UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**PIBIB E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

ORIENTANDA: JESSYCA HELEN ROMÃO OLIVEIRA ORIENTADORA: Profª Drª CLAUDIA MIRANDA

RIO DE JANEIRO

2016.

Jessyca Helen Romão Oliveira

**PIBIB E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

Monografia apresentada como exigência final da disciplina Monografia II do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Profª Drª Claudia Miranda. Rio de Janeiro, 2016.

Rio de Janeiro
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**PIBIB E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

**Jessyca Helen Romão Oliveira**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Claudia Miranda. Orientadora

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro

2016

**DEDICATÓRIA:**

Dedico este trabalho a todas/os aqueles que caminharam comigo ao longo da minha trajetória e doaram energia, carinho, amizade e amor.

**AGRADECIMENTOS:**

Agradeço aqueles que me acolheram e incentivaram. Aos colegas de curso, aos professores e outros atores que ampliaram minha visão sobre mundo.

Agradeço a professora Claudia Miranda pela orientação, pelo carinho e por valorizar minhas palavras e minha formação. Agradeço, também, a professora Conceição Aparecida Cunha da Silva, Cida, supervisora do PIBD/UNIRIO pelo acolhimento, motivação e a postura pedagógica, fonte de muitos aprendizados ao longo dos anos como pibidiana.

Agradeço a minha família pelo esforço empenhado por todos para que realizasse o sonho de concluir essa graduação. Ao meu companheiro que também me incentivou e esteve ao meu lado e que quando me faltou ânimo me recarregava com esperança. Muito obrigada a todas/os!

**RESUMO:** Assumindo como ponte de partida as vivências proporcionadas pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO). O presente trabalho tem como objetivo explorar os impactos percebidos através da aproximação das fronteiras da escola e da universidade no âmbito da formação docente, mas também política e humana, a partir do currículo como um lugar estratégico de investigação. E, nesse sentido, apresentar as estratégias de ação e os caminhos percorridos no âmbito da realização do programa em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro. O desenvolvimento e análise do projeto dialogam com os estudos sobre *teorias críticas de educação*, *educação intercultural* e *pedagogias decoloniais.*

**Palavras-chave**: Pedagogia; Currículo; PIBID; Formação docente; Projeto Cineclube.

SUMÁRIO

[INTRODUÇÃO 7](#_Toc470006528)

[CAPÍTULO I 9](#_Toc470006529)

[1.1. Reflexões sobre currículo, poder, cultura e identidade 10](#_Toc470006530)

[1.2. PIBID: uma introdução e breve histórico 14](#_Toc470006531)

[1.3. Aproximações entre PIBID, formação docente e currículo 17](#_Toc470006532)

[CAPÍTULO II 19](#_Toc470006533)

[2.1. Escola pública como campo de pesquisa 20](#_Toc470006534)

[2.2. Projeto Cineclube 22](#_Toc470006535)

[2.3. Alguns desdobramentos do Projeto Cineclube 24](#_Toc470006536)

[CAPÍTULO III 28](#_Toc470006537)

[REFERÊNCIAS 30](#_Toc470006538)

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho não constitui uma análise monocromática de um objeto, ele reflete movimentações diversas que ocorreram e ainda reverberam no âmbito da minha vida pessoal, profissional e política, e que ocorreram através do trânsito entre dois espaços-tempos fundamentais: a escola e a universidade. Transpassando esses espaços institucionais, os movimentos sociais acompanham minha trajetória mostrando a necessidade do compromisso, do empoderamento, da coletividade, de uma pedagogia ativa e combativa – de uma “educação que nos capacite para a luta” (GOHN, 1992, Pg. 48). Digo isto, uma vez que entendo que minha trajetória foi fortalecida pelo encontro com pessoas comprometidas com a educação no sentido não apenas acadêmico, mas de um esforço muscular de militância presenciada nas manifestações, coletivos e nos grupos de estudos. Em destaque está o grupo de pesquisa *Formação de professores, Pedagogias Decoloniais, currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade* do qual faço parte desde 2015.

Dessa forma, as análises aqui realizadas constituem uma pesquisa que reflete tanto meu *eu* acadêmico quanto minha politicidade, minha perspectiva como educadora e como estudante, minha subjetividade, minhas ansiedades e as motivações que caracterizaram minha trajetória na graduação do curso de Pedagogia. Ao realizar as análises que sustentam essa pesquisa me situo junto aos sujeitos e contextos aqui investigados pesando em voltar o olhar para as experiências compartilhadas e analisar, avaliar e lançar propostas para ações futuras. É uma pesquisa realizada em lugares que considero como *casa*. Uma pesquisa que me *atravessa* e que está em mim para além de uma obrigatoriedade acadêmica, mas como um compromisso político e coerente com meu posicionamento enquanto mulher negra do subúrbio, estudante, docente e pesquisadora que encontrou na educação os meios para lutar, agir e existir resistindo no mundo.

Desde outros trabalhos construídos e apresentados em congressos e seminários, assumo como inspiração as redes de sabres tecidas através do contato com diferentes espaços e sujeitos em movimentações impulsionadas pelo que chamo de *desbravamento da experiência do Ensino Superior* - do ir e vir entre a escola e a Universidade incluindo suas diversas possibilidades, como a sala de aula, grupo de pesquisa, estágios curriculares, conversas informais entre colegas, bolsa de iniciação à docência, palestras, assembléias do movimento estudantil, debates, etc. Essa jornada de desbravamento está fortemente marcada pela participação como bolsista no âmbito do **Subprojeto Pedagogia – Ensino Médio (PIBID/UNIRIO)**, essa experiência possibilitou minha inserção no universo escolar como estudante e pesquisadora além de constituir um ambiente de aprendizagens sobre a práxis pedagógica e a construção da identidade docente.

A participação no programa permitiu a idealização e desenvolvimento de um projeto em um colégio estadual normalista possibilitando a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico priorizando uma abordagem qualitativa do campo educacional, considerando o caráter ideológico e subjetivo da pesquisa e do próprio ato pedagógico (LÜDKE & ANDRÉ, 2012). Assim, o presente trabalho trata dos desafios, superações, impactos, aprendizagens e desaprendizagens resultantes dos três anos de imersão no cotidiano da instituição. Através dessa imersão emergiram questões relativas aos impactos proporcionados pelo PIBID nos currículos das universidades e das escolas parceiras. Como ponto de partida temos a realidade complexa na qual os sujeitos estão inseridos e, portanto, torna-se necessário estudar as relações, igualmente múltiplas e complexas, presentes nos diferentes espaços. O currículo possui um papel fundamental e estratégico para entendermos tais relações no contexto educacional.

