



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antônio Guedes Rangel Júnior | *Reitor*

Prof. José Ethan de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Presidente

Cidoval Morais de Sousa

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta

Editores Assistentes

Arão de Azevedo Souza

Antonio Roberto Faustino da Costa



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Paula Almeida de Castro
(Organizador)

**Desafios e perspectivas na profissionalização
docente – Pibid/UEPB**

Volume 1



Campina Grande-PB

2013

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EDUEPB segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | **Diretor**

Arão de Azevêdo Souza | **Editor Assistente de projetos visuais**

Antonio Roberto F. da Costa | **Editor Assistente de Conteúdo**

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa Furtuoso

Leonardo Ramos Araujo

Coordenação de Distribuição e Livraria

Júlio César Gonçalves Porto

Comercialização

Álison Albuquerque Egito

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL -
UEPB

370.1

D441 Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB - v. 1 [Livro eletrônico]/Paula Castra (org.). - Campina Grande: EDUEPB, 2013.

3720kb - 187 p.: il: color.

Modo de acesso: Word Wide Web <http://proreitorias.ascom.uepb.edu.br/prograd/?page_id=655>

ISBN 978-85-7879-167-4

1. Pibid/UEPB. 2. Formação do professor. 3. Docência-universidade-escola. 4. Professores de física. I. Título.

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e, em especial, à Diretoria de Educação Básica da Capes, Carmen Moreira Neves, Hélder Eterno da Silveira, Claudete Batista Cardoso e à toda equipe Pibid/CAPES pelo imprescindível apoio dado ao Programa.

Aos Professores, Gestores e Alunos das Escolas públicas do Estado da Paraíba por abrirem as portas e receberam a proposta do Pibid/UEPB com intensa colaboração.

Aos Coordenadores de Área, Supervisores e Bolsistas do Pibid/UEPB pela importante trabalho realizado junto ao Programa.

À Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação da UEPB, pela confiança e pelo inestimável apoio durante todo o desenvolvimento do Programa.

Aos Setores Administrativos da UEPB pelo gerenciamento e acompanhamento do Convênio Pibid/UEPB.

À EDUEPB, pelos constantes apoios oferecidos, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Sumário

Apresentação	9
O Pibid e suas implicações na formação inicial: o olhar dos futuros professores de Física sobre a prática docente	11
Alessandro Frederico da Silveira	
Formação de professores de Educação Física para a Educação Básica: contribuições do Pibid/UEPB	21
Maria Goretti da Cunha Lisoba Jozilma de Medeiros Gonzaga	
Contribuições do subprojeto geografia (Pibid/Capes/UEPB) à formação inicial dos licenciandos	29
Josandra Araújo Barreto de Melo	
Teoria e prática: reflexões de uma coordenadora do Pibid/Matemática	43
FERNANDES, Maria da Conceição Vieira Fernandes	
Clube de matemática e a formação docente: contribuições do Pibid	55
José Luiz Cavalcante	
Representações literárias sobre o ensino de língua portuguesa na escola básica: discussão sobre antigas identidades	67
Juarez Nogueira Lins	
Conhecimento histórico e sujeitos etopoiéticos	77
Auricélia Lopes Pereira	
O Pibid e suas contribuições para a formação dos futuros professores de língua inglesa	89
Telma Sueli Farias Ferreira	
Iniciação à docência: experiências vivenciadas por bolsistas do Pibid	105
Eliene Alves Fernandes	

Potencialidades do Pibid/UEPB para a formação inicial em Química	119
Antonio Nóbrega de Sousa	
O Pibid no curso de Letras de Monteiro: reflexão, ação, reflexão	131
Marcelo Medeiros da Silva	
Iniciação à docencia no processo de formação em Pedagogia	149
Teresa Cristina Vasconcelos	
As contribuições do Pibid na formação inicial e continuada dos professores e graduandos do curso de Geografia	163
Maria Juliana Leopoldino Vilar Cléoma Maria Toscano Henriques	
O Pibid e a formação de professores para a Educação Básica: relato de experiência do Subprojeto de Pedagogia da UEPB - Campus III	175
Débora Regina Fernandes	
Formação de Professores de História – Discussão das práticas de ensino e experiências didáticas na coordenação da área de História do Pibid (2013- Guarabira–PB)	189
João Batista Gonçalves Bueno	
Identidade, Pertencimento e Resiliência no Contexto Escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores	203
Paula Almeida de Castro Camila Matos Viana	
Tecnologias Digitais e Educação	215
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	
Reflecting on Teacher education starting from The case of Italy	225
Grion Valentina	

Apresentação

Paula Almeida de Castro

A relevância do programa de iniciação à docência para a licenciatura, relaciona-se, em linhas gerais, com a necessidade de oferecer qualidade para os processos de formação docente. A iniciação à docência, no cenário educacional atual, contribui para oportunizar àqueles que, em suas áreas de formação, não somente sejam vocacionados para lecionar, mas que possam compreender a relação indissociável entre teoria, prática e sujeitos escolares. É preciso assegurar uma formação inicial orientada por uma visão crítico-reflexiva ampliando as possibilidades de melhor atuação no campo educacional. Longe de atender a todas as demandas de que a escola apresenta hoje, cabe aos professores formadores assumir o compromisso de garantir uma formação inovadora, valorizando a carreira docente para, dessa forma, provocar a admiração pela profissão, para atrair-los ou reconduzi-los para a atuação em sala de aula.

Esta publicação, é resultado do trabalho desenvolvido no Projeto Institucional “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) na Universidade Estadual da Paraíba e às Escolas Públicas do Estado da Paraíba (UEPB), abrangendo os municípios de Campina Grande, Catolé do Rocha, Monteiro e Guarabira. O Pibid/UEPB inclui as áreas das licenciaturas em Biologia, Física, Educação Física, Química, Matemática, Pedagogia, Geografia, História, Letras (Português, Espanhol, Inglês) e Filosofia.

Os artigos apresentam a dinâmica do Programa, apresentando as ações desenvolvidas em parceria com professores da UEPB, professores e alunos da Educação Básica contribuindo, de modo colaborativo, para a formação dos licenciandos, com impactos diretos sobre o fazer cotidiano nas escolas.

Para a apresentação dessas ações, foram destacadas as práticas educativas relativas às contribuições para a formação inicial dos licenciandos que, em contato com a prática docente elaboram propostas de caráter inovador e interdisciplinar oferecendo subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria das condições educacionais como um todo.

Os volumes (I e II) apresentam as iniciativas voltadas para a ampliação da competência em leitura, interpretação e produção textual, estímulo ao desenvolvimento de produtos e processos pedagógicos inovadores no âmbito dos subprojetos.

Tais resultados fomentam a iniciação à docência e, conseqüentemente, contribuem para a melhoria da Educação Pública no Estado da Paraíba. As ações

do Pibid/UEPB, no cenário educacional do Estado da Paraíba, apresentam ações para a melhoria da qualidade das escolas públicas e, sobretudo, cumprindo o papel da Universidade junto à sociedade.

Espera-se, com esta publicação, contribuir para ampliar os diálogos entre a universidade e a escola sobre as políticas e as práticas que visam promover a iniciação à docência, além da formação continuada de professores, de modo a oferecer subsídios a ações mais integradas no sentido de superar as limitações para a valorização da docência, dos processos formativos e da qualidade dos processos educacionais.

O Pibid e suas implicações na formação inicial: o olhar dos futuros professores de Física sobre a prática docente

SILVEIRA, Alessandro Frederico da¹ – UEPB
Subprojeto: Física

Resumo

Neste trabalho discutimos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em proporcionar a aproximação da universidade à escola, e suas implicações para a formação de futuros professores de Física da Universidade Estadual da Paraíba. Apresentamos ações desenvolvidas nos anos de 2010 e 2011 em três escolas vinculadas ao subprojeto de física e os resultados relacionados ao significado da experiência docente vivenciada pelos bolsistas, futuros professores de física. As ações foram planejadas e executadas com base nas dificuldades relacionadas ao ensino de Física nas escolas, as quais foram diagnosticadas previamente em oficinas realizadas com os supervisores que integram o projeto. Com o intuito de sair do tradicionalismo que rotineiramente os alunos da escola básica vivenciam, todas as atividades pedagógicas foram elaboradas a partir de uma abordagem problematizadora, em que foram desenvolvidos Minicursos, Intervenções didáticas e a Gincana da Física. A proposta das intervenções didáticas surgiu da perspectiva de fazer uso do espaço de sala de aula, para a investigação no ensino de Física, com o enfoque no papel do experimento e da história da ciência em sala de aula e da abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). Para os bolsistas, tais atividades promoveram uma nova forma de compreender a docência, associando as teorias da formação de professores à prática docente, além de proporcionar aos alunos da escola um ensino que contribua para uma melhor leitura de mundo no qual estão inseridos. Os resultados nos fazem refletir sobre a importância deste programa, em promover a integração entre o ensino superior e educação básica, na busca da melhoria da qualidade das ações voltadas à formação inicial dos futuros professores e consequentemente na melhoria do ensino de física na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professor; Docência; Ensino de Física.

1 Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Professor do Curso de Licenciatura em Física e Coordenador do Subprojeto Pibid de Física. E-MAIL: alessandrofred@yahoo.com.br

Introdução

Os programas de formação de professores, bem como os estudos sobre o ensino e suas aplicações em cursos de formação inicial e continuada, têm acompanhado historicamente as concepções teóricas e sócio-políticas, acerca das funções da educação, do ensino, do papel do professor, em cada época.

