

PIBID, Tecnologias e Ensino de Filosofia: a criação de uma revista online como recurso pedagógico no contexto do Ensino Remoto durante a pandemia de COVID-19

PIBID, Technologies and Philosophy Teaching: the creation of an online magazine as a pedagogical resource in the context of Remote Teaching during the COVID-19 pandemic

Maria Eduarda Dalla Costa Kuntzler 
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
kuntzler.maria@acad.ufsm.br

Vitória Albert Sauzem 
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
vitoria.sauzem@acad.ufsm.br

Willian Xavier Lopes 
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
willian.xavier@acad.ufsm.br

Recebido em 14 de março de 2025
Aprovado em 29 de outubro de 2025
Publicado em 10 de novembro de 2025

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca de uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ocorrida entre agosto de 2021 e janeiro de 2022 na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, localizada na cidade de Santa Maria/RS. Como proposta pedagógica por parte das bolsistas da escola, foi desenvolvida a criação de uma revista online intitulada “Penso, logo revisto”, que integrava a disciplina Filosofia ao contexto escolar na época, a saber, o ensino remoto vivenciado pelos estudantes no decurso dos dois primeiros anos da pandemia de COVID-19. A proposta da revista teve o sentido de pensar uma atividade alternativa que promovesse a integração entre os estudantes, a escola e a Filosofia. Nesse texto busca-se explorar aspectos importantes que relacionam os objetivos do PIBID com atividades práticas em um contexto específico, de modo a refletir sobre o período e o próprio programa. Assim, consideramos que este artigo possa inspirar docentes e futuros(as) docentes na criação e recriação de possibilidades de ensino e aprendizagem em Filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Ensino Remoto; PIBID; Revista Online; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on an experience in the Programa Institucional de Iniciação à Docência (Institutional Teaching Initiation Program) – PIBID - that took place between August 2021 and January 2022 at the Professora Maria Rocha State High School, located in the city of Santa Maria/RS. The pedagogical proposal by the school's scholarship holders, the creation of an online magazine entitled "Penso, logo revisto" (I think, therefore I review) was developed, which integrated the discipline of Philosophy into the school context during the remote learning period experienced by students throughout the first two years of the COVID-19 pandemic. The magazine aimed to promote integration between students, the school, and Philosophy by proposing an alternative learning activity. This paper explores important aspects that relate the objectives of PIBID to practical activities in a specific context, in order to reflect on the period and the program itself. Ultimately, we hope that this article will inspire teachers and future teachers to create and recreate possibilities for teaching and learning Philosophy.

Keywords: Teaching philosophy; Remote Education; PIBID; Online Magazine; Digital Technologies.

Introdução

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.”

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

A profissão docente constantemente nos coloca diante de desafios singulares em seus contextos e comuns na experiência profissional. A prática da docência, durante a formação inicial, é possivelmente a primeira certeza comum dos currículos de licenciatura presenciais que podemos assegurar, visto que ela precede os conteúdos e as especificidades de cada área do conhecimento. O deslocamento de aluno(a) para professor(a) permite que o(a) graduando(a) experiencie o compromisso multidimensional da posição de ser professor(a). Ao deparar-se com tal circunstância, o(a) discente precisa lidar com as responsabilidades éticas e epistêmicas de ensinar um saber legitimado

historicamente. Desse modo, lhe é exigido desenvolver e aprimorar métodos, práticas e estilos próprios para o processo de ensino e aprendizagem. A chegada deste momento, seja quando for, desperta nos(as) licenciandos(as) sentimentos e conflitos impostos pela mudança da posição que ocupamos nas salas de aula. Alejandro Cerletti nos explica que esta composição da formação docente ocorre desde a nossa percepção enquanto alunos(as), pois

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapor-los. *Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno.* Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi. (Cerletti, 2009, p. 55, grifos nossos).

O autor aponta que a construção do ser professor(a), de sua subjetividade docente, depende tanto de elementos pedagógicos quanto dos saberes filosóficos. Partindo desse pressuposto, é possível inferir que não se forma um profissional da educação apenas com didáticas, nem tampouco sem elas. A docência em Filosofia é marcada por aspecto intrínseco à própria natureza da disciplina, ou seja, que ensinar Filosofia “convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras” (Cerletti, 2009, p. 9) para problematizar o que se entende por ‘filosofia’ e mesmo por ‘ensinar a filosofia’.

Dessa maneira, se faz necessário romper com uma costumeira falácia da qual bastaria, como condição suficiente, o domínio dos conhecimentos específicos para ensinar. Neste artigo, entendemos que a formação do(a) profissional da educação é construída ao longo da carreira. Compactuamos com a ideia de um processo formativo conjunto e integrativo do(a) profissional, no qual não há hierarquia nem dicotomia entre os saberes que o compõem. Nesse sentido, somos filósofos e filósofas que recriam as próprias formas de ensinar, não como mero executores de ‘receitas didáticas’ ou transmissores de saberes específicos, mas como sujeitos de uma produção filosófico-pedagógica, em determinadas circunstâncias de ensino.