O objetivo geral desta pesquisa consiste na **análise dos impactos de uma parceria entre escola e universidade nas dimensões do currículo e da formação docente e política**. Os objetivos específicos são: **apresentar e analisar as narrativas construídas durante o desenvolvimento do projeto intitulado Cineclube, desenvolvido através do PIBID, pensando desvelar os significados construídos pela experiência e verificar os impactos dessa ação no cotidiano do colégio; defender o PIBID como ambiente de formação docente diferenciado para bolsistas e normalistas**.

# CAPÍTULO I

Esta primeira parte do trabalho trata das reflexões acerca das *teorias do currículo* que formam a base teórica dos pressupostos desta pesquisa, juntamente com as relações possíveis entre educação e o Pensamento Decolonial e a Interculturalidade e as contribuições da articulação entre os estudos sobre as mídias, particularmente o cinema, e a prática educativa. Dessa forma, entendo que falar sobre currículo é falar sobre relações de poder, processos de construção de conhecimento e de identidade; é falar sobre fronteiras, narrativas e culturas. Não por acaso assumo como ponto de partida as reflexões apresentadas pela perspectiva crítica de educação que entende o currículo como um campo de disputa não só por representar o conjunto de conhecimentos válidos e, portanto, legítimos presentes na sociedade, como também por ser, nesse sentido, responsável por apontar as identidades legitimas no contexto cultural. Igualmente importante, as contribuições dos Estudos Culturais e da Crítica pós-colonial lançam luzes as dimensões da cultura ensaiando outras formas de percepção, representação e interação nos diferentes contextos.

Pensar sobre currículo é, portanto, pensar os processos sociais, históricos e culturais que construíram os discursos, as identidades e os conhecimentos legitimados. O currículo não representa apenas um documento produzido em um contexto de relações de poder, mas pode ser entendido, também, como aquilo que não está no papel, como o conjunto de ações, relações e práticas presentes no cotidiano. Combinando diversas perspectivas e faces através das quais o currículo e suas manifestações podem ser entendidos o presente trabalho introduz um ensaio sobre a concepção doPIBID como possibilidade de ampliação dos currículos escolar e universitário traduzindo-se nesta pesquisa como hipótese construída através da articulação de elementos que emergiram durante a vivência proporcionada pelo programa.

Dessa forma, o presente capítulo se dedica, em um primeiro momento, a apresentar o quadro teórico referencial da pesquisa sobre currículo e as interseccionalidades quanto aos conceitos de poder, cultura e identidade e que servirá como ponto de partida para reflexão no segundo momento sobre as relações de subalternização e invisibilização de sujeitos e narrativas na sociedade e, consequentemente, no currículo escolar. A segunda seção consiste em uma introdução ao programa com um breve histórico e apresentação de seus objetivos. A última seção dedica-se a iniciar uma reflexão sobre formação docente estabelecendo aproximações entre os pensamentos construídos ao longo do capítulo com os objetivos e práticas idealizadas pelo PIBID, tecendo relações entre o programa e as discussões sobre currículo no contexto da educação básica.

##  Reflexões sobre currículo, poder, cultura e identidade

*“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”*

*Tomaz Tadeu da Silva*

O currículo pode ser entendido de maneira bastante simplificada como um conjunto de conhecimentos selecionados a serem ensinados e aprendidos através da ação pedagógica. Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de identidade” apresenta como as teorias (ou discursos) do currículo tem abordado esse ato de seleção, ora como uma seleção natural, ora como disputa, etc. Dessa forma, os critérios de seleção dos conteúdos do currículo estão estreitamente ligados a questões como “qual ideal de sociedade e de sujeito é almejado?”, e a partir disso, “quais conhecimentos são necessários para alcançar esse ideal?”. O conhecimento, nesse sentido, não pode ser concebido sozinho/isolado, isto é, o conhecimento não surge de forma desvencilhada do sujeito. Logo, é possível considerar que uma seleção que exclui certos conhecimentos também exclui certos sujeitos, certas identidades.

Ainda segundo o autor, a perspectiva pós-estruturalista aponta para a compreensão de que seria impossível separar a descrição simbólica da realidade (teoria) dos efeitos causados a própria realidade a partir desse investimento teórico. Dessa forma, entende-se que o objeto de estudo é, de certa forma, inventado pelo processo simbólico que é o estudo da realidade e, assim, descrever torna-se criar. Essa reflexão nos aponta para o entendimento das *teorias do currículo* como noções particulares sobre esse objeto – pautadas em diferentes abordagens e entendimentos possíveis sobre o que é currículo. O que não torna inválida as formas de percepção sobre o objeto, mas propõe a necessidade de uma visão mais ampla e articulada. Daí a importância de um não fechamento dos conceitos e teorias, mas uma permanente reflexão e construção de uma forma que consiga articular os diversos aspectos para uma compreensão cada vez mais apurada das dimensões do currículo. A partir disso, é importante destacar que as fundamentações teóricas/discursivas que compõe o referencial da pesquisa correspondem à articulações possíveis para ampliação do olhar sobre o tema.

Assim, compreendo que, em dialogo com as análises marxistas da organização estrutural da sociedade capitalista, a perspectiva crítica de educação inaugurou as discussões sobre currículo e a escola para além de uma organização burocrática e neutra. Através de tal perspectiva é possível compreender que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo” (SILVA, 2011, p.31) revelando-se, enquanto instituição, como um lugar privilegiado de manutenção do status quo da sociedade capitalista (ALTHUSSER apud SILVA, 2011, p.31). Dessa forma, a preservação das estruturas que sustentam esse modelo socioeconômico estão à cargo das instituições presentes na sociedade nas quais as consciências são formadas/forjadas e a cultura dominante é naturalizada. As teorias críticas apontam, também, para a necessidade de desnaturalizar o caráter ideológico dos processos de construção e legitimação dos conhecimentos marcados por esse contexto e, também, de lançar propostas educacionais que possibilitem uma transformação da sociedade.

