** Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral

**Professor supervisor:** Victor Nigro Fernandes Solis

#### **Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Andreza Pereira de Souza, Bruno Silva Teixeira, Ivanildo Carvalho dos Santos, Leonardo e Silva Ventura, Robson Martins Fontes

#### **Subprojeto de Filosofia:**

**Coordenador de área:** Professor Edgar de Brito Lyra Netto

**Unidade Escolar:** Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral

**Professor supervisor:** Eycles Luiz Amorim de Souza

#### **Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Agostinho Lafaiete Rodrigues, Alan Torres da Cruz, Avner Coutinho Naime, Guinter Butzke, Kira Pinto Mury Alves, Kleber de Jesus da Silva, Rafael da Silva

#### **Subprojeto de Geografia:**

**Coordenadora de área:** Professora Rejane Cristina de Araújo Rodrigues

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Georg Pfisterer

**Professora supervisora:** Cláudia Andrea Lafayette Pinto

#### **Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Guilherme Pereira Meirelles, Lucas Vaz Silva, Pedro Gomes Carneiro Dias, Raissa Tavarez Cortez, Verônica da Rocha Pereira

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Georg Pfisterer

**Professor supervisor:** Guilherme Robson da Silva

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Brenda Fernandes Cadime de Araújo, Christiane de Araújo, Diego de Castro Souza, Júlia Reis Gomes Martins, Matheus Henrique Fonseca Baroni

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Georg Pfisterer

**Professora supervisora:** Luana Ferreira Correia

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Camila Brito de Souza, Diego Januário Barros, Rafael Henrique de Albuquerque, Sabrina Silva de Menezes, Victor Azevedo Lopes da Silva

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Georg Pfisterer

**Professor supervisor:** Nelmo Paes

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Bárbara Ramos Medeiros, Carla Lassery Simi, Isabela Peluso Cid, Selene Barbosa Sampaio, Wiliam Cosme de Souza Bannitz

**Subprojeto de História:**

**Coordenador de área:** Professor Ilmar Rohloff de Mattos

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Christiano Hamann

**Professora supervisora:** Nádia Morgana Denau de Almeida

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Bruna Boa Pereira de Souza, Gabriel Vettorazzi Mota, João Felipe Valiante Chianello, Mauro Machado Martins, Núbia de Sousa Rodrigues

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Christiano Hamann

**Professor supervisor:** Paulo Fernandes Louro

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Ana Carolina Peixoto Migliora, Bernardo Saldanha da Gama de Paiva Coelho Freitas Gerude, Felipe de Oliveira, Guilherme Lored H. de Maia, Matheus Fernandes Gregório Abreu, Patrick Gonçalves Toledo da Silva

**Subprojeto de Letras-Inglês:**

**Coordenadora de área:** Professora Inês Kayon de Miller

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Georg Pfisterer

**Professora supervisora:** Júlia dos Santos Moraes

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Amanda Carvalho França, Ana Clara Felix Barros, Isabela Alfradique Klausner, Josiele da Silva Duarte Pereira, Sabrina Pinheiro de Medeiros

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Santo Tomás de Aquino

**Professora supervisora:** Waleska Gomes Braga

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Mariana Resende de Paiva, Nikita Dominique Sigrist, Sophia Marinho Bailey, Suzane dos Santos Moutta, Wanderson Gomes da Silva

**Subprojeto de Letras-Português:**

**Coordenadora de área:** Professora Beatriz de Castro Barreto

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Santo Tomás de Aquino

**Professor supervisor:** Alexandre Oliveira de Souza

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Anna Carolina Jardim Gerbasi, Clara dos Anjos do Amaral de Souza, Elvis Alves de Souza, Joana Soares Gomes, Luisa Morais Izidoro da Silva, Lunna Marcolongo Pirozzi

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Santo Tomás de Aquino

**Professora supervisora:** Leila de Lima

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Aline da Silveira Matos, Manuella Tebet Gonçalves, Maria Eduarda da Cunha Silva, Marina Y Gonzales Leal, Renata Leduino Ricardo

**Subprojeto de Pedagogia:**

**Coordenadora de área:** Professora Patrícia Coelho da Costa

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello

**Professora supervisora:** Luciana Maria Silva Portilho de Freitas

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Ester Ribeiro da Silva, Fabiana Marques de Moraes, Natalia Falcão Batista, Tamara Oliveira Vieira, Rafaela dos Santos Henrique

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello

**Professora supervisora:** Márcia Maria Domingues de Azevedo

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Daniele da Silva Greco, Guilherme da Silva Cândido, Ingrid Cristina Faustino Marinho, Jeissiele Santos Bernardino, Suzana Verônica da Silva

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello

**Professora supervisora:** Vera Lúcia Freitas dos Santos

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Ana Cristina de Jesus Conceição Dias, Ana Grace Machado da Silva, Cassia Ellen Mendes da Silva, Cristiane da Silva Patinho, Glece Kelly Bittencourt Roque

**Unidade Escolar:** Escola Municipal Shakespeare

**Professora supervisora:** Flávia de Moura Osorio Pereira

**Alunos bolsistas de iniciação à docência:**

Alice Medeiros Reimann, Amanda Carvalho da Silva, Gabriela Campolina de Azeredo Coutinho Lopes, Jully Ana Aguiar de Loiola, Maria Mônica Oliveira Pereira

**Apoio Administrativo do Programa:**

Guilherme Félix

Olívia Balaguer

## Apresentação do Programa

*Maria Rita Passeri Salomão*  
Coordenadora Institucional do PIBID/PUC-Rio

*Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro*  
Coordenadora de Área de Gestão do PIBID/PUC-Rio

### **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Capes**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Criado pelo Ministério da Educação, o Programa é desenvolvido pela Capes em todo Brasil, e tem como base a Lei 9394/96. Tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública Brasileira. Concede bolsas a alunos de licenciatura e professores participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O objetivo do programa é incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério. Propõe inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas de caráter inovador; contribuindo para a articulação teoria prática, necessária à formação docente. Incentiva as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes.

Seu primeiro Edital foi publicado em 12 de dezembro de 2007, convocando as Universidades Públicas interessadas a participarem do Programa. Somente em 2012, através do Edital nº 11/2012, as Universidades Comunitárias também puderam participar. Nesse momento a PUC-Rio candidatou-se e ingressou no Programa com 1 Projeto Institucional e 7 Subprojetos, correspondentes às licenciaturas

existentes na PUC-Rio, na época: Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras-Inglês, Letras-Português e Pedagogia.

## **O PIBID na PUC-Rio: Edital nº 11/2012 e Edital nº 61/2013**

Reconhecendo a importância da atuação docente para a implementação de mudanças efetivas e significativas no âmbito da Educação no Brasil, a PUC-Rio atribui à formação de professores atenção especial nos sete cursos de Licenciatura – Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras- Inglês, Letras-Português e Pedagogia – que vem oferecendo ao longo dos anos.

Nesse sentido, a oportunidade de implementar o PIBID na PUC-Rio reiterou as crenças e os valores da nossa Universidade no que diz respeito à formação de professores, corroborou nossas convicções, encorajou e estimulou nossa conduta habitual. O Programa, ao trazer para os debates da sala de aula na Universidade a realidade e o cotidiano escolares, propicia um engajamento concreto, eficaz e positivo de todos os participantes, viabilizando a transferência e a troca de experiências entre Universidade e Escola. Os licenciandos são levados a lidar com os grandes desafios do ensino público e estimulados a encontrar procedimentos viáveis para enfrentá-los. Nas unidades escolares, promove-se a formação continuada dos professores, incentivando a sua criatividade e estimulando a discussão e o debate entre professores, alunos bolsistas e professores da Universidade. Estes, por sua vez, têm a chance de rever e analisar sua visão, de modo que a sua atuação docente no ensino superior não se distancie das necessidades reais da Educação Básica.

Dessa forma, os cursos de Licenciatura beneficiam-se pela percepção que os alunos passam a ter do cotidiano escolar; as escolas enriquecem-se pela reflexão que se estabelece sobre a prática docente e pela oferta de atualização pedagógica; os professores supervisores usufruem do diálogo com a Universidade e recebem estímulo ao aprimoramento de sua prática pedagógica, e os alunos das escolas, identificando-se com os bolsistas, percebem a possibilidade de acesso ao ensino superior e à cidadania.

A articulação entre a teoria e a prática (Universidade e Escola) tem contribuído para a construção de uma via de mão dupla. Para os cursos de Licenciatura, proporciona a ampliação da percepção que os alunos têm da escola e a vivência do cotidiano escolar; para as escolas que integraram o Programa, possibilita a abertura de novos espaços para a reflexão sobre a prática docente e novos canais de atualização pedagógica. Nesse sentido o PIBID tem sido uma oportunidade de envolvimento não só dos alunos das diversas Licenciaturas, mas também e, sobre-

tudo, das escolas participantes do Programa, seus alunos, professores, gestores e demais membros da equipe técnico pedagógica.

A PUC-Rio vem participando do Programa desde o Edital nº11/2012. Na época, ainda principiantes, contávamos com 1 projeto institucional, 7 subprojetos ligados às Licenciaturas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras Inglês e Português e Pedagogia, 7 escolas participantes, 35 bolsistas de iniciação à docência, 7 professores supervisores, 7 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional.

A permanência no Programa deu-se por meio do Edital nº61/2013, com validade de 4 anos. Com a continuidade, houve um crescimento significativo no PIBID/PUC-Rio, que atingiu a meta de 116 bolsistas de iniciação à docência, 18 professores supervisores, 9 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional. Já participaram do Programa, desde o seu início, 261 bolsistas de iniciação à docência entre ativos e cancelados.

A perspectiva de continuar ampliando o Programa, entretanto, foi interrompida pelas medidas adotadas pela Capes, em função do ajuste fiscal ocorrido em 2015/2016, reduzindo, de forma drástica o número de bolsistas. As constantes incertezas sobre a continuidade do convênio geraram muita insegurança nos diversos subprojetos e nas unidades escolares integrantes do Programa. Hoje o Programa na PUC-Rio conta com 89 bolsistas de iniciação à docência, 17 professores supervisores, 7 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão<sup>1</sup>, 1 coordenador institucional e 7 unidades escolares.

Nesse contexto, o suporte recebido da Vice-Reitoria Acadêmica/Coordenação Central de Graduação, onde o Programa está alocado, vem viabilizando, de forma decisiva a implementação do Projeto Institucional e dos Subprojetos, não só pelo apoio recebido, como também pelo atendimento às diversas contrapartidas demandadas pela Capes.

Reconhecendo, ainda, o êxito do PIBID e a necessidade de estímulos para a formação de um quadro discente qualificado nos cursos de Licenciatura, a PUC-Rio vem contemplando com bolsa integral os oito primeiros colocados em cada curso de Licenciatura no Vestibular PUC-Rio e/ou ENEM, oferecendo, anualmente, 56 bolsas de 100% para os alunos.

A constituição da equipe gestora, como um grupo comprometido e coeso, também se constitui como aspecto positivo para o desenvolvimento efetivo do Projeto. Para as Licenciaturas, além do diálogo profícuo com outras universida-

---

<sup>1</sup> A bolsa de coordenador de área de Gestão está na contrapartida da PUC-Rio ao Programa.

des, representa a solidificação de projetos de integração escola-universidade que já vinham sendo desenvolvidos pelos diversos Departamentos.

A efetivação dos convênios com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro estreitou e solidificou os laços entre a universidade e a rede pública de ensino, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e no ensino médio. A participação do professor supervisor e das unidades escolares apresenta-se como fator que contribui para a valorização dos docentes e do sistema de ensino.

## **Algumas ações do Programa na PUC-Rio**

O modelo de ação preconizado pelo Programa de Iniciação à Docência da Capes: pensar e refletir criticamente sobre o contexto escolar na tríade – coordenador de área ↔ licenciando ↔ professor supervisor – veio renovar a possibilidade de vivências significativas para todos os envolvidos no processo ao trazer a realidade escolar para os debates da sala de aula. O engajamento concreto e positivo de todos os participantes vem promovendo a troca de experiências relevantes e expressivas entre Universidade e Escola.

O plano de trabalho elaborado pela Equipe do PIBID/PUC-Rio tem permitido que as ações desenvolvidas nos diversos subprojetos estreitassem e aprofundassem a relação entre a Universidade e as Escolas Parceiras, ampliando cada vez mais o universo do futuro professor e possibilitando a formação continuada do professor da escola. Os temas tratados nos Encontros Institucionais realizados anualmente, desde 2013 revelam a coerência das ações no percurso do Programa e têm sido a culminância das atividades desenvolvidas a cada ano.

O I Seminário Institucional, realizado em 2013, teve como proposta de trabalho o tema *Professores para o futuro*. O evento contou com a participação de alunos, professores e dirigentes da universidade e das unidades escolares participantes do Programa e de todos os bolsistas envolvidos no Programa – professores supervisores, coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência das diversas Licenciaturas. A Coordenadora de Valorização da Formação Docente/Capes – Professora Claudete Batista Cardoso – abriu o evento e apresentou o Programa.

O II Seminário, realizado em 2014, e já considerando o crescimento do Programa na PUC-Rio em função do Edital nº 61/2013, voltou-se para o tema *Crescimento com qualidade*. O evento constituiu-se como espaço valioso de troca de experiências entre os bolsistas e a comunidade acadêmica, evidenciando a consolidação do Programa na Universidade.

A consolidação do Programa possibilitou-nos trabalhar o tema *PIBID/PUC-Rio: O impacto nas escolas* no III Seminário Institucional, em 2015. O evento apresentou uma programação inovadora em relação aos demais. Os debates realizados nos dois dias do evento revelaram o amadurecimento do Programa, com postura reflexiva dos participantes e a integração mais sólida construída com o sistema público através da participação efetiva das unidades escolares.

Em 2016, o evento, já em sua 4ª edição, apresentou o tema *Reflexos na formação de professores* e constituiu-se mais uma vez como valioso espaço de trocas de experiência, debatendo temas relacionados à formação do professor e à Reforma do Ensino Médio, com a participação intensa de alunos egressos do PIBID que já se encontram no mercado de trabalho.

Essa aproximação entre Universidade e Escola tem-se evidenciado também nos diversos eventos promovidos pelos subprojetos e, sobretudo nas Jornadas Pedagógicas, realizadas anualmente no Colégio de Aplicação da PUC (Colégio Tereziense) em parceria com a Equipe do PIBID/PUC-Rio e com as Coordenações de Licenciatura. Os temas tratados têm sido relacionados à formação do professor e aos objetivos apresentados no PIBID/PUC-Rio, como *Os estágios e as práticas de ensino nas Licenciaturas; As expectativas da Escola e da Universidade com relação à Formação de Professores; A sala de aula pode ser legal?; e Caminhos de Formação: Futuros (Im) prováveis*. Em todos os eventos, a participação de professores e alunos das unidades escolares e das Universidades tem sido intensa.

As ações desenvolvidas ao longo dos 5 anos em que a PUC-Rio vem participando do Programa estão vinculadas ao desenvolvimento dos respectivos subprojetos, consolidados no Plano de Trabalho Institucional e condicionadas à disponibilidade dos recursos financeiros de custeio e capital enviados pela Capes. As atividades são previstas e organizadas de acordo com as diversas etapas do Programa, conforme apresentadas no Plano de Trabalho.

Assim, a etapa de *Organização e preparação* relaciona-se às atividades voltadas para a seleção e apresentação dos bolsistas à comunidade escolar. A identificação dos alunos bolsistas de Iniciação à Docência na escola tem sido feita através da confecção de camisetas próprias para Programa. A implementação do Programa após cada um dos editais foi marcada pela realização de evento próprio.

A etapa *Formação da equipe* tem grande importância no Programa da PUC-Rio, uma vez que reúne as ações voltadas para o planejamento das atividades, leitura de textos e reflexões sobre a prática docente, visando ampliar a formação do licenciando. O oferecimento de cursos, minicursos, oficinas, assim como

a realização de visitas a espaços culturais, como teatro, cinemas, exposições têm possibilitado ampliar a cultura geral do licenciando, enriquecendo sua formação na Universidade.

*Execução de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas nas Escolas*, etapa seguinte do Programa, propõe ações voltadas para atividades artísticas, literárias, de mídia impressa, criação de grupos de expressão étnico-racial, aplicação de material didático, exposições, feiras, saraus, monitoria e espaços para momentos filosóficos e sociológicos nas escolas. Essas atividades têm proporcionado aos bolsistas dos diversos subprojetos vivenciar rodas de leitura, confeccionar jornais, cartazes, valorizar a cultura africana, indígena e portuguesa, construir jogos didáticos, realizar atividades que levem o bolsista a interagir com a atividade didático-pedagógica por meio das aulas práticas.

*As Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas em Campo* caracterizam-se por estimular os bolsistas a realizarem atividades que envolvam alunos das escolas de educação básica, como visitas a museus, monumentos históricos, excursões e trabalhos de campo e são desenvolvidos, principalmente, pelos subprojetos de História e Geografia.

O *Acompanhamento do Projeto* caracteriza-se por propor a avaliação constante dos subprojetos de forma sucessiva, realizando encontros com o propósito de registrar e analisar as atividades desenvolvidas.

A última etapa *Socialização dos Resultados* tem possibilitado realizar atividades que possam difundir as ações dos projetos. Nesse sentido, os bolsistas dos diversos subprojetos têm tido oportunidade de participar de encontros, congressos e seminários, como autores de trabalho em diversos estados do Brasil, apresentando temas relacionados ao PIBID/PUC-Rio. A página da internet sobre o PIBID/PUC-Rio (<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/index.html>) disponibiliza um acervo de notícias, acontecimentos, fotos, relatos de interesse do Programa. A realização de Seminários Institucionais e outros eventos relacionados ao PIBID/PUC-Rio constitui-se em momentos de trocas de experiência, socialização dos resultados e de análise sobre os impactos na formação dos professores e nas escolas.

## **As contribuições do Programa às Licenciaturas**

A formação do professor é uma constante preocupação dos Sistemas de Ensino e um dos maiores desafios à educação no Brasil. Nesta perspectiva, a PUC-Rio vem realizando iniciativas com o objetivo de promover a integração da Escola com a Universidade através de diferentes ações no campo do ensino, da pesquisa

e da extensão, incentivando, cada vez mais, a formação de professores nas diversas licenciaturas.

Atualmente a PUC-Rio oferece 8 cursos de Licenciatura, sendo 7 integrantes do Projeto Institucional. Apenas a Licenciatura em Biologia não participa do Programa, por sua criação ter sido posterior ao Edital nº 61/2013. Vale ressaltar, entretanto, que a sua participação em eventos e reuniões do PIBID/PUC-Rio tem sido uma oportunidade para troca de experiências entre uma licenciatura participante e outra não participante do Programa. A visibilidade do Programa tem sido revelada pela maior adesão aos eventos por parte de alunos, professores e unidades escolares, bem como pelo sentimento de pertencimento da Universidade frente a uma política pública na área de formação de professores de tal magnitude, que valoriza a figura do professor e daqueles que trabalham para formá-los, fortalecendo visivelmente as Licenciaturas.

Ao longo desses anos de implementação do Programa na PUC-Rio alguns aspectos merecem ser destacados como contribuições às Licenciaturas.

### **– Maior valorização dos cursos de Formação de Professores na Universidade:**

O ingresso da PUC-Rio no PIBID, desde agosto de 2012 produziu mudanças na formação de professores, hoje com maior visibilidade dentro dos Departamentos da Universidade. O Programa teve importante contribuição para a revitalização das Licenciaturas, revelando o engajamento dos alunos e professores em seus processos de formação. O interesse dos Departamentos pelo PIBID/PUC-Rio fica em evidência não só pelo apoio que seus diretores oferecem ao Programa, mas também pelo desejo de diversos professores de atuarem hoje nas disciplinas que compõem a grade das licenciaturas.

### **– Revisão dos currículos dos cursos de formação de professores:**

A possibilidade de inserir os alunos de Licenciatura nas unidades escolares, desde o início do curso tem sido um fator de reflexão, possibilitando estudos sobre a revisão dos currículos dos referidos cursos. Um dos aspectos que mais chama atenção nos cursos é a necessidade de redefinir os objetivos das Práticas de Ensino e Estágios Curriculares obrigatórios nas Licenciaturas. A singularidade do PIBID é tão grande que se constitui hoje, inclusive, como um problema à conciliação entre esses tradicionais estágios supervisionados obrigatórios e a experiência docente possibilitada aos alunos pelo Programa.

### **– Incentivo ao aluno em permanecer no curso de Licenciatura:**

A possibilidade de inserir os alunos de Licenciatura nas unidades escolares desde os primeiros períodos do curso tem sido um fator decisivo na permanência do aluno na licenciatura. A identificação da relação teoria x prática desperta o interesse do aluno e o estimula a conhecer a realidade do sistema público de ensino. Percebem-se o entusiasmo dos bolsistas em participar do PIBID e o desejo de novos alunos em ingressar no Programa.

### **– Maior intercâmbio entre o Sistema Público de Ensino e a Universidade:**

A possibilidade de estreitar as relações entre a universidade e a escola pública tem estabelecido canais de comunicação eficientes, minimizando a distância entre a teoria e a prática, bem como proporcionando maior articulação entre o conteúdo específico das Licenciaturas e a formação pedagógica, através do conhecimento da realidade e das demandas da escola. A aproximação com a escola tem contribuído para que os estudantes se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre os saberes do trabalho docente.

### **– Valorização da função docente nas unidades escolares:**

A implementação dos subprojetos nas unidades escolares do sistema público possibilita, entre outros aspectos, a valorização dos professores por incluí-los no Programa e lhes conceder uma bolsa. O novo alento dado às licenciaturas pela oportunidade de participar de um projeto educativo tem gerado uma nova visão sobre as escolas e sobre a atuação do professor na escola básica. A visão de desprestígio comumente atrelada à figura docente do ensino fundamental “devido à degradação progressiva e permanente das condições de trabalho e aos salários aviltantes” vem sendo revista e pensada por parte dos graduandos. Todos esses fatores têm sido positivos para o professor, a escola e os cursos de Licenciatura.

Para os subprojetos, o PIBID é uma iniciativa que revela a preocupação com a elevação da qualidade da formação dos futuros professores, sendo uma possibilidade concreta de alcançar soluções para incentivar as Licenciaturas e também para produzir impactos nas instituições escolares que os recebem. As atividades articuladas no interior da escola ampliam o debate com a comunidade acadêmica e estimulam a interdisciplinaridade.

### **– A interlocução de diferentes sujeitos:**

No modelo desenvolvido pelo PIBID, o triângulo composto pelo Coordenador de Área, pelo professor supervisor e pelo Bolsista de Iniciação à Docência aponta para outra possibilidade de formação docente. O Coordenador de Área enfatiza a teoria desenvolvida no campo acadêmico; o Professor Supervisor articula a teoria apresentada e discutida na universidade com a prática na escola, e o Bolsista de ID, não apenas observador do processo, participa ativamente em sala de aula, colocando em prática as ações planejadas. Neste sentido, o PIBID se constitui como um laboratório de experiências positivas, as quais representam uma expressiva contribuição para os debates sobre a formação docente.

### **Impactos causados nos cursos de licenciatura, nas unidades escolares e nos bolsistas**

Os resultados do PIBID/PUC-Rio, ao longo dos anos de sua implementação, têm sido bastante positivos, tanto para os cursos da Universidade, para as unidades escolares que integram o Programa, como para alunos e professores. É reconhecido o papel de destaque que o Programa, na concepção do Edital nº 61/2013, exerce hoje no cenário da Educação no Brasil. O estreitamento das relações entre Universidade e Escola Básica tem estabelecido canais de comunicação eficientes e proporcionado maior articulação entre o conteúdo específico das licenciaturas e a formação pedagógica, através do conhecimento da realidade e das demandas da escola.

Nesse sentido, amplia-se o papel do PIBID, que permite reconhecer e conhecer olhares diversos sobre a docência pelas várias vozes envolvidas e representadas no contato aberto e realmente participativo de alunos bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área, alunos da escola, direção da escola. Outras vozes passam a ecoar no processo; os impactos do PIBID propagam-se e multiplicam-se. Cresce o interesse dos Programas de Pós-Graduação das diversas Licenciaturas em analisar e aprofundar aspectos ligados ao Programa.

Alguns impactos causados pela implementação do Programa são apresentados a partir da visão – e pela voz – dos coordenadores de área dos subprojetos do PIBID/PUC-Rio. Estas informações são extraídas dos relatórios anuais de cada subprojeto e constituem o relatório parcial do Programa.

### **Subprojeto de Ciências Sociais:**

Como notado ao longo de 2015, no ano de 2016 observou-se boa desenvoltura dos bolsistas na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino e esse impacto se estende aos não bolsistas, uma vez que as experiências dos colegas bolsistas servem como mais uma fonte de aprendizado para todos os alunos da licenciatura do curso de Ciências Sociais. Essa disseminação de informação sobre o que é o programa tem estimulado alunos dos primeiros períodos a buscar a licenciatura e vagas como bolsista do Programa. Na última seleção para o PIBID, foram mais de dez inscritos. Vale lembrar que, até recentemente, a maior parte dos alunos ingressantes no curso interessava-se prioritariamente pelo bacharelado. A atuação no PIBID também tem estimulado maior reflexão sobre educação e universo escolar. Duas ex-bolsistas apresentaram monografias que refletiam sobre esses temas. Suas experiências no programa foram cruciais para a realização dos trabalhos. As duas alunas foram aprovadas em seleção de mestrado e seus projetos de dissertação também estão relacionados com educação. Também como observado em outros anos, houve boa recepção dos alunos bolsistas nas escolas. Os professores supervisores e os alunos relatam crescimento do interesse na disciplina de Sociologia e nos temas por ela abordados.

### **Subprojeto de Filosofia:**

É hoje lugar-comum que o PIBID proporciona experiência diferenciada de formação docente e que essa tem sido sua grande contribuição para a educação básica brasileira nos últimos anos. Ainda que a Portaria nº 46 – hoje revogada – tenha colocado em questão essa finalidade precípua, o fato é que os alunos que passam pelo PIBID têm se formado com repertório bastante mais variado e sólido de experiências docentes. Também os professores e a comunidade do Colégio parceiro sentem-se reconhecidos e desafiados a modificar suas rotinas escolares, a partir da presença do Programa e seus bolsistas em suas dependências. De forma ainda mais cabal, dado o caráter atípico do ano de 2016, o subprojeto de Filosofia pôde mostrar sua atual importância na rotina e sustentação da autoestima dos alunos do CE Visconde de Cairu, mais diretamente em contato com o Programa. Os trabalhos de realização da IV Semana de Filosofia, desta feita concentrados na pergunta sobre como seria afinal uma “escola com sentido”, mostraram-se cruciais no processo de organização e reorganização das atividades escolares, mesmo do pensamento em geral após as ocupações, consolidando nos alunos uma percepção da filosofia como oportunidade de colocar responsabilmente em questão o mundo cheio de clichês e incoerências em que se “acostumaram” a viver.

### **Subprojeto de Geografia:**

A Geografia foi marcada, desde a sua institucionalização como disciplina, por discussões que variam desde a definição do seu objeto até a dicotomia Geografia Física-Humana, passando pelas questões de natureza metodológica, o que provocou até mesmo certo desprestígio da disciplina escolar e pouco entusiasmo pela licenciatura. Desde o ingresso da PUC-Rio no PIBID, nota-se uma significativa mudança nesse quadro, com a ampliação do interesse dos alunos pelo Programa e, conseqüentemente, pela habilitação em licenciatura. O PIBID tem levado a resultados bastante positivos no sentido da valorização do trabalho docente, da reaproximação Universidade e Escola, e do reposicionamento do conhecimento produzido pela Geografia como um saber fundamental à formação cidadã. Tais avanços são facilmente percebidos nos relatos dos Bolsistas de Iniciação à Docência, dos Professores Supervisores e de outros profissionais envolvidos com a formação de professores. Na experiência que vem sendo desenvolvida na EM Georg Pfisterer, destacam-se, ainda, o maior interesse dos alunos do ensino básico, a valorização do papel do professor e o crescente envolvimento dos licenciandos em Geografia nas atividades da escola.

### **Subprojeto de História:**

Em um ano assinalado por acontecimentos extraordinários, previstos ou não, os resultados alcançados pelo subprojeto História da PUC-Rio reforçam a opção por seus pressupostos e fundamentos teóricos, por suas práticas, e colocam em destaque seus diferentes sujeitos, constituintes todos de um patrimônio que tem seu maior valor naqueles por ele formados, o elemento principal, não exclusivo, de uma difusão e reprodução. De modo capilar, realizado por todos aqueles que, desde cedo, viveram uma experiência inovadora, descobrindo ser possível fazer da sala de aula uma “moderna ágora” – local privilegiado para uma criação compartilhada, baseada em relações horizontais e recíprocas entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. E de modo mais visível, porque institucional, nas primeiras monografias (TFC) produzidas por participantes do PIBID a partir das experiências nele vividas, oferecendo à reflexão questões há muito presentes na escola, como as de tolerância religiosa e de sexualidade e gênero; e nos encontros e seminários – como a Semana de História dos alunos de graduação e pós-graduação, a Jornada Pedagógica do Colégio de Aplicação da PUC e seu tema desequilibrador – “A sala de aula pode ser legal”, e o Encontro Institucional do PIBID – “Reflexos na formação dos professores”, que tornaram possível ouvir, em especial, alunos dos ensinos fundamental e médio, pibidianos e professores egressos do PIBID – que não

deixaram de sublinhar a “aula de história divertida e que faz pensar” ser realizável como uma criação compartilhada nas aulas de história, e, ainda, o valor da fundamentação teórica para o Autor de suas aulas. Novas e compartilhadas aulas e salas de aula – eis os desafios postos por diferentes impactos.

### **Subprojeto de Letras-Inglês:**

No relatório da Profa. Supervisora Walewska Braga sobre as atividades de 2016, encontramos bem resumidos os impactos do PIBID de Letras-Inglês: “Ao levarmos em conta a questão da avaliação dos alunos, se focarmos no resultado, em notas, temos a satisfação de constatar que, em um universo de aproximadamente 120 alunos (nas quatro turmas atendidas no período), tivemos apenas dez alunos em segunda época, oito deles por faltas em excesso. É, sem dúvida, o resultado do trabalho de um grupo sério, interessado, motivado e comprometido. Se olharmos a atuação do grupo de futuros professores, temos a satisfação de vê-los acreditar na Educação Básica, no Ensino Público, nos alunos. E essa crença vem do trabalho do dia a dia, na escola, na universidade; no contato com as várias faces da realidade em suas nuances bonitas e/ou cruéis; na percepção de que não podemos nos preparar para tudo ou planejar tudo, mas que é possível conviver com as situações inesperadas. Como professora supervisora do subprojeto, vejo que a escola acredita e respeita o trabalho do PIBID, e se deixa envolver, aos poucos, com a renovação e o profissionalismo dos futuros professores”.

### **Subprojeto de Letras-Português:**

A diretora e os professores regentes da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino afirmam que houve uma mudança na escola a partir da atuação dos bolsistas do PIBID/PUC-Rio. O envolvimento dos alunos da escola com as atividades propostas pelo projeto e mesmo a vinda deles para eventos na universidade parece, de fato, ter mudado a visão que tinham sobre a possibilidade de chegarem à universidade. Tanto os professores supervisores quanto os bolsistas participantes do projeto também revelam, em seus relatórios, que a influência no andamento escolar é bastante perceptível no que diz respeito ao comportamento e envolvimento dos alunos da escola e à aquisição de conhecimento, sua importância e viabilidade.

Apesar de, neste ano especificamente, ter ecoado na escola o clima de insegurança vivido pelos bolsistas do projeto, em função da publicação da Portaria nº46/2016, todos os participantes reconhecem que houve um grande progresso na produção escolar a partir do segundo semestre.

### **Subprojeto de Pedagogia:**

O período em que o licenciando estabelece a relação entre o conhecimento construído na universidade e a prática na sala de aula é um dos mais importantes em sua formação. O PIBID permanece colaborando para que esta fase seja ainda mais enriquecedora. O triângulo composto pelo professor supervisor, coordenando as ações na escola, o coordenador na universidade, enfatizando a teoria desenvolvida no campo acadêmico e as ações das bolsistas, resulta em um rico ambiente de diálogo, de construção de conhecimento sobre a escola, que muito contribui para a formação permanente não só de todos os envolvidos no projeto, mas também para a comunidade escolar e para os cursos de licenciatura. As aulas de metodologia de ensino, didática, política educacional e de outras disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura tiveram seus debates enriquecidos com o conhecimento construído no PIBID.

