

Trajetórias das licenciaturas da UnB:
a pesquisa na e sobre a docência



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado

Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência

Rozana Reigota Naves
Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras)

EDITORA



UnB

Editora de publicações
Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Luciana Lins Camello Galvão

Marina Mattioni Schardong

Nathalie Letouzé Moreira

Yana Maria Palankof

Cyro Visgueiro Maciel

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a pesquisa na e sobre a
docência / Rozana Reigota Naves, Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras). – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
166 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-021-3

1. Ensino superior. 2. Licenciaturas - Universidade de Brasília.
3. Prodocência. I. Naves, Rozana Reigota (org.). II. Rotta, Jeane
Cristina Gomes (org.).

CDU 378

Sumário

Apresentação	7
Rozana Reigota Naves e Jeane Cristina Gomes Rotta	
Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção	11
Ricardo Gauche e Mauro Luiz Rabelo	
Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília	25
Tatiana Fernández e Laura Fraiz-Grijalba	
A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola.....	41
Juliana Eugênia Caixeta, Maria do Amparo de Sousa, Paulo França Santos, Delano Moody Simões da Silva, Luciane Alves Rodrigues, Otávio Augusto Moser Prado, Raimunda Leila José da Silva, Helma Salla, Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus, Rodrigo Alves Xavier e Alexandre Magno Maciel Costa e Brito	
A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música	55
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	
Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores	85
Jeane Cristina Gomes Rotta, Delano Moody Simões Silva, Franco de Salles Porto e Viviane A. S. Falcomer	
O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas	103
Alice Tamie Joko, Edna Gisela Pizarro, Josely Bogo Machado Soncella, Yuki Mukai e Yuko Takano	

A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia..... 117

Maria Clarisse Vieira

Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília 137

Danilo Nogueira Prata e Cristiano Naibert Chimpliganond

Posfácio | Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência 155

Maria Isabel Montandon

Os autores..... 163

Apresentação

Rozana Reigota Naves

Jeane Cristina Gomes Rotta

Esta obra é um dos produtos do projeto institucional da Universidade de Brasília (UnB) no Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Edital nº 19/2013. O projeto, intitulado *Licenciaturas em rede: a pesquisa na e sobre a formação docente*, teve como objetivo criar e implementar um espaço de investigação sobre o tema “A pesquisa na e sobre a docência”, com foco especial na formação final dos licenciandos, razão pela qual houve particular interesse nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, dando continuidade, assim, às experiências e resultados obtidos nos projetos anteriores, em articulação com os resultados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

Além dos capítulos dedicados à apresentação dos resultados do trabalho desenvolvido no contexto de cada um dos cursos de licenciatura participantes do projeto institucional - Artes Visuais, Ciências Naturais, Letras, Música e Pedagogia -, o livro traz, ainda, capítulos que contextualizam a historicidade do Prodocência na UnB, quer seja da perspectiva da institucionalização de um espaço integrado para as licenciaturas na UnB, da avaliação dos cursos nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ou dos objetivos do próprio Programa, que foi extinto quando do encerramento do edital supracitado.

No primeiro capítulo, “Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção”, Ricardo Gauche (então Coordenador de Integração das Licenciaturas) e Mauro Luiz Rabelo (então Decano de Ensino de Graduação), refazem o percurso da construção de um espaço institucional para as licenciaturas – a Coordenação de Integração das Licenciaturas vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação (CIL/DEG) – e das várias ações desenvolvidas, apontando como ponto alto do processo a destinação de um espaço físico próprio para essa Coordenação.

Em “Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília”, Tatiana Fernández e Laura Fraiz-Grijalba relatam os resultados das entrevistas que realizaram com quatro dos professores de estágio supervisionado dos cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais, a respeito das metodologias de Investigação Baseada em Arte (IBA) e de Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) na formação de professores de Arte e o significado dessas metodologias para uma pedagogia da Arte no contexto da Educação Básica. As autoras concluem que essas metodologias tornam o aprendizado de Arte instigante e transformador e podem ser adotadas em toda a educação e por professores de todas as áreas.

Juliana Eugênia Caixeta *et al*, no capítulo “A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola”, apresentam reflexões sobre a parceria entre a universidade e a escola para a formação docente inicial e continuada, em serviço, a partir da metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, no contexto do subprojeto da Faculdade UnB Planaltina (FUP) no Prodocência. Os autores acreditam que o Prodocência promove a aproximação dos espaços escolar e universitário para a consolidação de contextos formativos tanto para professores/as da Educação Básica, quanto para licenciandos/as de Ciências Naturais da FUP.

No capítulo “A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música”, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo apresenta a história dos cursos de Licenciatura em Música da UnB a partir de entrevistas realizada com três ex-professores e uma ex-aluna, cujas memórias dialogam com os currículos dos cursos de Música, a literatura que tem discutido a legislação educacional para a formação de professores para Educação Básica e a inclusão da Música na Educação Básica.

O capítulo seguinte, “Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores”, de autoria de Jeane Cristina Gomes Rotta, Delano Moody Simões Silva, Franco de Salles Porto e Viviane A. S. Falcomer, apresenta as experiências desenvolvidas pelos estudantes do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina nas quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, com destaque para o estágio realizado no segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas escolas do campo e para o projeto interdisciplinar, realizado na última disciplina.

O Programa de Estágio Supervisionado em Línguas Estrangeiras (PES) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (LET/IL/UnB) é apresentado no capítulo intitulado “O estágio supervisionado na formação docente e os atuais desafios de ensinar e aprender línguas”, em que os professores Alice Tamie Joko, Edna Gisela Pizarro, Josely B. M. Soncella, Yuki Mukai e Yuko Takano relatam, em perspectiva histórica, a criação do projeto no curso de Letras-Espanhol, há 30 anos, e suas recentes expansões para o curso de Letras-Japonês e Letras-Francês.

A professora Maria Clarisse Vieira, em “A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos em um curso de Pedagogia”, reflete sobre as perspectivas prático-teóricas dos projetos curriculares do curso de Pedagogia, descrevendo a origem da parceria entre movimentos populares e a Faculdade de Educação da UnB, que culminou com a criação do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais (Genpex).

No último capítulo, “Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos da Universidade de Brasília”, os servidores técnicos ligados ao Decanato de Ensino de Graduação da UnB, Danilo Nogueira Prata e Cristiano Naibert Chimpliganond, apresentam o quadro recente das licenciaturas da UnB, a partir dos resultados da avaliação institucional realizada no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os autores concluem que, a partir de 2014, houve um salto na qualidade dos cursos, o que ocasionou a avaliação máxima da UnB. O texto também discorre sobre o planejamento didático-institucional, a política de ensino de graduação e as ações acadêmico-administrativas recentes destinada aos cursos de licenciaturas.

O livro se encerra com o posfácio, “Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência”, de autoria de Maria Isabel Montandon, a primeira Coordenadora de Integração de Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação da UnB (CIL/DEG/UnB). A autora faz uma retrospectiva da implementação do Prodocência na UnB, discorrendo sobre os projetos desenvolvidos pelas equipes participantes e relacionando o programa com outras ações institucionais e programas do governo federal, tais como o PIBID. Ainda, avalia os resultados do Prodocência, frente ao seu objetivo principal, que era o de qualificar os cursos de formação de professores.

Com o encerramento deste projeto, encerrou-se, também, a implementação do Prodocência na UnB, como efeito da extinção do programa pelo governo federal. Os avanços no campo das discussões sobre a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, bem como da valorização das licenciaturas no contexto institucional, são indiscutíveis. Esperamos que a experiência acumulada pela participação da UnB em todas as edições do Prodocência seja propulsora de uma grande transformação da prática pedagógica dos egressos dos cursos de Licenciatura que, por sua vez, transforme efetivamente a Educação Básica e crie as bases para que a sociedade reconheça no exercício da docência o caminho para a formação de cidadãos capazes e conscientes, que poderão levar o país a desenvolver-se de maneira sustentável e com justiça social.

Boa leitura!

Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção

*Ricardo Gauche
Mauro Luiz Rabelo*

Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.

[...]

A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação.

(NÓVOA, 2017, p. 1111 e 1114)

Em outubro de 2014, a Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília (Secom/UnB) publicou uma notícia histórica para as licenciaturas da UnB:

Unidade do Decanato de Graduação está instalada no ICC

Júlia Seabra/UnB Agência

Um conjunto de salas e auditório no Instituto Central de Ciências passa a abrigar as atividades da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL/DEG) a partir desta quarta-feira (15/10/2014), Dia do Professor. O espaço atende demanda para organizar de maneira mais adequada a unidade, designada a integrar cursos e orientar ações e projetos para a formação de docentes.

“Este é um espaço maravilhoso para o que precisamos fazer”, disse o decano de Ensino de Graduação, Mauro Rabelo, na cerimônia de inauguração da sede da CIL. Criada em 2008, a coordenação tem entre suas missões a busca por diagnósticos das licenciaturas e a administração de editais para programas de formação de docentes como o Prodocência e o Pibid, ambos financiados pela Capes.

Mauro Rabelo enfatizou o papel da universidade para o cumprimento do

Plano Nacional de Educação (PNE). Ele disse que as metas propostas são alvo de discussões permanentes na CIL. “A formação de professores é uma obsessão do Ministério da Educação e também da UnB”, disse a mais de quarenta docentes, coordenadores de cursos e profissionais de educação que presenciaram a abertura. O decano também agradeceu o apoio da Prefeitura dos *Campi* pela preparação das instalações.

“Este não é um espaço do DEG. É um espaço para todas as licenciaturas. Usem e abusem”, recomendou o coordenador da CIL, Ricardo Gauche. Segundo ele, a conquista da sede é “resultado de esforço feito ao longo de muitos anos por docentes que se preocupam diariamente com a formação de professores, especialmente para a Educação Básica”. Além de Prodocência e Pibid, a nova estrutura vai abrigar iniciativas e programas como Parfor, Life e PNEM.

O novo espaço da CIL é composto por três salas de coordenações de programas, por sala de estudos, sala de reuniões, auditório para 42 pessoas, secretaria administrativa e espaço de vivência com copa e banheiros. As instalações ficam no ICC Centro, sobreloja, B1-402.

DEMANDA NACIONAL – A conquista da sede da CIL foi avaliada como a “materialização de um sonho” pelo coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes, Helder Eterno da Silveira. Ele ressaltou a necessidade do país de expandir e qualificar os quadros na educação. “A UnB tem esse compromisso da boa formação de professores”, disse.

Representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a professora Christian Spindola afirmou que a estrutura “cumpre função social importante”. Ex-aluna da UnB, a agora responsável por coordenar o Ensino Médio no DF agradeceu os esforços institucionais para fortalecer o magistério e destacou o peso simbólico de a inauguração ser marcada para o Dia do Professor (SECOM, 2014).

O destaque aqui dado para essa inauguração associa-se a uma conquista histórica, que simboliza o marco de uma história de esforços de diferentes atores, todos unidos por ideais comuns, e representa um contraponto ao “descaso histórico das universidades com os cursos de formação de professores”, ao “desprestígio das atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa” e ao “lugar secundário das licenciaturas nas unidades e colegiados” (MONTANDON, 2011, p. 32).

Conforme relata Montandon (2011), duas comissões representam os alicerces de discussões fundamentais ligadas à formação de professores na Universidade de Brasília nas décadas de 1990 e 2000. A primeira foi denominada Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas (Gpal), criada em 14

de abril de 1993 por meio da Resolução n. 80/1993, assinada pelo então Reitor da UnB, professor Antônio Ibañez Ruiz, no contexto da implantação dos cursos de licenciatura noturnos, em 1993. O Gpal elaborou o Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura, em 1997, e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, em 1998. A segunda recebeu o nome de Núcleo de Estudos e Avaliação das Licenciaturas (Neal), criado pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG) em 2002, por conta da legislação então promulgada para as licenciaturas do país – Resoluções do Conselho Nacional de Educação números 1 e 2 de 2002. Cabia ao Neal analisar os documentos produzidos pelo Gpal à luz dessas referências legais, visando à elaboração de diretrizes que, internamente, orientassem as reformas curriculares das licenciaturas da UnB. De fato, em 2003, o Neal elaborou as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB, em consonância com as novas balizas legais da época.

Dando continuidade ao esforço de valorização da formação de professores e em consonância com o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) – instituído por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e aprovado pela UnB em 2008 –, o “DEG propôs um espaço administrativo para os cursos de formação de professores vinculado ao próprio decanato, criando a Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL)” (MONTANDON, 2011, p. 31). Mas foi somente em 15 de outubro de 2014 que se materializou um espaço físico próprio na instituição para abrigar esse fundamental espaço administrativo anteriormente idealizado. Apesar de seu significado e de ter sido formalmente instituído, o espaço físico conquistado sempre corre o risco de ser extinto por conta de contextos diferenciados de gestão, que podem ressignificar prioridades já estabelecidas.

O Ato do DEG n. 14/2008 atribuiu a seguinte função à CIL: “Promover a integração dos cursos de licenciatura da UnB, bem como coordenar ações e projetos que visem à melhoria dos cursos de licenciatura” (MONTANDON, 2011, p. 31). A professora Maria Isabel Montandon, do Departamento de Música da UnB, pesquisadora na Área de Formação de Professores, assumiu a primeira gestão da CIL/DEG, com empenho para sua consolidação como efetivo espaço institucional. Em apoio à realização dessa função, foi criada, no âmbito da CIL/DEG, a Comissão de Licenciaturas, formada por representantes das diversas licenciaturas da UnB.

Pela primeira vez, a administração da UnB tem um espaço legítimo para as questões específicas referentes aos cursos de licenciatura. A criação

da CIL e da Comissão das Licenciaturas abriu espaço para o diálogo entre administração e unidades e entre os professores dos diversos cursos presenciais e a distância, oportunizando possibilidades de soluções criativas para o enfrentamento dos problemas relacionados à formação docente, de forma orgânica e articulada. (MONTANDON, 2011, p. 37).

Entre 2008 e 2010, foram realizados seminários e criado o Fórum das Licenciaturas, nos quais foram discutidos temas fundamentais para a formação de professores, favorecendo a desejada articulação entre os cursos de licenciatura e entre eles e a Educação Básica, mormente no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), envolvendo professores da rede pública de ensino do DF (MONTANDON, 2011). Em levantamentos realizados nos encontros que decorreram dessas atividades, junto aos cursos de licenciatura da UnB, “todos relataram a falta de identidade, de espaço e de representatividade” (p. 32-33) das licenciaturas nas unidades acadêmicas.

No que tange à questão da identidade, as manifestações à época reafirmaram o que a literatura já havia feito, ou seja, que a licenciatura ainda era vista como um apêndice do bacharelado, enfim, um curso de segunda categoria. Assim, concluiu-se que “o movimento de valorização do magistério deve incluir a própria universidade” (MONTANDON, 2011, p. 33).

A conquista do espaço institucional efetivo das licenciaturas tem relação direta com a necessidade de superação do desigual jogo de forças deliberativas associadas à representação nas diversas instâncias da universidade, o que tem resultado em distorções na distribuição de vagas docentes com perfil específico, por não ser respeitada a identidade dos cursos de formação docente, e nas deliberações em torno de políticas específicas, que requerem prioridades e compreensões próprias, normalmente dissolvidas em colegiados que desconsideram o papel das licenciaturas para a qualidade dos processos ensino-aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior. O espaço construído vai, portanto, além do físico, por se fazer fundamentalmente institucional, no que o termo tem de mais profundo, o que inclui instância específica, com natureza própria e exclusiva. Enquanto não constituir oficial e plenamente essa instância, a universidade estará privando o país da possibilidade da esperada gestão acadêmica da formação de professores, com tudo o que ela exige, em todos os sentidos. Como bem ressalta Montandon, “na maior parte das unidades, o processo de tentativa de mudanças de cultura

acadêmica desenvolve-se lentamente, acompanhado de tensões históricas e de resistência ao fortalecimento e identidade dos cursos de licenciatura” (2011, p. 36).

Ao assumirmos as gestões do DEG e da CIL/DEG, convergindo nossos esforços anteriores em outras instâncias, visando à continuidade do trabalho anteriormente realizado, nossa primeira preocupação foi preservar a história da Coordenação de Integração das Licenciaturas e as conquistas dos atores que nos antecederam, até porque sempre fomos parceiros no trabalho de valorização da formação de professores na UnB. Além do mais, programas em curso precisavam continuar devido a seus sucessos institucionais inquestionáveis. E não partilhamos de concepções de gestão fundadas na reversão de avanços tão somente por serem eles resultantes do esforço de outros gestores, situados em campos ideológicos antagônicos.

Dando continuidade ao trabalho iniciado no I Fórum das Licenciaturas, ocorrido em 2009, e comemorando vinte anos do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura e dez anos das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB, o Decanato de Ensino de Graduação, por meio da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL/DEG), convidou coordenadores das licenciaturas, estudantes licenciandos e demais interessados na formação de professores para, juntos, conversar sobre os desafios e as perspectivas para o fortalecimento orgânico dos cursos de licenciatura de nossa Universidade, bem como traçar ações em rede, em construção coletiva, no contexto do VI Fórum das Licenciaturas da UnB, que foi realizado em 17 de maio de 2013, no Auditório do Instituto de Química/UnB, sob o título “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB: desafios e perspectivas”.¹

Com a palestra intitulada “Do Projeto Orgânico às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB – uma construção coletiva”, o saudoso professor Wildson Luiz Pereira dos Santos (Instituto de Química/UnB), que foi o coordenador da Comissão da Reforma Curricular das Licenciaturas em 2003, debateu com os colegas docentes Carmenísia Jacobina Aires (Faculdade de Educação/UnB), Maria Isabel Montandon (Departamento de Música/UnB) e Maria de Fátima Ramos Brandão (Diretora Técnica de Graduação/DEG/UnB), contando com a participação de uma plateia formada por pesquisadores, gestores, docentes e licenciandos de diversos cursos da UnB.

Na sequência, grupos temáticos (com mediadores e debate aberto ao público)

1 Vídeos disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oev07c2-ItY&feature=youtu.be>> e <https://www.youtube.com/watch?v=qLJ7VlwMqOI&feature=youtu.be>. Acesso em 07/11/2020.

reuniram-se em dois ambientes para a discussão dos seguintes temas:

- a) Tema 1: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – a questão das horas práticas e dos estágios na perspectiva do Projeto Orgânico”, sob a coordenação dos professores Elizabeth Maria Mamede da Costa (Faculdade UnB Planaltina) e Fernando Luiz Araújo Sobrinho (Departamento de Geografia/UnB); e
- b) Tema 2: “Saberes necessários à docência na perspectiva do Projeto Orgânico”, sob a coordenação das professoras Laércia A. Vasconcelos (Instituto de Psicologia/UnB) e Livia Freitas Fonseca Borges (Faculdade de Educação/UnB), ambos com contribuições dos presentes.

Após as apresentações do discutido em ambos os grupos, realizou-se uma plenária de encaminhamentos, na qual foram identificadas demandas e planejadas ações em rede, com a devida sistematização das respectivas contribuições. À noite, a professora Sonia Teresinha de Sousa Penin (Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo) fez a palestra “Licenciatura e Contexto Escolar: desafios atuais”, seguida de debate com os colegas docentes Antônio Fávero Sobrinho (Faculdade de Educação/UnB), Glauco Falcão de Araújo Filho (Faculdade de Educação Física/UnB), Nara Maria Pimentel (Coordenadora de Ensino de Graduação a Distância/Universidade Aberta do Brasil/UnB; Faculdade de Educação/UnB) e Cláudio Luiz Nóbrega Pereira (SEDF; egresso da UnB), com expressiva participação da plateia.

Em 29 de novembro de 2013, realizamos o VII Fórum das Licenciaturas da UnB – “As ações de formação docente na UnB: rumo à integração”, no auditório da Faculdade de Educação Física (FEF/UnB), com o objetivo de discutir a consolidação de articulação em rede dos diferentes esforços voltados à formação docente, na perspectiva de fortalecimento institucional e reestruturação da gestão de iniciativas que convergiam e continuam a convergir para essa formação: licenciaturas, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Magistério da Educação Básica/DEG-UnB (Comitê Gestor), ações do Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD/UnB) e outras.

Além da discussão sobre “O impacto da Política Nacional de Formação de Professores na UnB”, foram apresentados painéis sob o título “O que fazemos”, nos quais foram apresentadas as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, do Prodocência, Life, Parfor, Pacto Nacional pelo Ensino Médio (Pnem), CEAD/UnB e Comitê Gestor. Ao final, foi deliberada, por unanimidade, a criação do Fórum Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores (FPFICP), em substituição aos fóruns periódicos das licenciaturas, com o objetivo de congregar gestores, docentes e estudantes da UnB para debates sobre questões relacionadas à formação e à atuação dos professores da Educação Básica de modo permanente. No início de 2014, em reunião para a qual foram convidados coordenadores dos cursos de licenciatura da UnB e demais interessados na formação de professores, um dos pontos de pauta foi a implantação do FPFICP.

Ciente da importância das licenciaturas como eixo integrador entre o Ensino Superior e a Educação Básica, o Decanato de Ensino de Graduação da UnB inaugurou oficialmente o espaço destinado à CIL/DEG/UnB, no dia 15 de outubro de 2014, conforme mencionado anteriormente na matéria que abriu este capítulo. Para se ter uma ideia de seu potencial agregador, somente durante o ano de 2016 o espaço serviu à realização de 73 eventos, incluídas reuniões e bancas.

Para dar continuidade às suas ações, a CIL/DEG/UnB e o Fórum Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores organizaram um ciclo de debates com encontros mensais no primeiro semestre de 2015. O propósito era estimular a participação da comunidade universitária na discussão de três temas fundamentais para a formação de professores e a qualidade da educação básica: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; Projeto de Lei n. 6.840, de 2013, que trata da Reforma do Ensino Médio; Estágio na formação inicial de professores.

O primeiro tema, “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura”, foi debatido no dia 17 de abril de 2015, com apresentação do prof. Luiz Fernandes Dourado, professor emérito da Universidade Federal de Goiás e relator da proposta no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Na sequência, foram feitas considerações pela professora Kátia A. Curado P. Cordeiro da Silva, da Faculdade de Educação da UnB e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre

Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Por fim, o debate foi aberto para os coordenadores de licenciatura e demais presentes, resultando em importantes reflexões e proposições concretas para o relator da proposta.

Na organização do ciclo, a CIL/DEG/UnB contou com o fundamental apoio das professoras Wivian Weller e Ana Maria de Albuquerque Moreira, da Faculdade de Educação da UnB, espaço por excelência para a discussão de questões atinentes à formação docente. Com relação à participação dos coordenadores das licenciaturas nos debates, o professor Mauro Rabelo, Decano de Ensino de Graduação, ressaltou, em matéria publicada pela Secom/UnB, ser “essencial para o fortalecimento do compromisso que o DEG tem com o desenvolvimento profissional docente e com a formação de nossos licenciandos”. A matéria ainda evidenciou: “Por sua vez, o coordenador de Integração das Licenciaturas, professor Ricardo Gauche, entende que ‘somente com o envolvimento dos atores das diversas licenciaturas, docentes, licenciandos e coordenadores, será possível caminharmos para a unidade de princípios e para identidade da UnB, no que concerne à formação de professores’”.

Dando continuidade às iniciativas de fortalecimento institucional das ações desenvolvidas pelo Decanato de Ensino de Graduação, por meio da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL/DEG/UnB), foi realizado mais um evento, como parte do Ciclo de Debates 1.º/2015 do Fórum Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores. Tratou-se de debate sobre o Ensino Médio no Brasil, questão que preocupava, e sempre preocupa, fundamentalmente pelas importantes relações entre Educação Básica e Ensino Superior. Mais especificamente, foi discutido o projeto de lei então em tramitação na Câmara dos Deputados (PL n. 6.840/2013). O debate ocorreu no dia 8 de maio de 2015, no Auditório Verde do Instituto de Química (posteriormente nomeado Auditório Lauro Mohry). Com o tema “PL 6.840 – Reforma do Ensino Médio e Impactos nas Licenciaturas”, o evento teve a participação do professor Júlio Gregório, Secretário de Educação do Distrito Federal; do professor Ricardo Martins, assessor legislativo da Câmara Federal; e de Júlia Ribeiro, oficial do Programa de Educação Unicef Brasil, tendo o debate ficado sob a coordenação da professora Ana Maria de Albuquerque Moreira (Faculdade de Educação/UnB).

Mais um evento do primeiro Ciclo de Debates 2015 do Fórum Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores ocorreu no dia 22 de junho de 2015, no Auditório Verde do Instituto de Química. Nele, discutiu-se o tema “Estágio e Prática

nas Licenciaturas”. Professores de disciplinas de estágio e de prática de ensino das diferentes licenciaturas foram convidados a apresentar suas experiências, o que enriqueceu o debate.

No segundo semestre, por conta do anúncio de cortes que seriam impostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Pibid, o ciclo de debates foi suspenso para que as mobilizações se intensificassem, em articulação com o Fórum do Pibid (ForPibid), em torno do fortalecimento não só desse programa, mas de todos os demais que se dirigiam à formação de professores do país. Somada a isso, a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular impôs nova dinâmica e novo calendário para o Fórum Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores, voltado para a UnB como um todo, nesse assunto.

O Pibid/UnB tem sido caminho de articulação entre as licenciaturas participantes, com reflexos substanciais na condução das respectivas atividades de formação docente. Ligado à CIL/DEG/UnB, o Pibid/UnB tem-se destacado no cenário nacional, especialmente no tocante à luta pela valorização das políticas públicas de formação docente. Foram os coordenadores de área e a coordenação institucional do Pibid/UnB, com apoio da Reitoria, que, no momento da publicação pela Capes da Portaria n. 046/2016 no Diário Oficial da União de 15 de abril daquele ano, comunicaram em nota pública aos colegas de Pibid de todo o país – por meio do ForPibid – que, após reunião ocorrida em 29 de abril de 2016 na UnB, deliberou-se, por unanimidade, que a Universidade não participaria do processo previsto naquela portaria. Entre as razões que deram sustentação a essa decisão destacamos a constatação de que, ao alterar a estrutura do Pibid, houve inaceitável e injustificável modificação do “enfoque proposto, contrariando toda a história do programa e negando o processo de diálogo publicamente consolidado”. A portaria, enfim, acabou por ser revogada pela própria Capes, após mobilização nacional, na qual o Pibid/UnB certamente teve papel relevante.

A CIL/DEG/UnB sediou, em 11 de novembro de 2015, reunião de docentes de disciplinas de Estágio em Ensino e Coordenadores de Licenciatura, convocada e coordenada pelo Decano de Ensino de Graduação, na qual, por deliberação unânime, foi criada a Comissão Geral de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UnB, na perspectiva de contribuir para a definição de uma unidade de princípios e para a qualidade das atividades desenvolvidas nesse âmbito nos diferentes cursos.

A Secom/UnB publicou, em 30 de agosto de 2016, matéria de Serena Veloso intitulada “Nova comissão cuidará das demandas de estágio das licenciaturas”. A relevância da iniciativa justifica a transcrição desta matéria, a seguir.

Estudantes e professores dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília contarão com uma comissão exclusiva para tratar de todas as especificidades relacionadas aos estágios supervisionados e obrigatórios na rede pública de ensino do Distrito Federal. Está em formação a Comissão Central de Estágio das Licenciaturas (CCEL), no âmbito da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), que se encarregará de receber as demandas, além de organizar, regulamentar e avaliar os estágios realizados por graduandos da UnB em instituições públicas de ensino do DF.

Uma das perspectivas alçadas é de que a CCEL possa se dedicar com maior envergadura às questões pedagógicas requeridas pelo estágio, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

“A comissão vai interferir de forma positiva na melhoria da qualidade desse importante elemento de formação docente, pois o trabalho passará a ser coordenado e avaliado por professores eleitos entre representantes de todas as licenciaturas, criando um fórum permanente de estudo e diálogo dos processos pedagógicos e administrativos referentes ao estágio”, aposta o professor da Faculdade de Educação Física, Alexandre Jackson Chan-Vianna.

O docente preside grupo provisório, nomeado pelo Decano de Ensino de Graduação, incumbido de dar os primeiros passos para estruturar a comissão. A proposta é que se crie uma representação, com docentes responsáveis pelas questões de estágio em cada um dos 43 cursos de licenciatura, que definirá conjuntamente as políticas sobre o tema. Esse colegiado também participará da escolha da coordenação executiva e da agenda de trabalhos da comissão.

“É preciso que cada licenciatura esteja atenta em indicar urgentemente seu representante para a Coordenação de Integração das Licenciaturas, de modo que cada um possa integrar as decisões de forma compartilhada e democrática desde o primeiro encontro oficial”, avalia Chan-Vianna sobre a importância da participação dos docentes na formação da CCEL.

O professor reforça ainda o papel fundamental que a comissão desempenhará em relação aos licenciandos da UnB, que terão um espaço em que professores especialistas estarão à disposição para o esclarecimento de dúvidas sobre o assunto e para responder pelos alunos em questões a serem resolvidas junto às instituições conveniadas.

Para o coordenador de Integração das Licenciaturas, Ricardo Gauche, “trata-se de mais um relevante passo de consolidação da articulação

das licenciaturas, na busca da unidade de princípios em componente estruturante da formação de professores, movimento estratégico do DEG”.

DIÁLOGO – Para estabelecer uma interlocução direta para discussão do tema entre UnB e Secretaria de Educação do Distrito Federal, também está sendo firmada uma parceria entre as instituições com a criação de outro grupo: a Comissão Permanente de Estágio das Licenciaturas (CPEL).

Integrantes da CCEL, interna à UnB, terão participação nessa comissão, que definirá direcionamentos estratégicos às questões dos estágios realizados nas instituições de ensino da Rede Pública do DF. “De fato, uma CCEL atuante fortalecerá a participação da UnB na comissão formada com a Secretaria de Educação. São duas comissões fundamentais para a melhoria dos estágios das licenciaturas da UnB”, destaca Gauche.

MUDANÇA – Um dos desdobramentos da centralização das questões sobre estágio na Coordenação de Integração das Licenciaturas e na CCEL já poderá ser conferido neste semestre letivo. A partir de agora, passarão a ser atribuídos à CIL-DEG todos os trâmites relacionados à formalização de documentos encaminhados às escolas que receberão os estagiários e ao acompanhamento dos licenciandos matriculados nas disciplinas de Estágio, antes realizados pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA).

Concordamos, nesse sentido, com Nóvoa, no que tange à “[...] necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional. Para isso, é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação” (NÓVOA, no prelo, Resumo). A parceria com a Secretaria de Educação do DF, no que se refere aos estágios supervisionados realizados pelos licenciandos da UnB, é um dos caminhos a serem trilhados para concretizar isso.

Novamente, no âmbito do FPFICP, foi realizado um Ciclo de Debates (1.º/2016) de extrema relevância pelo tema e seus desdobramentos para os cursos de licenciatura da UnB. Ocorrido em 15 de abril de 2016, no Auditório Verde do Instituto de Química, o debate teve como foco “O Estágio Supervisionado, a Prática como Componente Curricular e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério”, tendo sido discutidas as dúvidas com o professor Luiz Fernandes Dourado, professor emérito da Universidade Federal de Goiás e relator da proposta das Diretrizes no âmbito do Conselho Nacional de Educação.

A CIL/DEG/UnB sediou, em 09 de agosto e 20 de novembro de 2016, reuniões de coordenadores de licenciatura e demais interessados (professores atuantes nas licenciaturas, no Pibid/UnB, no Prodocência e no Parfor), nas quais foram debatidas questões envolvendo carga horária decorrente das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, mormente no que concerne aos reflexos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Discutiui-se, como estudo de caso, o PPC da Licenciatura em Computação.

Várias outras ações foram desenvolvidas por meio da CIL/DEG/UnB, mormente no âmbito do Pibid, do Prodocência, do Parfor, do Life e dos estágios, a serem tratadas em outro texto oportunamente.

Refletindo sobre a temática deste capítulo, vamos ao encontro do que nos ensina Nóvoa.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um 'lugar híbrido', de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

[...] as universidades públicas, dotadas de um corpo docente qualificado e de boas condições acadêmicas e científicas, revelam uma grande incapacidade de proceder a mudanças institucionais de fundo. É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. A urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira. (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Por fim, encerrando este texto – sem, contudo, ter concluído tudo o que seria necessário abordar em relação à multiplicidade de ações e perspectivas de atuação da integração articulada por meio da CIL/DEG/UnB –, parafraseamos o título do artigo de Nóvoa (2017), ratificando nossa posição de que “[...] é fundamental firmar a posição das Licenciaturas, reafirmar a necessidade do espaço institucional das Licenciaturas, tendo como prioridade política permanente, para além dos períodos de gestão da UnB, a formação para o exercício da profissão docente!”

Avançar é preciso!

Referências bibliográficas

MONTANDON, M. I. Desafios e perspectivas para a formação de professores da UnB: a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas. In: FERNANDES, Maria Lúcia. (Org.). *Trajetória das Licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília – Decanato de Graduação, 2011, v. 1, p. 45-54.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133.

Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Tatiana Fernández

Laura Fraiz-Grijalba

No âmbito dos estudos do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) do Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília (DEG/UnB), foi realizada uma pesquisa com quatro dos professores responsáveis pelos estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas (diurno e noturno) e de Licenciatura em Artes Visuais (noturno, diurno e a distância) no Instituto de Artes (IdA) da UnB sobre as metodologias de investigação e de ensino que são usadas na formação dos professores de Arte dessa instituição.

Este capítulo traz, na primeira parte, um breve apontamento sobre as possibilidades que a metodologia de Investigação Baseada em Arte (IBA), também conhecida como Pesquisa Baseada em Arte (PBA), representa para artistas e pesquisadores em Arte. A segunda parte do trabalho nos conduz à metodologia de Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA), também conhecida como Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA), em que destacamos os valores que diferenciam as metodologias IEBA na formação de docentes em Arte, assim como o que esses valores significam na metodologia de ensino dessa disciplina na Educação Básica. Em seguida, analisamos os dados proporcionados pelas entrevistas realizadas e, na última parte, apresentamos as considerações finais sobre este estudo.

1. O que é uma metodologia IBA?

As metodologias de pesquisa conhecidas no campo acadêmico foram subordinadas ao paradigma cientificista do positivismo até o final do século XX. Tanto é que, como aponta Fernando Hernández (2008), o uso do prefixo ciência

e, por extensão, dos seus métodos de pesquisa em outras áreas de estudo evidencia a hegemonia racionalista da pesquisa científica para legitimar o campo de conhecimento. Mas, no início da chamada pós-modernidade, esses princípios foram questionados com o surgimento das críticas vindas de diferentes campos de estudo, como os estudos feministas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, da visualidade, culturais e de mídias, entre outros. Nesse contexto, surgem propostas que apontam as artes como formas de construção de conhecimentos e saberes que contribuem de uma forma que outras metodologias baseadas na ciência não poderiam.

Os primeiros em usar o termo *Arts Based Research* (ABR) foram Tom Barone e Elliot Eisner, em 1993, na Universidade de Standford.² Na definição dos autores, a ABR (IBA) é um “esforço para usar as qualidades expressivas da forma de maneira a permitir que o leitor da investigação participe na experiência do autor”, isto é, para “criar significado” (BARONE, EISNER, 2012, p. xii). Nesses termos, a IBA seria uma forma de pesquisa que inclui a participação do outro de maneira empática. Na visão dos autores, a IBA proporciona formas evocativas e atrativas e, também, julgamentos e critérios estéticos na avaliação dos dados.

A partir dessas preocupações, artistas que mantinham pesquisas acadêmicas na Arte e no Design, como Shaun McNiff, exploraram e escreveram sobre metodologias IBA. McNiff define a IBA como um “uso sistemático do processo artístico, fazendo da expressão artística em todas as diferentes formas de arte, uma forma primária de compreender e examinar a experiência tanto para pesquisadores como para aqueles envolvidos nas suas pesquisas” (2007, p. 29). Para ele, a IBA se diferencia fundamentalmente de abordagens científicas que estudam a Arte como objeto ou fenômeno, ou através de abordagens semióticas ou históricas.

O artista e teórico Graeme Sullivan (2010) explica essa diferença em termos de paradigma. A ciência, pensa ele, procura o que é provável (resolução de problemas com resultados observáveis em relação ao que já se sabe, ou mudança em grau ou quantidade) e o que é plausível (problemas nas suas diferenças de tipologia); mas a Arte procura também o que é possível para criar novas concepções do que sabemos. Dessa forma, as metodologias de investigação da Arte ampliam a concepção de construção de conhecimento além do que já é conhecido em direção ao desconhecido, ou ao que ainda não existe. Além disso, a metodologia IBA se dispõe a problematizar, não somente resolver problemas; a pensar de outras perspectivas

2 A sigla ABR, em inglês, corresponde a IBA, em português.

e a promover a criação de situações, artefatos ou eventos novos ou provocadores de novas compreensões. Além do mais, são formas de investigação que assumem a indivisibilidade entre pensamento, sentimento e ação, que criam ou recriam e que incluem a imaginação entre seus métodos ou estratégias (EISNER, 1991; BARONE, 2000; BARONE e EISNER, 1997, 2012; ROSE, 2001; IRWIN e COSSON, 2004; IRWIN et al., 2006; SPRINGGAY et. al., 2008; DIAS e IRWIN, 2013; SULLIVAN, 2010; DIAS, 2016).