Além da dimensão ideológica presente nessa abordagem, a dimensão cultural também surge como um aspecto fundamental para refletir sobre as relações entre currículo e sociedade. Nesse sentido, torna-se cada vez mais perceptível que a estrutura escolar tradicional não é capaz de contemplar uma pluralidade cultural, evidenciando um processo de marginalização ou exclusão dos saberes emergentes das culturas não hegemônicas. Mas, hegemônica em que sentido? É possível identificar no contexto das sociedades capitalistas, através das reflexões de Bourdieu e Passeron (SILVA, 2011), uma distinção entre cultura erudita (formal; civilizada; urbana) versus cultura popular (informal; primitiva; rural), indicando uma hierarquia e estabelecendo os valores, hábitos, costumes e comportamentos da classe dominante como aqueles considerados como constituindo *a* cultura (SILVA, 2011).

Indicando uma necessária aproximação entre política, cultura e educação alguns autores têm contribuído para ampliação dos nossos olhares sobre a relação entre currículo e cultura, como é o caso de Giroux (1999; 2003). Envolvido com as contribuições dos Estudos Culturais, a visão crítica de Giroux aborda a cultura como um terreno político permeado e, de certa forma, definido por relações de poder:

A cultura torna-se política [...] também como um conjunto de práticas que representam e empregam o poder, moldando assim identidades particulares, mobilizando uma variedade de paixões e legitimando formas precisas de cultura política. A cultura, nesse sentido, torna-se produtiva, inextricavelmente ligada a questões relacionadas de poder e de protagonismo. [...] (GIROUX, 2003, p.18-19)

O autor ainda complementa,

A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seus relacionamentos com os outros. (GIROUX, 2003, p.155)

A partir das reflexões de Giroux destacam-se os processos que sistematicamente mantém as expressões emergentes da(s) cultura(s) popular(es) fora da escola no contexto formal, isto é, que apesar de estarem presentes com os sujeitos são silenciadas, inferiorizadas, marginalizadas através da escolarização. Essas questões ganham novas perspectivas ao analisarmos esse fenômeno de marginalização tomando como ponto de partida o contexto latino-americano marcado por processos de colonização e seus desdobramentos. Nesse sentido, é possível perceber que as culturas marginalizadas estão relacionadas aos sujeitos subalternizados/colonizados e na diferença produzida através da colonização. A colonização enquanto processo histórico não se limita a uma dominação física, mas também epistemológica e cultural que consolida um *eu* ideal –masculino, branco, adulto, eurocentrado – e fixa *a* normalidade, *a* razão, *a* cultura e *o* conhecimento em torno desse sujeito, levando à margem toda e qualquer alteridade.

Nessa perspectiva, é importante perceber que em um primeiro momento a teorização crítica não conseguiu dar conta de certas dimensões da sociedade, principalmente aquelas relacionadas aos conceitos de gênero, raça, sexualidade e diferença, que através do surgimento de outras abordagens teóricas passaram a reivindicar a devida atenção. Compreendo, então, que a perspectiva crítica faz avanços ao propor uma análise crítica da educação tomando como referência a sociedade capitalista e suas estruturas de poder, mas a organização existente também tem bases em raízes coloniais, no patriarcado, no capacitismo[[1]](#footnote-1) e na delimitação cis-hétero de uma sexualidade normativa. Todos esses adjetivos permeiam as relações e as estruturas sociais. Entendendo que as contribuições da crítica pós-colonial, dos Estudos Culturais, da Interculturalidade e do pensamento decolonial nos auxiliam a repensar os processos que historicamente representaram uma determinada identidade como universal e as qualidades de civilidade e razão incorporadas pela instituição *escola* assumindo como pronto de partida um outro olhar epistemológico, como apontam Oliveira e Ferreira (2016, p. 04), para pensar sobre “os sujeitos historicamente subalternizados: as mulheres; as/os negros/as; os estudantes; as/os homossexuais; - em suma - o *outro* não hegemônico”.

Percebendo esse quadro, o currículo não pode mais ser visto como algo que está apenas no papel, como coisa, mas precisa ser entendido como um terreno de relações e experiências proporcionadas aos sujeitos através dos processos de construção e ação. O currículo como agente de formação não é algo unidimensional, mas multifacetado e complexo. Enquanto construção social, resultado de um processo histórico que instaurou uma cultura e um sujeito como referencial, mostra-se também como lugar estratégico para questionarmos privilégios tanto de classe, quanto étnico, racial, linguístico, de gênero, etc. E é nesse fundamento que o presente trabalho percebe hipótese do PIBID como possibilidade de ampliação dos currículos escolar e universitário entendendo que o programa cria um espaço novo localizado na fronteira entre a escola e a universidade. Para consolidar tal hipótese é necessário compreender a origem e as perspectivas do programa, que serão abordadas na seção seguinte.

## 1.2. PIBID: uma introdução e breve histórico

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) consiste em uma fundação vinculada ao Ministério da Educação. Em 1951, o Decreto nº 29.741 estabelece a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) com o propósito de "a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país; b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos". Mais tarde, em 2007 a lei é reformulada e a instituição recebe a atribuição de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”.

A fundação possui um quadro extenso de iniciativas relacionadas à pós-graduação¸ pesquisa e formação de professores no Brasil. Jorge Almeida Guimarães, então presidente da instituição no ano de 2014, aponta os princípios através dos quais a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), responsável pela maioria dos programas voltados para a formação docente, encontra-se estruturada: “a conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (GATTI, 2014, p.05).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) compõe o quadro de iniciativas promovidas pela Capes e assume como perspectiva *o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica*. O arranjo proposto pelo programa propõe a parceria entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas da rede pública de ensino através da elaboração e desenvolvimento de um Projeto que tenha em vista inserir as/os estudantes da graduação no contexto escolar. O programa concede bolsas aos licenciandos participantes de projetos de iniciação à docência para que estes desenvolvam atividades didático-pedagógicas com a orientação de um(a) docente da licenciatura e um(a) professor(a) da escola parceira. Um fator interessante do programa é que ele não estabelece como pré-requisito para a participação como bolsitas nenhuma fase na graduação, pelo contrário, visa possibilitar ao licenciando uma inserção no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica.