### **Considerações finais**

O PIBID tem demonstrado ser uma alternativa concreta para o incentivo à formação de professores e tem produzido impactos não só nas instituições escolares que recebem os Subprojetos, mas também na Universidade. Anualmente reitera-se o estreitamento da relação entre o PIBID/PUC-Rio e a rede pública de ensino, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Embora a redução do Programa tenha abalado o número de bolsistas de iniciação à docência de cada subprojeto, incluindo coordenadores de área e de gestão, e seu futuro seja extremamente preocupante, a equipe PIBID/PUC-Rio acredita na relevância do Programa para a formação docente e segue empenhada em formar melhores professores para o ensino básico. Os resultados alcançados demonstram o amadurecimento da Equipe e a consolidação do Programa na PUC-Rio; muito se tem aprendido! O êxito do Programa – reconhecido por toda a comunidade escolar e acadêmica – tem despertado o interesse dos alunos a ingressar no Programa. Hoje, a procura pelo PIBID/PUC-Rio cresceu de forma expressiva, mas a situação posta atualmente impossibilita o Programa de atender à demanda.

Em seu quinto ano de trabalho pela qualidade da formação de professores, a Equipe do PIBID/PUC-Rio encontra no Programa uma força positiva para a formação de uma nova geração de professores e o fortalecimento dos professores em serviço.



## **Subprojeto de Ciências Sociais**

### **Impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de Ciências Sociais da PUC-Rio**

*Ana Paula Soares Carvalho*  
Coordenadora de Área

O curso de Ciências Sociais da PUC-Rio, que tem mais de meio século de existência, vem se dedicando intensamente à formação de professores, especialmente ao longo da última década. Para isso tem contribuído o apoio dado pela PUC-Rio, que, entre outras facilidades, tem oferecido muitas bolsas de estudo para aqueles alunos que optam pela Licenciatura. A entrada dessa universidade no PIBID em 2012 veio a dar estímulo e espaço ainda maiores para a formação de professores dentro do Departamento de Ciências Sociais.

A ligação que já existia com a escola básica em virtude do estágio supervisionado obrigatório ficou ainda mais forte quando o primeiro grupo de bolsistas de iniciação à docência, coordenado pelo professor Luiz Fernando Almeida Pereira, passou a atuar no Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho, sob a supervisão da professora Verena Giglio.

Esse novo horizonte de formação docente dentro do nosso curso se tornou possível pelo empenho dos professores Angela Paiva e Luiz Fernando Almeida Pereira, que, acompanhando a iniciativa de outras licenciaturas da PUC-Rio, formularam a ideia inicial para o subprojeto de Ciências Sociais.

Chegar a esse marco importante de cinco anos de existência nos inspira a pensar não só sobre o que se alcançou com o programa. Embora os objetivos centrais deste texto sejam refletir sobre a concepção original do subprojeto e os resultados alcançados e discutir os impactos do Projeto na Licenciatura do curso em questão, aproveitamos o ensejo dessa reflexão coletiva sobre os cinco anos de história do PIBID na PUC-Rio para tecer algumas considerações gerais sobre a presença dos licenciandos na escola durante seu período de formação.

Iniciaremos este texto, pois, com uma breve exposição sobre o papel da inserção dos alunos da licenciatura no contexto escolar, o estágio obrigatório e as possibilidades abertas pelo PIBID. Em seguida, trataremos dos objetivos iniciais

do projeto no curso de Ciências Sociais e das atividades que realizamos ao longo desses cinco anos. Finalizamos com uma reflexão sobre os resultados alcançados e impactos do programa em nossa Licenciatura.

## Ofício que se aprende na escola

O debate sobre o papel da prática na formação profissional nas mais variadas carreiras é por demais extenso para ser abordado de forma profunda neste pequeno relato. Para os propósitos deste texto, optamos por remetermo-nos a alguns trabalhos de autores com experiência na formação de professores de Sociologia para a Educação Básica.

Handfas e Teixeira (2007), em artigo que trata de suas experiências como professoras do curso de Didática Especial e Prática de Ensino de Ciências Sociais da UFRJ, aproximam o momento da prática de ensino ao que na antropologia costuma-se descrever como rito de passagem, ou “a passagem de um *status* social a outro” (Handfas e Teixeira, 2007: 133). Apoiadas nas ideias do antropólogo Victor Turner, descrevem essa fase de transição, em que os indivíduos têm características ainda muito ambíguas, como um “período reflexivo em que os neófitos são encorajados a pensar sobre sua sociedade, seu cosmos e poderes que geram e sustentam.” (Handfas e Teixeira, 2007: 133). No caso daqueles que estão na fase de prática de ensino, a ambiguidade se expressa no fato de encontrarem-se em posição de transição entre estudante e professor, fase em que a identidade de aluno vai lentamente e de forma não linear dando lugar à formação da identidade de professor.

Nessa volta à escola, com o instrumental adquirido nas disciplinas específicas da área da Educação e das Ciências Sociais, esse futuro professor tem a oportunidade de pensar esse ambiente de forma bastante distinta daquela possibilitada pelo seu contato com ele como aluno da escola básica. O retorno do estudante de Ciências Sociais à escola faculta a ele refletir sobre os processos sociais que perpassam esse ambiente. Essa é também uma chance de observar as atitudes do corpo discente, suas expectativas em relação àquele universo, lembrando que “a escola é tanto um lugar de acesso a determinados conteúdos quanto um espaço de sociabilidade.” (Handfas e Teixeira, 2007: 135). Já a reflexão que se dá no ambiente universitário sobre a prática de ensino abre a possibilidade de o aluno analisar de forma sistemática o trabalho do professor da escola básica. Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância de seus alunos, ao longo do estágio, estarem atentos “aos processos de ensino-aprendizagem, didáticos, materiais e recursos utilizados e formas de avaliação, buscando alternativas didáticas no sentido de estreitar a

distância entre o discurso sociológico e o cotidiano desses alunos.” (Handfas e Teixeira, 2007: 135)

Sobre esse aspecto, Oliveira e Barbosa (2013: 145-146) acrescentam que o processo de observação

deve contemplar (...) não unicamente o ato de lecionar do professor, mas também deve abarcar os múltiplos momentos em que essa aula é concebida, (...) pois é interessante que o estagiário observe inclusive o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, (...) uma vez que as interações que ocorrerem em sala de aula possuem um impacto inegável sobre o que acontece nesse espaço.

Idealmente, essa reflexão sobre o ambiente escolar e sobre o que ocorre em sala de aula se dá a partir de um diálogo entre os estagiários, os professores da educação básica e os professores do ensino superior. Infelizmente, sabe-se que muitas vezes isso não é possível em virtude das precárias condições de trabalho de grande parte dos professores das escolas públicas, que recebem pouco ou nenhum incentivo para receber estagiários. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos grandes ganhos do PIBID é fortalecer essa triangulação fundamental na formação inicial de professores.

Oliveira e Barbosa (2013), que também escrevem sobre a formação inicial de professores, além de reforçarem a importância do estágio obrigatório, tratam dos ganhos trazidos pelo PIBID. Um deles é justamente a maior articulação entre os professores da escola e da universidade. Outro aspecto positivo é a inserção do licenciando mais cedo no ambiente escolar, o que possibilita a ele, já desde os primeiros semestres de sua formação, pensá-la também pelo viés do ensino, e não apenas da pesquisa. Essa maior aproximação universidade-escola, dizem os autores, afeta positivamente não só os bolsistas de iniciação à docência, como também os supervisores e coordenadores. O contato constante entre os atores envolvidos no programa e a imersão no ambiente da escola produzem uma atmosfera de constante reconfiguração das práticas.

Segundo os autores, o PIBID tem produzido impactos inclusive no que se refere à grade curricular do curso de licenciatura, uma vez que oferece insumos para repensar os temas que precisam ser contemplados nas disciplinas de modo a melhor preparar o estudante para a realidade escolar. As informações obtidas a partir da vivência do cotidiano escolar permitiriam, nesse sentido, “identificar as lacunas do Curso e buscar melhorar [a] prática e teorias trabalhadas durante o curso.” (Oliveira e Barbosa, 2013: 155).

Tratando especificamente do impacto do programa nos cursos de Ciências Sociais, Cigales e Martins (2015: 3) afirmam que a obrigatoriedade do ensino da sociologia na educação básica somada ao surgimento do PIBID fizeram com que as licenciaturas ganhassem novo status no interior desses cursos. De acordo com os autores, “tudo indica que vivemos em um momento de repensar as licenciaturas como lócus de formação para a pesquisa, visto que a docência também demanda pesquisa.”

Como se verá adiante, nossa entrada no PIBID permitiu avanços semelhantes a esses. E, se concordamos com as posições até aqui apresentadas sobre o papel do estar na escola na formação inicial de professores, podemos dizer que o programa tem possibilitado aos nossos estudantes uma preparação mais adequada aos desafios do cotidiano escolar.

## **Concepções iniciais e caminhos trilhados**

Anteriormente, dissemos que a existência do nosso subprojeto se deve aos esforços de Angela Paiva e Luiz Fernando Almeida Pereira em inserir também as Ciências Sociais no PIBID da PUC-Rio. Na visão desses professores, o PIBID era uma oportunidade para a inserção qualificada de estudantes da Licenciatura no ambiente da escola básica. Cabe destacar do projeto inicial alguns objetivos que denotam essa ideia mais geral: observação do ambiente escolar; produção de instrumentos pedagógicos; realização de atividades sobre história e cultura afro-brasileira e indígena; apresentação dos resultados do trabalho em encontros e congressos especializados e valorização da Licenciatura dentro do departamento de Ciências Sociais com vistas a ampliar o debate sobre a escola básica nesse ambiente.

Nossa primeira parceria foi com o Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira<sup>2</sup>, onde nossos primeiros cinco bolsistas de iniciação à docência foram recebidos pela supervisora Verena Giglio. A escolha da escola e da supervisora decorreram de uma parceria já existente, uma vez que a professora já recebia estagiários de docência do curso de Ciências Sociais da PUC-Rio. O PIBID, nesse

---

<sup>2</sup> O Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho foi nosso parceiro desde o início de nossos trabalhos. Localizado no bairro do Leblon, o colégio atende 552 alunos de várias localidades da cidade e conta com 67 funcionários. (Censo Escolar/INEP 2015) Ele apresenta a especificidade de ser uma escola de tempo integral, tendo sido alvo de programas distintos, como o programa Ensino Médio Inovador e Nova Geração. Este último foi implementado em 2016 e tinha como objetivo promover uma formação pautada na interdisciplinaridade. Além das aulas regulares das disciplinas, os alunos contavam com atividades em que professores de diversas áreas atuavam conjuntamente. Tais atividades se pautavam em temas que eram abordados a partir de distintas perspectivas. Esse programa durou apenas um ano, tendo sido descontinuado já em 2017.

contexto, veio a enriquecer a experiência que os alunos já tinham no “Teixeira”, como o colégio é conhecido pelo seu corpo discente.

Quando surgiu a oportunidade de expansão do programa, em 2014, passamos a atuar também no Colégio Estadual Almirante Tamandaré, onde os alunos foram supervisionados pelo professor Fabio de Barros Pereira. Lá o subprojeto permaneceu até o início de 2015, momento em que o supervisor assumiu outros compromissos profissionais incompatíveis com a continuação no PIBID. Durante esse período, o PIBID Ciências Sociais contava com quatorze bolsistas de iniciação à docência.

Ao longo de 2015, o subprojeto de Ciências Sociais encontrou alguns obstáculos à realização de suas atividades. Com a saída do professor Fabio do programa, estabeleceu-se uma parceria com o Colégio Estadual André Maurois. Essa parceria, no entanto, funcionou apenas por um bimestre, uma vez que os supervisores que se comprometeram em receber os bolsistas tiveram impedimentos ao prosseguimento das atividades. Em virtude disso, o grupo de bolsistas que tinha migrado do Colégio Estadual Almirante Tamandaré para o Colégio Estadual André Maurois encontrou dificuldades em exercer as atividades do programa no restante do semestre. Cabe destacar, porém, que, no curto período em que durou a parceria, foi possível realizar um seminário na escola em que se discutiram os temas gênero, racismo e direitos humanos, com participação de convidados. Com o fim da parceria com o Colégio Estadual André Maurois, buscou-se outra escola que pudesse receber o programa.

Ao fim do primeiro semestre de 2015, o coordenador do subprojeto, professor Luiz Fernando Almeida Pereira, deixou essa posição para assumir o cargo de professor em outra IES. No segundo semestre, a coordenação passou a ser feita pela professora Ana Paula Soares Carvalho e grande parte do grupo que atuou no Colégio Estadual André Maurois passou a exercer as atividades no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral<sup>3</sup>, sob a supervisão do professor Victor Solis. Essa parceria se mantém sólida até o momento. Vale destacar que, desde o início de nossas atividades na escola, contamos sempre com o apoio da direção para as atividades propostas na escola.

---

<sup>3</sup> O Colégio Ignácio Azevedo do Amaral, parceiro desde 2015, é uma escola de formação de professores e conta com boa infraestrutura comparativamente a outros colégios estaduais da cidade do Rio de Janeiro. Localiza-se no bairro Jardim Botânico, atende 667 alunos provenientes de diversas localidades da cidade e conta com 83 funcionários. (Censo Escolar/INEP 2015).

Em virtude da reestruturação do programa no nível federal, desde 2016 contamos com dez bolsas de iniciação à docência. Em cada escola atuam cinco bolsistas<sup>4</sup>.

Em consonância com o projeto inicial, desde o início de sua existência, um dos focos do PIBID Ciências Sociais foi aprimorar a inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena. Como se sabe, as leis 10.639/03 e 11.684/08, produto em grande medida das demandas dos movimentos negro e indígena, tornam obrigatória a inserção desses temas no currículo escolar, o que vem acontecendo, infelizmente, de forma bastante lenta e pouco estruturada. A essa flagrante negligência das instâncias superiores da educação pública, temos tentado responder com alguns esforços no sentido de abordar esses conteúdos no âmbito da disciplina de Sociologia. Por ocasião do Dia da Consciência Negra, realizamos anualmente no mês de novembro um ciclo de debates e palestras em que se discutem: as diversas formas em que se manifesta o racismo na sociedade brasileira – preconceito com religiões de matriz africana, estética negra; violência física e simbólica contra jovens negros, entre outras –; as possibilidades de luta contra o racismo; e a riqueza e diversidade dos países do continente africano. Também realizamos oficinas culturais envolvendo dança, música, moda etc. Além dos bolsistas, quem conduz essas atividades são também convidados com envolvimento profundo com as temáticas trabalhadas.

---

<sup>4</sup> O ano de 2016 foi complexo para o Programa em vários aspectos. A impossibilidade das substituições de bolsistas, a ameaça de cancelamento de bolsas e, por fim a ameaça do fim, da continuidade do Programa como originalmente concebido, afetaram o andamento das atividades e levaram dois de nossos bolsistas a procurar outras modalidades de bolsa na universidade. Ao longo do ano, foram substituídos no total cinco bolsistas. Todas essas mudanças demandaram certo período de adaptação e compreensão da natureza das atividades por parte dos novos participantes e de construção de uma nova dinâmica de trabalho com a nova equipe.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 1:** Projeto África. Novembro de 2015. Palestra de Alessandra Nzinga sobre religiões de matriz africana e racismo ambiental.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 2:** Projeto África. Novembro de 2016. Ex-bolsistas Juliana Moreira e Luana Fonseca (ao fundo, da esq. para a dir.) fazem junto com os alunos a leitura do artigo de Luana intitulado “Minha pele é preta e meu cabelo é de lá”.

No que tange à história e cultura indígena, ainda temos muito que caminhar. Em poucos momentos trouxemos esse debate para a escola, embora tenhamos conseguido em algumas ocasiões debater a questão indígena no Brasil contando inclusive com a presença de palestrantes membros de grupos indígenas. Vale destacar aqui o debate, seguido de oficina, organizado pela bolsista Andrezza Pereira e conduzido por Potyra Krikati-Guajajara e Zé Guajajara, que teve o intuito de discutir a visibilidade, social e cultural dos povos indígenas no Brasil, colocando em questão a forma como esses povos são representados nos livros didáticos. Ressaltou-se nessa atividade, que se deu em 2016 no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, a necessidade do reconhecimento da formação das diferentes etnias e de lutar contra a generalização e os estereótipos. Falou-se também da marginalização dessas populações e da importância de se respeitar a diversidade. Por fim, tratou-se das possibilidades da descolonização do pensamento a partir da abertura a novos saberes, novos olhares e novas abordagens inspirados no pensamento indígena.

Recentemente, temos buscado desenvolver uma forma de abordagem desses conteúdos que vá além da mera inserção de mais capítulos à história do Brasil. Dito de outro modo, há um esforço no grupo em questionar visões já bastante estabelecidas sobre a posição de negros e indígenas na sociedade brasileira e refletir sobre formas não eurocêntricas de construção do conhecimento. Esse foi tema de uma das sessões do nosso grupo de estudos, na qual debatemos o artigo *Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia*, de Luiz Fernandes de Oliveira (2014). Nesse texto, Oliveira argumenta que a educação antirracista não passa simplesmente pela adição de novos conteúdos referentes à cultura e história afro-brasileira. Ele acredita na necessidade de descolonizar o currículo escolar, que se inicia com o questionamento das bases eurocêntricas do pensamento e exige necessariamente repensar o papel da população afro-brasileira na história nacional. Trata-se, enfim, de um questionamento mais amplo das formas hegemônicas de conhecer o mundo.

Inspirados nessa e em outras leituras sobre o tema, os bolsistas Yago Reis e Milena Pereira desenvolveram no primeiro bimestre de 2017 uma atividade envolvendo o tema da segregação étnico-racial que tinha como objetivo, nas palavras de Yago, “fomentar e qualificar o debate acerca das influências do racismo nas relações sociais, logo, na construção do espaço da cidade”. A atividade foi desenvolvida em turmas de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho. Para a construção da mesma, Yago e Milena se inspiraram no texto *A face real da Lei Áurea*, de Frei David Santos Ofm. Segue abaixo a descrição da atividade:

A turma foi dividida em sete grupos e cada um deles recebeu um cartão. Cada cartão tinha um dos sete atos narrados no artigo do Frei David. Esses atos constituem o que o autor chama de “jogo dos sete atos”, que foram medidas tomadas pelo governo brasileiro ao longo da história do Brasil, que, segundo o autor, são responsáveis por acentuar a inferioridade da população negra na sociedade brasileira.

Com base nessa proposição, fizemos uma dinâmica chamada de “Jogo dos sete atos”. Cada grupo debateu internamente o ato que havia no seu respectivo cartão. Posteriormente, cada grupo apresentou o ato que discutiu, ampliando o debate para toda a turma. Conforme os grupos se apresentavam e a discussão se ampliava na sala, nós construíamos um quadro enumerando os atos e apontávamos a relação do conjunto de atos com a temática da segregação étnico-racial.

Desse modo, a atividade foi capaz de criar um espaço dialógico, em que as/os estudantes puderam discutir seus pontos de vista acerca da segregação étnico-racial, tendo como base argumentativa um artigo científico.

A escolha do artigo foi motivada pelas reflexões propostas pelo autor, que revisita e questiona a forma como a história do Brasil é transmitida. O artigo apresenta outros pontos de vista quanto a leis como a do sexagenário, ventre livre etc., fazendo com que as/os estudantes pensem esses fatos históricos na perspectiva da população negra. Assim, o artigo em questão possibilitou o desenvolvimento do olhar crítico das/dos estudantes, pois conflitava com a perspectiva tradicional da história difundida na escola.

A atividade seguia a preocupação de não reproduzir a dinâmica tradicional da sala de aula. Assim, nossa atividade se inicia com uma “sensibilização”: levamos um poema de Conceição Evaristo para introduzir o tema e apresentar um olhar artístico de uma pessoa negra acerca da segregação étnico-racial. Ressalto aqui que a escolha da poesia não foi aleatória, mas estava vinculada à ideia de que o desenvolvimento de uma educação antirracista passa por trazermos referenciais e fontes de conhecimento oriundas dos saberes, das produções artísticas e intelectuais negras. (Yago Reis, bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Ciências Sociais, PUC-Rio)

Retomando aqui a questão do grupo de estudos, vale mencionar que essa tem sido uma ferramenta importante para todos os membros do Subprojeto, seja como parte da reflexão sobre a prática pedagógica, seja como base para a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula. O que era feito de forma pouco regular até recentemente, tornou-se parte obrigatória de nossa rotina em 2016. Com vistas a enriquecer nosso arsenal de fontes e aproximar as

esferas da pesquisa e da docência, decidimos convidar pessoas externas ao PIBID para reuniões do nosso grupo de estudos. No ano de 2017, por exemplo, elegemos o tema do direito à cidade como fio condutor de parte de nossas atividades. Para dar suporte teórico à nossa discussão, convidamos o professor Álvaro Ferreira, do departamento de Geografia da PUC-Rio, para falar da obra do pensador francês Henri Lefèbvre, cuja obra *O direito à cidade*, publicada originalmente em 1968, permanece sendo referência no debate sobre a construção de cidades justas e democráticas. Acreditamos que esse tipo de encontro, além de municiar os bolsistas de iniciação à docência com mais instrumentos para sua atividade na escola, levam professores universitários não necessariamente envolvidos com a escola básica a refletir sobre formas de traduzir os estudos realizados no interior da universidade para um público mais amplo. Isso pode auxiliar no fortalecimento das pontes entre a universidade e a escola.

Outra atividade que tem sido desenvolvida desde o início no grupo é a produção de materiais didáticos. A história acidentada da inserção da disciplina de Sociologia como parte das disciplinas obrigatórias no Ensino Médio não permitiu que se construísse uma base sólida de materiais a serem usados com esse público. Embora tenha havido esforços na produção desse tipo de material desde que a disciplina voltou a ser obrigatória no ano de 2009, os professores da escola básica contam ainda com pouco apoio para além do livro didático. Em vista disso, uma das principais tarefas dos bolsistas de iniciação à docência tem sido traduzir conteúdos de sua formação acadêmica para a linguagem adequada ao Ensino Médio de modo a complementar o livro didático e, por vezes, mostrar visões alternativas àquela apresentada pelo mesmo. Além disso, cabe muitas vezes a esses alunos fazer uma espécie de garimpagem e curadoria de vídeos, reportagens, contos, poesias, imagens etc. que ajudem na exploração dos conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia.

É preocupação corrente da equipe a questão dos métodos de ensino. Em várias de nossas reuniões, surge a preocupação de não estarmos engajando os alunos da escola de forma criativa. Embora tenhamos nos esforçado muito em produzir bons materiais e trazer para a escola debates de interesse para o corpo discente, este é colocado não raro na posição de mero ouvinte ou apenas de debatedor ocasional. Em vista disso, temos buscado desenvolver com os alunos atividades que pressuponham maior autonomia, espaço para criação e que demandem pesquisa e olhar atento aos fenômenos sociais que os cercam. Elaborar esse tipo de atividade demanda explorar leituras no campo da didática. Discutimos, em nosso

grupo de estudos, por exemplo, o artigo *Ensino por meio da solução de problemas*, de Margot Bertolucci Ott (2012), de onde tiramos ideias para trabalhar com o tema do direito à cidade. Estimulamos, nesse caso, os alunos a realizar uma pesquisa sobre seus locais de moradia que envolvia a identificação de problemas referentes à infraestrutura urbana. A forma de expor esses problemas se deu de diversas linguagens, inclusive por meio de poesias, fotos e desenhos. A utilização das formas artísticas de expressão de ideias tem sido, aliás, bastante nas turmas que acompanhamos.

Outra atividade inspirada na leitura de Ott foi a de checagem de notícias difundidas de diversas formas pela internet. O objetivo era discutir o uso da internet como forma de produção e obtenção de conhecimento nos dias de hoje, seus benefícios e riscos. A atividade se realizou, primeiramente, no laboratório de informática do colégio Ignácio Azevedo do Amaral, onde os alunos acessaram notícias previamente selecionadas pelos bolsistas de iniciação à docência e pelo supervisor. A intenção era que os estudantes distinguissem notícias falsas de notícias verdadeiras, checando as fontes das informações. Também foram apresentados exemplos de boatos que circularam em redes sociais e que tiveram fins trágicos. Posteriormente foi realizado um debate em sala de aula. A turma foi dividida em três grupos: uma parte defendeu a ideia de que a internet é libertadora nos dias de hoje, outra parte defendeu a ideia de que a internet pode aprisionar as pessoas e uma terceira parte da turma mediou o debate.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

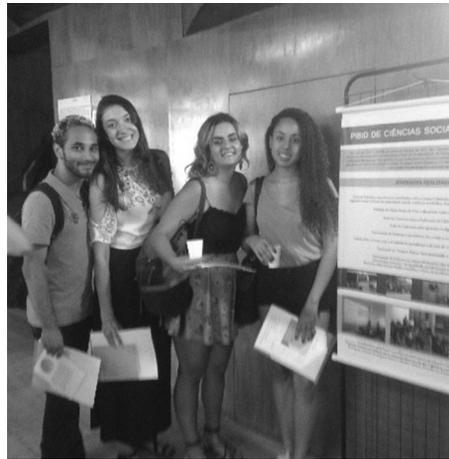
**Figura 3:** Atividade de checagem de notícias. Maio de 2017.  
Supervisor Victor Solis (em pé) conduz a atividade no laboratório de informática.

Vale ressaltar que as atividades propostas pelos bolsistas em geral encontram bastante receptividade por parte dos alunos. Observa-se inclusive um crescimento do interesse na disciplina de Sociologia e nos temas por ela abordados. Além disso, a proximidade com estudantes universitários os estimula a vislumbrar também a possibilidade de frequentar a universidade, lugar por vezes tão distante do imaginário dos alunos de escolas públicas do país. Os depoimentos de duas alunas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral ilustram um pouco do que é possível alcançar com o programa:

Conheci o PIBID em 2015 no meu primeiro ano do ensino médio, até então eu não sabia de fato o que era PIBID e aos poucos fui entendendo como funcionava o projeto e as pesquisas que poderiam ser desenvolvidas. Foi maravilhoso conhecer a galera desse projeto, com a motivação deles, inclusive a da Andrezza [bolsista de iniciação à docência] me senti mais motivada a entrar na faculdade e ter um pertencimento maior ao espaço acadêmico. (Micaela Lima – Turma 3002 Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral)

Acho importante e gratificante a presença de um universitário em sala, além de trazer suas experiências eles nos encoraja a continuar e nos mostra que sim é possível. As aulas ficam mais dinâmicas com a participação deles e os debates mais ricos. Foi de grande valor quando a Andrezza trouxe o projeto indígenas para que possamos nos familiarizar mais de nossas raízes e mostrar que os índios não estão só nos livros de história, mas sim que eles são gente como a gente. Acho ótima a maneira que eles trabalham e interagem conosco, além de ser supersimpáticos e abertos a perguntas e a respondê-las também. Eu, Leyd Monteiro, irei sentir falta agora que estou no 3º ano e estou indo embora, pois a Andrezza fez diferença nas minhas aulas do 1º ano e no decorrer dos outros anos, trazendo coisas boas não só para sala, mas também para a escola. (Leyd Monteiro – Turma 3002 do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral)

Não poderíamos finalizar esse pequeno relato sobre nossas atividades sem mencionar nossas participações nos Encontros Institucionais do PIBID da PUC-Rio e no I Encontro Interinstitucional de Iniciação à Docência; a participação de bolsistas de iniciação à docência com apresentação de trabalhos em eventos relacionados à licenciatura em Ciências Sociais; e a participação dos coordenadores no Encontro Nacional das Licenciaturas em duas de suas edições. Há que se citar também a realização por parte do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, com ativa colaboração dos membros do PIBID, de dois seminários voltados para o debate sobre as Ciências Sociais no ensino médio.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 4:** III Encontro Institucional do PIBID PUC-Rio. Novembro de 2015. Bolsistas (esq. para dir.) Yago Reis, Andrezza Pereira, Yeza Lojo e Juliana Moreira.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 5:** Cartaz do II Seminário “As Ciências Sociais no Ensino Médio”. Dezembro de 2016.

## Considerações sobre os resultados alcançados

A inserção dos alunos de licenciatura na escola pública sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da escola produz impactos em pelo menos quatro frentes: prepara melhor o futuro professor para a vida na escola pública, uma vez que insere os licenciandos mais cedo e mais profundamente no contexto real da escola, o que permite que tenham experiências muito próximas ao exercício real da profissão; revitaliza as aulas e estimula os alunos das escolas, dado que os bolsistas do PIBID trazem para a escola as discussões mais recentes que estão sendo travadas na Universidade, bem como aproxima o ambiente universitário dos alunos de escolas públicas, que passam a vê-lo como um universo alcançável; traz novo ânimo para os professores da escola pública, que encontram nos bolsistas não meros assistentes ou estagiários, mas futuros profissionais com quem se pode debater de forma mais ampla a prática docente; ao se abrir esse canal de comunicação entre universidade e escola, abre-se também a possibilidade ao coordenador de repensar suas disciplinas voltadas à formação de professores a partir do conhecimento que adquire sobre o cotidiano escolar, seja por meio de suas visitas à escola, seja pelo contato constante com os bolsistas de iniciação à docência e supervisores. Com o PIBID, criou-se um novo modelo de formação de professores que pode inspirar outras licenciaturas a repensar os currículos e a forma de realização dos estágios.

Falando de forma específica do nosso contexto, cabe destacar o impacto positivo do programa para a formação de professores para a escola básica no curso de Ciências Sociais da PUC-Rio. Observa-se que os alunos com passagem pelo PIBID têm outra postura nas disciplinas da licenciatura. No caso específico da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, esses alunos compartilham com frequência suas experiências com os demais, ajudando-os a elaborar planos de aula e atividades muito mais compatíveis com a realidade das escolas. Esses alunos também têm outra postura nos estágios. Não se contentam em apenas assistir às aulas, mas participam ativamente e propõem atividades. Felizmente a professora Pamela Esteves, do Colégio Teresiano, que recebe alguns de nossos estagiários, aceitou e estimulou essa postura propositiva. A supervisora do PIBID Verena Giglio também recebe estagiários do nosso curso e estabelece com eles da mesma forma uma relação de parceria. Também os seus estagiários não são espectadores passivos. Desse modo, podemos afirmar que o PIBID está produzindo um impacto no estágio regular dos alunos de licenciatura do nosso curso. A avaliação dos alunos que não fizeram parte do PIBID é em geral de que a vivência intensa proporcionada pelo PIBID teria melhorado sua preparação como professores.

Essa disseminação de informação sobre o que é o programa, somada à existência da bolsa, têm estimulado alunos dos primeiros períodos cada vez mais a buscar a licenciatura e vagas como bolsista do programa. Vale lembrar que, até recentemente, a maior parte dos alunos ingressantes no curso interessava-se prioritariamente pelo bacharelado.

No momento, os alunos da primeira geração de bolsistas do programa já concluíram ou estão próximos de concluir o curso e suas vivências no programa já começam a aparecer em trabalhos monográficos, o que implica maior reflexão sobre a docência no Departamento de Ciências Sociais. Duas ex-bolsistas, Luana Fonseca e Juliana Rodrigues, apresentaram monografias que refletiam sobre esses temas. Suas experiências no programa foram cruciais para a realização dos trabalhos. As duas alunas foram aprovadas em seleção de mestrado e seus projetos de dissertação também estão relacionados com Educação. Outras duas ex-bolsistas, Angélica Castello Branco e Maria Isabel de Oliveira, estão em fase de conclusão de monografias que também versam sobre a formação de professores e o ambiente escolar.

É importante destacar que essas mudanças positivas só puderam ser alcançadas em virtude da atuação de atores-chave. Cabe destacar: o suporte que a PUC-Rio dá à realização das atividades do PIBID; o apoio do Departamento de Ciências Sociais ao nosso subprojeto; e o trabalho das coordenadoras institucional e de área de gestão de processos educacionais. A Universidade como um todo e as coordenadoras em especial criam um ambiente que nos dá segurança e estabilidade para a realização dos projetos. Temos sempre a certeza de que a coordenação está atenta às demandas da Capes. Além disso, estabelece diálogo constante e produtivo com os coordenadores dos subprojetos e busca espaço de destaque para o programa na PUC-Rio.

Nesse relato, que também serve de autoanálise, é igualmente necessário refletir sobre os pontos em que é preciso avançar. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de melhor documentação das atividades. Alguns projetos desenvolvidos foram formalizados de forma bastante precária e os materiais preparados não foram adequadamente arquivados. De muitas atividades há apenas registros fotográficos. Uma tentativa recente para sanar esse problema foi o estabelecimento da prática de registrar bimestralmente as atividades desenvolvidas em uma espécie de ficha em que os bolsistas de iniciação à docência devem descrever as atividades propostas ao longo daqueles dois meses, apresentar as referências teórico-metodológicas utilizadas na elaboração da atividade, enumerar os resultados alcançados com a atividade e anexar os materiais didáticos produzidos.

Reconhecemos ainda a necessidade de criar mecanismos internos ao nosso subprojeto que promovam melhor acompanhamento das atividades. Além disso, precisamos estabelecer parcerias com outros subprojetos, ideia aventada inúmeras vezes, mas ainda não posta em prática. Necessitamos ainda ampliar a divulgação do trabalho do subprojeto por meio da publicação dos resultados, o que está em consonância com a necessidade de documentar as atividades de forma reflexiva.