Ainda o que é percebido em grande parte de estudos acerca dos processos de formação docente, é o enfoque sobre a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica, em que se separa totalmente os dois aspectos - teoria e prática - por entender que as habilidades e destrezas necessárias ao exercício profissional deverão decorrer da aplicação mecânica dos conhecimentos adquiridos.

Uma solução para este problema parece apontar para os estágios supervisionados e projetos curriculares das licenciaturas, elaborados em conjunto com a escola de educação básica. A aproximação entre as escolas e as licenciaturas permite que se ultrapasse a concepção do professor apenas como preceptor, que após formado, entra na escola para transmitir seus conhecimentos. O contato com a escola durante a formação do professor, permitirá que ele vivencie os componentes curriculares em interação com o ambiente profissional e supere a noção simples e comum de disciplinas como métodos ou teorias a serem aplicados. Como argumenta Azanha (2004):

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2004, p. 370).

É na escola que o futuro professor entenderá que as normas e planos institucionais para educação possuem um caráter geral, devendo ser adaptados a cada situação, a cada escola, onde a diversidade se apresenta (AZANHA, 2004).

As pesquisas acerca das dificuldades e necessidades para o desenvolvimento profissional no processo de formação docente, vem crescendo expressivamente no Brasil, em que a prática reflexiva é amplamente estudada por diversos pesquisadores e é hoje uma das proposições mais aceitas em termos da formação docente. (CARVALHO; CASTRO, 2001; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; ALONSO; QUELUZ, 2003; CANDAU, 2002).

Estas pesquisas refletem uma tendência de mudança no modo pelo qual, a formação do professor passa a ser entendida como um processo contínuo, que possibilita o desenvolvimento profissional do docente (DARSIE; CARVALHO, 2003). Pensar no profissional docente é pensar no professor como ser reflexivo, investigador de sua prática, produtor de saberes, elemento-chave das

inovações curriculares na escola e principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Concordamos com Ostermann e Moreira (2001) ao enfatizarem que é preciso a constituição de novos saberes para o agir competente do professor, sendo de fundamental importância para possibilitar uma mudança em sua prática de ensino.

Neste trabalho discutimos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em proporcionar a aproximação da universidade à escola, e suas implicações para a formação de futuros professores de Física da Universidade Estadual da Paraíba. Daremos um enfoque aos resultados das ações vivenciadas por estes futuros docentes, em particular destacaremos o que foi para os mesmos esta primeira experiência em sala de aula, como professores de física. Neste sentido, o trabalho sustentase em ações didático-pedagógicas, desenvolvidas ao longo dos anos 2010 e 2011 em três escolas vinculadas ao subprojeto de Física PIBID-UEPB.

Metodologia

O subprojeto de física contemplou três supervisores e vinte e quatro bolsistas, alunos do curso de licenciatura plena em física da UEPB. Com base no que tínhamos como ação prevista para este subprojeto, iniciamos as atividades no ano de 2010 com uma primeira oficina, realizada com os supervisores. Nesta, foi possível diagnosticarmos algumas das dificuldades relacionadas ao ensino de física nas escolas A, B e C².

Os professores, de uma forma geral, não entendem que os problemas que aparecem na sua prática dependem de sua atuação, mas atribuem a outros elementos que envolvem a escola. Os motivos para não atuar de forma diferenciada são vários, dentre eles destacamos: a falta de motivação dos alunos; os precários materiais didáticos pedagógicos; o escasso tempo para a preparação de atividades experimentais e lúdicas, a contextualização dos conteúdos e o mito de que Física é difícil.

No entanto, ao serem questionados sobre como queriam que fossem as aulas de física e sobre o que seria possível trabalhar na respectiva escola, todos responderam que gostariam de realizar atividades experimentais se houvesse experimentos didáticos; além de atribuírem importância às abordagens inovadoras como história da ciência, ciência-tecnologia e sociedade, e atividades lúdicas.

Numa segunda oficina, agora com supervisores e bolsistas, definimos e dividimos os bolsistas em três grupos, os quais foram designados para cada

2 Para facilitar, adotaremos as letras A, B e C para identificar as escolas em que o subprojeto de Física atua.

escola conveniada e agendamos a primeira atividade relacionada à vivência escolar, que foi a visitação para exploração da estrutura e funcionamento da escola.

Depois de estabelecidos os grupos em cada escola, os alunos bolsistas passaram a vivenciar à realidade escolar no que diz respeito a investigação de sua infra-estrutura e estudo do Projeto Político Pedagógico, e diagnóstico das condições de ensino e aprendizagem em Física na escola. A partir deste diagnóstico foi possível estabelecermos as atividades de planejamento e elaboração de uma proposta de trabalho para as escolas A, B e C.

Com o intuito de sair do tradicionalismo que rotineiramente os alunos da escola básica vivenciam, todas ações pedagógicas desenvolvidas foram elaborados a partir de uma abordagem problematizadora, seguindo o modelo dos momentos pedagógicos proposto por Delizoicov e Angotti (1994).

Nesta perspectiva, Delizoicov e Angotti (1994, p. 54 e 55) estrutura as atividades educativas em três momentos pedagógicos: a) Primeiro momento, que se trata da problematização inicial; b) Segundo momento, organização do conhecimento e c) Terceiro momento, aplicação do conhecimento.

a) **Problematização Inicial:** De um modo geral, nesta etapa são apresentadas questões e/ou situações que levam os alunos a pensarem, discutirem e interagirem, possibilitando que o professor localize as limitações dos conceitos espontâneos dos educandos.

b) **Organização do conhecimento:** Neste momento, os conceitos são estudados sistematicamente sobre orientação do professor, a fim de reconstruir o conhecimento espontâneo, transpondo-lhe a um conhecimento científico.

c) **Aplicação do conhecimento:** Destina-se a utilização do conhecimento incorporado pelo aluno, nos momentos anteriores, nas situações problematizadas, numa aprendizagem significativa (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1994, p. 54 e 55).

As ações didático-pedagógicas na escola

Ano de 2010

Com base nas necessidades apresentadas na primeira oficina realizada com os supervisores, estes apontaram que grande parte do conteúdo programático de Física não é abordado pela escassez de tempo. Assim fizemos um levantamento acerca desse déficit de acordo com a série que o professor lecionava em sua respectiva escola e a partir desses dados iniciamos o planejamento das atividades junto com os bolsistas, supervisores e professor formador (professor da universidade).

As atividades ficaram restritas a duas categorias: **Mini-cursos e Intervenções didáticas (pesquisa na escola)**, sendo os temas das mesmas legitimadas pelos supervisores de acordo com a necessidade e especificidade de cada escola.

A ideia dos minicursos surgiu da necessidade de “preencher” as lacunas de conteúdos não trabalhados pelos professores, ficando estes direcionados aos alunos que estavam cursando o terceiro ano do ensino médio. Cada escola constituiu uma turma que em horário extra, participou das aulas. Os minicursos com uma carga horária de 8 horas cada, foram elaborados pelos bolsistas com o apoio e acompanhamento dos supervisores, e quando houve a necessidade de alguma orientação, o professor formador contribuiu, e tiveram como temáticas: Energia, Gravitação, Hidrostática, Ondas, Eletromagnetismo e Introdução à Física Moderna.

A proposta das intervenções didáticas surgiu da perspectiva de fazer uso do espaço de sala de aula, para a investigação no ensino de Física, com o enfoque no papel do experimento e da história da ciência em sala de aula e da abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS)

Igualmente ao que ocorreu em relação aos mini-cursos, os supervisores sugeriram os seguintes temas e conteúdos: **Energia:** Fontes e Formas; **Termodinâmica:** Máquinas térmicas; **Eletrostática:** Eletrização e Carga; **Eletrodinâmica:** Geradores elétricos (consumo de energia); **Óptica:** Visão e Natureza da luz. Após as sugestões dos supervisores solicitamos ao professor formador, sua contribuição no que diz respeito às orientações das atividades.

Conforme estabelecido em planejamento, as atividades de intervenção aconteceram em dois encontros de 2horas/aulas cada e iniciaram no mês de outubro do ano de 2010 nas aulas regulares do professor supervisor.

Ano de 2011:

Iniciamos as atividades no ano de 2011 com uma oficina de planejamento, realizada com os supervisores. Nesta estabelecemos as ações que seriam desenvolvidas em cada escola, em que optamos novamente pelas **intervenções didáticas e a Gincana da Física**. É importante destacar que os temas das intervenções didáticas diferenciaram dos que foram abordados nos anos anteriores e os mesmos foram legitimados pelos supervisores de acordo com a necessidade e especificidade de cada escola. O Quadro 1 relaciona por escola, as temáticas das intervenções didáticas realizadas com o tipo de abordagem de ensino utilizada.

ESCOLA	ABORDAGEM DE ENSINO	TEMÁTICAS
A	Abordagem Experimental Problematizadora	Leis de Newton; Hidrostática; Centro de massa; Energia; Gravitação.
B	Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade	Propagação da luz; Reflexão da luz; Refração da luz; Cores dos objetos.
C	História da Ciência	Natureza da Luz

Quadro 1 - Representação das intervenções realizadas por escola

Ainda no ano de 2011, os vinte a quatro bolsistas vivenciaram a Gincana da Física, proposta educativa não formal, que trouxe uma série de atividades lúdicas, visando promover aos alunos das escolas vinculadas ao PIBID de Física, momentos de diversão aliados aos conhecimentos científicos que foram adquiridos em seu cotidiano.