Os objetivos do Programa são: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Cumprindo as exigências da Capes, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) elaborou em 2011 um Projeto intitulado “Iniciação à Docência: qualidade e valorização das práticas escolares”, visando aderir ao PIBID. Dessa forma, torna-se orientação geral do programa na instituição o *estar/viver a escola, aprender no cotidiano outras possibilidades de trabalho, com conhecimentos escolares outros.* Nas palavras da professora Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner, Coordenadora do Projeto Institucional:

“Pretendemos, por meio da pesquisa-ação-prática docente, incentivar tanto os nossos alunos, professores em formação inicial, quanto aos professores das escolas públicas envolvidas, a estudarem e a experimentarem práticas coletivas de planejamento, avaliação e organização didática do ambiente escolar (...) Entendendo, portanto, o caráter prático, social e histórico dos conhecimentos, tanto na formação inicial, quanto continuada de professoras e professores, e, também, nas escolas de ensino fundamental e médio, pretendemos levantar, questionar, aprofundar práticas de ensino-aprendizagem coletivamente com professoras e professores das escolas públicas e com os docentes em formação. Para isto, as atividades propostas implicam no trabalho coletivo, na análise e resolução de problemas, na elaboração e no desenvolvimento de projetos de trabalho e de atividades significativas aos estudantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio, beneficiários principais deste Projeto” (FETZNER, 2011)

O Projeto PIBID/UNIRIO estabelece, assim, seus objetivos em conformidade com regulamento do Programa, mas, acrescentando algumas características especificas. Tais especificidades, em minha análise, resultam do aprofundamento do item que define a contribuição para a “articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” uma vez que são acrescentados os seguintes objetivos: incentivar a reflexão pedagógica sobre os contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico; estimular o desenvolvimento de práticas de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar; contribuir com a qualificação da formação oferecida aos alunos de licenciatura, aproximando esta formação dos problemas práticos encontrados na escola. O Projeto atenta também para o IBED e o desenvolvimento das escolas parceiras em avaliações nacionais como um contexto pertinente à realidade escolar e que, portanto, deve ser considerado nas práticas pedagógicas e nas experiências metodológicas e tecnológicas desenvolvidas:

“proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras” (FETZNER, 2011)

Dessa forma, a metodologia de trabalho prevista pelo Projeto consiste no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem nas escolas e atividades de pesquisa e extensão como fatores complementares que devem ser integradas às demandas do ensino. O exercício de iniciação a docência é relacionada, então, à participação em momentos coletivos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas; à discussão de práticas pedagógicas com os professores das escolas parceiras; e a ação dos bolsistas em atividades extraescolares, dedicadas ao trabalho com alunos que apresentam desempenho escolar considerado insuficiente pela escola.

Quanto a isso, o Projeto tem sofrido adequações emergentes da interação entre as/os bolsistas, coordenadoras/es, supervisoras/es e outros sujeitos da comunidade escolar e universitária que percebem a necessidade de articulação entre os objetivos e os contexto escolares de atuação. Como exemplo, temos as ações desenvolvidas no Subprojeto Pedagogia – Ensino Médio/ UNIRIO onde o contexto da instituição de atuação das/os bolsistas apontava para a necessidade de busca por outras formas de inserção no cotidiano – para além do trabalho com o desempenho escolar dos estudantes nas avaliações externas e internas. Atualmente, as ações das/os bolsitas do subprojeto consistem no desenvolvimento de um Cineclube, uma oficina de Teatro do Oprimido e um projeto desenvolvido através da perspectiva freinetiana do Livro da Vida.

Tal conjuntura demonstra uma flexibilidade relativa ao Projeto que leva em consideração as demandas presentes no cotidiano, emergentes do chão da escola, sendo coerente com a proposta de vivenciar a escola e incentivar experiências pedagógicas inovadoras e criativas. Assim, e seguindo aos propósitos desta pesquisa, a próxima seção dedica-se a construir algumas relações entre o programa e sua relevância para a formação docente e a construção de uma identidade docente pelos licenciandos. Outro ponto a ser abordado consiste nas possíveis aproximações entre as ações propostas e desencadeadas pelo programa e os impactos dessas ações no currículo das escolas e Instituições de Ensino Superior envolvidas. E, ainda, como o caráter inventivo do programa favorece o aparecimento de novas questões relativas ao currículo nos contextos escolares e acadêmicos e, ao mesmo tempo, permite que sejam elaboradas novas proposta de ação.

## 1.3. Aproximações entre PIBID, formação docente e currículo

O PIBID possui grande expressão no âmbito nacional mostrando-se como um fator relevante na construção de trabalhos acadêmicos e servindo como base para artigos e monografias. O banco de teses & dissertações da Capes conta com 315 pesquisas em áreas diversas relacionadas ao programa que foram concluídas entre os anos de 2013 a 2016. Dessa forma, é possível perceber que o programa tem causado grande impacto no contexto do ensino superior, tanto na licenciatura quanto na pós-graduação, servindo de plano de fundo para realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, interdisciplinares inclusive. Isso indica que o programa, além da iniciação à docência, também pode ser percebido como um programa que instiga processos de investigação sobre o contexto educacional.

Ainda sim, como apresentado na seção anterior, o programa visa valorizar a qualidade da formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura, para tanto a aproximação com a educação básica é priorizada. Ao possibilitar uma imersão diferenciada dos estágios curriculares obrigatórios, o programa favorece a construção de uma identidade docente pelo licenciando além uma ambiência propicia para possíveis ações críticas através de novas relações entre o conhecimento acadêmico e escolar. De acordo com Pimenta (1996), a prática constitui uma das dimensões fundamentais dos saberes da docência. Os sabres da experiência, como denomina, são construídos através da prática e no cotidiano, nas trocas entre os sujeitos e na reflexão sobre tais experiências. Ainda sobre isso, a autora destaca os saberes científicos e pedagógicos como dimensões outras, intrínsecas e interdependentes entre si na formação docente, e, portanto, na construção dos saberes da docência. Isto significa dizer que a prática e os conhecimentos emergentes das interações no cotidiano mediados pelos saberes científicos e pedagógicos, estruturam a formação profissional e a construção de uma identidade docente.

Portanto, compreendo que, ao propiciar o contato com a realidade escolar a partir da imersão no cotidiano, o PIBID promove uma formação docente realizada desde o *chão da escola* ampliando os sentidos da formação universitária nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, os objetivos do programa em âmbito nacional e no Projeto realizado na UNRIO fundamentam a percepção da escola como espaço-tempo de formação docente para além da aplicação das teorias sobre educação produzidas na universidade. Entender a escola como ambiente de produção de conhecimento e de formação docente indica uma ruptura com uma visão hierárquica sobre tais espaços, os sujeitos e as culturas pertencentes, tornando possível uma leitura intercultural sobre o programa como indicam Miranda e Cavalcanti (2012).