Olhando para esse tempo que passou, nosso desejo é o de poder seguir avançando nesse ousado projeto de formar melhores professores para a escola básica. Em consonância com as ideias de Handfas e Ferreira, consideramos que o período de prática de ensino é uma fase privilegiada de reflexão não só sobre o ofício em si, como também sobre as relações sociais que afetam aquele ambiente específico. Comparado ao tradicional estágio supervisionado, o PIBID permite ao aluno que se prepara para ser professor uma inserção mais duradoura e profunda no ambiente escolar, uma vez que amplia as possibilidades de participação nas atividades da escola, aproxima-o dos alunos da escola básica e facilita um contato maior com o docente supervisor, que dispõe de tempo para debater com ele as situações vividas e planejar em conjunto estratégias futuras. Nesse sentido, nos parece claro que o programa faz dessa fase de transição um período que prepara o aluno de forma mais adequada para os desafios da profissão bem como o estimula constantemente a pensar em formas de transformá-la e aprimorá-la.

## Referências

- CIGALES, M. P.; MARTINS, L. S. A Sociologia como objeto de pesquisa e ensino: Introdução ao dossiê Ensino de Ciências Sociais. *Em Debate*, v. 0, n. 14, p. 2–11, jan./mar. 2014.
- HANDFAS, Anita e TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio. *Mediações*, Londrina, v. 12, n.1, p. 131-142, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 13, p. 140–162, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, L. F. DE. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014.
- OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2012.

## Subprojeto de Filosofia

### Quem disse que jovens não gostam de Filosofia?

Edgar Lyra  
Coordenador de Área

#### Introdução

##### Forma e propósito deste compartilhamento

A forma escolhida para o compartilhamento das realizações do Subprojeto PIBID/PUC de filosofia (2012-2017) foi a de um registro crítico-reflexivo das ações levadas a termo nesse arco temporal, com ênfase nos aspectos julgados mais relevantes para leitores em busca de ideias e caminhos para seus próprios desafios com o ensino de Filosofia para o nível médio.

##### A escolha do colégio parceiro

O Subprojeto de Filosofia iniciou suas atividades em julho de 2012. A escola convidada para a parceria foi o Colégio Estadual Visconde de Cairu, no bairro do Méier, bastante distante da Gávea, onde se situa o campus da PUC-Rio. A percepção inicial – que se revelaria correta com o passar do tempo – era a de que o professor supervisor, que acolheria os bolsistas no colégio, era figura-chave para o sucesso do programa. Precisava ter atenção especial à formação dos futuros colegas, compromisso com o ensino *de filosofia*, afinação com as diretrizes do subprojeto, por fim, abertura para o trabalho em grupo e a experimentação.

Conversas com colegas envolvidos com o ensino de filosofia – e mais especificamente com o PIBID – levaram-nos ao professor Jorge Quintas e, através deste, ao CE Visconde de Cairu. O colégio, com mais de 2000 alunos de Ensino Médio, IDEB de 3.3 e uma direção simpática ao acolhimento da iniciativa, convidava à minimização do “fator distância”. O descolamento da zona sul do Rio de Janeiro e o caráter a princípio estranho, desafiador, do ambiente afinal escolhido, acabariam por se revelar, nos anos que se seguiram, extremamente positivos para o amadurecimento dos bolsistas e para o desenvolvimento de suas capacidades de criação e adaptação.

## O período 2012-2017

O Subprojeto de Filosofia permaneceu no CE Cairu de julho de 2012 a fevereiro de 2017. As atividades foram iniciadas com 5 bolsistas e 1 professor supervisor. O programa foi ampliado em 2014 para 12 bolsistas e 2 supervisores, sendo o professor Luis Alberto Bastos Cabral convidado a juntar-se ao professor Jorge Quintas na tarefa de supervisão; mais tarde, quando este último se afastou por motivos de saúde, substituiu-o a professora Marcelly Brandão. A equipe voltou a ter menor número de participantes em 2016 (7 licenciandos e 1 supervisor) por força de reformulações do programa pela Capes, ainda hoje em curso. O professor Luis Alberto, com mais de trinta anos de magistério e excelente trabalho no subprojeto, permaneceu no programa até aposentar-se no início de 2017. Os integrantes da equipe receberam com muito pesar o seu final de carreira, democraticamente decidindo que era hora de buscar novas experiências. O Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, um “colégio normal”, passou então a parceiro do Subprojeto de Filosofia, tendo como supervisor o professor Eycles de Souza, que, não por acaso, preenche as mesmas exigências dos seus antecessores. Muito recentes, as ações neste novo colégio não foram contempladas neste registro.

## Os licenciandos bolsistas

Registre-se que, somadas todas as fases do projeto, 26 licenciandos – de distintas peles, credos, idades, orientações sexuais, extratos sociais e momentos de inserção no curso de licenciatura – passaram pelo projeto, como maior ou menor permanência e envolvimento. Seus nomes são, por ordem de entrada na equipe: Camila Lima de Oliveira, France Nunes de Lima, Pércio Prola Farias, Milena da Silva Pereira, Tarcísio Saldanha da Silva, Priscila Basílio dos Santos, Reinan do Nascimento Rebouças, Márcia Alves de Souza Gonçalves, Artur Martins Silva, Cláudia Monteiro Passos, André Gustavo Dias Lycurgo, Márcia da Silva Ferreira, Rodrigo da Silva Rodrigues, Agostinho Lafaiete Rodrigues, Miguel Ângelo Castelo Gomes, Leonardo Luis da Costa Giorno, Elenirce Melo Cardoso, Mário Vinícius Ferraz Silveira, Marcos Paulo Ramos Vieira, Kira Pinto Mury Alves, William Bezerra Cavalcanti Filho, Thiago Pamplona de Sá Pimentel, Yan Piorno, Rafael da Silva, Kléber de Jesus da Silva e Alan Torres.

Deste grupo, 14 alunos já se formaram e 8 ainda cursam a licenciatura em Filosofia; 6 estão consolidados como professores de Ensino Médio, 3 na rede pública, 3 na privada, havendo mais um que conseguiu sua primeira chance na rede privada em 2016; 3 seguiram para o mestrado e o doutorado (2 deles contados en-

tre os que trabalham na rede pública); uma aluna trocou a Filosofia pelas Ciências Sociais; um faz nova graduação em História e outro migrou para o sacerdócio, sem concluir o curso; mais uma segue a carreira de atriz e a última segue trabalhando como fonoaudióloga. Este registro é dedicado a todas/os, sem exceção.

## **Lições iniciais**

### **A necessidade de chão**

Revelou-se imperativo, dada a estranheza dos momentos iniciais no CE Visconde de Cairu, que se tentasse melhor entender a realidade do colégio e a relação dos seus alunos com a Filosofia e as aulas de Filosofia. Os bolsistas mostravam-se de início assustados com o que tinham pela frente, sem esperança de que pudessem realmente realizar trabalho que tivesse sentido e lhes desse prazer. Foi então elaborado um questionário que, reformulado, voltaria a ser aplicado nos anos subsequentes. As informações obtidas revelaram-se muito frutíferas, a ponto de aconselharem que pesquisas semelhantes sejam feitas sempre que novas e desafiadoras situações de ensino-aprendizagem despontem no horizonte.

### **Tudo começa por ouvir os alunos**

Mas, ouvir os alunos através desse instrumento não foi exatamente trivial. Algumas lições foram aprendidas já antes que a pesquisa trouxesse as informações buscadas. A simples distribuição dos questionários não significava que os alunos os respondessem seriamente, ou mesmo que os devolvessem. Foi então elaborado pelo grupo, a partir das dificuldades iniciais, um conjunto de diretrizes no qual se lia:

1. O questionário é um meio para melhor conhecer e proporcionar aproximação à realidade escolar com a qual passaremos a lidar.
2. Mais que um instrumento de pesquisa, deve funcionar como um elemento de socialização e aproximação entre bolsistas e alunos do colégio.
3. Não cabe simplesmente distribuir os questionários e pedir que os alunos os respondam. A experiência mostra que muitos deles voltam em branco quando isso é feito.
4. Muitos alunos revelam-se tímidos ou receosos em responder às perguntas e precisam ser incentivados. O questionário pode ser aplicado oralmente e as respostas registradas; pode ser gravado no celular e depois transcrito; e, claro, pode ser respondido por escrito pelos alunos

que assim preferirem. O importante é que não haja instrumentalização ou pressão de qualquer tipo. As perguntas devem, se necessário, ser traduzidas de modo a gerar conversas tão espontâneas quanto possível.

5. A pesquisa é qualitativa, não quantitativa, mesmo por razões metodológicas. Trata-se, por isso, de buscar principalmente a singularidade dos alunos entrevistados, suas percepções individuais sobre a filosofia e os horizontes de trabalho com filosofia no colégio.

As perguntas do questionário eram muito diretas, conquanto não exatamente “simples”. Foram sendo reformuladas ao longo dos anos, sem escapar muito da forma abaixo:

1. Que é filosofia no seu entendimento?
2. Você já estudou filosofia no colégio? Tem sido importante para a sua formação? Por que sim ou não?
3. Há filosofia em sua vida fora da escola? Explique.
4. As aulas de filosofia poderiam ser melhores? Como?
5. O que você gostaria de discutir numa semana de filosofia?

Não é possível aqui restituir a compilação das várias pesquisas feitas ao longo dos anos. Vale, contudo, registrar as constatações mais importantes:

1. A avaliação das aulas de filosofia não era ruim em termos gerais, crescendo a aceitação do primeiro para o terceiro ano.
2. Muitos alunos percebiam a filosofia como algo alheio às suas realidades, distante de suas vidas.
3. Algumas respostas de turmas do primeiro e segundo ano apontavam para os 50 minutos semanais de aulas de filosofia como insuficientes para o desenvolvimento de qualquer ensino mais significativo.
4. Eram comuns os pedidos por aulas “mais dinâmicas”.
5. Constatava-se um desejo de maior protagonismo e participação na definição das trocas em sala de aula.

Essas evidências foram cruciais para a definição da identidade do trabalho que seria desenvolvido no Cairu. Tratava-se de *aproximar a filosofia da realidade dos alunos, de inventar modos de estender o tempo de troca para além das aulas e de transformar os alunos em reais coautores das experiências de pensamento filosófico almejadas*. O resultado foi a decisão de trabalhar a partir de projetos definidos por todos os envolvidos, especialmente os alunos do colégio. Assim se constituiu a identidade e definiu o êxito das realizações do PIBID de Filosofia nos anos que se seguiram no Colégio Estadual Visconde de Cairu.

## **E quem disse que jovens não gostam de filosofia? As semanas de filosofia como epicentro do ano letivo**

A última pergunta do questionário aplicado – O que você gostaria de discutir numa semana de filosofia? – teve lugar seminal na definição dos projetos. Tratava-se de deixar livres os alunos para indicar assunto de seu interesse e mostrar que, qualquer que fosse o tema, a discussão poderia crescer e ganhar qualidade se fosse “irrigada filosoficamente”.

Havia, naturalmente, o temor de que essa aposta entrasse em conflito com o “currículo mínimo” do estado e sua materialização no planejamento do colégio. Mas, por várias razões esse temor foi rapidamente desfeito: primeiro porque o currículo comportava certa flexibilidade; segundo porque, qualquer que fosse o tema, ele podia ser abordado por perspectivas estéticas, éticas, políticas ou epistemológicas; em terceiro lugar, porque, não havendo unanimidade entre os alunos quanto ao assunto a discutir, os conjuntos iniciais de respostas e as tendências neles verificadas podiam ser devolvidos às turmas já de forma que, numa segunda consulta, o leque de opções previsse possível diálogo com os imperativos curriculares. Importante, acima de tudo, era que nessas discussões preliminares os alunos se sentissem autores da proposta, sem o que nenhum envolvimento mais espontâneo e genuíno se verificaria.

Um último e estrutural ponto é que não se tratava, absolutamente, de realizar nenhum evento pontual, resumido a alguns dias de uma semana isolada do restante das demais aulas ministradas. Esses projetos funcionavam como centro irradiador e definidor de um interesse que atravessaria o ano letivo, com intensidade variável, decerto, mas verificável desde a aplicação dos questionários e respectivas entrevistas.

Definido o tema, começavam as adaptações curriculares para que as turmas fossem adquirindo subsídios filosóficos para dele tratar no “grande evento” onde todas elas estariam finalmente reunidas. O ensejo das Semanas de Filosofia funcionava, ademais, como catalisador de práticas docentes para além dos 50 minutos semanais de aula. Nos meses anteriores ao evento, oficinas de produção de texto, fotografia, vídeos e congêneres proporcionavam aos bolsistas significativas experiências de monitoria. Passada a *Semana*, as memórias das discussões podiam ser utilizadas em classe para dar unidade ao ano letivo e injetar motivação extra nos trabalhos. Verificou-se ainda um crescente uso de redes sociais para compartilhamentos de informações relativas aos temas aglutinadores, tudo isso contribuindo para que o envolvimento com as aulas de filosofia transcendesse seu escasso tempo curricular.

Fato é que os acontecimentos dos eventos de pico – as *Semanas de Filosofia* – foram coroadas de grande êxito, via de regra com a presença de professores de diversas outras disciplinas, que liberavam suas turmas para que todas pudessem reunir-se para as apresentações e discussões filosóficas. Todos se diziam muito impressionados face ao envolvimento dos alunos com o evento. A escola, pelo menos ali parecia ter pleno sentido. E, afinal, quem disse que jovens não gostam de filosofia?

## **Faces Filosóficas da Violência**

### **Mai de 2013**

O primeiro dos temas selecionados pelos alunos foi, não surpreendentemente, a violência. Foram elencados três tipos de violência, em torno dos quais giraram os debates do primeiro dia do evento: violências sociais, sexuais e religiosas. Estudantes do Cairu, bolsistas e convidados – alunos da graduação e da pós-graduação da PUC-Rio – compuseram as mesas, sendo todos os debates abertos à participação ampla.

O segundo dia teve como centro a palestra do professor Alexandre Cabral, do Colégio Pedro II e da UERJ, coautor, junto com Aguinaldo de Bastos e Jonas Rezende, do livro *Ontologia da Violência: o enigma da crueldade*. O carisma do professor Alexandre, aliado à sua larga experiência docente e domínio do tema do encontro surpreendeu os alunos do colégio que, de início, se mostravam reticentes quanto a ideia de uma “palestra”.

O último dia ficou por conta de apresentações dos alunos do professor supervisor Jorge Quintas e superou em muito os outros dois dias pela presença maciça de alunos e pelo entusiasmo observado das dinâmicas. O recado era o de que, por maior que fosse a qualidade de participações externas trazidas ao colégio, o grande horizonte de desejo dos estudantes passava pela possibilidade de serem ouvidos, de protagonizar as ações, de participar de reais discussões sobre assuntos de seu interesse. Mais surpreendente ainda, especialmente para quem não houvesse acompanhado mais de perto a produção dos alunos nas oficinas de preparação dos trabalhos, foi o deslocamento de perspectiva que espontaneamente produziam, que dava aos licenciandos e professores presentes muitos ensejos para pensar filosoficamente. Sim, a lição, levada indelevelmente a termo nos eventos seguintes, era a de que os alunos tinham o que dizer e precisavam ser ouvidos com atenção e dignidade.

Registre-se ainda que, dois meses depois, a equipe de bolsistas e seu supervisor teriam a oportunidade de participar do I Encontro Nacional dos PIBIDs de Filosofia, em Vitória (UFES), e de lá trocarem experiências com PIBIDIANOS de todo o país. Como se tornaria regra nos anos seguintes, o Departamento de Filosofia da PUC-Rio, compreendendo o significado e a repercussão dessas ações, ajudaria substancialmente no custeio dessas participações.

## **Política e Arte: eleições para presidente de Cairópolis**

### **Novembro de 2014**

A semana de 2014 foi concentrada num único dia e focada na participação dos alunos do Cairu. O questionário aplicado no início do ano mostrou uma divisão muito grande entre os alunos. Foi negociado um tema híbrido: Política e Arte. O professor Luis Alberto já fazia parte do projeto e suas turmas de terceiro ano tiveram a ideia de, aproveitando o ano eleitoral, organizar uma eleição para “Presidente de Cairópolis”. Esta iniciativa teve desdobramento extraordinário e, por isso, nela foi centrada a narrativa de 2014.

Seis filósofos, acolhidos cada um por uma turma distinta, concorreram ao cargo de Presidente de Cairópolis: Karl Marx (turma 3001), Jean-Jacques Rousseau (turma 3002), Thomas Hobbes, Aristóteles (turma 3004), Hannah Arendt (turma 3005) e John Rawls (turma 3006).

Foi concedida aos licenciandos que acompanhavam as turmas e candidaturas uma grande liberdade pela supervisão e coordenação do subprojeto, o que fez com que fossem se envolvendo com as atividades de formas diversas e por mídias distintas. O aplicativo *WhatsApp*, junto com o recurso *inbox* do Facebook, viabilizaram a elaboração das “estratégias de campanha”, inclusive em horários em que seria muito pouco provável que adolescentes se dedicassem ao estudo da filosofia. Foram trabalhadas, a saber, biografias e linhas de pensamento político dos filósofos, não só dos candidatos entregues diretamente aos cuidados de cada turma, mas também da “concorrência”, de modo a melhor explorar seus pontos políticos problemáticos. O debate foi dividido em quatro partes:

1ª Parte: Exposição por cada filósofo-candidato da sua proposta de governo.

2ª Parte: Rodadas de perguntas e respostas entre os candidatos, com réplica e tréplica. Os temas das perguntas eram decididos por sorteio, bem com a dupla de alunos que delas se ocuparia. Era facultado aos candidatos que chamassem membros de suas “equipes de campanha” para assessorá-los, ou mesmo responder as perguntas em seu lugar.

3ª Parte: Perguntas dirigidas diretamente aos candidatos pelos alunos da plateia, com igual possibilidade de assessoramento.

4ª Parte: Discurso final dos candidatos.

Dois urnas distintas foram disponibilizadas aos “eleitores”: uma para alunos bolsistas e professores, e outra para alunos do CE Visconde de Cairu. Jean-Jacques Rousseau ganhou por pequeníssima margem de votos na primeira urna, seguido de Aristóteles, que venceu por larga margem na segunda urna, sagrando-se assim Presidente de Cairópolis nas eleições da II Semana de Filosofia do CE Visconde de Cairu.

A repercussão do evento foi extraordinária. O projeto foi enviado no início do ano seguinte para o II Encontro Nacional dos PIBIDs de Filosofia, em São Bernardo (UFABC). O evento realizou-se em junho de 2015 e também lá teve formidável acolhida. Fatores inusitados conspiraram a favor da apresentação, o mais importante deles o fato de que os PIBIDs que se apresentariam antes e depois da PUC-Rio não puderam comparecer, ocasionando uma enorme dilatação no tempo disponível para a apresentação. Sem fazer-se de rogados, os pibidianos foram se estendendo e dialogando com a plateia, mostrando grande desembaraço e entusiasmo com a oportunidade. Hoje o projeto encontra-se publicado no livro *II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: memórias e reflexões*, disponível online e constante da bibliografia ao final do capítulo.

Vale registrar que coroando este mesmo dia, a ex-pibidiana, então colaboradora, Priscilla Basílio, dirigiu esquete teatral intitulado *Máquina do Pensamento*, apresentado por alunos do turno da tarde e centrado no argumento de que era mais fácil fazer uma máquina do tempo que uma máquina de pensamento.

## Filosofia e Tecnologia

### Novembro de 2015

Repetindo a estrutura do ano anterior, o evento de 2015 foi também concentrado em um dia inteiro de apresentações. O turno da manhã foi subdividido em três momentos:

- 1) Discussões temáticas relacionadas à tecnologia, preparadas pelas turmas do terceiro ano aos cuidados do professor Luis Alberto.
- 2) Palestra do coordenador do subprojeto, Edgar Lyra, cuja pesquisa no programa de pós-graduação da PUC-Rio se move em torno das questões filosóficas trazidas pela atual hegemonia tecnológica.

- 3) Esquete teatral-musical preparado por alunos de várias turmas e séries do turno da manhã tendo como fonte de inspiração a transposição da caverna platônica para o século XXI e sugestão de que a saída da caverna passava pela educação e pela leitura.

Em todos esses momentos se perguntava pelos impactos da tecnologia nos hábitos contemporâneos.



**Figura 1:** Aula do professor Luis Alberto Cabral. Sala de aula padrão do colégio.



**Figura 2:** Teatro do CE Visconde de Cairu lotado para apresentações da Semana de filosofia de 2014.



**Figura 3:** A equipe que apresentou o trabalho do PIBID/PUC de filosofia no II Encontro Nacional em São Bernardo, UFABC. Da esquerda para a direita: Agostinho Lafaiete, Edgar Lyra, Cláudia Passos, Márcia Gonçalves, Márcia Ferreira e Leonardo Giorno.

A parte da tarde foi coordenada pela professora Marcelly Brandão, que substituíu o professor Jorge Quintas, afastado para tratamento de saúde a partir de maio de 2015. Seus alunos também propuseram três atividades. A primeira partia da ideia de capturar o envolvimento espontâneo dos alunos com uma brincadeira renascida dos anos 1990, o cubo mágico. A reflexão ficava por conta da existência de uma “técnica” de solução do enigma do cubo e do significado da palavra “técnica” aí implicado.

O segundo esquete tinha o instigante título de *Dependentes da tecnologia*. Os alunos encenavam situação de incomunicabilidade total, em que todos os membros de um grupo, compartilhando um mesmo espaço físico, voltavam-se ao mesmo tempo para seus smartphones e, através deles, para realidades no mais das vezes muito longínquas.

A terceira atividade tinha como inspiração também a alegoria da caverna de Platão. Mas, diferentemente da proposta da manhã, os alunos produziram cenários e indumentária para ambientar uma caverna atemporal que, todavia, tinha como tônica dos diálogos a pergunta pelo tipo de correntes que hoje nos aprisionam, mostrando que a estrutura dos problemas enfrentados por Platão permanece atual.

## Escola com Sentido: o papel da filosofia na formação básica

### Outubro de 2016

A escolha do novo tema foi feita num momento em que se lutava pelo aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia no currículo, escolha posterior e paradoxalmente reforçada pela notícia de que esses componentes curriculares perderiam sua presença obrigatória nos currículos do Ensino Médio, por força da reforma curricular deflagrada pela MP 746, publicada em Diário Oficial no dia 23 de setembro de 2016, ou seja, pouco mais de um mês antes do evento. Somase a tudo isso o fato de disciplinas que dependem substancialmente de liberdade de pensamento para existir, como é especialmente o caso da filosofia, verem-se ameaçadas pelas pretensões do movimento conhecido como “Escola sem Partido”, defendidas em sites e projetos de lei.

Mais evidente ainda era a ligação do tema escolhido com as ocupações que marcaram o primeiro semestre do ano, com seu fundo de questionamento sobre a formação básica, sobre o lugar da escola pública na sociedade e demais ingredientes ético-políticos que cercaram a mudança de governo no Brasil. As aulas de filosofia, diziam os alunos aqui e ali, configuravam-se como lugares onde era possível seguir conversando sobre todas essas questões, não só isso, refiná-las com auxílios de boas matrizes teóricas. Tratava-se, em suma, de aproveitar a nova semana de filosofia para perguntar pelo sentido da formação básica, enfim, por “uma escola com sentido”.

Feita a escolha do tema, supervisor, bolsistas e alunos buscaram suporte teórico para suas formulações do que seria uma *escola com sentido* em pensadores os mais diversos, distribuídos pelas turmas e aqui citados em ordem cronológica: Aristóteles (turma 3004), Descartes e Kant (turma 3005), Sartre (turma 3002), Carl Rogers (turma 3001) e Paulo Freire (turma 3003).

Com efeito, teve lugar no dia da apresentação dos trabalhos – com audiência de vários professores de outras disciplinas e liberação de suas turmas no período – um questionamento vivo – e mesmo acalorado –, em que não somente o problema da forma e do conteúdo da educação recebida foi posto em questão, mas também os meios mais razoáveis de transformação do atual estado de coisas em algo menos insólito. Ficou patente, inclusive, para os professores presentes, o quanto ainda seria preciso rediscutir a atual conjuntura para que os alunos pudessem entender-se em suas naturais divergências e ganharem efetiva compreensão do mundo em que terão futuramente de atuar, seja como cidadãos, seja como profissionais.

O evento de 2016, dado o caráter atípico do ano, teve importância para além de suas fronteiras, contribuindo para reconstituir um tecido discente bastante esgarçado pela memória das ocupações. A percepção dessa importância levou a equipe do PIBID, já então em processo de saída do CE Visconde de Cairu, a enviar como projeto para o III Encontro Nacional dos PIBIDs de Filosofia, realizado em Natal, o trabalho intitulado: *A Sobrevivência e a Importância do PIBID de Filosofia num Ano de Ocupações*. Mais uma vez com o acréscimo de recursos do Departamento de Filosofia àqueles disponibilizados pela Capes, o trabalho foi apresentado em junho de 2017 pelas pibidianas Márcia Ferreira e Kira Alves.

### **Outras ações do PIBID/PUC de Filosofia**

As Semanas de Filosofia constituíram, bem entendido, a vertebração das realizações do PIBID de Filosofia no CE Visconde de Cairu, seu esteio e princípio de unidade, de identidade. Em torno dessa estrutura muitas outras ações se desenvolveram. Não obstante não seja possível explorá-las no escopo deste capítulo, vale registrar três delas.

A primeira concerne ao desejo gerado nos alunos do colégio de conhecer a PUC-Rio, o que foi possível em três oportunidades. Cuidaram os pibidianos nessas ocasiões de receber os estudantes de modo que seu passeio pudesse ser o mais proveitoso possível. Entre as atividades assim proporcionadas estavam aulas, workshops esclarecendo sobre bolsas e formas de ingresso na PUC, visitas à biblioteca central, lanches ou almoços no restaurante universitário e passeio guiado pelo campus. De volta ao Cairu, cuidavam espontaneamente os visitantes para que a reputação do PIBID só melhorasse dentro do colégio, facilitando o trabalho nos anos seguintes.

Característica da PUC-Rio tem sido ainda a realização anual dos Encontros Institucionais do PIBID. Muito ricos em possibilidades de troca com os outros subprojetos, esses encontros, sempre realizados no auditório do RDC – o maior e mais solene da universidade –, têm se revestido de particular importância para os pibidianos. São momentos em que suas realizações adquiriam especial visibilidade, permitindo reforçar ou rever a identidade do seus fazeres em meio a outras possibilidades, igualmente exitosas, desenvolvidas pelos colegas. Alguns professores e alunos do CE Visconde de Cairu se fizeram presentes em cada um desses encontros, o que também para eles teve particular importância. Note-se que isso apenas se deu na medida em que o trabalho desenvolvido no colégio se revestiu de orgânica relevância.

A terceira e não menos importante ação a registrar concerne à participação do Departamento de Filosofia da PUC-Rio na produção, junto com colegas dos Departamentos de Ciências Sociais e Educação, de dois “OCUPAS” – o OCUPA PUC e o OCUPA ABI –, eventos que tiveram por finalidade dar voz ao movimento de ocupação das escolas públicas de nível médio do Rio de Janeiro em 2016, com especial repercussão e papel no cenário de crise instaurado. Essa participação não teria sido possível, enfim, sem o conhecimento e as sensibilidades para com as questões do ensino público desenvolvidos através do PIBID no CE Visconde de Cairu, por acaso um dos principais protagonistas do movimento de ocupação. Não menos relevante, essas realizações foram acompanhadas muito de perto pelos pibidianos, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência político-pedagógica. A Semana de Filosofia de 2016, por tudo o que foi dito, teve especial papel na recomposição do diálogo no colégio após o fim da ocupação.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 4:** Visita à oficina de Engenharia.



Arquivo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 5:** Participação do Subprojeto de Filosofia no II Encontro Institucional PIBID/PUC-Rio.

## **Depoimentos: o desenvolvimento do olhar de pibidianas e pibidianos**

Alguns relatos de pibidianos são a seguir transcritos, com pequenas correções e intervenções visando a adequá-los a este novo contexto. Foi muito difícil a escolha desses escritos em meio a um grande conjunto produzido no período coberto por esta narrativa. A ideia que a norteia é dar a conhecer os olhares dos integrantes da equipe sobre aquilo que vivenciaram. As passagens ilustram bem as várias facetas do trabalho: aplicação dos questionários, percepções de dificuldades pelos licenciandos, busca de caminhos de superação dessas dificuldades, coragem para criação de alternativas docentes, sentimentos dos bolsistas face às suas primeiras experiências de aulas, relação das aulas com a realização das Semanas de Filosofia, avaliação e satisfação com os êxitos alcançados. Mais não é preciso dizer. Os relatos têm vida própria e cumprem bem a tarefa de conclusão do capítulo.

1. “Percebo [...] que os alunos não se interessam muito pelo que os filósofos pensaram ou escreveram sobre determinado tema. Eles querem falar, se expressar, participar de uma maneira mais ativa. Estão cansados da passividade a que os formatos das aulas os condicionaram.” (Milena Pereira, 2013)

2. “[Devemos] organizar uma exposição em que fiquem claras, tanto quanto possível, as diferentes formas de conceber a filosofia, buscando evidenciar sua necessidade e presença no cotidiano. Dessa má compreensão derivam diversos

problemas que podem ser identificados nas aulas. O principal deles, de acordo com o que tenho percebido, é o desinteresse pela disciplina.” (Camila Lima, 2013)

3. “O fato de a escola ter disponível uma ferramenta como um teatro, que não é frequentemente usado, me chamou bastante atenção, pois, em algumas observações que pude fazer andando pelos arredores da escola e por seus corredores, como também em conversas realizadas durante a aplicação dos questionários aos alunos, pude perceber [...] um interesse pela arte em geral e, principalmente, por dança e estilos musicais. Algumas vezes em que estive chegando ou saindo da escola passei pela praça onde os alunos se reúnem, que fica em frente ao colégio, e pude presenciar demonstrações de dança, principalmente de hip hop, o que me fez pensar no porquê de a escola não aproveitar esse interesse.” (France Lima, 2013)

4. “[...] hoje quebrei meu medo e dei pela primeira vez duas aulas sobre política no Cairu. Falamos sobre Karl Marx. No primeiro tempo a Cláudia [Passos] fez uma dinâmica com a turma e no segundo tempo, amparada brilhantemente pelo professor Luis Alberto, dei minha aula. Claro que fiquei um pouco nervosa, com receio de falar algo errado, porém o professor me acalmou dizendo que o nervoso [era] só meu, que ninguém percebera. Disse que fui muito bem. Já na outra turma acho que fui melhor. Estava mais calma, mais segura do que falar. Parece que os alunos gostaram. Tanto a primeira como a segunda turma prestaram muita atenção. [...] Fiquei muito feliz. Iniciei as aulas com uma breve lembrança do filme *Vida de Inseto*, a que todos tinham assistido, surgindo daí uma boa participação. Escolhi um pensamento de Marx – ‘Os filósofos se limitaram em pensar o mundo de várias formas. Cabe agora transformá-lo’ – [e abri a discussão] a partir desse pensamento. Enfim, acho que consegui comportar-me como uma futura professora. (Márcia Gonçalves, 2014)

5. “Sugerimos à classe a observação das próprias mochilas para avaliarem juntos dentre os materiais escolares o que duraria mais que 25 anos. Novamente reavaliamos [o que duraria] mais de 20 e 10 anos. A conclusão girou em torno dos estojos, casacos e mochilas e, finalmente, uma das alunas deu um salto qualitativo deduzindo ser [o caso das] identidades e diplomas. Avaliamos o estado em que chegariam os materiais: estojo e casacos, desbotados, imprestáveis, existiriam sim, ainda que como panos de chão. E os diplomas e as identidades, como chegariam? [...] Conversamos sobre o diploma. Eu só conduzia as perguntas e eles falavam, falavam, falavam... Perguntei se o diploma dali era bom. O que faria dele um bom

diploma? Qual a participação deles para que aquele diploma se tornasse bom? As respostas recaíam sempre sobre a escola, direção, professores, infraestrutura... Depois de um tempo lancei a pergunta que os calou assustadoramente: – O que vocês fazem para mudar isso? Quase em coro responderam que quase nada, nada, que tudo já havia sido feito. (Cláudia Passos, 2014)

6. “No momento em que fui convidado pelo professor Jorge Quintas a preparar uma aula falando sobre a temática do suicídio, fiquei imediatamente preocupado devido à delicadeza do assunto. Contudo, resolvi aceitar o convite, afinal, necessito exercitar a minha prática de ensino para que não seja apenas mais um teórico, daqueles que não possui um real conhecimento das situações que podem ser presenciadas em sala de aula. O texto base foi o livro de Camus intitulado *O mito de Sísifo*. O professor me deu liberdade para utilizar o material da maneira que achasse melhor. A primeira coisa que me passou pela cabeça foi: – Como vou lidar com um tema tão complexo sem ser superficial? – Como posso trabalhar esse tema com os alunos sem impactá-los e gerar mal-estar nos alunos mais sensíveis à temática? Após refletir sobre essas questões, decidi organizar uma “leitura comentada”. [...] A temática despertou um interesse imediato, não digo uma exaltação, porém, percebi que os alunos estavam interessados em saber o que eu iria falar e como o faria. Ao longo da minha fala fiz comentários e abri o espaço para o comentário dos alunos. O interessante foi perceber que alguns dos alunos menos atentos nas aulas estavam participando do debate, mesmo alguns dos ‘bagunceiros’, a ‘turma do fundão’: isso me deixou curioso para entender o que se passava.” (Tarcísio Silva, 2014)

7. “Desde o início do ano letivo de 2015 [...] temos tido uma ótima experiência, que pode servir como exemplo para as discussões sobre materiais e recursos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula. O professor Luis Alberto, em diversas oficinas que tem organizado, vem dividindo a turma em grupos e pedindo para que os alunos consultem as tarefas postadas no grupo virtual por ele organizado no Facebook. Vale-se, naturalmente, da familiaridade dos jovens com os dispositivos móveis (celulares, tablets etc.). As discussões têm sido de altíssimo nível e todos os alunos têm se voltado para a atividade sem a costumeira dispersão que é comum quando se debate em grupos. Ou seja, a experiência nos tem revelado que, ao contrário do caminho que as leis de proibição de aparelhos eletrônicos em sala de aula querem traçar, as novas tecnologias podem ser grandes aliadas no ensino.” (Leonardo Giorno, 2015)

8. “Ao chegar na sala de aula, fui surpreendida já de início com a nova arrumação da sala. Todos os alunos em volta das mesas reunidas, formando uma grande mesa. A classe foi dividida por áreas de competências, em quatro ou cinco mesas. Pude perceber que esse movimento trouxe mudanças no comportamento dos alunos. Todos estavam bastante interessados em responder as questões elaboradas pelo professor Luis Alberto, cada um dando o seu melhor. Acho que essa ideia implantou nos alunos uma nova forma de ver a filosofia, com mais motivação. Eu ajudei os alunos nas elaborações das respostas, tirando dúvidas, conversando com eles a respeito das questões. Andei por toda a sala entre as mesas. Notei que todos os alunos estavam igualmente empenhados na resolução dos problemas. As mesas estavam divididas em conhecimentos em exatas, científicas, humanas, tecnológicas, linguísticas, enfim... Para minha surpresa, um dos alunos vem a mim e me diz: ‘Eu estou trabalhando com alunos da mesa de geografia, eu estava pensando que posso relacionar a geografia a Tomás de Aquino, eu gosto muito dele.’ (Airton Madruga, aluno com dificuldade de visão). Fiquei maravilhada com o conhecimento e o interesse do aluno por filosofia. Isso me emociona porque vejo que os alunos gostam de filosofia sim. Há esperança.” (Márcia Ferreira, 2015).