Por meio de reuniões agendadas com os alunos das escolas, supervisores e bolsistas foram realizados estudos e planejamento da gincana, que contou com doze provas, as quais estão descritas no Quadro 2, com seus respectivos objetivos.

Provas	Objetivo
Grito de guerra	Apresentar uma composição musical relacionada ao nome da equipe e a um tema científico.
Caça ao objeto 1	Encontrar um termômetro por meio de dicas que faziam relação ao funcionamento e aplicação tecnológica do termômetro.
Explique o fenômeno	Explicar a fenomenologia existente em quatro experimentos apresentados
Corrida de saco	Percorrer dentro de um saco uma distância pré-estabelecida, e calcular a velocidade média do corredor.
Caça ao tesouro	Encontrar um objeto escondido com auxílio de mapa.
Lançamento ao cesto	Lançar bola ao cesto e indicar em desenho as forças atuantes na bola em três pontos de seu trajeto.
Cuidado com o choque	Fazer uma argola metálica passar noutra peça metálica irregular sem que houvesse contato entre ambas. O contato produziria um choque elétrico.
Antigo x Moderno	Explicar o funcionamento de dois objetos, um antigo e outro moderno.
Caça ao objeto 2	Encontrar uma bússola por meio de dicas que faziam relação ao funcionamento e aplicação tecnológica da bússola.
Passa ou Repassa	Responder questões, passando ou repassando a chance de resposta.
Contando uma história	Apresentar uma história em forma de conto, dramatização, paródia, relacionado a tema científico.
Bolo da ciência	Apresentar um bolo comestível, contemplando um tema científico.

Quadro 2- Representação das provas da Gincana da Física

Resultados

O olhar do futuro professor

De acordo com os relatórios entregues pelos bolsistas ao término da vigência do PIBID, ano 2010 e 2011, foi possível detectar algumas considerações que estes fizeram acerca da experiência docente vivenciada, em particular

sobre as investigações realizadas no âmbito de sala de aula. As respostas nos fazem refletir sobre a importância deste programa, em promover a integração entre o ensino superior e educação básica, na busca da melhoria da qualidade das ações voltadas à formação inicial dos futuros professores e consequentemente na melhoria do ensino de física na educação básica.

Os bolsistas de um modo geral constataram que:

- É possível emergir de métodos tradicionais para uma perspectiva problematizadora de ensino, de forma a incentivar e promover a criticidade nos alunos da escola, auxiliando em sua forma de interagir e agir no mundo no qual estão inseridos;
- É possível permitir ao aluno da escola fazer uma leitura de mundo mais abrangente, onde ele pode relacionar os conceitos físicos a sua realidade;
- O uso da abordagem histórica, experimental e da tríade Ciência Tecnologia e Sociedade, são de grande importância para a construção do conhecimento científico;
- A utilização da história da ciência em sala de aula proporciona uma aproximação do aluno às várias teorias que “aceitamos” nos dias atuais, levando em consideração aspectos relevantes no que concerne a epistemologia da ciência;
- Com a abordagem CTS é possível trabalhar o conteúdo de física fazendo com que os estudantes atribuam um significado ao que é apresentado em sala de aula relacionando-o a situações do seu dia a dia;
- Através da abordagem CTS é possível contribuir com a formação cidadã do aluno da escola, com pretensões de torná-lo apto a tomar decisões técnico-científicas, a que está exposto diariamente;
- É importante levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, pois como percebemos nas respostas dos mesmos, esse conhecimento de mundo é de grande valor para que o conhecimento científico torne-se compreensível;
- Não é fácil trabalhar com a abordagem experimental, mas têm consciência dos benefícios que esta pode proporcionar para a construção do conhecimento científico;
- As atividades experimentais com uma abordagem problematizadora podem contribuir de forma expressiva no ensino de Física, pois proporcionam não só uma aprendizagem mais significativa, já que leva em consideração as concepções dos alunos, mas, também, a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada;
- A Gincana da Física foi de grande importância para os alunos da escola e para nós bolsistas, futuros professores de Física, pois a mesma proporcionou uma forma alternativa de compreender e trabalhar esta ciência.

- Apesar de demonstrarem interesse e participarem ativamente das atividades numa perspectiva de educação dialogada, o alunos da escola ainda encontram-se resistentes às mudanças, uma vez que encontram-se focados e preocupados com os exames de admissão (vestibulares).

Considerações Finais

Conseguimos bons resultados neste subprojeto em relação ao que propomos como meta, bem como ao objetivo principal do Programa de Bolsas para a Iniciação à Docência- PIBID, que é proporcionar ao futuro professor a experiência da pesquisa no âmbito educacional, além de conseguirmos envolver três professores de educação básica (supervisores), com vínculos estreitos com a universidade e viabilizar a atuação de 24 estudantes de licenciatura em Física (bolsistas PIBID) na escola de educação básica.

Entendemos que o envolvimento dos professores formadores, professores universitários do curso de licenciatura em Física da UEPB, também foi positivo no que diz respeito ao PIBID, uma vez que faz a universidade aproximar-se da escola de educação básica, além de criar uma maior articulação dos componentes curriculares da licenciatura em física com as escolas selecionadas.

Para os bolsistas, futuros professores de Física, tanto a intervenção, quanto os procedimentos de ensino utilizados para a sua realização são novas formas de compreender a docência, associando as teorias da formação de professores à prática docente, além de proporcionar aos alunos da escola, um ensino que contribua para uma melhor leitura de mundo no qual estão inseridos.

É possível também mencionar que para os bolsistas atuarem nas escolas, parte deles conseguiram desenvolver algumas competências e habilidades em leitura, interpretação e produção de textos científicos e em elaboração de procedimentos de ensino e recursos técnicos-pedagógicos (experimentos didáticos, jogos e brincadeiras, dramaturgias), além de serem estimulados à pesquisa educacional e à inovação pedagógica na escola.

Outro aspecto significativo, que podemos verificar com as atividades que foram desenvolvidas relaciona-se à ampliação das atividades de prática de ensino dos estudantes do curso de Licenciatura em Física na escola, dentro de uma perspectiva problematizadora de ensino, uma vez que estas são restritas ao momento em que desenvolvem os estágios supervisionados.

Referências

ALONSO, M.; QUELUZ, A. G. **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor de escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 369-378, 2004.

CANDAU, V. M. **Didática Currículo e Saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. D. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. A reflexão na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial. In:

DELIZOICOV, D.; ANGOTI. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A., Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa em ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.5, n.1, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUNÊZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Formação de professores de Educação Física para a Educação Básica: contribuições do Pibid/UEPB

LISBOA, Maria Goretti da Cunha¹ - UEPB

GONZAGA, Jozilma de Medeiros² - UEPB

Subprojeto: Educação Física

Resumo

Este artigo teve como objetivo apresentar e discutir contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, para a formação de professores de Educação Física para a educação básica. O diálogo entre escola, universidade e seus atores (professores das escolas, estudantes da escola, bolsistas e coordenação de área do subprojeto) reflete no cotidiano escolar e, também, trás impactos para as relações humanas durante a construção do conhecimento que são estabelecidas no desenvolvimento das ações do subprojeto. É necessário destacar a importância do programa institucional-PIBID, que vem proporcionar de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária objetivando fundamentar e fortalecer a docência em toda a sua amplitude, estabelecendo relações entre os saberes teóricos e as práticas docentes através da interação entre a tríade: escola de educação básica, professor universitário e graduandos das licenciaturas. Como estratégia de atuação para os bolsistas, recomendamos a formação de grupos de estudo nas escolas, formados pelo coordenador, supervisores e bolsistas, funcionando ao longo do desenvolvimento do subprojeto. Os grupos de estudo têm como objetivo a interação entre universidade e escolas. Inicialmente, os grupos realizaram o reconhecimento das escolas, identificaram e discutiram os projetos político pedagógico, da Educação Física das escolas, problemas/dificuldades relativos ao ensino, a aprendizagem, aos recursos materiais disponíveis na escola, ao comportamento dos estudantes, suas expectativas e frustrações. Buscando fortalecer a formação docente, o PIBID possibilita, o contato com a escola pública durante a formação do professor, permitindo que este vivencie o cenário profissional, avance nas discussões teóricas e metodológicas da docência superando cenários tradicionais. A partir destes avanços, os professores apresentam maior domínio dos conhecimentos e conteúdos científicos, didáticos, culturais e sociais, a fim de que estes sejam aplicados/desenvolvidos durante as vivências em cada projeto de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Física. Escola Pública

1 Coordenadora de Área Educação Física/PIBID/UEPB – Professora Doutora em Ciências da Motricidade; E-mail: gorettilisboa@hotmail.com

2 Professora colaboradora - Educação Física/UEPB - Doutora em Ciências da Motricidade; E-mail: jozilmam@uol.com.br

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, para a formação de professores de Educação Física para a educação básica. Considerando que são objetivos do PIBID: incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores e; contribuir para a elevação da qualidade da escola pública (EDITAL 010/2012/PROEG/UEPB), ressaltamos que as discussões acerca da formação de professores vêm sendo um assunto exaustivamente debatido. Com relação à formação de professores de Educação Física também têm ocorrido debates internos sobre a temática por profissionais da área.

Assim, se faz importante ressaltar que a Educação Física encontra-se num momento de profundas transformações no mundo do trabalho. Essas transformações estão relacionadas, principalmente, a criação de novos cursos de bacharelados em Educação Física com uma pulverização e descontextualização de disciplinas fragmentadas (VAZ *et al.*, 2002). O que tem levado, naturalmente, a algumas mudanças nos cursos de licenciaturas. Porém, tais mudanças ainda não garantem uma formação na qual a docência esteja articulada ao corpo de componentes curriculares dos cursos de graduação de forma harmônica, nem tão pouco, asseguram uma aproximação dos alunos da licenciatura com a instituição escolar.