Nesse ponto, torna-se importante questionar: quais impactos causados por essa aproximação entre as fronteiras culturais e epistemológicas da escola e da universidade? Partindo do currículo como lugar estratégico para investigar tais impactos, as análises de Oliveira e Ferreira (2016) sobre o *I Encontro dos Cursos de Formação de Professores da UNIRIO*, onde a mesa de abertura consistiu na apresentação de relatos de experiências de professores e estudantes dos diversos subprojetos do PIBID/UNIRIO, apontam algumas pistas:

Um ponto comum presente na fala tanto de professores quanto de estudantes foi o reconhecimento da importância do programa em relação à formação docente e os resultados de suas práticas nas escolas. Mesmo percebendo as dificuldades e desafios presentes na educação básica, coordenadoras/es, supervisoras/es e pibidianas/os mostraram-se entusiasmados com o programa e com os resultados encontrados do campo de atuação. Notamos, então, que as falas desses sujeitos confirmam a parceria entre a escola e a universidade, culminando ao ponto em que os impactos passam a ser percebidos em ambos os espaços: não só as/os pibidianas/os tem a possibilidade de enriquecer sua formação com uma experiência docente mais ampla e aprofundada da realidade escolar, como também suas ações e práticas reverberam positivamente no âmbito escolar tornando a escola de atuação um lugar diferenciado, uma *outra* escola. (OLIVEIRA;FERREIRA, 2016, p. 02)

Em consonância com Macedo (2006a; 2006b), quando nas análises aqui realizada acerca do currículo, assumo como perspectiva a busca por uma leitura integral das noções de currículo – formal e vivido – no sentido de contemplar ambas as dimensões como aspectos interligados que, tal qual a atividade docente, não podem ser reduzidos a prática ou ao domínio da teoria/ discurso, mas que consistem na articulação dessas dimensões. A partir da crítica pós-colonial, a autora concebe o currículo da seguinte forma:

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos. Para Bhabha (2003), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. É também nessa perspectiva que julgo ser produtivo pensar o currículo. Nesse sentido, o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. [...] Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros. (MACEDO, 2006a, p.106)

Isto posto, é possível compreender que o programa, ao estabelecer uma parceria institucional entre a escola e a universidade, cria um espaço novo no currículo de ambas as instituições intensificando esse hibridismo, o que possibilita a elaboração de novas ações no contexto escolar e novas formulações epistemológicas pelos pibidianos/as a serem exploradas pelo contexto acadêmico, entre outros efeitos possíveis. Como indica Giroux (1999), é preciso atentar para o fato de que tais fronteiras compreendem margens epistemológicas, políticas, culturais e sociais, assim, uma *Pedagogia de fronteira* nos permite assinalar formas de transgressão em que as fronteiras forjadas na dominação podem ser desafiadas e redefinidas. Dessa forma, análises aqui apresentadas não pretendem ser ingênuas. Estar na fronteira é algo complexo e tenso, mas que permite novas configurações. É nesse sentido que compreendo que o programa amplia os currículos das instituições porque ao aproximar tais fronteiras e posicionar diferentes atores neste lugar incentiva a elaboração de novas estratégias de ação pedagógica e novas possibilidades de formação para todos os sujeitos envolvidos.

# CAPÍTULO II

Esta parte do trabalho dedica-se ao aprofundamento sobre as questões emergentes da atuação no Projeto Cineclube, realizado em um Colégio Estadual de Formação de Professores no âmbito do Subprojeto Pedagogia – Ensino Médio (PIBID/UNIRIO). Dessa forma, frente os desafios e a complexidade do cotidiano escolar, compreendo que as diferentes ações realizadas no colégio através do programa atuam a partir das brechas do currículo dito oficial, explorando novas linguagens e a (re)criação de práticas pedagógicas. Como sinalizado no início do trabalho, o Subprojeto aqui referido possui, atualmente, três diferentes formas de atuação através do programa: uma oficina de Teatro do Oprimido; um Projeto denominado Livro da Vida; e o Projeto Cineclube.

Dessa forma, mais uma vez partindo das reflexões de Giroux (1999), proponho pensar sobre a vivência *pibidiana* como parte da construção de uma performance crítica educadora que possibilitou a transposição de fronteiras de conhecimentos. Nesse sentido, o encontro com a perspectiva intercultural e o pensamento decolonial fortaleceram essa trajetória servindo como referencial para as ações realizadas no colégio. Perseguir esse referencial fomentou a necessidade do compromisso com a educação pública.

Isto posto, o presente capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, temos a apresentação do colégio que acolheu o programa e um histórico sobre essa parceria e a criação do Projeto Cineclube; em um segundo momento, o objetivo é abordar o Projeto em seus objetivos pedagógicos e referenciais teóricos de atuação; por fim, temos a análise de alguns desdobramentos resultantes da realização do projeto.

## 2.1. Escola pública como campo de pesquisa

Nesse ponto, torna-se necessário contextualizar o campo prático, ou seja, o colégio onde a pesquisa está sendo desenvolvida. Dessa forma, esta seção compreende o esforço de descrever o contexto no qual a pesquisa está inserida através da apresentação do histórico da instituição e da parceria estabelecida com a universidade fundamentada em documentos oficiais, artigos publicados em eventos acadêmicos e memórias.

A instituição que acolhe o Projeto PIBID/UNIRIO no âmbito do Subprojeto Pedagogia – Ensino Médio consiste em um Colégio Estadual situado na região central do Município do Rio de Janeiro e se configura como um dos colégios tradicionais de formação de professores do estado. O colégio foi criado na década de 1960 para atender as prioridades do contexto político a partir da oferta do Curso Normal na região. Segundo documento disponibilizado pelo colégio, a relação com a universidade marca trajetória da instituição desde seu o surgimento através dos estágios curriculares e afirma, ainda, que tal relação colaborou para a construção de uma mentalidade renovadora. Além de oferecer o Curso Normal em concomitância ao Ensino Médio regular, o colégio possui também turmas de Educação de Jovens e Adultos. Entre os anos de 1990 até 2014 o colégio mantinha simultaneamente uma escola de aplicação que abrangia o primeiro segmento o ensino fundamental e permitia que os estudantes do curso normal realizassem os estágios na própria instituição. Atualmente, o colégio ainda se traduz como um espaço que acolhe iniciativas variadas e, apesar de conservar características tradicionais, mostra-se favorável ao diálogo sendo possível identificar diferentes projetos e ações no cotidiano.