O educador Fernando Hernández identifica a IBA como uma investigação qualitativa que usa “procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para dar conta de práticas de experiência em que tanto os diferentes sujeitos [...] como as interpretações sobre suas experiências debelam aspectos que não se fazem visíveis em outro tipo de pesquisa” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 92).

O valor de uma metodologia IBA está, nesse sentido, nas suas características particulares, diferenciadas das ciências. O autor identifica, em referência a Barone e Eisner (2006), as características de uma IBA na centralidade de elementos artísticos, nas diferentes formas de ver e de representar a experiência, no interesse por perspectivas e por lugares não explorados, ou por assuntos dos quais não se fala, ou pela ampliação de conversações antes que pela oferta de soluções ou alternativas.

No que se refere ao valor das metodologias da tradição científica, que exigem rigor, clareza, objetividade, precisão e universalidade dos métodos, os teóricos da IBA apontam outra forma de entender esse valor. McNiff (1998), por exemplo, prefere valorizar a incerteza da imaginação na investigação. Para ele, as formas de investigar que a ciência e a arte têm são complementares na construção do conhecimento de maneira que não podemos “reduzir uma à outra assumindo que uma tem maior credibilidade que a outra” (McNIFF, 2007, p. 34). Para Sullivan (2010, p. 57), a forma de aprender dos artistas e da própria prática artística “imbui o processo de investigação com uma tensão criativa que não é menos rigorosa ou relevante que processos de pesquisa mais tradicionais”. À diferença do que se pensa no campo científico – e nas sociedades ocidentais de maneira generalizada –, os artistas investigam com rigor, clareza e precisão tanto quanto os cientistas. John Dewey pensava que o artista “joga o jogo intensamente, porque o joga estritamente” (2005, p. 208). A arte na escola não poderia ser apenas um passatempo terapêutico que visa à expressão do sujeito individual para a liberação

dos seus sentimentos e pensamentos, como ficou entendida no sistema educativo das sociedades ocidentais modernas. A arte é uma construção cultural complexa que tece modos de ser diversos. Nesse sentido, a arte proporciona uma forma de entender o mundo que é anterior ao aparecimento da ciência. Ela é muito mais do que um passatempo ou uma disciplina.

2. As metodologias IBA e IEBA como metodologias de ensino

No campo da educação, a IBA se torna Investigação Educacional Baseada em Arte, ou IEBA. Da mesma forma que a IBA, a IEBA usa as formas de construir saberes e conhecimentos da arte na investigação educacional e, como aponta Belidson Dias (apud DIAS e IRWIN, 2013), pode ser entendida também como uma pedagogia em Artes. A IEBA pode conduzir-nos, como faz a IBA, a uma forma imaginativa e poética de abordar o processo de observação, interpretação e ação na metodologia de ensino. Dentro de IEBA, a proposta da *A/r/tografia* tem proporcionado esse espaço de construção tanto na metodologia de investigação educacional como na pedagogia em Arte (IRWIN e COSSON, 2004; IRWIN et al., 2006; SPRINGGAY et. al., 2008; DIAS e IRWIN, 2013).³

Para os professores, assim como para os artistas, a imaginação e a contingência da situação são elementos que se complementam para dar forma à expressão. É por esses motivos que Eisner (2002) pensa que uma das mais importantes lições da Arte para a Educação é a importância da imaginação para ver, nas coisas, outras coisas daquilo que são, para perceber o que são e para imaginar o que podem ser (p. 198 -201). O exercício da imaginação amplia as formas em que os sujeitos se relacionam com o mundo.

Esse é o campo da Arte. Dewey observa que as experiências imaginativas acontecem “quando variados materiais, emoções e significados se unem marcando um novo nascimento no mundo” (2005, p. 279). Ele identifica, nesse nascimento,

3 A *A/r/tografia* (*A/r/tography*) é uma forma de IEBA que valoriza a contiguidade do sujeito artista (A), pesquisador (R, de *researcher*) e professor (T de *teacher*) na grafia da sua investigação (*graphy*), promovida pela British Columbia University, no Canadá. Trata-se de uma metodologia de investigação que se propõe a operar em bases estéticas e poéticas. Para isso, integra teoria, práxis e poética, reflete sobre identidades em trânsito, indaga sobre a imaginação e favorece o que os *a/r/tógrafos* chamam de ‘investigação viva’ ou investigação relacionada à vida presente. Essa metodologia baseia-se nas subjetivações em fluxo entre as identidades de artista, investigador e professor que constituem o marco de referência através do qual estudam a prática artística como forma de investigação. É uma metodologia que se propõe desconstrutora, rizomática, colaborativa, transcultural, transdisciplinar, transacional e dialógica; uma forma de investigação que privilegia da mesma maneira imagem e texto, criação, imaginação e emoção (DIAS e IRWIN, 2013).

uma corporificação (*embodiment*) das possibilidades entre a matéria e a mente. Isso significa que a Arte trabalha no encontro entre sujeito e objeto, sendo essa, para ele, a melhor evidência da verdadeira natureza da imaginação. Quando a mente não corporifica a matéria não há uma interpenetração que leve a imaginação a uma forma de criação. Dewey diferencia o imaginativo de imaginário dessa forma:

A qualidade peculiar do imaginativo é melhor entendida quando a comparamos com o efeito obtuso do habitual. O tempo é a prova que discrimina o imaginativo do imaginário. O último passa porque é arbitrário. O imaginativo perdura porque, enquanto é primeiramente estranho a nós, é familiarmente persistente a respeito da natureza das coisas. (DEWEY, 2005, p. 280)

O que é estranho a nós é justamente o espaço que uma IBA e, no caso da Educação, uma IEBA se dispõem a indagar. Da mesma forma, quando pensamos nas metodologias de ensino na Educação em Artes Visuais, o que é estranho a nós é o espaço da imaginação. Na mesma linha, a educadora Maxine Greene (2000) defende a imaginação como uma forma de consciência que permite a mudança social, sendo que há uma estreita relação entre a realidade que vivemos e o ato imaginativo. A imaginação nos permite explorar os limites do horizonte que se expande à medida que exploramos o mundo e que extrapolamos os limites do habitual e normativo. Dessa forma, para Greene, a prática artística como experiência estética leva a imaginar a vida de outras maneiras:

A imaginação nos permite particularizar, ver e escutar as coisas na sua concretude. [...] É a imaginação que nos conduz, nos torna capazes de fazer novas conexões entre as partes da nossa experiência que sugerem a contingência da realidade que concebemos. (GREENE, 2000, p. 29-30)

Por isso, na visão de Greene, o aspecto principal do papel da imaginação na Educação é a sua capacidade para transformar as pessoas que transformam a realidade. Nessas bases, podemos pensar, como Greene, que – à diferença das metodologias científicas – o papel da IBA ou da IEBA (que favorece a imaginação) não é resolver, apontar o caminho ou melhorar, mas acordar, descobrir o ordinário não visto, não escutado, não esperado (GREENE, 2000, p. 28). São metodologias que contribuem numa inter-relação entre sujeito, objeto e contexto. E é esse seu maior valor na Educação.

Há alguns aspectos particulares e complexos da Arte que se manifestam de maneira mais intensa nas abordagens da educação nas Artes e que interferem na compreensão do que poderiam ser metodologias de ensino baseadas em Artes. O professor de Arte para o ensino básico é um invento novo na humanidade (EFLAND, 1990). Trata-se de um profissional formado no campo da Educação que recebe uma formação específica para ensinar Artes Visuais, Música, Artes Cênicas ou Dança, mas não é (necessariamente ou geralmente) artista. Isso favoreceu uma formação baseada nas ciências que aproximavam abordagens tecnicistas, formalistas, historicistas, fenomenológicas, cognitivistas ou semióticas. De outro lado, a abordagem expressivistas se posicionou contrária a essas abordagens justamente por não serem próprias das Artes.⁴ Mas foi a predominância do expressivismo ao longo do século XX (principalmente na primeira metade) que colocou a Arte numa situação de 'inutilidade' na educação básica, porque nessas bases era compreendida como atividade e não como área de estudo, isto é, como disciplina. Nenhuma das duas formas de ver a Arte na Educação (cientificista e expressivista) formou um espaço de convergência, pois as metodologias artísticas eram antagônicas à ideia de Educação como pensadas na Modernidade, e a Arte não representava, para a ciência da Educação, nada além de um espaço de autoexpressão ou de complemento para profissões criativas, como Arquitetura ou Design, ou culturais, como Comunicação e Jornalismo.

Hoje, com as pesquisas incentivadas pelos teóricos da IBA e da IEBA, a investigação no campo da Arte e da Educação em Artes Visuais tem potencializado o espaço de transformação, tanto da Educação como da própria Arte. E, nesse sentido, é que podemos argumentar sobre o surgimento de metodologias de ensino baseadas em Arte que se dão principalmente nos espaços em que se favorecem formas de construção de conhecimento e de saberes que usam a imaginação na sua base, mas também aquelas que centram sua atenção sobre as relações entre sujeito, objeto e contexto e as que valorizam a crítica e agência social.

Se tomarmos em conta, como os autores, que as metodologias da IBA podem contribuir de forma singular na construção do conhecimento e dos saberes culturais, é crucial pensar como isso se traduz na pedagogia da Arte. Nesse sentido, observamos com Sullivan (2010) que um ensino da Arte baseado nas formas como os artistas

4 O expressivismo é uma corrente de educação em Artes Visuais na educação básica que privilegia a livre expressão dos estudantes, evitando a influência da indústria cultural ou dos valores estéticos normatizados pelos adultos na sociedade. No Brasil, fez parte das ideias da Escola Nova (BARBOSA, 2006; EFLAND, 1990).

constroem conhecimentos e saberes se materializa na produção criadora e crítica. Mas, além disso, observamos que a ciência também usa a imaginação, embora não seja reconhecida nas suas metodologias. Podemos pensar, nessas bases, que se trata mais de um reconhecimento de ‘formas de conhecer e fazer’ que a ciência não reconhece (como o da imaginação sobre a realidade, ou da criação sobre a reprodução, ou dos sentimentos sobre os pensamentos, ou das imagens sobre os textos) do que da invenção de novas metodologias de investigação do mundo.

Por outra parte, indagar sobre os espaços do possível e do desconhecido é uma tarefa política que na pedagogia da arte se traduz num maior entendimento da emancipação como princípio estético e educativo. Estético, porque o espectador é considerado participante da construção do sentido (da arte ou dos eventos da vida) e educativo, porque, da mesma maneira, o estudante deveria ser participante na construção do próprio conhecimento. Um recente exemplo dessa emancipação estética e educativa foi a chamada “Primavera estudantil”, que aconteceu no Brasil em 2016.

As metodologias de ensino baseadas em Arte apontam mudanças na forma de ensinar porque promovem a singularização dos processos e a diferenciação das situações, sujeitos, objetos ou relações, enquanto na educação tradicional se valoriza a homogeneização de processos, sujeitos, objetos ou relações. Ademais, essas metodologias promovem a vivificação da experiência do mundo, que é estética, a imaginação de novas formas de ser e estar no mundo, que é potência, e a subjetivação dos processos em que o sujeito pode refletir sobre si próprio e seu contexto, enquanto na educação tradicional se valoriza o texto, a repetição literal e o conteúdo (muitas vezes afastado do entendimento do estudante e da realidade que vive).

3. O papel da IBA e da IEBA na formação de professores de Arte no Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB)

Partindo dessas ideias, este estudo se propôs indagar sobre o papel da IBA e da IEBA na formação de professores de Artes Visuais e de Artes Cênicas no IdA/UnB. Os espaços para esta investigação são aqueles dedicados às práticas pedagógicas no currículo da Licenciatura em Artes Cênicas, da Licenciatura em Artes Visuais e da Licenciatura em Artes Visuais a Distância. Dessa forma, os

estágios curriculares supervisionados são, no caso desses cursos, os espaços mais adequados para explorar essas metodologias. A Licenciatura em Artes Cênicas, por uma parte, conta com quatro estágios: o primeiro de observação, o segundo de observação participante, o terceiro de regência e o quarto de projeto de intervenção. A Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais a Distância contam com três estágios, um de observação, o segundo de observação participante e o terceiro de regência. Outros espaços em que o estudante pode ter práticas pedagógicas são as disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, em que poderia se ampliar a discussão sobre IEBA e sobre as metodologias de ensino baseadas nas Artes. Mas é no âmbito do estudo da Arte que essas metodologias encontram seus sistemas de pesos e contrapesos, porque devem se alimentar da forma de pensar, de fazer e de produzir na Arte.

Dessa forma, foram entrevistadas quatro professoras responsáveis pelos estágios curriculares supervisionados no Departamento de Artes Cênicas e no Departamento de Artes Visuais do IdA/UnB, com o objetivo de analisar as possibilidades da IBA e da IEBA na formação docente em Arte. As entrevistas giraram em torno de cinco questões: a forma como os estágios favorecem a pesquisa; as ferramentas metodológicas mais usadas nos estágios; a forma de apresentar a construção da regência; as metodologias de ensino mais comumente relatadas nos estágios de observação e as metodologias de ensino adotadas ou favorecidas na regência.

A primeira questão da entrevista evidenciou o espaço dos estágios supervisionados como espaços de pesquisa. As professoras entrevistadas concordaram que a pesquisa não pode desassociar-se da docência. Nesse sentido, lembraram que é um espaço propício para a tríade do sujeito artista/pesquisador/professor que a proposta de metodologia de investigação a/r/tográfica ressalta. O fato de o estagiário se encontrar nesse momento em diálogo com a comunidade educativa favorece o espaço de indagação, problematização e reflexão sistemática a partir da experiência. Com respeito a isso, uma das professoras observou que a Arte é realizada por meio da sua experiência. O que faz o professor com a sua experiência é criar situações para a experiência dos estudantes que são participantes. A metodologia estaria na forma como essas experiências são geradas.

A entrevista também revelou que a principal ferramenta metodológica usada nos estágios supervisionados é o Diário de Bordo. Essa forma de registro dos dados

não é uma forma exclusiva do campo das Artes, mas, nesse espaço, ganha um destaque diferenciado. Esses diários são também uma forma de escrita visual e de narrativa que inclui a imaginação com formas de ficção ou de criação. Uma das professoras entrevistadas ressaltou que essa ferramenta usada nos estágios supervisionados em Artes Visuais se encontra entre um Diário de Bordo e um Livro de Artista, que depois faz parte da exposição de final de semestre chamada ARTESTÁGIO, que conta com mais de sete anos de organização. Nessa exposição, os estagiários também são convocados a materializar suas experiências em um artefato artístico.

Por outra parte, as professoras apontaram outros instrumentos metodológicos que são baseados nas Artes como a elaboração de cartografias, de narrativas visuais e audiovisuais e elaboração de portfólios. A professora de Artes Cênicas destacou a relevância da Metodologia de Projetos, que em outras áreas é nova, quando ela já está na natureza das Artes Cênicas, e, como aponta uma das professoras das Artes Visuais, está também muito presente na metodologia dos artistas visuais. Por outra parte, a professora também destacou o valor do diálogo como forma de construção de conhecimento nos estágios. As supervisões, apontaram as entrevistadas, são espaços para esse diálogo, onde os estudantes compartilham os processos. Ademais, destacaram a necessidade de usar outras metodologias, principalmente aquelas que são relacionadas à etnografia e autoetnografia.

A entrevista também mostrou que, nos estágios supervisionados, os estagiários produzem – além de relatórios em que descrevem os espaços de educação, relatam, analisam e refletem sobre as observações e as regências realizadas – planos de aula, material didático e artigos. Uma das professoras afirmou que os artigos também tratam das experiências pedagógicas, mas estabelecem um recorte de pesquisa de acordo com interesses acadêmicos dos estudantes estagiários. Nos últimos semestres, os estudantes do Estágio Supervisionado em Artes Visuais 3 têm produzido artigos que, no primeiro semestre de 2017, cristalizara-se numa revista chamada “Tirocínio”, cujo objetivo é manter uma cadeia de leitura e comunicação entre os estagiários que concluem seu ciclo de estágios e aqueles que começam. Nesses artigos, os estudantes abordam um tema ou uma problemática de investigação da sua escolha relacionada com o estágio de regência concluído.

Sobre as metodologias de ensino que os estagiários têm observado nas instituições educativas onde estagiaram, as professoras concordaram que os relatos

mostram, na maior parte, o uso de metodologias incipientes ou mesmo de modelos de “educação bancária” (FREIRE, 1996), devido muitas vezes à própria situação de precariedade nas instalações nas escolas e à falta de material e recursos didáticos, mas também à falta de planejamento ou de professores especialistas no ensino da Arte e nas suas metodologias. Notaram também que, no Ensino Médio, elas conduzem à preparação para os vestibulares, e isso tem afastado as possibilidades de metodologias de ensino baseadas nas Artes. Porém, relataram experiências mais recentes que mostram uma crescente abertura a metodologias baseadas em Artes.

Por outra parte, segundo uma das professoras entrevistadas, esses relatos indicam que os professores de Arte da rede pública seguem, na sua maioria, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para Arte na triangulação entre produção, fruição e reflexão e que, no atual contexto da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), devem considerar uma perspectiva que amplia essa triangulação à criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Os relatos também mostram, segundo as professoras entrevistadas, que o eixo da produção se reduz muitas vezes à mera cópia ou modificação de imagens consagradas na História da Arte, como acontece com a prática comumente conhecida como “releitura”. Por outro lado, no eixo de fruição, os relatos indicam que se trabalha com a contextualização das obras de arte enfatizando sobre datas e nomes de movimentos artísticos e suas características. Esse tipo de prática acontece muito no Ensino Médio, quando os estudantes estão sendo preparados para os vestibulares ou exames de promoção do ensino básico ao superior. O eixo da reflexão, que se refere ao debate crítico e que inclui as questões de valores estéticos, é quase inexistente na prática, segundo o que relatam. No entanto, esse aspecto é notável em escolas que trabalham com abordagens da educação em cultura visual.

Sobre as metodologias de ensino que se praticam e são favorecidas nos estágios supervisionados, a professora do Departamento de Artes Cênicas destacou o uso de jogos teatrais, jogos dramáticos, artes performáticas, artes circenses, contação de histórias, dança e práticas de autonomia e crítica. As professoras das Artes Visuais apontaram a importância de que as metodologias de ensino se adaptem ao contexto e às necessidades particulares de cada escola e de cada grupo escolar ou mesmo da mediação cultural em museus, galerias ou centros culturais (onde os estagiários podem atuar). Existem também possibilidades de estagiar na criação de oficinas

de arte em instituições educativas. Nessa direção, destacaram o favorecimento de metodologias que ressaltam as visualidades cotidianas como formas de construção de conhecimentos e de saberes comunitários, como os Projetos de Trabalho, mas também com a elaboração ou uso de objetos de aprendizagem de caráter poético, como jogos, participação performática, investigação e apresentação. As professoras enfatizaram também o uso de metodologias comuns na arte contemporânea, como o uso de novas tecnologias ou da estética relacional, que favorece a participação em formas de conversação e reflexão conceitual sobre a imagem e as formas de ver culturalmente construídas, ou das abordagens críticas e agenciadoras sobre gênero, raça, acessibilidade e justiça social. Nas práticas pedagógicas em mediação cultural, ressaltaram abordagens dialógicas e críticas e nas oficinas a experimentação e a criação.

Essas entrevistas mostraram que as metodologias de investigação educacional e de ensino baseados nas artes são relevantes na formação de professores de Arte através da prática pedagógica nos estágios supervisionados em Artes Cênicas e nos estágios supervisionados em Artes Visuais do IdA/UnB. Essas práticas se manifestam no uso de metodologias de investigação que procuram – como nos Diários de Bordo ou nas narrativas visuais – uma abordagem estética em que o sujeito artista/pesquisador/professor tenha um espaço de grafia, ou escrita, ou um espaço de linguagem. A pesquisa aponta o favorecimento do uso de imagens e de experiências estéticas nesses espaços de “grafia”.

São também metodologias que buscam a participação comunitária da experiência estética, como as metodologias usadas nas artes cênicas que valorizam os jogos, as artes performáticas e circenses, ou as contações de histórias. Nesse sentido, apontam o papel que tem a conversação na construção do conhecimento. Muitos artistas contemporâneos têm adotado a conversação como um meio estético que permite a efetiva participação de um “espectador emancipado” (RANCIÈRE, 2011) que não só assume seu papel na “divisão e repartição do sensível” (RANCIÈRE, 2009), mas que também entende a sua responsabilidade na participação da construção da sua comunidade. Dewey nos alerta que a comunicação somente é possível quando as pessoas constroem algo juntas. A participação é um conceito central nas metodologias IBA e IEBA, que se mostra de maneira rica e potencial para as metodologias de ensino em Artes.

As metodologias da IBA e a IEBA são tudo isso, mas, sobretudo, são metodologias que valorizam os espaços da imaginação tanto na apresentação dos dados de pesquisa como nas reflexões críticas e nos artefatos poéticos. Os processos pedagógicos de contação de histórias, de experiências circenses, de jogos teatrais e dramáticos, de elaboração de cartografias ou portfólios ou livros de artista, ou os objetos de aprendizagem poéticos são alguns exemplos que nos mostram o uso da imaginação na construção de conhecimento cultural e social, mas que também podem contribuir para a construção do conhecimento científico. Da mesma maneira e sobre as mesmas bases, podemos apontar a importância de formas de ensino baseadas nas artes para a educação e para a arte que estão em transformação.

Essas metodologias se caracterizam por indagar nos espaços do desconhecido, nos espaços em que ocorre um processo de ser, de se tornar, de se transformar, de se construir e reconstruir e de experienciar. Esses processos exigem abordagens que procuram o entendimento do corpo em relação com o mundo e com os outros. A construção das subjetividades é enfatizada pelas abordagens narrativas e pela centralidade do corpo, no qual a singularidade dos personagens e das situações revelam que não há diferença que não faça diferença.

Considerações finais

Consideramos, com base na revisão de literatura e nas entrevistas realizadas com professoras responsáveis pelos estúgios supervisionados nas artes cênicas e pelos estúgios supervisionados nas Artes Visuais, que o valor principal das IBA e IEBA se evidencia nas suas diferenças das metodologias científicas. Essas metodologias proporcionam forma de operar que são estéticas e poéticas e que, por esse motivo, potencializam formas transformadoras de entender, fazer e ser no mundo, porque vão além do já conhecido e estabelecido.

Consideramos, da mesma forma, que a formação de professores de Arte por meio de metodologias IBA e IEBA pode potencializar a corporificação de identidades contíguas e híbridas entre professor, artista, pesquisador e estudante. Trata-se, pois, não de papéis antagonônicos ou de identidades fixas, mas de estados de ser frente ao mundo. A formação de professores de Arte em seu meio artístico é um diferencial que deve ser valorizado, porque permite uma maior exploração das potencialidades singulares da Arte na construção do conhecimento. A literatura e as entrevistas

mostraram que existe uma tendência para formar professores artistas que sempre estejam se movimentando e refletindo como artistas/pesquisadores/professores e isso abre espaço para novas metodologias que promovem a reflexão e autorreflexão.

As professoras entrevistadas apontaram a importância dos estágios para provocar, instigar e inspirar os estagiários a movimentar o sensível, proporcionar experiências, não só para ministrar uma aula ou fazer uma obra de arte, mas para pensar a aula como obra de arte. As entrevistas mostram que as metodologias de investigação dos estágios tendem a valorizar a experiência vivenciada, pensando no processo e se fazendo consciente no trabalho, e isso pode ser levado para a futura prática docente. Também notaram que, quanto mais metodologias artísticas há no processo dos estágios, mais os estudantes estagiários tendem a pensar de outras formas sua futura prática pedagógica.

Tudo isso nos conduz a considerar que a IBA, a IEBA e as metodologias de ensino baseadas em Arte podem fazer da educação algo instigante e transformador, que, como pensa a professora de Artes Cênicas, podem ser metodologias adotadas em toda a educação e por professores de todas as áreas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARONE, T. *Aesthetics, Politics, and Educational Inquiry: Essays and examples*. Michigan: P. Lang, 2000.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts Based Educational Research. In: JAEGER, R. *Complementary Methods for Research in Education*. Washington D.C.: American Educational Research Association, p. 73 - 116, 1997.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts Based Educational Research. In GREEN, J.; GREGO, C; BELMORE, P. *Handbook of Complementary Methods in Education and Research*. New Jersey: AERA, p. 95-109, 2006.

BARONE, T.; EISNER, E. *Arts Based Research*. LA: SAGE, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/*

Arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, J. *Art as Experience*. N.Y.: Penguin Group, 2005.

DIAS, B. Investigação Baseada em Arte em tempo de mudança da Arte Educação. 2016. In VENTURELLI, S.; ROCHA, C. (org.) *Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia*. Brasília: Editora PPG/ARTE UNB, p. 7-24, 2016.

DIAS, B.; IRWIN, R. (Org.). *A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

EISNER, E. *The Enlightened Eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

_____. *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press, 2002.

EFLAND, A. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GREENE, M. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. USA: Jossey Bass, 2000.

HERNÁNDEZ, F. La Investigación Basada en las Artes: una propuesta para repensar la investigación en la educación. *Educación siglo XXI*. n° 26, p. 85-118, 2008.

IRWIN, R.; COSSON A. de. *A/R/Tography: Rendering Self Trough Arts Based Living Inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. 2004.

IRWIN, R.; BEER, R.; SPRINGGAY, S.; GRAUER, K.; XIONG, G.; BICKEL, B. The Rizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*. 48(1), 70- 88, 2006.

MCNIFF, S. *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publisher, 1998.

_____. Arts Based Research. In: KNOWLES, G. COLE, A. (Eds). *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. SAGE

Publications, p. 29-40, 2007.

RANCIÈRE, J. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009. 2ª Ed.

_____. *The Emancipated Spectator*. London: Verso, 2011.

ROSE, G. *Visual Methodologies*. London: Sage, 2001.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (orgs). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

SULLIVAN, G. *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts*. LA: SAGE Publications, 2010.

A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola

Juliana Eugênia Caixeta

Maria do Amparo de Sousa

Paulo França Santos

Delano Moody Simões da Silva

Luciane Alves Rodrigues

Otávio Augusto Moser Prado

Raimunda Leila José da Silva

Helma Salla

Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus

Rodrigo Alves Xavier

Alexandre Magno Maciel Costa e Brito

A formação inicial e continuada de professores/as tem sido um desafio para diferentes instituições formadoras, desde universidades até escolas de formação profissional, sejam elas governamentais ou não (AQUINO; MUSSI, 2001; SANTOS, 2016). Este capítulo apresenta reflexões teórico-metodológicas sobre as contribuições da parceria entre a universidade e a escola para a formação docente inicial e continuada, em serviço, a partir da metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, proposta pelo projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado ao Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas, da Faculdade UnB Planaltina (FUP).

Compreendemos a formação de professores/as sob a ótica do processo de desenvolvimento humano, ou seja, que só é possível num espaço interativo de atuação de si com os outros, permeado pelas diferentes culturas que se entrecruzam no fazer docente. Desse ponto de vista, a formação é um processo que requer a atuação da pessoa no contexto profissional, compreendendo-o como um espaço que é construído pelo fazer ou pelo não fazer do/a profissional, seja já graduado/a ou não, com seus/suas parceiros/as professores/as e seus/suas estudantes.

Com isso, defendemos que a formação docente no Prodocência da FUP é um processo de inovação educacional, tal como entendido por Guimarães, Sousa, Paiva e Almeida (2015):

[...] um processo emancipatório, portanto não impositivo, que, em síntese: resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais entre pesquisadores e professores; pressupõe o diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar, a fim de ser assimilável por essa comunidade; tem o potencial de promover mudanças na cultura escolar; envolve uma dimensão histórica, já que não corresponde a uma novidade, no sentido de algo completamente novo, sendo mais frequentemente uma recontextualização, processo em que algo criado em um contexto escolar passa por adaptação para ser inserido em outro contexto escolar, considerando as suas especificidades; requer a adoção de procedimentos sistemáticos de avaliação do processo de concepção, desenvolvimento e implementação, visando superar lacunas em novos ciclos de aplicação; e, por fim, mas não menos importante, tem o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa (GUIMARÃES; SOUSA; PAIVA; ALMEIDA, 2015, p. 42).

Esse conceito é importante porque se alia diretamente aos objetivos do Prodocência se compreendermos que eles almejam, para elevar a qualidade da formação docente no país, por um lado, “dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica” (BRASIL, 2015) e, por outro, “formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país” (BRASIL, 2015). Portanto, o programa Prodocência prevê ações em dois espaços simultaneamente: na Educação Básica e na Educação Superior, seja na formação inicial, seja na formação continuada de professores/as.

Para nós, a concretização do Prodocência implica, portanto e necessariamente, em uma aproximação dos espaços escolar e universitário para a consolidação de contextos formativos tanto para professores/as da Educação Básica, quanto para licenciandos/as e professores/as universitários/as de Ciências Naturais. Para tanto, há que se encontrar um espaço de formação na docência e, também, na pesquisa, uma vez que a atuação docente, a sala de aula e as interações sociais, que ali se desenvolvem, se tornam foco de pesquisa e de interesse dos/as profissionais, sejam eles/as graduados/as ou não. A prática pedagógica é favorecida pelos processos

de aprendizagem que, quanto mais intencionalmente estruturados por meio de estratégias específicas, mais podem gerar transformação pessoal e coletiva. Nesse sentido, concordamos com Gergen (2001) que um desafio da educação pós-moderna é substituir a ênfase no conhecimento individual pela ênfase na produção coletiva de conhecimento.

A metodologia qualitativa, nesse caso, se estrutura com ênfase na construção coletiva do conhecimento e envolve a adoção de posicionamentos que, a nosso ver, constituem condição *sine qua non* para o processo em si de construção coletiva do conhecimento.

Na abordagem qualitativa de pesquisa em desenvolvimento humano, a produção do conhecimento se dá numa relação dialógica entre pesquisador/a e participante quando, na interação, produzem sentidos. Essa é a natureza dos dados em psicologia do desenvolvimento, eles são construídos socialmente. Essa compreensão está fundada na definição de desenvolvimento humano como sendo transformações que ocorrem na relação eu-outro e na própria compreensão de ser humano como uma possibilidade aberta, gerada e mantida na interação, ao mesmo tempo em que é geradora de novas possibilidades.

A atuação docente, nessa perspectiva inovadora, envolve o entrelaçamento teórico e metodológico em uma práxis colaborativa no processo de ensino-pesquisa-ação. Trata-se de um processo deliberadamente orientado para a emancipação das pessoas enquanto aprendem-ensinam-pesquisam e se desenvolvem, conhecem e constroem conhecimento coletivamente. Portanto, um processo tecido em relações horizontais potencializadoras do desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos/as atores/atrizes envolvidos/as. Para isso, temos adotado, em nossos projetos, metodologias de pesquisa qualitativa, marcadamente no delineamento da pesquisa-ação e da pesquisa narrativa (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2017).

Nossa proposta de articulação da pesquisa científica com práticas pedagógicas se assenta em dois pressupostos. Primeiro, constitui um desafio da educação na atualidade deslocar a ênfase do conhecimento centrado no indivíduo para a construção coletiva de conhecimento. Segundo, a complexidade da educação exige constantes inovações em suas demandas técnicas e éticas. A complexidade é aumentada com o inadiável entrelaçamento dessas duas demandas, porque a inovação técnica com suas bases epistemológicas vinculadas ao caráter regulador e normativo, atrelado a um processo de mudança fragmentado e autoritário, não

potencializa novas relações entre ser, saber e agir. Essa perspectiva de inovação técnica da ciência conservadora contraria as condições de produção coletiva do conhecimento e as devidas inovações, que “não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitá-las e não se envolvem na sua própria construção” (BENAVENTE, 1992, p. 28).

1. A atuação pedagógica delineada por meio da metodologia qualitativa

Para a concretização de projetos de formação de professores/as assentes nas ideias de inovação educacional que adotamos, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, no delineamento de pesquisa-ação e na pesquisa narrativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Delineamento 1 – Pesquisa-Ação

A pesquisa qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, é utilizada no Prodocência da FUP, porque prevê um ciclo permanente de reflexão-ação-reflexão nos processos de planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais implementados nas diversas instituições participantes do programa, uma vez que atuamos em escolas (SAMPAIO; RODRIGUES; FERRO; SOUSA, 2015; PRADO; MOTA; SILVA; CAIXETA, 2017; COSTA; CAIXETA; SILVA, 2017; PEREIRA; VASCONCELOS; CAIXETA; XAVIER, 2017; LIMA; RODRIGUES; ALVES; AGUIAR; SALLA; JESUS, 2017), mas também em residências (SALLA; RAZUCK; SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2016), com atendimento pedagógico domiciliar; hospitais (SANTOS, 2016; FRANÇA; BARBATO, 2015), unidades de internação (CLAUDIO, 2015; OLIVEIRA; CAIXETA, 2015; SANTOS; GRANJEIRO; RODRIGUES; RAMOS; SILVA; BARBOSA; SILVA; ALVES, 2015; ALVES, 2017).

A inovação relativa a essa formação pedagógica está na natureza dessa tecnologia metodológica, implicando proposição e desenvolvimento de projetos, que, a partir de uma problematização da realidade, possibilita o planejamento, implementação, descrição e avaliação de processos atuação, num processo contínuo de reflexão e ação, que deve subsidiar uma prática que é reflexiva (MIRANDA, 2012; TRIPP, 2005).

Assim, em vez de um método com um curso estabelecido em definitivo, priorizamos as relações entre os sujeitos e, desses, com os objetos, enquanto aprendem-ensinam e se desenvolvem, conhecem e constroem conhecimento coletivamente (SOUSA; CAIXETA; SANTOS; SILVA, 2017). Desse modo, a abordagem qualitativa possibilita a investigação de processos humanos e sociais nas interações entre pesquisadores/as, participantes e contextos com foco na construção de significados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Em sua perspectiva original, de realizar investigações que contribuam, ao mesmo tempo, para o avanço científico e para a transformação social, a pesquisa-ação apoia a perspectiva da inclusão. Nesse ponto de vista, a sistemática de aprimorar a prática, com apoio da pesquisa acadêmica, favorece e é beneficiada pela participação de todos nas ações que implicam produção de conhecimento e atuação ética (SOUSA; CAIXETA; SANTOS; SILVA, 2017), por que:

- a) favorece a formação inicial dos/as estudantes da graduação ao criar contextos de formação complexos que exigem, além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área de formação, também o desenvolvimento de competências relacionadas a habilidades sociais como conversar e interagir com pessoas e ambientes diferentes do usual, num contexto de atuação multi e interdisciplinar;
- b) favorece a formação continuada dos/as profissionais participantes, seja como estudantes de pós-graduação, seja como orientadores/as de estudantes de graduação, seja como colegas que viabilizam a atividade pedagógica, porque o contexto gera a necessidade de se posicionar teórica, metodológica e criticamente perante as situações apresentadas no decorrer do desenvolvimento dos projetos;
- c) favorece a formação em serviço (AQUINO; MUSSI, 2001) de professores/as universitários/as e da educação básica, porque implica a aproximação de contextos de atuação profissional diversificados, nos quais os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados de intervenção à situação concreta;
- d) favorece um tipo de formação associada à mudança, que adquire sentido quando os sujeitos são protagonistas das propostas e ações, de modo que as mudanças produzem conhecimentos novos, providos de crítica e de novas possibilidades humanas;

- e) favorece a reflexão de professores/as e estudantes a respeito de contextos sociais que ultrapassam as fronteiras da escola e da universidade, predispondo os sujeitos e as instituições a ultrapassar as questões técnicas em favor das exigências éticas.

Consideramos que a inovação da atuação pedagógica centrada na proposta metodológica de interação entre teoria e prática e entre pessoas, incluindo profissionais diversos em diferentes contextos, capacita todos os envolvidos para reflexão ética e a para autoria como enunciativa e construtora de identificação cidadã em movimento. Nesse sentido, os objetivos do Prodocência na FUP incluem, por um lado, dar visibilidade à voz dos/as participantes nos projetos educacionais, gerando espaços, métodos e dinâmicas favoráveis à construção de suas narrativas e de suas visões sobre as atividades de que participaram; por outro, busca promover a justiça social, os direitos humanos e a inclusão, ao proporcionar condições materiais, simbólicas e pessoais de interlocução e prática cidadã.