Neste sentido, o curso de licenciatura em Educação Física da UEPB tem almejado uma formação crítico reflexiva para os seus licenciandos, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática, através dos seus componentes curriculares. Também se faz necessário destacar a importância do programa institucional PIBID, que vem proporcionar de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária objetivando fundamentar e fortalecer a docência em toda a sua plenitude/amplitude. Assim, há a necessidade de se estabelecer relações entre os saberes teóricos (discutidos e apreendidos em sala de aula) e as práticas docentes através da interação entre a tríade: escola de educação básica, professor universitário e graduandos das licenciaturas.

O contato com a docência proporcionará aos alunos da licenciatura a troca de experiências, bem como a construção do conhecimento através das vivências e experiências compartilhadas no âmbito das escolas públicas, o que

pode se considerar de extrema relevância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destes, onde teremos a escola e o professor supervisor atuando como co-formadores nesse processo.

Assim, o desenvolvimento dos conteúdos/conhecimentos da Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal ou cultura corporal de movimento, contribuem para construção de uma educação problematizadora e transformadora, onde todos os envolvidos neste processo compreendem o porquê do conteúdo/conhecimento desenvolvido de forma consciente.

Corroborando com o Coletivo de Autores (2009), entendemos a Educação Física como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal. Esta se configura com temas ou formas de atividades corporais, como por exemplo: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros. Estes temas constituirão o conteúdo da Educação Física escolar e o estudo desse conhecimento objetiva apreender a expressão corporal como linguagem.

Contribuições do PIBID para a Formação de Professores de Educação Física para a Educação Básica

Não podemos falar em formação de professores sem antes contextualizar o momento histórico em que vive o profissional da educação. Com as transformações no mundo do trabalho, a política educacional que se apresenta na escola tem se mostrado carente em vários aspectos no que se refere à qualidade do ensino, e não somente a formação e atuação de professores. Destaca-se a má formação de professores, os paradigmas resistentes no ambiente escolar, desvalorização de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (LEITE, 2003).

Diante deste contexto, é importante promover uma discussão em torno do “educador reflexivo”, pois a escola necessita de educadores com este perfil em todas as áreas de atuação perspectivando efetivas mudanças e melhorias no cenário educacional. O que mais se fala no contexto da escola é sobre a necessidade de promover a formação integral do indivíduo e para isso é indispensável a participação de todos os envolvidos neste processo. A Educação Física precisa de reflexão, muito se vem questionando sobre a formação do professor da área, sendo que muitas vezes isso surge a partir da atuação do profissional no processo de ensino e aprendizagem apresentada nas escolas, e entende-se que para alcançarmos uma melhoria da qualidade na formação na educação básica, é fundamental que os profissionais envolvidos neste processo passem por uma formação com características crítica e reflexiva (LEITE, 2003).

Santos e Cruz (2010) destacam que educar não se limita a transmissão de informação ou a mostrar o caminho que o professor considera o mais correto. Educar é ajudar a pessoa a tomar consciência de si, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas

para que a pessoa possa escolher entre vários caminhos, o que mais compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um encontrará. Assim, educar é preparar para a vida.

Desta forma, é imprescindível repensar os cursos de formação de professores que se preocupam, exclusivamente, com uma formação teórica. Estes necessitam ser alicerçados por uma boa formação profissional, com a qual concordamos, pois os cursos de licenciaturas têm se preocupado somente com a formação teórica e com a formação pedagógica. Santos e Cruz (2010) sugerem uma inovação na formação de professores com a chamada formação lúdica. A qual ainda é pouco explorada nos cursos de formação do educador, porém, destacam algumas experiências bem sucedidas. Assim, afirmamos que tal possibilidade pode ser adotada com os cursos de formação de professores de Educação Física para a educação básica, uma vez que a Educação Física dispõe de conhecimentos extremamente lúdicos.

Segundo Fonseca (2003) a produção do conhecimento como atividade docente não significa que o professor realiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigações e de descobertas individuais e coletivas. Também essa ideia possibilita a reconciliação da história vivida com o conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre o próximo e o distante, além de propiciar a educação para a cidadania.

Neste sentido, compreendemos, portanto, que a tarefa docente nunca estará concluída, visto que a riqueza da realidade ultrapassa sempre a compreensão do momento vivido, uma vez que, através deste vivido, descobrir a essência das coisas é uma aventura e um desafio constantes, na busca de uma compreensão do fenômeno educativo em geral e em particular na área da Educação Física.

As experiências vividas na atuação profissional e acadêmica fazem com que vislumbremos um maior aporte teórico para a condução de um trabalho educacional, fazendo perceber, que deve-se investir nesta atuação acreditando que a educação deve ser pautada em critérios que definem a confiabilidade, segurança e crescimento dos discentes. Possibilitando, assim, situações de aprendizagem durante toda a vida acadêmica e profissional.

Contudo, é necessário enfatizar que alguns estudantes da licenciatura em Educação Física encontram-se desestimulados com a ação docente, essa falta de estímulo se dá, principalmente, pelas realidades encontradas nas escolas públicas; pelo difícil acesso às tais instituições, uma vez que este acesso só ocorre através de concursos públicos e, muitas vezes, a maioria não tem essa oportunidade. Diante da nossa trajetória profissional e educacional, que tem se dado em um contexto de constante transformação e estas transformações estão em um contínuo processo de evolução, buscando compreender melhor o significado para o *sentir, o pensar e o agir* da ação pedagógica do professor de Educação Física, acreditamos em um programa como o PIBID para alavancar

a trajetória docente dos alunos da graduação em Educação Física da UEPB, o que vem acontecendo recentemente.

Deste modo, considerando esse contexto, o subprojeto de Educação Física objetiva proporcionar aos alunos da Licenciatura Plena em Educação Física a vivência e experiência com a docência no ensino formal (educação básica); bem como, estimular e incentivar os alunos de Educação Física a ingressarem na carreira docente. Com a operacionalização deste projeto, incentivou-se aos licenciandos de Educação Física na inserção do PIBID, além do incentivo de bolsas de Iniciação à Docência e, a possibilidade que estes se dediquem com mais ênfase à sua formação, uma vez que estes são levados a ingressar no campo profissional precocemente.

Assim, o subprojeto de Educação Física tem suas ações desenvolvidas objetivando ultrapassar as dificuldades impostas no processo de aprendizagem, nas quais utilizamos: reuniões para discussões em grupos (professores universitários, professores da educação básica e alunos bolsistas de ID) e planejamentos como estratégias para operacionalização do subprojeto; oficinas sobre a produção do conhecimento nas aulas de Educação Física (ministradas pelo coordenador e alunos bolsistas).

Diante do exposto, como estratégia de atuação para os bolsistas nas escolas, recomendamos a formação de grupos de estudo nas escolas, formados pelo coordenador, supervisores e bolsistas, estes deverão funcionar ao longo do desenvolvimento do subprojeto. Os grupos de estudo têm como objetivo a interação entre a universidade e escolas. As primeiras atividades desses grupos incluíram o reconhecimento das escolas pelos bolsistas, a identificação e discussão dos projetos político pedagógico, identificação da Educação Física no contexto escolar, problemas/dificuldades relativos ao ensino, a aprendizagem, aos recursos materiais disponíveis na escola, ao comportamento dos estudantes, suas expectativas e frustrações em relação à escola, entre outras.

Na abordagem teórica que propomos para este subprojeto, o conhecimento da Educação Física foi tratado considerando o contexto sócio-histórico-cultural dos seus conteúdos, e, ao mesmo tempo, o grupo foi embasado na interação da tríade licenciando/professor de educação básica/professor de ensino superior; proporcionando a construção do conhecimento e troca de experiência.

As ações desenvolvidas neste subprojeto incluíram: O reconhecimento da realidade das escolas; Estudo e discussão do PPP das escolas; Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores das escolas; Proporcionar atividades/vivências que estimulam os alunos nas aulas de Educação Física; Proporcionar aos alunos a construção/aprendizagem de um conhecimento significativo, por meio da interdisciplinaridade abordando temas da cultura corporal. É importante destacar que na atuação dos bolsistas nas escolas, dentro de cada grupo de estudo, as ações foram articuladas, com o objetivo de garantir a relação entre os grupos.

Neste sentido, e concordando com Leite (2003), propomos inovações, que devem ser entendidas como desafios da formação docente, a saber:

desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores; desenvolvimento de um currículo prático associado com os cursos específicos; conhecimento da escola e das vivências da comunidade escolar; desenvolvimento de práticas centradas na investigação e nas práticas reflexivas; a fim de se obter uma atuação crítica, reflexiva e de qualidade, seja na formação continuada ou inicial de professores de Educação Física na perspectiva de superar concepções técnicas de professor.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo apresentar e discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, para a formação de professores de Educação Física para a educação básica. Desta forma, ressaltamos que o potencial do subprojeto de Educação Física é o trabalho coletivo no processo de formação inicial e continuada dos professores. Assim, escola e comunidade escolar esperam e desejam que estes profissionais apresentem competências para lidar com as dificuldades e complexidades das realidades do sistema escolar. O diálogo entre escola, universidade e seus atores (professores das escolas, estudantes da escola, bolsistas e coordenação de área do projeto) trás impactos para o cotidiano nas relações humanas durante a construção do conhecimento que são estabelecidas durante todo o desenvolvimento das ações do subprojeto.