Ao longo dos anos de trabalho como bolsista, algumas questões sobre o colégio emergiram, tais como: atentando para o contexto no qual a escola está inserida, quais são os sentidos produzidos pelos estudantes sobre ela? Porque os jovens optam por um colégio de formação docente? O que significa ou pode significar o PIBID nesse contexto? Ainda sim, durante a pesquisa alguns fatores têm encaminhado à compreensão sobre tais questões: a diversidade de iniciativas educativas descritas pelo grande número de projetos e ações presente no cotidiano, promovidas pelo corpo docente e/ou parcerias com outros setores da sociedade – como as universidades e as intuições privadas – e como tal característica é reconhecida pelos pais, estudantes e pela comunidade escolar e acadêmica como um fator relevante que confere prestígio à instituição e a diferencia dos contextos mais comuns da rede estadual de ensino; e, ainda, a percepção de que a partir da permanência no colégio e da participação em diferentes projetos os estudantes tornam-se cada vez mais engajados politicamente.

De forma complementar, a partir do perfil dos discentes – jovens com idade em torno dos 16 anos, predominantemente do sexo feminino e filhos da classe trabalhadora – em articulação com os diálogos realizados ao longo da pesquisa foi possível perceber que a formação docente para a maioria desses jovens consiste em um plano de segurança por representar uma possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Somado a isso, as representações positivas sobre o colégio como uma escola diferenciada com a presença de diversos projetos, estruturas físicas que favorecem o trabalho pedagógico como laboratório, biblioteca, sala de informática e quadra de esportes, um ambiente agradável e não violento, e, até a jornada integral surgiram como fatores de qualidade nas narrativas dos estudantes sobre o colégio.

Isto posto, a pesquisa realizada por Moreira (2014) apresenta contribuições relevantes para pensarmos esse contexto. A autora indica que embora o art.62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/n° 9.394/96) apresente como consequência a extinção do Curso Normal, o mesmo ainda permanece como espaço de formação inicial em diversos estados do país. O Rio de Janeiro, por sua vez, apresenta o maior número de estudantes matriculados do país na formação em nível médio totalizando 29.004 matriculados, segundo a autora com base no Censo 2012. Assim, em articulação com as vivências no campo, compreendo que além de instituírem valor ao colégio, tais fatores apontam também algumas estratégias dos jovens das camadas populares e suas famílias com o objetivo de integrarem outros espaços sociais. Quanto ao que significa ou pode significar o PIBID nesse espaço, é preciso recorrer às argumentações construídas ao longo do trabalho que estabeleceram o programa como um lugar onde novas ações são incorporadas ao cotidiano escolar ampliando o currículo enquanto espaço-tempo de formação dos sujeitos. As diferentes iniciativas presentes no colégio assim como o programa e as atividades desenvolvidas a partir dele, são interpretadas comoações mobilizadoras que evidenciam a escola como lugar de articulações e disputas de significados, de representações e de formas de ser, agir e pensar sobre o mundo através da educação.

## 2.2. Projeto Cineclube

Um Cinema que “educa” é um Cinema que (nos) faz pensar

Ismail Xavier

No ano de 2011, o colégio estabeleceu uma parceria com a UNIRIO através do PIBID. Em agosto de 2013, quando ingressava como bolsista na instituição, descobri através das bolsitas mais antigas que, após uma análise sobre a realidade da escola e da realização de uma proposta de oficina, a equipe do PIBID iria buscar uma nova abordagem. Nesse contexto, uma integrante da equipe propôs a elaboração de um cineclube tomando como inspiração um projeto de extensão que já ocorria na UNIRIO. Enquanto estudantes de Pedagogia preocupadas com as questões sociais e a formação docente e, também, humana e política dos sujeitos no sentido dado por Freire (1996) assumimos, então, o objetivo de contribuir para a criticidade dos estudantes. Assim, elaboramos uma proposta pedagógica que consistia na criação de um cineclube como um espaço para debater temas complexos e invisibilizados pela sociedade e pela escola.

O cineclubismo é uma atividade que, essencialmente, consiste na reunião de um grupo para assistir e debater sobre uma obra cinematográfica. Nesse sentido, a aposta na linguagem cinematográfica é justificada pelo seu potencial para o lazer e a fruição e a possibilidade de abordar temas diversos que instigam os sujeitos a pensar e se expressar. Esse tipo de linguagem ainda não fazia parte do cotidiano do colégio e a intenção da equipe era valorizar o diálogo frente à pluralidade de sujeitos existente e, ainda, criar um espaço que favorecesse o contato com culturas, ideologias e temáticas diversas e a articulação entre escutar e expor opiniões (debate). Em consonância com Duarte (2002) e Fantin (2007), buscamos utilizar o cinema para além do recurso didático no trato de conteúdos formais e, assim, reconhecemos o caráter educativo do cinema a partir da compreensão do mesmo como um produto cultural e, também, como um agente de socialização que atua na formação geral dos sujeitos.

Outro fator importante para o desenvolvimento do Projeto é a preocupação com a estética uma vez que admitimos, ainda de acordo com as autoras, a influência do contexto de exibição dos filmes sobre a fruição da experiência cinematográfica. Assim, ao realizar sessões do Cineclube o foco está sempre na reprodução da sensação de *estar* no cinema. Logo, preferimos exibir os filmes no auditório e ainda, graças ao empenho e envolvimento da direção, distribuímos pipoca. Somado a isso, a frase de Ismail Xavier apresentado no inicio desta seção e suas reflexões sobre Cinema e Educação, também orientam nossos objetivos de promover uma educação crítica com e através do cinema. O autor comenta que:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008, p.15)

Assim, os encontros propostos pela atividade cineclubista nos permitiram explorar o cinema e seus significados como uma pedagogia cultural onde são produzidas representações, saberes, identidades, visões de mundo, subjetividades. Dessa forma, entendemos que tal linguagem é um meio fértil que (re)cria aproximações e trocas simbólicas, muito valorosas no sentido educativo, com indicam as palavras de duas bolsistas sobre o projeto:

“continuaremos apostando no cinema dentro cotidiano escolar como meio de emancipação e inserção crítica do ser humano no mundo. Buscando assim a educação de uma maneira interessante e estimulando o gosto pelo aprender que é essencial para uma escola em que visam formar professores que atuem com práticas cotidianas diferenciadas e olhares atenciosos sobre o mundo.” (DOMNIGUES; OLIVEIRA, 2013, p.06)

O projeto recebeu o mesmo no do colégio de atuação uma vez que buscávamos a realização de ações com aquela comunidade escolar de maneira que os sujeitos se tornassem atores dessa experiência e não apenas espectadores. Ainda sim, buscando nos adaptar as inconstâncias do universo escolar, elaboramos além do cineclube outras estratégias de ação como a realização de intervenções durante o recreio e oficinas temáticas, além da reorganização da videoteca do colégio.