9. “Sim, hoje na assembleia após o intervalo, [os estudantes] decidiram pela ocupação. Tirei fotos, inclusive de cadeado no portão, faixas nas ruas [...], mas infelizmente não estou conseguindo carregar os arquivos. Antes, estiveram comigo na escola a Márcia Ferreira, a Márcia Gonçalves e a Kira Alves, que conversaram com alunos (inclusive os muito influentes no movimento), que foram bem receptivos para o trabalho que a PUC quer desenvolver com eles. (Mesmo com ocupação, estão abertos a nos receber.) Temo algumas coisas e ponderei com os diretores presentes que não é sensato criminalizarem de forma nenhuma os alunos; e com estes conversei para que sejam inteligentes e flexíveis, preservem o patrimônio, e registrem tudo de errado contra eles. A minha sensação é de um momento muito difícil – na verdade um transbordamento de dificuldades – mas que há de se pensar para a frente em momento histórico de ganhos, sobretudo na razão de os alunos ocuparem um espaço que na realidade a eles pertence.” (Luis Alberto, 2016)

10. “Embora atrasado, posto meus comentários, sobre mais uma das diversas experiências vividas no C.E. Visconde de Cairu. Ao chegar à sala de aula no dia 29 /9/2016 deparei-me com uma turma repleta de alunos, que, sob orientação do Prof. Luis Alberto Cabral e brilhante participação das pibidianas Márcia Ferreira

e Kira Alves, formaram uma roda de discussão sobre o tema para a Semana da Filosofia. A pergunta foi: – O que se compreende por uma ‘escola com sentido’? Num clima alegre e descontraído a turma discutiu o tema e diversas ideias afloraram [...] Paulo Freire foi o escolhido como [autor da turma] para o debate da Semana da Filosofia. A segunda turma se reuniu na sala de vídeo onde outra roda foi formada e [...] foi sugerida a leitura do psicólogo Carl Rogers, por indicação do Prof. Luis Alberto. Em resumo, foi mais um dia de conhecimento, experiência e cultura.” (Agostinho Lafaiete, 2016.)

11. “Edgar Lyra: Parabéns a todo grupo. Foi demais o evento. Quando penso que já vi tudo o sol aparece de novo. Vida longa aos professores.

Luis Alberto: Foi uma beleza, mais uma vez, parabéns a todos, e confesso que pelas dificuldades deste ano, [o evento] superou em muito as expectativas. Os alunos gostaram, estiveram muito bem, o que é todo o lado bom disso tudo, e, Edgar Lyra, vamos ver um modo de passar para eles as fotos, pois estão pedindo. [...] A moça que aparece na primeira foto, de óculos, incorporou Carl Rogers. Achei demais a fala dela (dando um exemplo de tantas muito boas). Nas aulas ela já havia me impressionado.

Márcia Ferreira: Foi incrível!

Elenirce Cardoso: Concordo com vocês, foi muito bonito, todos os alunos estavam motivados e se apresentaram muito bem.

Márcia Gonçalves: Mais um dia para ser guardado em nossa memória.

Kira Alves: Fiquei muito satisfeita com o resultado! Todos os alunos se empenharam bastante, dava pra ver! Gostei demais!” (Conversa pelo Facebook, logo após a realização da IV Semana de Filosofia)

## Referências

- ARANHA, M. L. Arruda e MARTINS, M. H. Pires. *Filosofando – introdução à filosofia*. São Paulo: FNDE Editora Moderna, 2014.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.
- ARISTÓTELES. *Política*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1988.
- BASTOS, Aguinaldo, CABRAL, Alexandre Marques e REZENDE, Jonas. *Ontologia da Violência: o enigma da crueldade*. Rio de Janeiro: MauadX, 2010.
- CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. São Paulo: Best Bolso, 2010.
- CILENTO, Ângela Zamora, PEREIRA, Marinê de Souza e VELASCO, Patrícia del Nero (Orgs.). *II Encontro Nacional PIBID- Filosofia – memórias e reflexões*. São Paulo: Editora Fi, 2017. Disponível em <http://www.editorafi.org/157pibidfilosofia>
- CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo, Ática, 2008.

- COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. Rio de Janeiro: PNL D Saraiva, 2014.
- DESCARTES, René. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Estampa, 1971.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1974.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2002
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MARCONDES, Danilo e JAPIASSU, Hilton. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: *A Ideologia Alemã*, São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- PLATÃO: *A República*. Lisboa, Gulbenkian, 1996.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Sobre a Origem das Desigualdade entre os Homens*. Coleção Os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O Contrato Social*, Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2012.



## Subprojeto de Geografia

### Possibilidades para a formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio

*Rejane Cristina de Araujo Rodrigues*

*João Luiz de Figueiredo*

Coordenadores de Área

Eu não imaginava, não levei fé. Pensei que ia ser só um pessoal que ia ficar lá sentado, mas até hoje eu me lembro de uma das aulas que o bolsista deu... ele fez a turma inteira levantar, ele mostrou para a gente meio que na prática. E a gente aprendeu de um jeito muito mais fácil do que num texto que os professores ficam escrevendo no quadro. Eles ensinaram de uma forma simples, divertida e todo mundo entendeu. E eu acho que todo o Ensino Médio e todo o Ensino Fundamental deveriam ter esse tipo de ensino, um ensino na prática, eu posso dizer assim, um ensino que faça você pensar diferente (aluna do Ensino Fundamental, setembro de 2016).

O depoimento da aluna de uma escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro nos conduz à percepção de uma realidade distante da visão mais geral que se tem da escola pública no Brasil. Comumente associada a fracos índices de desempenho, a situações de violência e a problemas de repetência e evasão, a educação pública se vê, há várias décadas, diante de uma série de desafios, dentre os quais destacamos dois importantes que estão no centro da formulação de políticas públicas específicas para o setor e que possuem conexões com o ensino escolar da Geografia.

O primeiro diz respeito ao crescente desinteresse pela carreira docente na educação básica. No campo disciplinar da Geografia, verifica-se que a opção pelo magistério se apresenta muitas vezes como uma alternativa profissional em um contexto de limitada empregabilidade do bacharel em Geografia. Ou seja, os estudantes universitários de Geografia tendem a buscar a dupla habilitação (bacharelado e licenciatura) em suas formações, pois no caso de não se conseguir um emprego como bacharel, a licenciatura funcionaria como a “tábua de salvação”. O segundo desafio diz respeito às estruturas curriculares e estratégias metodológi-

cas empregadas no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Se, nas últimas décadas, tem havido um esforço de aproximação das aulas de Geografia a questões que afetam o cotidiano do aluno, mais ou menos diretamente, no que se refere às abordagens e aos recursos metodológicos utilizados há visível distanciamento dos campos de ação e de interesse destes alunos.

É no contraponto entre o cenário vislumbrado pela aluna e as questões que afetam a realidade da escola pública no Brasil que situaremos nossas reflexões sobre os cinco anos de atividades do PIBID Geografia da PUC-Rio.

## **Caracterização do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio**

O Subprojeto da Geografia tem na sua fundação a proposta de aproximar a universidade da escola pública do nível básico, garantido um fluxo de conhecimento teórico e prático entre essas instituições de modo a melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia. Ao mesmo tempo, através da vivência prática na escola sob a supervisão de professores da educação básica, o PIBID deve contribuir para o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas dos atuais professores de geografia da educação básica, no contato com competências e habilidades do domínio dos bolsistas de iniciação à docência, especialmente as que são relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação.

Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades para uma importante relação de complementaridade entre os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, de modo a contribuir para potencializar a conexão entre a universidade e a educação básica e minimizar um dos problemas do ensino-aprendizagem de geografia identificado por Diniz (2001) que consiste no fato de que nem sempre a geografia que se ensina na escola é a que se aprende na universidade.

Após o primeiro ano e meio de atividades (agosto de 2012 a dezembro de 2013), questões operacionais levaram à substituição da Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório pela Escola Municipal Georg Pfisterer, ambas localizadas no bairro da Gávea e próximas à PUC-Rio. Vale lembrar que as duas unidades escolares mencionadas já possuíam parceria com a PUC-Rio pela via do estágio supervisionado curricular.

A mudança da escola parceira, a partir do edital que entrou em vigência no começo de 2014, coincidiu com o momento de significativo crescimento do subprojeto, o qual foi ampliado de 5 para 25 bolsistas de iniciação à docência, de 1 para 4 professores supervisores e de 1 para 2 coordenadores de área. Todavia, apesar do sucesso do projeto e de sua avaliação positiva por todos os envolvidos, a

crise política e econômica do país resultou na sua redução, em 2015, para 20 bolsistas de iniciação à docência, 4 professores supervisores e 1 coordenador de área.

A EM Georg Pfisterer funciona em dois turnos e possui aproximadamente mil alunos matriculados nos anos do Ensino Fundamental II, os quais residem majoritariamente na Rocinha, ou em suas cercanias, integrando famílias de baixa renda ou de classe média baixa.

Tal realidade não é muito diferente de uma significativa parcela dos licenciandos do curso de Geografia da PUC-Rio, os quais, em alguns casos, serão os primeiros da família a conquistar diploma universitário. Cabe esclarecer que embora esta IES seja uma instituição privada, 82% do alunado do curso recebem bolsa integral, merecendo destaque a recente implantação do Programa Pró-Licenciatura da PUC-Rio, que concede até dez bolsas integrais para os melhores colocados no Vestibular/ENEM para Licenciatura em Geografia. Em 2017, 8 estudantes do curso de Licenciatura em Geografia foram beneficiados pelo programa, o que demonstra como a PUC-Rio valoriza e investe na formação dos futuros professores.

O início da parceria com a EM Georg Pfisterer marcou a definição de 10 ações norteadoras do Subprojeto, as quais permanecem até os dias de hoje e que podem ser apresentadas e justificadas da seguinte forma:

1. Analisar criticamente o planejamento, a organização e a execução das aulas do professor supervisor – os alunos bolsistas frequentam as aulas semanais dos professores supervisores e através de uma ficha-guia de observação crítica registram os temas, os objetivos e os aspectos relevantes (metodologia, uso de recursos e relação professor-aluno) de cada aula. As anotações são debatidas por todo o grupo, de forma que entendam a importância da organização das aulas, da escolha dos recursos e da construção de um “contrato pedagógico” para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.
2. Ao realizar o planejamento bimestral das turmas – através do exercício do planejamento e de sua subsequente implementação, os alunos exercitam importantes habilidades como as capacidades de selecionar os assuntos e os conteúdos e organizá-los bimestralmente, de definir as atividades, além de escolher os recursos mais adequados e os instrumentos de avaliação do bimestre. Além disso, compreendem na prática que o planejamento não é estático e que precisa ser constantemente revisto para garantir a qualidade de sua implementação.
3. Produzir planos de aula – o planejamento e a organização de uma aula constituem-se em duas habilidades cruciais no cotidiano docente. Nes-

te sentido, os bolsistas constroem planos de aula, de forma a perceber a existência dos diferentes momentos de uma aula (introdução/incentivação, desenvolvimento e conclusão/avaliação), assim como a desenvolver a capacidade de selecionar recursos diferenciados para favorecer a aprendizagem dos alunos.

4. Produzir materiais didático-pedagógicos voltados para a aprendizagem da Geografia no ensino básico – os bolsistas produzem materiais didático-pedagógicos para utilização nas aulas e para estudo do aluno em casa, que podem ser utilizados para introduzir aulas, desenvolver conteúdos e avaliar o processo de aprendizagem, considerando-se a valorização de atividades que, além dos conteúdos, mobilizem as habilidades e as competências dos alunos. Os bolsistas exercitam, assim, a capacidade de produzir materiais diferenciados e lúdicos voltados para as especificidades de cada turma.
5. Planejar e realizar atividades interdisciplinares – embora nenhuma disciplina seja capaz de abarcar todas as dimensões da realidade, a segmentação disciplinar da escola favorece a visão desintegrada entre os conceitos, conteúdos e assuntos de uma disciplina com os das demais. Assim, as atividades interdisciplinares são cruciais para que os alunos compreendam a integração dos saberes e do conhecimento em suas realidades. Os bolsistas, portanto, selecionam um conteúdo do currículo anual para desenvolver uma atividade interdisciplinar significativa para a aprendizagem dos alunos.
6. Planejar e realizar atividades mobilizadoras do espaço escolar – os bolsistas realizam anualmente uma atividade voltada para todas as séries, contribuindo, assim, para uma visão mais integrada da Geografia ao longo da escolaridade e para a mobilização do espaço escolar. Para alcançar esse objetivo, os bolsistas têm de exercitar a criatividade para propor a utilização de variadas linguagens na expressão dos conteúdos e dos assuntos da Geografia.
7. Inserir novos assuntos de interesse da Geografia e novas abordagens da Geografia na escola básica – a Geografia é uma ciência muito dinâmica e nos últimos anos utilizou o seu “olhar” espacial para discutir novas questões como as associadas ao gênero, à diversidade étnico-racial, à geopolítica da água, à saúde etc. Porém, como tais assuntos raramente são explorados na escola, consideramos de fundamental importância que os bolsistas desenvolvam materiais e construam aulas sobre alguns

desses assuntos, de maneira que sejam incentivados a trabalhar com conteúdos e assuntos inovadores na escola.

8. Planejar e realizar trabalhos de campo – o trabalho de campo é um instrumento de aprendizagem fundamental para a Geografia escolar. Portanto os bolsistas devem planejar, executar e avaliar um trabalho de campo anual para cada série, para evidenciar a integração entre teoria e realidade, assim como para desenvolver o “olhar geográfico” dos alunos da escola. Dessa forma, os bolsistas percebem a relevância dessa atividade para a aprendizagem dos alunos e descobrem a existência de outros espaços de aprendizagem além da sala de aula.
9. Produzir artigos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar – sabendo-se que dois dos mais importantes problemas da educação geográfica no Brasil são a rara interação entre a universidade e a escola do nível básico e a escassez das reflexões acadêmicas sobre o ensino-aprendizagem da Geografia na escola básica, o bolsista deve aproveitar a experiência promovida pelo PIBID para pesquisar questões referentes ao ensino da Geografia. Estas pesquisas devem ser sistematizadas na forma de artigos acadêmicos para apresentação em eventos científicos da área e de áreas afins.
10. Participar dos seminários PIBID/PUC-Rio – a cada ano os bolsistas devem apresentar os resultados do subprojeto de Geografia nos seminários do PIBID/PUC-Rio, de forma a socializar o processo com toda a comunidade acadêmica da Universidade e da escola básica, assim como com outros interessados.

Em todo o período de vigência do Subprojeto de Geografia, para atender às dez ações descritas, a produção dos bolsistas de iniciação à docência foi orientada e supervisionada pelos coordenadores de área e pelos professores supervisores. Objetivava-se viabilizar uma progressiva conquista da autonomia para a construção de materiais didático-pedagógicos, a produção de aulas em sala e em espaços extraclasse, a organização de trabalhos de campo, a implementação de propostas interdisciplinares etc.

O PIBID, para mim, é uma das melhores experiências que os alunos da graduação podem ter, na licenciatura. Todo esse convívio da sala de aula, te prepara muito mais que apenas as aulas de estágio. A autonomia que você consegue ao dar aula, controlar a turma, isso já dá uma experiência de sala de aula a que poucos têm acesso. (Brenda Cadime, bolsista de iniciação à docência do PIBID Geografia PUC-Rio, junho de 2016)

O acompanhamento deste processo também se mostrou uma rica fonte de análises para a compreensão dos desafios que temos de enfrentar na formação dos futuros professores. Uma breve análise qualitativa dos resultados alcançados em cada uma delas é apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Resultados qualitativos gerais por ação do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio**

Ações	Resultados gerais
Ação 1	Reconhecimento da importância de se estabelecer um “contrato pedagógico”, indicador da organização das aulas, da escolha dos recursos e de critérios de avaliação, para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.
Ação 2	Valorização do planejamento como consequência de uma seleção e de uma antecipação; desenvolvimento da habilidade de adequação das atividades propostas às condições infraestruturais da instituição escolar, ao nível cognitivo dos alunos, a situações imprevistas (greves etc.); reconhecimento de que o planejamento não é estático e deve ser sempre revisto para garantir a qualidade de sua implementação.
Ação 3	Substituição progressiva de parte das aulas expositivas tradicionais, influência de suas experiências escolares anteriores, por novas propostas de aulas que reduzem a centralidade do conteúdo e estabelecem o maior protagonismo do aluno.
Ação 4	Também influenciados por suas trajetórias, há a gradual substituição de materiais mais tradicionais, a exemplo dos questionários, por materiais didático-pedagógicos que reduzem o papel da memorização em favor de habilidades e competências variadas e estimulam o protagonismo crítico e criativo dos alunos.
Ação 5	Face às dificuldades em viabilizar o diálogo com professores de outras disciplinas na escola, dentre outras dificuldades, o planejamento das aulas regulares numa perspectiva interdisciplinar se apresentou como um exercício de enorme dificuldade. A organização de projetos didáticos e trabalhos de campo integrados se apresentou como um caminho possível e proveitoso para a abordagem interdisciplinar.
Ação 6	Os projetos didáticos foram também com relação aos objetivos desta ação, a alternativa de melhores resultados, sobretudo no que diz respeito ao maior interesse e envolvimento dos alunos da educação básica. Reafirma-se, desse modo, a importância da realização de atividades que extrapolam os limites da sala de aula.
Ação 7	O trabalho com temas raramente ou limitadamente estudados nos livros didáticos de Geografia tiveram grande aceitação por parte dos alunos da escola. Neste caso, como noutros, os projetos pedagógicos também foram considerados pelos bolsistas como um caminho possível para a inserção destes temas no cotidiano escolar.

Ações	Resultados gerais
Ação 8	Consolidação do trabalho de campo como estratégia fundamental para o processo ensino-aprendizagem em Geografia. Por um lado, os trabalhos de campo foram reconhecidos como uma das atividades que mais estimularam a participação dos alunos da escola. Por outro, se apresentaram como uma alternativa para o trabalho interdisciplinar, pois possibilitaram ao aluno da escola uma visão integral do real, isto é, afastada das segmentações disciplinares escolares. Esta atividade oportuniza, ainda, aos bolsistas o exercício de suas capacidades de planejamento, de organização de atividades extraclasse e de interlocução com os setores pedagógico e administrativo da escola.
Ação 9	Valorização do papel do professor-pesquisador, que articula a teoria e a prática, que reconhece o magistério para além da sala de aula. A experiência no PIBID Geografia foi apropriada por bolsistas de iniciação à docência e por professores supervisores como a base para a estruturação de trabalhos científicos apresentados em eventos nacionais e internacionais.
Ação 10	Os seminários internos oportunizaram a divulgação de estratégias didáticas desenvolvidas pelo grupo e ampliaram os espaços de diálogo para o intercâmbio de ideias e a busca de oportunidades para a descoberta de novas práticas, processos etc.

### Algumas experiências do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio

Nesta seção daremos destaque a algumas atividades realizadas, entre 2013 e 2017, pelos integrantes do Subprojeto de Geografia. Sua concepção, modos de implementação e resultados refletem expectativas e limites para a renovação no processo de formação docente no país.

No âmbito da produção de material didático chamamos a atenção para a construção de jogos de tabuleiro (Figura 1). Eles atendiam ao objetivo principal de fixação, de modo lúdico, dos conteúdos trabalhados. O grupo de bolsistas de iniciação à docência definiu regras para o jogo cujo objetivo era o de avançar casas mediante a apresentação de respostas corretas para perguntas relacionadas a temas gerais da Geografia, incluídos no planejamento da série.

Os trabalhos de campo também ocuparam lugar de destaque no Subprojeto de Geografia. Sua reconhecida, mas por vezes negligenciada, importância para a compreensão de processos socioespaciais de interesse da ciência geográfica foi valorizada pelo grupo de licenciandos. Com o apoio dos professores supervisores, foram organizadas propostas disciplinares e interdisciplinares com visitas a localidades vizinhas à escola, como o bairro da Gávea e o campus da PUC-Rio, com o objetivo de debater questões relacionadas ao meio ambiente; ao Jardim Botânico

do Rio de Janeiro com o objetivo principal de trabalhar noções de cartografia; ao Museu de Arte Naïf com o objetivo principal de sensibilizar os alunos da escola básica para a linguagem artística como uma forma de se representar a realidade; ao Centro da cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de analisar as transformações deste espaço; favela da Rocinha como parte do projeto pedagógico referente aos 450 anos da cidade; visita à unidade da EMBRAPA Solos (Figura 2), no bairro do Jardim Botânico, com o objetivo de reconhecer os tipos de solo e rochas predominantes no território brasileiro e os equipamentos e procedimentos de análise destes materiais, além da descoberta de profissões e áreas de atuação pouco conhecidas e valorizadas pelos jovens no Brasil.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 1:** Material didático organizado pela bolsista de iniciação à docência do PIBID/Geografia PUC-Rio, Brenda Cadime, para aprofundamento de questões envolvendo os conflitos no Oriente Médio. Atividade realizada em 2017 com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública do Rio de Janeiro.



**Figura 2:** Visita de campo à EMBRAPA Solos, Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Na foto, um dos funcionários da EMBRAPA, bolsistas de iniciação à docência da PUC-Rio e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Sob orientação dos bolsistas de iniciação à docência Rafael Albuquerque, Diego Souza, Matheus Henrique Baroni e Julia Martins.

As atividades mobilizadoras do espaço escolar foram aquelas que se apresentaram como as mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, as que revelaram as inúmeras possibilidades para a revalorização do saber produzido pela Geografia no processo de formação de cidadãos. Guardando características em comum, como as maiores possibilidades para a interdisciplinaridade e a perspectiva da socialização dos resultados com a comunidade escolar via exposições etc., estas atividades foram organizadas conforme a metodologia da pedagogia de projetos. Dentre estas atividades, destacamos o Concurso Fotográfico, realizado em 2013, cujo objetivo principal foi o de registrar e analisar, a partir de fotografias obtidas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a influência do modo de vida dos Estados Unidos no cotidiano dos seus locais de vivência. O projeto Lendas Brasileiras também se destacou, sobretudo, pelo esforço de articulação da Geografia e da Literatura, tendo como objetivo principal o reconhecimento das características do país na perspectiva regional, tomando-se como ponto de partida lendas que marcam cada região brasileira. Apesar de proposto pelo professor supervisor e outros professores da escola, coube aos bolsistas de iniciação à docência a execução das atividades nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Um dos projetos de maior impacto na comunidade escolar foi o projeto Vota 16 realizado em 2014 (Figura 3). Aproveitando o contexto eleitoral do Brasil, os bolsistas de

iniciação à docência organizaram um projeto pedagógico sobre representação e participação política que envolvia todas as séries do Ensino Fundamental II. Considerados os estágios cognitivos e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto objetivou-se ampliar o desenvolvimento de uma consciência crítica e o reconhecimento de cada aluno como cidadão agente transformador da realidade social. A atividade envolveu a realização de uma eleição simulada, a organização de materiais sobre as escalas de poder e os mecanismos de participação política no Brasil, a elaboração de mapas eleitorais e a análise e produção de materiais de propaganda política.

A maior contribuição do PIBID para minha formação como professora é a oportunidade de viver os desafios e experiências da carreira docente, já me familiarizando com o ambiente escolar. Amadurecendo como docente e ter a consciência da real importância da carreira que escolhi seguir: contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de mudar sua realidade. (Christiane Araujo, bolsista de iniciação à docência do PIBID Geografia da PUC-Rio, junho de 2016)

Outro projeto de destaque, este proposto pela escola, mas que teve a adesão dos bolsistas PIBID, foi o Projeto Diversidades, realizado em 2015. Organizado interdisciplinarmente pelos professores da escola, tratou da valorização da diversidade (cultural, religiosa, de gênero etc.) na escola e no lugar de vivência dos alunos. Diante do sentimento de crescimento da intolerância nas diversas escalas, do local ao global, e em diversos espaços, incluindo a escola, os bolsistas se engajaram nas diversas oficinas (hip hop, obesidade etc.) que contaram com a participação de bolsistas do PIBID de Artes Cênicas da Unirio. No mesmo ano, foi organizado outro projeto didático, tomando-se como referência as comemorações dos 450 anos de fundação da cidade do Rio de Janeiro marcadas por enorme seletividade espacial e simbólica que apresentava a cidade pela imagem da zona sul e de seus pontos turísticos. Num contraponto a esta perspectiva, o projeto A Rocinha nos 450 anos da Cidade do Rio de Janeiro teve como objetivo principal o reconhecimento da importância dos lugares de vivência dos alunos da escola, sobretudo as comunidades de baixa renda da Rocinha e do Vidigal, na evolução urbana do Rio de Janeiro. Em 2016 foi organizado outro importante projeto, Geografia e Cidadania, o qual se apropriava do contexto das Paraolimpíadas para discutir os problemas de mobilidade e acessibilidade vividos pelos

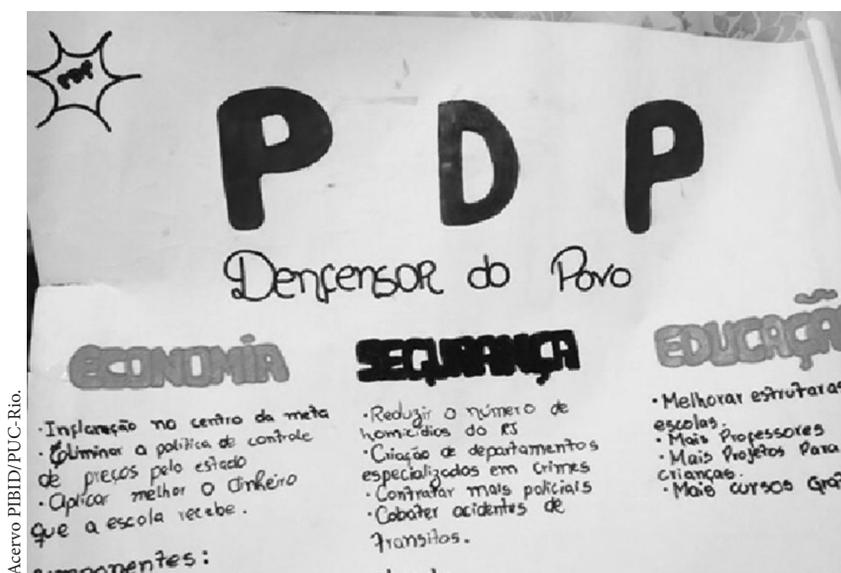
alunos da EM Georg Pfisterer. O projeto, que envolvia todas as séries do Ensino Fundamental, tinha como objetivo o levantamento e análise das condições de acessibilidade para alunos com deficiência física tanto no espaço intraescolar como no entorno da escola (Figura 4), a realização de atividades de localização e orientação consideradas as dificuldades de alunos com deficiência visual (Figura 5), a produção de mapas táteis voltados ao aprendizado de alunos com deficiência visual, a produção de cartazes para apresentação a vereadores e/ou deputados convidados à escola (esta última parte não pode ser realizada face as limitações na agenda dos candidatos contatados). Em 2017, teve início o projeto Geografia Física-Humana cujo objetivo é o de valorizar o ensino de processos e fenômenos do meio físico-biótico em suas interações com a ação humana. E, também neste ano, encontrava-se em gestação o projeto O Meu Lugar através do qual os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental são convidados a identificar a natureza da sua inserção no bairro, na cidade, no país, no continente e no mundo.

Através dos projetos didáticos, os bolsistas de iniciação à docência puderam constatar as possibilidades ampliadas de desenvolvimento das habilidades de expressão através de outras linguagens. E, ainda, deslocou-se o aluno para a posição de protagonista na investigação e solução de problemas relacionados a temas tradicionais e novos de interesse da Geografia escolar. Na escola parceira do Subprojeto de Geografia, os professores chamaram a atenção para o altíssimo nível de engajamento por parte dos alunos da escola.

O PIBID nos reforça a proposta de um ensino libertador, em que as hierarquias são deixadas de lado e o aluno – anteriormente aquele ser sem luz, sem conhecimento – passa a contribuir diretamente na formação do docente, seja ele o primeiro passo do estagiário, na atualização do professor supervisor ou na investigação do acadêmico, tornando o saber mais dinâmico e prazeroso para ambos os lados, construído coletivamente, sem pensar somente nos fins, mas no caminho a percorrer desde o início, nas séries de base. (Matheus Henrique Baroni, bolsista de iniciação à docência do PIBID Geografia da PUC-Rio, junho de 2016)



**Figura 3:** Levantamento dos problemas referentes à acessibilidade no entorno da escola parceira do PIBID Geografia PUC-Rio, atividade que integrou o projeto Geografia e Cidadania, envolvendo 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, envolvendo todos os bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores.



**Figura 4:** Atividade integrante do projeto Vota 16 desenvolvida por alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, envolvendo todos os bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores.

Além do necessário esforço para adequar as propostas de atividades aos limites da organização escolar (calendário, carência de materiais e equipamentos etc.), os bolsistas perceberam a dificuldade de articulação destas atividades ao planejamento bimestral.

Algumas atividades variadas foram também realizadas a exemplo da visita/entrevista a alunos intercambistas da PUC-Rio. Nesta ocasião, alunos do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de aprender a elaborar entrevistas, com o auxílio do professor supervisor e dos bolsistas de iniciação à docência, e conhecer a realidade de diferentes países através dos relatos de seus habitantes.

Por fim, um aspecto que se destaca no processo de formação docente diz respeito ao diálogo Universidade-escola básica, oportunizado pela troca de experiências entre licenciandos, professores da rede pública e professores da Universidade. O professor da escola básica, sentindo-se desafiado e estimulado, se preocupa com sua prática cotidiana e com a continuidade em sua formação.