A relação entre teoria e prática é imprescindível para a construção dos saberes do professor em processo de desenvolvimento, onde a construção do conhecimento se dá a partir de uma prática pedagógica e/ou atuação crítico reflexiva, e o PIBID proporciona a construção e desenvolvimento dessa prática pedagógica em consonância com tal condição e amplia o seu repertório pedagógico (do professor supervisor e aluno de ID). Os alunos de Iniciação à Docência apresentando discussões e intervenções relevantes e atuais para o campo da formação e comunidade escolar, e, o professor supervisor apresentando disponibilidade para o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

No que concerne as constantes reflexões das IES em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas e sua contribuição para a educação básica, o desenvolvimento deste subprojeto tem proporcionado repensar e refletir acerca das metodologias de ensino, conteúdos e objetivos da Educação Física e sua importância para a educação básica. Assim, através dos Estágios Supervisionados e sua função na formação docente é possível se articular os saberes docentes com suas ações pedagógicas no cotidiano da escola

e das universidades, possibilitando a melhora do ensino na escola pública.

Buscando fortalecer a formação docente, o PIBID possibilita, também, o contato com a escola pública durante a formação do professor, permitindo que este vivencie o cenário profissional avançando nas discussões teóricas e metodológicas da docência e supere cenários demasiadamente tradicionais. A partir destes avanços os professores apresentam conhecimentos aprofundados dos conteúdos científicos, didáticos, culturais e sociais, a fim de que estes sejam aplicados/desenvolvidos durante as vivências em cada projeto de ensino. Entretanto, a qualificação dos atores que compõem o cenário escolar deve repercutir em uma educação de qualidade e que possa culminar numa sociedade melhor e mais desenvolvida.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico da formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAZ, A. F., SAYÃO, D. T., PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

Contribuições do subprojeto geografia (Pibid/Capes/UEPB) à formação inicial dos licenciandos

MELO, Josandra Araújo Barreto de¹ - UEPB
Subprojeto: Geografia

Resumo

Considerando-se a necessidade de ampliação da vivência dos alunos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, enriquecendo a sua formação inicial e contribuindo com estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, os programas de incentivo à docência, a exemplo do PIBID, tem um papel relevante. No caso específico do curso de Geografia desta instituição, embora haja uma carga horária significativa direcionada aos Estágios Supervisionados, ainda necessita-se aprimorar o processo de formação inicial, ampliando a participação dos alunos na escola, numa perspectiva de enxergar tal ambiente como um campo de investigação permanente. Mediante o exposto, este artigo objetiva relatar a experiência do primeiro ano de implementação do Subprojeto de Geografia no PIBID, buscando analisar a repercussão na formação inicial dos licenciandos deste curso na instituição UEPB. Como estratégia, procurou-se discutir o papel do ensino de Geografia, suas potencialidades e limitações no contexto atual para, em seguida, apresentar o contexto de implementação do Subprojeto em análise, relatando a representatividade das suas ações no contexto do ensino-aprendizagem voltado à valorização da vivência dos alunos das escolas participantes. Os resultados deste primeiro ano de implementação permitem concluir que existe uma disposição, por parte da equipe de bolsistas, para se envolver e alcançar os objetivos traçados no projeto. Também se pode considerar que houve uma evolução significativa na escrita nos moldes científicos, na participação em eventos, assim como maior naturalidade no convívio dos licenciandos nas escolas participantes, tanto com os alunos quanto com toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação Inicial e Continuada; Projetos de Intervenção.

¹ Coordenadora do Sub-projeto de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPB. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

Introdução

O ensino de Geografia tem a função de colaborar para a formação do cidadão, justificando, assim, sua presença no currículo. Segundo Callai (2002), a Geografia enquanto ciência analisa e busca explicar o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (Ibidem, p. 56).

Para que cumpra sua função na escola, a Geografia vem passando por transformações a partir da evolução em seus paradigmas que, com maior ou menor intensidade, refletem sobre o ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental e, para tanto, sua formação inicial deverá ser bem fundamentada, atribuindo-se aos componentes da área didático-pedagógica um importante papel no sentido de oportunizarem aos licenciandos vivenciarem a realidade da escola e de sala de aula, fazerem a transposição didática do conhecimento teórico adquirido no interstício de sua formação acadêmica, além de utilizarem o espaço da escola para as pesquisas acadêmicas com resultados que podem ser revertidos no processo de ensino.

Porém, nem sempre os cursos de formação de professores conseguem suprir tais necessidades. No curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, o estágio é realizado a partir do quinto semestre, em quatro componentes (Estágio Supervisionado I, II, III e IV) distribuídos em quatro semestres letivos. As modalidades I e II são realizadas no nível fundamental e III e IV no Ensino Médio. Na ocasião, os estagiários realizam observações e diagnósticos da realidade escolar e de sala de aula (Estágio Supervisionado I e III) e exercem a regência e implementação de projeto de intervenção, planejado a partir das observações feitas nas aulas de Geografia dos professores das escolas campo de estágio (Estágio Supervisionado II e IV).

Reportando as práticas de estágio da Universidade Estadual da Paraíba, embora haja uma carga horária significativa destinada à formação docente, ainda são muitas as inseguranças que acometem a rotina dos alunos das licenciaturas, além de alguns entraves que comprometem a quantidade de tempo destinada ao estágio, inclusive motivadas pela ausência de uma escola de aplicação para a realização dos estágios.

No caso da licenciatura em Geografia, estes problemas só podem ser resolvidos com modificações no próprio Projeto Político Pedagógico vigente. Os alunos do 7º período diurno, por exemplo, cursam a disciplina de Estágio Supervisionado IV em concomitância com outros seis componentes, o que reduz o tempo disponível para estagiar nas escolas da rede estadual ou municipal de ensino. Dessa forma, ficam apenas com um dia na semana disponível para desempenhar tais atividades e, como se sabe, as aulas nas escolas não se concentram num único dia, o que implica que os estagiários não conseguem

acompanhar efetivamente o trabalho desempenhado numa turma em sua integralidade, dificultando a implementação dos projetos de intervenção planejados.

A partir da compreensão da representatividade do contato com as escolas para a formação inicial, bem como para a consolidação das relações que se processam no seu interior como lócus de pesquisa e construção de conhecimento, se faz oportuno criar condições que possibilitem uma maior aproximação entre as instituições de Ensino Superior e de Educação básica, enquanto requisitos fundamentais para uma troca de conhecimentos entre ambas, garantindo superar o abismo existente, criado pelos mecanismos globais de alienação que fragmenta o ensino e tira-lhe o caráter social.

Por outro lado, o conhecimento dessa problemática no âmbito das aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade, associado ao que é disseminado na sociedade, afasta dos licenciandos o desejo de se tornarem professores, fazendo com que muitos afirmem que irão concluir a licenciatura apenas para fazer concursos que exijam o nível superior.

Tal atitude requer maior reflexão por parte das instituições, bem como a elaboração de políticas de inclusão na educação, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que proporcionará maior integração dos licenciandos com o espaço das escolas, possibilitando a criação de uma visão mais ampla do campo de atuação profissional, bem como a obtenção de experiências que lhes garantam uma maior maturidade quando estes forem, de fato, ministrar aulas e se consolidar como educadores. Não se trata, conforme destaca Malysz (2007), dos professores das escolas conveniadas passarem aos licenciandos receitas prontas de como lecionar, nem tampouco apresentarem “aulas maravilhosas”, mas representa uma contribuição para as suas inquietações e questionamentos.

Buscando um maior nível de aproximação entre teoria e prática, devem-se oportunizar condições para que os licenciandos possam incluir em sua formação, além das reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender Geografia, o conhecimento do espaço escolar e das relações que no mesmo se processam, para que se coloquem as teorias em prática (SAIKI; GODOI, 2007, p. 27). Nessa perspectiva, desde o segundo semestre de 2012, vem sendo desenvolvido o projeto PIBID/CAPES/UEPB.

Mediante o exposto, o presente artigo objetiva relatar a experiência do primeiro ano de implementação do Subprojeto de Geografia no PIBID, buscando analisar a repercussão na formação inicial dos licenciandos em Geografia desta instituição.

Ensino de Geografia: potencialidades, limitações, formação inicial e caracterização do Subprojeto de Geografia no PIBID

Caracterização do ensino de Geografia, limitações na formação inicial e necessidade de integração entre universidade e escola básica

O ensino de Geografia funciona como o conhecimento que possibilita a sociedade a desenvolver uma visão crítico-reflexivo, onde se verifica que entender as relações que se processam no espaço geográfico torna-se, cada vez mais, uma tarefa fundamental para se compreenderem as formas de organização das diversas sociedades e intervir na mesma, conforme as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 12).

Deste modo, a escola, dado a sua função social e representatividade na formação de valores, é o lugar propício para a formação dos conceitos espaciais e cabe aos professores, numa perspectiva socioconstrutivista e hermenêutico-fenomenológica em destaque nas diretrizes curriculares nacionais, valorizarem o espaço vivido dos alunos e integrá-lo na construção da aprendizagem geográfica.

No ensino de Geografia se faz necessário entender a história de vida dos alunos e compreender que a disciplina serve para ajudar a refletir as mais tênues discussões sociais e nela poder intervir. É possível correlacionar o espaço geográfico com o conhecimento prévio dos alunos, na curiosidade das descobertas da sala de aula, propor e objetivar de fato uma Geografia criativa, questionadora, relacionando os espaços próximos aos mais distantes, numa perspectiva de aprendizado do conteúdo da própria disciplina numa metodologia menos pragmática, conforme compreensão de Callai (2002):

Aprender a pensar significa elaborar a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor de, outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia significa uma “consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam o mundo (ibidem, p.93).