Situados no corredor do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos deparamos diversas vezes com nossos(as) colegas, também professores(as) em formação, ansiosos com o início das práticas de docência. Apesar dos períodos diferentes, este momento de ansiedade e preocupação chegou igualmente rápido para nós. O ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das primeiras aproximações com a escola e com os desafios de ensinar em seu solo. É a partir desse contato que as inseguranças começaram a ganhar corpo, diante dos desafios que se apresentam na construção de meios que fomentem o aprendizado em nossos(as) estudantes e no próprio processo inicial da nossa formação.

Portanto, este artigo é uma reflexão sobre as possibilidades do ensino de filosofia na escola, a partir dos limites da pandemia de COVID-19 e do contexto escolar específico em que foi realizado. Para realizarmos tal propósito, dedicamos uma seção para compreender o que é o PIBID e seus principais objetivos, situando, na seção seguinte, o período pandêmico, da qual esta experiência emerge, que converge na terceira seção deste texto.

O PIBID e a formação inicial de professores(as)

O PIBID, criado a partir da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e regulamentado pelo decreto nº 7219/2010 (Brasil, 2010), é um dos principais projetos de iniciação à docência a nível nacional. É um programa que engloba a educação básica e as universidades, visando o aprimoramento da formação de professores(as) no nível superior e a melhoria da educação nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), este programa disponibiliza os editais nos quais as universidades e seus respectivos cursos de licenciatura concorrem, e contempla coordenadores(as) (da

universidade e dos cursos), professores(as) da rede pública (supervisores nas escolas), licenciandos(as) e estudantes da educação básica. Cabe ressaltar que, por ser um planejamento voltado à iniciação docente, todo(a) estudante de qualquer nível de graduação em licenciatura pode se inscrever no edital vigente de seu curso, independentemente do semestre que estejam cursando.

Em sua criação, a partir do Decreto 6.316, de 02 de dezembro de 2007, enquanto dispositivo em nível federal, visa incentivar a iniciação à docência de licenciandos(as) de Instituições Federais de Ensino Superior e demais Universidades Federais e públicas do Brasil. Tal decreto objetiva a valorização das licenciaturas, possibilita ampliar a experiência dos futuros(as) professores(as) com a realidade escolar e, nesse mesmo sentido, promove a aproximação entre a universidade e a escola. Dessa maneira, compõe os objetivos do programa:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Ministério da Educação, 2018).

Esse encontro entre licenciando(a) com a escola em um contexto diferente dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), que ocorrem ao final dos cursos, possibilita uma abrangência pedagógica nos cursos de licenciatura. Essa abrangência pode ser compreendida como uma ruptura com a formação de um currículo estruturado em três anos de conteúdos específicos e um ano de

conhecimento didático. Deste modo, a oportunidade de ser pibidiano(a) permite encontrar o desejo pela docência, e o contato desde o começo da graduação com o ambiente escolar possibilita uma relação mais direta com as expectativas e identificação profissional.

Além disso, essa inserção também propicia uma compreensão distinta da concepção de ensino denominada “3 + 1”. Tal concepção está ancorada na ideia de que basta uma parcela do currículo destinado ao núcleo educacional para uma formação pedagógica adequada e um núcleo propedêutico que compõe a matriz curricular em mais de 70%. Historicamente construído, este modelo causa um esfacelamento na formação inicial de professores, pois o(a) discente durante muito tempo fica afastado do seu objeto de pesquisa/trabalho. De modo que, ir para a escola apenas nos semestres finais de curso dissocia o processo de formação da sua própria concretude.

Ao realizar as inserções através do PIBID, como futuro(a) professor(a), o(a) discente experimenta a prática pedagógica indissociável da vivência das situações efetivas de trabalho na escola, tais como o planejamento de atividades, a rotina escolar, a presença na sala de aula, entre outras, processos componentes da experiência do vir-a-ser docente¹. Em seu duplo ambiente de exercício, a universidade e a escola, o(a) pibidiano(a) enquanto aluno(a) – retomando a ideia de Cerletti (2009) – ousa se arriscar na construção e execução de ações pedagógicas, a partir da sua própria condição de aluno(a)², e projeta o(a) professor(a) que irá se tornar na sua prática na escola. Assim, este processo de iniciação à docência, que se efetua no espaço da escola como atividade extracurricular, possibilita a reinvenção de práticas educativas em contextos específicos. A partir da novidade experiencial oportunizada aos licenciandos(as) na sua formação profissional é que emerge o acontecimento de novas formas de pensar e praticar o ensino e a aprendizagem.