O foco da nossa atuação pedagógica no Prodocência tem sido, portanto, mobilizar pessoas, sejam elas estudantes universitárias – da graduação e da pós-graduação – ou professores/as da universidade e da educação básica, para elaborarem e executarem projetos de intervenção, com o auxílio de mediadores mais experientes. Esses podem ser profissionais da educação e/ou da saúde e/ou de outra área de formação que atuam a partir de problemas que são demandados por instituições ou que são provocados pelos/as mediadores/as da formação. Por exemplo, as atividades das unidades de intervenção (UI) foram demandadas pela própria UI para estudantes de graduação da Universidade de Brasília. Já as atividades docentes no hospital ou no atendimento domiciliar foram requeridos pelos/as próprios/as pacientes ou por pessoas ligadas a eles/as ou pela própria natureza interdisciplinar do hospital (FRANÇA; BARBATO, 2015; SANTOS, 2016; SALLA; RAZUCK; SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2016).

Independentemente de como o grupo receba a demanda educacional, uma vez reconhecida a sua existência, os/as pesquisadores/as mais experientes deflagram mediações, a partir da pedagogia dialógica (MATUSOV, 2015), com o objetivo de explorar o contexto, gerando possibilidades de superação. Para tanto, o grupo de pesquisadores/as, composto por professores/as e estudantes da universidade e professores/as da educação básica, em conjunto, desenvolvem pesquisas teóricas

e grupos de estudos que possibilitem entender os desafios para delinear ações de intervenção que podem ser realizadas naquela comunidade-alvo. Esse momento pode acontecer ou não com a participação dos/as estudantes da Educação Básica, porque, para a realização da pesquisa-ação nos contextos adversos com os quais atuamos, como hospitais e unidades de internação, o acesso a muitas pessoas pode ser restrito.

Após a exploração do problema, isto é, dos desafios a serem enfrentados ou das otimizações que são desejadas para o contexto, os/as pesquisadores/as, em conjunto, sempre que possível, com a comunidade-alvo, vão delinear as atividades que podem ser desenvolvidas. Nesse processo, pode ser necessário que os/as pesquisadores/as mobilizem colaboradores externos para que as atividades sejam desenvolvidas ou que contatem a comunidade-alvo para o diálogo fraterno, em que as conclusões são construídas a partir da qualidade dos argumentos e da participação democrática de todos/as os/as envolvidos/as. Essa mobilização é uma oportunidade de os/as pesquisadores constituírem competências múltiplas para a atuação na escola, ou seja, capacidade de mobilizar recursos de si e de outros para o desenvolvimento de atividades na escola, independentemente de como ela seja e do local em que esteja – e também fora dela.

Quando o planejamento está delineado, sempre que possível, a comunidade-alvo é convidada a opinar para enriquecimento do processo, especialmente se não pôde se fazer presente ao longo do processo de delineamento desde o início. Nesse caso, as alterações sugeridas pela comunidade-alvo podem fazer os/as pesquisadores/as retornarem à fase de planejamento, para refinamento. Em seguida, ocorrem a execução das atividades planejadas e as avaliações, que tanto acontecem por meio de diálogos quanto por meio de instrumentos de pesquisa elaborados para esse fim.

É importante salientar que, nesse processo de implementação dos projetos educacionais, os/as professores/as da educação básica são importantes orientadores/as dos/as licenciandos/as de Ciências Naturais. Semanalmente, eles/as se reúnem para definir estratégias e recursos que possibilitem o desenvolvimento das ações educacionais no contexto em que estão atuando.

Delineamento 2 – Pesquisa Narrativa

As narrativas são usadas, no Prodocência, como dispositivo de pesquisa-formação, na medida em que geram um contexto que oportuniza a reflexão autobiográfica, isto é, a “capacidade de tomar consciência dos saberes tácitos, de compreender a historicidade da formação e de promover a reinvenção das representações de si, do outro e das coisas” (PASSEGGI, 2016, apresentação oral).

A ênfase na maneira como as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas, como atuam e pensam sobre suas ações e as dos outros nos interessa porque permite a construção de indicadores qualitativos, ou seja, com foco no significado do que é importante para a pessoa nessa experiência formativa. Para nós, essa percepção de si e de como a pessoa concebe que se modificou profissionalmente se vincula ao conceito de efetividade sobre as atividades formativas e o impacto que a atuação delas têm para a formação profissional.

Com a pesquisa narrativa, queremos explorar o espectro de opiniões, que orientam o processo de os/as participantes agirem sobre e transformando o mundo e a si, enquanto produzem conhecimento. Com isso, queremos alcançar e tecer juntos a compreensão da experiência formativa, entendendo experiência como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (BONDÍA, 2002, p.21), no entendimento de que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p.25).

Por isso, ao final da participação em projetos educacionais, os/as pesquisadores/as, professores/as – em formação inicial ou continuada – são convidados/as a participar de entrevistas narrativas, nas quais podem ouvir a si mesmos e ter mais um espaço de formação de si, uma vez que ouvir a própria voz também é um ato formativo.

2. Algumas considerações

A educação, processo responsável por uma socialização diversificada e assente no reconhecimento das diferenças e no compartilhamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade (MANTOVANINI, 2001), também é responsável pela

construção da inovação científica e tecnológica (GUIMARÃES; SOUSA; PAIVA; ALMEIDA, 2015). Nesse contexto, entendemos que o Prodocência representa uma resposta à preocupação do governo brasileiro com a formação de professores/as capazes de aprender, agir e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, gerenciando suas carreiras com vistas à construção de competências relacionadas a uma atuação inovadora (DAY; SACHS, 2004).

Neste capítulo, apresentamos nossa proposta pedagógica de formação de professores/as que prevê a imersão e o engajamento de diferentes professores/as – sejam iniciais, sejam graduados/as, que atuem nas diferentes escolas ou na universidade – em projetos educacionais fundamentados na metodologia de pesquisa qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, com o objetivo de promover a formação em redes colaborativas, em que a responsabilidade é partilhada e as oportunidades são otimizadas. A pesquisa-ação favorece a práxis educacional, por sua natureza estar voltada para a resolução de problemas sociais e, também, para a construção de “novos hábitos e costumes” (MIRANDA, 2012, p. 13). Nesse contexto, trazemos à tona a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior e, também, apresentamos uma proposta de construção de contextos de formação que permite que os/as professores/as tenham experiências de imersão numa atuação prática-teórica, portanto, obrigatoriamente, reflexiva, independentemente de estarem ou não graduados/as.

A proposta que apresentamos evidencia a possibilidade multidimensional de formação docente quando universidade e escola se unem, em parceria, para a construção de espaços formativos para si e para outrem. Com essa parceria, profissionais e discentes participantes, ligados à universidade, podem aprofundar sua formação acadêmica e profissional durante a realização das aulas no contexto da pesquisa, porque têm a oportunidade de realizar estudos teóricos e práticos, envolvendo a aplicação da metodologia científica tanto na sistematização da sua atuação prática quanto em estudos teóricos e acadêmicos. Igualmente, têm a oportunidade de pensar sobre si e sua formação profissional, haja vista que essa é a temática foco do Prodocência: projetos educacionais promotores de uma formação docente inovadora que contempla a mobilização de recursos pessoais e sociais relacionados à ética, definida como um engajamento num processo de reflexão de si, considerando o outro, no espaço-tempo para além do aqui-agora, que permite a tomada de decisão intencionalmente avaliada (SOUSA, 2011).

Os benefícios que temos identificado por essa ação formativa colaborativa se referem, também, à construção identitária, porque não há como sair ileso/a de uma experiência de formação profissional que se fundamenta no trabalho coletivo, no encontro, desencontro e confronto com o outro e com o contexto. Além disso, os benefícios se concentram em dois aspectos: (i) na comprovação dos benefícios do uso da metodologia qualitativa, no delineamento da pesquisa-ação em projetos de formação profissional na educação superior e (ii) nas possibilidades de avanço da interação entre as instituições parceiras e a universidade no que se refere ao desenvolvimento de inovações educacionais: sejam elas de concepção de educação superior, sejam elas de estratégias de ensino; sejam elas de teorização ou de outra natureza.

Por fim, entendemos que a atuação docente inovadora é necessariamente inclusiva. Ou melhor, a inclusão está na estrutura da práxis da educação inovadora. Ela está imbricada na teoria, método e ética dos processos de ensino-pesquisa-atuação, em que cada pessoa vivencia seu máximo potencial de participação como cidadão/ã ativo/a na construção de si, de sua comunidade e da sociedade. Em decorrência, observa-se uma consistência com os compromentimentos escolhidos, uma preocupação e cuidado intencional para evitar as contradições entre o que pensa, diz e faz.

A parceria universidade-escola para formação inicial e continuada de professores/as, com metodologia de pesquisa-ação e narrativa, integra a inovação técnica à ética. Isso acaba por oportunizar o protagonismo dos sujeitos produzindo, coletivamente, conhecimentos novos, ultrapassando as questões técnicas em favor de exigências éticas; não apenas rearticulação do sistema, desprovido de crítica e de novas possibilidades humanas.

Assim, as bases epistemológicas da parceria universidade-escola para a formação inicial e continuada de professores/as residem no caráter emancipatório e argumentativo da ciência propiciadora de comunicação e de diálogo com saberes locais e a(u)tores/as diferenciados/as, realizado em um contexto sócio-histórico. Trata-se, portanto, de inovação ético-social e cognitivo-instrumental, na medida em que constitui contexto propício ao desenvolvimento da consciência cidadã e da sensibilidade ética e estética, viabiliza um repertório de posicionamentos flexíveis e coloca em circulação e discussão saberes acadêmicos, populares e multiculturais.

A cooperação entre professores/as e estudantes universitários e da rede pública de ensino contribui para a superação de vulnerabilidades teóricas, metodológicas e práticas, oportuniza parcerias no desenvolvimento de projetos e enfrentamento dos desafios cotidianos, aumenta as possibilidades de escuta da voz dos/as professores/as e dos/as estudantes, promove a competência de expressão e a capacidade de interferir no público e disputar dignamente o espaço da fala, desencadeia um processo de reflexão de si favorecedor de uma maior compreensão da condição de sujeito e de profissional da educação e capacita para proposição e execução de projetos em contextos diversos.

Os resultados potenciais da parceria universidade-escola incluem uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade, a produção de projetos educacionais vinculados à noção de educação inclusiva, o refinamento do delineamento da metodologia qualitativa na pesquisa e prática educativa, a produção de livros e artigos, apresentando os avanços teóricos e metodológicos oportunizados pelas experiências, e a sistematização de novas definições de inovação em educação, com a propriedade e profundidade que as experiências possibilitarem.

Referências bibliográficas

ALVES, B. *Cinência: possibilidades didáticas do cinema para a (cons)ciência no contexto da medida socioeducativa de internação*. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

AQUINO, J.G. ; MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. Em *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto. 1992.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prodocência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov/prodocencia>. Acessado em 09.09.2017.

CLAUDIO, G.C. *O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação*. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

COSTA, B. C. A.; CAIXETA, J. E.; SILVA, R. L. J. Química dos Polímeros: uma proposta de intervenção à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa Em Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital. Mendoza. Alcalá: Universidad de Alcalá Servicios de Publicaciones, v.1.p.530 – 539. 2017.

DAY, C; SACHS, J. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In: *International handbooks on the continuing professional development of teacher*. Maidenhead, UK, Open University Press, p. 3-33. 2004.

FRANÇA, P.; BARBATO, S. Interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar. Em MACIEL, D.A.; BARBATO, S. (orgs.). *Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar* (p.273-284). 2ª Edição. Brasília: EdunB. 2015.

GERGEN, K. Psychological Science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56 (10), 803-813. 2001.

GUIMARÃES, A. P. M.; SOUSA, A.; PAIVA, A.; ALMEIDA, R. O. de. *Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online*. Actas do VI Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Universidade Tiradentes, Aracaju. 2015.

LIMA, L. P.; RODRIGUES, S. S.; ALVES, A. P.; AGUIAR, M. S. P.; CAIXETA, J. E.; SALLA, H.; JESUS, K. M. P.; SILVA, R. L. J.; MOREIRA, G. E. *Aedes aegypti em: oficinas temáticas e alfabetização científica de estudantes do programa EJA Interventivo*. Em Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital. Mendoza. Alcalá: Universidad de Alcalá Servicios de Publicaciones, v.1. p.367 – 376. 2017.

MAGALHÃES, B.R. *Recursos didáticos: um universo de possibilidades para a mediação de conceitos para estudantes com polineuropatia sensitivo motora*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília. Planaltina. 2016.

MATUSOV, E. *Pedagogia dialógica: possibilidades para a educação do século XXI*. Apresentação Oral. Laboratório de Práticas Dialógicas na Educação (FE) e Laboratório Microgênese das Interações Sociais (IP). Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

MANTOVANINI, M.C. *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP. 2001.

MIRANDA, M.I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. Em SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional* (p.13-28). Uberlândia: EDUFU. 2012.

OLIVEIRA, P. L. de; CAIXETA, J. E. (2015). RAP, língua portuguesa e socioeducação. Em CAIXETA, J.E.; SOUSA, M. DO A.; SANTOS, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 223-242). Curitiba: Editora CRV.

PASSEGGI, M. da C. F. B. S. *As narrativas autobiográficas: método de pesquisa e dispositivo de formação*. Apresentação Oral. II Seminário Internacional de Musicologia da UnB. I Encontro Temático Música em Contexto. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PRADO, O. A. M.; MOTA, I. J. A.; SILVA, L. T. C.; CAIXETA, J.E. *Ensino de Ciências, perguntas e docência: projeto da Dengue ao Corpo Humano*. Em Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital. Mendoza. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicios de Publicaciones, v.1. p. 82-91, 2017.

PEREIRA, M.R.F.; VASCONCELOS, M.C.C. dos S. ; CAIXETA, J.E.; XAVIER, R. A. *Ensino de física por investigação e a metodologia qualitativa com delineamento de pesquisa participante*. Atas. 6º Congresso Iberoamericano de Investigación Qualitativa – CIAIQ. Espanha. 2017. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/index>. Acessado em 09.09.2017.

SALLA, H.; RAZUCK, R. C. de S. R.; CAIXETA, J. E. Atendimento domiciliar: ações e reflexões sobre a inclusão de um aluno com polineuropatia sensitivo motora. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. DO A.; SANTOS, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 173-192). Curitiba: Editora CRV, 2015.

SAMPAIO, L. F.; RODRIGUES, L. A.; FERRO, A. R.; SOUSA, A. T. P. de. Integração universidade-escola: uma vivência na sala de recursos para alunos com deficiência visual. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. DO A.; SANTOS, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 193-210). Curitiba: Editora CRV,

2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5ª. edição. Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill. 2013.

SANTOS, B. A. L. dos; GRANJEIRO, F. B.; RODRIGUES, V. H. dos S.; RAMOS, R. do C. S.; SILVA, H. B. da; BARBOSA, R. L.; SILVA, P. R. da; ALVES, E. B. dos S. (2015). O que eu preciso para viver? Concepções de adolescentes em internação. Em CAIXETA, J.E.; SOUSA, M. DO A.; SANTOS, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 273-286). Curitiba: Editora CRV. 2015.

SANTOS, P. F. *As possibilidades de formação docente em serviço para o atendimento educacional domiciliar*. Em SANTOS, P.F. (coordenador) Sessão Coordenada: Diversidade e Adversidade: pesquisas em educação e desenvolvimento humano. 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Universidade de Fortaleza. Ceará. 2016.

SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Revista Indagatio Didactica*, v. 8, p. 94-108. 2017.

SOUSA, M. A. Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado : interfaces com a ética e a sustentabilidade. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília. 2011. 150 f.

SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F.; SILVA, R. do C. *Metodologia qualitativa em uma disciplina de formação docente: narrativas sobre a experiência*. Texto não publicado. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina. 2017.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, 31(3), 443-466. 2005.

A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

1. O projeto do curso de Música no programa Prodocência: objetivos e procedimentos

No Brasil, hoje, a formação de professores está vivenciando momentos críticos diante da situação econômica do país e da redução de verba para a educação, principalmente, no que se refere à continuidade dos projetos propostos no período de 2009 a 2013. Dentre as medidas administrativas tomadas pelo governo na época, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) tiveram uma grande repercussão e impacto nas Instituições de Ensino Superior (IES). Sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e estimulados pela nova política educacional de incentivo à docência, esses programas inovaram nas ações de qualificação e de fomento aos cursos de formação de professores. Nas palavras de Montandon, eles foram criados “[...] especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores” (2012, p. 48). Os programas visavam atender à atual nova legislação de reformulação dos cursos de licenciatura que preconiza, entre outros princípios: a integração entre teoria e prática e entre conhecimentos científicos e didáticos; a prática docente no contexto escolar; a integração universidade e educação básica; o reconhecimento da escola como espaço formativo (BRASIL, 1996, 2002a, 2015).

A publicação de editais de fomentos foi estimulada, principalmente, pela homologação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), atualmente, reformuladas pela Resolução CNE/CP 1/2015 (BRASIL, 2015). As resoluções de 2002 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e a carga horária dos cursos de licenciatura. A promulgação desses documentos provocou um impacto direto na gestão e no desenvolvimento dos

cursos nas IES, principalmente por causa do aumento da carga horária de práticas docentes e de estágio: 800 (oitocentas) horas no total. As IES manifestaram como pontos frágeis para efetivação das diretrizes: a falta de professores qualificados para ministrar a carga horária exigida e as novas demandas de disciplinas; a diversidade de entendimentos sobre o conceito de prática e sua efetivação nos cursos; e o distanciamento da universidade da realidade das escolas. Esses fatores, somados à necessidade de transformar, qualificar e estimular a formação de professores, influenciaram a criação do Pibid e do Prodocência. No Prodocência, o foco foi a reforma curricular dos cursos de licenciatura, sua implantação, acompanhamento e resultados. Montandon (2012) destaca que os projetos do Prodocência visavam à pesquisa no, dos e para os cursos de licenciatura, a fim de identificar problemas, desenvolver soluções e práticas inovadoras e divulgar os resultados. Nesse sentido, os projetos institucionais encaminhados para a Capes apresentavam diferentes abordagens de pesquisa e de ações. Efetivamente, o programa Prodocência deu visibilidade e sustentabilidade para a pesquisa pedagógica voltada para a formação de professores e sua necessidade e relevância para a qualificação da formação em nível superior.

No contexto da Universidade de Brasília (UnB), os cursos de Licenciatura divididos em grupos de trabalho tiveram a liberdade de elaborar projetos específicos para avaliar, reformular e apresentar práticas inovadoras para seus cursos de formação de professores, observando os objetivos da proposta do edital institucional. O projeto Prodocência na UnB adotou como meta conhecer, avaliar e apresentar novas propostas para a qualificação de seus cursos de licenciatura. Assim, como objetivo geral propôs “compreender e qualificar a profissão docente em todos os âmbitos por meio de um processo colaborativo, tendo a prática docente como eixo norteador no diagnóstico e no enfrentamento das fragilidades e das potencialidades dos cursos de formação de professores da Universidade de Brasília” (BRASÍLIA, 2010). Para atingir esse objetivo, cada grupo de trabalho envolvido no projeto institucional se comprometeu-se a investigar os saberes docentes considerados necessários à docência no âmbito de seus cursos, bem como analisar as ações e as práticas que têm sido desenvolvidas para fomentar a aquisição e a mobilização desses saberes e, assim, conseqüentemente, qualificar a formação docente (PILATI et al., 2013).

O projeto do curso de licenciatura em Música no Prodocência apresentou a proposta de investigar a identidade do seu curso, sua história, perfil de aluno e

saberes considerados necessários à docência em música na concepção do currículo do curso e dos professores, alunos egressos e alunos de graduação (AZEVEDO et al., 2013). O objetivo geral adotou a seguinte redação: conhecer o histórico da licenciatura no Departamento de Música, seus objetivos, práticas, concepções e saberes, assim como o perfil do aluno do curso de Licenciatura em Música. O objetivo está associado ao pressuposto de que a formação e a prática docente no ensino superior se constroem e se reconstróem a partir dos sujeitos que participam das escolhas e das decisões pedagógicas na e para a formação dos graduandos. Assim, especificamente, o projeto da Música objetivou: a) realizar um levantamento sobre a trajetória histórica da Licenciatura em Música; b) conhecer a realidade das práticas docentes em música na perspectiva dos alunos egressos e dos professores formadores; c) levantar o perfil dos alunos dos cursos de Música, entre eles, Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Artística/Música, Licenciatura em Música a distância e Bacharelado em Instrumento/Voz, Regência e Composição; d) contribuir para o aprimoramento da formação dos bolsistas do curso de Música por meio da prática de pesquisa, vivência não contemplada no currículo do curso. Durante o desenvolvimento do projeto, participaram da equipe duas professoras da área de educação musical do Departamento de Música, três bolsistas Reuni-Prodocência e um bolsista Pibic.^{5,6} O projeto contou ainda com a colaboração de duas professoras do curso de Licenciatura em Música: Delmary Vasconcelos de Abreu e Janaína Sabino.⁷

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com quatro participantes, três ex-professores e uma ex-aluna do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/UnB). Nas memórias dos participantes, traçamos o histórico da constituição da formação de professores de música no MUS/UnB com foco em três momentos relevantes de desenvolvimento do currículo e da identidade do curso: a) o curso de Música no projeto da Universidade de Brasília e os primeiros anos – período 1969 a 1972; b) a educação artística e a formação de professores em Licenciatura em Música – período de transição 1972-2007; c) o curso de Licenciatura em Música e a reformulação curricular – período de 2007 a 2017. Esses

5 Reuni – Programa de Reestruturação da Universidade.-

6 A equipe do Prodocência foi formado pelas professoras coordenadoras do projeto: Denise Cristina Fernandes Scarambone, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo; pelos bolsistas Reuni-Prodocência UnB: Celso Alves Sousa Júnior; Fernando Costa Sousa; Iara Gregório Tristão da Cunha e pelo bolsista Pibic Rafael Miranda.

7 Na época, a professora Janaína Sabino atuava como professora substituta do Departamento de Música. A professora é ex-aluna do Departamento com formação em composição e mestrado em educação musical.

momentos foram definidos de acordo com o relato dos entrevistados. As narrativas dialogam com os currículos dos cursos do MUS/UnB, a literatura que tem discutido a legislação educacional para a formação de professores para Educação Básica e a inclusão da Música na Educação Básica.

2. As “vozes” da memória: procedimentos de pesquisa e apresentação dos colaboradores

Neste tópico, apresentamos os procedimentos utilizados nas entrevistas realizadas com os informantes e os colaboradores da pesquisa: o professor Conrado Jorge Silva De Marco, conhecido como Conrado Silva e as professoras Mércia de Vasconcelos Pinto, Cristina de Souza Grossi e Maura Lúcia Fernandes Penna (ex-aluna), conhecida como Maura Penna.⁸ Identificamos os entrevistados como informantes e colaboradores, principalmente porque a história da formação de professores no Departamento de Música aqui relatada é concebida com base em suas memórias. A entrevista narrativa é uma modalidade de entrevista que possibilita ao pesquisador a (re)construção da narrativa e os sentidos dela com base no narrado, no contato pelos informantes (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2002).

A seleção do professor e das professoras foi baseada, principalmente, na relevância de seu trabalho como professores em diferentes momentos da existência do Departamento de Música e da sua importância na configuração do curso atual e da formação de professores de música na cidade. Eles foram idealizadores de princípios e práticas que originaram o curso e dão identidade para ele, em processo contínuo de autoavaliação e autoinvenção. Assim, conhecer a história a partir do ponto de vista de quem a fez é imprescindível para compreender o processo, as transformações e a identidade em constante (re)construção.

É importante destacar que, na época da pesquisa, o professor Conrado Silva e as professoras Mércia Vasconcelos Pinto e Cristina de Sousa Grossi já haviam se aposentado. Consideramos relevante ouvi-los, uma vez que o afastamento das atividades da universidade representava também uma certa dificuldade de contato posterior. Por isso, a pesquisa teve início com esses depoimentos. O mesmo ocorre com a ex-aluna entrevistada, professora Maura Penna. Ela foi a primeira aluna

8 Agradecemos a gentileza e a disponibilidade dos informantes desta pesquisa, professor Dr. Conrado Jorge Silva De Marco, professora Dra. Mércia de Vasconcelos Pinto, professora Dra. Cristina de Souza Grossi e a ex-aluna professora Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna, que concordaram em participar desta pesquisa do projeto Prodocência-Música e possibilitaram a construção da história que apresentamos neste capítulo.

egressa convidada, principalmente pela sua importância no cenário da Educação Musical no país. As entrevistas ocorreram no período de 2012 a 2013. Com exceção da professora Maura Penna, que foi entrevistada em 30 de agosto de 2012 durante o Encontro Nacional da Anppom em João Pessoa (Paraíba), onde a professora residia, todas as outras entrevistas foram realizadas em Brasília, no Departamento de Música. Na época, o professor Conrado Silva morava em São Paulo e a professora Cristina Grossi estava de mudança para Londrina.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas literalmente. O material transcrito foi submetido a uma análise temática interpretativa (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2002) que apontou categorias gerais: trajetória de formação; atuação profissional; curso de licenciatura na UnB; música na escola; saberes; contexto sociopolítico.

A seguir, apresentamos a formação e a trajetória profissional dos entrevistados. Os professores Conrado Silva (1940-2014), Mércia de Vasconcelos Pinto e Cristina Grossi foram professores do MUS/UnB em períodos distintos, mas que se sobrepõem, e estiveram ativos, de forma direta ou indireta, nos cursos de formação de professores do departamento.⁹ A ex-aluna, professora Maura Penna, estudou no Departamento de Música no final da década de 1970 e, atualmente, é pesquisadora e professora no Departamento de Música da Universidade da Paraíba (UFPB). Seu relato ajuda a traçar o histórico do Departamento e do curso numa época em que não temos muitos registros. As memórias dos informantes são preciosas para compor o mosaico pretendido por esta pesquisa.

O professor Conrado Jorge Silva De Marco (1940-2014), uruguaio de origem, foi contratado pela Universidade de Brasília no fim de 1969, quando seu nome foi indicado pelo compositor Gilberto Mendes. Ele relata que faz parte da segunda geração de professores do MUS/UnB, contratado após a demissão voluntária e histórica de cerca de 200 (duzentos) professores em protesto ao golpe militar de 1964. Entre os professores que se demitiram estavam os compositores do Grupo Música Nova, Damiano Cozella, Régis Duprat e Rogério Duprat, que atuaram no curso de Música no período de 1964 a 1965 (KOLODY, 2014).¹⁰ O professor Conrado Silva divide sua atuação no MUS em dois momentos distintos: no período de 1969 a 1972 e no período de 1992/1993 até sua aposentadoria em 2010. Na UnB,

9 A entrevista do professor Conrado Silva foi realizada dois anos antes de seu falecimento.

10 O Grupo Música Nova, formado por Damiano Cozella, Régis Duprat, Rogério Duprat e Gilberto Mendes, é responsável pelo Manifesto Música Nova, que estimulou o debate e a difusão da música contemporânea no país.

ele atuou também no curso de Arquitetura, na área de Acústica Arquitetônica. No MUS/UnB participou da criação e da consolidação do Departamento de Música, principalmente, na área de Composição Eletroacústica. Sua contribuição para a formação de professores está particularmente relacionada à sua participação e colaboração na disciplina Oficina Básica de Música (OBM) e na inserção da Música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Com relação à OBM, ele ajudou a divulgar e sistematizar essa metodologia de ensino e aprendizagem da música, o que, de certa forma, deu identidade pedagógica ao curso e projetou a UnB no cenário pedagógico-musical nacional e internacional. Na sua vida acadêmica, esteve ativo nas discussões sobre a educação musical no país e, juntamente com o professor Vicente Martinez, do Departamento de Artes Visuais (VIS), colaborou para a inserção das Artes (música, artes visuais e teatro) no PAS/UnB (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). A sua atuação profissional como compositor, educador musical e engenheiro acústico é reconhecida no país e no exterior. Na história da educação musical no Brasil, seu nome é lembrado pelo trabalho inovador da OBM, metodologia responsável pela formação de uma geração de professores de música.

A professora Mércia Vasconcelos Pinto trabalhou no Departamento de Música na década de 1990 até sua aposentadoria em 2010. Nesse período, contribuiu com a formação de professores de forma significativa por meio, principalmente, do diálogo da educação musical com a etnomusicologia e a música popular. No Departamento de Música, foi responsável pelo desenvolvimento de projetos pedagógico-musicais associados às manifestações musicais populares e às comunidades do entorno de Brasília. Sob sua orientação, as experiências de prática de ensino se ampliaram de dentro para fora das “paredes” da universidade. A trajetória pessoal e profissional da professora é marcada pelo seu comprometimento social e político, o que contribuiu para a formação crítico-social e cultural de muitos professores de música em Brasília.

No período de 2002 a 2012, o Departamento de Música pode contar com a colaboração da professora Cristina de Souza Grossi. Ela participou do curso de formação de professores em seu terceiro momento, quando a Licenciatura em Educação Artística estava em reformulação e o curso de Licenciatura em Música estava em processo de estruturação curricular. Sua contribuição foi importante para a consolidação de fundamentos e princípios da educação musical contemporânea com foco no “fazer musical” a partir das tendências teóricas oriundas da Inglaterra e

baseadas na abordagem da Teoria em Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e da Aprendizagem Informal de Lucy Green. A professora Cristina Grossi também participou ativamente da criação do mestrado acadêmico Música em Contexto e da criação do curso de Licenciatura em Música a Distância. Especialista na área de percepção musical, a professora tem publicação significativa na área de educação musical com projeção nacional e internacional. Os projetos pedagógico-musicais que desenvolveu no Departamento de Música marcaram uma geração de professores de música que têm desenvolvido a perspectiva do ensino e aprendizagem musical informal nas escolas de Brasília e em dissertações de mestrado.

A professora Maura Penna, por sua vez, é professora de Educação Musical na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pesquisadora atuante na área com livros e artigos publicados sobre fundamentos e metodologia de ensino e aprendizagem de música, currículo, formação de professores e profissionalização docente em música. Seu nome é reconhecido no cenário nacional e seu trabalho tem influenciado a pesquisa em educação musical e colaborado com a consolidação da área como campo de pesquisa. Consideramos um privilégio contar com sua participação na pesquisa e destacamos a relevância do seu depoimento como aluna, para a composição da memória da formação de professores de música no MUS/UnB.

3. O curso de Música no projeto da Universidade de Brasília e os primeiros anos – período de 1969 a 1972

O curso de Música da UnB nasce como parte do Instituto Central de Artes, que, por sua vez, integrava o curso-tronco da Arquitetura e Urbanismo (ICA-FAU), criado em abril de 1962 por Alcides da Rocha Miranda.¹¹ Segundo o Plano Diretor da Universidade de Brasília, o ICA visava romper com o academismo herdado da Missão Francesa de 1816 e democratizar o acesso ao ensino de Artes para toda a universidade e comunidade, ou seja, “dar a toda a comunidade universitária e à população de Brasília oportunidade de experiência e apreciação artística” (BRASÍLIA, 1962, s/numeração). O texto referente ao ICA, apesar de curto, apresenta o perfil de formação do instituto: formar plateia mais do que o artista.

[...] Assim, espera a Universidade tornar-se capaz de despertar vocações e incentivar a criatividade e, sobretudo, formar plateias esclarecidas, que

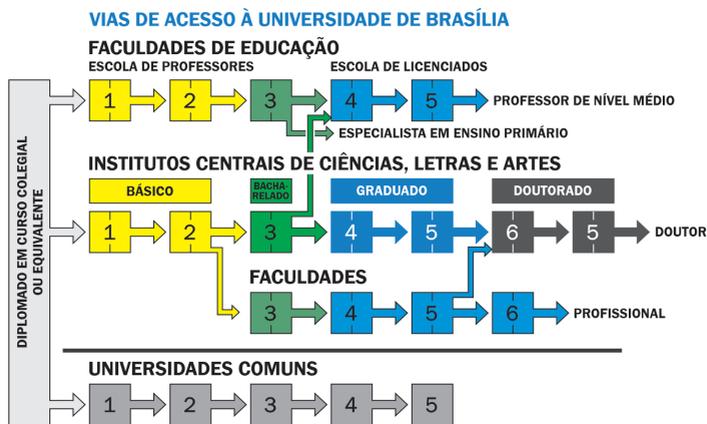
11 O Plano Diretor propôs a criação dos seguintes institutos: Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes.

se façam efetivamente herdeiras do patrimônio artístico da humanidade. Em lugar de montar complexos currículos com a pretensão de formar pintores, musicistas e artistas criadores em outros ramos, a Universidade se empenhará por trazer para o convívio no seu *campus* grandes artistas nacionais e estrangeiros para programas informais de aprimoramento de jovens artistas, selecionados pelo vigor e originalidade revelados em estudos básicos realizados em qualquer centro de formação artística (BRASÍLIA, 1962, s/numeração).

O texto do Plano Diretor destaca a importância da arte na formação humana, particularmente do estudante universitário. Contudo, a formação musical específica em curso de Música (bacharel e licenciatura) também foi efetivada, com proposta defendida pelo maestro Claudio Santoro.¹² Em seu projeto, o compositor defende uma formação musical que oferecesse à comunidade do Distrito Federal instrumentistas, compositores, regentes, pesquisadores e professores de música.

Os cursos do ICA-FAU, como os demais cursos da UnB, apresentavam estrutura curricular formada por um núcleo básico, bacharelado, formação especializada e pós-graduação, conforme a Figura 1.¹³

Figura 1: Estrutura: Cursos do Instituto de Ciências, Letras e Artes



Fonte: Plano Diretor da Universidade de Brasília (BRASIL, 1962)

- 12 Claudio Franco de Sá Santoro (1919-1989). Compositor brasileiro, nascido em Manaus, Amazonas e fundador em 1962, a convite de Darcy Ribeiro, do Departamento de Música da Universidade de Brasília.
- 13 O Plano Diretor da UnB propunha quatro níveis de formação: básico, bacharelado, formação especializada e pós-graduação, nível de doutoramento. O Básico (quatro semestres), estudos introdutórios e base comum para os bacharelados e cursos profissionais nas Faculdades; o Bacharelado acrescenta dois semestres para essa formação (totalizando seis semestres); a formação especializada ou graduação científica com o acréscimo de mais quatro semestres (dez semestres) e a pós-graduação com o acréscimo de mais dois semestres (14 semestres) ao nível de doutoramento (BRASÍLIA, 1962).

Pela estrutura da Figura 1, observa-se que, após o bacharelado (seis semestres iniciais), a formação de professores de música é proposta para se concretizar na Escola de Licenciados na Faculdade de Educação. Após essa formação, o professor de música estaria habilitado para atuar no Ensino Médio. Essa estrutura permite identificar uma ênfase na aquisição de saberes humanísticos, pedagógicos e musicais. No caso dos saberes musicais, a ênfase era dada na formação teórico-musical e instrumental tanto em instrumento/voz como solista quanto em formações de conjuntos musicais. Os saberes pedagógico-musicais não eram objeto de conhecimento na formação musical. Contudo, as disciplinas criadas na época, com foco, principalmente, na experiência e na apreciação artística, na Oficina Básica de Música (OBM) e em Elementos de Linguagem, Estética e História e da Arte (ELEHA), apresentavam características pedagógicas.¹⁴ O professor Conrado Silva (CE - Conrado Silva, 2013, p. 3) destaca a concepção de formação que vigorava no MUS/UnB: direcionada para a formação técnico- instrumental e para o pensar.

Nessa época, então [...], nessa primeira fase, era clara a ideia de composição, de ensinar música. Tinha também que [...] era [...] ensinar os instrumentos. Eram poucos instrumentos que se ensinavam [...] com a perspectiva profissionalizante de criar instrumentistas para as orquestras, para os grupos. Mas, tinha também outra ideia que era [...], se ligava à educação musical, a criar uma forma de o aluno pensar a sua vida. Não era só ensinar a música, mas ensinar de uma certa forma, arte em geral, levava a uma nova forma de pensar, de agir, de entender a vida (CE - Conrado Silva, 2013, p.3).

A criação da disciplina Oficina Básica de Música marca a primeira identidade pedagógico-musical do MUS/UnB. O professor Conrado Silva destaca a importância da disciplina para o curso de Música e para a Universidade de Brasília. A disciplina como metodologia de ensino em música tem foco na criatividade, na livre expressão e na música contemporânea. Em seu depoimento, ele destaca o momento de criação da disciplina e seus princípios didáticos.