Entretanto, muitas vezes, essa integração não está presente no ensino de Geografia. Ainda se verifica que a antiga enumeração de dados, a centralização nos conteúdos do livro didático, dentre outras práticas que impedem a adoção de posturas mais inovadoras ainda estão muito presentes nas salas de aula. Tais práticas fazem com que, não raro, se verifique o descontentamento dos alunos dos níveis fundamental e médio com relação à Geografia, desconhecendo seus objetivos enquanto disciplina escolar, assim como a classificando como disciplina mnemônica, com pouca ou nenhuma importância no seu processo de aprendizagem.

Existe, atualmente, um vasto acervo de publicações na área de “Ensino de Geografia” que trazem à tona essa discussão, mas não raro observa-se esse negligenciamento na Geografia escolar. Na verdade, conforme aponta

Albuquerque (2011), existe uma distância entre o que se produz na Geografia Acadêmica e o que se trabalha nas escolas de nível fundamental e médio. Tal separação é ocasionada por motivos diversos, que vão desde as deficiências na formação inicial, ausência de formação continuada, baixos salários, carga horária excessiva, dentre outros problemas que afetam as condições materiais e psicológicas dos professores para que realizem um trabalho mais relevante.

A partir de tal problemática, se faz oportuno criar condições que possibilitem que os licenciandos adquiram maior conhecimento do espaço escolar e do cotidiano das turmas, até porque, conforme destaca Kimura (2008, p. 30), “a organização da escola requer que mergulhemos nas suas contingências, cuja compreensão pode ser um instrumento para a superação dos problemas da disciplina escolar ou outros obstáculos à aprendizagem escolar”.

Discorrendo sobre a necessidade de aproximação entre universidade e escola básica, Pontuschka (1991, p. 123) afirma que: “há licenciandos que tem dificuldade em analisar seriamente o espaço da sala de aula e da escola no seu todo e veem somente os defeitos e, muitas vezes, pouco colaboram com o professor da classe na compreensão do ensino da disciplina”.

Adicionalmente, percebe-se que, conforme destaca Malysz (2007, p. 19), nos cursos de licenciatura em Geografia raramente os alunos desenvolvem projetos de pesquisa destinados a compreender e propor alternativas para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio e, quando isso ocorre, os resultados quase sempre não retornam para as escolas, permanecendo apenas no âmbito acadêmico.

Os estudos sobre a temática deixam claro a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas à valorização da docência, desde o fortalecimento da formação inicial até sua efetiva continuidade, através da formação permanente do quadro em exercício, de forma a promover, conforme destaca Kimura (op. Cit., p. 34), uma “reorganização escolar”. Nessa conjuntura, destacam-se as ações do PIBID, procurando amenizar as distâncias entre o que se produz academicamente e a prática de sala de aula.

Caracterização do Subprojeto de Geografia no PIBID e contexto de implementação

O Subprojeto de Geografia, integrante do Projeto PIBID/CAPES/UEPB, vem sendo desenvolvido em três Escolas Estaduais localizadas em Campina Grande, PB, a saber: E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (POLIVALENTE), E.E.E.M.P. Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro (PREMEN) e E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia (Escola Normal), ambas localizadas no bairro do Catolé, zona sul da mencionada cidade.

O projeto, planejado para ser implementado no Ensino Médio, tem como principais objetivos inserir os licenciandos nas escolas, participando das aulas de Geografia, contribuindo com a utilização de recursos didáticos e metodologias mais participativas nas aulas de Geografia dos professores titulares

(Supervisores), de forma a possibilitar a construção/reconstrução dos conceitos geográficos pelos alunos das escolas participantes.

Também se objetivou inserir os licenciandos no campo da pesquisa, materializada pelos projetos de intervenção implementados a partir das lacunas verificadas no processo de ensino-aprendizagem geográfica. Para viabilizar a proposta, as atividades foram distribuídas em dois momentos. No primeiro momento, foi realizado:

- 1) Diagnóstico do espaço escolar nas dimensões pedagógica e de infraestrutura;
- 2) Observação nas aulas de Geografia lecionadas pelos professores que exercem a função de supervisores;
- 3) Participação nas aulas de Geografia das turmas participantes, a partir de planejamento prévio com os professores supervisores.

Após a primeira etapa, de atuação mais tênue, os licenciandos puderam elaborar individualmente projetos de intervenção que vem sendo implementado nas escolas, com a anuência e auxílio dos professores supervisores, constituindo a segunda etapa da execução do projeto. Nesta fase, os licenciandos:

- 1) Vem desenvolvendo os projetos de intervenção elaborados a partir dos problemas diagnosticados na fase inicial, procurando utilizar estratégias metodológicas e recursos didáticos variados, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas;
- 2) Procuram estimular as habilidades de leitura e interpretação textual, independentemente dos outros recursos que venham sendo utilizados, tendo em vista a importância do resgate da linguagem como elemento basilar do processo ensino-aprendizagem geográfica;
- 3) Procuram utilizar os laboratórios de informática das escolas, oportunizando espaços de aprendizagem geográfica, com o uso de tecnologias;
- 4) Desenvolveram aulas de campo a partir da junção entre a teoria estudada em sala e a prática propiciada pela aproximação dos elementos do espaço vivido;
- 5) Juntamente com os alunos das turmas participantes, vem procurando desenvolver alguns produtos relacionados às temáticas abordadas, como vídeos e painéis fotográficos.

Como forma de esclarecimento, aponta-se que os projetos de intervenção vem sendo desenvolvidos em conformidade com os objetivos e conteúdos curriculares previstos para cada série, de modo a otimizar a aprendizagem dos alunos e que a avaliação das atitudes tomadas vem sendo constante, de forma a constituir um indicador do ensino-aprendizagem na área, superando a dimensão classificatória da avaliação.

Registra-se também que as atitudes e atividades desenvolvidas pelos licenciandos em todas as etapas da vigência deste projeto vem sendo orientadas e

supervisionadas pela coordenação de área desta instituição, contando com o auxílio dos professores supervisores participantes dos subprojetos.

Projetos de intervenção em desenvolvimento nas turmas participantes

Todas as turmas participantes do Subprojeto de Geografia são do Ensino Médio. Na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente) participam as turmas do 1º e 2º ano. Na E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia (Escola Normal) participam as turmas do 1º e 2º ano, distribuídas entre os cursos de Magistério e Técnico em Eventos. Na Escola Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro participam seis turmas do 3º Ano.

A partir das demandas identificadas nos diagnósticos aplicados nas turmas participantes em cada escola e procurando viabilizar a elaboração dos projetos a partir do respeito ao programa de cada turma participante, no segundo semestre de 2012 foram eleitas as seguintes temáticas gerais:

1) A Geografia nos caminhos da tecnologia: novas estratégias e recursos didáticos para o ensino - E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente)

Tendo como ponto de partida o ensino de Geografia e a dinâmica observada nas turmas da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo, percebeu-se a presença frequente de um modelo de ensino tradicional, gerando nos alunos desinteresse pelo componente curricular, pelo fato de acreditarem que os conteúdos trabalhados estão em uma realidade muito distante da vivenciada por eles localmente. Esse desestímulo se reflete no rendimento escolar de cada discente, que não percebe o livro didático como algo atraente, mas como uma ferramenta de ensino cansativa, cuja leitura não é apenas “enfadonha”, mas difícil, em decorrência das próprias bases de interpretação que os mesmos apresentam deficitárias, não só em Geografia, mas de forma geral.

Desse modo, conjuntamente com a professora supervisora, a equipe de licenciandos foi orientada a contribuir com as aulas do componente, exercitando suas habilidades no trabalho de inter-relação entre as diversas escalas geográficas, além de buscar utilizar recursos didáticos e estratégias metodológicas, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e, dessa forma, estimular o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse direcionamento, foram elaborados e vem sendo implementados os seguintes projetos de intervenção:

- **As geotecnologias e o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio**, projeto que procura fazer a relação entre as diversas escalas geográficas. Entende-se que, com a utilização de geotecnologias, em consonância com os objetivos de cada conteúdo do programa, é possível acompanhar as transformações em curso na sociedade, possibilitando aos alunos compreenderem, de forma prática, as relações que se processam no espaço geográfico, assim como se apropriarem dos conceitos geográficos, atividade que, conforme analisa Kimura (2008), constitui um dos desafios do professor de Geografia [fazer com que os

alunos construam, se apropriem e superem tais conceitos, indo mais além, de forma a construir novas referências (Ibidem, p. 67)].