Destaca-se que a atividade do(a) pibidiano(a) não consiste apenas em planejar, desenvolver e ministrar aulas/oficinas. Por isso, o PIBID – como um

dispositivo de formação inicial de professores(as) – é um espaço na escola direcionado para a criação de atividades e materiais que complementam o estudo curricular. No contexto deste artigo, a criação das possibilidades de ensino e aprendizagem de Filosofia ocorreu em meio a pandemia de COVID-19. A próxima seção nos permite refletir sobre este acontecimento da história de maneira mais global e suas reverberações para a educação, em especial, as condições do trabalho pedagógico na E.E.E.M. Profa. Maria Rocha.

Sobre o ensino remoto na pandemia: a experiência de uma escola deslocalizada

Após três meses do surgimento do primeiro caso de coronavírus na província de Hubei na China e vinte e dois dias do aparecimento em São Paulo, no Brasil, o país chegou a atingir a marca de 977 casos confirmados da doença em 24 estados e no Distrito Federal. Neste dia, o ex-presidente da república ainda em exercício do cargo, Jair Messias Bolsonaro, publicou o estado de calamidade pública através do decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 (Senado Federal, 2020).

As mudanças que ocorreram em função da proteção das pessoas em todo o território nacional a partir do isolamento social, orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), foram inúmeras. As diversas razões – especialmente o trabalho – marcaram a diferença entre as pessoas que conseguiram e as que não conseguiram ficar em reclusão social. Assim, a retomada da presencialidade dos encontros ocorreu de forma gradual, de acordo com as demandas pessoais e sociais, de modo que é praticamente impossível aferir com precisão as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no decorrer da crise sanitária de saúde pública. Nesse sentido, os mais privilegiados conseguiram manter-se em casa por cerca de dois anos, enquanto os serviços básicos fizeram a força de frente

ao enfrentamento do vírus, como os profissionais da saúde, de higiene e manutenção dos locais públicos. Além disso, cabe destacar os movimentos negacionistas e antivacinas apoiado por parte do governo federal, que ceifou a vida de milhares de brasileiros por conta de um discurso criminoso, da qual foi alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Mesmo que há muitos anos nos encontramos inseridos no tempo do *informacionismo* (Castells, 1999 *apud* Becher, 2014), marcado pela apressada procura por conhecimento e informação, foi durante o período pandêmico que quase todas as nossas relações sociais foram substituídas pelas conexões remotas, pela comutação entre distância física e aproximação virtual. A tecnologia digital antes desse período desempenhava uma função de auxílio. Ela assumia um papel secundário, porque nossas principais relações (burocráticas, trabalhistas, afetivas) davam-se especialmente pela presencialidade dos encontros. Com o isolamento social, o ciberespaço³ tornou-se a principal forma de contato entre as pessoas, o meio pelo qual os vínculos mantinham-se, de modo que qualquer situação necessitava ser resolvida de maneira online.

Em decorrência das adversidades causadas pela pandemia, todos os âmbitos da sociedade tiveram que se adaptar, inclusive os espaços educacionais. Foi a primeira vez que a educação básica deparou-se com a imposição do ensino remoto⁴. Este período exigiu uma articulação entre as práticas de iniciação à docência, a vida estudantil e o mundo digital, ao tornar a tecnologia a principal ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, entendendo-as como

[...] técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa. É apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse e, assim, tornar possível a “formação”. Uma tecnologia da educação especificamente, é uma técnica que permite o próprio “ser capaz” ou que faz a experiência do “posso fazer isso/sou capaz” ser possível (Masschelein; Simons, 2017, p. 64).⁵

Em um contexto que não favorece a alteridade, a escola que antes era um local de estudo, foi substituída pela tela. Os colegas que antes abraçavam-se, beijavam-se, brigavam entre si, passaram a ser uma foto no lugar do rosto. Os conteúdos deixaram de se consolidar no papel e tornaram-se *pdf's*. Os materiais viraram *prints* e *slides*. O recreio, uma pausa no vídeo. A merenda, um café. A escola, saudade.

Os autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2017), recuperam a noção grega da escola como *skholé*, isto é, lugar de tempo livre para o estudo, onde a escola promove a suspensão de determinações sociais e a profanação da matéria, ou seja, a torna pública, a retira do seu uso comum e a coloca à disposição para ser ressignificada. Segundo os autores, a escola entendida como *skholé* permite um tratamento igualitário e democrático, porque separa o tempo do estudo do tempo da sociedade e da família. No decorrer do texto, Masschelein e Simons enfatizam o ambiente materialmente concreto da escola como fundamental para a promoção do tempo livre do estudo. Nesse sentido,

O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. [...] A escola, por outro lado, surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário (Masschelein; Simons, 2017, pp. 28-29, grifos nossos).

Durante a pandemia, a escola perde sua aproximação física dos(as) estudantes, entre si, entre professores(as) e entre o estudo. Os problemas que se apresentavam para nós naquele momento, descrevem a situação de uma comunidade escolar fora do ambiente que promove esses encontros, que podem ser expressos nas seguintes questões: como proporcionar o tempo igualitário da

escola sem habitar o próprio espaço do ambiente escolar? A ‘escola pandêmica’ permitiu e tinha condições de suspender e profanar? Quais as responsabilidades da Filosofia nessa ruptura condicional da educação?