Então com eles [Emílio Terraza e Nicolau Rossi], acabei desenvolvendo uma metodologia para o ensino da música básica, chamada: Oficina Básica de Música. Que tinha sido de fato inventada no ano anterior [1968] por Terraza e Nicolau, basicamente no qual eu me somei e acabei

14 Ambas as disciplinas permaneceram ativas até a década de 2000. Atualmente, a OBM é uma disciplina obrigatória seletiva para o curso de Licenciatura em Música, e a disciplina ELEHA 3 é ofertada como disciplina obrigatória para o curso de bacharelado e como disciplina optativa para o curso de licenciatura.

trabalhando muito.... desenvolvendo muito uma ideia, que era fazer educação musical a partir da música contemporânea. Isso foi importante. Trabalhei com isso durante os três primeiros anos em que fiquei aqui, na primeira fase brasiliense e chegamos a coisas extremamente interessantes. Era realmente uma forma de fazer música, aprender a fazer música a partir de nada. Sem conhecimentos prévios e que tinha muita ênfase na forma de transmitir ideias contemporâneas através de procedimentos contemporâneos. (CE - Conrado Silva, 2013, p. 2).

Para Conrado Silva, a OBM transcendia os limites do fazer musical. Sua proposta de criação musical e sua influência para a formação do pensamento crítico dos universitários eram revolucionárias. Em seu depoimento, ele destaca o papel transformador da disciplina no curso:

[...] [A OBM e o pensar a arte] Foi muito importante, porque acabou mostrando que a música não era um bicho de sete cabeças que você tinha que aprender o *dó, ré, mí*. Mas, era muito mais do que isso. Uma forma de pensar e sentir a arte. E quando se sente arte, se sente a vida. É participar da vida. Nossa ideia sempre teve muito a ver com participar, com fazer, né? Tanto que a Oficina Básica de Música é uma oficina realmente pensada pra fazer. Fazer música apesar de não saber nada de música. A ideia era desenvolver procedimentos para fazer música. E esse procedimento tinha muito a ver com a música contemporânea que também se fazia sem instrumentos ou a música eletrônica que se fazia com ruídos e sons eletrônicos, ou seja, era outra forma de entender a música e isso foi muito importante para a Oficina Básica de Música (CE - Conrado Silva, 2013, p. 3).

No contexto das décadas de 1960 e 1970, a liberdade de pensamento e a consciência crítica foram interpretados como pensamento revolucionário e oposição ao regime militar. O professor Conrado Silva relata essa situação e revela que acreditava ser a metodologia da disciplina um dos motivos da sua demissão da Universidade de Brasília em 1972.

[...] A gente nunca fez política. Nem falava de nenhum problema ligado à ditadura ou ligado a partido político. Mas, a gente ajudava a ensinar a pensar e isso era muito perigoso. O fato de eu ser demitido, não tenha dúvida que foi por isso. [...]. Ou seja, quebraram a Oficina de Música, Oficina Básica de Música. Quando retornei... isso na minha volta, vinte anos depois, foi muito mais difícil. [...] Então, não foi tão importante.... [...] Depois dos anos 90, acho que foi mais importante o fato de ser, de ensinar o que tinha sido a música no século XX, né! Grandes mudanças

de critérios, de conceitos musicais, a grande mudança de procedimentos compositivos que eram muito pouco conhecidos aqui, como até hoje são muito pouco conhecidos no Brasil. Verdade seja dita, né. Foi importante (CE – Conrado Silva, 2013, p. 4).

No depoimento acima, o professor Conrado Silva compara as duas fases em que atuou com a OBM na Universidade de Brasília: no período da ditadura e no momento da anistia, quando retornou à UnB. É relevante observar a sua análise do papel da OBM na formação de uma consciência crítica importante para entender a música contemporânea, mas também importante para entender o papel educativo, libertador e transformador da metodologia da disciplina. Se considerarmos a perspectiva educacional de Paulo Freire, podemos inferir que a OBM, conforme relato do professor Conrado Silva, caracterizou uma perspectiva crítica na educação musical. Essa perspectiva é transformada no período seguinte, em 1971, com a homologação da Educação Artística pela LDB 5.692. Ao defender os princípios de criatividade e de interdisciplinaridade, a Educação Artística esvazia o fazer artístico de seu sentido e pensamento crítico. Essa situação será responsável pela prática polivalente na educação artística, que deixou um sentimento de incompatibilidade entre o ensino de música e a escola.

Com relação ao período inicial do curso de música na UnB, destaca-se o caráter inovador e aberto ao pensamento contemporâneo dos músicos que trabalharam no curso de Música e na proposta pedagógico-musical da OBM. A formação de professores no MUS/UnB estava restrita à formação musical. As práticas de ensino e de estágio supervisionado não eram desenvolvidas no curso. Segundo o Plano Diretor (BRASÍLIA, 1962), a Faculdade de Educação deveria cuidar da formação pedagógica e da prática de ensino. Essa situação é aos poucos modificada no curso de Licenciatura em Educação Artística, a ser apresentado no próximo tópico.

4. A Educação Artística e a especificidade da formação de professores em Arte – período de 1972-1996

Para a Educação Musical Escolar, a homologação da Lei n. 5.692, em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, instituiu a educação artística no currículo escolar e a formação de professores para desenvolvê-la em cursos de Licenciatura Curta (dois anos) e

Licenciatura Plena (quatro anos) (QUEIROZ, 2012).^{15,16} A Educação Artística efetivou o ensino polivalente das Artes, ou seja, um único professor para ensinar música, artes plásticas e teatro. Essa prática foi, e ainda é, muito criticada na literatura da área (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012), principalmente porque compromete a especificidade e a identidade do ensino das diferentes modalidades artísticas – música, artes visuais e teatro. Na área de Música, essa prática caracterizou o que os pesquisadores chamaram de “silêncio da música no currículo escolar” (FUKS, 1991). Essa situação provocou um enfraquecimento dos saberes pedagógico-musicais, ainda em desenvolvimento na área educativo musical. Ensinar música deixou de ser uma competência a ser aprendida e a música passou a ocupar outras funções na escola: entretenimento, comemoração de datas festivas escolares, ações de comando e de controle dos alunos, exaltação patriótica, interação social e bem estar emocional (HUMMES, 2004).

A professora Maura Penna, ex-aluna do MUS/UnB, relata essa fase na sua narrativa. Após se formar no Bacharelado em Flauta, ela retorna ao MUS para fazer o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música.

Então, eu voltei pra faculdade pra fazer licenciatura em educação artística com esse sistema [portador de diploma]. Não fiz novo vestibular. Entrei como aluno especial e fui fazendo a licenciatura em educação artística, habilitação música, que tinha muitas disciplinas. [...] Naquela época, naquele formato da primeira fase do curso de educação artística era polivalente. Então eu fiz oficina de artes plásticas, eu fiz oficinas de teatro. Eu gostava muito disso tudo e a gente tinha o básico de humanas. Então, também tinha muitas disciplinas de humanas e, bom, foi bastante interessante... (CE – Maura Penna, 2013, p. 41).

Nessa época, o curso de Licenciatura em Educação Artística na UnB, vinculado ao Instituto de Artes (IdA), tinha três habilitações: Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas.¹⁷ Como relata Maura Penna, para formar o profissional polivalente as habilitações tinham um núcleo comum formado pelas disciplinas Oficina Básica de Música (OBM), Oficina Básica de Artes Plásticas (OBAP) e Oficina Básica de Artes Cênicas (OBAC), Elementos de Linguagem Estética e História da Artes (ELEHA 1, 2 e 3). Essas disciplinas visavam garantir a formação polivalente, mas cada uma delas

15 O termo Educação Musical Escolar é utilizado para identificar o ensino de música na Educação Básica (DEL-BEN, 2001; DEL-BEN; HENTSCHKE, 2002).

16 A Lei n. 5.692/1971 complementa a LDB 4.024 de 1961.

17 O Instituto de Artes (IdA) foi criado em 1989 com os departamentos de Música, Artes Visuais, Teatro e Design.

era ofertada em apenas um semestre. O estudante, para se graduar na habilitação escolhida, complementava sua formação com disciplinas específicas de cada área (QUEIROZ, 2012). Essa situação evidenciava a impossibilidade de um único curso capacitar professores para ministrar com propriedade cada uma das três linguagens artísticas.

Somada a essa formação se destaca a formação humanística citada na narrativa da professora Maura Penna. Acreditamos que essa é uma prática herdada do Plano Diretor da UnB (BRASÍLIA, 1962). Essa formação foi importante para a professora. Dentre as disciplinas do curso, ela destaca as disciplinas da formação humanística, psicopedagógicas e da formação musical, enquanto reconhece a deficiência das disciplinas de práticas de ensino e de metodologia de ensino da música.

[...] mas elas tinham um vasto leque de psicologias e de didática. Então, tinha Psicologia da Adolescência, Psicologia da Infância. Aí, eu fiz umas optativas Psicologia da Personalidade. Da Aprendizagem era obrigatória, apesar de ser behaviorista, mas tudo bem, tinha. Aí eu fiz Introdução à Educação, não sei se era optativa. Didática, Estrutura de Funcionamento de 1º e 2º graus. Então, tinha um leque grande da parte pedagógica e da parte de psicologia que hoje em dia eu vejo que meus alunos não têm. [...] A UnB, sem dúvida, me deu uma base musical extremamente boa, não só na flauta, porque o próprio bacharelado..., no bacharelado era obrigatório disciplinas como Prosódia [...] essa parte de métodos [métodos de ensino de música] foi meio fraca e o próprio estágio..., como era Educação Artística.... Na verdade, eu tive um estágio lá na Educação Artística, mas não me lembro se tinha estágio pra música, mas era através do outro departamento [IdA - Visuais] (CE - Maura Penna, 2013, p. 42-43).

A partir da fala da professora Maura Penna, percebemos a ênfase em saberes disciplinares de natureza psicopedagógica e musicais no período da Licenciatura em Educação Artística-Música. No caso dela, os saberes musicais estão vinculados ao Bacharelado em Flauta, que ela cursou antes da licenciatura. As práticas de ensino e o estágio parecem desvinculadas da formação pedagógica, da formação musical e da formação em educação artística.

A professora Maura Penna comenta, ainda, que durante o seu curso de Licenciatura em Educação Artística/Música estava vigente o curso de Licenciatura em Música, formato denominado 3+1, formação específica acrescida de uma

complementação pedagógica, como apresentado no tópico anterior. Na época, os cursos eram ofertados em departamentos distintos: MUS e VIS. Segundo informa o site do IdA, a Administração Central da UnB desmembra o ICA-FAU em 1971, quando o Departamento de Música, com o nome de Departamento de Arte, é incorporado pelo Instituto de Comunicação e Expressão, e o Departamento de Artes Visuais e Cinema passa a denominar-se Departamento de Desenho (DES). Somente em 1988, com a Resolução do Conselho Universitário nº. 017/1988, foi criado oficialmente o Instituto de Artes (IdA), com três departamentos: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música (disponível em: <<http://www.ida.unb.br/o-instituto-de-artes>>). A professora Maura Penna vivenciou esse período de transição e relata essa situação que possibilitou que ela concluísse, na UnB, os cursos de Bacharelado em Instrumento/Flauta; Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Artística-Música.

Aí..., lá pelas tantas, eu descobri que a licenciatura em música ainda existia [...] a licenciatura em música, que era o Departamento de Música, e a licenciatura em educação artística, que era com habilitação em Música, mas que era vinculado ao Departamento de Artes [Departamento de Desenho], se eu não me engano. [...] Aí eu vi que juntando o currículo do meu bacharelado com o currículo da minha Licenciatura eu.... só faltaria a disciplina de Musicologia para poder ter tudo o que era exigido para licenciatura em música. Então, eu fiz como optativa. [...] Com isso, eu completei todas as exigências da licenciatura em música e, apesar que eu não era aluna do curso, formalmente, eu requisitei a Codesp, se eu não me engano é a Codesp ainda, o meu diploma de licenciatura em música e entrei na lista dos formandos (risos). Então, eu fiquei com três graduações na área de Artes. (CE – Maura Penna, 2013, p. 41).

Em 1988, com a estruturação do Instituto de Artes, o curso de Licenciatura em Educação Artística se consolida nas três habilitações: Música, Artes Plásticas e Teatro. O curso estava vinculado ao Instituto de Artes, mas as disciplinas de Música eram cursadas no MUS/UnB. Na área pedagógico-musical, a disciplina Técnicas de Iniciação Musical (TIM) abordava a metodologia de ensino da música e as disciplinas de estágio complementavam a formação pedagógica. A professora Mércia Pinto relata essa fase na década de 1990, quando ingressa no MUS.

[...] agora, a cadeira pedagógica específica da licenciatura era a TIM [Técnica de Iniciação Musical] e era o estágio que eu coordenava. Quando eu entrei no departamento, tinha um professor lá, o Jacques [Jacques Von Frasunkiewicz] [...] O professor Jacques, ele tinha uma escola, então ele levava as meninas pra dar aula na escola. [...] Quando

eu entrei, o professor Jacques tirou uma licença [...] e aí eu fiquei com as disciplinas dele. [...] Aí, eu peguei, botei elas [as alunas] pra dar estágio na [escola] pública, lá na Ceilândia. Rapaz, eu saía 6 horas da manhã do Departamento. Aí eu botava..., vai pra escola pública, certo? Vai todo mundo pra lá. Menina, foi um choque, nossa senhora! E pra mim também (CE – Mércia Pinto, 2013, p. 25).

Nesse período, o Estágio Supervisionado ocorria em dois semestres: um denominado Estágio Supervisionado em Educação Artística e o outro Estágio Supervisionado em Música. O primeiro estava sob a responsabilidade do Departamento de Artes Visuais, principalmente, e o segundo, sob coordenação do Departamento de Música. A forma como o estágio era desenvolvido dependia da orientação do professor. Em sua narrativa, a professora Mércia aponta a frustração dos/as alunos/as com o trabalho de campo e a dificuldade dela como professora orientadora de estágio para desenvolver a reflexão sobre a prática e o compromisso social dos alunos com o ensino de música na Educação Básica. Em suas palavras, ela enfatiza a preferência dos alunos pelo ensino de instrumento em escola específica:

Nossa! Voltavam [do estágio na Ceilândia] oh, decepcionados, cheios de questionamentos, cheios de decepções, entendeu? E muito agressivos comigo, tá certo? Porque eles não esperavam aquilo, sabe? Quer dizer, eu acho, as angústias de um professor de música, de um instrumento. Não é à toa que um professor prefere dar aula de instrumento e eu também, tá certo? Porque é muito difícil principalmente, hoje em dia, o mundo mudou muito, tá certo? (CE – Mércia Pinto, p. 27).

O conflito entre a formação e a realidade escolar, como relatado pela professora Mércia, somado ao distanciamento da música da Educação Básica são alguns dos aspectos que irão desencadear as mudanças na legislação educacional brasileira, principalmente na formação de professores e, especificamente, no ensino de música na segunda metade da década de 1990.

A reforma da formação de professores se inicia com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN n. 9.394, homologada em 20 de dezembro de 1996) (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Esse marco institucionaliza a defesa da integração teoria-prática e da identidade dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002a). A formação docente passa a exigir uma identidade própria, centrada na profissionalização da docência, seus saberes e ação pedagógica (AZEVEDO, 2007).

Na formação de professores de Música, o ano de 1996 é marcado também pela retirada do termo Educação Artística do texto da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Para a Educação Musical, esse fato foi comemorado tanto como o resgate da identidade da aula de música na escola quanto como o reconhecimento da identidade do professor de música, ou seja, o fim da polivalência institucionalizada pela Educação Artística. Contudo, no texto da lei, a substituição do termo Educação Artística pelo termo Ensino de Artes manteve, implicitamente, uma interpretação ambígua sobre a docência em cada uma das linguagens artísticas. Assim, manteve-se a concepção de polivalência em muitos estados e municípios do país (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Na direção contrária das políticas de estados e municípios, as Instituições de Ensino Superior (IES) reconheceram a especificidade da formação em Arte, reformularam seus currículos, extinguindo o curso de Educação Artística e criando cursos específicos de licenciatura em cada uma das linguagens artísticas. Nesse contexto, o MUS/UnB inicia um processo de debate sobre a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística/Música e a elaboração de um currículo para o curso de Licenciatura em Música.

5. O curso de Licenciatura em Música – reformulação curricular e criação de novos cursos, período de 1996 a 2017

Na área da Educação Musical, a ambiguidade do texto legal apresentada no tópico anterior, levou a uma mobilização nacional pela inclusão da música na Educação Básica e pelo reconhecimento do professor de música, licenciado, para ensinar o conteúdo musical. Nesse contexto, a Lei n. 11.769, homologada em 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), alterou o texto da LDB n. 9.394/1996 para incluir a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte na Educação Básica. Entretanto, o Executivo vetou parte do texto que exigia a formação específica para lecionar música (BRASIL, 2008b). Como analisa Del Ben (2012), o veto gerou polêmica porque reacendeu a questão sobre quem deve ensinar música e qual deve ser sua formação. Na primeira parte do veto, o relator afirma que a exigência de formação específica para ensinar música exclui da docência o músico prático (BRASIL, 2008b). Na segunda parte, o relator argumenta que o Artigo 62 da LDBEN 9.394/1996 delimita a docência na Educação Básica para os profissionais com formação específica: cursos de licenciatura ou, excepcionalmente, de nível médio

para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2008b; DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Por esse motivo, não se justificaria que somente a área da Música definisse que o ensino de música deveria ser ministrado por professor com formação específica. O veto representou uma grande decepção para os professores de música que almejavam o reconhecimento de sua profissão e de seus saberes pedagógico-musicais (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

Atualmente, o texto aprovado pela Lei n. 11.769/2008 foi revogado e substituído pelo texto da Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016, que, com relação ao ensino de Arte, regulamenta que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). O texto da Lei n. 13.278/2016 não institui a polivalência, mas indica que o ensino de Arte deve contemplar as quatro linguagens artísticas. Contudo, o texto legal mantém ainda a ambiguidade com relação à especificidade da docência em Arte. Essa tem sido a interpretação do governo do Distrito Federal, por exemplo, que não (re)conhece a especificidade do ensino de música, seus saberes pedagógico-musicais e a necessidade de profissional qualificado para ministrar o conteúdo curricular música. A Portaria n. 132, de 9 de junho de 2014 (BRASÍLIA, 2014), ainda em vigor, explicita nos artigos 2º e 3º quais profissionais devem trabalhar com Música:

Art. 2º Os professores pedagogos, de música e os de arte deverão desenvolver o ensino de música em sala de aula mediante formação continuada, em consonância com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

Art. 3º O ensino de música, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será ministrado pelos professores pedagogos, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pelos professores de arte ou música (BRASÍLIA, 2014).

A questão da atuação do professor pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é regulamentada pela Lei n. 9.394/1996, e a área de educação musical tem se preocupado em qualificar a formação desse professor (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010; ANTUNES, 2010). Contudo, para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a formação de professores é responsabilidade dos cursos de licenciatura em música, que formam professores

de música. Entretanto, a legislação deixa a cargo da autonomia dos estados a especificidade da formação e atuação desse profissional (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011). Ao regulamentar que o ensino de música poderá ser ministrado por professores de arte ou música, a Portaria n. 132 do Distrito Federal faz uma opção pela interpretação da polivalência, em sentido contrário à abordagem formativa dos cursos de licenciatura em Música, e desqualifica a formação de professores de música e o próprio ensino de música. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) mantém a polivalência na Educação Básica.

Com a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016, que institui as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação, a área de educação musical espera que esse cenário possa ser revertido. O texto da resolução informa, no item IV do parágrafo 1º, que compete às escolas “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (BRASIL, 2016b). A resolução reforça a necessidade de criação de cursos de formação inicial e continuada e também a realização de estágio curricular supervisionado na Educação Básica:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando ao atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [...]

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica; (BRASIL, 2016b).

Diante das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro e, especificamente, do ensino de música, no período de 1996 a 2012, o curso de música da UnB criou dois cursos de formação de professores de música: Licenciatura em Música a Distância (2009) e Licenciatura em Música – Noturno (2010) e realizou a reforma curricular do curso de Licenciatura em Música – Diurno (2012) e a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música.

Diante das mudanças legais e pedagógicas, o MUS/UnB, especificamente, o Grupo de Educação Musical (GEM), constituído pelas professoras Cristina de Souza Grossi, Flávia Motoyama Narita, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo e Maria Isabel Montandon, retoma, em 2007, os trabalhos de reformulação curricular iniciados em 1998.

As mudanças foram lentas, como observa a professora Cristina Grossi, que ingressou no MUS/UnB em 2002 com o propósito de colaborar com a reforma da licenciatura e atuar diretamente na formação de professores de música. A sua entrada no MUS visou ampliar e qualificar a formação de professores. Em sua entrevista, ela relata a situação da prática de ensino no curso, a criação da disciplina Fundamentos de Educação Musical (FEM) e a proposta do projeto de extensão Teoria sem Mistério. Ela destaca a sua participação na construção da identidade docente do curso de Licenciatura em Música e com o objetivo de iniciar a sua colaboração no processo de reflexão e conscientização sobre a docência em música.

[...] Eu vim pra trabalhar nas disciplinas de estágio mesmo. Pelo menos era o que me incumbiram né, e meu concurso foi de educação musical mesmo. [...] Então, mas, aqui, ainda era educação artística, mas foi modificando, deixando mais denso a música e deixando as outras áreas. Então eu peguei muito esse processo de tirar o obrigatório, deixar eletivo, fazer, criar novas disciplinas.

[...] Então, houve uns projetos bacanas e a Isabel, [...] ela abriu uma extensão, que ela chamou na época de Teoria sem Mistério, né. Aí, eu fui atuar e acabou sendo por uns três anos eu acho um campo de estágio.

[...] eu resolvi fazer uma matéria chamada Fundamento da Educação Musical [FEM], que não tinha. Esse Fundamento deu origem aos PEAMs [Prática de Ensino e Aprendizagem da Música] mais pra frente. (CE - Cristina Grossi, 2013, p. 32-33).

Como relata Cristina Grossi, a reforma curricular ocorreu de forma lenta, com alterações gradativas no currículo do curso de Educação Artística/Música até que o

projeto pedagógico dos cursos em elaboração fosse finalizado. Efetivamente, uma reforma só ocorre com a vontade e o compromisso do corpo docente. Como destaca a professora Cristina Grossi, o MUS tem uma tradição de formação instrumental muito forte baseada no modelo conservatorial (QUEIROZ, 2012), o que tem definido a identidade dos cursos de música e um perfil de aluno voltado para a *performance*. Essa concepção está tão impregnada nos cursos de música que dificulta o reconhecimento da identidade da formação de professores de música.

[O perfil do aluno] É muito variado... porque eu acho que a gente [educação musical] conquistou um espaço e as pessoas ganharam um pouco mais de conhecimento da área. Mas, naquela época, quando eu entrei... [...] era um pessoal bastante assim com aquela visão das questões mais assim, da valorização da *performance*, do tocar. Então era muito importante isso, né. Mesmo o pessoal da educação artística, muitos eram da *performance* e eram escolhidos na hora de entrar. (CE - Cristina Grossi, 2013, p. 32).

Portanto, transformar essa identidade de *performance* foi e tem sido um desafio do curso de licenciatura em música. Apesar das mudanças legais e da defesa da educação musical escolar, ainda é forte a concepção de que para ser professor de música é necessário ser músico e estar atuando com a *performance* em música. Essas questões de identidade somam-se às questões sobre o que é ser professor e como formar esse professor.

Assim, as discussões para a reforma do curso de licenciatura se fundamentaram na literatura de formação docente da época, que reconhecia o professor como um profissional reflexivo (SCHÖN, 2002; ZEICHNER, 1993), detentor de saberes profissionais e próprios da docência (SHULMAN, 2004; TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998) e pesquisador de sua prática (AZEVEDO, 2007). Na área de música, esses conceitos são debatidos e foram incorporados como princípios para se pensar a formação de professores de música (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; SCARAMBONE, 2009). Dentre os saberes necessários à docência em música destacam-se ainda também os saberes musicais, próprios também da *performance*, o que, no curso de licenciatura em música da UnB, culmina na definição de um perfil de professor-músico e pesquisador. Com base nesse perfil de egresso, o GEM elaborou os currículos dos cursos de Licenciatura em Música, diurno, noturno e a distância.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) atenderam à legislação vigente para a formação de professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Resolução CNE/CES n. 2/2004 (BRASIL, 2004) e às orientações da UnB para cursos de licenciatura. De modo geral, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas observou: a) integração teoria-prática com 420 horas de prática de ensino e 420 horas de estágio; b) inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória; c) identidade docente do curso; d) integração com o bacharelado; e) flexibilidade curricular; f) inclusão de 200 horas de atividades complementares; g) inclusão da disciplina de Iniciação à Pesquisa em Música – (IPM) e de Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC); h) inclusão da disciplina de Projeto de Recital Final.

Para viabilizar os princípios de formação docente e as exigências legais, o currículo para os cursos de Licenciatura em Música – diurno e noturno – adotou uma estrutura disciplinar semelhante, dividida em disciplinas obrigatórias, obrigatórias seletivas, optativas e atividades complementares, distribuídas da seguinte forma: a) Núcleo Músico-Cultural Básico, disciplinas obrigatórias para bacharelado e licenciatura; b) Núcleo Pedagógico, disciplinas obrigatórias, com o Bloco Pedagógico-Musical (Prática de Ensino e Aprendizagem da Música 1, 2, 3; Projeto de Estágio e Prática Docente; Estágio Supervisionado em Música 1, 2 e 3 e Trabalho de Conclusão de Curso) e o Bloco Pedagógico Comum aos cursos de licenciatura da UnB (Organização da Educação Brasileira, Desenvolvimento Psicológico e Educação; Língua de Sinais Brasileira – básico); c) Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, com sete blocos com disciplinas obrigatórias seletivas -- Instrumentos, Sociocultural, Fundamentos da Música, Musicologia, *Performance*, Tecnologia e Pedagógicas; d) Núcleo de Atividades Complementares, regulamentado por resolução própria; e) disciplinas optativas e de Módulo Livre.

O currículo de licenciatura em música criou disciplinas pedagógico-musicais, como as Práticas de Ensino de Aprendizagem da Música (PEAM), Projeto de Estágio e Prática Docente (PEPD), Estágio Supervisionado em Música 3 (ESM), Seminários de Educação Musical (SEM) e outras disciplinas disponibilizadas como disciplinas seletivas, como Canto Suplementar, Violão Suplementar, Percussão Suplementar, História da Música Brasileira, Ritmos Brasileiros, Educação Auditiva dentre outras. A disciplina Oficina Básica de Música (OBM), pela sua importância na história da

educação musical no Brasil, foi mantida como disciplina obrigatória seletiva.

Com relação ao currículo novo e vigente, a professora Cristina Grossi destaca a construção do trabalho nos estágios com o contato direto na escola e o acompanhamento dos alunos:

[...] A gente foi buscando algumas alternativas, né, pra esse campo de estágio, até a gente chegar na escola. [...] e, depois modelo da extensão... a gente.... aí, eu fui pra Escola Parque abrir alguns espaços lá, né, das crianças, atuar. Depois teve um período que a gente também permitia que esses alunos encontrassem espaços. Por exemplo, eu lembro teve um semestre uma aluna minha de estágio, ela conseguiu um espaço numa Escola Classe no Guará com uma turma de primeiro ano. Fomos lá, trabalhamos semestre todo naquela turma, daquela professora. Então, a gente começou a fazer as pontes e a gente ia pra escola todo mundo junto. [...] A gente só não aceitava aula individual aquela prática que eles já tinham né (CE-Cristina Grossi, 2013, p. 33).

Na fala da professora, observa-se a importância da construção de um diálogo entre a escola e a universidade, trabalho que demanda habilidades de interação do orientador, tanto na relação com a escola quanto na relação com os alunos. Segundo Azevedo (2007), essa interação constitui um sistema: professor/a na universidade, professor/a regente na escola e estagiário/a. Na narrativa da professora Cristina Grossi observa-se a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a prática e da autonomia do futuro professor.

[...] Eu acho assim: supervisionar aluno não é impor nada, entendeu? É seguir o fluxo. [...] As interações que a gente cria e as relações de aprendizagem e.... Eu, do que eu sei, da onde eu venho, você cuidar com a qualidade é muito importante. Com a forma de pensar, de você argumentar, de saber, por exemplo o que você tá fazendo: “tem uma lógica? Da onde vem isso? Que ele tenha essa consciência, entendeu? Então, eu cada vez acredito mais no percurso. Eu tô aqui pra servir esse percurso do aluno. [...] Assim, é... no estágio, que eu falo pra os meus alunos também. Então, as crianças querem fazer alguma coisa, você vai lá pra trabalhar pra elas. Não pra você, pelo que você acredita. Então essa negociação, essa inclinação. Há necessidade urgente de se conhecer o outro, entendeu? Pelo menos nessa parte pedagógica. Isso é importante (CE – Cristina Grossi, 2013, p. 36).

Ao comentar sua concepção de estágio, a professora Cristina Grossi delimita os saberes do orientador como mediador da reflexão sobre a prática docente do

licenciando. Nesse sentido, percebe-se uma concepção de formação docente distinta da das fases anteriores do curso de licenciatura. Nessa nova forma de aprender a ensinar, os saberes da prática docente emergem como orientadores das escolhas e das ações dos futuros professores.

Na ocasião em que esta pesquisa se encerrou, com a homologação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que instituiu novas diretrizes para os cursos de formação de professores, com a Reforma do Ensino Médio e com a aprovação parcial da Base Nacional Curricular Comum, novos desafios estavam sendo colocados para a formação de professores de música no país. Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Música tinham até meados de 2018 para reformular seus currículos. Desse modo, no MUS/UnB estava sendo discutida essa reformulação e seu impacto no curso e no quadro docente e esperava-se uma nova fase na história da formação de professores de música do MUS/UnB.

Considerações finais e perspectivas futuras

Iniciamos este capítulo comentando sobre as transformações ocorridas no cenário das políticas educacionais para a formação de professores nas últimas décadas. As novas leis e resoluções do Ministério da Educação, os programas de incentivo à docência e a inclusão da música na Educação Básica têm exigido pensar e (re)pensar a formação de professores de música.

Pesquisas como a que realizamos no Prododência foram fundamentais para qualificar essa formação e avaliar os cursos. Os resultados da pesquisa aqui apresentados descrevem, com base nas narrativas de quatro colaboradores, o processo de consolidação da Licenciatura em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/UnB). Ao refletirmos sobre as falas das professoras e do professor que relatam essa história, observamos a relação intrínseca entre os cursos de licenciatura, e o contexto sociopolítico de cada período e as concepções e trajetórias pessoais e profissionais de cada colaborador. As concepções de docência são construídas com base nessa interação e têm definido a identidade do curso. Acreditamos também que o mercado de trabalho, que não foi objeto deste texto, é um elemento a ser considerado quanto a estrutura curricular dos cursos de música. Além dessa questão, cabe ainda refletir sobre as identidades do aluno ingressante no curso e do aluno egresso (estudos a serem desenvolvidos).

Contudo, do sonho de construir uma universidade inovadora, dinâmica e à frente do seu tempo, observamos a (des)construção do projeto original de curso de Música e a instauração do modelo da polivalência no ensino de Arte, que consegue excluir a música do currículo escolar, situação que ainda vivenciamos vinte anos após a homologação da LDBEN 9394/1996. O fantasma da polivalência no ensino de Arte ainda paira sobre a Educação Básica e sobre a oferta de trabalho para os professores de música. Ainda lutamos para preservar tanto a identidade da formação de professor de música quanto a inserção da música na escola. A nova legislação não transforma o cenário, mas possibilita uma nova reflexão, um novo olhar para a formação de professores de música, como a que fizemos em relação a experiência dos últimos vinte anos dessa formação de professores de música pela UnB, resumidamente descritas neste capítulo.

Ao descrever a história do curso de licenciatura no MUS/UnB, observamos, ainda, a predominância da valorização dos saberes disciplinares, especialmente os musicais, sobre os saberes pedagógico-musicais e os saberes da prática docente. Isso se reflete na identidade do aluno do curso, principalmente quando ele é selecionado por um processo de habilitação específica ainda centrado na escola tradicional de ensino de música. As mudanças precisam ser estruturais, a concepção de professor de música precisa ser (re)construída.

As mudanças nas práticas de estágio curricular supervisionado e o aumento das práticas de ensino no curso são fundamentais para preparar o licenciando para sua atuação profissional. Contudo, ainda são necessários estudos e discussões sobre o processo formativo desses futuros professores. Diante da história do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília aqui apresentada, destacamos a importância da continuidade de pesquisas sobre as práticas de ensino e o estágio curricular supervisionado, bem como sobre o desenvolvimento e a divulgação de metodologias e procedimentos formativos inovadores e efetivamente transformadores. Nesse sentido, destacamos a importância de programas como o Prodência e reiteramos a necessidade de fomento, inclusive para garantir a formação de formadores e sua qualificação.

Referências bibliográficas

ANTUNES, L. R. *Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16967/1/2013_LarissaRosaAntunes.pdf Acesso em: 09 de junho de 2018.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso*. Porto Alegre:, 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10550>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; SCARAMBONE, D. C. F. O perfil acadêmico dos alunos do Curso de Música da Universidade de Brasília. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais*. João Pessoa:, UFPB, 2013, p.1710-1719. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; SCARAMBONE, D. C. F.; SOUSA JÚNIOR, C. A.; SOUSA, F. C.; CUNHA, I. G. T. da; MIRANDA, R. Ser professor de música. Quem? Que saberes? O perfil acadêmico-profissional e os saberes dos licenciandos do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília. In: NAVES, R. R. (Org.). *Formação de Professores: ação-reflexão-inovação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. p. 217-250. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27/12/1961, p. 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 9 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, p. 27.833-27.841, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/>>

fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 7 de outubro 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Texto do Veto. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 19/8/2008, p. 1. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Veto. *Diário Oficial da União*, Seção 1 -- 19/08/2008, p. 3 (Vveto). Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-veto-102350-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 12, 4 de dezembro de 2013. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

_____ cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016a. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 3/5/2016, p.1. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 10 de maio de 2016b. Define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília. *Plano Diretor da Universidade de Brasília*. Brasília, 1962.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília, Projeto Institucional Prododência. Formação de Professores: ação – reflexão – inovação. Brasília, 2010. Material impresso.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Portaria 132 de 09 de junho de 2014. Normatiza o Ensino de Música na Educação Básica da rede de ensino público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 120, p. 12, 10/07/2014. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2014/06_Junho/DODF%20N%20120%2010-06-2014/Seção01-%20120.pdf> Acesso em: 09 de outubro de 2017.

CAPES. Edital MEC/Capes 028/2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 09 de out. de 2017.

DEL-BEN, L. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040>>.

DEL-BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da Abem*, v. 10, n. 7, p. 49--57, 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/431>>.

DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040>>.

FIGUEIREDO, S.; MEURER, R. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n. 11.769/2008. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391>>.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo6.pdf Acesso em: 09 de junho de 2018.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, n. 11, p. 17-25, 2004.

JOVILOVITCH, S.; BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Ed.). Trad.: Pedrinho A. Guareschi. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOLOGY, E. Conrado Silva e seu primeiro momento na Universidade de Brasília. *Revista Vortex*, v. 2, n. 2, p. 87--96, 2014.

MONTANDON, I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência. *Revista da Abem*, v. 20, nº. 28, Londrina., Abem, 2012, p. 47-60., 2012.

PILATI, E. N. S.; ROTA, J. C. G.; VIEIRA, M. C.; AZEVEDO, M. C. de C. C.; CASTRO, R. A. C. de; NAVES, R. R. Saberes docentes e formação de professores: questões interdisciplinares. In: NAVES, R. R.; (Org.). *Formação de Professores: ação-reflexão-inovação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. p.13-45, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei n. 11.769/2008. *Revista da Abem*, p. 23--38,

2012. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>>.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCARAMBONE, D. C. F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. 2009. 112 f. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4431/1/2009_DeniseCristinaFScarambone.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa (PT): Dom Quixote; 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICKNER, K. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Educa, 1993.

Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores

Jeane Cristina Gomes Rotta

Delano Moody Simões Silva

Franco de Salles Porto

Viviane A. S. Falcomer

A formação inicial do professor de Ciências Naturais é uma questão muito discutida (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998; FREITAS; VILLANI, 2002; MAGALHÃES JÚNIOR; PIETROCOLA, 2010) e o estágio supervisionado (ES) está entre os vários fatores que podem impactar essa formação docente, posto que durante a realização dos estágios os licenciandos podem conhecer a realidade do seu futuro ambiente de atuação profissional, o que pode favorecer seu reconhecimento e sua identificação com a profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

A importância do ES para a formação inicial de professores é reconhecida pela legislação, que determina sua duração em quatrocentas horas (Parecer CNE/CP 9/2001, Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002). Portanto, Sposito (2011) destaca que, durante a realização dos estágios, é importante que os licenciandos desenvolvam atividades que, além de observação, participação e regência na escola da educação básica, também os possibilitem perceberem-se como integrantes do contexto escolar.