## 2.3. Alguns desdobramentos do Projeto Cineclube

As reações dos estudantes a esse novo espaço criado pelo Projeto Cineclube tem chamado atenção e servido de inspiração para a realização desta pesquisa. As escolhas dos filmes visavam sensibilizar os sujeitos para questões diversas como racismo, violência contra a mulher, questões de classe, de inclusão, etc., e em meio a tudo isso muitos foram os casos de estudantes que se identificavam com as narrativas fílmicas e apresentavam depoimentos contagiados de emoções e permeados por suas experiências de vida. Como as ações do projeto são pautadas em conversas a partir da exibição de materiais audiovisuais, os resultados são sempre parciais e indefinidos e os produtos manifestam-se pontualmente nos relatos apresentados e processualmente de diferentes formas a partir das experiências de cada um.

Ainda sim, este ano (2016) elaboramos algumas atividades em que as opiniões e percepções dos estudantes puderam ser coletadas. A primeira a ser apresentada consiste no trabalho coletivo de escrita livre de dois grupos, motivados pela exibição do curta-metragem “A menina bonita do laço de fita”. O curta é uma adaptação da obra homônima de Ana Maria Machado. O encontro foi realizado no espaço da biblioteca e promovido como uma parceria para incentivar o uso desse espaço. Assim, como de costume, através da exibição do curta e em articulação com a professora responsável pela biblioteca (parceira nessa atividade), a equipe iniciou o debate sobre as questões instigadas pelo filme. Emergiram nas falas dos discentes relatos sobre a experiência social de reconhecer-se como negro vindos principalmente de estudantes negras/os mas, também, de estudantes que fazem parte de famílias multirraciais e a falta de representatividade positiva desses sujeitos como fator que contribui para esse quadro. Nesse sentido, foi pedido aos estudantes que a partir dessa atividade (filme com debate) registrassem de maneira livre as sensações e pensamentos sobre essa experiência. Como resultado, temos o seguinte cartaz (Figura 1) que foi exposto em um dos murais do colégio:

Figura 1

 Diante das discussões do Projeto Escola Sem Partido e da proposta de Reformulação do Ensino Médio, realizamos outra intervenção no pátio da escola. Nossos objetivos eram coletar a perspectivas dos discentes sobre esses fatos. Para tanto, combinamos a exibição do clipe legendado da música “Anorther Brick in the Wall”, da banda Pink Floyd, com uma enquete composta por duas perguntas: uma em relação ao posicionamento frente à Reforma do EM; e outra relacionada ao papel do professor. No total, 60 discentes participaram da atividade. As repostas (Gráfico 1 e Gráfico 2) refletem o perfil do colégio como um lugar de múltiplas manifestações políticas que compreendem visões conservadoras/tradicionais e progressista/críticas. A enquete esta estruturada da seguinte forma, sendo possível a escolha de mais de uma opção no primeiro caso:

*Você acredita que a/o professora/o:*

*1° opção: Deve se preocupar em ensinar apenas o conteúdo, que é sempre neutro.*

*2° opção: Precisa estar sempre preocupado com a formação integral das/os estudantes.*

*3° opção: Deve se preocupar em aproximar os conhecimentos das/os estudantes com os da escola para dar sentido à aprendizagem.*

*4° opção: Não deve expressar suas posições em relação à qualquer assunto, pois irão influenciar o pensamento dos estudantes.*

*5° opção: Tem que se impor.*

*6° opção: Deve apresentar os conteúdos sob várias perspectivas e se posicionar de acordo com suas consciência política.*



*Qual sua opinião sobre a proposta de reformar curricular do governo, mais especificamente em relação à exclusão das disciplinas de Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física?*

*1° opção: Concordo, os assuntos relacionados a essas áreas de conhecimento não são importantes.*

*2° opção: Não sei, não sabia dessa notícia.*

*3° opção: Discordo, essa disciplinas são essenciais para a formação.*

**

Ainda sim, o nosso trabalho ocorria/ocorre principalmente a partir de parcerias, na tessitura de redes de colaboração com os professores e outros atores do cotidiano escolar. Dessa forma, foi proposto aos professores que já haviam realizado parcerias com a equipe do Projeto que respondessem um questionário visando compreender o ponto de vista dos mesmos sobre o projeto e a atuação do PIBID no contexto escolar. Em relação à opinião dos docentes sobre o PIBID foi possível verificar uma visão geral da positividade do programa para a formação docente inicial. Quando questionados sobre aos projetos desenvolvidos no colégio através do programa e as ações que, em seu entendimento e percepção, afetam/afetaram o cotidiano do colégio e/ou sua prática pedagógica, os docentes destacaram: a troca de experiências; a ampliação da visão de mundo dos discentes e a contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. O mesmo questionamento foi direcionado ao caso especifico do Projeto Cineclube e, nesse sentido, os docentes apontaram a perspectiva crítica das ações do projeto através do debate e a promoção de uma educação voltada para a leitura das imagens como ponto positivos e relevantes para o cotidiano do colégio.

Somado a isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas diretoras adjuntas. O tema central da entrevista consistia na perspectiva das diretoras sobre o Pibid de forma geral e os impactos do Projeto no cotidiano escolar. A primeira entrevistada destacou que o projeto cineclube foi, desde o inicio, muito bem aceito pelo corpo docente e discente, afirmando que essa iniciativa tem inclusive sido percebida pelos pais de estudantes como um ponto positivo sobre o colégio. Além disso, afirmou ser favorável a incorporação do Projeto no PPP do colégio tornando-o permanente. Ainda sim, em relação à visão geral sobre o programa ressaltou a atuação do PIBID/ UFRJ na área de Espanhol que juntamente com o Projeto Cineclube possuem grande visibilidade no colégio. Por fim, a diretora afirma ser valoroso que as ações do programa, apesar de voltadas para a formação docente, reflitam positivamente no contexto escolar sendo esta uma relação ideal entre a escola e a universidade.