O edital 2020-2022 do PIBID entrou em vigor quando a pandemia de COVID-19 completava seus primeiros seis meses. No que diz respeito ao curso de Filosofia Licenciatura da UFSM, três escolas estaduais da cidade de Santa Maria participaram do Programa, resultando em 24 bolsas para graduandos, três para supervisores e uma para coordenador. O ensino remoto, que se fez necessário para a proteção dos estudantes, professores e funcionários, articulava uma escola espaço temporalmente dissociada da presença daqueles que fundamentam a sua existência, seus/suas estudantes⁶. Apesar dos supervisores e coordenador já participarem do edital anterior do PIBID, o período nos exigia mudanças e adequações a cada realidade localmente situada. A seção seguinte explora os desafios enfrentados pelas pibidianas que compuseram o Grupo de Trabalho (GT) da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha que, em meio a solidão das ações, buscou em conjunto maneiras de emergir um refúgio na escola, no estudo, no aprendizado e na Filosofia.

Experiência e Sentido: uma prática de transformação docente

Ao final do ano de 2020 iniciaram as reuniões virtuais do PIBID Filosofia da UFSM. Com poucas expectativas quanto a volta da normalidade⁷ no ano de 2021 e a ansiedade pela tão esperada vacina, os encontros entre e nos grupos de trabalho foram exclusivamente online. Em decorrência das modificações da pandemia, as plataformas digitais tornaram-se uma solução diante da falta da presencialidade.

A primeira reunião do GT Maria Rocha foi em novembro de 2020. O grupo foi inicialmente formado pelos então acadêmicos Diogo Madeira Gancine,

Gabriel Christino Borges, Katiuscia da Costa Espinosa, Kelli Padilha Brites, Lucas Comoretto da Silva, Maria Eduarda Dalla Costa Kuntzler, Sabrina de Oliveira Farias e Vitória Albert Sauzem. Diversas atividades marcaram a trajetória deste grupo, como a atividade “Evasão Escolar: De quem é a Culpa?” para grande grupo⁸, que buscou estudar o fenômeno da evasão durante este período, a oficina de ética com o terceiro ano, o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a criação de um teatro online, entre outras.

Nessas atividades desenvolvidas durante o programa, foi possível perceber a ocorrência do abandono escolar. Apesar de não haver dados empíricos, nos encontros com estudantes era perceptível que a grande maioria das turmas não participavam das atividades do programa e também não frequentavam as aulas online da disciplina Filosofia. Ainda assim, as exigências da continuidade dos estudos e formação dos(as) estudantes do Ensino Médio colocava aos bolsistas do PIBID a dificuldade de promover o encontro entre escola, estudante e, quiçá, Filosofia.

As perguntas anteriormente postas direcionavam para buscar soluções às inquietações acerca de como criar maneiras para que o aprendizado ocorresse. Como os(as) pibidianos(as) poderiam proporcionar uma *experiência formativa* longe da escola? Como manter algum vínculo com a vida estudantil diante das situações que cada estudante se encontrava, do isolamento, da falta do Outro? Como trazer os(as) alunos(as) para a escola sem a previsão do retorno à presencialidade dos encontros? Como e em que condições aqueles(as) alunos(as) da E.E.E.M. Profa. Maria Rocha estavam dispostos a se relacionarem com os conteúdos disciplinares e em que medida esses conteúdos lhes despertariam a vontade de permanecer no lugar em que lhe é, por direito, ocupado: a escola?

Nesse contexto, nas suas primeiras inserções como professores e professoras, cabia aos bolsistas de iniciação à docência fazer com que essa falta, esse distanciamento com os(as) estudantes fosse ressignificado. Em

outras palavras, que fosse possível algumas conexões interpessoais que despertassem um sentimento de pertencimento ao escolar. Ou, ainda, que pelo menos houvesse maneiras, mesmo que temporariamente, para que os(as) alunos(as) habitassem uma escola, ainda que essa escola não fosse a dos muros, a do recreio, a dos abraços, e a do face-face. Esses dispositivos deveriam mobilizar nos alunos uma disposição para o estudo e o exercício.

Para pensar essas questões, retornamos a Masschelein e Simons, (2017). Conforme os autores, é preciso atentar para a importância da escola como um lugar que possibilita um tempo outro, um tempo de suspensão, que permite libertar indivíduos das amarras da ordem social e natural e ressignificar o mundo, um espaço concreto e acessível para tais feitos. Isso só pode ser realizado através do ambiente da escola e daquilo que modificamos e reinventamos nela. Nas palavras dos autores:

Pensamos que o *formato* muito concreto da escola pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar *tempo livre*. A forma específica de salas de aula e playgrounds apresenta, no mínimo, a possibilidade de, literalmente, se tornarem separados do tempo e do espaço da família, da sociedade ou do mercado de trabalho e das leis que os presidem a esse respeito. Isso pode ser alcançado não só através da forma construída na sala de aula (a presença de uma mesa, o quadro-negro, a disposição das bancadas de trabalho de tal maneira a facilitar a interação tático, etc.), mas também através de todos os tipos de métodos e ferramentas (Masschelein; Simons, 2017, p. 33, grifos dos autores).