Nesse sentido, Silva e Pedreira (2016) relatam a importância do ES como um período capaz de conduzir o licenciando a refletir criticamente sobre sua prática docente e o cotidiano escolar. Os autores discutem também sobre a importância do professor regente (o docente que acompanha o estagiário na escola) para a realização de atividades profícuas durante o ES e que favoreçam positivamente a formação do licenciando. Nesse sentido, é percebida a complexidade do ES, que

[...] envolve espaços diferenciados (universidade e escola) e múltiplos atores (alunos estagiários, alunos da escola, professores regentes, supervisores da universidade e etc.). Dessa forma, precisamos

compreender melhor as características e o papel de cada um desses espaços e atores para suprirmos a atual demanda de formação de professores, que além de uma formação de conhecimento específico sólida necessita compreender e refletir sobre o seu papel na educação dos jovens nas escolas (SILVA; PEDREIRA, 2016, p. 413).

Portanto, as aulas com o professor formador, que precedem os ES, também podem ser um ambiente propício à discussão sobre os problemas e as dificuldades que os futuros licenciandos temem enfrentar na sua futura vida profissional. Nessa perspectiva, a insegurança em relação à mediação didática dos conteúdos de ciências e como lidar com a indisciplina dos alunos das séries finais são as dificuldades mais comumente relatadas pelos licenciandos (ROTTA; SAMPAIO; PORTO, 2014).

No entanto, existem vários elementos que dificultam a realização de atividades que possam contribuir para a formação inicial dos licenciandos durante os ES. Entre elas estão: a distância das escolas onde os ES são realizados, o elevado número de licenciandos a serem acompanhados pelo professor da disciplina do curso de licenciatura e a ausência de tempo para que os professores, da universidade e da escola, possam elaborar um projeto de ES em parceria (SPOSITO, 2011). Outra dificuldade presente durante a realização dos ES, relatada por Sposito, é a insegurança do professor regente diante do estagiário nas aulas. Essa insegurança pode estar relacionada ao fato de o estagiário poder questionar sua metodologia didática e seu conhecimento em relação aos conteúdos científicos. Nesse sentido, é essencial a orientação do professor da universidade para que não haja uma competição do estagiário em suas práticas com o professor regente.

Além desses aspectos, Santos Felício e Oliveira (2008, p. 288) relatam outros desafios para que o ES possa ser um ambiente de ensino e aprendizagem:

Podemos evidenciar a dificuldade que ainda encontramos para estabelecer o pleno diálogo entre as disciplinas do curso, em função dessa formação prática; a realidade de muitos alunos que não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do estágio; e, em algumas escolas, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre o professor-estudante e o professor-profissional.

Apesar de as atividades desenvolvidas nos ES poderem apresentar inúmeras dificuldades para sua realização, esse é um momento compreendido como um espaço de aprendizagem pelos licenciandos. Cardoso, Costa e Rodriguez (2012)

relatam que os futuros professores consideram importante buscarem por soluções para os obstáculos apresentados durante as aulas, assim como a possibilidade de conhecerem a política pedagógica e os trâmites burocráticos da escola. Outro ponto considerado importante para os licenciandos, durante a realização dos ES, é a socialização das experiências vivenciadas no ambiente escolar durante as aulas da disciplina de ES (ROTTA; SAMPAIO; PORTO, 2014).

1. A formação do professor de Ciências Naturais e os estágios supervisionados

Um perfil docente mais adequado para ensinar Ciências nos anos finais do ensino fundamental tem estado mais presente nos últimos dez anos, momento em que muitas universidades propõem uma graduação que forme docentes que atuarão de maneira mais holística com as Ciências nesse segmento (MAGALHÃES JÚNIOR.; PIETROCOLA, 2010; IMBERNON et al., 2011).

Historicamente o professor de Biologia foi o responsável pelas aulas de Ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Entretanto, é conhecido que nesse segmento é necessário um professor mais generalista, ou seja, que tenha conhecimento das diversas áreas que compõem as Ciências (Química, Física, Biologia e Geologia) (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010; PIETROCOLA, 2005), o que se justifica, pois o ensino de Ciências para os alunos das séries finais precisa ser abordado visando à integração dos conteúdos (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007). Essa visão é corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Ciências Naturais:

As Ciências Naturais, em seu conjunto, incluindo inúmeros ramos da Astronomia, da Biologia, da Física, da Química e das Geociências, estudam diferentes conjuntos de fenômenos naturais e geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre o Universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida, seus processos e transformações (BRASIL, 1988, p. 23).

Pensando em conceber um professor de Ciências que corresponda a um perfil de profissional capaz de integrar as várias áreas que compõem as Ciências, foi criado em 2006 o curso de Ciências Naturais diurno da Faculdade UnB de Planaltina. Esse curso tem como proposta pedagógica preparar um professor que

possa atuar de maneira mais integrada com os conteúdos de Ciências, além de poder também atuar no ensino não formal ou continuar sua formação cursando uma pós-graduação (UnB, 2013).

Desde sua criação o curso atende à legislação que regulamenta os estágios supervisionados para as licenciaturas presentes na Resolução CNE/CP 01/1999, mantida na CNE/CP 01 e 02 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Para atender a essa legislação, os estágios são divididos em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais (ESECN) 1, 2, 3 e 4. As duas atualizações em seu Projeto Político de Curso em 2009 e em 2013 conduziram a mudanças nas ementas dos ESECN 3 e 4, a serem explicitadas posteriormente (UnB, 2013).

No projeto pedagógico do curso (PPC) de 2009, a disciplina ESECN 1 estava mais centrada na familiarização e na inserção do licenciando no contexto escolar, possibilitando a vivência da rotina do professor regente, dos alunos, do coordenador pedagógico e do diretor. Nessa disciplina também eram previstas a análise e a discussão do projeto político pedagógico da escola e suas relações com o currículo e a avaliação. Por sua vez, a disciplina ESECN 2 tinha como objetivo elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino que podem surgir de pesquisas realizadas pelos estagiários na própria disciplina ou em outras disciplinas ao longo do curso (RAZUCK; ROTTA, 2014).

As autoras também discutem que as disciplinas ESECN 3 e 4 eram desenvolvidas no ensino médio e apresentavam ementas semelhantes às das ESECN 1 e 2, respectivamente. Na disciplina ESECN 4 também era prevista a realização do estágio supervisionado em ambientes informais de ensino de Ciências, em modalidades de ensino diferentes, como a educação de jovens e adultos (EJA).

Atualmente, após a última reforma do PPC de 2013, as propostas para os ESECN 3 e 4 sofreram algumas mudanças devido ao fato de o novo currículo do curso de Ciências Naturais atender à formação de professores para atuarem, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, ambas as disciplinas deixam de visar ao ensino médio, concentrando suas atividades de formação docente do 6º ao 9º ano da educação fundamental básica.

Assim, como forma de proporcionar conhecimento, vivência e proximidade aos licenciandos em outras modalidades de ensino, como EJA, escolas localizadas em áreas rurais, indígenas e assentamentos, o ESECN 3 foi estruturado para esse fim. Sua proposta visa à compreensão e à sensibilidade, por parte dos estagiários, dos

vários contextos sociais e políticos em que professores, alunos e comunidades estão inseridos. Busca-se, com isso, o desenvolvimento profissional do futuro professor, para que, diante dos desafios e das dificuldades encontradas nos diferentes segmentos da educação básica, possa promover ações pedagógicas inovadoras e efetivas à realidade de cada público diferenciado de alunos. Por sua vez, o ESECN 4 visa discutir o estágio sob uma visão de interdisciplinaridade. Essas propostas serão mais detalhadas a seguir.

Estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 1

O licenciando em Ciências Naturais é inserido no ambiente escolar desde o início do seu curso em algumas disciplinas com o objetivo de conhecer e se familiarizar com vários aspectos do cotidiano da escola, mas é no ESECN 1 que ele tem sua primeira vivência no planejamento de aulas e na regência de classe. Ao longo dos primeiros semestres, ele já teve algumas oportunidades de propor e fazer intervenções na escola, mas em grupos ou duplas, muitas vezes com turmas reduzidas e por pequenos períodos. No ESECN 1 ele planeja e implementa uma proposta de ensino por um tempo mais longo, sob a supervisão do professor regente da escola.

Por representar a “iniciação” como docente, esse estágio é aguardado e até temido por alguns alunos, pois os coloca numa situação para a qual eles vêm se preparando, mas ainda não vivenciaram. Um dos primeiros desafios é a escolha da escola onde vão atuar. Os aspectos mais importantes indicados pelos alunos nessa escolha são: terem estudado na escola, conhecerem algum professor ou já terem realizado alguma atividade anterior na escola. Em seus relatos, os alunos apresentam surpresas e frustrações ao reencontrar a escola onde estudaram e alguns de seus professores. Mas, de forma geral, eles gostam desse retorno, pois retornam em outra posição. Como a maioria dos alunos do curso de Ciências Naturais é oriunda da rede pública (VELLOSO; SOUZA; MELO, 2016), de certa forma eles já conhecem a realidade das escolas, com suas carências e suas necessidades.

Após o primeiro contato com o professor e a observação de suas respectivas aulas, os alunos começam a delinear seus planos de ensino. Nesse momento, muitos são confrontados com as expectativas de desenvolverem atividades diferenciadas, levando em consideração o planejamento do professor e a realidade

de infraestrutura da escola. Nesse momento, o diálogo é importante, tanto com o professor quanto com os alunos. Negociar os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias a serem utilizadas é um bom exercício do fazer docente, possibilitando que o professor faça suas contribuições e que os alunos assumam mais responsabilidades no seu processo de aprendizagem. Porém, devido a inúmeros fatores, tais como a falta de tempo, a postura do professor ou mesmo o receio do estagiário em inserir os estudantes nos processos decisórios, o diálogo infelizmente nem sempre é alcançado.

Quando os estagiários iniciam suas aulas, eles começam a entender um pouco melhor o universo da docência: a preparação das aulas, a regência, as decepções e as alegrias da execução, além do número de aulas. Várias questões são colocadas pelos alunos ao final da regência: falta de apoio do professor regente, indisciplina dos alunos, falta de interesse pelo estudo, dentre outros aspectos (SILVA; PEDREIRA, 2016; BACCON; ARRUDA, 2010; MARTINS, 2009).

Porém, ao final do estágio os relatos dos alunos indicam ter sido uma experiência positiva, contribuindo para sua formação e auxiliando-os a tomar decisões sobre a carreira docente, como podemos ver pelos relatos a seguir:

Amei essa oportunidade de poder dar aula de ter essa postura em sala de aula, no primeiro dia eu pensei que iria morrer, mas aos poucos o nervosismo foi passando fui sentindo mais confiante e os alunos me ajudaram bastante, o professor foi fazendo observações sobre minha movimentação em sala de aula e aos poucos fui evoluindo quando eu cheguei ao final do estágio percebi que a tendência é só melhorar e espero seguir essa linda profissão que tanto desejei. E que eu não só ensine, mas que eu também aprenda com os alunos no decorrer da minha carreira.

A experiência do estágio me possibilitou valorizar cada vez mais o profissional da educação, que é tão esquecido e desvalorizado. Consegui articular a teoria aprendida em sala de aula com a prática do estágio, onde procurei planejar aulas que pudessem contribuir para a aprendizagem significativa dos/as estudantes. Hoje me vejo uma pessoa diferente, que necessita melhorar em muitos aspectos e também de estudar cada vez mais, contudo, estou cada vez mais certo de que quero ser um futuro educador.

Apesar de ser muito cansativo mesmo dar a mesma aula várias vezes a manhã inteira, isso me permitiu refletir mesmo que rapidamente ao final de cada aula para fazer a próxima ser melhor. E é basicamente isso que eu espero de todos os meus estágios, que eles me sirvam de

reflexão para que numa próxima vez eu possa fazer ainda melhor. Queria ter tido mais tempo – não em questão de matéria, mas de vida pessoal – para planejar umas conversas mais dinâmicas, ter estudado mais os conteúdos para lidar com eles com menos insegurança, para planejar mais atividades memoráveis. No fim percebi que é muito fácil numa sala de aula falarmos sobre como a educação pode sim ser melhorada nesse quesito de atividades diferenciadas e lúdicas – que realmente é muito a minha praia – no entanto quando somos confrontados com o planejamento é difícil, no próximo pretendo me esforçar mais quanto a isso.

Estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 2

A proposta dessa disciplina não sofreu alteração com as mudanças dos PPC, sendo seu foco principal a realização de uma sequência ou proposta didática pelos licenciandos nas aulas de Ciências que precisa ser aprovada pelo professor regente da escola e pelo professor da disciplina na universidade. A realização dessa proposta consta de um total de 25 horas e os licenciandos são orientados a utilizar uma metodologia didática diversificada que possa favorecer a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, uma minoria dos licenciandos relata que, em alguns casos, o professor regente não aprova uma *práxis* diversificada, solicitando que seja utilizada uma metodologia mais tradicional, que valorize a utilização dos livros didáticos e cópia de textos na lousa. Nesse caso, os licenciandos respeitam a determinação do professor regente, mas relatam sentir-se um pouco frustrados por não poderem diversificar as metodologias didáticas.

Os licenciandos relatam que na maioria das vezes o professor regente solicita que essa sequência didática seja relativa ao conteúdo que já está sendo estudado pelos alunos nas aulas e que deve ser conteúdo de prova. Em outros momentos, os licenciandos realizam uma revisão de conteúdos já estudados. Houve poucos momentos nos quais o professor regente não aceitou a aplicação da sequência pelo licenciando, e isso geralmente pode acontecer depois de períodos de greve nas escolas de educação básica. Nesse caso, o licenciando desenvolve sua sequência didática no formato de um minicurso e convida os estudantes para participarem em turnos contrários aos de suas aulas na escola.

Após a elaboração dessa sequência, os alunos apresentam um relatório reflexivo sobre sua prática docente, posteriormente discutido na aula de ESECN 2.

Os licenciandos relatam, em sua maioria, sentir-se satisfeitos com a realização da sequência didática em vários aspectos, tais como: conseguir realizar as atividades didáticas propostas nas aulas; obter a atenção dos estudantes durante as explicações em suas aulas; perceber o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; notar que os estudantes foram bem sucedidos nas avaliações sobre os conteúdos que ministraram; ser elogiado pelos estudantes e contar com o apoio do professor regente.

É sempre sugerido que a sequência didática seja realizada após um período de observação da escola e das aulas, orientando assim as ações pedagógicas a serem elaboradas.

Nesse sentido, acreditamos que as reflexões sobre as práticas possam orientar a formação de um profissional mais consciente a respeito do ambiente que será seu futuro *locus* de trabalho e sobre como desenvolver estratégias docentes que promovam a aprendizagem dos alunos.

O estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 3

Assim como as demais disciplinas de estágio, o ESECN 3 compreende a formação prática como um momento importante no desenvolvimento do futuro professor. Ou seja, é o instante em que o licenciando relaciona a teoria com a prática docente experimentada na sala de aula, aproximando-se da realidade de trabalho na qual irá atuar sob supervisão (BRASIL, 2002). Porém, tal disciplina se distingue das outras por contemplar, conforme já exposto, segmentos diferenciados da educação básica, em que o estudante tem a oportunidade de entrar em contato com o ensino EJA, as escolas do campo e os assentamentos (UnB, 2013).

Nessa perspectiva, as aulas teóricas desenvolvidas na disciplina em questão assumem como procedimento metodológico de ensino aulas expositivas e participativas, nas quais professor e estudantes discutem as particularidades de cada uma dessas modalidades. Para isso, são apresentadas e debatidas, logo no início da disciplina, antes das atividades práticas nas escolas, as legislações vigentes, específicas a cada um dos segmentos. A análise reflexiva e crítica desses documentos torna-se importante, pois, segundo Pimenta (2004, p. 26):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nessa mesma direção, usando a literatura, a disciplina propõe ainda discutir e incentivar os graduandos a buscarem as pesquisas realizadas nos diferentes segmentos de ensino que enfatizam o ensino de Ciências. O objetivo é o aperfeiçoamento de suas atividades docentes com vistas à melhoria na qualidade do ensino de Ciências. Cabe ao licenciando entender a pesquisa como instrumento de fomento ante as dificuldades que poderão encontrar no exercício da profissão. O saber docente, segundo Pimenta (2005), não é adquirido apenas por meio da prática, ele deve ser nutrido pela teoria. O conhecimento, conforme a autora, resume-se na relação entre esses dois, um e outro se complementam.

Normalmente, os conteúdos de Ciências desenvolvidos no ensino fundamental (Biologia, Física, Geologia e Química) são os mesmos tanto para o ensino regular como para os diversos outros segmentos. Em razão disso, a disciplina oferece espaços em que os alunos, após terem tido contato com o professor regente da escola e, juntos, negociam os conteúdos a serem abordados na sala de aula, têm a incumbência de produzir planos de ensino e compartilhá-los com o grupo durante os encontros coletivos semanais. Por conseguinte, suas ideias são avaliadas e discutidas entre professor e colegas no intuito de aprimorá-las, sugerindo formas de abordagem ou recursos didáticos que melhor se adaptem ao contexto da comunidade escolar na qual se encontram. Freire (2011), referindo-se ao EJA, acrescenta que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser planejados para que possam ser relacionados ao contexto no qual o educando está inserido.

Essas produções conjuntas permitem aos licenciandos participar da elaboração de importantes repertórios metodológicos aplicados ao ensino de Ciências. Melo (2000) enfatiza que o fraco envolvimento dos alunos durante as aulas de Ciências se deve à dificuldade do professor de relacionar o conteúdo ao cotidiano real dos alunos.

Somente após ter seus planos de aula supervisionados pelo professor da disciplina e eles terem sido aceitos pelo professor regente da escola, o licenciando inicia suas atividades práticas. Concluídos os trabalhos na escola, cabe ao estagiário relatar todas as suas experiências, como produções didáticas, problemas enfrentados, desafios e virtudes alcançadas. Os relatos são apresentados como nos

dois primeiros estágios, ou seja, de duas formas: registros (portfólio), entregues ao professor da disciplina; apresentação oral, agendada e apresentada a todo o grupo participante da disciplina.

Relatos das experiências práticas com a EJA e as escolas rurais

Por ainda não terem sido evidenciadas intervenções práticas em algumas modalidades de ensino, recomendadas pelo PPC do curso, nesta seção o foco serão as experiências vivenciadas no segmento EJA e nas escolas do campo. Isso se deve ao fato de a região em torno da Faculdade UnB Planaltina não apresentar escolas indígenas ou localizadas em assentamentos, o que dificulta o acesso dos estagiários a esses segmentos.

Acompanhando e analisando os relatos de estágio que ocorreram nos espaços destinados à EJA, percebemos que os maiores problemas encontrados pelos alunos estagiários vêm se reproduzindo a cada semestre. Dentre eles, destacam-se: carência de material didático para os alunos, perdendo-se muito tempo com a escrita do conteúdo no quadro; turmas distribuídas de forma heterogênea, organizadas com faixas etárias diversas, entre 17 e 60 anos, com os mais jovens, por indisciplina, interrompendo as aulas e desestimulando a aprendizagem dos mais idosos; inassiduidade dos alunos às aulas, prejudicando a aprendizagem deles; tempo reduzido para os conteúdos de Ciências, pois cada semestre nesse segmento representa um ano letivo do ensino regular; índices de violência e uso de drogas no interior e ao redor da escola, causando medo nos alunos, nos professores e nos estagiários.

Sabe-se que a EJA atende, em sua maioria, no horário noturno, a adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade apropriada, tendo retornado à escola após anos fora dela. Nessas circunstâncias, desabituaados da rotina de estudos e cansados da jornada de trabalho durante o dia, os alunos da EJA apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo esse o maior desafio relatado pelos alunos estagiários. Um dos licenciandos afirmou: “É difícil ensinar para eles, tive que recorrer a várias formas de ensino, eles têm dificuldades em entender”. Outro estudante relatou: “Temos que usar muitas analogias para ensinar Ciências a eles”. Piconez (2006) argumenta que o público inserido na EJA apresenta distintos modos e tempos de aprendizagem, necessitando de uma educação com variadas estratégias de ensino.

Diferentemente da realidade evidenciada em outras cidades brasileiras, os problemas identificados pelos alunos nas escolas do campo são poucos. Os mais comuns são: falta de laboratórios de Ciências e professores regentes residentes em centros urbanos, não possuindo ligação com a área rural. Sobre esse último ponto, os estagiários comentam que, por não conviverem com a realidade dos alunos, as aulas ministradas pelos professores não se integram com o contexto da área do campo, sendo sua permanência na escola incerta. Hoeller (2013) argumenta que grande parte desses professores é contratada de forma temporária, e isso causa grande rotatividade, tendo como resultado a falta de comprometimento com o local de ensino e a falta de continuidade com o conteúdo.

Mesmo com essas dificuldades e desafios encontrados pelos graduandos, em ambos os segmentos sobressaem os relatos de satisfação em experimentar públicos de alunos com características sociais, culturais e históricas diversas. Os estagiários constataam que os alunos inseridos na EJA ou na área rural são bastante fáceis de lidar. Em suas observações, percebem que esses alunos têm mais respeito pelo professor e depositam nele mais confiança se comparados aos alunos do ensino regular. Isso talvez se justifique por acreditarem que a educação pode mudar sua condição social (PICONEZ, 2006).

Consideramos a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 3 extremamente importante para a formação do futuro professor de Ciências. Ela insere o licenciando em segmentos de ensino considerados os mais esquecidos pelo poder público. Fica evidenciado nas considerações dos alunos estagiários que aulas bem planejadas e que respeitem cada aluno e suas diferentes formas de aprender podem gerar conhecimentos em qualquer ambiente de ensino.

Nesse sentido, não constatamos, em nenhum relato de estágio, que algum licenciando tenha saído com alguma frustração ao final de sua regência. Ao contrário disso, expõem com satisfação os aprendizados trazidos pela experiência com o trabalho docente realizado nas escolas. Portanto, acreditamos que esse estágio vem contribuindo com todos os atores envolvidos. Além dos estagiários e dos alunos do ensino fundamental, o professor da disciplina e o professor regente de alguma forma se envolvem nesse processo de aprendizagem e construção de saberes inerentes à profissão.

O estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 4

A disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 4 (ESECN4) desse curso possui como ementa o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação de um projeto temático na escola, com abordagem interdisciplinar, com base nos temas transversais ou em temáticas da comunidade escolar, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma visão global do planejamento e/ou desenvolvimento de um projeto interdisciplinar na escola, oferecendo oportunidade de elaboração de projetos de ensino de acordo com a demanda da escola. Essa ementa foi construída na reformulação do PPC (2013) por se acreditar que, por meio do estudo epistemológico do tema interdisciplinaridade relacionado concomitantemente à prática escolar, a interdisciplinaridade possa sair do discurso e caminhar para a prática em sala de aula.

Durante a realização do estágio 2, os alunos já desenvolveram projetos de ensino nas escolas. Entretanto, esses projetos envolviam apenas a disciplina de Ciências Naturais. Na realização do projeto do estágio 4, o orientador de estágio, professor da disciplina, solicita o envolvimento de, pelo menos, mais uma disciplina além de Ciências Naturais. A escolha do(s) professor(es) e da(s) disciplina(s) que trabalharão em conjunto em um projeto interdisciplinar é feita pelo professor da disciplina ESECN 4, com aceite dos professores das outras disciplinas que participarão do projeto. Após o aceite de todos os professores envolvidos no projeto, começa a preparação de conteúdos e de planos de aula a serem abordados.

Dessa forma, a participação dos professores da escola em um projeto interdisciplinar se dá de forma voluntária, assim como os conteúdos presentes no projeto são escolhidos em conjunto – estagiários/professores regentes –, de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula naquele período. O orientador de estágio – professor da disciplina na universidade – sugere que os assuntos, os conteúdos ou os temas abordados não sejam predeterminados pelos estudantes.

Dessa forma, vale ressaltar a importância da predisposição do professor da escola à interdisciplinaridade para que o trabalho aconteça:

[...] a disponibilidade para o efetivo trabalho interdisciplinar não se constrói facilmente; a passagem gradual do estado de não integração ao estado de intensa integração requer um crescente aumento da quantidade e qualidade das colaborações, e, para que estas se efetivem,

os especialistas têm que superar obstáculos e enfrentar o desafio de lançar-se ao diálogo, à integração e às trocas recíprocas (PIERSON; NEVES, 2010, p. 4).

A literatura sobre interdisciplinaridade enfatiza a importância da integração das disciplinas, do planejamento e dos objetivos em conjunto, mas principalmente do diálogo estabelecido entre os sujeitos da ação interdisciplinar. Japiassu (1976) caracteriza interdisciplinaridade pela intensidade da troca entre os especialistas e pelo grau de interação das disciplinas. Por isso, os projetos desenvolvidos nas escolas são realizados preferencialmente em duplas de licenciandos, como uma forma de exercitar o diálogo e o planejamento em conjunto. Desse modo, o professor da disciplina ESECN4 desenvolve um papel fundamental na formação do futuro professor, promovendo a elaboração de práticas interdisciplinares na disciplina, de modo a se mostrar aberto a novos desafios e predisposto ao diálogo.

Nas aulas da disciplina ESECN 4 são trabalhados textos científicos que abordam o histórico e o embasamento teórico da interdisciplinaridade, as dificuldades e as concepções de professores sobre o assunto, além de trabalhos que exemplificam projetos interdisciplinares na educação básica.

Entretanto, é comum se perceber a resistência dos licenciandos e dos professores supervisores à prática interdisciplinar. Algumas vezes, esses sujeitos inicialmente se recusam a desenvolver essa abordagem e, somente com o estudo dos textos e as discussões na disciplina de estágio, entendem que o projeto interdisciplinar não precisa acontecer com todas as disciplinas envolvidas, não demanda, necessariamente, muitas aulas e, principalmente, não deve sair do conteúdo previsto a ser ministrado por aqueles professores. Muito pelo contrário, Japiassu (1976) ressalta que, para haver a interdisciplinaridade, é necessário haver a disciplinaridade.

Após a definição de disciplinas, professores, séries, conteúdos e datas, o licenciando compartilha suas ideias para o desenvolvimento do projeto na escola com o professor orientador e sua turma na universidade, recebendo sugestões para a melhoria do projeto e da prática interdisciplinar. Nesse momento, outros sujeitos podem também exercitar o diálogo e o planejamento em conjunto, desmistificando a aula como “criação” apenas do professor regente.

Além da resistência inicial ao trabalho interdisciplinar, outros desafios

encontrados pelos licenciandos durante a realização desse estágio são: a falta de clareza e conhecimento do professor da escola quanto à definição de interdisciplinaridade, a confusão desse conceito com os conceitos de multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar; a fragmentação ainda existente nos currículos e nas escolas; a mistificação de que o professor de Ciências Naturais, por ter conhecimento de diferentes áreas de ensino, como Biologia, Física, Química e Geologia, por si só já é interdisciplinar; a não diferenciação clara de contextualização com interdisciplinaridade; o uso de outras disciplinas apenas como ferramentas de ensino para a disciplina de Ciências Naturais, entre outros. Sobre esse último aspecto, Japiassu (1976, p. 144) afirma que “uma das características fundamentais do interdisciplinar é o respeito pela autonomia dos diferentes métodos das disciplinas”.

Durante todo o planejamento e o desenvolvimento do projeto interdisciplinar na escola é feito o acompanhamento do processo pelo professor orientador de estágio, com intervenções e sugestões para a melhor efetivação da prática interdisciplinar. Após o término do estágio nas escolas, os licenciandos compartilham a experiência com os colegas de turma, apresentando as etapas de recepção na escola, o planejamento e a execução do projeto. Nesse momento, refletem sobre o fazer pedagógico e a prática interdisciplinar, relatando os desafios, as dificuldades e as satisfações da realização do projeto. Como avaliação final da disciplina, os licenciandos escrevem um artigo no formato de relato de experiência, divulgando as vivências dos estágios.

Ao longo dos anos, foi possível perceber que o trabalho interdisciplinar ainda é um grande desafio. Muitos projetos não conseguiram efetivar a interdisciplinaridade devido às dificuldades apresentadas. É necessário realçar que nos projetos em que melhor foi efetivada a interdisciplinaridade, as atividades foram desenvolvidas com a intensa participação dos professores envolvidos, os quais se dispuseram a dialogar e a planejar com os licenciandos, demonstrando cumplicidade e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. CNE/CP 009/2000, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Recuperado de: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/basica>>.

_____. Diretrizes para a disciplina estágio supervisionado em docência. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/geografia/files/2012/09/diretrizes-para-o-est%C3%A1gio-supervisionado-em-doc%C3%A2ncia1.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2017.

CARDOSO, G.; DA COSTA, J. H.; RODRIGUEZ, R. D. C. M. C. O estágio curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 20, n. 2, p. 67-79, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, D. D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em ensino de ciências*, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

HOELLER, C. S. Programa Projovem Campo – saberes da terra e o processo de

formação continuada. In: GHEDINI, C. M.; FAGUNDES, M. V.; HOELLER, S. C. (Org.). *Um processo inovador na educação do campo: alguns olhares*. Matinhos - PR: UFPR, Litoral, v. 1, 2013.

IMBERNON, R. A. L. et al. Um panorama dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais (LCN) no Brasil a partir do 2o Seminário Brasileiro de Integração dos Cursos de LCN/2010. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 6, n. 1, p. 85-93, 2011.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. 72-73 p.

MAGALHÃES JR., C. A. O.; PIETROCOLA, M. Formação de professores de Ciências para o ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, SBF.

MAGALHÃES JUNIOR., C. A. O.; PIETROCOLA, M. Análise das propostas para a formação de professores de Ciências para o ensino fundamental. *Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 3, p. 31-58, 2010.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em Física: o pulso ainda pulsa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 1-7, 2009.

MELO, M. do R. de. Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana (online), 2000. Disponível em: <<http://www.rosamelo.hpg.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2005.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PIERSON, A. H. C.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2001.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. LIMA; LUCENA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005.

RAZUCK, R. C. S.; ROTTA, J. C. G. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

SANTOS FELÍCIO, H. M. D.; OLIVEIRA, R. A. D. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em revista*, n. 32, p. 215-232, 2008.

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. L. A. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, n. 3, p. 412-427, 2016.

SPOSITO, N. E. C. O estágio supervisionado e o ensino de Ciências. VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC VII, Campinas, São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Faculdade UnB Planaltina. *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Ciências Naturais*. Brasília, 2013.

VELLOSO, J.; SOUSA E MELO, L. V. Democratização do acesso à Educação Superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, *Anais*, ANPAE, Vitória (ES): UFES/CE/PPGE, *Série Cadernos Anpae*, n. 7, 288, p. 2009.

O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas

Alice Tamie Joko

Edna Gisela Pizarro

Josely Bogo Machado Soncella

Yuki Mukai

Yuko Takano

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29)

As teorias aprendidas em sala de aula, no transcorrer de um curso universitário, se aliam à prática na experiência do estágio supervisionado (DALLAS CONTE e LEMKE, 2015, p. 311). O estágio é uma oportunidade em que o futuro profissional experimenta e atua no campo de formação. O ideal é que toda licenciatura, na formação do docente no âmbito universitário, trate o estágio como o momento no qual os conhecimentos e habilidades adquiridos sejam considerados úteis. Na verdade, para o futuro docente, o estágio é a oportunidade de enfrentar os primeiros desafios no contexto educacional antes da profissionalização.

Diferentes autores (TARDIF, 2005; IMBERNÓN, 2014; ALMEIDA e PIMENTA, 2014; PIMENTA, 2012; PIMENTA e LIMA, 2012) tratam do assunto de forma exaustiva. Eles consideram que no estágio supervisionado o futuro docente tem a oportunidade de analisar e refletir sobre sua prática e sobre a prática que observa, e ainda, testar as teorias que aprendeu e as habilidades e competências que desenvolveu durante o curso. Pimenta e Lima (2012) consideram o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação. Mas, para que isso aconteça, os cursos de graduação devem oferecer aos licenciandos os subsídios teóricos e práticos necessários, de acordo com o perfil do profissional que se quer formar, além de incentivar a reflexão sobre o conhecimento científico adquirido, sobre a sua formação e atuação futura e sobre a dimensão ética, política e ideológica de seu trabalho.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer. (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 26-27)

Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2014) reforçam:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73)

Para Pimenta e Lima (2012), esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Mais especificamente, envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Os atuais desafios de ensinar e aprender exigem, em primeiro lugar, que os cursos de formação preparem um profissional autônomo, ético, que seja capaz de transformar, de acordo com as demandas da sociedade, os rumos da educação, que reflita e, a partir das experiências vivenciadas nos ambientes onde atua, torne a sua práxis em uma prática que modifique os sujeitos envolvidos no processo, alunos, colegas, comunidade; um profissional que pesquise e descubra o por quê ensina, como ensina e para quê e a quem ensina, que incentive e provoque em seus alunos o desejo de ser melhor, que lute por uma educação inclusiva, defendendo os direitos daqueles que ainda hoje são excluídos.

A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção. (FRANCO, 2012, p. 203-204)

Para o graduando, o estágio é o momento de começar a assumir o seu papel enquanto docente e aproveitar esse tempo para se olhar, para colocar em prática toda a bagagem de conhecimentos e saberes que a licenciatura lhe proporcionou, oferecendo-lhe a chance de criar espaços interculturais e estabelecer pontes que permitem o diálogo e a intercompreensão.

Pelo exposto, destaca-se Imbernón (2014), quando expressa:

O papel do professor de estágio supervisionado deve ser o de: guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (IMBERNÓN, 2014, p. 94)

O Projeto PESES (Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol), criado há mais de 20 anos, formou e forma profissionais com esse perfil. Através da prática, conseguiu estabelecer o diálogo entre a escola e a universidade, ganhou o mérito por sua qualidade, abriu espaço para outras línguas, como o japonês e o francês, e construiu as bases para a inclusão linguística de alunos das regiões periféricas do Distrito Federal, trazendo para eles a esperança de realizar o sonho de entrar em uma universidade que está entre as dez melhores do Brasil.

Hoje, o PESES/PES (Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol/ Programa de Estágio Supervisionado em Línguas Estrangeiras) é um laboratório de pesquisa que ajuda a melhorar a cada dia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O projeto é uma prova de que não devemos temer enfrentar desafios, pois o importante é a vontade de FAZER ACONTECER.

1. PESES: 20 anos de história e conquistas

O projeto PESES 1 começou oficialmente em 1999, mas há uma história que o precedeu e moldou totalmente a forma como iria acontecer. Em 1997, um grupo de estudantes da Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade de Brasília estava cursando uma disciplina de Didática na Faculdade de Pedagogia. O professor lhes sugeriu um projeto no qual os estudantes deveriam fazer uma pequena prática de aula em uma escola pública, Centro de Ensino Médio nº 10 de Ceilândia, onde o

docente tinha contatos. Dessa forma, os graduandos poderiam colocar em prática tudo o que haviam aprendido na aula e essa ideia os empolgava. O único problema foi que o professor em questão declarou não saber espanhol o suficiente para orientá-los.

Aqueles estudantes de Espanhol do quarto semestre buscaram a professora Edna Gisela Pizarro para perguntar se poderia ajudá-los. Foi um verdadeiro desafio, tanto para a docente quanto para os alunos. Em um programa como o da graduação em Letras-Espanhol, que tinha sido criado há pouco tempo e no qual ainda nem a metodologia e as matérias de prática haviam sido oferecidas, os estudantes e a professora estavam embarcando em uma verdadeira façanha.

As aulas propostas seriam oferecidas no verão, durante as férias escolares, especificamente entre janeiro e fevereiro. A universidade tinha acabado de passar por uma greve e o cronograma de 1997 terminaria no final de fevereiro de 1998. Durante o semestre, os envolvidos decidiram se reunir todos os sábados pela manhã para começar a dar forma às aulas. Os alunos vinham com dúvidas e com modelos em suas mentes e, juntamente com a professora, imaginavam como poderiam colocar em prática as ideias que surgiam. O processo de aprendizado era mútuo.

Não havia muitas informações sobre o grupo que iriam atender, apenas que era uma escola de ensino médio e que o diretor havia convidado para o curso alunos de diferentes anos e também funcionários da escola. Alunos e professora não sabiam exatamente em que estavam se envolvendo ao aceitar um grupo tão heterogêneo, mas duas coisas tinham em comum: a pouca experiência e o senso de aventura. Isso fez surgir uma coragem inédita no grupo.

Começaram essa viagem em fevereiro de 1998. Todos foram muito gentilmente recebidos pelo diretor e pela coordenação da escola e, a seguir, conduzidos a uma sala onde os estudantes já estavam esperando: um grupo composto principalmente de adolescentes e alguns adultos, todos com a vontade de estudar uma língua estrangeira. A experiência durante aquele mês foi muito mais do que positiva, foi definitivamente inspiradora. Ver como cerca de 50 pessoas fizeram um esforço, indo de segunda a sexta-feira, das 8 às 12 horas, estudar e trabalhar nos exercícios propostos, sem receber nada em troca, sem créditos na escola para os alunos, sem redução de horas para aqueles que trabalhavam na escola, foi uma prova da vontade que as pessoas têm de crescer por meio de seus estudos.