É uma parceria fantástica dos alunos do PIBID com os alunos da escola; é fundamental o PIBID na formação dos futuros professores e um enorme estímulo para nós, professores, na construção da nossa prática diária em sala de aula. (Claudia Andrea Lafayette Pinto, professora supervisora do PIBID Geografia da PUC-Rio, junho de 2016)

E também com as oportunidades de teorização sobre a realidade escolar através da organização, pelos bolsistas de iniciação à docência, de projetos de pesquisa científica e de sua apresentação e publicação em eventos nacionais e internacionais. Entre 2012, ano do ingresso da PUC-Rio no PIBID, e 2017, ano corrente, 16 trabalhos haviam sido apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais envolvendo 14 bolsistas de iniciação à docência, 2 professores supervisores e 2 coordenadores. Ao todo, foram publicados 8 trabalhos e defendidas 5 monografias que tratavam da experiência docente no PIBID. Tais trabalhos são representativos do reconhecimento do importante papel do professor-pesquisador no âmbito da escola básica e evidenciam o crescente interesse dos licenciandos pela pesquisa sobre questões que afetam o ensino escolar da Geografia.

O PIBID PUC foi um rio que passou em minha vida, pude beber, mergulhar e levar suas águas para outros rios pelos quais irei passar. (professora Beatriz da Silva Gomes, ex-bolsista de iniciação à docência do PIBID Geografia da PUC-Rio, junho de 2016)

## Considerações finais

Como consequência direta da inserção de graduandos e professores da escola básica e da Universidade no PIBID, observamos a ressignificação e a valorização da licenciatura em Geografia na PUC-Rio. De um lado, como apresentado, ampliam-se as oportunidades de práticas renovadas para o ensino da Geografia escolar, seja numa perspectiva disciplinar ou numa proposta interdisciplinar. Por outro, criam-se as condições para um diálogo efetivo entre os saberes acadêmico e escolar pela via da aproximação entre Universidade e escola com valorização do saber da experiência docente e do saber da vivência do aluno (Chevallard, 1986). E, ainda, traz à luz a importância da formação continuada dos professores do ensino básico, não como letra de lei, mas como condição essencial para recolocar a profissão de professor como atividade social essencial.

Estas mudanças foram e são possíveis graças à criação de espaços de reflexão sobre a prática docente nos quais ocorre a troca de experiências entre os professores supervisores dos Subprojetos, os licenciandos em cursos de graduação e os professores de Universidades públicas e privadas.

Para a Geografia, em particular, esta é uma importante oportunidade para se demonstrar que o conhecimento produzido pela ciência é fundamental à vida cidadã, agente crítico, ativo e participativo dos processos de produção do tecido socioespacial.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 5:** Trabalho de campo realizado em 2016 no Jardim Botânico do Rio de Janeiro com turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando o desenvolvimento das habilidades de localização e orientação espacial. Sob orientação dos bolsistas de iniciação à docência Christiane Araujo, Sabrina Menezes, Bárbara Medeiros e Tarcízio Freitas.

## Referências

- DINIZ, Maria do Socorro. A Geografia que a Gente Aprende não é a Geografia que a Gente Ensina. *GeoUerj – Revista do Departamento de Geografia da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 79-88, 2001.
- Chevallard, Yves. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- MORIN, Edgard. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PUC-Rio/Capes. *Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/PUC-Rio*. 2013.
- PUC-Rio/Capes. *Relatórios Anuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/PUC-Rio*. 2012 a 2016.



## Subprojeto de História

### Para contar história(s)

Ilmar Rohloff de Mattos

Coordenador de Área

Era terça-feira, uma terça-feira como as demais, quando Rubi surgiu em uma das salas da universidade, despertando menos surpresa que curiosidade entre os presentes. Estes não chegavam a duas dezenas de *professores e professoras*, como eram denominados por aquele que dirigia as reuniões semanais, e não se cansava de repetir a cada um dos bolsistas que assim deveria se identificar e proceder sempre que participasse de qualquer atividade do *projeto de formação docente*, no espaço universitário ou no espaço escolar.

Rubi era um menino que morava em Huambo, uma cidade de Angola, mas tal circunstância não era suficiente para provocar uma surpresa entre os participantes da reunião. Afinal, ali outros meninos e meninas já tinham estado, de outros tempos e lugares, como Carlinhos, o “*menino de engenho*” de José Lins do Rego, no momento de sua despedida do engenho para ingressar no colégio da cidade, porque “colégio amansa menino!”. E ainda Malala – quem desconhece a menina paquistanesa que queria ir para a escola, mas no lugar onde vivia isso era proibido, e sua determinação e luta incessante para tal? E também Pilar, o menino do *Conto de Escola* de Machado de Assis que, tentado pela possibilidade de ganhar uma moeda de prata, enredara-se em uma trama envolvendo dois colegas que terminaria em punição exemplar pelo professor e sua palmatória, levando-o a adquirir, no próprio ambiente escolar, o “primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação...”

Mas não apenas crianças. Das reuniões – ao lado de outras atividades e práticas que possibilitavam avaliar as experiências vividas em uma formação – outros *autores* também participavam com suas narrativas sedutoras, em textos com saberes e sabores variados, apresentados em suportes diversos: historiadores, artistas plásticos, sociólogos, jornalistas, cineastas, educadores, músicos, poetas, desenhistas, linguistas, filósofos, romancistas e tantos mais.

Mas se Rubi despertava uma curiosidade especial isto se devia, por certo, a uma singularidade. Era “*o menino que atravessava paredes*”, no dizer do *narrador*

do texto que nos era apresentado. Em um texto cativante, José Eduardo Agualusa – um dos mais representativos autores do que se convencionou denominar Literatura africana de expressão portuguesa – recorda que “durante os quatro primeiros anos do ensino básico [Rubi] sentou-se sempre à minha frente. Era um menino muito magro, com uns olhos alheados, voz sumida, que preferia ficar sozinho, nos recreios, lendo, do que juntar-se a nós nas brincadeiras”. Conta ainda que, a partir de certo momento, os colegas começaram a dizer que Rubi atravessava paredes: um o vira atravessar o muro do pátio, outro da sala para o corredor... Vinte anos mais tarde, voltando a Huambo, o narrador reencontra o antigo colega de escola, e ao referir-se a seus poderes ouvira em resposta que “ainda faço isso, mas pouco. Isso de que falavas. Atravessar paredes”. E acrescentou que não havia truques. “Naquela época não pensava nelas. Ignorava-as”. Mas não deixaria de dizer, após relatar algumas das dificuldades que enfrentara na vida:

Com o tempo a gente descobre que há paredes que estão mesmo lá. Essas ninguém consegue atravessar. Mas há outras que só estão lá quando olhamos para elas, somos nós que as criamos. Essas eu continuo a atravessar.

Aos presentes na reunião daquela terça-feira – o dia seguinte ao da publicação do texto de Agualusa, em um jornal do Rio de Janeiro – aquele que a conduzia perguntou quais paredes já tinham sido atravessadas por cada um deles, desde o momento em que tinham ingressado no PIBID. E solicitou que o fizessem por meio de um registro escrito.

Entrei no PIBID no início de 2015, ao mesmo tempo em que fiz a minha primeira aula prática de educação na universidade. Até então havia tido apenas aulas teóricas sobre o assunto. Eu tinha uma ideia muito clara do tipo de professora que NÃO queria ser, porém não sabia o que ser no lugar. Tudo parecia muito vago e incrivelmente difícil de ser realizado; nunca havia dado uma aula, e a quantidade de detalhes que eu parecia ter que abarcar era imensa e aterrorizante. Eu havia entrado na faculdade de História mais pelo curso do que pela profissão subsequente. Naquele momento eu estava com medo. Foi aí que o PIBID me ajudou. Ele desmistificou o estar em sala de aula, tornou-o plenamente factível.

O registro é de autoria de Alice Mabel, uma das *professoras da segunda geração* do projeto História do PIBID PUC-Rio. Nele, Alice expressa alívio pela superação de um medo e, principalmente, satisfação por algo “plenamente factível”, segura e confiante por *saber onde pode e como chegar*.

Da leitura dos demais registros, em seus pontos comuns e naqueles que os diferenciam, torna-se possível perceber como começavam a ser tecidos – com ainda frágeis fios, expressões de ainda tímidas travessias – outros nexos entre *Formação* e *Vida* de um modo original.

Todos pareciam repetir a seu modo a experiência de outra Alice, em lugar e tempo muito diferentes, a qual insegura e atônita perguntara “Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?”. ‘Isto depende muito de onde você quer chegar’, respondeu o gato”.

*Atravessar paredes.* Tornar porosas as fronteiras entre a escola e a universidade, no interior da escola e no interior da própria universidade, superando antigas práticas, desânimos, hierarquias e preconceitos – eis o desafio assumido por nosso projeto, tendo como horizonte “*uma escola à altura do seu tempo*”, reiterando o desafio posto por um educador há algum tempo.

A propósito, a *Alice* de Lewis Carroll não esteve presente em qualquer das reuniões de terça-feira, mas, provavelmente, era conhecida e admirada por Paulo Freire.

## Ponto de partida

Talvez valha a pena transcrever o texto de *Apresentação* de nosso projeto.

Por que ensinar história? Aprender história para quê? Como formar um professor de história? Quaisquer que sejam e ainda que muito diferentes sejam as respostas de cada um de nós – professores de história – a estas indagações, quase todas elas têm em comum o fato de não apenas revelar a concepção de história a qual cada um de nós se filia, assim como sublinhar a importância que atribui à *história como disciplina escolar*. Contudo, nossas respostas não deixam de revelar, de modo consciente ou não, algo não menos importante: *a relação indissociável entre o ato de ensinar e o ato de aprender*, o processo de ensino-aprendizagem de história pondo em destaque o diálogo cotidiano e sempre renovado entre o professor e o aluno, por meio de uma prática insubstituível – *a Aula de história*.

“Fazer história é contar uma história”, resumiu o historiador francês François Furet. Alguns contam histórias para seus leitores por meio de textos escritos, elaborados após laboriosa pesquisa teórica e documental – são os historiadores, em sentido estrito. Outros contam histórias para um auditório especial – os alunos de uma turma – por meio de um *Texto* diferente – a Aula de história –, tecido a partir de desafios que reiteradamente se apresentam sob a forma de questões: por que contar; para quem contar; o que contar; como contar – são

os professores de história, *autores* de cada uma de suas aulas, produtores de um Texto não necessariamente escrito. Porque somos professores de história fazemos história – também somos historiadores.

O desafio de *contar uma história* se apresenta de modo particular a docentes universitários e professores das escolas de ensino fundamental e médio, no início da segunda década de nosso século, dele sendo uma evidência marcante, embora não exclusiva, a inclusão das temáticas referidas à História da África e dos Povos indígenas do Brasil nos currículos escolares. Afinal, em um mundo crescentemente globalizado, “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, como já ensinara o filósofo Walter Benjamin em circunstâncias diversas, porque *o conhecimento e a compreensão das experiências vividas por homens e mulheres em diferentes lugares e momentos* tornam-se a oportunidade de pôr em destaque tanto a *diversidade de povos e culturas* em diferentes pontos da Terra, como a emergência de *novos protagonistas e novas identidades*, e assim refletir a respeito do desafio do *convívio na diversidade* e da garantia aos cidadãos e povos tanto do direito à igualdade quanto do direito à diferença, repudiando as desigualdades de toda e qualquer natureza.

Mas um desafio que se transforma na possibilidade de *formar professores de história para a Educação Básica* cuja marca distintiva consiste em serem Autores de uma *Aula de História*. Um desafio e uma oportunidade que devem ter o seu início nos primeiros semestres do curso de Licenciatura em história. Um desafio e uma oportunidade cujo ponto de partida se encontra na relação estreita e cotidiana entre saber acadêmico e saber escolar, historiografia acadêmica e historiografia didática, teoria educacional e prática pedagógica – entre História e Vida, em suma. Por meio de práticas diversas, individuais e coletivas, no ambiente universitário e na unidade escolar, tendo como referências básicas a proposta acadêmica do curso de licenciatura em História da PUC-Rio e projeto político-pedagógico da escola, cada *licenciando* deverá se tornar capaz de *narrar* uma, várias, muitas experiências vividas por homens e mulheres, em tempos e lugares diversos. *Narrativas* que forjam diferentes *tempos históricos*, e ainda possibilitam aos que ensinam e àqueles que aprendem, por meio de um nexos indissociável, *estar no mundo* – sua morada. Outros não são os objetivos deste projeto.

Da *Apresentação* destacam-se os *princípios* ou *pressupostos* que, desde o início do projeto, norteiam as reflexões e práticas daqueles que dele participam de modo mais direto.

O primeiro deles dá destaque à *relação indissociável entre o ato de ensinar e o ato de aprender*. Em uma relação caracterizada por uma assimetria, se o ato de ensinar é fundamental, revelando o papel do professor, *o seu valor só se revela plenamente no ato de aprender*, o que põe em lugar de destaque *o aluno*. Originário do latim *alumno* – primitivamente, “*a criança que se dava para criar*”, conforme aprendemos no *Aurélio* – tanto aquele que a recebe quanto a criança que é recebida participam, desde então, de uma relação em cujo transcorrer ambos – o professor e o aluno – ensinam e aprendem reciprocamente, mas que atribui um sentido diverso ao papel do professor: *conduzir a aprendizagem*.

Uma relação que torna manifesto um diálogo cotidiano e sempre renovado por meio de uma prática insubstituível – *a Aula de História*. E, desde aí, o segundo pressuposto se apresenta: *o Professor como Autor. E a aula de História como Texto*.

Por ter os pés no chão da sala de aula, o *professor autor* reconhece o seu papel como aquele que conduz a aprendizagem de seus alunos. E ele não desconhece que cada *Aula como texto* é um texto único, que se realiza plenamente no seu acontecer em uma dada turma/ano, tornando-se diferente em outra turma do mesmo ano, ainda que a questão que a motiva seja pertinente a ambas – e isto porque as turmas são diferentes uma da outra! Como um texto em aberto, a Aula é criação sempre em curso que, de modo direto ou não, traduz a dinâmica do cotidiano da escola, as expectativas e visões de mundo dos alunos, os desafios postos pela vida em todas as partes do planeta, em sua dimensão local ou global. Em sua prática autoral, o professor parte de um exercício de tradução dos saberes acumulados desde sua formação e atualizados pela leitura da produção historiográfica, acadêmica ou didática, mas não apenas dela, assim como do conhecimento de seus alunos – e não deve ser de outro modo. Em seu acontecer na sala de aula, o texto – não necessária nem principalmente escrito, mas que recorre a estratégias e práticas variadas – suscitará entre os alunos dúvidas, comentários, inquietações, discordâncias, preconceitos, anacronismos..., pondo em evidência a relação presente – passado, constituindo-se em momento de *passagem do velho para o novo conhecimento*; de superação das explicações da vida social tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; além da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. Como um texto em aberto, a *Aula como texto* será sempre criação individual e coletiva, a um só tempo.

Os dois primeiros princípios ou pressupostos desdobram-se em um terceiro: *Estar no mundo – nossa morada*. Eis como Eduardo Teles e Priscila Oliveira, perententes à *primeira geração*, então o compreenderam:

O PIBID-História tem como um dos seus princípios “*Estar no mundo – nossa morada*”, o que significa trabalhar os conteúdos apresentados de maneira que tenham relação com a vida dos alunos e estimulem a consciência crítica dos mesmos. Para tanto, a escola escolheu o tema da *Convivência* para balizar o seu trabalho, conceito que figura entre os quatro mencionados no relatório de Jacques Delors como pilares fundamentais da Educação. Tal escolha tem relação com os anos escolares com os quais a escola trabalha, o Ensino Fundamental II, e com seu público: alunos em sua maioria moradores do bairro da Rocinha, localidade repleta de desigualdades sociais, que se mostram na origem familiar ou quão perto suas residências estão do asfalto.

A escolha da escola foi acertada. No início de um novo século, *Conviver* situa-se ao lado de outros três desafios – *Conhecer, Fazer, Ser* na proposta da Unesco. No transcurso de cinco anos do projeto, seus participantes presenciaram e vivenciaram intensamente as dificuldades de uma convivência harmoniosa entre os humanos, em diferentes lugares e momentos, nas diversas sociedades e culturas. No espaço escolar e na universidade, em particular.

O desafio é grande. Afinal, *estar no mundo é adquirir a capacidade de aprender a ler o mundo*. Mas os *professores e professoras da primeira geração* não o evitaram. De modo determinado, tendo como referências os princípios do projeto e os *procedimentos metodológicos* em que estavam sendo iniciados, Ana Claudia Teixeira, Vitor Hugo Correa e Helio Canonne foram *autores de Aulas inovadoras*, produzindo novas abordagens para temas recorrentes ou para aqueles relegados a um plano secundário ou ignorados; uma originalidade que pressupunha, inevitavelmente, uma maneira diferente de serem apresentados às turmas, condição para uma aprendizagem que respeitava as diferenças individuais, porque não esqueciam ser o professor como autor *o condutor da aprendizagem*. E assim ocorreu na aula de Ana Cláudia ao pôr em destaque o *Diário de Anne Frank*, cujos exemplares em número significativo estavam disponíveis na *Sala de Leitura*. A leitura, desdobrada em conversa e troca de opiniões, foi a possibilidade de cada aluno da turma de 9º ano operar com os conceitos de *tolerância/intolerância*, referidos ao *Holocausto* e, ainda, com *a relação entre escrita de um diário e subjetividade*. E também com Victor Hugo no sempre controverso tema *A origem da humanidade*, para uma turma de 6º ano, conduzindo os alunos na leitura e compreensão de diferentes *narrativas* – como as narrativas cristã e iorubá –, assim como no aprendizado do *valor da argumentação*, a qual possibilita ao *outro falar sobre si* e àquele que ouve poder ser ouvido, além de propiciar ao professor a oportunidade de ampliar o conhecimento a respeito de seus alunos, a competência de ouvir

revelando-se também fundamental para a prática de condução de um aprendizado do qual resultará a afirmação de *novos protagonistas*. Ou ainda na aula *Nacionalismo e Primeira Guerra Mundial* conduzida por Helio. Tendo como uma de suas atividades a *leitura de imagens* pelos alunos, as quais possibilitaram o estabelecimento de um conjunto de relações e reflexões, como a das denominações dadas ao conflito – *Grande* ou *Mundial* –, as quais remetem quer ao envolvimento da população civil e ao número de mortos registrado (superior ao da população da cidade do Rio de Janeiro, hoje!), quer às inovações tecnológicas utilizadas no conflito; ou ainda à relação entre Nacionalismo e Guerra, expressão máxima de *intolerância* que ainda hoje se apresenta em inúmeras situações, inclusive entre as torcidas de futebol, como foi lembrado e discutido pela turma.



**Figura 1:** Os professores Ana Cláudia e Hélio Canone. À direita, o professor supervisor Raphael Dutton.

Se as aulas daqueles *professores* são aqui referidas, embora resumidamente, é porque elas contribuíram, no seu acontecer, para um desdobramento: o terceiro *princípio*. E isto porque uma *Aula como Texto* somente se completa na sala de aula, por meio da participação ativa dos alunos: trocas de opiniões, experiências, dúvidas, questionamentos; ocasiões privilegiadas para não só aprender a argumentar, e assim reiterar princípios éticos, reafirmar compromissos com a sustentabilidade ecológica, repudiar práticas de intolerância, violência física e simbólica, fundamentalismos de qualquer natureza – uma *criação compartilhada*. O quarto princípio ou pressuposto sendo um novo desafio: transformar em *uma ágora moderna* cada uma das *aulas de história*.

## Em movimento

E *atravessamos...* a rua, em direção à escola municipal convidada a participar do projeto. Em um dos lados da rua Marquês de São Vicente, no bairro da Gávea, localiza-se um dos portões da PUC-Rio; e no outro, em frente a ele, uma escola municipal, aquela que fora, originalmente, uma das “Escolas do Imperador”, parte de um dos capítulos da história da instrução pública em nosso país, embora dela pouco preserve hoje, sequer sua denominação original. Mas ela não era o nosso destino, e sim a escola situada atrás dela, construída no local originalmente ocupado pelo seu pátio, do que resultaram duas escolas – sem pátio e quadra de esportes, ambas!

A Escola Municipal Christiano Hamann – “a nossa escola” – ocupa um pequeno prédio de três andares, dispondo de poucas salas de aula no segundo andar e, em espaços adaptados ao longo do tempo, no primeiro andar, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala multiuso e um acanhado laboratório de ciências. No térreo, as salas da direção, da secretária e dos professores e um “refeitório” formado por conjuntos de mesas e cadeiras localizados no hall de entrada da escola. E ainda uma “quadra” (de esportes) em uma reduzida área na parte de trás do prédio.

Instalações improvisadas e manutenção precária contrastam vivamente com o dinamismo de sua Direção, a Diretora contando com uma dedicada e resoluta equipe, cujos membros, além do empenho administrativo, mostram-se sempre disponíveis para acolher projetos e experiências pedagógicas que contribuam de algum modo para a aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos.

Estes são moradores da Rocinha, em sua grande maioria, egressos de escolas municipais das redondezas. Hoje, eles são pouco mais de 400 alunos, dos quais aproximadamente 240 em turmas nas quais o PIBID está presente; no início do projeto, o número de alunos que dele participava era metade deste total, aproximadamente.

Quando atravessamos a rua, éramos seis: o *coordenador* do projeto e cinco bolsistas do curso de licenciatura – quatro *professores* e uma *professora*. Ao pequeno grupo logo se agregou o *professor supervisor*. Eles seriam a *primeira geração* do projeto História. Em 2014, o número de *professores e professoras* foi elevado para 16, dos quais quatro “antigos”. E ao primeiro professor supervisor somou-se um novo. As vicissitudes do Programa na esfera federal, repercutindo o complexo quadro político do país, reduziram para 15 o total de *professores e professoras* no ano seguinte. Ainda em 2015, antes do início do ano letivo, o novo supervisor solicitou afastamento do projeto por ter sido aprovado em concurso público para

instituição de ensino federal. Ele foi substituído por uma professora supervisora. A *segunda geração* foi a dos anos 2014 e 2015. O número de *professores(as)* foi reduzido para 11 em 2016, ainda em decorrência daquelas vicissitudes, e assim se manteve até julho de 2017. Esta é a *terceira geração*.

No transcurso de cinco anos, em movimentos múltiplos, o coordenador, os professores supervisores, os *professores e professoras*, e ainda, de modo por demais evidente, os alunos e alunas da escola geravam modos e formas diversos de interação, na sala de aula ou fora dela, na escola e na universidade, em um esforço para superar antigas práticas. Em seus múltiplos movimentos – animados por sonhos e utopias, ao lado de descrenças e dúvidas, como acontece em toda e qualquer *formação* – davam vida a um projeto original e ambicioso; e conformavam as sucessivas *gerações* do projeto.

Aos que projetaram o *PIBID* não foi casual, com certeza, a escolha de uma denominação – *Iniciação à Docência*. Por meio dela afirma-se uma equivalência ao PIBIC, o programa de Iniciação científica, patrocinado pelo MEC-Capes, há longo tempo. De modo particular, o *PIBID* tem, entre seus objetivos, resgatar o valor dos cursos de Licenciatura e dos docentes por eles formados, e assim forjar a autoestima fundamental ao exercício de qualquer profissão, em particular o magistério. Afinal, todos nós tivemos professores e a cada um deles muito devemos! Mas uma denominação que contém algo mais, ao indicar a importância de uma *superação* do modo como ela é realizada – o Estágio supervisionado –, incorporando, por certo, seus não poucos aspectos positivos, mas propondo-se a ir além, possibilitando ir muito além. Em tudo e por tudo diferente, a nova denominação insufla um novo ânimo; renova utopias; convida a uma criação colaborativa; sugere ser possível... *atravessar paredes*. Uma *iniciação à docência* como o primeiro momento de uma formação que jamais deverá cessar – uma *formação continuada* –, em resposta aos desafios sempre renovados do mundo em que vivemos. Uma *iniciação à docência* que se apresenta sob a forma das indagações já formuladas acima: “Por que ensinar história? Aprender história para quê? *Como formar um professor de história?*”.

Desafios que propiciam interações; interações que se desdobram em novos desafios... em um movimento que parece não ter fim.

São apenas três os professores de História da escola, dos quais uma professora. Todos formados por universidades públicas, em momentos diferentes. Um concluiu o seu curso de Licenciatura no final dos anos 1980, tendo sido bolsista de Iniciação científica e obtido o título de Mestre na mesma instituição. Outro concluiu a graduação no primeiro ano do século atual, e realizou curso de especializa-

ção em História das Relações Internacionais. E o terceiro concluiu a graduação no final da primeira década do século XXI. Apenas um deles possui experiência em rede particular, mas por curto período de tempo logo após a formatura; por concurso público ingressou na rede estadual em 1993 e na rede municipal dois anos depois. Os outros dois só possuem experiência na rede municipal, um deles tendo ingressado na rede municipal do Rio de Janeiro em 2004, sendo também professor de outra rede municipal do estado. O terceiro ingressou mais recentemente na rede municipal do Rio de Janeiro, e não tinha o tempo mínimo de dois anos na escola exigido para participar do projeto quando de seu início. A respeito do livro didático são diversas as avaliações: um só raramente o utiliza, por identificar erros de conteúdo em seus textos; outro, geralmente para a realização de trabalhos de pesquisa em sala de aula, embora dê preferência a textos de própria autoria ou de outros colegas da área; e o terceiro afirmou não ter aprendido a utilizá-lo, reconhecendo ser esta uma das deficiências de sua formação. Os três recorrem raramente aos materiais pedagógicos produzidos pelas instâncias governamentais. Todos revelam uma atitude simpática em relação aos alunos, embora não deixem de mencionar os recorrentes problemas de disciplina. O tamanho das turmas e a falta de apoio das famílias na realização de tarefas em casa são sublinhados por dois deles como fatores que dificultam a aprendizagem, ao lado daquelas de leitura e escrita. Mostram-se críticos a respeito do excesso de provas e avaliações realizadas por determinação das instâncias educacionais, embora atribuam um lugar e peso significativo às provas no conjunto das avaliações realizadas em suas turmas. Dentre as reuniões de que participam, o Conselho de Classe é valorizado como momento importante de troca de informações sobre os alunos; e também de experiências. São raras as reuniões entre os componentes da equipe, o que dificulta um planejamento comum, assim como inibe a troca de experiências e a atualização historiográfica e pedagógica, o que é explicado pela impossibilidade de um horário comum; tal fato contrasta com a dinâmica das reuniões entre cada professor supervisor e o seu grupo de *professores* do projeto, por ocasião das reuniões semanais e da participação ativa nas turmas.

Por ocasião do II Encontro Institucional do PIBID da PUC-Rio, em 2014, tendo como tema central “Crescimento com qualidade”, um dos supervisores teve a oportunidade de comentar um pouco de sua experiência no PIBID.

Gostaria de compartilhar com vocês como a participação no PIBID tem repercutido na minha prática como professor. O meu intento é o de dar uma dimensão de como a vivência com os bolsistas na rotina escolar tem me possibilitado observar de outro modo a minha atividade como docente.

Organizando seus comentários em “três pontos [...] onde cada um deles apresenta um tipo de interação”, ele diz que o primeiro “surge da observação” das aulas ministradas pelos bolsistas, o que lhe possibilitou “observar a turma de outro lugar (literal e simbolicamente)”, ao pôr em evidência as trocas entre o *professor* e a turma, a partir dos diferentes “métodos utilizados”, o que o fez “reavaliar meus próprios métodos”. Observações que “têm me permitido um acesso a novos repertórios historiográficos e a novos estilos de ensinar”. O segundo ponto remete às “falas e intervenções espontâneas dos *bolsistas* durante as minhas aulas”, o que tem contribuído “para me descentrar do tradicional lugar do professor como única fonte do conhecimento e, com isso, proporcionar uma nova dinâmica para a aula”, revelando que “o conhecimento é forjado a partir da contribuição e do encontro de diferentes ideias”. O terceiro ponto “é o da escuta: as observações feitas pelos *bolsistas* sobre as turmas”, chamando a atenção para aspectos não valorizados ou ignorados, apontando as dificuldades dos alunos e trazendo informações sobre os mesmos por meio de “enquetes visando conhecer melhor o perfil dos estudantes”, em especial “os valores de cada um”.

Dos *professores* e *professoras* participantes do projeto, no transcurso de cinco anos, dois terços dele já se afastaram. Três permaneceram apenas um semestre e outros três, durante 36 meses. Dos primeiros, entre as razões para a reduzida permanência ganha destaque a dificuldade em *desnaturalizar* experiências anteriores, a começar pela escola que traziam dentro de si; e se desdobravam, em não raras oportunidades, na dificuldade em operar uma *descentração*: a impossibilidade de ouvir o outro, compreender outras culturas e sociedades, seus valores; e no desconforto ao reagir às *desequilibrações* que a experiência do projeto suscitava a cada passo de uma trajetória, *paredes* que se lhes apresentavam impossíveis de atravessar. Entre os últimos, aqueles que mais tempo permaneceram no projeto, um “apego” excessivo, a vontade de *atravessar* (outras) *paredes*, o que talvez estivesse revelando para cada um deles a necessidade do desdobramento de uma experiência em escolas de Ensino Médio.

Quanto aos demais egressos – a maioria que permaneceu entre 12 e 30 meses, quase todos integrantes das duas primeiras *gerações* –, uns desligaram-se por terem concluído o curso de Licenciatura em história, outros por razões de natureza acadêmica e/ou pessoal. A partir das inúmeras e diferentes experiências vividas por cada um deles, talvez não seja precipitado dizer que o tempo ideal de permanência no projeto se situa entre 24 e 30 meses. “Talvez”, repita-se. Isto porque as experiências vividas no projeto já tinham permitido a incorporação por alguns *professores* de parte considerável dos princípios e procedimentos

mais significativos do projeto, ao lado daqueles do Programa, antes de 24 meses. Bastaria lembrar os relatos e vivências de Alice, Vitor, Ana Cláudia, Eduardo, Priscila, Helio e outros mais. A eles acrescenta-se, agora, o de Igor Valamiel, ao final de 12 meses.

A minha aula surgiu da vivência com os alunos da escola, da observação de pequenos casos de intolerância e da dificuldade demonstrada por alguns alunos em aceitar a diferença. Partindo dessa *inquietação*, escolhi um tema muitas vezes esquecido: o surgimento e a expansão do Islã. Utilizando essa temática pretendia *desnaturalizar* a visão corrente sobre o Islã e seus seguidores. Evitei também uma aula estritamente expositiva, buscando apoio no livro didático, selecionando passagens para serem lidas junto com os alunos e atividades para serem desenvolvidas. Essa escolha também reflete a minha *vivência*, uma vez que muitos deles apresentam dificuldades de leitura e escrita. Após a concepção e a escolha do tema, precisei dar corpo à aula, buscando bibliografia, imagens, dinâmicas, selecionando tópicos, pensando em estratégias para a melhor execução da aula e em analogias que pudessem ilustrar o tema. Todas essas ações apresentam seleções que imprimem a marca da autoria na construção da aula.

Escolhas e práticas que “reflete(m) a minha vivência”. Mas não apenas a de Igor. Se na transformação da *Aula de história* em uma *ágora* moderna revela-se a importância de atividades que permitam àquele que aprende *operar* com as noções de *desequilíbrio*, *desnaturalização* e *descentração*, elas não são as únicas dentre os *procedimentos* disponíveis. Três pares também são fundamentais para a compreensão das experiências vividas pelos humanos; e, segundo os estudiosos, eles estão presentes em todas as culturas: *antes – depois*; *alto – baixo*; *dentro – fora*. Recorde-se a experiência de Fabiano Taranto, em uma turma de 6<sup>o</sup>. ano, por ocasião de uma aula sobre as Guerras Pérsicas. Por meio de uma bem urdida *narrativa* ele mobilizou os alunos, convidados a debater, logo no início da aula, se uma guerra pode ser justa. A resposta quase unânime dos alunos foi negativa. Em momento seguinte, ao apresentar as razões das cidades gregas para a guerra contra o Império persa, o *professor*, provocaria uma *desequilíbrio*: a maior parte da turma passou a concordar com a decisão dos cidadãos gregos, sendo convidados, então, pelo professor a retornar à primeira de suas conclusões a respeito do caráter justo da guerra. Na discussão então iniciada, *dois pares* ganharam relevo: *dentro – fora* e *alto – baixo*. Várias cidades, pequenas cidades, contra um Impé-

rio, mas cidades cujo vínculo de união era o de pertencerem à Hélade – ou seja, serem *helenos*, em contraposição aos persas considerados *estrangeiros* e, por isso, *bárbaros*. A oposição helenos *versus* bárbaros construía-se a partir do par *dentro* – *fora*. E *também* do par *alto* – *baixo*, qualificado por um valor hierarquizante que traduzia um etnocentrismo: dentro da Hélade x fora da Hélade, ser superior em oposição aos excluídos (*fora*), porque inferiores ou bárbaros (*baixo*). Termos opostos e assimétricos que, em muitas ocasiões, orientam nosso comportamento cotidiano, ao tratar de relações de dominação ou realizar classificações.