Trazemos essa passagem porque em um contexto pandêmico, o caminho formativo dava-se por um empecilho no mundo físico. A comunidade escolar dissipou-se espacialmente. Não há uma escola concreta. Com essa diluição, essas ferramentas ocuparam um lugar de destaque, um meio pelo qual o encontro poderia ocorrer. O que resta é agarrar-se a elas para que tal comunidade ainda possa existir. As possibilidades de aprendizado saíam do espaço da escola para ocupar o espaço digital, inconcreto, metafísico. Para que os(as) estudantes frequentassem a escola virtual, desempenhava-se um esforço conjunto dos e das profissionais. Era uma responsabilidade disponibilizar e

otimizar os aprendizados. Nesse sentido, a dificuldade de alinhar as ferramentas digitais com o contexto escolar também influenciaram para um emprego da tecnologia que facilitasse a interface desses elementos. Assim, em um sentido amplo, se fez necessária a utilização de ferramentas tecnológicas no contexto educacional, visto que, como já mencionamos anteriormente, “[...] as tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa” (*Ibid.*, p.65).

Com o intuito de despertar o interesse estudantil e de fornecer um tempo livre ao estudo, ainda que com adaptações, os(as) bolsistas mobilizaram-se em prol da criação de uma *revista online* intitulada “Penso, logo Revisto”. Pensava-se em atividades contínuas nas quais os alunos e alunas se sentissem incluídos no ambiente escolar que pertenciam, mesmo que híbrido ou à distância. Dessa forma, a finalidade última da revista era permitir que os estudantes pudessem continuar vivenciando as experiências formativas proporcionadas pela escola, para que recuperassem a comoção e o afeto pela experiência estudantil. Além disso, também era almejado que houvesse a diminuição do abandono e evasão escolar, através de maneiras de repensar as possibilidades de ensino remoto.

Primordialmente, a ideia da criação da revista surgiu como uma tentativa de estabelecer relações entre escola, estudantes e Filosofia. Foi decidida a partir da divisão do GT em dois grupos⁹ para serem desenvolvidas mais atividades na escola, tendo em vista a proximidade do final do ano, o encerramento do edital no início do ano seguinte e a distância dos(as) estudantes para com o estudo. Dessa forma, foi organizada uma reunião com a participação de alguns alunos e alunas para construir este projeto. Foi decidido então que a revista contaria com uma publicação mensal que teria um tema central, demais notícias e informações ou divulgações estabelecidas para cada edição.

A primeira edição da revista foi anunciada em agosto de 2021 e foi desenvolvida apenas pelas integrantes do Grupo de Trabalho. Esta tinha como

objetivo apresentar o que seria este projeto e convidar os(as) estudantes a participarem das próximas edições. O tema central foi a relação entre pandemia e escola, mas contava também com publicações festivas a respeito do dia do(a) estudante e do(a) filósofo(a), sobre filósofos(as) aniversariantes do mês e um convite à participação nas edições posteriores. Foi a partir da publicação seguinte que a revista contemplou criações próprias dos(as) alunos(as). Esta foi comemorativa ao aniversário de 80 anos da escola e contava um pouco sobre a origem do conceito de escola, na Grécia, sobre a história da escola Maria Rocha através de um texto e imagens, bem como um trabalho sobre arte afrofuturista desenvolvido por uma estudante e produções artísticas feitas por outra estudante.

Figura 1 – 2º Edição da Revista Penso, logo Revisto

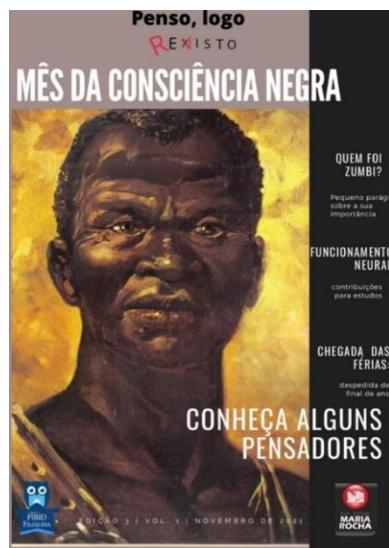


Fonte: elaborada pelas pibidianas do curso de Filosofia e alunos(as) da Escola Maria Rocha (2021)

Já a terceira edição tinha como tema central o mês da consciência negra e reuniu pensadores e pensadoras importantes da luta contra o racismo. Havia também produções visuais e poemas de estudantes, a divulgação da produção

de outro núcleo do PIBID - Filosofia da E.E.E.B Érico Veríssimo - sobre as influências da neuroplasticidade na educação, e por fim, a chegada das férias.