O curso de ensino de espanhol foi oferecido na UnB, pela primeira vez, no segundo semestre de 1998. No meio daquele semestre, ao discutir a lista de ofertas para o próximo, surgiu a realidade da primeira disciplina de prática docente, o Estágio Supervisionado de Espanhol. A área teve como exemplo o que estava sendo feito com o estágio na área de inglês, nos cursos de extensão. Os docentes tinham consciência de que era isso que desejavam, mas ainda não estava claro como seria executado.

A professora Sonia Golderos, de Letras-Inglês, coordenava os cursos de extensão das práticas da área. Mas o programa de Inglês naquela época tinha apenas uma disciplina de estágio; o Espanhol tinha duas (característica dos novos programas de graduação). Se não tivesse acontecido a experiência de Ceilândia e a influência da experiência da área de inglês, dificilmente teria ocorrido a seguinte ideia: em vez de enviar os estudantes de Letras para as escolas, as escolas poderiam vir à universidade e participar dos cursos de extensão. Seria uma forma de acolher as escolas vizinhas ao *campus* universitário e materializar o vínculo necessário entre a comunidade e a universidade, reforçando o papel social desta última. A ideia agradou a área e o Colegiado do Departamento e a professora Gisela se dispôs imediatamente a elaborar o projeto de extensão.

O projeto PESES, de aulas gratuitas de espanhol, começou no primeiro semestre de 1999, como uma atividade de extensão através do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (PPE UnB Idiomas), antiga Escola de Línguas da Universidade de Brasília, com uma carga horária de 40 horas por semestre. Os níveis de estudo foram Básico 1, 2 e 3, aos sábados, das 8 às 12 horas. A partir de 2016, foram criados três níveis intermediários. Foi um projeto de extensão sem precedentes, com a participação de alunos do ensino fundamental e médio, com especial interesse nas escolas públicas do Distrito Federal.

Na experiência de Letras-Inglês, os cursos de extensão dos estágios aconteciam durante a semana, sobretudo ao meio-dia. O primeiro problema enfrentado foi escolher em que dia e hora seria possível reunir um grupo de alunos da escola pública. Concluiu-se que o sábado seria o dia ideal para essa atividade. O curso de Letras-Espanhol, sendo uma licenciatura noturna, tem o sábado entre suas opções de oferta de disciplina. Os estudantes estagiários também estavam quase todos em atividades de trabalho durante a semana, o que se colocava como outra dificuldade; assim, a manhã de sábado se tornou a única possibilidade de

unir as duas necessidades: participação dos estudantes de escolas e estágio dos estudantes de Letras-Espanhol.

A primeira experiência se iniciou em abril de 1999, na escola CEAN, localizada na L2 Norte, muito próxima ao *campus* da UnB. O diretor naquela época abriu as portas da escola e colocou toda a infraestrutura disponível para que os alunos pudessem ter as aulas. Os participantes eram estudantes tanto do CEAN, como das escolas Paulo Freire e GISNO. No primeiro semestre do PESES, foram formados 10 grupos, todos de nível Básico 1, mas divididos de acordo com a idade. A partir do segundo semestre, ocorreu a necessidade de abrir também grupos de adultos, para que professores e funcionários dessas escolas pudessem participar. Dessa forma, o programa PESES se manteve na escola CEAN por três semestres.

A partir do ano 2000, com a construção dos pavilhões Anísio Teixeira e João Calmon, mudou-se o projeto para o interior do *campus*, o que tornou possível a participação de alunos de outras escolas, primeiramente da Asa Norte e depois de todo o Plano Piloto. O sentimento, naquela época, foi de que não estávamos apenas compartilhando o conhecimento da língua espanhola com estudantes de escolas públicas, mas também mostrando o mundo universitário com todas as suas possibilidades, mesmo para aqueles que nunca haviam pensado em entrar na UnB. Observou-se a mudança em muitos dos alunos que participaram. E embora fossem atendidos alunos da escola pública do Plano Piloto, os integrantes do projeto começaram a pensar na possibilidade de aumentar a participação do PESES em áreas e comunidades mais periféricas e com menos recursos.

Mateus Lolas, que tinha sido estudante e estagiário de Letras-Espanhol e também, posteriormente, supervisor de espanhol no PPE UnB Idiomas, trouxe a ideia e o contato com escolas rurais de Águas Lindas de Goiás. O projeto estava começando a experimentar uma mudança: trazer estudantes de áreas de fora do Plano Piloto para a universidade. Essa mudança foi possível graças à vontade dos alunos de estudar e também à cooperação dos coordenadores dessas escolas, que organizaram vários ônibus para levar os estudantes até o *campus*. Foi um grande sacrifício por parte desses estudantes em dificuldades, que se levantavam às 5 horas da manhã de sábado para chegar às escolas em tempo de pegar o ônibus para chegar ao *campus* antes das 8 horas. Com o tempo, foi possível incluir no projeto outras regiões: Luziânia, Brazlândia, Planaltina, Paranoá e, a partir de 2019, Samambaia. Os recursos para os ônibus vieram a partir de 2016, quando alguns

deputados distritais começaram a oferecer o orçamento que recebiam do governo para cooperar com o PESES. O montante é transferido para a coordenação regional de ensino, que organiza o grupo de estudantes que participarão do projeto.

O PESES 2 teve início no segundo semestre de 1999. O objetivo dessa segunda parte do projeto foi atrair estudantes de graduação e pós-graduação, o público interno da UnB e também a comunidade de Brasília. Em alguns casos, havia a presença de estudantes de Letras-Espanhol e até mesmo de egressos da UnB.

O PESES 2 é igualmente um projeto gratuito, voltado para um público adulto. Devido à diversidade de seu público, também ocorreu uma extensão dos dias e dos horários oferecidos. Além dos sábados, foram incluídas as noites de sexta-feira e outros dias da semana, especialmente ao meio-dia.

Nessa segunda etapa do projeto, surgiu uma necessidade imediata de criar outros níveis de língua além dos três níveis básicos, visto que a variedade do público assim exigia. Três níveis de Intermediário foram então criados. Em 2003, a área de espanhol começou a oferecer aulas para grupos da chamada terceira idade. Dessa forma, pode-se dizer que o projeto PESES tem um público amplo e diversificado com um objetivo comum: o ensino/aprendizagem da língua espanhola, suas variedades e suas culturas.

No ano de 2019, o projeto comemorou seu 20º aniversário. Não apenas o projeto cresceu, mas também o público que o iniciou. Uma parcela considerável do público jovem que integrava o projeto entrou na universidade. Nos últimos anos, pode-se ainda observar um aumento de alunos de escolas públicas de áreas muito desfavorecidas, ex-participantes do PESES, que conseguiram ingressar em vários programas e carreiras na UnB, mudando assim seu próprio destino.

Não há palavras que possam descrever a enorme satisfação de desenvolver esse projeto, que há tempos foi considerado como um bebê, agora é um adulto de 20 anos, e pertence à história da Licenciatura de Letras-Espanhol, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) e da própria UnB.

2. O Programa de Estágio Supervisionado de Japonês (PES-Japonês)

O Programa de Estágio Supervisionado de Japonês (PES-Japonês) realizado no âmbito do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (PPE UnB Idiomas)

consiste no curso de idioma gratuito ofertado à comunidade, com aulas ministradas por estudantes do Estágio Supervisionado em Japonês 2, devidamente assistidos pelo professor da disciplina.

O gestor administrativo e acadêmico do PPE UnB Idiomas é o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), subunidade do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL/UnB). Tal fato proporciona a efetiva participação do LET nas atividades de realização plena das disciplinas de estágio supervisionado ofertadas aos estudantes dos cursos de Letras, isto é, a gestão e o acompanhamento de cursos oferecidos dessa atividade obrigatória de graduação.

O curso do PES-Japonês tem como público alvo alunos de dois segmentos: um é o dos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino do Distrito Federal e o outro, demais estudantes da comunidade interna e externa da UnB.

O curso de língua japonesa do Estágio Supervisionado voltado para o público interno e externo da UnB iniciou-se no ano de 2011 e o curso voltado para os alunos da rede pública do Distrito Federal, PES-Japonês, iniciou-se no ano de 2017, com a participação de alunos de uma escola pública de Brazlândia. O convite para participar do PES foi feito pela professora Gisela Pizarro, mas, para a sua concretização, foi fundamental o papel da professora Yuko Takano, que fez a gestão junto à Regional de Ensino daquela administração. À época, a professora Yuko Takano ministrava a disciplina Estágio Supervisionado de Japonês 2.

A faixa etária dos alunos do ensino fundamental e médio é, predominantemente, de 14 a 17 anos, sendo, atualmente, provindos de duas Regionais de Ensino: Samambaia e Brazlândia. As aulas voltadas a esses alunos acontecem aos sábados e eles podem contar com os ônibus fretados pelo Governo do Distrito Federal. Os responsáveis por esses alunos menores de idade assinam um termo de responsabilidade, tendo em vista que o UnB Idiomas só atende alunos acima de 18 anos. As aulas para o público adulto normalmente acontecem nos dias úteis. Aos sábados, as aulas são ministradas no horário das 8 às 12 horas da manhã, enquanto nos dias úteis as aulas acontecem das 14 às 18 horas.

Percalços fazem parte quando alguém tenta se aventurar em novos desafios e com o PES-Japonês não foi diferente. No segundo semestre de 2018, não houve matrícula dos alunos de Brazlândia. A responsável pela disciplina Estágio Supervisionado 2 era, então, a professora Alice Tamie Joko, que resolveu elucidar o motivo da falta de interesse dos jovens daquela Regional de Ensino em relação à língua japonesa.

Graças à colaboração do Professor Mateus Lolas, que voluntariamente continuava se empenhando na viabilização e continuidade do PESES/PES, foi agendada uma visita ao então coordenador da Regional de Ensino de Brazlândia, professor Janduy Procópio Leite Júnior. Nessa visita, foram esclarecidos dois fatos, a saber: os alunos escolhiam outros idiomas do Programa pelo fato de o curso de Japonês oferecer apenas dois níveis de língua, o Japonês Básico 1 e o Japonês Básico 2; e, ainda, o interesse pela língua japonesa dos moradores locais é grande, uma vez que em Brazlândia há, tradicionalmente, uma comunidade nipo-brasileira bastante atuante e a população local tem muita simpatia em relação àquela etnia. Diante disso, a área de Japonês prometeu abrir uma turma de Japonês Básico 3 no PES, a partir do semestre seguinte, além de colaborar com a inclusão da língua japonesa no rol de línguas estrangeiras do Centro Interescolar de Línguas do CIL-Brazlândia (CILB).

Como uma das ações para dar maior visibilidade ao PESES/PES, em setembro do mesmo ano, a área de Japonês participou da III Feira de Profissões promovida pela Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, evento que se destina a todos os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e adultos da regional (totalizando cerca de 3 mil alunos), aberto à visitação da comunidade em geral. A Feira tem como objetivo oferecer informações que orientem a escolha profissional daquele público alvo, com a apresentação de cursos técnicos e de nível superior. Com a colaboração do Centro Acadêmico de Japonês e demais estudantes voluntários do curso de Letras-Japonês, no estande cedido pela organização do evento, foi feita a divulgação do Instituto de Letras da UnB (IL), dos cursos de graduação e demais programas oferecidos pelos departamentos que compõem o Instituto.

Como desdobramento dessas ações, no semestre seguinte, as vagas do PES-Japonês destinadas aos alunos de Brazlândia foram preenchidas e tiveram que ser aumentadas para atender parcialmente a lista de excedentes. Outro resultado positivo foi a inclusão da língua japonesa no CILB, que conta com uma professora efetiva desde 2019.

No 2º semestre de 2019, foram ofertadas cinco turmas de japonês, atendendo 69 alunos: três turmas de Básico 1, uma de Básico 2 e outra de Básico 3. As aulas foram ministradas por quatro duplas de professores estagiários e um grupo de três professores estagiários. O curso iniciou-se no dia 14 de setembro e encerrou-se no dia 30 de novembro, contabilizando no total dez aulas com duração de quatro

horas cada uma (40 horas no total). As aulas foram ministradas em dois lugares: aos sábados, em salas do Pavilhão João Calmon e, nos dias úteis, no módulo 5 do Instituto de Letras (IL), ambos no *campus* Darcy Ribeiro da UnB. Sendo assim, durante esses períodos, o projeto atendeu centenas de pessoas da comunidade interna e da sociedade, que tiveram a oportunidade de estudar a língua japonesa nas dependências da Universidade de Brasília.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Japonês 2, que integra o currículo de matérias obrigatórias para os discentes do curso de Língua e Literatura Japonesa da UnB, tem como objetivo proporcionar aos discentes a experiência pedagógica de ensinar a língua japonesa ainda durante a formação. Por seu turno, o objetivo do curso de PES-Japonês é de proporcionar aos alunos a opção de estudo do idioma japonês com metodologias voltadas aos aspectos inerentes aos estudos de língua estrangeira (LE). Contempla-se, além do uso do idioma, incorporar no ensino o aspecto da interculturalidade e da transculturalidade e o contexto sociolinguístico.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente, faz-se necessária a adoção de métodos e abordagens didático-pedagógicas pesquisadas e aplicadas em cursos regulares do LET/UnB. Tendo isso em mente, o conteúdo programático do PES-Japonês busca adequar-se aos níveis iniciais do *Standard Japanese* (Japonês padrão) desenvolvido pela *Japan Foundation*, que divide a proficiência em seis níveis, de A1 a C2, correspondentes ao Quadro Europeu Comum (QEC).¹⁸

Quanto ao material didático para o público jovem, a área de Japonês conseguiu da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a autorização para o uso do livro didático *Kotobana*, de seis volumes, desenvolvido por aquela secretaria em colaboração com o escritório da Fundação Japão em São Paulo. *Kotobana* foi concebido para atender os alunos do Centro de Estudo de Línguas (CEL) daquele estado. O material impresso é disponibilizado em PDF e o áudio em MP3. Os adultos utilizam o livro didático *Marugoto* elaborado pela *Japan Foundation* com bases no *JF Standard*.¹⁹

O PES-Japonês oferece excelente campo para a interação com a pesquisa, pois na elaboração e aplicação das aulas faz-se o estudo do papel da docência em

18 A Fundação Japão (The Japan Foundation) é uma organização vinculada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão e tem o objetivo de promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países.

19 O *Standard Japanese* para o ensino da língua japonesa foi desenvolvido pela Fundação Japão com o objetivo de aquisição de duas competências: 1) capacidade de usar a língua para concluir tarefas específicas e 2) capacidade de entender e respeitar a cultura própria e a cultura de outras pessoas.

termos didático-pedagógicos. E, na prática do dia-a-dia, conduz o docente-estagiário a uma análise crítica em relação à metodologia aplicada, ao material didático, entre outras situações que surgem em uma sala de aula, otimizando, assim, sua eficácia no aprendizado. Nesses termos, as aulas aplicadas servem de insumo para a reflexão constante que orienta o desenvolvimento da pesquisa no campo aplicado de ensino-aprendizagem da língua japonesa.

Em termos de formação profissional, o PES proporciona aos alunos de Letras-Japonês a oportunidade de vivenciar a atuação em sala de aula, onde eles colocam em prática todos os conteúdos teóricos e metodológicos estudados durante o curso. Em outras palavras, há a possibilidade de os estagiários aplicarem as teorias, metodologias e abordagens do ensino de língua estrangeira e utilizarem técnicas de ensino, observando qual delas melhor se adequa ao aprendizado dos seus alunos.

Ter um local onde os licenciandos conseguem desenvolver as capacidades pedagógicas e sentir a sala de aula antes de entrar no mercado de trabalho faz com que eles saibam se guiar em suas práticas docentes e preparar a aula de acordo com o que for necessário. Ou seja, o Estágio Supervisionado em Japonês 2 proporciona oportunidades de vivenciar o contexto real de uma sala de aula, como, por exemplo, os problemas que poderão ocorrer durante o cotidiano escolar. Possibilita, ainda, a reflexão a cada aula ministrada sobre o quê e por quê algo não deu certo, buscando maneiras de corrigir as falhas e evitá-las, identificando a melhor forma de executar uma tarefa, o melhor método ou técnica a serem utilizados.

Do ponto de vista dos estudantes, é dada aos alunos do ensino fundamental e médio da rede do ensino público, bem como aos interessados da comunidade em geral, a oportunidade de terem o primeiro contato com a língua japonesa e com alguns aspectos culturais do Japão.

Sendo assim, pode-se dizer que o PES-Japonês proporciona uma excelente oportunidade para os alunos dos cursos, mas representa, também, uma valiosa experiência de ensino-aprendizagem para estagiários do Curso de Letras-Japonês.

3. O Programa de Estágio Supervisionado de Francês (PES-Francês)

O Estágio Supervisionado de Francês acontece no contexto da formação pedagógica da Licenciatura em Letras-Francês da Universidade de Brasília.

Semelhantemente aos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Japonês, os estudantes da universidade cursam dois semestres de disciplinas de estágio supervisionado.

No primeiro semestre, Estágio Supervisionado de Francês 1, o discente recebe uma formação didático-metodológica e realiza observações em contextos escolares. No caso do francês, uma vez que a disciplina não integra os currículos escolares do ensino regular, os estágios acontecem principalmente em três ambientes: nas escolas privadas de ensino de idiomas, nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da rede pública do Distrito Federal e no já referido PPE UnB Idiomas.

No segundo semestre, o Estágio Supervisionado de Francês 2 prevê a prática do discente estagiário em sala de aula. Em geral, são organizadas turmas de Básico 1, 2 ou 3 dentro do contexto do PPE UnB Idiomas, tendo como público a comunidade em geral, mas sobretudo, a universitária.

No ano de 2019, a professora Gisela Pizarro convidou a área de francês a integrar o projeto PESES/PES, convite que foi imediatamente aceito. Desse modo, o público atendido pelo estágio curricular da Licenciatura poderia ser ampliado, além de se estender a um público em situação de vulnerabilidade social.

Assim, além das turmas habituais junto ao PPE UnB Idiomas, o Estágio Supervisionado de Francês passou a ofertar, no 2º semestre de 2019, uma turma de Básico 1 para alunos da rede pública provenientes da cidade satélite de Samambaia, Distrito Federal, aos sábados, de 8 às 12 horas, com carga horária de 40 horas. Semelhantemente aos estágios de japonês e de espanhol, as aulas aconteceram no *campus* Darcy Ribeiro da UnB.

Três estagiárias assumiram essa turma e, sob a orientação da professora supervisora da disciplina de estágio, Josely Soncella, e da professora Mara Lúcia Mourão Silva, iniciaram os trabalhos de seleção e preparação do material. Foram muitas reuniões de planejamento, visto que o público esperado era de jovens adolescentes com idade entre 14 a 17 anos e a metodologia de ensino deveria ser adaptada a essa faixa etária.

Entretanto, ocorreram alguns problemas burocráticos com os ônibus patrocinados e, sem o transporte para o *campus*, os estudantes ficaram impossibilitados de frequentar as aulas. As vagas da turma foram então preenchidas pela comunidade em geral e por outros estudantes da própria UnB.

As aulas transcorreram normalmente até o final do semestre com a presença

da professora Mara em sala. Seu papel, como coordenadora pedagógica do francês no projeto, era o de observar e apoiar os estagiários no momento da aula, além de dar um retorno com relação às práticas, considerando todos os aspectos no desempenho dos professores estagiários. A professora Josely, além de fazer a orientação do planejamento, também assistia eventualmente às aulas para avaliar e exercitar uma reflexão com os estagiários sobre suas práticas, de modo estabelecer uma relação entre a teoria estudada durante a graduação e a realidade encontrada.

Finalmente, a participação dos licenciandos de francês no projeto PESES/PES se destaca por ser um *locus* de estágio excepcional e semelhante à realidade futura dos profissionais de francês, uma vez que boa parte dos estudantes de Letras-Francês são absorvidos como professores dos CILs do Distrito Federal. Outrossim, dar aulas de línguas estrangeiras para um público desprovido de recursos cumpre um papel importante dos programas de extensão da universidade, que é o de exercer uma transformação recíproca e retribuir à sociedade os recursos recebidos desta e investidos na instituição.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia

Maria Clarisse Vieira

Introdução

Desde o final da década de 1970, vêm se intensificando, no Brasil, as discussões relativas à formação e ao perfil do pedagogo, envolvendo várias entidades, educadores e organizações sindicais. Em decorrência desse debate, o curso de Pedagogia passou por um processo de mudança e de reestruturação, no sentido de suprimir as antigas habilitações criadas pelo Parecer nº 252/1961. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, são resultado desse processo e trazem uma concepção ampliada de docência, também reforçada pelas Diretrizes Nacionais de Formação Docente, aprovadas em 2015. Com base nessa legislação, a formação do pedagogo tem a docência como pilar, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando atividades como a gestão, a pesquisa e a atuação em ambientes escolares e não escolares.

A despeito da relevância desses debates e dos desafios que a visão ampliada de docência abarca, observa-se uma espécie de silenciamento em relação à formação docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Levantamento realizado em dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1996 aponta que a maioria das propostas formativas em EJA é caracterizada por uma perspectiva compensatória, com práticas de caráter aligeirado, pautadas na filantropia, na qual para lecionar basta *boa vontade* (Haddad, 2001). Diversas dificuldades no processo de formação e na prática de professores são apontadas, entre elas o trabalho desenvolvido por professores leigos e voluntários que gera um caráter “amador” e provisório nas ações. No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível superior, a inexistência de uma preocupação com essa área evidencia-se pela ausência de disciplinas ou de espaços curriculares que contemplem questões referentes a esse campo.

As ausências e contradições presentes nas práticas formativas nos estimulam a analisar como a EJA é compreendida no interior da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), em especial nos espaços da extensão e dos estágios supervisionados. Este capítulo está organizado em cinco partes. Na primeira parte, realizamos uma discussão acerca da relevância da formação inicial universitária no âmbito da EJA. Em seguida, apresentamos como a proposta curricular do curso de Pedagogia se organiza e quais os espaços disponíveis para a formação em Educação de Jovens e Adultos. Na terceira parte, descrevemos a origem da parceria entre movimentos populares e a Faculdade de Educação (UnB), que culminou na criação do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais. Na etapa seguinte, é analisada a experiência em uma escola pública de EJA, o perfil do educando, bem como os desafios acerca da inclusão digital e da alfabetização. Na última parte, trazemos as vozes de estudantes de Pedagogia, por meio da análise de diários de bordo produzidos nos anos de 2015 e 2016 nas disciplinas Projeto III e IV, espaço no qual os estágios e o trabalho de extensão são realizados simultaneamente.

1. A formação em EJA no interior do curso de Pedagogia: experiências em constituição

Ao discutir o lugar subalterno ocupado pela EJA no interior das políticas públicas, Ventura (2015) afirma que a vinculação dessa área às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora explica muito essa tradição: “ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação” (VENTURA, 2015, p. 212). Segundo essa autora, essas características expressam a histórica omissão do estado brasileiro em relação a uma população que ainda se encontra destituída do direito à educação básica. Dados do IBGE apontam que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). Esse é o público potencial da EJA, que é composto por pessoas que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola em idade que lhes era de direito, retornam mais tarde buscando esse direito. Nessa perspectiva, os sujeitos que procuram essa modalidade educativa têm trajetórias escolares truncadas e se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo em que vivenciam processos

de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, esses sujeitos experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

A EJA atende, portanto, um público cujo perfil é de um aluno trabalhador e, por isso, deve ter o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura, numa visão de educação para transformação. Assim, compreender o papel da formação inicial do educador que atua nessa modalidade educativa pode contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educativos, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades desses sujeitos como alunos-trabalhadores.

No contexto da formação inicial universitária, usualmente há dois espaços formativos privilegiados para a Educação de Jovens e Adultos: os estágios supervisionados/práticas de ensino e a extensão universitária. Ambos os espaços permitem a aproximação à realidade da EJA, ao ampliarem a compreensão dos contextos educativos, espaços e sujeitos da aprendizagem, além de apresentarem ricos elementos de pesquisa que qualificam as ações nos cursos de graduação.

Na maior parte das universidades, a extensão se constitui como a porta de entrada para a EJA. Por meio dela, é possível romper os muros que separam a universidade das comunidades e estabelecer uma variedade de contatos com diversos grupos e interlocutores. Por sua vez, os estágios, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, são compreendidos a partir de uma visão ampliada de docência que entende o trabalho pedagógico como desenvolvido em espaços escolares e não escolares, incluindo o ensino, a gestão educacional e a difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, os quais se estruturam “por meio da garantia de Base Comum Nacional das Orientações Curriculares” (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 11).

Desde a década de 1980, a atuação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na formação de alfabetizadores e de educadores de jovens e adultos tem sido demarcada por meio de uma práxis político-pedagógica fundamentada numa ação transformadora, em interação e em parceria com movimentos sociais e com iniciativas da educação popular. O currículo do curso de Pedagogia, em parte, recebe a influência dos trabalhos de educação popular, nascidos da iniciativa de organizações populares do Paranoá (DF) e de Ceilândia (DF), do Novo Gama (GO), entre outros, desde 1985, influenciando as práticas e projetos pedagógicos desenvolvidos na atual proposta de formação do pedagogo.

Antes de adentrar na discussão relativa aos espaços da extensão e dos estágios que surgem da parceria entre movimentos sociais e universidade, faz-se necessário apresentar algumas características da proposta curricular implementada em 2002, no curso de Pedagogia.

2. A educação de jovens e adultos no interior da reformulação curricular do curso de Pedagogia da UnB de 2002

O processo de reformulação do projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB teve início em abril de 1997, concomitantemente às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. O referencial teórico-metodológico do projeto sustenta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, que tem como pressuposto “vislumbrar novos rumos para a [...] ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve” (UnB, FE, 2002, p. 9).

A teoria acima referida parte do princípio de que o ser humano só pode ser compreendido na sua totalidade e percebido nas suas diferentes dimensões – antropológica, sociológica, psicológica, ética, entre outras.

O projeto menciona o contexto da globalização e das rápidas mudanças tecnológicas e justifica a necessidade de uma nova relação com o saber. Nessa nova concepção de formação, apresenta o aprendizado personalizado e cooperativo em rede no qual o docente passa a ser o mobilizador da inteligência coletiva. Percebe-se, na construção do projeto acadêmico, uma preocupação com a formação de um profissional autônomo, capaz de dar continuidade à sua formação e que esteja apto a atuar em ambientes escolares e não-escolares.

À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho educativo em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio (UnB, FE, 2002, p.13).

De acordo com o projeto acadêmico de Pedagogia, o egresso do curso será um pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em espaços escolares e não-escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho. O currículo é organizado por disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, projetos, oficinas e seminários interdisciplinares.

O curso de Pedagogia da FE/UnB não se organiza em uma grade curricular fechada, mas por meio de uma proposta aberta, apoiada na ideia de fluxo curricular. A base docente e a formação prático-teórica ocorrem por meio da inserção de projetos, ou seja, “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica [...], tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem” (UnB, FE, 2002, p.15). O objetivo de se trabalhar por meio de projetos é a inserção gradativa na vida universitária e na profissão docente e a possibilidade de vivência prática do fazer pedagógico. É uma busca de integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. Da lógica dos projetos, emerge a pesquisa, inserida na articulação prático-teórica, substituindo os estágios de final de curso por disciplinas ao longo de oito semestres, que irão culminar com o trabalho de conclusão de curso.

De acordo com o projeto acadêmico, os projetos favorecem a vivência de duas modalidades das atividades acadêmicas: espaços disciplinares, cuja ênfase é posta na apropriação de teorias e conceitos, e espaços curriculares denominados projetos.

O Projeto 1 tem por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da faculdade e da universidade, mais especificamente na profissão de pedagogo. O Projeto 2 busca discutir o campo de atuação da Pedagogia, com base no estudo e na investigação epistemológica da Educação. O Projeto 3 busca oferecer vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino. O Projeto 4 visa à imersão do estudante de Pedagogia nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal, seja vinculado a instituições públicas, particulares ou a organizações/movimentos sociais. Também chamado de trabalho de conclusão de curso (TCC), o Projeto 5 constitui a culminância desse itinerário acadêmico.

Com base nessa organização curricular, a FE/UnB forma professores no curso de Pedagogia e contribui para a formação dos estudantes das demais licenciaturas, mediante a oferta de disciplinas teórico-práticas que compõem o eixo pedagógico. A EJA é contemplada nos espaços relativos aos Projetos 3, 4 e 5 e também por meio de disciplina optativa. Em relação aos projetos, vale destacar que, a partir da implementação da proposta curricular de 2002, a EJA foi desenvolvida nos seguintes espaços curriculares:

- a) Projetos 3 e 4 de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, que fazem parte das atividades do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em

Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX);

- b) Projeto 3 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Movimentos e Redes Sociais – Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (DF) Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, que corresponde ao Programa de Extensão Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos EJA do Brasil (www.forumeja.org.br).

Para fins de delimitação, trataremos neste capítulo do projeto Paranoá–Itapoã, relacionado ao grupo GENPEX, focando nas contribuições desse espaço para a formação docente em EJA.

3. O GENPEX como espaço de constituição e formação de educadores populares em EJA: gênese e perspectivas atuais

Em 2016, completaram-se 30 anos da parceria entre a Universidade de Brasília e movimentos sociais. Nesse período, a região administrativa do Paranoá conseguiu sua regularização e, em meio a muitas lutas sociais, classes de alfabetização de adultos foram formadas, nas quais jovens e adultos foram alfabetizados e encaminhados para a rede pública de ensino. Alfabetizadores oriundos da comunidade e estudantes de Pedagogia que passaram por esse processo formativo continuaram sua formação em nível de graduação e de pós-graduação e hoje estão na rede pública de ensino, como profissionais da educação numa perspectiva emancipadora no Distrito Federal.

A gênese da trajetória do Projeto Paranoá/Itapoã acompanha a constituição da história de Brasília e a sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Forçados por questões econômicas, sobretudo pela ausência da reforma agrária, milhares de migrantes deixam suas terras de origem à procura de melhores condições de vida. A necessidade de moradia os leva a desenvolver uma ação coletiva que atendesse às suas necessidades de existência e sobrevivência. Esse processo de mobilização surge da ação de um grupo de jovens católicos que, no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa, se engajam num movimento comunitário em prol do direito à moradia.

Nesse processo, a alfabetização de jovens e adultos se coloca como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. É quando esses grupos recorrem à Universidade

de Brasília, buscando o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular. Simultaneamente, buscam soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, criam o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). Esses jovens encontram apoio na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para o trabalho que desejavam realizar na educação de adultos. Esse desafio é aceito inicialmente pela professora Maria Alice Pitaguarí (1986 a 1989), que, após uma licença médica, retorna à sua cidade natal de Ouro Fino (MG). Posteriormente, assume como coordenador do projeto o professor Renato Hilário dos Reis (1989 a 2015) e, a partir de 2016, os trabalhos ficaram a cargo da professora Maria Clarisse Vieira.

Desde a década de 1980, a UnB é uma parceira importante no processo de construção de uma práxis educativa, com identidade popular que, simultaneamente, ensina a leitura, a escrita e o cálculo e que contribua com a melhoria de vida da população do Paranoá. Em decorrência desse contexto, o GENPEX é criado em 2000, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq). A práxis educativa do GENPEX foi construída tendo como pano de fundo contribuir com as necessidades de sobrevivência dos operários que vieram para a construção de Brasília.

A partir de 2005, a região do Itapoã também é incorporada nessa proposta, passando o projeto a se chamar Projeto Paranoá/Itapoã. Até 2015, essa práxis estava restrita aos espaços do movimento popular. No entanto, a partir desse período, esse desafio se estendeu à rede pública de ensino. Esse processo de ampliação tem origem em 2011 com o lançamento do Programa DF Alfabetizado, fruto da adesão, ainda que tardia, do Governo do Distrito Federal ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003. A referida parceria materializa-se na atuação conjunta do Cedep, Genpex e Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, visando à formação dos alfabetizadores do Paranoá e Itapoã e a criação de turmas na região. Foram viabilizadas quatro edições do *DF Alfabetizado*, realizadas em 2012, 2013, 2014 e 2016. Estima-se que, até 2014, houve o atendimento de quase mil educandos, em 52 turmas, com média de 15 alunos cada. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento da bolsa aos alfabetizadores e à transição governamental, não foi possível a realização do programa. Nesse momento, o movimento popular questiona-se acerca da continuidade dos estudantes egressos do *Programa DF Alfabetizado*, na rede pública, na EJA. Onde estariam os estudantes egressos? Como estimular e contribuir no acesso e permanência destes estudantes

no contexto da EJA? É a partir dessa preocupação que se inicia a implantação de uma proposta de inclusão digital na escola classe Ipê Amarelo, espaço no qual o estágio supervisionado em EJA é realizado desde 2015 pelo Genpex.²⁰

4. A experiência do GENPEX na sala de informática da Escola Ipê Amarelo

Em 2016 completaram-se 30 anos de parceria com o movimento popular e novos desafios se apresentam ao Genpex: como constituir na escola pública o ideário da educação popular, tendo como base a experiência acumulada em leituras, vivências e experimentações? É possível desenvolver, na rede pública de ensino, uma proposta educativa tal como idealizou Paulo Freire, em que o diálogo e o respeito “ao saber de experiência feito” sejam horizontes da comunidade escolar? É possível superar a concepção cartorial, aligeirada e compensatória da EJA, em favor de uma experiência que se pautar na constituição de sujeitos de amor, poder e saber? (REIS, 2011).

A partir dessas indagações, em março de 2015, por decorrência de uma articulação interinstitucional entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, a Universidade de Brasília e a escola pública foi implementado, na Escola Ipê Amarelo, situada no Paranoá, um projeto de inclusão digital para os estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos. A proposta desse projeto é integrar as linguagens curriculares da EJA, com a linguagem informática e a proposta da educação popular desenvolvida pelo Genpex.

A Escola Ipê Amarelo do Paranoá faz parte da Regional de Ensino do Paranoá, pertencente ao Governo do Distrito Federal, e é uma instituição pública que atende ao primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos no período noturno, desde 2013. No período diurno, a escola atende a educação infantil e o ensino fundamental.

Em 2017, o projeto de inclusão digital foi realizado com os educandos das primeira e segunda etapas do primeiro segmento da EJA.²¹ Esses encontros, na Escola Ipê Amarelo do Paranoá, aconteceram quatro vezes por semana, no

20 Nome fictício.

21 De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF (2014-2017), a EJA é uma modalidade organizada em três segmentos, correspondentes aos níveis da educação básica (ensino fundamental I e II e ensino médio). Por sua vez, cada segmento é dividido em etapas, correspondentes às séries/anos de cada nível. O primeiro segmento é composto por quatro etapas. Até 2016, todas as etapas eram atendidas pelo projeto.

período noturno, e cada dia era atendida uma turma diferente, com a duração total de 90 minutos, sendo que 45 minutos eram desenvolvidos na sala de aula, junto ao professor, e 45 minutos na sala de informática, onde eram apurados os conhecimentos desenvolvidos anteriormente na sala de aula ou vice-versa. De um modo geral, as turmas eram divididas em dois grupos, sendo um grupo atendido primeiro em sala de aula e depois no laboratório e o outro grupo iniciando no laboratório e depois indo para a sala de aula, isso porque a sala do laboratório de informática só comportava 15 educandos por vez.

As atividades iniciais realizadas junto aos educandos consistiam no processo de auto-apresentação de cada educando/a por meio de roda de conversa, com vistas a buscar valorizar as histórias de vidas dos educandos e estimular as produções textuais que abordassem aspectos relacionados ao contexto no qual os alunos viviam/trabalhavam/sonhavam e estudavam. Tanto o momento da sala de aula como o do laboratório de informática eram planejados, coordenados e direcionados por professor da UnB, com a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos do curso de Pedagogia que faziam parte do GENPEX. As atividades desenvolvidas eram articuladas em encontros semanais com a professora orientadora e os participantes do projeto na universidade.

A maioria dos educandos da EJA que participou das atividades afirmou nunca ter tido contato com o computador, a não ser para limpar a máquina ou comprar o computador para os filhos/netos. Nesse aspecto, além do trabalho educativo de alfabetização e de integração das linguagens de Matemática e de Português, o grupo realizou a inclusão digital. Desenvolveu-se um trabalho de colaboração ao processo de alfabetização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, utilizando o computador como instrumento. Assim, eles aprimoraram os conteúdos aprendidos em sala de aula, ao mesmo tempo em que aprenderam a manipular o computador. Com base nos princípios da educação popular, o grupo estabeleceu uma relação dialógica entre o que era aprendido na sala de aula e o que era aprendido no laboratório de informática.

Segundo Coelho e Cruz (2008, p.14), deixar de oferecer aos sujeitos da EJA “a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea”. Ou seja, sem o acesso a esse conhecimento, “terão limitadas oportunidades de

acessar informações em sites de órgãos governamentais, sindicais, de ONGs, informações das quais dependem muitos de seus interesses como pessoas, como trabalhadores, como cidadãos” (Coelho e Cruz, 2008, p. 14).