Mas talvez seja importante fazer referência, também, a um terceiro procedimento: as *regras* que regulam a *convivência entre os humanos* – sob a forma de costumes, normas e leis –, criadas em diferentes experiências históricas. A ausência de regras configura uma situação de *anomia*. E sua existência pode configurar situações de *heteronomia* ou *autonomia*. Na primeira, a regulação da vida social não é resultado de decisões de todo o grupo, e sim estabelecidas “de cima para baixo”, como na relação soberano – súditos ou nos privilégios de algumas categorias sociais em prejuízo de outras. Por sua vez, a *autonomia* sendo a capacidade de os membros de um grupo decidir e criar as próprias regras pelas quais são governados, de modo direto ou não, razão por que a ela associamos a cidadania como a entendemos hoje.

*Movimentos* múltiplos como expressão da vontade de superar antigas práticas. Desde então, o desafio principal era a proposição das *atividades* que dariam vida ao projeto cotidianamente, de acordo com a orientação daqueles que projetaram o Programa. *Atividades* ou *Ações* que, necessariamente, deviam ter também como referências os princípios e procedimentos do projeto. Quase sempre diremos *Ações*, de modo a enfatizar as *travessias*: os momentos e os movimentos das mudanças significativas vividas por aqueles que por sua participação no projeto – alunos, *professores*, supervisores, coordenador – vão se tornando diferentes porque estão aprendendo.

Cautelosamente, atravessamos a rua, naquele já distante mês de agosto de 2012. Os de “fora” – isto é, os que vinham da universidade – mal conheciam o professor supervisor e quase nada sabiam a respeito dos alunos da escola. Como saber um pouco mais sobre os alunos, em particular sobre algumas competências e habilidades?



**Figura 2:** Avaliação inicial de uma turma de 6º. ano. Na imagem, os professores Vitor Hugo e Eduardo Teles e o professor supervisor Paulo Louro.

Uma atividade foi proposta a uma turma de 6º ano. Produzida pelos primeiros *professores* do projeto, sob a orientação do coordenador e do supervisor, ela tinha por objetivo avaliar as competências dos alunos na leitura e compreensão de um pequeno texto e de operar com noções básicas de tempo: sucessão, duração e simultaneidade. O resultado não foi animador. Todavia, ele se transformaria em um desafio possível de ser superado uma vez concentrando-se as *ações* – as primeiras ações do projeto – na sala de aula: a discussão dos programas de história, avaliando adequações, ênfase e silêncios; a produção da Aula como texto e o professor como Autor a partir da produção historiográfica acadêmica e didática; e a presença nas reuniões do COC.

Os desafios foram superados, em larga medida, pelos cinco primeiros *professores*. E das experiências acumuladas, amplamente discutidas, resultariam inovações em 2014, já na *segunda geração*. Ao lado do crescimento quantitativo do projeto (novos bolsistas, um segundo professor supervisor e mais alunos da escola envolvidos), outro qualitativo, ousando novas *travessias*: *atravessar as paredes da sala de aula*, indo em direção à escola como instituição; e *atravessar as paredes da*

*Escola* como condição e possibilidade de “novas” práticas fora / além dela. Para tanto, a definição de *oito ações* fundamentais:

1. *Sujeitos e lugares: papéis e funções dos sujeitos, espaços e lugares da escola*; 2. *Registrar para refletir*; 3. *Discussão do Projeto Político-Pedagógico da Escola*; 4. *Programas de história: leitura, análise e discussão dos programas de história da escola*; 5. *Produção de aulas de história*; 6. *Traduttore traduttori*; 7. *Produção de roteiros*; e 8. *Produção de jogos*.

No elenco de *ações*, a # 5. *Produção de aulas de história* ocupa o lugar central. E não deve ser diferente. Ela se refere diretamente ao *professor como Autor* e à *Aula de História como Texto*. Dela as demais ações decorrem em seus objetivos e práticas; a ela todas se articulam, em maior ou menor grau, sem prejuízo do valor intrínseco de cada uma. Ela está presente desde o primeiro momento da experiência vivida por cada participante do projeto – ora como expectativa (ser professor = “dar uma primeira aula”), ora devido a práticas recorrentes, tendo como eixo as trocas entre os saberes acadêmico e escolar, no espaço da escola e da universidade –, das quais a experiência mais significativa não pode deixar de ser a produção de uma *narrativa*: a *Aula de história*. Narrativa de uma dada *experiência histórica*, cujo *enredo* a ela dá sentido e permite forjar um *tempo histórico*, e assim distingue a história como *disciplina escolar*.

Da articulação entre a “ação central” e as demais, dois exemplos apenas. A identificação dos *sujeitos e lugares* da escola é um “tempo de descobertas” por aqueles *professores* que ali estão chegando. Descobertas que permitem, de imediato, uma comparação com as escolas onde estudaram; mas, sobretudo, descobertas que permitirão aulas mais criativas. Assim, a partir da compreensão da diferença entre uma sala de leitura e uma biblioteca abre-se a possibilidade de uma *Aula* na qual em grupos os alunos poderão conversar e argumentar a respeito de uma questão proposta pelo *professor de história*, a partir da leitura de textos diversos ali disponíveis, em uma *criação compartilhada*. Algo semelhante poderá ser proposto para a sala de informática, a *pesquisa individual* sendo aqui o que a distingue da prática anterior. O ato de *registrar para refletir* (ação #2) não é menos significativo. Ele propicia um conjunto de dados escritos e importantes para inúmeras práticas, quer a respeito de seu desempenho e de outros participantes do projeto, quer dos alunos cuja aprendizagem deverá conduzir, por observação do vocabulário, a capacidade de leitura e compreensão de textos, ou dos relatos de professores, por ocasião do COC, e das reuniões de pais e responsáveis.



**Figura 3:** Atividade realizada durante a visita ao Jardim de Plantas Bíblicas da PUC-Rio.

“O que é papiro?”, perguntou um aluno em meio a faraós, pirâmides, múmias e escribas por ocasião de uma aula sobre o Egito antigo. E assim motivou Bernardo Gerude e João Condé a propor uma Aula diferente para as turmas de 6º. ano à professora supervisora. Uma visita dos alunos ao “Jardim de plantas bíblicas”, na PUC-Rio, para conhecer uma planta: o papiro. No *roteiro produzido* (#7) para a *Aula*, em um primeiro momento ainda na sala de aula, a leitura e debate de um texto sobre o papiro e sua utilidade, adaptado por Bernardo (#6. *Traduttore tradittori*) a partir de um texto de Stephen Greenblat; em um segundo momento, a visita durante a qual foi feita uma breve exposição dos *professores* e os alunos fizeram inúmeras e variadas perguntas, tanto os do turno da manhã quanto os da tarde, proporcionando admiração e satisfação à supervisora que, anteriormente, comentara não ter realizado qualquer atividade fora do espaço da escola até então, mas se sentira segura para participar de uma ousadia!



**Figura 4:** Atividade realizada por guias do IMS, antecedendo a visita à exposição *Rio primeiras poses*, por uma turma do 9º ano.

Sobre o passeio maravilhoso, tudo sobre a fotografia, um assunto que nos interessou, coisa de que eu gosto muito, a fotografia, já que eu quero ser fotógrafo um dia. Lá vi fotos do povo antigo, da cidade, e também fotos do Rio de Janeiro há um grande tempo. Uma coisa que me interessou foram as fotos que estavam lá, eram algumas das fotos que a gente tinha usado nas aulas. Achei muito maneiro e que a gente vá lá mais vezes.

O comentário é de Ângelo Martins, um aluno da turma 1901, e não se refere à visita ao “Jardim de plantas bíblicas”. E sim à exposição *Rio primeiras poses*. Visões da cidade a partir da chegada da fotografia (1840-1930), no Instituto Moreira Salles, organizada por ocasião das comemoração pelos 450 anos da fundação da cidade. Dessa vez, subimos a rua a pé até o IMS, *atravessando a parede* da ausência de meios e recursos para a realização de atividades fora da escola. Sugerida aos *professores* Fabiano Taranto e Pedro Marques, a *produção do roteiro* foi trabalhosa, implicando duas visitas prévias realizadas pelos dois *professores*, acompanhados pelo *supervisor* Paulo Louro e pelo *coordenador*, que se desdobraram em reuniões. No roteiro proposto por Fabiano e Pedro, duas partes principais: na escola, uma aula conduzida por Fabiano sobre a história das primeiras práticas fotográficas – as “primeiras poses”; e outra por Pedro, apresentando principais mudanças no espaço da cidade no período de tempo abrangido pela mostra. Ressalte-se que

ambas as apresentações despertaram intensa curiosidade entre os alunos. Por ocasião da visita, em seu início, as explicações dadas pelas monitoras da instituição aos alunos, divididos em dois grupos, contribuíram para “o passeio maravilhoso”. “Achei muito maneiro e que a gente vá lá mais vezes”.

A avaliação de Ângelo – porque é disso que se trata, embora dela não traga o nome – remete ao comentário de uma *professora* a propósito de outra atividade:

um caso interessante que ocorreu foi o alto desempenho de três alunos considerados problemáticos pelos professores. [...] A riqueza de detalhes dada pelos meninos e o cuidado com a apresentação estética do material que haviam preparado nos surpreenderam bastante e evidenciaram a nossa falha, enquanto educadores, em valorizar os saberes dos alunos.



**Figura 5:** Charge produzida pelas alunas Ashley e Camila Bezerra, como atividade proposta pela professora Rhafaelle Rodrigues, na aula sobre a Revolta dos Malês.

Em uma feira quase sem fim de desafios, um dos mais delicados e controversos: *avaliar*. Em certo momento, na universidade, foi proposta a *produção de um roteiro* para apresentação e posterior debate do filme de Sidney Lumet – *12 homens e uma sentença* [1957]. A atividade demonstrou, mais uma vez, o valor e a importância da *ação* ao desdobrar-se em acalorada discussão entre *professores e professoras* sobre o ato de avaliar, tendo como referências as práticas de cada um como docente, assim como as vivências de profissionais mais experientes na escola e na universidade. Em meio a tantos questionamentos, discordâncias e ainda poucas certezas não foi difícil chegar à conclusão de que *avaliar* é um encontro nem sempre harmonioso entre subjetividade e critérios objetivos.

Avaliar a própria experiência e vivências, os caminhos percorridos...

... quando crianças temos na escola um espaço de descobertas e um universo cercado por muitas brincadeiras. Mas, infelizmente, com o passar do tempo as brincadeiras vão perdendo espaço para uma escola que vai se dissociando cada vez mais da diversão. Lembro-me de ter vivido uma experiência muito dura na transição das brincadeiras de massinha para um quadro cheio de letras tão perfeitas que a minha péssima coordenação motora não conseguia imitar. Os livros coloridos e cheios de fábulas perderam espaço para um caderno que tinha até nome: caligrafia. Os papéis coloridos (no meu caso, mais rabiscados que coloridos) perderam espaço para um livro enorme e cheio de “deveres de casa”. As brincadeiras de Lego perderam espaço para a decoreba da tábua. Se eu pudesse transmitir uma imagem dessa experiência seria a de um espaço colorido e cheio de vida que aos poucos foi se tornando cada vez monocromático e sem vida. As atividades propostas pelo PIBID e a vivência como *professora* na escola têm me feito refletir sobre a possibilidade de uma escola mais colorida, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em um exercício de memória, matizado por cores e por uma quase ausência delas, Rhafaelle Rodrigues revela ter o PIBID nela despertado “*um desejo maior ainda de ser professora de uma escola com vida e cor*”.



**Figura 6:** Produção de cartazes para o I Encontro Interinstitucional de Iniciação à Docência (2017), por *professores e professoras* (3ª geração) do PIBID-História PUC-Rio.

## Ponto de repouso

Cada formação tem um ponto de partida. E se tiver, como deve ser uma *iniciação docente*, uma *formação continuada*, não deverá ter um ponto de chegada; apenas, um *ponto de repouso*. E a *Aula* de cada professor *autor*, *vida e cor*.



## Subprojeto Letras-Inglês

### Prática exploratória no Subprojeto Letras-Inglês do PIBID/PUC-Rio

*Inés Kayon de Miller*<sup>5</sup>  
Coordenadora de Área

#### Introdução

Este capítulo apresenta a sustentação teórica que apoia o trabalho de formação profissional que vem sendo realizado no âmbito do Subprojeto Letras-Inglês do PIBID|Capes/PUC-Rio. Por acreditarmos que é possível “trabalhar para entender” nosso dia-a-dia na sala de aula da escola e da universidade, nos alinhamos à Prática Exploratória, que é uma proposta pedagógico-investigativa, com ênfase em princípios ético-reflexivos (Allwright, 2003; Miller et al, 2008; Allwright e Hanks, 2009; Hanks, 2017, dentre outros). Defendemos que é possível nos afastar de uma formação técnica e caminhar em direção a uma formação de professores orientada pela ética e pela reflexão (Miller, 2013). Assim, desenvolvemos nosso trabalho a partir de questões sobre a vida na sala de aula, trazidas tanto pelos bolsistas quanto pelos alunos das escolas nas quais os bolsistas atuam. Ilustraremos tal prática questionadora e reflexiva com exemplos de questões levantadas em salas de aula, de pôsteres elaborados a partir desses questionamentos, de narrativas escritas e compartilhadas semanalmente pelos bolsistas em um grupo fechado do *Facebook*, de nossas reuniões reflexivas sobre “planejar e trabalhar para entender” ao invés de “planejar só para ensinar e resolver problemas”. Compartilharemos, também, referências às nossas apresentações em eventos nacionais e internacionais, bem como aos textos de (co)autoria dos bolsistas, alguns dos quais elaborados em forma de relatos reflexivos, de artigos acadêmicos e/ou de uma dissertação com foco no PIBID. Concluimos o capítulo refletindo, não só a respeito de nossas conquistas, como também sobre os desafios por nós enfrentados.

---

<sup>5</sup> Assim como o trabalho realizado na Prática Exploratória e no PIBID, o presente capítulo inspira-se nas contribuições de professora Beatriz Barreto, coordenadora do PIBID de Português, das professoras supervisoras Walewska Braga, Ana Beatriz Nunes, Júlia França e Júlia Moraes, bem como de todos os licenciandos que integram o subprojeto Letras-Inglês do PIBID nos últimos cinco anos.

## A Prática Exploratória nas licenciaturas de Letras: um paradigma inovador

Nossa experiência em programas de formação continuada de professores em-serviço bem como a reflexão crítica a respeito de nossas próprias práticas nos permitiram perceber, há quase duas décadas, a urgência de prestarmos atenção, na formação inicial de professores, a questões éticas e de relacionamento interpessoal entre os seres humanos que trabalham e estudam em contextos pedagógicos (Miller e Barreto, 2015). Nessa perspectiva, notamos a importante contribuição de Barcelos (2013), quando a autora discute o entrelaçamento das identidades, emoções e crenças de professores e a profunda relevância atribuída por Zembylas (2005) e Zembylas e Chubbuck (2012) às emoções de professores em formação inicial e continuada. Pesquisa acadêmica realizada por atuais e antigos bolsistas PIBID de Letras começa a ganhar espaço na literatura que discute a formação docente, com foco na interação em reuniões de PIBID, no sofrimento do professor (Côrtes, 2017), na (in)segurança do estagiário (Martins, 2017, Piedade, 2017), na necessidade de entender formas alternativas de avaliação (Araujo, 2017), dentre outros trabalhos.

Seguindo essa linha de pensamento, incorporamos as noções da Prática Exploratória nas disciplinas de Estágio Supervisionado de língua inglesa e de língua portuguesa, tal como apresentado em Miller e Barreto (2015). Ressignificamos o espaço curricular dos estágios de modo a criar neles momentos de “atitude permanente de reflexão que procura ir além da formação acadêmica e pedagógica” para intensificar nossa atenção à qualidade de vida na sala de aula (Gieve e Miller, 2006; Miller, 2013).

Alinhados a Allwright e Hanks (2009) e Hanks (2017), entendemos que tanto professores quanto alunos percebem o que acontece em seus cotidianos escolares e tendem a guardar memórias do ambiente ou clima vivenciado em aulas em turmas específicas ou na escola de forma geral. Notamos, assim, que as observações e as questões dos nossos estagiários também giram em torno do que acontece entre as pessoas – professor/a e alunos/as, alunos/as e alunos/as, professor/a e estagiário/a, inspetor/a, professores e alunos – dentro da sala e fora dela. Momentos de alegria, satisfação, constrangimento, tensão e, inclusive, *bullying* são notados tanto pelos agentes das aulas quanto pelos estagiários.

Em Miller et al. (2008), diversos praticantes apresentam como a Prática Exploratória pode ser desenvolvida em escolas, cursos de idiomas, universidades, processos de consultoria, dentre outros. Nesse paradigma, compartilhamos os princípios ético-filosóficos que salientam a busca de entendimentos de questões

de interesse do grupo, a integração entre as pessoas ao mesmo tempo em que elas buscam entender suas questões e coconstruir múltiplos conhecimentos e, finalmente, a sustentabilidade da atitude reflexiva em busca de entendimentos em vez da resolução de problemas. Em consonância com esses princípios consideramos que todos, estagiários e professoras formadoras, criamos oportunidades de aprendizagem colaborativas quando desenvolvemos as seguintes ações:

- a) trabalho de formação crítico-reflexiva nas aulas de estágio na universidade;
- b) tempo de permanência dos estagiários nas escolas;
- c) preparação de inúmeras microaulas simuladas na universidade e comentadas pelo grupo de estagiários e pela professora formadora; e
- d) planejamento de aulas ministradas e avaliadas pela professora formadora nos colégios de aplicação.

Reflexões a respeito desse trabalho de formação ancorado na Prática Exploratória já foram foco de apresentações, geralmente em parceria com licenciandos ou, em alguns casos, de autoria autônoma, em eventos organizados pelo Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, bem como em outros encontros nacionais e internacionais. Textos colaborativos, escritos por formadoras e/ou futuros professores, foram divulgados em diversas publicações (Barcellos e Miller, 2013; Barreto, Miller e Góes Monteiro, 2015; Miller et al., 2015). Dentre essas, destacamos um artigo escrito por Moraes Bezerra e Miller (2015), que apresenta e discute uma experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida com alunos da universidade, em um curso de licenciatura de inglês como língua estrangeira, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), na qual a Prática Exploratória também orienta o trabalho de formação e os projetos de iniciação à docência internos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O artigo ilustra, em detalhe, a motivação para a escolha de um texto relevante para os alunos, o planejamento desenvolvido por dois estagiários inspirados nos princípios da Prática Exploratória, e a tradicional produção de pôsteres pelos alunos da universidade, para serem apresentados em eventos.

Como Miller e Barreto (2015) expressam em seu texto autorreflexivo como formadoras nos estágios, o trabalho de formação exploratória de futuros professores de Letras na PUC-Rio tem sido avaliado positivamente pelos estagiários e por elas mesmas. Dois são os entendimentos construídos: por um lado, a valorização do estágio como um longo exercício de escuta e de busca de entendimentos aprofundados do que se vivencia nas escolas e na universidade e a atenção especial dada pelo grupo à qualidade de vida no processo de formação; por outro, o desejo

de levar a atitude ético-crítico-reflexiva da Prática Exploratória compartilhada no estágio para os colégios de aplicação e de sustentar essa mesma atitude, depois de formados e ao longo de suas vidas profissionais. No entanto, é fundamental reconhecer as várias questões-desafios que também são enfrentadas por estagiários e formadores nesse processo. Registramos nossos conflitos internos quando nos damos conta de que, ao fim da graduação, ainda permanecem aspectos centrais de conhecimento de linguagem que precisam ser consolidados. Apoiados especialmente nas considerações sobre o desenvolvimento da confiança (Mahn e John-Steiner, 2002) e sobre os aspectos emocionais dos docentes (Zembylas, 2005), surgem entre nós mais dilemas. Como trabalhar o respeito pelas dificuldades de cada um e a autoconfiança necessária para os futuros professores? Como realizar esse trabalho de (auto)formação tendo cuidado com as emoções dos estagiários e buscando evitar sofrimento pessoal/profissional na formação inicial? Com esses desafios em mente, levamos a Prática Exploratória para o PIBID.

## **A Prática Exploratória no PIBID de Letras-Inglês: uma transição natural**

A entrada da PUC-Rio no PIBID|Capes se deu em 2012. Os subprojetos Letras-Inglês e Letras-Português foram aprovados, com uma professora regente de Inglês e outra de Português. Cada professora supervisora, assim denominada dentro do PIBID, acolheu cinco licenciandos para trabalhar de forma colaborativa. Por termos encontrado nos princípios da Prática Exploratória um arcabouço inovador e satisfatório para orientar os processos de formação de professores de Letras da PUC-Rio, foi decidido que incorporaríamos essa abordagem, de forma orgânica, nos dois Subprojetos mencionados (Miller, Góes e Barreto, em preparação). Em 2014, ambos Subprojetos foram expandidos, passando cada um a ser integrado por duas professoras regentes (duas de Inglês e duas de Português), que trabalhariam com cinco licenciandos cada uma, perfazendo o total de dez licenciandos por Subprojeto. Assim, no subprojeto de Inglês, foco deste capítulo, as turmas das duas professoras de Inglês foram vistas imediatamente como contextos ímpares para que ainda mais licenciandos de Letras pudessem começar a desenvolver, ainda em sua formação inicial, a abordagem da Prática Exploratória no cotidiano escolar.

Desta maneira, integrando a filosofia de formação docente idealizada pelo PIBID aos princípios da Prática Exploratória, buscou-se realizar nos últimos cinco anos, um trabalho pedagógico *conjunto* dos licenciandos *com* os professores regentes e os alunos das escolas, com foco no *desenvolvimento mútuo* e procurando fomentar a *união de todos* (Miller et al., 2008). As ações descritas a seguir ilustram

parte do muito que foi alcançado semanalmente nas turmas de Ensino Fundamental das professoras Walewska Braga (2012-2017) e Ana Beatriz Nunes (2014-2016), na Escola Municipal Santo Tomás de Aquino e, mais recentemente, nas turmas das professoras Júlia França (2016-2017) e Júlia Moraes (2017), na Escola Municipal Georg Pfisterer. Nesses contextos, professores, alunos e licenciandos se engajaram na produção de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), forma de trabalhar que caracteriza essa abordagem, por incentivar o entrelaçamento da coconstrução de conhecimentos com o trabalho para entender questões prementes dos grupos envolvidos (Barreto et al., no prelo).

### *Puzzles ou questões instigantes*

Como explicado anteriormente, o cerne da Prática Exploratória é buscar entender questões propostas por professores, futuros professores e alunos, e não resolver problemas. Dentre as centenas de *puzzles*, ou questões instigantes, que surgiram a partir da postura reflexiva dos bolsistas e dos alunos de diversas turmas envolvidas no subprojeto Letras-Inglês do PIBID nos últimos cinco anos, destacamos aqui os seguintes exemplos:

- Por que tudo o que a professora pede é chato?
- Por que pensando juntos... nós vamos além?
- Por que alguns alunos da turma 1701 usam apelidos pejorativos?
- Por que os alunos repetem a fala de que não sabem nada de inglês?
- Por que poucos alunos do Acelera 2 e 3 aparecem nas aulas de inglês?
- Professora, você sonha?
- Por que a sala de aula de inglês pode ser um espaço de ousadia?
- “May I help?”: why are undergraduates inside school classrooms?
- E quando o aluno é o protagonista de seu aprendizado?
- Por que ela [uma professora visitante] quer vir aqui visitar a nossa escola, suja, quente, desarrumada?
- Por que meus alunos e eu não conseguimos nos identificar com o material didático imposto pela prefeitura?

Fica claro que várias das questões reflexivas acima não têm “solução” e que, provavelmente, geraram múltiplas respostas conflitantes, de acordo com a reflexão que foi possível coconstruir nos grupos. Orientados pelo desejo de entender, os praticantes exploratórios organizam seu fazer pedagógico, incluindo alunos ou colegas na busca de entendimentos das questões em foco, ao mesmo tempo em

que continuam com as tarefas regulares do cotidiano. Das questões acima, várias foram apresentadas em eventos da Prática Exploratória e em outros eventos da área de Letras e de formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada. Outras foram retomadas, mesmo por alunos já desligados do PIBID, para orientar pesquisas apresentadas no formato de artigos acadêmicos exigidos em disciplinas do currículo das licenciaturas. Tal sustentabilidade da atitude questionadora vivenciada durante a iniciação à docência é entendida como um sinal promissor de que o futuro professor, formado no entrelaçamento da filosofia da Prática Exploratória e do PIBID, se sinta motivado a trabalhar para entender o dia-a-dia de sua sala de aula. Acreditamos no poder da postura crítico-reflexiva na formação inicial (Allwright, 2008) e no valor de familiarizar os licenciandos com a noção de pesquisa do praticante como possível “antídoto” para a síndrome de *burnout* (Allwright e Miller, 2012).

A seguir, a título de ilustração, serão descritas ações realizadas em diversos contextos, dentro do âmbito do PIBID. Para fins de contextualização, algumas descrições serão relacionadas com as fotos incluídas no Anexo 1 e alguns dos entendimentos alcançados pelos participantes serão, também, reportados ou problematizados. Devido ao escopo deste capítulo, foram destacadas somente algumas ações que constam do planejamento do subprojeto do PIBID Letras-Inglês.

### *Ênfase no trabalho para entender e investimento no trabalho colaborativo*

Com a integração entre a Prática Exploratória e a proposta de trabalho do PIBID nos subprojetos de Letras, grande parte do “trabalho para entender” acontece em sala de aula, ao mesmo tempo em que os processos de ensino-aprendizagem estão em andamento. A atuação regular de vários pibidianos na escola e nas aulas de inglês das professoras supervisoras permite que se intensifiquem as oportunidades de aprendizado para que as relações de trabalho e de convivência entre licenciandos, professores supervisores e alunos se estreitem. A Foto 1 (Anexo), por exemplo, capta um momento calmo de “qualidade de vida em sala de aula” vivenciado na sala da Turma 1801, na Escola Santo Tomás de Aquino. O grupo preparava um pôster que representaria o processo de questionamento, pesquisa e múltiplos aprendizados desencadeados depois que os alunos fizeram a seguinte pergunta: “Professora, a senhora sabe e nos ensina inglês, mas a senhora sabe a língua que nós falamos na comunidade?” Percebe-se que estão todos juntos trabalhando, aprendendo, seriamente motivados, criando “arte pedagógica”. A Foto 2 (Anexo) registra o momento em que a Turma 1705, da Escola Georg Pfisterer, estava concentrada na atividade “Bingo with adjectives” que o grupo de

licenciandas havia preparado e estava conduzindo. Fica clara a concentração e o envolvimento da turma aguardando alguma decisão que estava sendo negociada pelo grupo de licenciandas. Outras fotos, não incluídas neste capítulo para não revelar os rostos dos alunos, registram momentos de vibração coletiva típicos deste tipo de atividade lúdica em sala de aula. O aluno Tomás, que autorizou a professora supervisora da E.M. Santo Tomás de Aquino a tirar a foto (Figura 3), estava “trabalhando para entender” como expressar, por escrito, uma ideia repleta de significado pessoal. Cabe mencionar que esse aluno, cuja presença na escola não é constante, gerou para si esse evento de letramento em língua materna na aula de língua estrangeira, quando decidiu escrever, com bastante esforço e capricho, sua contribuição original para a atividade de pesquisa sobre o tema “Cantadas” em inglês ou “*Pick up lines*”, que estava sendo trabalhado naquela semana, a partir da unidade “Relationships and values” proposta no livro didático. Provavelmente, consciente da importância do momento, Tomás entendeu a emoção da professora Walewska quando ela pediu sua permissão para tirar uma foto dele escrevendo. Como ele não permitiu, a professora insistiu pedindo para fotografar só seu texto no papel e obteve a permissão desejada. A captação de momentos como esses, e de inúmeros outros, são indícios de nossas tentativas no sentido de orientar futuros professores e seus supervisores a buscarem entender as situações em profundidade em vez de implementarem mudanças precipitadas. Com relação à integração desejada entre práticas de letramento em língua materna e estrangeira, é possível entender que as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, com seu foco no entendimento do que está acontecendo, permitem que, no PIBID, futuros professores e regentes trabalhem para entender as relações entre multiletramentos e aprendizagem de linguagens.

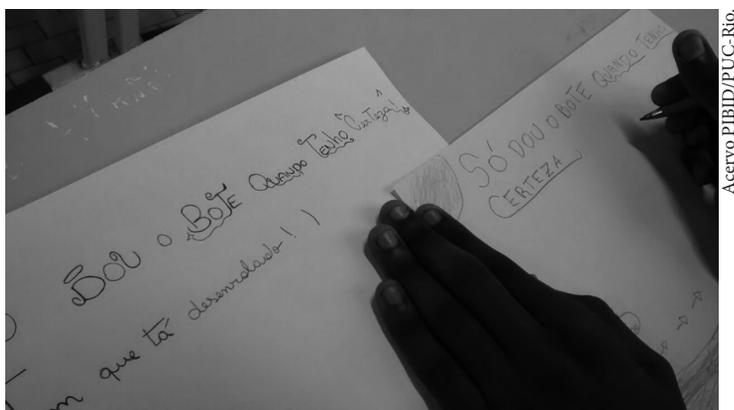


**Figura 1:** “Qualidade de vida em sala de aula”, Turma 1801, na Escola Municipal Santo Tomás de Aquino.



**Figura 2:** “Bingo with adjectives”, Turma 1705, na Escola Municipal Georg Pfisterer.

O investimento no trabalho colaborativo está presente, no Subprojeto Letras-Inglês do PIBID, também fora da sala de aula, em nossas reuniões quinzenais na PUC-Rio e nas rápidas reuniões que costumam acontecer durante os tempos livres, nas salas de professores das escolas municipais participantes. Nesses encontros não só momentos de planejamento conjunto acontecem. Nosso convívio, sempre baseado na reflexão colaborativa de todos os envolvidos, já nos levou às lágrimas quando compartilhamos decisões difíceis, discutimos situações delicadas entre os participantes e, inclusive, quando tivemos conversas profundamente reflexivas sobre momentos especiais de nossas vidas pessoais. A foto (Figura 4), tirada em 2015, ilustra um momento de congraçamento entre as professoras supervisoras Walewska, Ana Bia, todos os pibidianos da época, Inés, coordenadora do subprojeto de Letras-Inglês, e a professora Adriana Nóbrega, coordenadora substituta por alguns meses. Cabe destacar que, ao trazer sua *expertise* no estudo do afeto coconstruído em narrativas, Adriana foi fundamental para o desenvolvimento da ideia de que, a cada semana, pelo menos um membro do grupo compartilhasse uma narrativa pelo *Facebook*, bem como na orientação oferecida no momento da análise que as autoras fizeram de suas próprias narrativas.



**Figura 3:** “Trabalhando para entender”, Escola Municipal Santo Tomás de Aquino.



**Figura 4:** Congratamento entre as professoras supervisoras Walewska, Ana Bia, os pibidianos de 2015, Inés, coordenadora do subprojeto de Letras-Inglês, e a professora Adriana Nóbrega, coordenadora substituta por alguns meses.

A professora Adriana e a licencianda Maria Aline Martins, inseridas em um simpósio de Prática Exploratória, representaram o grupo de autoras pibidianas no VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, compartilhando o desenvolvimento da narrativização de momentos vivenciados em sala de aula no âmbito do Subprojeto Letras-Inglês e os entendimentos alcançados pelos membros do grupo. No trabalho, intitulado “Narrativas Exploratórias do PIBID 2015: Entendimentos Pessoais e Coletivos” (Nóbrega et al., 2016), as co-autoras destacaram que escrever, compartilhar e analisar coletivamente as narrativas de sala de aula têm sido fundamentais para conscientizar o grupo a respeito da multiplicidade e da sutileza dos aspectos da vida registrados em sala de aula e, acima de tudo, para fortalecer as relações interpessoais entre os membros dos grupos envolvidos. Nas palavras de algumas narradoras,

O que pontua as narrativas é o humano, o falível, as emoções... (Walewska)  
Ver a experiência do outro, aprender com a experiência do outro. Talvez quando eu vivenciar aquilo eu já não vou estar tão perdida. (Lorena)  
Temos muita liberdade no grupo... Quando vamos comentar, temos a liberdade de dizer que não sabemos também o que faríamos naquela situação. (Ana Beatriz)  
Há aprendizagem na hora de escrever. Escolhemos as palavras na hora de escrever... Quando escrevo me preocupo com a imagem do aluno. (Ana Clara)  
A questão da confiança é um diferencial nas nossas narrativas. A gente fala tudo nas nossas narrativas... Não pensamos se vão julgar a gente... Contamos a história sabendo que vamos ser compreendidos. (Aline)

Além da busca por entendimentos aprofundados da vida em sala de aula, vemos que as diversas práticas de letramento criaram espaços discursivos geradores de confiança autoral e pedagógica, considerada fundamental para a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores regentes.