Figura 2 – 3º Edição da Revista Penso, logo Revisto



Fonte: elaborada pelas pibidianas do curso de Filosofia e alunos(as) da Escola Maria Rocha (2021)

Figura 3 – Índice da 3º Edição da Revista Penso, logo Revisto

<p>ÍNDICE</p> <p>1 CONSCIÊNCIA NEGRA: <i>Conheça um pouco da história Na escola é bom... Alguns pensadores negros</i></p> <p>2 GALERIA DO MARIA ROCHA <i>Exibições de trabalhos autorais de alunos e alunas da escola.</i></p> <p>3 FUNCIONAMENTO NEURAL <i>PIBID além do Maria: pesquisa dos pibidianos da escola Érico Veríssimo</i></p> <p>4 FINAL DE ANO <i>texto de despedida</i></p>	<p>T</p>
---	----------

Fonte: elaborada pelas pibidianas do curso de Filosofia e alunos(as) da Escola Maria Rocha (2021)

A quarta e última publicação da revista dedicava-se à importância da filosofia, onde trabalhava questões sobre a reforma do Ensino Médio. Novamente, foram abordados os(as) filósofos(as) aniversariantes do mês e dicas de filmes e livros para as férias.

Figura 4 – 4º Edição da Revista Penso, logo Revisto



Fonte: elaborada pelas pibidianas do curso de Filosofia e alunos(as) da Escola Maria Rocha (2021)

Figura 5 – Índice da 4º Edição da Revista Penso, logo Revisto

ÍNDICE



1. IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA

Inicie com a reflexão do tema proposto

Filosofia no Brasil

O poder da Filosofia

2. REFORMA NO ENSINO MÉDIO

O que é?

Como ela nos afeta?

Participação especial da Professora Maíra Couto

3. ANIVERSARIANOS DO MÊS

Conheça alguns Filósofos que nasceram no mês de Janeiro

4. SAINDO DO TÉDIO

Dicas para entretenimento durante as férias

Livros, Filmes e Séries que abordam Filosofia.

Fonte: elaborada pelas pibidianas do curso de Filosofia e alunos(as) da Escola Maria Rocha (2021)

É importante salientar que a participação dos alunos e alunas se deu na construção dos materiais que iriam compor a revista, sendo o trabalho de formatação e publicação uma atividade realizada pelas pibidianas. Vale ressaltar também que por mais que a revista fosse para toda a comunidade escolar, a maioria das pessoas que participaram dela foram estudantes que cursaram a disciplina de Filosofia com o professor supervisor do PIBID Filosofia, que na época abrangia as turmas de Ensino Médio Regular.

A construção da revista buscou atender os principais objetivos do PIBID dentro da escola, especialmente os objetivos IV e VI. Mesmo em condições adaptadas, a inserção e o pertencimento ao ambiente escolar foi ponto de partida para a relação construída através dessa atividade. Essa imersão permitiu a aproximação teoria e prática de modo a estabelecer novas relações de ensino, na dimensão do nem aluno(a) nem docente.

Além dos objetivos mencionados acima, pode-se dizer que o projeto também cumpriu com um outro, não necessariamente do PIBID, mas sim um

objetivo traçado pelas bolsistas. A revista permitiu aos estudantes um espaço onde eles/elas poderiam aprimorar e compartilhar informações que já haviam aprendido no decorrer de suas vidas, que não necessariamente estivessem vinculados com suas trajetórias estudantis. Proporcionando o protagonismo dos(as) estudantes dentro do ambiente escolar, a revista permitiu a eles/elas conhecer melhor as atividades desenvolvidas por outros colegas. Havia, portanto, a finalidade de torná-los(as) sujeitos ativos na escola remota, que desenvolvessem vínculos com a comunidade. Assim, a revista não contava apenas com a exposição de atividades, mas também exercitava a criatividade dos(as) estudantes e lhes oferecia um retorno positivo de suas potencialidades, bem como atendia a demanda e os interesses dos(as) próprios estudantes.

Neste caso, devido ao fato dos(as) estudantes utilizarem, em sua grande maioria, a rede social Instagram, essa rede foi utilizada como meio de divulgação. As publicações, entretanto, foram originalmente postadas no site Linktree, mas anexado no link na página oficial do PIBID da escola no Instagram, denominada @portalpibidnomaria¹⁰. Atualmente, a página existe, mas devido ao fato de que a escola não participa mais do PIBID, a revista encerrou-se em janeiro do ano de 2022, pouco tempo antes do fim daquele edital.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado, em um primeiro momento refletimos sobre a importância do PIBID para a formação inicial de professores(as), visto que através desse programa os(as) acadêmicos(as) têm contato com o ambiente escolar antes de chegarem ao fim do curso, no momento dos estágios. Nesse sentido, esses sujeitos pibidianos(as) ocupam um entre-lugar, são alunos(as), na medida em que são graduandos(as) ainda em formação, mas também se ensaiam professores(as), por que são convidados(as) a elaboração de atividades e oficinas a serem desenvolvidas com os(as) estudantes no ambiente

escolar. Este dispositivo corrobora para uma formação impregnada do cotidiano escolar, o que permite uma identificação e uma subjetivação docente.