- **Leitura e interpretação dos textos de Geografia: o trabalho com imagens e charges enquanto alternativa complementar à leitura**, projeto elaborado a partir da compreensão de que o problema da leitura e interpretação de textos vem se configurando como um entrave na educação do país, fruto, sobretudo, do não aprimoramento dessas habilidades ainda nos anos iniciais da educação básica. Fundamentado em teorias de estudiosos da área em questão, o projeto procura conseguir fazer com que os alunos sejam capazes de compreender a Geografia a partir da inter-relação entre a linguagem escrita e a das imagens, como também das informações e experiências cotidianas de cada aluno, em busca da transformação dessas em conhecimento científico, a partir da inter-relação entre as diversas escalas geográficas.
- **O vídeo como recurso didático auxiliar na construção/reconstrução dos conceitos da Geografia escolar**, elaborado a partir da percepção da necessidade de utilização de recursos didáticos nas aulas, facilitando a construção dos conceitos geográficos. Nesse aspecto, o vídeo se enquadra como material adequado para auxiliar, dinamizar e aprimorar o desempenho dos alunos nas aulas de Geografia. É um recurso acessível, de fácil manuseio e é do interesse e conhecimento de boa parte dos alunos, além de possibilitar a visualização do espaço geográfico sem que seja preciso sair da sala de aula ou se prender unicamente ao livro didático.
- **Diálogo entre a literatura e o ensino de Geografia na articulação entre as diversas escalas geográficas, projeto elaborado a partir da compreensão de que** a utilização da literatura nas aulas de Geografia contribui para uma melhor compreensão das relações que se processam no espaço geográfico, pois se verifica que a mesma desempenha o papel de facilitar e ampliar o aprendizado de diversos temas da Geografia, na medida em que se busca extrair conhecimentos que proporcionem, entre outras possibilidades, estabelecer conexões entre as diversas escalas geográficas.
- **As categorias geográficas e a utilização de alternativas didático-pedagógicas no Ensino Médio**, recorte temático planejado e implementado a partir das observações da deficiência quanto à compreensão de alguns conteúdos da Geografia, motivada pela deficiência na construção de conceitos considerados basilares para esta disciplina. Dessa forma, foi proposto trabalhar as categorias espaço, paisagem e lugar, de forma a aproximá-las dos alunos, utilizando como referencial o paradigma da Geografia Humanista. Pretende-se a partir dessa proposta, contribuir para a compreensão das categorias de análise, considerando a utilização de metodologias que chamem a atenção dos alunos, tornando-os capazes de construir e se apropriar dos conceitos.

2) Por Geografia políticas e geopolíticas cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula - E.E.E.M.P. Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro (PREMEN)

Procurando dar sequência ao conteúdo programático da última unidade didática do ano de 2012, o projeto de intervenção elaborado pela equipe de bolsistas foi estruturado a partir da temática “Geografia política e geopolítica”, de forma a contemplar as dimensões social e política em múltiplas escalas, com ênfase no contexto local, a partir do questionamento de como se dão as reflexões sobre a Geografia política e geopolítica em um contexto de educação básica, de qual o posicionamento dos alunos sobre as dinâmicas do mundo contemporâneo, de investigar se existe relação entre o cotidiano discente e os conteúdos ministrados em sala de aula durante as práticas didáticas de Geografia Política e Geopolítica e, por fim, se o aluno pode se tornar um agente pensador e modificador da realidade sociopolítica vigente.

Traçado esse delineamento, foram desenvolvidos os seguintes projetos:

- **Currículo, do prescrito ao real: formas de pensar a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos alunos,** as turmas discutiram a temática geopolítica a partir de sua articulação com a arte urbana do grafite, oportunidade em que as mesmas trouxeram para a sala de aula suas experiências e percepções acerca do tema e como este se coloca como uma prática de micropolítica, de relação de poder, à medida que os grafiteiros utilizam a arte para delimitar seus territórios, se popularizar, tentar descriminalizar a mesma e para deixar suas mensagens de protesto. Dessa forma, foi possível integrar os alunos às práticas urbanas visíveis no cotidiano, através da paisagem e delimitação dos territórios pelas ideias e arte de grupos, muitas vezes segregados socioespacialmente.
- **A arte do grafite urbano e combate aos diversos tipos de violência dentro e fora do ambiente escolar:** O projeto focou-se, principalmente, em abordar o espaço e a sociedade de Campina Grande, PB, através das categorias de análise geográficas, procurando proporcionar aos discentes poder interpretá-lo na sua própria concepção e conceituá-lo através de suas perspectivas. Nesse viés, objetivou-se abordar alguns temas da Geopolítica local e os diversos fatores que envolvem a violência, e também através da arte do grafite, possibilitando uma visão ampla acerca do papel do ensino da Geografia na formação do cidadão, além de promover a construção de habilidades pelos alunos, proporcionando o seu envolvimento com a interpretação, a leitura, a observação, dentre outras técnicas de pesquisa e, acima de tudo, instigando o seu raciocínio.
- **O uso da cartografia como ferramenta para conhecer o espaço vivido,** teve como objetivo proporcionar aos alunos formas de conhecimento do espaço vivido e interpretá-lo através da cartografia articulada à geopolítica local. O intuito foi desenvolver o conhecimento cartográfico

dos alunos, visando usar o cotidiano como ferramenta, ou seja, mapear a cidade através da percepção dos alunos, que se dedicaram à realização das atividades propostas, despertaram a vontade de conhecer melhor a cidade como um todo, na medida em que apreciaram as informações apresentadas pelos colegas. Adicionalmente, as atividades proporcionaram construir o seu próprio conhecimento geográfico e isto mudou a visão dos mesmos acerca da Geografia.

- **Tipologias de comércio e serviços presentes no espaço de vivência**, projeto que objetivou identificar as tipologias do comércio e serviços existentes e discutir a representatividade dessas no lugar dos alunos. A metodologia consistiu na divisão da sala em equipes, onde cada membro ficou responsável em fazer um esboço do lugar onde vive, distinguindo as territorialidades presentes entre os turnos diurno e noturno, seguida de apresentação da pesquisa em sala de aula. Os resultados permitiram verificar a importância de articular as escalas geográficas no ensino de Geografia, atividade que só é possível realizar a partir de um domínio adequado tanto do conteúdo na escala mais abrangente quanto do conhecimento do espaço de vivência dos alunos.
- **Indústria cultural no espaço de vivência**, projeto que teve como objetivos discutir junto com os alunos o modo como a indústria interfere na vida em sociedade, modificando, massificando e criando um padrão de vida em que para ser bem aceito é preciso consumir e se atrelar aos padrões ditados pelo capitalismo. Os alunos foram convidados a desenvolver vídeos e/ou tirar fotografias sobre a atuação da mídia nos seus lugares. Em seguida, foi realizada em sala uma exposição com o material, seguida de apresentações das equipes. Foi possível verificar o envolvimento da turma, bem como a importância de se articular as escalas geográficas e, mais ainda, a possibilidade de capacitar os alunos à realização de uma leitura crítica da realidade circundante.

3) Conhecendo a Geografia de Campina Grande - E.N.E. Padre Emídio Viana Correia

Objetivando proporcionar aos alunos do Ensino Médio profissionalizante (Cursos de Magistério e Técnico em Eventos) conhecer melhor o espaço em que atuarão profissionalmente, o presente projeto buscou realizar uma leitura das transformações de algumas paisagens da cidade de Campina Grande, de forma a ampliar o conhecimento do lugar de vivência, visando o enriquecimento de suas formações. Para tanto, foi utilizado o auxílio dos conhecimentos da arte, música, grafite, dentre outros recursos.

Dentre os aspectos trabalhados nas turmas, merece destaque a ênfase dada as transformações da paisagem, mudanças na forma, estrutura e função das mesmas, organização do espaço urbano e verificação da objetividade e subjetividade contida no olhar sobre a paisagem campinense pelo alunado.

Nas quatro turmas, a música, a fotografia, o desenho e os mapas fizeram parte dos recursos utilizados para a compreensão do lugar e da paisagem pelos futuros profissionais, tanto da área de Eventos quanto do Magistério. Abaixo, estão discriminados os projetos de intervenção que vem sendo realizados.

- **Mapa mental: ferramenta para o estudo do lugar no processo de ensino-aprendizagem em Geografia**, projeto desenvolvido nas turmas de Magistério, tendo como objetivo central analisar a experiência desenvolvida utilizando os mapas mentais para o estudo do lugar. Os resultados alcançados foram satisfatórios, pois foi possível compreender a percepção dos alunos em relação o espaço vivido para melhor desenvolver o ensino-aprendizagem dos mesmos e, conseqüentemente, a percepção e interpretação do espaço como algo dinâmico. Os alunos foram participativos e interativos no decorrer das atividades realizadas, logo foram alcançados os objetivos esperados. Percebeu-se que os mapas mentais constituem uma ferramenta de grande valia, não só para conhecimento do lugar como também para alfabetização cartográfica, esta que constitui um entrave para o desenvolvimento do raciocínio espacial.
- **A lembrança do hoje: uma proposta de redistribuição do olhar na perspectiva da paisagem geográfica**, projeto que teve como objetivos analisar a experiência desenvolvida com enfoque na paisagem e no lugar, nas turmas do Curso de Magistério e Técnico em Eventos. Através de aplicação de questionários, verificou-se que a carência de articulação da escala geográfica local com as demais se traduzia no desinteresse e na inutilidade do aprendizado geográfico e, como complemento para esta hipótese, um novo grupo de questões foram formuladas com a intenção de conhecer o que mais chamava a atenção na paisagem da Cidade e todas as respostas foram direcionadas para as estruturas e elementos centrais e os pontos turísticos em detrimento de um maior interesse pelas áreas adjacentes, de similar interesse histórico e geográfico, inclusive constituindo as áreas em que os alunos estão inseridos ou que constituem os seus lugares. Dessa forma, procurou-se redistribuir os olhares para os espaços do cotidiano, que eles não viam como objeto de investigação. Os resultados foram significativos, visto que a produção do conhecimento pelos alunos despertou interesse à cerca dos conteúdos investigados, um sentimento de pertencimento, criticidade e até de afetividade maior com o lugar.
- **Vídeo-aulas: ferramentas a serviço do ensino de Geografia em Campina Grande, PB**, as vídeo-aulas visaram promover a construção/reconstrução de alguns conceitos da Geografia, a partir de elementos do cotidiano, promovendo a intercalação entre as diversas escalas. A metodologia adotada consistiu em intervenção e/ou colaboração nas aulas, inserindo as vídeo-aulas na execução do programa da disciplina efetuada pela professora titular. Ficou evidenciado que a inserção de

novas ferramentas na abordagem da Geografia local chamou atenção do público para os conteúdos de Geografia, embora os vídeos não devam ser utilizados aleatoriamente, mas relacionados com os objetivos expressos para cada conteúdo do programa, acrescidos de uma carga crítica e reflexiva, a fim de possibilitar a leitura de mundo e do espaço vivido.