Da mesma forma a segunda entrevistada, que também é uma das supervisoras do PIBID no colégio e responsável pela equipe do Projeto Cineclube, ressalta que o projeto ao inserir o cinema no cotidiano tem impactos positivos uma vez que possibilita uma vivência diferenciada, mais lúdica aos discentes em formação no horário integral. Segundo ela, a proposta de reflexão também mostra-se relevante e, assim como a primeira entrevistada, indica o desejo da continuidade do projeto e o reconhecimento do mesmo pela comunidade escolar. Questionada sobre sua visão em relação ao PIBID enquanto proposta de parceria entre a escola e a universidade e os projetos realizados no colégio, a diretora declara:

“Fundamental. Esse aluno que, aqui, desenvolve esse projeto, percebe como é o dia adia da escola pública. Quando ele trabalha com o professor daqui mais ainda ele consegue ampliar a sua visão. Hoje em dia eu percebo frutos das pessoas que passaram pelo projeto e hoje já atuam nas escolas. Assim, a gente ajuda nessa formação, na transformação desse bolsista enquanto aluno da universidade que já desenvolve um projeto na escola pública. (...) Eu acredito que a escola pública é onde se precisa de bons profissionais para que ela se transforme, é isso que o PIBID proporciona: formação” *(*ENTREVISTA 2*)*

# CAPÍTULO III

Além das bases gerais do Projeto Cineclube já apresentadas, a pesquisa fundamenta-se na articulação da percepção do uso linguagem cinematográfica como possibilidade de contra-narrativa. Nesse sentido, retomando as considerações apresentadas no inicio deste trabalho, uma vez identificado que a instituição escolar tende a reproduzir uma perspectiva hegemônica de conhecimento e, então, posicionar-se alheia a cultura dos estudantes ou da comunidade que a envolve, faz-se necessário pensar sobre os processos de subalternização e dominação dos corpos e mentes dos estudantes no cotidiano. Assim, a pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Cineclube tem buscando estabelecer relações entre os objetivos e a fundamentação do Projeto com a perspectiva decolonial de educação, como já indicado em outros trabalhos:

Nossas análises nos levam a perceber que o Programa de Iniciação à Docência teve êxito em se tornar um espaço de pensar fazeres na escola nos indicando uma nova perspectiva de docência. A partir dessa jornada, nos reconhecemos como educadoras e buscamos atuar através da perspectiva do pensamento decolonial, o qual evidencia a colonização como processo de desumanização e expande nosso olhar epistemológico nos impulsionando para a necessidade de fortalecer politicamente os sujeitos subalternizados bem como romper com situações de dominação/opressão. Os estudos sobre o pensamento decolonial fundamentam nosso entendimento sobre as relações entre a base histórica comum de colonização e contexto de desigualdades que permeia o cenário latino-americano e seus impactos no papel social desempenhado pela escola. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016, p.09)

Nessa perspectiva, os estudos sobre o pensamento decolonial têm contribuído para a construção de um olhar diferenciado sobre minha formação docente, política e humana o que se reflete também na forma pela qual compreendo o projeto. Assim, a decolonialidade mostra-se como uma estratégia de insurgência que nos permite engajar em outras epistemologias, outras formas de representação e posicionamento no mundo. Durante os anos de atuação como pibidiana tenho investido na potencialidade do Projeto Cineclube de impulsionar os sujeitos envolvidos a desvelar e desconstruir relações de poder e de colonialidade e, além disso, romper com a noção de hierarquização e subalternização dos saberes, sujeitos e manifestações culturais buscando contribuir para a construção de um espaço-tempo de aprendizagens fundamentadas na horizontalidade das relações. Concordando com Candau das “diferenças como constitutivas da democracia, [...] o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (2012, pg. 127), identifico como um dos desafios do Projeto a reflexão sobre as culturas e identidades presentes nesse espaço-tempo escolar e como o trabalho com o cinema pode influenciar positivamente os sujeitos no sentido de potencializar a escola como um espaço democrático de lazer, reflexão e participação nos distanciando de práticas que invisilibizam e silenciam os estudantes. Por fim, cabe assinalar a percepção da experiência proporcionada pelo programa enquanto espaço diferenciado de formação docente para licenciandos e normalistas.

Quanto a isso, a vivência *pibidiana* possibilitou a identificação não apenas com a docência, mas também permitiu a exploração dos significados dessa experiência na qualidade de estudante-pesquisadora. Nesse sentido, alinho-me ao pensamento de Giroux, compreendendo que

“É importante reivindicar o Ensino Superior como um ligar de práticas morais e políticas, cujo objetivo é não apenas introduzir os estudantes no grande arcabouço de ideias e de tradições intelectuais diversas, mas também envolver na sua prática esses corpos de conhecimentos herdados mediante o diálogo crítico, a análise e a compreensão” (GIROUX, 2010, p.32-33)

A partir disso, é importante ressaltar que a formação crítica do curso de Pedagogia da UNIRIO em articulação com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mediada pela pedagogia dos movimentos sociais, possibilitaram uma formação na fronteira entre a escola e a universidade e promoveram, além da possibilidade de uma relação intercultural de diálogo e aprendizagem nesses espaços, as bases para uma visão crítica e o compromisso com as lutas democráticas por legitimidade e direitos dos grupos subalternizados. E, portanto, o compromisso com a mudança a partir de uma política do lugar no qual estamos inseridos.

# REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHEK. **Material para estagiários**. Rio de Janeiro, 2010.

DOMINGUES, Perola; VASCONCELOS, Tatiana. **Iniciação à Docência**: experiências com o cinema através da educação e estudantes do ensino médio normalista. Jataí: Anais do XXVII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, 2013.

DUARTE, Rosália. **A Pedagogia do Cinema**. In: DUARTE, Rosália. Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2002. p. 13-21.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. Brasília: Anais do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2006.

FETZNER, Andréa Rosana. **Conheça o Projeto PIBID UNIRIO:**projeto: iniciação à docência: qualidade e valorização das práticas escolares (síntese). 2011. Disponível em: <http://arfetzner.blogspot.com.br/2011/11/conheca-o-projeto-pibid-unirio.html>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_\_. **Ensino superior, para quê?.** Educar em Revista, n. 37, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. Cortez Editora, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285, 2006a.

\_\_\_\_\_\_.**CURRÍCULO:** Política, Cultura e Poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006b.

MIRANDA, Claudia; CAVALCANTI, Elizabeth C. **Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro**. Anais do XVI ENDIPE. Campinas, 2012.

MOREIRA, Laelia Carmelita Portela; LIMA, Débora Borges. **Apontamentos sobre a formação docente em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro**. Revista de Ciências Humanas, v. 15, n. 24, p. 33-46, 2014.

OLIVEIRA, J. H. R.; P. S. C. **Narrativas sobre o PIBID:** Trilhando novos caminhos, explorando possibilidades. Rio de Janeiro: Anais do VI Seminário vozes da educação, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, 1999.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, 2008.

1. Termo utilizado para se referir à prática discriminatória e ao preconceito social contra pessoas com qualquer tipo de deficiência. [↑](#footnote-ref-1)