### *Elaboração e apresentação de pôsteres exploratórios*

Compartilhar o trabalho de Prática Exploratória vivenciado no cotidiano escolar, nos eventos da Prática Exploratória na PUC-Rio, e em outros eventos locais, nacionais e internacionais, tem sido uma marca do Subprojeto Letras-Ingês do PIBID/PUC-Rio. Pibidianos desse subprojeto têm relatado, desde 2012, suas experiências pedagógico-investigativas, com o apoio de pôsteres exploratórios. Entendidos como um gênero pedagógico-discursivo pelos praticantes da Prática Exploratória (Barreto et al., no prelo), esses pôsteres podem ser elaborados como Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório durante o dia a dia em sala de aula ou, em ocasiões especiais, quando professores e/ou alunos desejam compartilhar suas ações pedagógicas, reflexões e entendimentos em outros contextos acadêmicos. Seguindo a tradição dos eventos da Prática Exploratória, os alunos das turmas das escolas envolvidas no PIBID têm se considerado (co)autores e (co)apresentadores dos pôsteres elaborados com outros colegas, seus professores e bolsistas PIBID. A foto (Figura 5) apresenta alguns dos pôsteres que foram elaborados e apresentados por diversos grupos das escolas municipais no 17º Evento da Prática Exploratória, em novembro de 2016. A seguir, os títulos, resumos e autores, conforme constaram no programa do evento:

*An Australian Student – Horário integral é legal?*

A partir de um texto do livro didático sobre a rotina de uma aluna australiana, a turma 1702 da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino e a futura professora Lorena Araújo refletem sobre o horário integral nas escolas do Rio de Janeiro.

Turma 1702 (Escola Municipal Santo Tomás de Aquino); Lorena Araújo e Aline Martins (PIBID/PUC-Rio).

*What's a cool classroom?*

Após participarem de uma mesa-redonda sobre “a sala de aula legal”, os alunos da turma 1801 da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino buscam entender o assunto através de pesquisas envolvendo os colegas, os funcionários e a vizinhança da escola.

Rayane Cortez, Davi Pacheco, Erika Rodrigues, Patrick Santana, Roger Ferreira, Hudson Marques (Alunos da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino).

*Por que estamos sempre buscando a paz?*

Enquanto a turma 1901 estudava o texto (do livro didático) sobre a beleza e a paz da Patagônia, os alunos vivenciavam uma rotina de violência no Leme. O pôster mostra a reflexão do grupo, através de “pictures and words” dos alunos, sobre a eterna busca de paz.

Turma 1901 (Escola Municipal Santo Tomás de Aquino); Nikita Sigrist, Wanderson Silva (PIBID/PUC-Rio).



**Figura 5:** Pôsteres apresentados por grupos de PIBIDianos, no 17º Evento da Prática Exploratória, novembro de 2016.

Os exemplos acima ilustram a integração sistemática entre a vida dentro da sala de aula/escola e a vida fora dela. Desta forma, os alunos sentem-se motivados

a aproveitar as oportunidades criadas pelos pibidianos exploratórios para pensar sobre temas ou questões instigantes *ao mesmo tempo* em que desenvolvem multiletramentos em português e inglês. Nas apresentações em eventos dentro e fora da PUC, temos notado o orgulho dos alunos-autores e de suas professoras com relação às produções, às suas coautorias e, principalmente, aos seus posicionamentos crítico-reflexivos.

Mas, não são somente os pôsteres que envolvem os alunos das escolas e bolsistas PIBID de Letras-Inglês. Nos últimos cinco anos, alguns grupos têm organizado e conduzido oficinas tais como “E quando o inesperado faz uma surpresa?” (Nóbrega et al., 2015) e “Oficina do Teatro do Oprimido: identidade e desconstrução” (Menezes et al. 17º Evento da Prática Exploratória, 2016). O foco das oficinas é criar espaços lúdicos para que os participantes, sob a orientação dos alunos, se engajem em práticas já vivenciadas por eles na escola.

## Entendimentos

Para concluir este capítulo, impõe-se trazer as vozes de algumas pibidianas:

Dividir a prática docente com mais cinco colegas me possibilitou conhecer muito mais os alunos em um ambiente em que a lotação das salas, infelizmente, é a regra. Os trabalhos de grupo ficaram mais constantes e a aproximação não só do professor como aluno, mas também entre eles vem se fortalecendo a cada dia. (Júlia Moraes)

A satisfação de estar em sala de aula e de conseguir construir uma relação com os alunos de carinho e aprendizado é maior do que se pode esperar. (Nikita Sigríst)

Como praticante de Prática Exploratória e educadora, destaco o protagonismo dos meus alunos e dos futuros professores envolvidos no projeto. Se afirmo que todos crescemos e aprendemos juntos, é porque há afeto, autoestima elevada e muito respeito no nosso caminhar, no nosso contínuo e constante processo de aprendizagem. (Walewska Braga)

Nosso trabalho no PIBID, juntamente com a Prática Exploratória, permitiu que criássemos nossos próprios entendimentos do nosso ambiente de trabalho. Ao incentivar a busca de entendimentos sobre o que acontece na sala de aula, a PE contribui para a formação de alunos pensadores, formadores de opinião. (Ana Flora Oliveira)

Como formadoras, não podemos esquecer a maior mensagem que o programa nos traz; precisamos considerar as possibilidades locais de revertermos o modelo

tradicional de estágio que ainda está presente em muitas escolas e nas crenças de alguns professores.

Respondendo a perguntas sobre o PIBID feitas por Barros (2017) na sala de aula, os alunos construíram um pôster dizendo:

- (1) Eu gosto porque as professoras dão atenção.
- (2) Elas ajudam bastante os alunos e a professora. É melhor 3 que 1 só.
- (3) As professoras estudam o que vão fazer antes da aula. Se preparam.
- (4) É bom para elas irem treinando porque logo mais se tornarão professoras.

Essas respostas indicam que os alunos da escola municipal estudada por Barros apreciam a presença de mais do que um/a professor/a em sala de aula e apontam para um aspecto muitas vezes esquecido – que os professores podem e precisam continuar a aprender *em sala de aula, com* seus alunos.

Tais entendimentos nos dizem que, sem terem lido textos teóricos sobre formação docente, os alunos entenderam a proposta do PIBID. Evitando generalizações, podemos dizer que, por meio do PIBID, ouvimos vozes de alunos da escola pública nos lembrando de que as salas de aula são lugares privilegiados nos quais *todos* podemos aprender, *aprender a aprender, uns com os outros* – professores regentes, futuros professores e alunos.

## Referências

- ALLWRIGHT, Dick. Planning for understanding: A new approach to the problem of method. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*. Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC-Rio, v. 2, nº 1, p. 7-24, 2003.
- \_\_\_\_\_. Prioritising the human quality of life in the language classroom: Is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, Glória e ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *A formação do professor de línguas: Os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 127-144.
- \_\_\_\_\_. e HANKS, Judith. *The Developing Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- \_\_\_\_\_. e MILLER, Inés Kayon. Burnout and the Beginning Teacher. In: SONESON, Dan e TARONE, Elaine, com CHAMOT, Anna Uhl; MAHAJAN, Anup e MALONE, Margareth (Orgs.). *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), 2012. p. 101-115.
- ARAUJO, Lorena. Why do we test/assess knowledge the way we do in English classes? A study on intrinsically motivating tests as an alternative form of assessment in a municipal school. Trabalho final apresentado na disciplina Língua Inglesa: Escrita Acadêmica,

- Licenciatura Português-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- BARCELLOS, Jessica e MILLER, Inés Kayon. Narrativas de paisagens compartilhadas: um estudo do discurso construído por professores de Inglês de escolas municipais do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, Giselle; ROCHA, Décio e VASCONCELLOS, Zinda (Orgs.). *Linguagem: Teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, 2013. p. 8-17.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a Relação entre Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas, Emoções e Identidades. In: GERHARDT, A.F.M.; AMORIM, M.A. e CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BARRETO, Beatriz de Castro; MILLER, Inés Kayon e GÓES MONTEIRO, Maria Cristina Guimarães. Por Que Trabalhar com a Prática Exploratória na Formação Inicial de Professores? In: BOKEL REIS, Cláudia; BAPTISTA, Sérgio Luiz e SOARES, William (Orgs.) *Formação de professores de línguas em múltiplos contextos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 57-83.
- \_\_\_\_\_; REIS, Bruno de Matos; MILLER, Inés Kayon; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina G.; CUNHA, Maria Isabel Azevedo e LIMA MOURA, Sabine Mendes. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório: Caminhos para a Coconstrução de Entendimentos. In: SILVA, Kleber Aparecido; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana e ALVIM, Cesário (Orgs.). *Rede colaborativas na formação de professores de línguas*. (no prelo).
- BARROS CORTEZ, Yasmin. “May I help?”: Why are undergraduates inside school classrooms? Trabalho final apresentado na disciplina Língua Inglesa: Escrita Acadêmica, Licenciatura Português-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- CÔRTEZ, Thelma Christina Ribeiro (2017). “Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- GIEVE, Simon e MILLER, Inés Kayon. What do we Mean by “Quality of Classroom Life”? In: GIEVE, Simon e MILLER, Inés Kayon (Orgs.). *Understanding the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.
- HANKS, Judith. *Exploratory Practice in Language Teaching*. London: Palgrave MacMillan, 2017.
- MAHN, Holbrook e JOHN-STEINER, Vera. The gift of confidence: A Vygotskyan view of emotions. In: WELLS, Gordon e CLAXTON, Guy (Orgs.). *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2002. p. 46-58.
- MARTINS, Maria Aline Silva. Why do my 8th grade students keep saying they don’t know anything about English? A research on language learners’ beliefs in a public school. Trabalho final apresentado na disciplina Língua Inglesa: Escrita Acadêmica, Licenciatura

- Português-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- MELO, Alessandra Silva Targino. Como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje... Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.
- MENEZES, Ana Cristina; LEIBOLD, Gabriel; BARROS, Yasmim e Grupo #teatrodossonhos. Oficina Teatro do Oprimido: identidade e desconstrução. 17<sup>o</sup> Evento Anual de Prática Exploratória. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- MILLER, Inés Kayon. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.
- \_\_\_\_\_ e BARRETO, Beatriz de Castro. A Formação de Professores de Línguas nas Licenciaturas em Letras da PUC-Rio: Horizonte Teórico e Decisões Curriculares. In: MEYER, Rosa Marina e ALBUQUERQUE, Adriana (Orgs.). *Português: Uma Língua Internacional*. Rio de Janeiro, RJ: Editora PUC-Rio, 2015. p. 77-94.
- \_\_\_\_\_; BARRETO, Beatriz de Castro; MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel; CUNHA, Maria Isabel Azevedo; BRAGA, Walewska Gomes; KUSCHNIR, Adriana Nóbrega e SETTE, Maria de Lourdes. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, Glória e ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *A formação do professor de línguas: Os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 145-165.
- \_\_\_\_\_; CÔRTEZ, Thelma Cristina Ribeiro; OLIVEIRA, Ana Flora e BRAGA, Walewska Gomes. Exploratory Practice in Initial Teacher Education: Working Collaboratively for Understandings. In: BULLOCK, Deborah e SMITH, Richard (Orgs.). *Teachers Research!* Faversham: IATEFL, 2015. p. 65-71. Disponível em <http://resig.weebly.com/teachers-research.html>. Acesso em 30 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina Guimarães e BARRETO, Beatriz de Castro “Work for Understanding” As Innovation in Initial Teacher Education Programs. In: BARWANI, Thuwayba Al; FLORES, Maria e IMIG, David (Orgs.). *Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe*. Springer (em preparação).
- MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel e MILLER, Inés Kayon. Exploratory Practice and New Literacy Studies. *Pensares em Revista*, v. 6, p. 90-128, jan./jun. 2015. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18426>. Acesso em 28 nov. 2016.
- NÓBREGA, Adriana Nogueira; BRAGA, Walewska Gomes; NUNES, Ana Beatriz e MARTINS, Maria Aline da Silva. Narrativas Exploratórias do PIBID 2015: Entendimentos Pessoais e Coletivos. Trabalho apresentado no V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (V CLAFPL). Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- \_\_\_\_\_; NUNES, Ana Beatriz; BRAGA, Walewska Gomes e Bolsistas do Subprojeto Letras-Inglês do PIBID/ PUC-Rio. *E quando o inesperado faz uma surpresa?* Oficina

organizada e conduzida no V Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira (V SILID). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PIEDADE, Renan Silva. Relato de experiências pessoais: construção identitária no contexto de estágio. Trabalho final apresentado na disciplina Tópicos em Linguagem e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond Teacher Cognition and Teacher Beliefs: the Value of the Ethnography of Emotions in Teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, nº 4, p. 465-487, 2005.

\_\_\_\_\_ e CHUBBUCK, Sharon M. Growing immigration and multiculturalism in Europe: teachers’ emotions and the prospects of social justice education. In: DAY, Christopher (Org.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. New York, USA: Routledge, 2012. p. 139-148.

## Subprojeto Letras-Português

### Prática exploratória na formação inicial de professores de língua portuguesa

Beatriz de Castro Barreto  
Coordenadora de Área

Um galo sozinho não tece uma manhã.  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos

João Cabral de Melo Neto, Tecendo a manhã

Dentro da perspectiva de recontextualizar e priorizar a atitude investigativa na formação inicial de professores de língua no Departamento de Letras da PUC-Rio<sup>6</sup>, foram concebidos e vêm sendo realizados os Subprojetos Letras-Português e Letras-Inglês do programa PIBID/Capes/PUC-Rio.

Ambos os Subprojetos têm como objetivo engajar os futuros professores, os professores supervisores e os formadores de professores bem como os alunos da escola no desenvolvimento de seus próprios entendimentos sobre o que estão fazendo nas suas práticas de ensino aprendizagem e de rotinas de sala de aula. No nosso entender, trata-se de uma inovação a ser introduzida na formação profissional do professor: trabalhar intensa e continuamente com a reflexão como o principal motor do fazer profissional.

Para concretizarmos essa proposta, tomamos por referência a Prática Exploratória – *uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de apreender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula*

<sup>6</sup> A formação inicial de professores de português e de inglês no Departamento de Letras da PUC-Rio, inspirada nos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003), realiza-se num espaço de integração entre professores monolíngues e bilíngues, no qual se procura levar o licenciando a agir em busca da qualidade de vida em sala de aula (Gieve e Miller, 2006). O aspecto central dessa proposta é possibilitar ao professor em formação inicial a assimilação de uma atitude investigativa em relação ao próprio fazer profissional que o conduza a desenvolver uma postura reflexiva sobre a licenciatura em si, sobre o papel social do professor e sobre a responsabilidade de promover uma visão holística e inovadora no que diz respeito à sala de aula.

(Allwright, 2003). Neste sentido, a partir da ênfase no “trabalho para entender”, procura-se desenvolver, desde a formação inicial, uma atitude investigativa que se incorpora ao fazer profissional de professores.



**Figura 1:** Trabalhar para a união de todos e para o desenvolvimento mútuo.

Consideramos inegável a relevância da moldura proposta pelo projeto PIBID para a formação de professores – oportunizar o contato com o cotidiano da escola básica aos futuros professores. Elaboramos, então, o Subprojeto Letras – Português tendo em vista que, para aqueles que se envolverão especificamente com o ensino de Língua Portuguesa, o convívio com as necessidades de letramento dos alunos da escola básica não só contribui para uma formação acadêmica mais consistente na medida em que possibilita ao licenciando analisar de forma mais aprofundada as teorias linguísticas e educacionais que aprende na universidade, mas, principalmente, porque permite que ele compreenda as especificidades do trabalho do professor de português na sociedade contemporânea.

Nesta direção, procuramos, através do exercício contínuo de transposição didática, a integração, tanto entre as teorias linguísticas e educacionais e a prática pedagógica de ensino de língua, quanto o envolvimento no processo reflexivo de todos os participantes da interação na escola. São bolsistas, professores supervisores, coordenadores e alunos da escola pensando sobre o seu processo de construção de conhecimento e o seu fazer pedagógico desde o planejamento até a realização de atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo o antes, o durante, o depois e o além da sala de aula.

Longe de acreditarmos em resoluções de problemas, visamos a um consolidado enfoque reflexivo do ensino e aprendizado de língua e de ser professor dentro de uma orientação, sobretudo, de levantar questões mais do que procurar

respostas, que consideramos inovadora, porque dirigida para a reflexão e o entendimento do que se passa na sala de aula como um contraponto ao que vem sendo apontado na literatura especializada como uma atitude não reflexiva predominante no contexto escolar.

Consideramos, portanto, fundamental, no Subprojeto Letras-Português, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica investigativa, ética e inclusiva nas nossas práticas educacionais. Nosso objetivo é iniciar os bolsistas e, em muitos casos, o professor supervisor em uma prática pedagógica como uma forma de “trabalhar para entender” (Allwright, 2003) o que acontece na sala de aula, valorizando nesse ambiente a “qualidade de vida” (Gieve e Miller, 2006).

### **Uma construção conjunta de ações a partir de experiências anteriores e das que se impuseram ao longo do projeto**

De forma a partilhar nossa proposta de trabalho, vamos procurar, nesta etapa, relatar, resumidamente, as principais ações realizadas com o intuito de estabelecer os vínculos entre os princípios da Prática Exploratória e a formação profissional do professor investido de uma atitude reflexiva, que se constrói em conjunto com os demais nas interações na escola.

Nesse sentido, organizamos uma visita ao projeto de ações previstas e reelaboradas em conjunto pelos participantes, ao longo desses cinco anos de trabalho, de modo a explicitar como construímos, colaborativamente, entendimentos sobre o que se concluiu – se é que algo pode ser concluído dentro da nossa perspectiva ou apenas posto em movimento –, o que poderia ser realizado numa etapa imediata e o que precisa ser acrescentado para permitir que seja realizado num tempo mais longo. Entendimento prioritário construído pelo grupo: sempre há mais a ser feito.

**Questões a respeito da qualidade de vida em sala de aula** norteiam a busca de uma atitude investigativa integrada ao fazer pedagógico. Trata-se de um exercício profissional que se realiza em conjunto com colegas e/ou alunos priorizando a “qualidade de vida em sala de aula” (Gieve e Miller, 2006). No projeto, são organizados encontros de todos os participantes na universidade e/ou na escola como oportunidades de formulação conjunta de questões a respeito da vida em sala de aula. Procuramos, como alunos-futuros professores, como professores regentes e como professoras-formadoras levantar questões suscitadas pela vivência escolar cotidiana com o intuito de entender mais profundamente as interações escolares e as relações de ensino-aprendizagem. Não negamos a importância da leitura e discussão de textos teóricos e de estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa

nas escolas brasileiras, ou a relevância de procurarmos entender como realizamos a transposição didática do nosso conhecimento teórico e pedagógico para o cotidiano de sala de aula<sup>7</sup>. O que enfatizamos, nesta ação, entretanto, é a partilha e a discussão com todos os envolvidos no projeto da nossa atuação (bolsistas, supervisores e formadores) no planejamento, na organização e na atuação na escola.



**Figura 2:** Envolver todos no trabalho para entender: uma meta de todo dia.

Para além disso, este processo de compartilhamento das vivências no projeto se desenvolve sempre a partir do levantamento de questões advindas do olhar aguçado e do ouvir atento de todos e cada um para todos e cada um dos participantes e envolve todas as interações que se realizam nos espaços de ensino-aprendizagem. Mais do que de respostas ou possíveis soluções, nos propomos a entender o que se faz de modo a concretizar uma forma inovadora de estar na sala de aula ensinando língua portuguesa nas escolas brasileiras.

**Aprendizagem nos diversos espaços escolares** precisa ser considerada na perspectiva de que as “oportunidades de aprendizagem” (Allwright, 2005) acontecem e que, para percebê-las, precisamos estar atentos e abertos à busca de entendimentos. O projeto procura orientar licenciandos, licenciados e formadores a focar a observação, a ocupação efetiva e o estudo do contexto educacional, desenvolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, teatros, espaços recreativos, desportivos, ateliês.

<sup>7</sup> Esse aspecto será tratado em duas outras propostas de ação: desenvolvimento de letramento e habilidades profissionais e produção e avaliação de material didático.

**Parceria com o professor regente** está diretamente relacionada ao princípio da Prática Exploratória, de envolver todos no trabalho para entender o que acontece em sala de aula. Consideramos imprescindível, para a realização bem-sucedida do nosso projeto PIBID, criar, continuamente, com o professor supervisor, novas estratégias de aproximação e manter as já estabelecidas de modo a estreitar uma relação de parceria durante o período de permanência do licenciando na escola. Essa parceria em que todos juntos construímos novos entendimentos nos conduz ao enriquecimento tanto da formação inicial quanto da formação continuada deles e nossa. A atuação do bolsista em formação inicial na escola para, juntamente com o professor supervisor, participar ativamente das atividades realizadas em sala de aula, acreditamos, está, diretamente, relacionada ao estabelecimento de tal parceria. Nossa proposta é buscar o envolvimento e a união de todos para o desenvolvimento mútuo e a continuidade da Prática Exploratória.



**Figura 3:** Abrir a porta e trabalhar com o outro professor. A aula pode ser em qualquer lugar.

**Planejamento como forma de entender** é um conceito inovador de planejamento, contrapondo a noção de planejar para controlar a noção alternativa de planejar para entender. A ideia predominante é a de procurar integrar prática pedagógica e atitude investigativa pela estratégia de planejar aulas, sequências didáticas e ou exercícios como atividades pedagógicas com potencial exploratório (Barreto et al., no prelo), noção fundamental na Prática Exploratória.

Atividades pedagógicas com potencial exploratório podem ser entendidas como uma tarefa, um exercício ou mesmo uma atividade pedagógica cujo pla-

nejamento, desenvolvimento ou mesmo adaptação pós-planejamento procuram integrar o “conteúdo” previsto para aquele curso/aula às necessidades e/ou sugestões propostas nas interações em sala de aula pelos alunos ou por questões levantadas tanto pelo professor quanto pelos alunos nas diferentes situações de sala de aula.

Familiarizar os futuros professores e professores em exercício com noções como o “trabalho para entender” (Allwright, 2003) o que acontece em sala de aula, aliadas às “oportunidades de aprendizagem” (Allwright, 2005) que nela emergem, bem como a de valorização da “qualidade da vida” (Gieve e Miller, 2006) nela vivenciada são relevantes, pois oportunizam questões bastante interessantes em relação ao fazer profissional do professor. Dentro dessa perspectiva, o planejamento curricular, as exigências das escolas, o cumprimento de programa prévio, o domínio de conteúdos específicos, a avaliação de uma atividade, por exemplo, podem ser entendidos sob novos múltiplos olhares. Coloca-se, diante do grupo de participantes, a tarefa de lidar com a imprevisibilidade. O que fazer diante da impossibilidade de planejamento inflexível? Como lidar com a incerteza ou conviver com o inusitado e as novas descobertas, com o saber que o outro – colega, professor ou aluno – traz para a sala de aula. Como dar conta de todas as questões sem perder de vista a construção de um conhecimento aprofundado do assunto?

## **Desenvolvimento de letramento e de habilidades profissionais**

Em consonância com o princípio do envolvimento e a união de todos para o desenvolvimento mútuo foram realizados encontros, na escola, entre o professor supervisor e o licenciando para a análise de casos didático-pedagógicos situados em articulação com os saberes do professor supervisor e dos licenciandos sobre a mediação didática dos conteúdos. Essas reuniões também eram oportunidades de discussão a respeito da vida em sala de aula e de planejamento de atividades escolares voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. A elaboração conjunta de material didático para as turmas sob a responsabilidade desse supervisor também podia ser realizada em encontros na universidade com a participação do coordenador. Tais encontros de trabalho mostraram-se profícuos como forma de entender a importância do trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, procuramos analisar e discutir com a participação de todos os envolvidos a atuação dos licenciandos na condução de aulas e ou atividades bem como sobre o material produzido para

essas aulas com finalidade de fazer possíveis alterações ou adaptações às turmas ou grupos específicos. O suporte para a produção desse material é oferecido pelo coordenador e ou o supervisor e a avaliação do material produzido, por todo o grupo. Quando possível, os alunos da escola também são envolvidos no processo de avaliação do material.

## Elaboração de projetos específicos

Ao abraçarmos, na Escola Municipal Santo Tomás de Aquino, uma turma que atendia a um projeto de Aceleração de Escolaridade proposto pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, nos defrontamos com uma realidade de ensino-aprendizagem diferente das “aulas de língua portuguesa”. Nas palavras do professor supervisor Alexandre Oliveira de Souza, as turmas sob sua regência na escola “fazem parte do Acelera 6, como o Projeto é denominado pela SME, cujo objetivo é desenvolver atividades do sexto e sétimo anos do Ensino fundamental por meio de material didático produzido pela própria secretaria.”<sup>8</sup> Sem dúvida, estava sendo apresentada ao grupo uma nova oportunidade de aprendizagem, com a qual, sem dúvida, poderiam nossos bolsistas ser defrontados assim que ingressassem, por concurso, na docência na escola municipal do Rio de Janeiro.

A ideia era não deixar escapar uma oportunidade de aprendizagem para que, juntos, professores e alunos entendessem melhor/ incorporassem um determinado saber através da construção conjunta do conhecimento e da aprendizagem pela experiência. A questão norteadora das decisões tomadas no grupo não residia na escolha entre usar uma prática pedagógica ou trabalhar para entender; mas, na sabedoria de alternar o foco entre as práticas pedagógicas tradicionalmente aplicadas e o processo de trabalhar essa prática pedagógica, caso seja adequada ou pertinente no entendimento do grupo para uma dada situação em uma determinada sala de aula ou com um determinado grupo de alunos, com a perspectiva de utilizá-la como um trabalho para o entendimento de nossos alunos, da situação vivenciada e de nós mesmos. Daí, termos nos dedicado a criar projetos a serem desenvolvidos com base em necessidades e solicitações dos alunos ou da escola tais como exploração da biblioteca da escola; encenação de peça teatral; organização de visitas a museus; e organização de eventos na escola. Em muitos sentidos,

<sup>8</sup> Ressalto aqui que os alunos dentro do Projeto Autonomia são estimulados a participar ativamente de uma metodologia baseada no desenvolvimento do ser, vivenciando o trabalho em equipes e o desenvolvimento de habilidades resultantes de um conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais que têm raízes nas práticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, inspiradas em Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outros .... Encaixo-me na proposta, oficialmente, como professor regente de Língua Portuguesa, Ciências (minha formação acadêmica), Geografia, História, Música, Artes Plásticas e Matemática desta turma e dentro da metodologia de Telessalas, como mediador de conhecimento.

essa situação fez o grupo se dar conta de que era preciso ampliar o escopo das ações anteriormente propostas, como, por exemplo, a ocupação efetiva dos espaços escolares além da sala de aula. Cada um dos bolsistas em duplas, grupos ou individualmente começa a criar o seu próprio projeto. Em vez de estendermos as práticas convencionais de ensino de língua portuguesa para os alunos de projeto, enveredamos pelo caminho inverso, passamos a integrar ao ensino regular de língua portuguesa algumas práticas de projetos.



**Figura 4:** Perceber as oportunidades de aprendizagem no cotidiano da sala de aula: uma forma de atuação profissional mais reflexiva, autônoma e agentiva.

## A construção dos nossos entendimentos

Neste projeto, procuramos delinear uma perspectiva de atuação que se propõe dentro de um *continuum*. Não há uma alternância única de possibilidades, mas uma ampla variedade de possibilidades que terão como resultado uma nova concepção da realidade com base no entendimento do que acontece no ensino-aprendizagem na sala de aula e fora dela. Tais possibilidades de atuação variam em graus de intensidade a cada tomada de decisão, que pode estar mais próxima ou mais afastada de cada um dos limites delineados de acordo com os entendimentos possíveis que se constroem no grupo da situação como um todo.



Acervo PIBID/PUC-Rio.

**Figura 5:** “A escola se expande pela necessidade da aula e não temos prédio que a acompanhe”. (Fala de uma professora da rede pública uruguaia)

Assim sendo, inspirados pela poesia, que ousamos mencionar na epígrafe, teceremos, com polifonia, a conclusão do nosso artigo.

*Após os encontros, devo afirmar que minha impressão sobre os alunos do Projeto foi muito positiva. Sei que ainda há muito para conhecer e aprender sobre cada um deles. Sei que ainda vou ter de lidar com muitas cenas de mau humor às 07h30min das segundas-feiras. Com eles, nem tudo são flores: eles trazem a insatisfação da vida para dentro da sala de aula. Mas não só – o que quero dizer vai além disso. A minha impressão foi positiva porque foi esperançosa. O meu olhar se encantou porque viu além do que eles me mostraram. Consigo enxergar que, apesar do mau comportamento, das limitações e da preguiça, há ali adolescentes que necessitam de atenção, de alguém que acredite e insista neles, capaz de enxergar neles o que eles não conseguem ver. A situação da escola é precária. Quando chove, o pátio fica alagado. A escola não tem uma atmosfera agradável ou convidativa – é suja e escura. A condição de ensino parece pouco eficaz. As teleaulas não captam a atenção dos alunos. Os textos do livro didático são complicados. Muito dificulta o interesse deles pela aprendizagem. Mas se fixarmos nossos olhos no que é difícil, se nos acostuarmos com as barreiras, seremos mais um que tentou fazer a diferença e desistiu. Mudaremos algo quando aceitarmos o desafio de vê-los com outros olhos. Olhos que entendem o que eles querem dizer quando não aceitam fazer um exercício, quando*

*não querem se juntar ao grupo, quando faltam a muitas aulas. Desafio de olhá-los de modo esperançoso, sem esperar respostas imediatas. (Juliana)*

*Minha inquietação por encontrar-me numa encruzilhada: por um lado, sei que não quero tomar posturas explosivas quando estiver exercendo minha profissão; por outro, tenho medo de fatalmente ser levada a isso, pelo desgaste a que parece que todos os professores acabam sendo submetidos. Será que estou infeliz porque não fiz o que pretendia ao longo deste mês e tive ainda que ser confrontada com posturas com as quais eu não concordava, ou porque não sou tão forte quanto imaginava para manter meus sonhos e ideais quanto à sala de aula após algum tempo de contato com ela? (Amanda)*

*E foi de forma colaborativa que o grupo começou a tentar entender o contexto de sala de aula. Nas reuniões, eu e as pibidianas começamos a criar estratégias que levassem os alunos a refletir sobre as atitudes em aula. Como um dos projetos da escola era o gênero carta, com o objetivo de estimular a leitura, propusemos a escrita de cartas, nas quais escreveriam seus objetivos escolares e de vida para o bimestre. Os alunos escreveram cartas para eles mesmos, colocaram no envelope e o lacraram, sem que nós vissemos o conteúdo das mesmas. Isso se repete no início de cada bimestre a fim de eles e nós nos autoavaliarmos. Todas as orientações e sugestões foram trocadas na própria escola, nos intervalos entre uma aula e outra. A ideia de cada estagiária desenvolver um projeto em uma das turmas foi sugerida por mim, e o formato também. A partir daí, cada uma pôde seguir seu caminho. (Leila)*

*Infelizmente, a condução da atividade não pôde ser feita como eu havia imaginado. A turma estava dispersa e, aparentemente, já saturada de ter abordado questões sobre a mulher ao longo de toda a semana anterior. Uma aluna chegou a questionar qual era a razão de tratarmos desse tema nas aulas de Língua Portuguesa, se não havia nenhuma relação entre os dois. Precisei explicar para ela que, enquanto propúnhamos tais discussões, trabalhávamos também tópicos do nosso conteúdo programático, e que era possível trabalhar as disciplinas de modo mais dissociado da vida cotidiana, ou trazendo o que acontece no mundo para dentro da sala de aula, de acordo com o gosto do professor, mas que o segundo modelo nos parecia mais interessante. A aluna concordou, mas tal questionamento me fez refletir sobre a necessidade que alguns alunos têm de sentir que estão avançando em conteúdo. (Yasmin)*

*Tanto os estagiários quanto os alunos estavam trabalhando juntos para a apresentação da escola ao professor visitante. Os alunos dedicavam-se à leitura de livros, à produção de textos e à elaboração de cartazes sobre o Uruguai, país de origem do professor, sem deixar de cumprir as outras atividades escolares. Minha parceria com os alunos se desenvolveu no sentido de colaborar com eles ou auxiliá-los na arrumação da sala para a recepção da visita e na coordenação dos afazeres de cada um. (Joana)*

*Desde o início do ano, quando foram discutidas questões sobre o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do aluno à escola, tenho tentando tratar dessa questão com os alunos porque trouxe isso em minha bagagem. Explicitar, fundamentar e justificar essa posição. Escolhi seguir a carreira de professora porque fui uma aluna muito feliz e apaixonada pela escola. Criei laços com professores, funcionários e com a escola em si. Tive anos de muita satisfação por pertencer a um colégio. E gostaria que meus alunos sentissem isso também apesar de entender a diferença de realidade; não apenas entre mim e eles, mas também entre mim e qualquer outro aluno de qualquer outro colégio. A escola não é um lugar fácil e cada um passa por ela de sua maneira. Enfim, decidi que me dedicaria a essa questão no São Tomas enquanto fosse possível, tentando sempre trazer para os alunos, mesmo que indiretamente, a questão da boa convivência escolar. A primeira ideia trabalhada com eles partiu das questões “Por que vocês vêm à escola?” e “O que é uma aula legal?” (Duda)*

*Por que contribuir para a formação de professores a partir de um quadro de incertezas sociopolíticas que afetam diretamente o processo pedagógico em sala de aula? (Alexandre)*

*O ano letivo de 2016 foi atípico, marcado por incertezas sobre a continuidade do projeto e também por muito desconforto gerado pela crise que o país passou (e está passando), pois o salário dos professores atrasou tanto que muitos deles não conseguiam falar de outro assunto na escola que não fosse esse. O trabalho pedagógico foi realizado em meio a adversidades profundas, porém, o resultado foi produtivo e surpreendente. O foco nesse semestre foi dar prosseguimento ao projeto do Diário de Bordo. O planejamento tinha se estruturado como um norte para guiar o trabalho, mas precisou ser refeito algumas vezes, de acordo com o andamento das aulas. Certas etapas duraram mais do que o esperado; a turma era profundamente heterogênea: estudante, com seu ritmo e repertório particular, conseguia um avanço rápido ou não em certa atividade e cada um estava vivenciando uma experiência completamente nova em uma aula de Língua Portuguesa. Acredito que ver um projeto*

*piloto, criado por mim em uma disciplina cursada na PUC-Rio em 2015.2 (Oficina de Material Didático) sendo realizado, etapa por etapa na escola, foi um verdadeiro laboratório de ideias. Estar atenta ao crescimento individual deles, à descoberta que cada um teve de si mesmo (desenvolvimento da habilidade intrapessoal) e perceber o quanto os alunos se envolveram com o Diário e a maneira como compartilharam suas histórias, foi algo profundamente válido. (Carol)*

*O projeto PIBID, por essas e muitas outras razões, foi um processo fragmentado e inacabado. Fragmentado por discursos e experiências distintos; e inacabado por nos deixar lacunas a serem preenchidas por novas experiências, aprendizagens e desaprendizagens; por nos deixar um espírito de nostalgia por conta daquilo que não tivemos tempo de realizar; daquilo que realizamos e deu certo ou deu errado; uma nostalgia que nos deixa conscientes e fortes para o que ainda está por vir, para o que ainda vamos aprender e construir em experiências futuras. (Vitor)*

Como Allwright & Hanks (2009), entendemos que “aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério e de tomar suas próprias decisões, de se desenvolverem como construtores do seu processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, cada um dos envolvidos nesse processo estará em contínuo desenvolvimento, responsabilizando-se pela construção do seu conhecimento e do crescimento do grupo. Nesse sentido, a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem está vinculada à noção de autonomia que se vai criando no grupo e em cada participante. Na verdade, os papéis ficam distribuídos no grupo: todos ensinam e todos aprendem. A presença de mais de um professor em sala de aula, a inexistência de um planejamento rígido, a não exclusividade pela proposta de questões para discussão vivenciadas no desenrolar do projeto, acreditamos, podem levar o professor a entender o seu papel no processo de ensino aprendizagem e, talvez, instigá-lo a escutar mais o que seus alunos estão lhe dizendo em sala de aula. Este, talvez, seja um caminho para o desenvolvimento e a incorporação de uma prática docente verdadeiramente reflexiva e exploratória.