A práxis que estrutura e sedimenta todas as propostas político-pedagógicas desenvolvidas no planejamento do laboratório de informática está fundamentada na situação-problema-desafio. Portanto, a proposta político-pedagógica foi construída com base no respeito às histórias de vida e aos saberes diversos dos educandos.

De acordo com Barros (2016), a escrita do nome pessoal e/ou de nomes de membros da família é bastante valorizada entre os alfabetizando da EJA, pois envolve a construção da sua identidade, trazendo embutido elementos como dignidade e valorização pessoal, bem como a superação do preconceito e da estigmatização em relação às pessoas com baixa escolaridade. Nesse sentido, chamar o aluno pelo nome é valorizar sua individualidade e reconhecer que, por trás do seu nome, há uma história de vida longa, talhada por relações familiares, religiosas e de trabalho. Para isso, era importante conhecer quem era o estudante que participava do projeto. Essa questão o projeto buscou desenvolver e pôr em prática, visando a superar os altos níveis de desistência/evasão, quase sempre conectados à falta de acolhimento da escola em relação a esses educandos.

Para facilitar o trabalho de conhecimento dos educandos, é importante identificar perfil do grupo atendido. Estudo realizado por Justo (2017) junto a seis estudantes da primeira e da segunda etapa identificou algumas características do grupo que participou das aulas de Informática. Embora o número de entrevistados possa ser considerado pequeno, os resultados confirmaram perfil realizado em 2015, por Sobral e Reis (2017). Segundo Justo (2017), todos os educandos residiam no Paranoá e tinham entre 31 e 74 anos de idade. No tocante à região de origem dos entrevistados, quatro são do Nordeste, uma do Sudeste e um do Centro-Oeste. Esses dados confirmam que a maior parte dos alunos que frequenta a Educação de Jovens e Adultos é oriunda das regiões mais pobres do país, principalmente do Nordeste, e geralmente vêm para a capital em busca de melhores condições de vida.

No tocante às profissões, duas das entrevistadas eram empregadas domésticas, duas eram aposentadas (mas relataram que, quando trabalhavam, eram empregadas domésticas), uma era vendedora e o entrevistado era auxiliar de serviços de trânsito. Os dados levantados por Justo (2017) confirmam o consenso de que os alunos da EJA foram submetidos precocemente ao mercado de trabalho ou

não encontraram condições para se manterem na escola por estarem nas camadas mais desfavorecidas da sociedade, sendo obrigados a realizar serviços de mão de obra barata e desqualificada. O grupo que frequentou a escola encaixava-se na descrição realizada por Oliveira (2001), na qual o educando da EJA é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, advindo de áreas rurais empobrecidas, com baixo nível de instrução escolar, que trabalha “em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo” (OLIVEIRA, 2001, p.1).

No tocante ao uso das novas tecnologias, quase todos os alunos entrevistados usavam o celular digital e metade dos que o utilizavam tinham vínculo com pelo menos uma comunicação virtual de relacionamento (Facebook). Isso demonstra que há, mesmo que pouco, algum contato com as tecnologias digitais. Ao verificar se os alunos fizeram algum curso de informática, todos os entrevistados declararam que nunca fizeram nenhum outro curso de informática. Além disso, apenas uma das educandas disse ter computador e o utilizar em casa; os demais não tinham computador e não o utilizam em nenhum outro lugar, apenas na escola. Conforme mencionado, estava tendo o primeiro contato com o computador no curso (JUSTO, 2017).

Esse último dado, ressaltado por Justo (2017), vai ao encontro de estudo realizado por Faria e Vieira (2017), no qual se evidencia que o único contato que alguns estudantes da escola tinham com a máquina era para a limpeza.

Além do “medo de quebrar” o computador que gera nestes educandos a ideia de fragilidade da máquina devido ao seu alto custo; falta de habilidade em manusear os componentes periféricos; como o *mouse*, por suas mãos terem sido, desde cedo na infância, forçadas e direcionadas para trabalhos pesados; a preferência em adquirir equipamentos digitais para filhos e netos primeiramente, negando a si próprios o direito de possuí-los; e a inquietação de saber para que serve esse aprendizado da informática para suas vidas. (FARIA e VIEIRA, 2017, p. 2)

Esses aspectos, além de mostrarem o “lado perverso da globalização” – que nega o acesso à informação pelas pessoas desprovidas de recursos, ou seja, para aqueles que não têm condições de pagar para obter o conhecimento da sociedade da informação –, sinalizam a necessidade do trabalho pedagógico na inclusão digital dos jovens e adultos.

A partir desse conhecimento inicial da turma, o planejamento foi realizado, a perspectiva subjacente a essa proposta se alicerça no trabalho de educação popular, cujo referencial prático é a perspectiva de desenvolvimento humano histórico-cultural – com base no Materialismo Dialético-Histórico, de Marx e Engels – e as contribuições de Vygotsky, Gramsci, Bakhtin, Foucault e Paulo Freire. O principal referencial teórico-metodológico é a pesquisa-ação de René Barbier (2007) e Thiollent (2007).

O trabalho pedagógico foi desenvolvido com base nas contribuições de Reis (2011) – que inclui a vivência da realidade dos educandos, englobando o acolhimento (amorosidade), a discussão de situações-problema-desafios – e por meio de textos coletivos. Nessa concepção, a amorosidade foi desenvolvida no ato de falar e de escutar o outro. É dar voz ao sujeito e escutar de forma respeitosa e ativa essa voz, desenvolvendo a escuta elaborante. Os educandos da EJA passaram por diversas situações em que não tiveram a sua voz respeitada, o que faz com que muitos cheguem à EJA silenciados. A amorosidade/acolhimento tem o papel de acolher e respeitar esses sujeitos, os quais são seres humanos com uma bagagem histórica permeada de saberes.

A situação-problema-desafio se refere “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, p. 18). Do meio do espaço de diálogo entre universidade e comunidade, surgem essas situações-problema-desafio, que são constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das necessidades levantadas pela comunidade. Elas são “escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (*op. cit.*, p. 20). A partir das discussões, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões.

O texto coletivo é um processo de transcrição da palavra oral em texto escrito. A construção do texto coletivo contribui para a desinibição e favorece o empoderamento coletivo dos alfabetizandos/alfabetizadores-UnB. Desse modo, o processo ocorreu por meio do registro e sistematização do debate e do diálogo entre os educandos da EJA, educadores e estudantes da Pedagogia. A partir desses registros, oriundos da oralidade, foram desenvolvidas as atividades da aula, as quais envolviam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, entre outros conteúdos. O intuito era

valorizar a voz dos educandos, trabalhar a partir de questões propostas por eles e que diziam respeito à sua realidade, bem como encaminhar soluções para esses problemas vividos pela comunidade.

5. Significações dos estudantes de Pedagogia acerca de seu processo formativo

A orientação dos estudantes pela equipe de professores da UnB ocorria usualmente uma vez por semana, às quintas-feiras. Além de se realizar a avaliação do andamento dos trabalhos, eram decididos os encaminhamentos para o trabalho pedagógico que seria realizado na semana seguinte. Era estimulada a reflexão e a ação na e sobre a prática, bem como o registro das vivências em um diário de bordo, um dos instrumentos de avaliação da disciplina.

Ao analisar esse material produzido pelos estudantes da UnB, percebem-se diferentes formas de aproximação com o exercício docente na educação de jovens e adultos. Uma das estudantes conseguiu captar na estrutura da proposta o vínculo forte com a educação popular. Para ela:

A proposta desde o início do projeto 4, fases 1 e 2, foi a construção de um trabalho pedagógico com os educandos dentro de uma perspectiva de Educação Popular, baseada nos pressupostos metodológicos específicos, onde as ações estão alicerçadas pelas praxis Freiriana. Metodologias, conteúdos e intervenções pedagógicas foram centradas e articuladas com os educandos. Sua voz, experiências, anseios, particularidades, relatos cotidianos e silenciamentos serviram de base para construção de uma proposta pedagógica de aprendizagem replicada na prática diária, que resultaram na produção de um saber autônomo e crítico. O que se pretende evidenciar a partir dessa aproximação é o eixo estruturante das diferentes experiências dentro da educação popular, com uma proposta de educação que considere o estudante da Educação de jovens e adultos, um estudante com um percurso anterior a ser analisado e não rotulado. (Estudante 1)

A fala da estudante trouxe à tona a intencionalidade da proposta do Genpex: trabalhar com pessoas excluídas, reconhecendo-as como sujeitos de poder, amor e saber (REIS, 2011). Partir de uma concepção humanizadora de Pedagogia, tal como preconiza Freire, na qual, ao invés de me “sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleço uma relação dialógica permanente” (Freire, 2014, p. 77). Ela também percebe o vínculo do trabalho com a educação popular.

Não obstante a educação popular ter vivido o seu apogeu na década de 1960, sua influência ainda se faz presente no Brasil e no mundo, no ideário e na prática de diversas organizações populares. Para Brandão (2008), a educação popular não é uma escola pedagógica, nem uma proposta datada e situada em um tempo específico. Ela é uma vocação da educação, um instrumento político e cultural de força pedagógica a serviço das classes populares. Segundo esse autor, essa proposta educativa pode ser viabilizada a partir de duas posturas distintas e não antagônicas: por um lado, com ênfase no seu viés político para preparar as classes populares para algum tipo de transformação social, subordinada a uma tomada de poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade capitalista e opressora; e, de outro, com ênfase no seu viés cultural, como forma de elevar, de uma maneira justa e não supletiva, a qualidade de vida dos excluídos, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure a plenitude da pessoa cidadã.

Brandão também argumenta que, ao mesmo tempo em que é necessária a ampliação de experiências autônomas de uma educação realizada a partir da iniciativa dos movimentos populares, é também fundamental a redefinição da escola pública de modo que ela venha a se transformar em uma educação oferecida pelo Estado, mas que incorpore os anseios, interesses e necessidades das classes populares.

Essa mesma aluna afirma que, a respeito de Projeto 4:

o formato das aulas, o contato, convivência, generosidade, amorosidade, cuidado, interação, integração e compartilhamento em um primeiro momento causou estranhamento e uma certa desconfiança de como seriam sistematizadas as atividades de Projeto 4. Essa compreensão aos poucos foi reconstruída e após dois semestres consecutivos no Projeto, ela afirmou que o que era uma disciplina, se tornou um aprendizado de vida. (Estudante 1)

Ela também argumenta que as atividades realizadas durante todo o primeiro semestre agregaram sentido e significação aos três anos do curso de Pedagogia. Segundo ela:

a base teórica fundamentada em diversos teóricos e teorias vistos no decorrer do curso foi se materializando nas idas e vindas do Paranoá, nos encontros, trocas de conhecimentos, planejamentos coletivos, escuta dos colegas, agregando a minha formação de pedagoga, valores, aprendizados, conhecimentos que deram uma relevância e qualidade que não esperava incorporar em mais um semestre de curso. (Estudante 1)

Em direção semelhante, outro estudante relata que reencontrou “sentido na educação através de um dos seus segmentos mais frágeis e ricos: a educação de jovens e adultos”. Ele nos conta que, no grupo Genpex, aprendeu “a dar voz a quem é silenciado, a dar carinho a quem não conhece o sentido da palavra, a acolher e conquistar através do coração pessoas que desejam mudar suas vidas”.

Um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido com o CEDEP é o acolhimento, a “amorosidade” com que os alfabetizandos são tratados (FREIRE, 1996). Parte-se do pressuposto de que, quando se atua com pessoas às quais foi negado o acesso à escola e à própria língua escrita, trabalha-se com pessoas excluídas de várias formas e que não têm como habitual esse acolhimento. Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem-estar do educando e conseqüentemente a permanência dele no ambiente escolar.

Em direção semelhante, outra estudante de Pedagogia relatou que se surpreendeu ao presenciar o dessilenciamento dos educandos. “É bonito demais ver aquelas pessoas sabendo que têm voz”. Ela nos conta que “ficava admirada com questões de política, direito, história e muito mais. Aquelas pessoas possuem um conhecimento muito rico e somente agora que elas estão se dando conta disso”. Essa estudante reflete sobre os saberes que esses sujeitos constroem ao longo da sua vida, o que traz à baila a necessidade dos alfabetizandos terem voz, vez e decisão. Para isso, é preciso que percebam que não são sujeitos que nada sabem, condição na qual eles mesmos se descrevem quando buscam ou são levados à alfabetização, mas que se vejam como protagonistas de suas próprias histórias (REIS, 2011).

Encontrar pessoas (alfabetizadoras) que estão dispostas a ouvi-los com amorosidade e atenção facilita muito a apreensão da alfabetização num sentido amplo, uma alfabetização transformadora e libertadora, afinal “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (Bakhtin, 2003, p. 324).. Além de perceber a importância do acolhimento e do dessilenciamento, os estudantes de Pedagogia tornaram-se sensíveis às condições desumanas presentes na negação do direito à educação.

Percebe-se que participar do trabalho de alfabetização de adultos numa perspectiva de pesquisa-ação torna os licenciandos mais sensíveis aos processos produtores de desigualdades na sociedade brasileira, como revela a fala do estudante a seguir: “Ser velho, pobre e analfabeto no Brasil é algo terrível”. Ao

mesmo tempo, reconhecem que a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos é algo transformador para os sujeitos, pois, ao se apropriarem da leitura e da escrita, os alfabetizados passam por um processo de mudança pessoal que afeta vários aspectos de sua vida: “Tudo muda... suas posturas, de cabisbaixas e silenciosas, até mesmo envergonhadas, para pessoas mais felizes e sorridentes” (Estudante 2).

Como já foi exposto, em 2015, iniciou-se trabalho de acompanhamento na Escola Classe 03 do Paranoá, utilizando a informática e a escuta dos estudantes como estratégia de intervenção pedagógica. Com base na partilha e em um trabalho interativo, buscou-se construir o planejamento de metodologias que pudessem dialogar com a realidade percebida e vivida por cada educando.

As experiências sem hierarquias foram relatadas, complementadas e, mesmo as não ditas em determinado momento da aula, foram conteúdos preciosos para alimentarem as reuniões de planejamento coletivo, espaço de reflexão na gestão de iniciativas e conflitos, onde a interlocução com outros atores do processo agregava novas percepções às ações a serem produzidas na organização da prática docente. (Estudante 3)

No início, foram encontradas algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades, pois alguns professores não queriam aceitar o trabalho por acreditarem que o conteúdo seria prejudicado; a direção da escola também colocava empecilhos para aceitar o projeto. Não obstante, os estudantes de Pedagogia tentaram manter uma perspectiva dialógica e propositiva. Ao avaliar o início dessa parceria, os estudantes assim se manifestam:

Nós da Pedagogia ficamos responsáveis por essa turma do primeiro horário de segunda-feira, e foi o dia que eu escolhi para estar participando do projeto. Pude acompanhar a turma e ver o crescimento de muitos, mas também a frustração de alguns por não conseguirem achar as letras no teclado ou por clicarem com o mouse. Vi e aprendi como é importante nessas horas a figura do professor que motiva e acredita no potencial do aluno. Muitos queriam desistir, mas quando nós insistíamos e eles tentavam mais uma vez e conseguiam realizar o exercício, o que para nós poderia ser pouca coisa, para eles era uma grande vitória. Foi assim todos os dias, cada um, a seu tempo, avançando. (Estudante 4)

O semestre mudou muito em mim e naqueles que estão ao meu redor, porque foi perceptível a minha alegria por estar no projeto e por ele ser

na EJA, e também a minha posição com relação a outros assuntos.[...] consegui quebrar muitos preconceitos que tinha com relação ao Paranoá e o seu povo, e isso só aconteceu por meio das nossas conversas, dos relatos das vertentes e pela experiência/prática que tive na Escola. (Estudante 5)

Evidencia-se que a prática pedagógica desenvolvida na Escola do Paranoá foi marcada pela escuta sensível das histórias de vida dos educandos, pelo diálogo e pela negociação com os gestores e professores acerca da importância do projeto para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos educandos jovens e adultos. Esse processo foi salutar para o reconhecimento e ressignificação de suas concepções e preconceitos em torno da EJA, processo que ultrapassa o âmbito das salas de aulas da universidade, e que instaura no estudante/futuro professor convicções acerca das suas opções profissionais.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos a experiência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no tocante à formação de educadores de EJA, com base no trabalho desenvolvido nos Projetos 3 e 4. É importante considerar que esses projetos faziam parte de uma proposta curricular que estava sendo revista, com previsão de ser substituída a partir de 2018. A despeito dessas alterações, este trabalho traz a caminhada de um grupo que, desde 1986, vem contribuindo com a formação de pedagogos e com a alfabetização de adultos no DF. O texto mostra um momento de transição, no qual o grupo que atuava em espaços comunitários iniciou a implantação no interior da escola pública de uma proposta educativa, cujos princípios são provenientes da educação popular. Essa experiência, construída no contexto da escola Ipê Amarelo, só foi possível graças aos 32 anos de construção e parceria entre movimentos sociais e universidade.

É importante considerar que o princípio de reciprocidade tem se estreitado. Os professores têm se mostrado receptivos ao trabalho realizado pelos estudantes da UnB. Prova disso é que parte significativa dos professores tem aderido e apoiado a proposta de informática realizada na escola. Alguns, além de cederem seu espaço de aula para a proposta, têm construído junto com o grupo uma parceria bastante ativa, resultando em trocas bastante frutíferas entre estudantes em formação e

professores. A produção decorrente desse processo tem alimentado pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado, não se restringindo à extensão. Materiais didáticos e formativos têm sido produzidos a partir dessa experiência, que é feita coletivamente, e prima por conquistar os corações dos estudantes de Pedagogia nela envolvidos.

Percebe-se, no desenvolvimento do trabalho do GENPEX, a intencionalidade de construir uma formação inicial em EJA com base nos pressupostos da educação popular. Para tanto, a pesquisa-ação possibilita ao futuro professor a vivência e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na escuta sensível, no diálogo, na amorosidade e no respeito mútuo. As falas dos estudantes revelam que a pesquisa-ação, além de método de pesquisa, possibilita, no contexto da formação de professores, a vivência de situações formativas que outras abordagens de pesquisa não permitem. No contexto da formação, a pesquisa-ação emerge como problematização da realidade ou como identificador de problemas sociais que atingem determinados grupos sociais. No entanto, para além da mera identificação, o grupo se reúne para discutir as questões geradoras ou situações desafios que lhes afligem e a melhor forma de superá-las. Essas situações-problemas são discutidas e analisadas entre estudantes da Pedagogia, alfabetizadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos. Por meio dessa vivência, o grupo intenta romper a clássica dicotomia entre pesquisa e ação, no qual percebe ser possível aprender e conhecer enquanto transforma e transformar enquanto se conhece e se aprende.

A análise das falas revela indícios de que o contato com os sujeitos jovens e adultos e a reflexão na e sobre essa experiência forja, no estudante de Pedagogia, sensibilidade/compromisso em relação a essa realidade. Ocorre uma mudança de atitude entre os sujeitos envolvidos no tocante à própria realidade. Formação, ação e produção de conhecimento são construídas no cotidiano escolar e no contato com os educandos e com alfabetizadores da EJA. As convicções e preconceitos arraigados são revistos, propiciando ao futuro educador da EJA uma formação humana, integral e transformadora.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética Da Criação Verbal*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARROS, J. O. R. de. *A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da educação de jovens e adultos em uma escola do Paranoá*. Trabalho final de curso, Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular antes e agora*. In. M. M. Machado (Org) Formação de educadores de jovens e adultos – Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada*, 2015.
- COELHO, S. L. B.; CRUZ, R. M. R. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho apresentado na 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008.
- FARIA, A. R. B.; VIEIRA, M. C. Significações do uso do computador em práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos. Trabalho apresentado no IV ALFAEEJA, Braga, Portugal, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 52ª ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HADDAD, S. *Educação de Jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação*. São Paulo: Ação Educativa. Relatório de pesquisa. 2001
- JUSTO, D. M. *O uso do computador na EJA como ferramenta de alfabetização e letramento: experiências e vivências do Projeto de inclusão digital do GENPEX*. Trabalho final de curso, Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001.

REIS, R. H. dos. *A Constituição do Ser Humano amor, poder, saber na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOBRAL, J. B. L.; REIS, R. H. dos. *Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: uma perspectiva de educação popular na educação de jovens e adultos*. Revista Comcenso. Vol. 4, n. 2, maio 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. SP: Cortez, 1985.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

VENTURA, J. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, 31 (2), 211-227, 2015.

VIEIRA, M. C.; REIS, R. H.; SOBRAL, J. B. L. *Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber: Os desafios do Genpex*. Brasília (DF): Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília

Danilo Nogueira Prata

Cristiano Naibert Chimpliganond

Introdução

No ano de 2019, constavam registrados no Sistema e-MEC 44 cursos de licenciatura nativos na Universidade de Brasília (UnB) dentre os 138 cursos que a instituição oferece (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019a). O e-MEC é o sistema de cadastro, controle e regulação que o Ministério da Educação (MEC) mantém, juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, para fins de regulação e avaliação, sendo esta última de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Conforme o Inep, os indicadores de qualidade são: conceito Enade, obtido por meio do resultado do Exame de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade); Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); Conceito Preliminar de Curso (CPC); e Índice Geral de Cursos (IGC).

Na Universidade de Brasília, os processos de avaliação dos cursos estão a cargo da Coordenação de Avaliação do Ensino de Graduação (Caeg). A Caeg é vinculada à Diretoria Técnica de Graduação (DTG) do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), sendo responsável por estudos de avaliação e de acompanhamento de indicadores de qualidade dos cursos de graduação da UnB. A Caeg atua nos processos avaliativos dos cursos de graduação e na avaliação institucional da UnB, previstos no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) –, no intuito de promover o desenvolvimento de projetos e programas voltados para o aprimoramento da avaliação do ensino de graduação ofertado pela UnB. Suas ações visam contribuir para a reflexão sobre a importância da avaliação para o ensino de graduação na instituição, cuja finalidade da avaliação é, segundo o art. 1º, §1º, [...] “a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES” (BRASIL, 2004).

A UnB diferencia as funções de Pesquisador Institucional (PI) das de Procurador Educacional Institucional (PEI). A primeira nomenclatura, criada pela Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005, é responsável pela realização do Censo (BRASIL, 2005) e possui vinculação com o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO); a segunda nomenclatura, dada pela Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que deu nova redação à Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), é responsável pelos processos de avaliação externos e internos, cadastro e atualização dos dados dos cursos.

Tomados esses fundamentos, apresentamos, sob parâmetros de graduação, o panorama dos cursos de licenciatura na UnB, juntamente com os principais resultados alcançados nos indicadores nacionais de qualidade. Por fim, apresenta-se um conjunto de seções que discorre, embasado nos documentos institucionais, sobre as políticas e as ações de sucesso que fazem a UnB ser uma instituição de excelência nacional e internacional.

1. Os cursos de licenciatura da Universidade de Brasília

A organização administrativa da Universidade de Brasília prevê o uso das terminologias instituto ou faculdade para designar uma Unidade Acadêmica (UA). A UnB possui 14 faculdades e 12 institutos na oferta de seus cursos de graduação, divididos em quatro *campi*. Para sistematizar a oferta de cursos, a UnB utiliza o Sistema Integrado de Graduação (Siga). No que tange aos códigos de classificação dos cursos no Siga, há um código para o curso e um ou mais códigos para a opção em cada curso. Entende-se por opção a matriz curricular na qual o estudante é registrado em um curso. Essa matriz curricular possui um grau – licenciatura ou bacharelado – e um turno – integral ou noturno. O estudante é registrado no código da opção em que é aprovado no processo seletivo próprio. Cada código de opção no Siga corresponde a um código de curso no sistema e-MEC. Esse código de curso é o utilizado pelo MEC e pelo Inep nos processos de avaliação e regulação.

Nossa apresentação dos cursos exemplifica os cursos de graduação dividindo-os por turno (D para diurno e N para noturno), *campus*, UA, códigos de curso e opção no Siga, código e-MEC, início do curso e da opção, e, a informação sobre tratar-se, ou não, de um curso instituído no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni) (BRASIL, 2007a).

O primeiro conjunto de cursos que apresentamos é do *campus* Darcy Ribeiro (Quadro 1 a seguir).

Quadro 1. Apresentação dos cursos de licenciatura presencial do campus Darcy Ribeiro

Curso	Turno	Grau	UA	Sigra		Código e-MEC	Início de funcionamento		Reuni
				Curso	Opção		Curso	Opção	
Artes Cênicas	D	Lic.	IdA	680	5711	122200	1989/1	2009/1	Não
	N	Lic.	IdA	1309	5720	122198	2009/1	2009/1	Não
Artes Visuais	D	Lic.	IdA	418	1316	151	1989/1	2019/1	Não
	N	Lic.	IdA	1023	5665	52159	2001/1	2001/1	Não
Ciências Biológicas	N	Lic.	IB	736	2259	160	1993/1	1993/1	Não
Ciências Sociais	D	Lic.	ICS	213	3166	44418	1962/1	1971/2	Não
Computação	N	Lic.	IE	906	1899	18032	1997/1	1997/1	Não
Educação Física	D	Lic.	FEF	329	7315	142	1962/1	1972/2	Não
Filosofia	D	Lic.	IH	221	3344	44362	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IH	1503	3352	1138346	2010/2	2010/2	Sim
Física	N	Lic.	IF	744	1147	158	1993/1	1993/1	Não
Geografia	D	Lic.	IH	264	3859	44366	1962/1	1971/2	Não
História	D	Lic.	IH	230	3425	44369	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IH	1392	3476	122214	2009/2	2009/2	Sim
Letras – Língua e Literatura Japonesa	N	Lic	IL	914	4553	20551	1997/1	1997/1	Não
Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana	N	Lic.	IL	825	4154	166	1993/1	1995/2	Não
Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4227	31378	1962/1	1971/2	Não
Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4324	29693	1962/1	1971/2	Não
Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	IL	51	4120	34644	1962/1	1971/2	Não
	N	Lic.	IL	779	4146	162	1993/1	1993/1	Não
Letras – Português do Brasil como Segunda Língua	D	Lic.	IL	51	4430	44377	1962/1	1998/1	Não
Língua de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua	D	Lic.	IL	345	698	1349598	2015/1	2015/1	Sim
	D	Lic.	IE	141	1325	44372	1962/1	1971/2	Não
Matemática	N	Lic.	IE	752	1368	161	1993/1	1993/1	Não
	D	Lic.	IdA	281	434	133	2013/2	2013/2	Não
Música	N	Lic.	IdA	1406	5606	122220	2009/2	2009/2	Não
	D	Lic.	FE	60	9229	150	1962/1	1988/2	Não
Pedagogia	N	Lic.	FE	787	9245	163	1993/1	1993/1	Não
	D	Lic.	IP	183	2721	44376	1962/1	1971/2	Não
Psicologia	N	Lic.	IQ	761	1503	159	1993/1	1993/1	Não

Fonte: Coordenação de Avaliação/DEG

No Quadro 1, pode-se observar que no *campus* Darcy Ribeiro há trinta cursos de licenciatura nos mais diversos campos do conhecimento. Desses, 14 são do turno noturno e 16 do diurno. Dos cursos de licenciatura do *campus* Darcy Ribeiro, três são resultado do Reuni (BRASIL, 2007a).

No *campus* Darcy Ribeiro, conforme o Quadro 2 (a seguir), também há oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância. Trata-se do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior essencialmente àqueles que têm dificuldade de acesso à formação universitária por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2006b). Assim, desde 2007, a UnB conta com a oferta de cursos de licenciatura em todas as regiões do Brasil. Esses cursos são ofertados regularmente a cada dois anos e são financiados tanto por recursos da Capes quanto por recursos próprios da Universidade de Brasília, sob a supervisão do Centro de Educação a Distância da UnB (Cead).

Quadro 2. Apresentação dos cursos de licenciatura a distância do Campus Darcy Ribeiro

Curso	Turno	Grau	UA	Sigra		Código e-MEC	Início de funcionamento		Reuni
				Curso	Opção		Curso	Opção	
Artes Visuais	EaD	Lic.	IdA	1155	4936	112158	2007/2	2007/2	Não
Ciências Biológicas	EaD	Lic.	IB	1325	2313	101550	2009/1	2009/1	Não
Educação Física	EaD	Lic.	FEF	1163	7323	112160	2007/2	2007/2	Não
Física	EaD	Lic.	IF	388	931	1434981	2017/2	2017/2	Não
Geografia	EaD	Lic.	IH	1317	3867	122210	2009/1	2009/1	Não
Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	EaD	Lic.	IL	1147	4910	112162	2007/2	2007/2	Não
Música	EaD	Lic.	IdA	1139	5509	112164	2007/2	2007/2	Não
Pedagogia	EaD	Lic.	FE	1180	9296	112170	2007/2	2007/2	Não
Teatro	EaD	Lic.	IdA	1171	5151	112166	2007/2	2007/2	Não

Fonte: Coordenação de Avaliação/DEG

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído em 2006 com o objetivo de expandir, de forma regionalizada e democrática, a oferta de cursos superiores na modalidade de educação à distância (BRASIL, 2006b). Ele agrega instituições públicas de ensino superior, fomento parcial pela Capes, apoio de pólos presenciais para a realização de atividades acadêmicas dos cursos, uso de materiais didáticos e recursos de mediação pedagógica *on-line* e suporte acadêmico de professores e tutores.

A UnB integra o Sistema UAB desde o ano de 2007, ofertando cursos de licenciatura e especialização *lato sensu* em 52 municípios e no Distrito Federal, em todas as regiões geográficas do Brasil. A excelência acadêmica da UnB é reconhecida no ensino presencial, expressa na qualidade do ensino, na pesquisa e na extensão, e também pela oferta de cursos de educação a distância (EaD).

No Quadro 2, consta ainda que a oferta da modalidade a distância na UnB se mantém atuante desde 2007, inclusive com a criação, em 2017, de mais uma oferta, a de Licenciatura em Física. Dos nove cursos que a UnB oferece, os oito mais antigos possuem renovação do seu reconhecimento, participando e obtendo êxito no Enade em cada triênio. Acerca do curso de Física a distância, criado em 2017, seu ato regulatório ocorreu por autonomia institucional, baseado no artigo 28, do Decreto n. 5.773 de 09/05/2006 (BRASIL, 2006a). No sistema e-MEC consta, em 2020, um processo de reconhecimento em tramitação com previsão de visita *in loco* após 50% de transcorrido o curso, conforme prevê a Lei do Sinaes.

Quadro 3. Apresentação dos cursos de licenciatura presencial do campus UnB Planaltina

Curso	Turno	Grau	UA	Sigra		Código e-MEC	Início de funcionamento		Reuni
				Curso	Opção		Curso	Opção	
Ciências Naturais	D	Lic.	FUP	1104	2283	112790	2006/1	2006/1	Não
Ciências Naturais	N	Lic.	FUP	1295	2291	92267	2008/2	2008/2	Sim
Educação do Campo – Ciências da Natureza	D	Lic.	FUP	1121	9636	112176	2007/2	2007/2	Sim
Educação do Campo – Matemática	D	Lic.	FUP	1121	761	112176	2007/2	2007/2	Sim
Educação do Campo – Linguagens	D	Lic.	FUP	1121	9628	112176	2007/2	2007/2	Sim

Fonte: Coordenação de Avaliação/DEG

No *campus* Faculdade UnB Planaltina (FUP), conforme consta no Quadro 3, são ofertados cinco cursos de licenciatura. Todas devidamente reconhecidas pelo MEC, essas licenciaturas obtiveram conceito satisfatório nos indicadores do Inep/MEC e permanecem como destaque no desenvolvimento daquela Região Administrativa do Distrito Federal. Cabe destacar que o curso de Ciências Naturais – noturno e o curso de Educação do Campo foram criados no âmbito do Reuni (BRASIL, 2007a). Este último oferece formação ao estudante em três áreas: Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem. Tratadas como ênfases pelo sistema interno da UnB,

essas opções não recebem um código e-MEC específico, razão pela qual há um único código para o curso e suas opções.

2. Indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura da UnB

Conforme o Inep, os Indicadores de Qualidade da Educação Superior são importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira. Expressos em escala contínua e em cinco níveis, têm relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados (BRASIL, 2007b).

O Ciclo Avaliativo do Enade (BRASIL, 2007b) compreende a avaliação periódica de cursos de graduação com referência nos resultados trienais de desempenho dos estudantes. As áreas de conhecimento e os eixos tecnológicos de cada ano do ciclo são os seguintes:

Ano I - cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; e, cursos superiores de tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Ano II - cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins; cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; e, cursos superiores de tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

Ano III - cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; e, cursos superiores de tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e *Design*.

As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por sua vez, os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) do MEC. Já, para os cursos de licenciatura da UnB, vamos considerar apenas aqueles referentes ao **Ano II**, que refletem os resultados obtidos pela Universidade de Brasília nos anos de 2007 a 2018, conforme Quadro 4.

Quadro 4. Conceitos Preliminares de Curso (CPCs) da UnB nos últimos anos

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Conceito 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conceito 2	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
Conceito 3	1	3	3	1	4	0	0	1	1	1	15	1
Conceito 4	7	10	8	5	18	7	8	10	14	14	38	16
Conceito 5	1	5	3	1	1	2	1	18	0	0	2	0
IGC (faixa)	*	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4
IGC (cont.)	*	3,89	3,86	3,91	3,88	3,88	3,94	4,05	3,97	3,95	3,96	3,94

*Não consta cálculo de Índice Geral de Cursos (IGC) no site do Inep.

Fonte: Coordenação de Avaliação/DEG

Nos dados apresentados no Quadro 4, é possível observar que, desde a concepção da Lei do Sinaes, a Universidade de Brasília manteve um desempenho satisfatório conforme os indicadores de CPC e IGC. Esse quadro demonstra que, além do CPC dos cursos, há o IGC, que reflete nos moldes da legislação nacional a qualidade da instituição como um todo. Considerando que, desde 2008, o cômputo do IGC vem refletindo os resultados do CPC, do Enade, do Censo e dados dos Programas de Pós-Graduação, é possível verificar que, com relação aos cursos da UnB, de 2008 a 2013, o conceito IGC Faixa foi 4. Entre os anos de 2014 e 2017, o IGC Faixa obtido foi 5 – o conceito máximo. No ano de 2018, mesmo obtendo ótimos resultados, por um centésimo a instituição não obteve conceito IGC contínuo máximo. Esse fator foi atribuído a inconsistências dos dados comunicados ao Inep, tendo a gestão superior da UnB impetrado recurso para averiguação e providências. Porém, até o fechamento deste capítulo, não foram obtidas respostas sobre o pleito. Mesmo no cenário em que as instituições públicas se encontram, com baixa dos investimentos, é possível perceber avanços nos processos de avaliação, contrariando as estimativas.

Os cursos de licenciatura da UnB são avaliados a cada três anos por meio do

Enade. Assim, no cômputo do CPC, temos 2008, 2011, 2014 e 2017 como os anos de avaliações das licenciaturas.

No Gráfico 1 são apresentados os CPC dos cursos de forma mais visual, em que é possível verificarmos o impacto dos conceitos que cada grupo de cursos tem ao longo dos anos. O Gráfico 2, por sua vez, relaciona os Conceitos de Cursos com o Conceito Institucional, o que indica, a partir de 2014, um salto na qualidade dos cursos, o que ocasionou a avaliação máxima da UnB. Ao longo dos anos, a posição de a UnB figurar entre as melhores universidades do país veio se mantendo.