Em um segundo momento, ao tecer considerações sobre o contexto da pandemia, observou-se que tais circunstâncias refletiram de maneira mais evidente o caráter dinâmico da conjuntura educacional. Isso significa que a escola não é passiva em relação aos acontecimentos do mundo. Diante de eventos como a pandemia, a escola precisou se reinventar, se modificar e repensar quem eram seus sujeitos e com quais condições sociais e materiais operava. Sendo assim, quando a escola repensa a si mesma, ela se abre para o novo, para o surgimento de possibilidades que emergem a partir das relações entre as pessoas e o estudo, tornando-se um lugar de criação.

Na realidade pandêmica, ao ocuparmos o lugar de pibidianos e pibidianas, de professores e professoras em formação, era necessário pensar as práticas docentes a partir de um contexto novo, ainda não pensado. Por isso, outro aspecto que essa experiência trouxe foi a necessidade de refletir como é ensinar Filosofia na ausência física de interlocutores, isto é, ao mesmo tempo que esse movimento era novo, também era dicotômico. Em hegemonia, todas as acepções de ensinar Filosofia concebem o outro e a sua presença como pressuposto inicial por meio da abordagem metodológica. Frente a ausência da presença física do outro, mesmo com algumas limitações de acesso, as tecnologias digitais se mostraram como dispositivos capazes de possibilitar a manutenção do vínculo entre o escolar, professores(as) e estudantes. Dessa forma, surgiram como elementos que remediavam a falta da presencialidade pois, ao ser tomada como ferramenta de comunicação entre os sujeitos e ser utilizada na construção da revista online, o uso das tecnologias digitais e a reflexão sobre esses usos chamou a atenção para a necessidade de desenvolver habilidades e competências tecnológicas já na formação inicial de professores(as).

O relato e a análise que são apresentados aqui servem como uma interpretação crítica da experiência, escrevemos em função dela, visto que nos mobilizou a buscar uma nova e mais abrangente compreensão, a partir das nossas próprias bagagens, acerca dos múltiplos e diferentes sentidos que são construídos na prática escolar. Neste contexto, foi ela que deu origem à possibilidade da criação de métodos e ferramentas perante as circunstâncias que o contexto macro e micro dimensional exigiu. Como apresentado na epígrafe, é a experiência e não a verdade que atribui significado ao que é escrito, assim transcrevemos porque é apenas a partir da vivência que essa reflexão consolidou-se, de maneira a organizar as ideias que permeiam as questões de fundo.

Deste período ficaram as memórias das relações que foram cultivadas, o conhecimento proporcionado pelo trabalho desenvolvido pelas bolsistas e pelos(as) estudantes e o aprendizado cultivado pelo próprio PIBID, que exigiu uma compreensão fundamental de seu significado dentro das escolas. Dessa forma, mesmo com as dificuldades proporcionadas pela pandemia, foi possível desenvolver um trabalho de criação, motivação e (r)existência.

Referências Bibliográficas

BECHER, Simone. **Ensino de filosofia e as TIC: reflexões a partir das experiências do PIBID filosofia da UFSM.** Dissertação de mestrado em educação - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, p. 44, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7121> Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, n. 120, p. 4-5. 24 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610.pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%202024,vista%20o%20disposto%20no%20art> . Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência -PIBID. Ministério da Educação. Sem mais informações. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf . Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

CASOS DE CORONAVÍRUS NO BRASIL EM 20 DE MARÇO. G1. 20 de março de 2020. Disponível em < [Casos de coronavírus no Brasil em 20 de março](#) >. Acesso em: 01 de abril de 2024.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como um problema filosófico. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONGRESSO NACIONAL. Decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário extra. Brasília, DF, p.1. 20 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm . Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

CORONAVÍRUS: BRASIL CONFIRMA PRIMEIRO CASO DA DOENÇA. Una-SUS. 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: [Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença - Notícia - UNA-SUS](#) . Acesso em: 01 de abril de 2024.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad: Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PIBID, Apresentação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 27 de junho de 2023.

PRIMEIRO CASO DE COVID-19 NO MUNDO COMPLETA DOIS ANOS. Exame. 17 de novembro de 2021. Disponível em: [Primeiro caso de covid-19 no mundo completa dois anos | Exame](#) . Acesso em: 01 de abril de 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)

Notas

¹ O ensino compreendido dessa maneira propõe um processo indissociável entre o sujeito e o seu objeto de formação. É, antes de tudo, um ensino que se estabelece com outros indivíduos, construindo discursos no presente de maneira situada, em um lugar específico. Nesse processo, a relação sujeito-objeto do conhecimento é suspensa. Quando “nós” (docentes e futuros(as) docentes) estamos “lá” (na escola) nos expomos a um acontecimento único, onde o indivíduo se experimenta como iniciante de uma ação. Nesse sentido, nenhuma bagagem preconcebida pode servir para determinar a aula, porque o acontecimento próprio da aula coloca suas especificidades temporais, espaciais e sociais. Portanto, ensina-se junto com os(as) alunos(as) e não para os(as) alunos(as). Para uma discussão mais aprofundada sugerimos a leitura da apresentação do livro *A pedagogia, a democracia, a escola* (2014).