## Referências

- ALLWRIGHT, Dick. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n.1, p. 7-24, 2003b.

- \_\_\_\_\_. From teaching points to learning opportunities and beyond. *Tesol Quarterly*. Alexandria, Virginia, v. 39, n.1, p. 9-31, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Six promising directions for Applied Linguistics”. In: Gieve, Simon.; Miller, Inés Kayon de (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.
- \_\_\_\_\_. “Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers?” In: GIL, Glória e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Organizadoras). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 127-144.
- ALLWRIGHT, Dick & HANKS, Judith. *The Developing Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.
- ALLWRIGHT, Dick & MILLER, Inés Kayon de. “Burnout and the Beginning Teacher”. In: SONESON, Dan and TARONE, Elaine (Eds.) with CHAMOT, Anna Uhl; MAHAJAN, Anup; MALONE, Margareth. *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2012, p. 101-115.
- BARRETO, Beatriz de Castro; REIS, Bruno de Matos; MILLER, Inés Kayon de; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina de; CUNHA, Maria Isabel Azevedo e MOURA, Sabine Mendes Lima. “Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa e ALVIM, C. *Redes colaborativas na formação de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, no prelo.
- GIEVE, Simon; MILLER, Inés Kayon de. “What do we mean by quality of classroom life?” In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés Kayon de (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006, p.18-46.
- LÜDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila A. M.; MILLER, Inés Kayon de; BARRETO, Beatriz de Castro; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina de; BRAGA, Sandra M. P.L.; WILLEMES, João F.; PEREIRA, Fernando A. X. “O “buraco negro” da formação de professores: ressignificando o estágio no âmbito de uma parceria universidade-escola”. In: VIANA, Vander e MILLER, Inés Kayon de (Organizadores). *Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios*. Rio de Janeiro: LETRA CAPITAL EDITORA, Trilha 3, Texto 54, 2010.
- LYRA, Isolina; BRAGA, Solange Fish; BRAGA, Walewska Gomes. What puzzles teachers in Rio, and what keeps them going? *Language Teaching Research*. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 43-162, 2003.
- MILLER, Inés Kayon de. ““Puzzle-driven” language teacher development: the contribution of Exploratory Practice”. In: YOSHIDA, Tatsuhiro et al. (Organizadores). *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009, p. 77-93.
- \_\_\_\_\_. “A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima

ma de Gênova, KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Organizadores). *A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II*. Campinas, SP: Pontes, p. 319-341, 2012.

MILLER, Inés Kayon de; BARRETO, Beatriz de Castro; MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel; CUNHA, Maria Isabel Azevedo; BRAGA, Walewska Gomes; KUSCHNIR, Adriana Nóbrega; SETTE, Maria de Lourdes. “Prática Exploratória: questões e desafios”. In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Organizadoras). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 145-165.

MILLER, Inés Kayon de; CUNHA, Maria Isabel Azevedo; MEMBERS OF THE RIO DE JANEIRO EP GROUP. “The “web of life” of the Rio de Janeiro Exploratory Practice group”. In: ALLWRIGHT, Dick; HANKS, Judith. *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 216-234.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1930]1998).

## Subprojeto de Pedagogia

### O PIBID, o Subprojeto de Pedagogia e o curso de Pedagogia da PUC-Rio: caminhos de formação

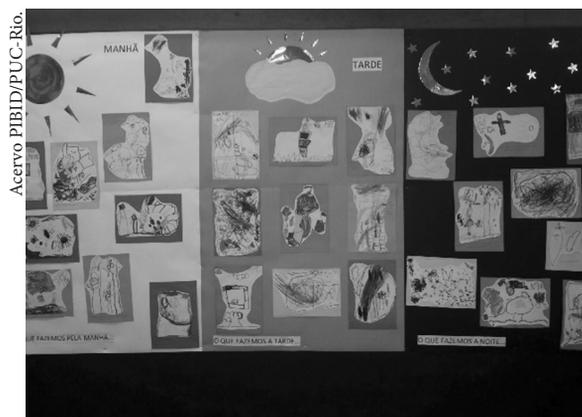
*Patrícia Coelho*  
Coordenadora de Área

No início do século XXI, se fortaleceu o movimento de valorização da profissão docente em nosso país, que defendia, entre outros aspectos, a necessidade de aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura. No contexto das discussões sobre o formato mais adequado à formação inicial de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, é possível identificar duas tendências principais: a universitarização e a ênfase na experiência prática. A primeira corrente tem como objetivo principal a superação do modelo técnico da Escola Normal, que até o final do século foi a maior referência de formação de professores deste segmento da Educação Básica. A extensa carga horária destinada aos estágios curriculares e a supressão de disciplinas do núcleo comum, que caracterizava os cursos normais, deveriam ser contrapostas com disciplinas acadêmicas, que fundamentassem teoricamente a prática docente, em um curso de nível superior. Já a segunda linha de pensamento defendia que a experiência prática deveria ser o centro da formação, aumentando a carga horária de estágios curriculares obrigatórios, construindo conhecimento a partir de vivências em sala de aula.

Os estudos de Tardif (2002) são de grande valia para a compreensão da proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) criado pela Capes. Ao identificar os tipos de saberes que se vinculam à profissão docente e destacar três tipos, a saber, os disciplinares, que são produzidos pelas instituições universitárias que se integram à prática do magistério por meio da formação, seja esta inicial ou continuada; os curriculares, produzidos pelas instituições escolares, tais como currículo, objetivos e discursos; e os experienciais, advindos do trabalho do dia a dia e no conhecimento do seu meio, é possível refletir sobre a interseção de conhecimentos propostos por esse programa de formação de professores.

No âmbito da disputa entre estes modelos de formação, o PIBID como programa se baseia na proposta de integrar os três saberes que fundamentam o exercício do magistério, estudados por Tardif (2002), promovendo a inserção de

graduandos em licenciatura no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.



**Figura 1:** Trabalhos desenvolvidos com turmas de Educação Infantil a partir de atividades que envolveram as categorias temporais.

Por sua tradição em cursos e estudos sobre a formação de professores, a possibilidade de inserção da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio ao PIBID em 2012, foi recebida com grande entusiasmo por vários dos seus docentes dos cursos de licenciatura. A PUC-Rio foi criada nos anos 1940 sob a denominação de Faculdades Católicas, com o objetivo de oferecer aos católicos provenientes das escolas secundárias de ordem eclesíástica a continuidade de seus estudos em instituições confessionais. Ainda nos anos 1930, a estruturação dos primeiros cursos de Licenciatura por defensores do escolanovismo na Universidade do Distrito Federal (UDF) representou um desafio às lideranças religiosas. Intelectuais como Alceu de Amoroso Lima, José Barreto Filho, Helder Camara e Américo Jacobina Lacombe empreenderam campanhas para que o Estado concedesse autorização para o funcionamento da faculdade católica. Em 1940, o Conselho Nacional de Educação concedeu a autorização para a criação dos primeiros cursos das Faculdades Católicas, a saber, a Faculdade de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras, responsável pela formação de professores do Ensino Secundário. A escolha da faculdade de formação de professores como um dos núcleos do ensino superior católico mostra a consciência que esses líderes tinham sobre a importância da educação para a disseminação da cultura eclesíástica.

O Subprojeto de Pedagogia, criado em 2012, iniciou com o segmento da Educação Infantil, composto por 5 bolsistas e uma supervisora, coordenados pela professora Zena Eisenberg. Em 2014, com o lançamento do edital 061/2013 que

permitia a expansão do programa, esta seção passou a ter 24 bolsistas, 4 supervisoras coordenadas pelas Professoras Zena Eisenberg e Patrícia Coelho, divididos nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.



**Figura 2:** Iniciação à docência em atividade com turma de Ensino Fundamental na Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello.

Com o objetivo de apresentar uma análise do trabalho desenvolvido pelo Subprojeto de Pedagogia da PUC-Rio, o texto foi estruturado em três partes a partir dos estudos de Tardif (2002). Será privilegiado o período após 2014, em que os dois segmentos do Ensino Fundamental foram contemplados. A primeira seção analisará o projeto elaborado pelas coordenadoras Patrícia Coelho e Zena Eisenberg para ser desenvolvido junto aos bolsistas e supervisores ao longo do período estabelecido pelo Edital no. 61/2013. A segunda parte abordará o trabalho das supervisoras, a partir do conhecimento experiencial. Ao final, serão apresentados olhares dos bolsistas como resultado da articulação entre a universidade e a escola.

## O projeto Tempo História

O projeto Tempo História foi elaborado pelas professoras do Departamento de Educação da PUC-Rio, Patrícia Coelho e Zena Eisenberg, a partir da observação da realidade das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, em especial unidades escolares localizadas próximas à universidade, onde os estudantes de Pedagogia realizam estágio supervisionado. Ao longo desta prática, os licenciandos relataram sobre o pouco tempo dedicado ao ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a maior parte do tempo utilizado para as aulas de matemática e português. Também foram relatados aspectos como a ausência de livros e materiais didáticos de história e geografia e a escassez de murais com temáticas históricas.

Em relação aos conceitos fundamentais a construção do conhecimento histórico, a saber, tempo, sujeito e fato históricos os estudantes de Pedagogia constataram que os professores abordavam apenas como conteúdos, reservando algumas unidades didáticas para o assunto, quando trabalhavam a família, o bairro e a cidade. Quando questionados sobre a temática temporal, os mestres não conseguiam diferenciar o conceito do conteúdo, e conseqüentemente, não mostravam segurança quanto a suas opções didáticas.

A partir destas constatações, foi possível identificar que estes professores regentes não veem atividades didáticas centradas em conhecimentos históricos e geográficos, como uma estratégia para promover em seus alunos as capacidades de narrar, resolver questões a partir do raciocínio lógico, de interpretar e tantas outras. Neste processo, o conhecimento que deveria ser trabalhado de forma integrada, é fragmentado, sendo apresentado aos alunos sob formato de disciplinas isoladas.

Pesquisas também mostram (Eisenberg e Lemos, 2010) que crianças na Educação Infantil não têm compreensões básicas da organização do tempo, como a seqüência de sua rotina, por exemplo. Ao observar as práticas em sala, as autoras viram que as professoras não realizam um trabalho focado especificamente na questão temporal.

A partir destas observações, a questão do tempo na História foi escolhida como foco a ser adotado pelas bolsistas nas atividades docentes. O tema, essencial tanto para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, como para o aprendizado da história no Ensino Fundamental, também é pouco abordado nos cursos de Pedagogia.



**Figura 3:** Bolsista de Iniciação à docência e o trabalho de seqüência temporal por meio da literatura infantil.

Nem sempre a escola se constitui em um ambiente que estimule a percepção do tempo como elemento de construção do conhecimento histórico. No ensino de história é importante estimular a compreensão da fragmentação, da variabilidade e da concomitância e diversidade que envolvem a temporalidade.

Pesquisas na área do Ensino de História (ex. Safran e Simsek, 2006; Nadai e Bittencourt, 1992) argumentam que a dificuldade de ensinar história está relacionada à dificuldade na apreensão de conceitos temporais em crianças do Ensino Fundamental.

Como Piaget (1946) já mostrou através de entrevistas, experimentos e observações com crianças, que as noções temporais manifestam-se já nos primeiros meses de vida, buscamos aqui realizar um trabalho integrado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. O objetivo é trabalhar a docência na Educação Infantil focando conceitos que serão necessários para o Ensino Fundamental – sequência, simultaneidade, duração, dias da semana, relógio e calendário.

Inicialmente, os bolsistas estudaram o espaço físico da sala de aula, com o propósito de verificar que tipo de material poderia estimular os alunos na construção de noções temporais. Em um segundo momento, entrevistaram a professora supervisora sobre suas concepções de ensino de história. Em uma terceira fase, realizamos estudos teóricos para a elaboração do planejamento das ações em sala de aula.

Os bolsistas licenciandos foram estimulados a criar situações que estimulassem a construção de noções temporais pelos alunos através da exploração do cotidiano. A proposta era que estes estímulos perpassassem pela construção de materiais didáticos, como calendários, relógios, ampulhetas, jogos, filmes, como também por atividades didáticas como, por exemplo, o incentivo à observação de quanto tempo as crianças levavam para realizar tarefas, brincadeiras e lanches, o cálculo dos dias que faltavam para o início das férias.

## **As supervisoras: a voz da experiência**

Até 2014, o Subprojeto de Pedagogia desenvolvia suas atividades no Espaço de Desenvolvimento Infantil Rubem Braga. Com a inserção dos anos iniciais de Ensino Fundamental, foi necessário transferir o projeto para uma escola que possuísse os dois segmentos da Educação Básica.

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é uma das mais extensas do país, com mais de 1500 escolas, divididas em coordenadorias regionais de ensino. Entre as unidades escolares que atendiam a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, a escolha do campo de atuação foi feita a partir dos

seguintes critérios: a localização, o corpo docente da unidade escolar e a receptividade da comunidade escolar ao projeto.

Pensando na dinâmica do PIBID, que pressupõe a articulação das atividades da unidade escolar, com o curso de graduação e as reuniões teóricas na universidade, era importante que a escola escolhida fosse próxima ao campus universitário, uma vez que a cidade do Rio de Janeiro apresenta problemas de mobilidade. Partindo desta perspectiva, as coordenadoras localizaram a Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello, na rua Adalberto Ferreira, no bairro do Leblon, a uma distância aproximada de um quilômetro do campus universitário. Inaugurada em 2008, esta unidade escolar possui 10 salas de aula, pátio, parque para recreação da Educação Infantil, auditório, sala de artes, sala de leitura, refeitório, secretaria, sala de direção e sala dos professores. Sua arquitetura garante a acessibilidade às crianças com necessidades especiais, por meio de rampas, a todas as dependências.

No ano de 2014, a equipe pedagógica composta por professores, diretora e coordenadora pedagógica nos recebeu com grande entusiasmo, mostrando desde o primeiro contato desejo em participar do PIBID. A direção sempre se mostrou aberta ao diálogo e disponibilizou funcionários que nos esclareceram dúvidas quanto à dinâmica do trabalho naquela unidade escolar.

A seleção dos quatro professores supervisores, sendo dois da Educação Infantil e dois do Ensino Fundamental, iniciou com a análise do currículo dos que se candidataram a participar do programa. Dos itens analisados estavam o tempo de experiência e a formação. Em um segundo momento, as coordenadoras realizaram entrevistas individuais com esses docentes. Nesta etapa foram observadas as concepções de educação e de formação docente.

As professoras selecionadas como supervisoras foram: Vera Lúcia Freitas, Marcia Domingues, Amanda Lourenço e Luciana Freitas. Todas possuem formação em nível superior e mais de 10 anos de experiência nas redes pública e privada de ensino do Rio de Janeiro. Outro aspecto que tem em comum é a clareza quanto suas opções pedagógicas, com grande capacidade de justificar suas escolhas a partir de teorias, o que é fundamental para a formação dos licenciandos.

O diálogo entre os bolsistas de iniciação à docência e os supervisores é fundamental. A escola como um campo de atuação oportuniza aos licenciandos o contato com várias situações problema e as soluções apresentadas pelos regentes a partir de um repertório de experiências. São dinâmicas da sala de aula, que só podem ser apreendidas no momento em que elas ocorrem. A capacidade do supervisor em levar os bolsistas à reflexão desta prática e dos seus impactos no

cotidiano escolar é fundamental para a construção de outras perspectivas além da teórica, já apresentada pela universidade.

Os professores supervisores demonstraram a capacidade de articulação com o conhecimento desenvolvido pelos pesquisadores, o que também é muito importante para o programa. Mestres motivados em busca do conhecimento, que não dissociam as perspectivas teóricas da prática e procuram, assim, sentido de suas ricas experiências, construídas ao longo de anos de profissão, se mantendo motivados mesmo enfrentando difíceis condições de trabalho. A convivência com este tipo de profissional é de grande valor ao bolsista, que, em geral, enfrenta grande questionamento da sociedade sobre sua escolha profissional por uma carreira com pouco prestígio e baixos salários.

### **Bolsistas de iniciação à docência: teoria e prática**

Ao final de 2013, se iniciou o processo de seleção de bolsistas entre os alunos do curso de Pedagogia. Inicialmente, as coordenadoras fizeram palestras para todos os que se mostraram interessados no PIBID. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com os licenciandos que confirmaram o desejo de ingressar no programa.

Ao final deste processo, foram selecionados 24 bolsistas, que foram divididos entre os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenados respectivamente pelas professoras Zena Eisenberg e Patrícia Coelho.

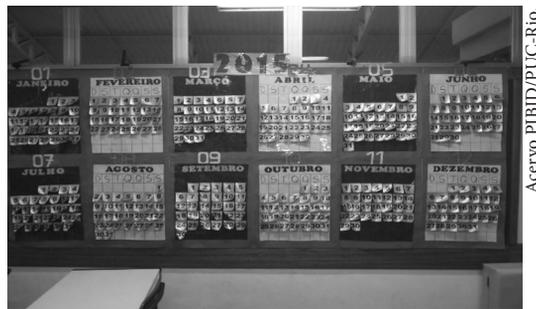
A estrutura de atividades do PIBID na universidade foi organizada da seguinte forma:

<b>Subprojeto de Pedagogia</b>	<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>4º TRIMESTRE</b>
Reuniões de planejamento das atividades que os bolsistas desenvolverão nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob a orientação dos professores supervisores e da coordenadora de área. Nesta etapa serão traçados os objetivos e determinados a metodologia e os recursos didáticos para a realização das propostas pedagógicas.	X	X	X	X

<b>Subprojeto de Pedagogia</b>	<b>1º TRIMESTRE</b>	<b>2º TRIMESTRE</b>	<b>3º TRIMESTRE</b>	<b>4º TRIMESTRE</b>
Realização de atividades didáticas mensais com o tema Tempo-História na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A ação se ampara na interação entre os aspectos técnico, humano, e político defendidos no projeto institucional.		X	X	X
Construção de materiais didáticos para uso em sala de aula que subsidiem as atividades planejadas pelos bolsistas.		X	X	X
Estudos teóricos	X	X	X	X
Encontros semanais de socialização das experiências de sala de aula entre alunos bolsistas, por meio de recursos de videogravação e sua análise em grupo. Essa troca de experiências é significativa e enriquecedora para todo o grupo.		X	X	X
Elaboração de um diário de campo, no qual os bolsistas registrarão suas observações da escola, em especial, dos momentos do pátio e da sala de aula. Por meio destes registros, haverá uma interlocução entre a teoria e a prática, à medida que os alunos bolsistas serão estimulados a refletir sobre o cotidiano escolar.		x	X	X
Apresentação de comunicação individual em seminários científicos. Este trabalho é fruto das experiências desenvolvidas na Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello entrecruzadas com os estudos teóricos realizados.				X
Atividades Culturais		X	X	x

Durante as reuniões de planejamento, os bolsistas realizavam estudos teóricos e debatiam sobre as situações vividas em sala de aula. As observações registradas em um caderno de campo geram um grande debate sobre o que fazer em determinados contextos. São apresentadas visões diferenciadas de um mesmo fato: a dos licenciados, a da supervisora e a das coordenadoras. O caso de um aluno da Educação Infantil que agredia os colegas e a sua professora, por exemplo, gerou vários estudos em uma tentativa de compreender seu comportamento agressivo, e como ajudá-lo. Foi muito interessante observar, que inicialmente os bolsistas tinham grande ansiedade para encontrar uma solução às questões. Ao longo do projeto foi possível observar, que eles já não buscavam isso, pois perceberam que não há uma resposta, mas sim ações com a intenção de estimular o desenvolvimento dos alunos.

O planejamento das atividades, feito a partir das observações da sala de aula e dos estudos, criava a demanda por materiais didáticos. Os bolsistas observaram que não havia relógios e os calendários eram em tamanho reduzido em comparação ao espaço escolar. Sendo assim, foram elaborados calendários que utilizassem diferentes texturas e cores para marcar a passagem do tempo, diferenciando dia, mês e ano. A ampulheta foi instrumento apresentado aos alunos por meio de jogos.



**Figura 4:** Material didático: calendário produzido por bolsistas de Iniciação à docência para sala de aula.

As ações didáticas protagonizadas por licenciandos eram estruturadas a partir destes materiais, em um exercício interessante. Estas atividades eram gravadas e depois assistidas por todos os bolsistas, que davam sugestões para o aprimoramento da prática docente de seus colegas.

O sistema público de ensino apresenta adversidades como falta de professores, turmas superlotadas, manutenção deficitária dos equipamentos e estrutura física precária. O exercício dos bolsistas na escola engloba não só o trabalho com

os supervisores, mas o convívio com outros professores do quadro docente, que muitas vezes sentem-se desestimulados e despreparados para enfrentar este cotidiano escolar. O maior desafio do PIBID é criar ricos exercícios de docência a partir desta realidade, oportunizando que eles se apropriem da teoria para refletir sobre a complexidade do contexto socioeducacional, mantendo-os estimulados para permanecer na profissão. O Subprojeto de Pedagogia por meio dos recursos disponibilizados pelo PIBID é fundamental para possibilitar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a inserção na realidade escolar e a vivência de experiências metodológicas e práticas docentes, proporcionando uma melhor formação do profissional docente. Neste aspecto, as atividades culturais, peças de teatro e sessões de cinema, assim como apresentação de trabalhos em seminários científicos fornecem subsídios para reflexão não só do sistema escolar, mas da sociedade em que esse está inserido.



**Figura 5:** Bolsistas e Iniciação à docência em visita à Biblioteca Parque do Rio de Janeiro.

## Referências

- EISENBERG, Z.; LEMOS, G. R. Minha rotina é o meu relógio. In: RODRIGUES, M. C.; SPERB, T. M. (Orgs.). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Vetor, 2010. p. 15-25.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

## Quem faz parte da nossa história

Este espaço é dedicado a todos que participaram do Programa desde a adesão da PUC-Rio ao Edital nº11/2013 e que por alguma razão precisaram se desligar.

A todos os professores, alunos e unidades escolares nossa homenagem e nosso agradecimento pela possibilidade de compartilhar uma experiência rica e valiosa na formação de professores e de contar esta história conosco.

### **Bolsistas de Iniciação à Docência:**

Alessandra Brito de Paiva, Alessandra Pereira, Alice Mabel Prates Monteiro, Aline Lacerda Barroso, Amanda Izaias da Silva, Amanda Motta Rodrigues, Amanda Regina Barboza Ribeiro, Ana Carla Lima Torres, Ana Carolina de Souza e Paula Gomes, Ana Claudia Teixeira de Lima, Ana Cristina Faria de Menezes, Ana Flora Alves de Oliveira, Ana Grace Machado da Silva, Ana Luiza Honorato de Sales, Andre Gustavo Dias Lycurgo, Andressa de Cassia Pereira, Angelica Andrade Castello Branco, Anna Paula Bezerra da Silva, Annyelle Serafim de Araujo, Antonia Ieda da Silva Medeiros, Artur Martins Silva, Barbara Campos Oliveira, Beatriz da Silva Gomes, Beatriz Gonçalves dos Santos, Bianca de Souza Ambrosio, Bruna Cristina Reis de Oliveira Silva, Bruna Neres do Nascimento, Bruna Scoralick Sousa Lisboa, Bruno da Costa Abreu, Bruno Farias Albuquerque, Bruno Lins Costa Afonso, Bruno Ramos Soares, Caio Mendes Muniz, Camila Brito de Souza, Camila Vasconcelos Sampaio, Carlos Thadeu Freire da Costa, Carolina Fernandes Hinterhoff, Caroline Batista de Oliveira, Cassia Lina Bittencourt Roque, Clara de Melo Araujo, Claudia Monteiro Passos, Claudinei Ricardo dos Santos Dias, Clecia Maria da Silva Braun Leal, Daniel Oliveira dos Santos, Daniel Rodrigues Braz, Daniele dos Santos Vitorino, Daniella Santos de Souza, David Lucas Santos Cavalcante, Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira, Diana Ambrozina da Nobrega, Douglas Firmino dos Santos, Eduarda Frade Ramos, Eduarda Mendes Santos, Eduardo Barreto Teles, Elenirce Melo Cardoso, Emilio Machado Bouzan, Erika Carvalho da Silva, Fabiano Taranto Pereira Rodrigues, France Nunes de Lima, Francisca Valeria Martins Cunha, Gabriel Holliver Souza Costa, Gabriela Barbosa Martins, Gustavo de Oliveira Ferraz, Gyzelle Almeida de Araujo Goes, Heitor Schmid Zaghetto Gama, Helio Mauricio Piraja Cannone, Igor Valamiel Fialho Martins, Isaac Silva Albuquerque, Jamille Monteiro Roza Goncalves, Jaqueline de Farias Aguiar, Jennifer do Carmo Goncalves, Jessica Fernanda de Souza Moraes, Joao Carlos Moraes Conde, João Paulo Loffler Loureiro, Joao Paulo Teixeira de

Oliveira, Joel Silva Schutz, Jorge Heleno da Silva Padilha, Joyce Viana Lima, Julia dos Santos Interlenghi, Juliana Cunha Reis, Juliana de Paula Rodrigues, Juliana Gandini Accioly Mohaupt, Juliana Macedo de Sousa, Juliana Moreira da Silva, Juliana Torres Pires, Kellvin Augusto de Andrade, Kimberly de Oliveira Lira, Larissa Fontes Villardo, Leonardo Clementino da Silva Nascimento, Leonardo Luis Costa E Silva Giorno, Leticia Assis da Silva Zidorio, Leticia Silva Calmon, Lorena Araujo Alves, Luan Correia Rodrigues, Luana da Costa Fonseca, Lucas Freitas Leitao, Lucia de Fatima Fernandes Ramalho, Luciana Torres da Cruz, Luciane Justiniano do Carmo, Luiza Marques Ribeiro, Lygia Maria Sanches dos Santos, Manuella Maria Ferreira Borges, Marcelle da Silva Coelho Lima, Marcelly Matos Galvao Freitas Dias, Marcelo Silva de Almeida, Marcia Alves de Souza, Marcia Cristina Moura Souza, Marcia da Silva Ferreira, Marcia Seixas de Souza Pinto, Marcos Paulo Ramos Vieira, Marcus Vinicius Pianura Seraphim, Maria Aline Silva Martins, Maria Isabel Carvalho de Oliveira, Mariana Dantas de Carvalho, Mariana de Mendonca Pires Trigo, Mariana Lopes Heleno, Mariana Lucia da Silva Abreu, Mario Vinicius Ferraz Silveira, Matheus Crivano Mesquita, Mayara Cristina Freixo Barros, Mercia Eliza Cardoso Gomes, Miguel Angelo Castelo Gomes, Naiara Raposo Amaral Pereira, Namibia Rodrigues, Nathalia da Motta Xavier, Nathalia Luanne Batista Bezerra Teixeira, Nelmo Paes, Patricia Rodrigues de Araujo, Paula Araujo da Costa, Paulo Cardoso Arantes Vianna, Pedro Guimaraes Marques, Pedro Lima Brandao, Pedro Paulo Moura Pinheiro, Phelipe de Queiroz Pasquetti, Polyhannah Duarte Rodrigues, Priscila Sobrinho de Oliveira, Priscilla Basilio dos Santos, Priscilla Cardoso Garcia, Rafael de Mattos O Reilly, Raissa Freitas Maciel, Ramon Bahiense de Melo, Raquel Bauer Gomes da Silva, Rebecca Cadal Chagas Pinheiro Guimarães, Reinan do Nascimento Reboucas, Renan Silva da Piedade, Renata Pereira Lopes, Renato Alcantara Trindade De Souza, Rhafaelle Barbosa de Castro Rodrigues, Rhayane Barbosa de Castro Rodrigues, Rodrigo da Silva Rodrigues, Rosangela de Oliveira Ferreira, Rosenilde Oliveira Costa, Sara de Oliveira Brum, Suzana de Alencar Freitas, Taina da Silva Castellon, Tais Goncalves dos Santos, Tarcisio Saldanha da Silva, Tarcizio Batista de Freitas, Tatiana dos Santos Araujo, Thais Araujo Figueiredo, Thais Sangineto de Carvalho, Thamires Christine Batista dos Santos, Thauany do Nascimento Vigar, Thelma Christina Ribeiro Cortes, Thiago Pamplona de Sa Pimentel, Vanessa da Silva Sobrinho, Victor Santiago Sousa, Victoria Nunes de Paula, William Bezerra Cavalcanti Filho, Wilma Valeria Andrade dos Santos, Yan Piorno, Yasmin Barros Cortez.

**Professores Supervisores:**

Amanda Lourenco, Ana Beatriz Nunes de Oliveira Simões, Andrea Barbato de Holanda, Cristovam de Andrade Fontes, Fabio de Barros Pereira, Fabio Rodrigues Pereira, Joao Alexandre dos Santos Felix, Jorge Quintas, Julia Franca de Lima, Luis Alberto Bastos Cabral, Marcelly Franca Brandao de Carvalho, Rafael Bomfim Dutton, Ricardo Gomes Pimenta.

**Coordenadores de Área:**

Adriana Nogueira Accioly Nobrega, Joao Luiz de Figueiredo Silva, Luiz Fernando Almeida Pereira, Maria Luiza Canedo Queiroz da Silva, Zena Winona Eisenberg.

**Coordenadora de Área de Gestão:**

Maria Cristina Monteiro Pereira De Carvalho

**Apoio Administrativo:**

Alexandra Ancora, Angelica Alves da Silva, Roberta Veran.

**Unidades Escolares:**

Colégio Estadual Almirante Tamandaré, EM Desembargador Oscar Tenório, EM Manoel Cícero e EM JI Rubem Braga.