Gráfico 1. Panorama histórico do CPC dos cursos da UnB em relação aos conceitos
Conceito Preliminar de Curso (CPC)

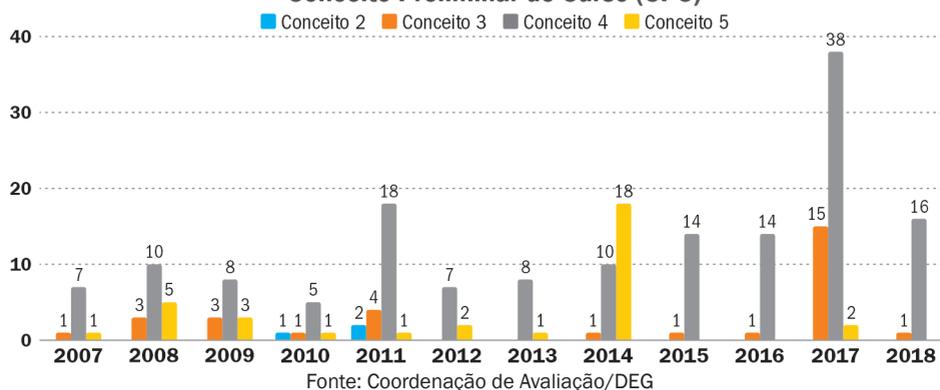
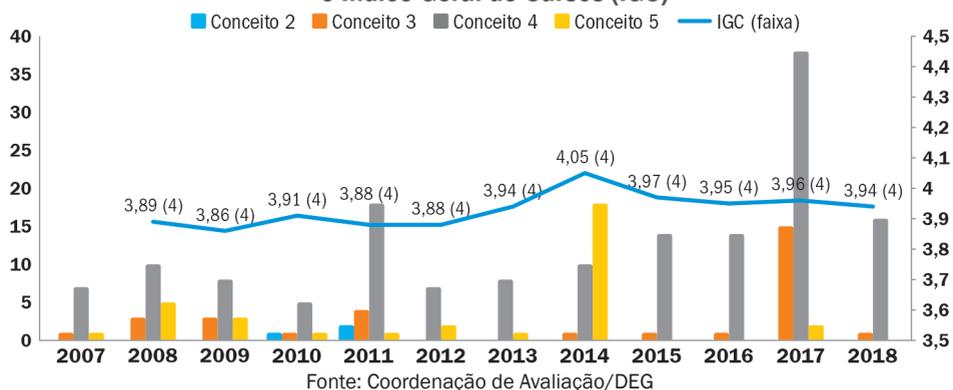


Gráfico 2. Panorama histórico do IGC segundo cada conceito
Conceito Preliminar de Curso (CPC)
e Índice Geral de Cursos (IGC)



Cabe ressaltar que, quando um curso não é elegível para participação no Enade – seja por não possuir um número suficiente de cursos no país, seja por questões de aderência do seu Projeto Pedagógico à Matriz Curricular do Exame –, ele passa por uma visita de avaliação *in loco*. Essa visita também é utilizada como forma de propiciar reconhecimento ao curso recém-criado, sendo utilizada também quando o curso questiona a nota obtida nos exames do Enade e no CPC do ano anterior. Para tanto, abre-se no sistema e-MEC um processo, e uma comissão é recrutada pelo Inep para avaliação do curso. Essa avaliação gera o Conceito de Curso (CC).

Na UnB, a maior parte dos cursos de licenciatura já passou por visitas *in loco*, e os resultados dessas avaliações podem ser observados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5. Conceitos de Cursos dos cursos de licenciatura da UnB

Curso	Turno	Grau	Campus	UA	Código e-MEC	Conceitos CC
Artes Cênicas	D	Lic.	Darcy	IdA	122200	-
	N	Lic.	Darcy	IdA	122198	-
Artes Visuais	D	Lic.	Darcy	IdA	151	5
	N	Lic.	Darcy	IdA	52159	-
Ciências Biológicas	N	Lic.	Darcy	IB	160	4
Ciências Sociais	D	Lic.	Darcy	ICS	44418	5
Computação	N	Lic.	Darcy	IE	18032	-
Educação Física	D	Lic.	Darcy	FEF	142	5
Filosofia	D	Lic.	Darcy	IH	44362	4
	N	Lic.	Darcy	IH	1138346	3
Física	N	Lic.	Darcy	IF	158	4
Geografia	D	Lic.	Darcy	IH	44366	4
História	D	Lic.	Darcy	IH	44369	4
	N	Lic.	Darcy	IH	122214	5
Letras – Língua e Literatura Japonesa	N	Lic.	Darcy	IL	20551	5
Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana	N	Lic.	Darcy	IL	166	5
Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	Darcy	IL	31378	5
Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	Darcy	IL	29693	5
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	D	Lic.	Darcy	IL	34644	5
	N	Lic.	Darcy	IL	162	5
Letras – Português do Brasil como Segunda Língua	D	Lic.	Darcy	IL	44377	4
Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua	D	Lic.	Darcy	IL	1349598	5
Matemática	D	Lic.	Darcy	IE	44372	4
	N	Lic.	Darcy	IE	161	-
Música	D	Lic.	Darcy	IdA	133	4
	N	Lic.	Darcy	IdA	122220	-

Pedagogia	D	Lic.	Darcy	FE	150	5
	N	Lic.	Darcy	FE	163	4
Psicologia	D	Lic.	Darcy	IP	44376	3
Química	N	Lic.	Darcy	IQ	159	4
Artes Visuais	EaD	Lic.	Darcy	IdA	112158	3
Ciências Biológicas	EaD	Lic.	Darcy	IB	101550	4
Educação Física	EaD	Lic.	Darcy	FEF	112160	4
Física	EaD	Lic.	Darcy	IF	1434981	-
Geografia	EaD	Lic.	Darcy	IH	122210	4
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	EaD	Lic.	Darcy	IL	112162	4
Música	EaD	Lic.	Darcy	IdA	112164	3
Pedagogia	EaD	Lic.	Darcy	FE	112170	3
Teatro	EaD	Lic.	Darcy	IdA	112166	3
Ciências Naturais	D	Lic.	FUP	FUP	112790	3
	N	Lic.	FUP	FUP	92267	4
Educação do Campo – Ciências da Natureza	D	Lic.	FUP	FUP	112176	4
Educação do Campo – Matemática	D	Lic.	FUP	FUP	112176	4
Educação do Campo – Linguagens	D	Lic.	FUP	FUP	112176	4

Fonte: Coordenação de Avaliação/DEG

A partir da apresentação desses dados, pode-se ter ideia da dimensão da Universidade de Brasília na oferta de cursos de licenciatura. Mais do que isso: pode-se dimensionar a qualidade da Universidade de Brasília.

Todas as ações de avaliação estão fundamentadas em documentos institucionais, resoluções internas, instruções normativas e diretrizes que direcionam a UnB para boas práticas de avaliação. Nesse sentido, visando apresentar como é compreendida a avaliação na Universidade de Brasília, buscamos, nas seções seguintes, explorar esses documentos e contextualizá-los como parte substantiva do sucesso nos indicadores nacionais de avaliação.

3. O planejamento didático-institucional e a política de ensino de graduação

O PDI destaca a importância do ensino para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, do pensamento crítico, da cidadania ativa, da valorização dos direitos humanos e do respeito à democracia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c). A interdisciplinaridade é intrínseca na origem do projeto da UnB. Projeta-se uma formação em que o ensino é aliado à pesquisa e à extensão, gerando diversas abordagens inovadoras na Universidade. O projeto da

Universidade original, em 1962, era diferente do existente até então no país – eram comuns os dois primeiros anos de formação básica a todos os estudantes. O projeto pedagógico da UnB desenvolve soluções inovadoras para o ensino, especialmente voltadas para disciplinas com grande número de alunos. O Estatuto e o Regimento Geral da instituição refletem igualmente essa perspectiva inovadora: no art. 89, §2º, do Regimento, há previsão de que no máximo 70% da carga horária de qualquer curso da Universidade seja de disciplinas obrigatórias (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011). As avaliações institucionais, previstas no art. 122 do Regimento, são aferidas considerando atributos conceituais, e não apenas valores meramente numéricos, proporcionando uma perspectiva pedagógica ampliada (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011). Tais soluções propiciam uma política de ensino que tem como pilares a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular, a relação próxima entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre a graduação e a pós-graduação, a valorização das licenciaturas, a aderência a demandas do mercado de trabalho e a promoção de parcerias com outras instituições.

O perfil da Universidade possibilitou o desenvolvimento de metodologias inovadoras e exitosas que favorecem o atendimento educacional especializado, incentivando a interdisciplinaridade. Um exemplo é o programa de Introdução à Economia (Inteco) e sua equipe de monitoria; a disciplina de maior oferta da UnB, com cerca de 1.700 alunos matriculados todos os semestres, é ministrada de forma integrada a diversos cursos, com avaliação comum, favorecendo um debate crítico e respeitoso entre visões diferentes. Além disso, todo semestre é designado um monitor para cuidar de alunos com necessidades especiais, que atua em conjunto com o Programa de Apoio para Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1999). O resultado foi tão exitoso que, em 2018, um aluno cego tornou-se monitor de uma turma de quarenta alunos, auxiliando na correção de testes entregues em pdf por meio de *software* leitor para cegos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019b). Metodologia similar é adotada em todas as disciplinas de maior demanda, como Cálculo 1, Física 1, Física 2, Introdução à Ciência Política, dentre outras. Os cursos de Física 1 e o de Introdução à Ciência da Computação utilizam o ambiente *Moodle* de forma ativa, buscando o engajamento contínuo do aluno da disciplina por meio de atividades semanais. A interdisciplinaridade, a inclusão e a convivência com estudantes de outros cursos são habituais e têm resultados positivos. A ampla convivência entre discentes de

formações diferenciadas é característica da formação promovida pela UnB, conforme prevista no seu projeto pedagógico diferenciado.

Para ampliar a adoção de metodologias, métodos e técnicas didático-pedagógicas inovadoras, foi criado o Programa Aprendizagem para o Terceiro Milênio (A3M - a3m.cead.unb.br) da UnB, que potencializa as ações inovadoras dos docentes da UnB nas práticas de ensino. Na mesma linha, o Edital Conexões, do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) tem o objetivo, por meio de financiamento e apoio logístico, de aproximar a comunidade de práticas inovadoras que possam melhorar o desempenho dos estudantes. O Laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes de Experiência (Itae), no Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDT), é um instrumento de inovação de ensino que permite aos professores a utilização de equipamentos interativos para jogos dinâmicos com conteúdos pré-programados.

O PDI enfatiza a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular na graduação, na pós-graduação, nos programas interinstitucionais e nos programas de mobilidade estudantil e docente (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c). Os discentes têm ampla possibilidade de escolha de disciplinas optativas e de módulo livre nos cursos de graduação. Em relação a parcerias internacionais e acordos de cooperação, destacam-se as parcerias com outras IES do país voltadas para a mobilidade estudantil e de docentes, buscando a descentralização da produção de conhecimento e da formação profissional. A inserção internacional da UnB ampara-se em um número crescente de acordos bilaterais assinados com instituições internacionais, de alunos e docentes enviados e recebidos, que, conjuntamente, intensificam o contato da Universidade com a comunidade acadêmica global.

A interação entre a graduação e a pós-graduação, principalmente no tocante à iniciação de discentes em atividades de pesquisa e na formação continuada de nossos alunos, é fortemente estimulada pelo PDI. A pós-graduação destaca-se como contexto privilegiado na formação continuada de docentes.

Por fim, grande importância é dada aos cursos de licenciatura em nossa política de ensino de graduação por meio da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL), vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), que articula as licenciaturas em diferentes áreas, com estudos comuns e soluções integradas. Nesse contexto, destacam-se o estímulo ao estágio obrigatório, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a residência pedagógica.

4. Política de ensino e ações acadêmico-administrativas

A UnB, por meio de sua política de ensino, aprendizagem e investigação científica descrita no seu PDI, Estatuto e Regimento, orienta-se para a formação de profissionais de alto gabarito no âmbito do ensino, da pesquisa, do desenvolvimento tecnológico e da inovação. A política de ensino tem como pilares

a interdisciplinaridade e a flexibilidade de currículo, a relação próxima entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre a graduação e a pós-graduação, a valorização das licenciaturas, a aderência a demandas do mercado de trabalho e a promoção de parcerias com outras instituições. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c, p. 56)

O Plano Orientador da Universidade e o atual PPPI colocam a importância do ensino para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, do pensamento crítico, da cidadania ativa, da valorização dos direitos humanos e do respeito à democracia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018). Dessa forma, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, a mobilidade acadêmica, o incentivo à pesquisa e a integração da graduação com a pós-graduação são centrais ao projeto pedagógico da UnB. Todos os projetos pedagógicos dos cursos da Universidade estão em consonância com o PPPI, o Estatuto e o Regimento Geral. Há o compartilhamento de disciplinas e turmas nos semestres iniciais, estimulando a convivência e o debate entre visões diferentes. Muitas dessas disciplinas, por esse motivo, têm grande número de alunos matriculados e programas de monitoria diferenciados.

O processo de atualização curricular está sistematizado no Regimento Geral e no Estatuto da UnB, estabelecendo os papéis para cada um dos atores do processo. As reformulações nascem nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e nos colegiados de cursos, sendo aprovadas nos Conselhos dos Institutos e das Faculdades. Durante essa fase de elaboração, as unidades acadêmicas são acompanhadas pela Coordenação Pedagógica (CP) do Decanato de Ensino de Graduação (DEG). A CP provê um diálogo com os cursos a fim de prover informações legais e alinhamento com as políticas de ensino e com o PPPI da instituição. Após a aprovação da alteração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ser realizada nas Unidades, os PPCs são então encaminhadas à Câmara de Ensino de Graduação

(CEG), órgão assessor do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB. Na CEG, o PPC é então analisado por um relator e tramita no plenário. Após essa fase, o PPC vai para aprovação do Cepe e homologação no Conselho Universitário (Consuni) da UnB. Importa salientar que preceitos fundamentais da política de ensino estão no Regimento da UnB: o art. 89, §2º, estabelece que no máximo 70% da carga horária de qualquer curso da Universidade pode ser de disciplinas obrigatórias, e o art. 122, que a aferição de conhecimento deve ser feita por atributos conceituais e não por valores numéricos, proporcionando uma perspectiva pedagógica ampliada (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011).

A situação de supervisão e respeito ao PPC não é diferente entre o ensino presencial e a distância. Na UnB, desde seu credenciamento para fins de oferta da modalidade de educação a distância (EaD) em 2003 e credenciamento em 2016, a oferta de disciplinas dos nove cursos a distância segue as regras institucionalizadas na Universidade. A oferta de componentes curriculares é realizada por meio dos sistemas acadêmicos da Instituição, pelos cursos e com o apoio pedagógico e logístico do Cead. Encontros presenciais nas diversas disciplinas ofertadas fazem parte da proposta pedagógica da oferta.

Cabe salientar, dentre os programas acadêmico-administrativos da UnB, a existência de programas de monitoria, tutoria, acolhimento e mobilidade acadêmica amplamente institucionalizados, disponíveis e transversais a todos os cursos – presenciais e a distância. Os programas de monitoria e tutoria são coordenados pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG). A monitoria pode ser remunerada ou voluntária. Anualmente, aproximadamente 2.500 monitores são selecionados e atuam nos cursos de graduação. Nos projetos pedagógicos, há a previsão de atribuição de créditos aos monitores. O DEG/UnB tem editais para o Programa de Tutoria da UnB ofertado para disciplinas com taxas elevadas de reprovação, turmas numerosas, ofertadas simultaneamente para vários cursos ou aquelas com atividades que envolvam funcionamento diferenciado, e o Programa de Tutoria Especial, cujo objetivo é o desenvolvimento acadêmico e a integração social e cultural dos estudantes de graduação provenientes de programas especiais de ingresso na UnB, especificamente refugiados, convênio PEC-G e estudantes oriundos de comunidades indígenas. A instituição ainda promove ações de acolhimento a todos os estudantes de forma coletiva (Boas vindas – www.boasvindas.unb.br), e os cursos, respeitadas suas especificidades, realizam atividades de nivelamento. A

mobilidade acadêmica, nacional e internacional, é fortemente incentivada por meio do acordo de mobilidade da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), de mais de duzentos convênios internacionais coordenados pela Assessoria de Assuntos Internacionais (www.int.unb.br), de editais para a participação de discentes em eventos nacionais e internacionais (www.deg.unb.br) e do acolhimento a estudantes que vêm para a UnB. A instituição conta ainda com o UnB Idiomas (www.unbidiomas.unb.br) para apoio aos estudantes em mobilidade e com uma infraestrutura de residência estudantil – a Casa do Estudante, conforme mencionado em subtítulo anterior.

Por fim, cabe destacar algumas ações da instituição que são vanguarda e demonstraram ser exitosas: a oferta de cotas raciais (20% do vestibular) ainda em 2004; a oferta de vagas específicas para as comunidades indígenas em 2006; o Programa de Tutoria da UnB e o Programa Raízes, que têm permitido a mitigação da retenção e da evasão, promovendo uma permanência qualificada; o projeto Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M – a3m.cead.unb.br), que, sob os auspícios das novas gerações e do uso alargado das TICs, atua junto à comunidade acadêmica da UnB na identificação, na valorização e na promoção de ações educacionais inovadoras, tendo como meta disponibilizar um portfólio sustentável de metodologias, processos e aplicativos para uso nos cursos da Universidade.

Por meio de sua política de ensino, aprendizagem e investigação científica descrita no seu PDI, em seu Estatuto e em seu Regimento, a UnB orienta-se para a formação de profissionais de alto gabarito no âmbito do ensino, da pesquisa, do desenvolvimento tecnológico e da inovação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011). A política de ensino tem como pilares a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, a relação próxima entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre a graduação e a pós-graduação, a valorização das licenciaturas, a aderência a demandas do mercado de trabalho e a promoção de parcerias com outras instituições (PDI, p. 56) (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c). O Plano Orientador da Universidade e o atual PPPI (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018) estipulam a importância do ensino para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, do pensamento crítico, da cidadania ativa, da valorização dos direitos humanos e do respeito à democracia. Dessa forma, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, a mobilidade acadêmica, o incentivo à pesquisa e a integração da graduação com a pós-graduação são centrais ao projeto pedagógico

da UnB. Todos os projetos pedagógicos dos cursos da Universidade estão em consonância com o PPPI, o Estatuto e o Regimento Geral. Há o compartilhamento de disciplinas e turmas nos semestres iniciais, estimulando a convivência e o debate entre visões diferentes.

O PDI destaca a importância do ensino para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, do pensamento crítico, da cidadania ativa, da valorização dos direitos humanos e do respeito à democracia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c). A interdisciplinaridade é intrínseca na origem do projeto da UnB. Objetiva-se uma formação em que o ensino seja aliado à pesquisa e à extensão, gerando diversas abordagens inovadoras na Universidade. O PDI enfatiza a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular na graduação, na pós-graduação, nos programas interinstitucionais e nos programas de mobilidade estudantil e docente (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019c). Os discentes têm ampla possibilidade de escolha de disciplinas optativas e de módulo livre nos cursos de graduação e pós-graduação, além de 521 grupos de pesquisa e diversos grupos de estudos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 15 abr. 2004.

BRASIL. Portaria n. 46, de 10 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o Censo da Educação Superior. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 13 jan. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 09 maio 2006a.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 9 jun. 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Portaria Normativa n. 23, de 1o de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007 e outras disposições. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, 29 dez. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da UnB*. Brasília, 1962. 51 p. Disponível em: http://unb.br/images/Noticias/2019/Documentos/PDE_UnB_Plano_Orientador_UnB_1962_LQ.pdf

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Ato da Reitoria n. 1.068/1999. Cria o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE). Brasília, 1999.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Estatuto e Regimento Geral*. Brasília, 2011. 81p. Disponível em: http://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília*. Brasília, 2018. 44 p. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/images/PPPIVersaoAprovadaConsuni.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Relatório de Gestão 2018*. Brasília, 2019a. 149 p. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/2018/Relatrio_de_Gesto_UnB_2018.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Administração n. 0050/2019. Institui o Programa de Apoio para Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). *Boletim de Atos Oficiais da UnB*, 21 out. 2019b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília 2018-2022. Brasília, 2019c. 368p. Disponível em: http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791. Acesso em: 28 abr. 2020.

Posfácio | Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência

Maria Isabel Montandon

O Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência foi lançado em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de apoiar projetos para elevar a qualidade dos cursos de Licenciatura no país, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2008, 2010, 2013). Destinado às instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, o programa lançou cinco editais entre 2006 e 2013, sendo institucionalizado por meio da Portaria no. 119, de 09 de junho de 2010, e regulamentado pela Portaria nº 40, de 03 de abril de 2013.²²

Inicialmente, a gestão e o financiamento do programa ficou a cargo da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), por meio do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), que coordenou os Editais 011/2006 e 05/2007.²³ Com a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e a criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que ficou responsável pela indução e o fomento à formação inicial e continuada de profissionais para o magistério da educação básica, o edital de 2008 (002/2008) foi realizado em parceria com a SESu/MEC. Já os dois últimos editais (028/2010 e 028/2013) passaram a ter gestão e financiamento integral da Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes (DEB/Capes).

As políticas de investimento nos projetos aprovados, bem como o tempo de realização, vão também se ampliando a partir do edital de 2008, revelando um crescimento significativo entre o primeiro e o último edital, sobretudo quando o programa passou a ser de responsabilidade da CAPES. Nas edições 2006 e 2007 (SESu/MEC), os valores aplicados foram de R\$ 4.727.999,00 (quatro milhões e

22 Edital nº 11/2006, de 21/08/2006, MEC/SESu/DEPEM; Edital nº 05/2007, de 20/06/2007, MEC/SESu/DEPEM; Edital nº 02/2008 CAPES/SESu, publicado no DOU em 24/07/2008; Edital nº 28/2010 CAPES, publicado no DOU em 10/06/2010; e Edital nº 19/2013 CAPES, publicado no DOU em 08/04/2013.

23 Edital nº 011/2006, Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência, MEC/SESu/DEPEM.

setecentos e vinte e sete mil e novecentos e noventa e nove reais), para que as instituições proponentes executassem o programa em seis meses. Entre 2008 e 2013, esse investimento mais que triplica, totalizando R\$15.847.504,04 (quinze milhões, oitocentos e quarenta e sete mil, quinhentos e quatro reais e quatro centavos) para capital e custeio, com ampliação do período de realização dos projetos para dois anos. Desse total, o valor distribuído a cada projeto era de até R\$80.000,00 (em 2006 e 2007). Em 2008, há um aumento de 100% nesses valores, passando para R\$160.000,00 por projeto, mas reajustando em R\$ 130.000,00 nos dois últimos editais, para custeio e capital. Ao contrário de outros projetos lançados na mesma época, o Prodocência não ofertava bolsas. No entanto, no caso da Universidade de Brasília (UnB), o Decanato de Ensino de Graduação (DEG) decidiu disponibilizar bolsas para os projetos que incluíram a atuação de licenciandos.

A UnB participou do Prodocência pela primeira vez em 2008, com um projeto institucional que previa trabalhar com questões voltadas para a construção de um arcabouço teórico e prático para a utilização de tecnologias na educação. Em 2010, foi submetido e aprovado o projeto institucional *“Formação de Professores: Ação, Reflexão, Inovação”*, envolvendo subprojetos de seis cursos: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Pedagogia, Ciências Naturais e Sociologia. Em 2013, a UnB foi novamente contemplada com o projeto *“Licenciatura em Rede: A pesquisa na e sobre a formação docente”*, cujo objetivo principal foi o de implementar um espaço de investigação sobre os cursos de licenciatura presenciais e a distância. Participaram dos editais os cursos de Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Naturais, Pedagogia e Letras. Características, desenvolvimento e resultados dos subprojetos das duas propostas estão documentados em diversos artigos e livros.²⁴

O Prodocência faz parte de um conjunto de programas e ações sistemicamente planejados pelo governo federal com o mesmo objetivo – qualificar e valorizar a docência –, mas com diferentes focos. A criação da DEB/Capes em 2007 potencializou a indução e fomento da formação de professores para a Educação Básica, em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão; (c) formação associada à pesquisa; (d) divulgação científica. “A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade” (BRASIL, 2013).

24 Ver, por exemplo, Naves (2015) e Fernandes (2011). Há, também, vários artigos em revistas especializadas que relatam as ações dos orientadores e estudantes que participaram dos subprojetos na UnB.

Acompanhando essa década de investimentos robustos na educação pública, também foram lançados: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que propunha a formação superior de professores da rede pública que não tinham a formação exigida por lei; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, oferecendo bolsas para inserção dos licenciandos nas escolas; o Programa Novos Talentos para incentivar as atividades extracurriculares; a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, destinada ao desenvolvimento profissional de professores em exercício da educação básica; o Observatório da Educação, criado para fortalecer programas de pós-graduação em educação e aumentar a produção acadêmica e científica nas questões relacionadas à educação; e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE, que perpassava todos os outros projetos e previa a formação de professores com domínio das novas linguagens e tecnologia, de forma interdisciplinar.

Paralelamente, foi lançada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em todo o país, voltada para os cursos de Licenciatura, e em 2008, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), resultando na criação de novos cursos, abertura de vagas e investimentos em diferentes áreas, mas priorizando a criação e expansão dos cursos de formação de professores nas universidades públicas.

O foco e a especificidade do Prodocência eram, como já foi mencionado, a qualificação do curso de formação de professores. A palavra de ordem, inovação: fomentar a inovação curricular, a inovação metodológica, a renovação da estrutura acadêmica, as novas formas de organização curricular e gestão educacional e a inovação das estratégias didático-pedagógicas dos cursos. Continuando com objetivos similares nos editais, propunha transformar e modernizar os cursos, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, melhorar as estratégias didático-pedagógicas dos cursos, qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Direcionamentos mais específicos apareciam em determinados editais. Os três primeiros incluíram o apoio à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 para a formação de professores, constatando-se a morosidade de alguns cursos em ajustarem seus projetos às, então, novas diretrizes.²⁵ O Edital de 2008 chegou a sugerir “ações inovadoras que

25 Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em seu Conselho Pleno, nº 01/2002 e nº 02/2002.

induzam a (re)estruturação curricular” e a integração dos cursos, propondo o modelo das licenciaturas integradas, organizadas por grandes áreas (BRASIL, 2008).

Já os editais de 2010 e 2013 trazem a relevância da formação dos formadores, da melhoria das estratégias de ensino e aprendizagem dos educadores, da necessidade da inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino aprendizagem dos futuros docentes.

Uma vertente essencial do Prodocência é promover a formação dos formadores. A renovação das licenciaturas é uma tema que está na pauta de todos os países e o Prodocência busca, também, possibilitar que os formadores dos futuros professores possam se autoavaliar e aprimorar suas práticas e estratégias didáticas, aperfeiçoando a docência universitária no tocante à formação do magistério da educação básica. (BRASIL, 2013b)

A partir de 2008, os editais destacam a aproximação com a escola básica, “envolvimento sistemático dos docentes universitários com as escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e seus projetos pedagógicos e com o projeto PIBID nas IFES que tiveram aprovados projeto desse Programa” (BRASIL, 2008), o que pode ter sido uma das razões pelas quais alguns projetos entenderam e executaram o Prodocência de maneira semelhante ao PIBID, ou seja, com foco apenas, ou principalmente, na inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica. No entanto, como esclarece a própria Diretoria da Educação Básica da Capes, em seu relatório de gestão 2009:

O Prodocência não se confunde com o Pibid. A essência do Pibid está na prática do licenciando na escola pública, desde o início de sua formação. O propósito do Prodocência é observar, analisar e avaliar as boas práticas do Pibid, do Parfor, do Programa Novos Talentos; os estudos e as pesquisas do Observatório da Educação e diversos outros projetos, estudos e avaliações realizados no país e no exterior, investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir desses referenciais, propor inovações e aprimoramento na formação de professores. (BRASIL, 2009, p. 122)

No PIBID, o foco e o protagonismo estão no licenciando. Já no Prodocência, o foco é na estrutura de ensino, no currículo, nas metodologias em uso, nas didáticas dos formadores. No PIBID, a perspectiva de qualidade é entendida com a inserção do

licenciando na escola. No Prodocência, a perspectiva de qualidade é nas ações para sanar os problemas históricos das licenciaturas, renovando a estrutura curricular e as metodologias de ensino para atrair e reter alunos nos cursos, estimulando, também, a colaboração entre os cursos, especialmente entre os próprios cursos de licenciatura. Assim, embora a inserção de licenciandos em escolas pudesse ser uma ação dentro do projeto, ela não era nem o foco nem o suficiente para configurar-se como objetivo principal do programa (RODRIGUES, 2017).

Os editais procuravam induzir os cursos a encontrar formas de enfrentamento aos problemas e desafios históricos dos cursos de formação de professores, de acordo com avaliações e estudos sobre o tema.²⁶ Dentre eles, os currículos fragmentados, o modelo curricular preponderante da racionalidade técnica, a escassez de professores para as disciplinas específicas das licenciaturas, professores sem formação pedagógica atuando na formação dos futuros professores, a baixa procura e a grande evasão dos cursos, os currículos e metodologias obsoletos e conservadores, o distanciamento entre a formação e a realidade dos contextos escolares, e a pouca relação e integração entre os cursos de licenciatura. Como observa Rodrigues (2017, p. 28), a expectativa com o Programa era que os projetos se dedicassem à análise de seus cursos de licenciatura para sanar problemas, fragilidades e propor possibilidades para superá-los, constituindo-se como possibilidade de pesquisas, análises e revisões dos cursos.

Assim, com diferentes versões e variantes, o que prevalece em todos os editais, de forma clara e incisiva, é a indução e o fomento a ações que pudessem promover “o desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino” (BRASIL, 2008). Destacava-se a inovação e a criatividade no desenho de currículos e projetos pedagógicos de formação.

Nesse processo, o comprometimento, apoio e acompanhamento de toda a equipe responsável pelos editais da Diretoria de Educação Básica Presencial foi de vital importância para o desenvolvimento e sucesso das ações na execução dos projetos nas instituições.²⁷ A visão sistêmica da Capes se estendeu à execução e acompanhamento de cada etapa, realizando seminários internos, participando ativamente dos encontros nas instituições, respondendo a cada demanda, unindo

26 Avaliações de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, além de inúmeros estudos e publicações a respeito do tema.

27 Entre 2011-2015, Profa. Carmen Moreira de Castro Neves, Diretora de Formação de Professores da Educação

o ensino e a pesquisa na formação e atuação docente, em suas várias dimensões e formatos.

O apoio integral da Capes na indução e fomento à realização do Prodocência, bem como dos demais programas, e o investimento robusto do governo federal em programas para a educação pública nos anos 2000 contrasta radicalmente com o momento atual, em que a qualificação e o fortalecimento da educação deixa de ser prioridade para o governo federal. A política nacional de formação inicial e continuada de professores foi interrompida com os cortes do Ministério da Educação e os programas relacionados foram extintos ou sofreram drásticas reduções.

A última edição do Prodocência foi em 2013. No cenário atual, sem perspectivas claras de projetos voltados para a qualificação da formação e atuação docente, fica o legado dos investimentos do governo federal para as instituições públicas, e algumas reflexões:

- a) Como as instituições responderam aos investimentos e expectativas do governo federal na qualificação de seus docentes e de seus cursos entre os anos de 2006 e 2014?
- b) Que mapeamentos e análises dos cursos foram realizados?
- c) Que problemas foram detectados e que estratégias foram construídas pelas instituições para a superação dos problemas identificados?
- d) Que ações foram determinantes para a reformulação e modernização dos programas de formação de professores?
- e) Quais as iniciativas para a atualização pedagógica dos formadores e para a destinação de vagas com perfil específico para os cursos de Licenciatura?
- f) Que inovações curriculares, tecnológicas e metodológicas foram, de fato, efetivadas nos cursos?
- g) Quais estruturas acadêmicas foram renovadas?
- h) Quais foram os avanços na integração das ações entre os cursos e disciplinas voltadas para a formação docente?

Básica (DEB/Capes), Prof. Helder Eterno da Silveira, Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério/Capes, Claudete Batista Cardoso Moura e Fernanda Litvin Villas Bôas, integrantes, à época, da Coordenação de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e Modelos Experimentais (CGC/DEB/Capes).

Como observado no último edital lançado pela Capes, uma das concepções do projeto e requisito para a aderência ao Prodocência era o “potencial de gerar mudanças estruturais nos cursos de licenciatura mesmo depois de encerrada a execução do projeto” (BRASIL, 2013, p. 6). Cabe às instituições públicas fazer valer o investimento e o esforço de todos os participantes dos programas destinados à qualificação dos cursos de Licenciatura, reforçando a sua responsabilidade e o seu protagonismo na efetiva formação de professores de excelência, a despeito das adversidades internas e externas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior - SESu. *Edital n° 11/2006*. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior - SESu. *Edital n° 05/2007*. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2007.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Edital n° 02/2008*. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2008.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Edital n° 28/2010*. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Edital n° 19/2013*. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão 2009-2012*. Brasília, Capes, 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

– DEB. *Relatório de Gestão Prodocência*. 2013b. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PRODOCENCIA.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

FERNANDES, M. L. B. (org.). *A experiência do Prodocência em foco*. Coleção Trajetórias das Licenciaturas da UnB. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2011.

NAVES, R. R. (org.). *Formação de professores: ação-reflexão-inovação*. Coleção Trajetórias das Licenciaturas da UnB. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

RODRIGUES, N. R. *O Programa Prodocência e as contribuições para a o ensino da formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia de Mato Grosso/MT*. Dissertação, Mestrado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, 2017.

Os autores

Alexandre Magno Maciel Costa e Brito: Doutorando e mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Alice Tamie Joko: Professora adjunta do curso de licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

Cristiano Naibert Chimpliganond: Doutor em Geologia. Auxiliar institucional do Sistema e-MEC na Coordenação de Avaliação do Decanato de Ensino de Graduação.

Danilo Nogueira Prata: Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar pela Universidade de Brasília. Coordenador de Avaliação do Decanato de Ensino de Graduação da UnB.

Delano Moody Simões da Silva: Professor adjunto do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP). Mestre e Doutor em Ecologia pela UnB. Formado em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (UnB).

Edna Gisela Pizarro: Professora do curso de licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana da Universidade de Brasília. Bacharel em Antropologia pela Universidad de Puerto Rico. Mestrado em Espanhol pela University of Wisconsin Madison.

Franco de Salles Porto: Professor da Faculdade UnB Planaltina. Mestre em Ensino de Física pela Universidade de Brasília. Técnico em Automobilística. Licenciado em Física pela Universidade Católica de Brasília.

Helma Salla: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Goiás. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Jeane Cristina Gomes Rotta: Professora associada da Faculdade UnB Planaltina e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da UnB. Mestre em Química e doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Coordenadora Adjunta do projeto da UnB no Prodocência, de 2013 a 2015.

Josely Bogo Machado Soncella: Professora do curso de licenciatura em Letras - Língua Francesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

Juliana Eugênia Caixeta: Professora associada da Faculdade UnB Planaltina e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus: Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Informática em Educação e Didática. Licenciada em Letras - Português/Inglês. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Laura Fraiz-Grijalba: Graduanda em Artes Visuais da Universidade de Brasília, laureada com o Transborda Brasília – Prêmio de Arte Contemporânea 2018.

Luciane Alves Rodrigues: Possui graduação em Pedagogia pela UDF Centro Universitário. Professora de Atividades/Sala de Recurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Maria Clarisse Vieira: Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo: Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado na Suécia pelo programa de cooperação CAPES/STINT - Programa Cooperação CAPES/Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education.

Maria do Amparo de Sousa: Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Psicologia, com estágio sanduíche no Departamento de Psicologia Básica da Universidade Autónoma de Madrid (UAM), Espanha, e mestre em Desenvolvimento Humano no Contexto Sócio Cultural pela Universidade de Brasília.

Maria Isabel Montandon: Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação Musical/Pedagogia do Piano pela University of Oklahoma. Coordenadora de Integração das Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação, de 2009 a 2012 e de 2017 a 2018.

Mauro Luiz Rabelo: Professor titular do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília e do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Doutor e mestre em Matemática pela UnB, com pós-doutorado pela Stanford University. Decano de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília, de 2012 a 2016.

Otávio Augusto Moser Prado: Pedagogo formado pela Universidade Estadual de Campinas. Graduação sanduíche em Pedagogia pela Universidad Nacional de Entre Ríos. Pedagogo da Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF) - Diretoria Regional de Ensino de Planaltina.

Paulo França Santos: Doutor e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid. Professor hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação). Pesquisador da Universidade Aberta do Brasil.

Raimunda Leila José da Silva: Doutoranda e mestre em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás e especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás. Professora na rede pública municipal de Planaltina de Goiás/GO.

Ricardo Gauche: Professor adjunto do Instituto de Química da Universidade de Brasília. Doutorado em Psicologia (Cultura e Desenvolvimento) pela UnB. Mestre em Educação (Metodologia de Ensino de Química) pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador de Integração das Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação da UnB, de 2012 a 2016.

Rodrigo Alves Xavier: Doutorando em Ciências Ambientais na Universidade de Brasília. Mestre em Ensino de Ciências e licenciado em Ciências Naturais pela UnB. Analista Educacional para o ensino médio na rede Marista Centro-Norte e professor no Colégio Marista João Paulo II da rede Marista Sul-Amazônia.

Rozana Reigota Naves: Professora associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. Doutora e mestre em Linguística pela UnB. Coordenadora Institucional do projeto da UnB no Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, de 2011 a 2015.

Tatiana Fernández: Professora adjunta do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Doutora em Arte pela Universidade de Brasília. Mestre em Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación pelo Instituto Universitario de Postgrado (IUP), Espanha. Artista com mais de 50 exposições coletivas e 10 individuais.

Viviane Aparecida da Silva Falcomer: Professora adjunta da Faculdade UnB Planaltina. Doutora e mestre em Química Inorgânica (2009) pela Universidade de Brasília. Licenciada em Ciências Naturais, com habilitação em Química, pela Universidade Católica de Brasília (2000).