² A ideia de Cerletti da construção docente a partir da condição de aluno não necessariamente salienta o aspecto que pensamos aqui. O sentido do autor diz respeito a uma experiência docente iniciada na experiência de aluno(a), que começa antes mesmo da pretensão a docência. O aspecto importante que ressaltamos é que as atividades desenvolvidas com o PIBID, assim como Residência Pedagógica e Estágios Curriculares proporcionam em um só tempo a experiência de ser docente e simultaneamente de ser aluno(a).

³ O ciberespaço é um local onde é possível o compartilhamento de ideias e sentimentos, é um espaço possível de estabelecer relações nessa nova forma de comunicação derivada da interconexão mundial de computadores. Conferir (Lévy, 1999, p. 22).

⁴ Consideramos importante elucidar o uso do termo Ensino Remoto e as suas particularidades em comparação com algumas modalidades de ensino que também se valem das tecnologias digitais, como é o caso da modalidade de Ensino a distância. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado durante a pandemia de COVID-19 e consistiu em uma adaptação temporária e urgente do ensino presencial para plataformas digitais, sem um devido planejamento prévio e tampouco com estrutura adequada para essa transição. Em seu funcionamento ele conservou a mesma lógica e currículos que eram utilizados no ensino presencial, o que mudava eram os meios através dos quais esse material era trabalhado, sendo o ERE marcado pela mediação tecnológica. Diferente do Ensino Remoto Emergencial, o Ensino a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino planejada desde o princípio para ocorrer de forma virtual. Essa modalidade inclui um projeto pedagógico específico, tecnologias de aprendizagens próprias, materiais didáticos adaptados, uma estrutura adequada e suporte constante para atender as demandas dos alunos e necessidades dos docentes, sendo idealizado para funcionar a distância, independente dos contextos e situações emergenciais.

⁵ Vale mencionar que a tecnologia escolar da educação não coaduna um mesmo sentido de tecnologia digital. A tecnologia escolar possibilita atribuir interesse para o mundo, já a tecnologia digital são as concepções e os usos de ferramentas no ciberespaço. Entretanto, no contexto da nossa experiência, tomamos as tecnologias digitais como recursos pedagógicos que ofereceram as condições para que, diante da ausência da presença física, o mundo fosse objeto de estudo e interesse.

⁶ Faz sentido realizarmos a consideração de que as tecnologias digitais aproximaram os(as) discentes, estudantes e escola, ao menos no contexto das atividades desenvolvidas na EEEM Professora Maria Rocha. Entretanto, compreendemos que os(as) alunos(as) de estratos sociais menos privilegiados possuem dificuldades de acesso às tecnologias digitais, em específico as

condições que o ensino remoto exigiu no contexto pandêmico no Brasil. Isso evidencia-se pelas dificuldades de aproximação e mobilização dos(as) estudantes para com as atividades propostas na EEEB Érico Veríssimo. Nesse caso, para que ocorresse o processo de ensino e aprendizagem, os materiais eram impressos e distribuídos pelos(as) professores(as) presencialmente na escola. Essa maneira de proceder frente a distância e a ausência do outro não foi bem sucedida.

⁷ Tal expressão é a forma que, no senso comum, referenciamos como um tempo anterior à pandemia, onde os encontros e as relações pessoais eram presenciais e a tecnologia ainda não era tão incisiva no âmbito das experiências públicas e privadas dos indivíduos. Uma das consequências do trabalho pedagógico nesse período foi a necessidade de estar permanentemente conectado, cumprindo as exigências que a ‘vida’ estudantil impôs. Se a intensificação do uso das tecnologias já era uma discussão emergente, antes do período pandêmico pelo seu potencial de conjugar âmbitos privados e públicos, durante essa experiência coletiva se tornou ainda mais presente.

⁸ Grande grupo é como era referido aos encontros mensais de todos os preceptores e pibidianos(as) do subprojeto Filosofia.

⁹ Assim, o grupo que efetuou a criação da revista foi composto pelas pibidianas Katiuscia da Costa Espinosa, Kelli Padilha Brites, Maria Eduarda Dalla Costa Kuntzler, Sabrina de Oliveira Farias e, posteriormente, Sofia Helena Weiland.

¹⁰ O perfil pode ser acessado através do link: <<https://www.instagram.com/portalpibidnomaria?igsh=MTI5ZzFrMmRnNXZkOA==>> . Acesso em: 26 de abril de 2024.