- **A música como recurso didático para a ampliação do conhecimento do espaço urbano de Campina Grande**, experiência que vem sendo desenvolvida com o objetivo de fazer com que os alunos conseguissem analisar as transformações ocorridas na paisagem urbana em algumas áreas da cidade de Campina Grande – PB, utilizando a música e o trabalho com imagens que retratam o espaço campinense no passado, comparando com a configuração atual. Os resultados alcançados foram positivos, já que os alunos afirmaram ter aprendido bastante, podendo utilizar os conhecimentos adquiridos no seu futuro profissional. Durante todo o trabalho desenvolvido, percebeu-se uma participação notória, um despertar nos alunos e interesse em conhecer a Cidade atingindo, assim, o objetivo e a proposta lançada aos alunos, fazendo deles seres críticos e questionadores, que pensem de forma mais ampla, vendo todos os sentidos que as letras das músicas, independentemente do gênero, querem repassar.
- **Campina Grande ontem e hoje: um olhar histórico e geográfico sobre a “Rainha da Borborema” através de fotografias**, projeto em fase inicial que vem sendo desenvolvido nas turmas do Curso Técnico em Eventos, tendo como principal objetivo apresentar Campina Grande no seu contexto histórico para se entender o presente momento da cidade e sua dinâmica como polo comercial, educacional, hospitalar e turístico. Na materialização do referido projeto, vem sendo realizadas pesquisas em arquivos de jornais, livros, revistas e na Internet (em *sites* sugeridos) para um aprofundamento do assunto; fotografias e imagens do “antes” e “depois” de Campina Grande; montagem de um painel com fotos e textos ilustrativos referentes ao tema. Os alunos vêm participando ativamente, demonstrando interesse, sobretudo motivados pela oportunidade de conhecer melhor o espaço urbano campinense, a partir da articulação entre a escala local e as demais escalas geográficas.

Considerações Finais

Conforme já mencionado e integrando os objetivos do PIBID, existe nos cursos de Licenciatura a necessidade de ampliar a vivência no espaço da escola, para que os licenciandos compreendam como se processam as relações no seu interior. Arelado a isso, e tão importante quanto, também se faz necessário incorporar a pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem, utilizando

as experiências da escola e do próprio contexto de sala de aula como objetos de investigação, ampliando suas experiências e aprimorando a formação inicial.

Nesse contexto, avalia-se que o Subprojeto de Geografia vem atingindo estes objetivos. Existe, desde sua implementação, uma disposição da equipe de bolsistas em geral para se envolver e alcançar os objetivos traçados no projeto. Também se pode considerar que houve uma evolução significativa na escrita nos moldes científicos, na participação em eventos, assim como maior naturalidade no convívio nas escolas participantes, tanto com os alunos quanto com toda a comunidade escolar.

Concomitantemente, pode-se afirmar que o programa vem promovendo uma maior dinâmica no ensino de Graduação em Geografia, na medida em que, desde o ingresso no curso, os alunos vêm sendo estimulados para participarem do programa e, com isso, vem tendo uma maior preocupação em aprender a pesquisar, de forma a ampliar a produção científica e aprimorar a formação inicial. Nessa perspectiva, considera-se que o programa PIBID desempenha um papel muito importante para o estímulo à educação no país, de forma a atenuar a dívida que este, historicamente, vem acumulando neste setor.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 183 -103.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17 ed. Campinas – SP: Papirus, 1998.
- _____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y. et al (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: - 2ª Ed. Contexto, 2010.
- PASSINI, Elza Yazuko. Convite para inventar um novo professor. In: _____; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.32-51.
- PONTUSCHKA, N. N. Análise dos Planos de Ensino da Geografia. **Terra Livre**, Pinheiros – SP, V. 2, p. 115-128, Julho de 1987.
- SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. (Org.) **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

Teoria e prática: reflexões de uma coordenadora do Pibid/Matemática

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira¹ - UEPB
Subprojeto: Matemática

Resumo

Este artigo trata de uma experiência vivida de uma coordenadora de área do subprojeto de Matemática no PIBID na Universidade Estadual da Paraíba. Inicialmente foi apresentada uma breve síntese sobre a importância da formação docente utilizando como suporte teórico Ponte (2002), enfocando a necessidade de contribuímos para que futuro docente possa começar a desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão num trabalho coletivo dentro na escola; em seguida foi relatado um pouco da experiência vivida, como coordenadora no PIBID, apresentando algumas ações conjuntas com supervisores e bolsistas colocando em destaque atividades que geraram aprendizados significativos para os envolvidos no programa. Como fundamentação para este artigo, utilizou-se os documentos oficiais: Brasil (2001a), Brasília (1999), Prova Brasil/Saeb 2011 e os teóricos; Azevedo (2009), Cury (2007), Lorenzato (1998) e Kaleff (1994). Ao final das ações constata-se o quão significativo é a inserção do licenciando mais cedo na escola básica, observando o dia a dia da escola, a estrutura e organização da escola, as dificuldades de diversas ordens e os erros mais frequentes cometidos pelos alunos nas atividades realizadas e as orientações do supervisor. É notório o envolvimento dos alunos da escola básica quando se trata de um ensino dinâmico e relacionado ao dia a dia dos alunos. Ao longo das atividades houve um ganho no aprendizado com a experiência dos supervisores, a troca de conhecimentos e o trabalho coletivo com os bolsistas. Acredita-se que todo o grupo de supervisores, coordenador e bolsistas podem ainda contribuir muito para a formação do licenciando e para a melhoria do ensino e a aprendizagem da escola pública estadual.

Palavras – chave: PIBID. Formação Docente. Competências. Experiência vivida

1 Professora Mestre E-mail: mdcvf2013@gmail.com

Introdução

Durante a minha trajetória como professora do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba tenho me interessado cada vez mais pelos processos formativos de professores, principalmente porque a formação profissional é uma condição importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento da educação.

Já participei de cursos de formação continuada e especialização onde os professores de matemática relataram ter dificuldades em alguns conteúdos, problemas na sua prática escolar e obstáculos para enfrentar os desafios do mundo atual.

Se a formação não preparar o jovem professor para se inserir nas escolas que existem, com os seus alunos e as suas culturas profissionais, corre o sério risco de formar inadaptados, professores que, ao assumirem funções, se sentem completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Muitos deles podem mesmo abandonar o ensino (PONTE, 2002).

Durante muito tempo os pesquisadores têm estudado sobre a dificuldade no ensino e na aprendizagem matemática buscando entender o porquê destas dificuldades, uma das hipóteses é que seja a má formação profissional do professor, pois segundo João Pedro da Ponte:

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação — durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional (PONTE, 2002).

Pensando na formação dos futuros professores de matemática, temos no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, uma grande oportunidade com os licenciados de auxiliá-los na sua formação profissional para que eles possam desenvolver as competências necessárias para a docência, além de colaborar também com os docentes da escola básica para o aperfeiçoamento da sua prática escolar.

De acordo com Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000) as competências necessárias para o exercício da docência são: **Primeiro a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes;** segundo **a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;** terceira **a formação no domínio educacional;** quarta **as competências de ordem prática e**

finalmente as **capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.**

Como podemos perceber não é simples ter as competências para a docência, não podemos esperar que cada professor desenvolva todas igualmente e ao mesmo tempo, porque de fato estas competências são adquiridas ao longo do tempo, com a vivência da prática escolar.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores :

As competências são construções progressivas e, em grande medida, coletivas. Não são metas quantificáveis, para as quais se possa fixar a priori e de modo rígido o grau que atingirão num tempo determinado. Cabe às instituições formadoras construir critérios de avaliação desse desenvolvimento a partir das características dos professores e da realidade em que devem atuar (BRASÍLIA, 1999, p. 82).

Acredito que o PIBID seja um campo de atuação que possa contribuir com desenvolvimento de competências necessárias ao futuro docente no exercício da profissão num trabalho coletivo dentro na escola. Ciente da responsabilidade e procurando contribuir nesse processo que envolve a formação do futuro professor, venho deixar registrado neste artigo a experiência vivida no programa, como coordenadora no subprojeto de matemática no PIBID.

Experiência vivida

Ao me tornar participante do PIBID como coordenadora de área no subprojeto de Matemática, alguns sentimentos me envolveram; primeiro entusiasmo, depois expectativa e em seguida incerteza sobre os desafios que poderia enfrentar; como seria o contato com as escolas, como os diretores nos receberiam e como seria a relação com os supervisores, coordenadores e bolsistas do programa.

Inicialmente nesta atividade de coordenadora procurei entender melhor como funcionava o programa, quais os objetivos, quais as contribuições para os alunos licenciados, para a escola básica, para os supervisores, para coordenadores e para todos os envolvidos no PIBID. Para isso pesquisei, fiz algumas leituras, participei do ENID (Encontro Nacional de Iniciação a Docência) onde tive oportunidade de assistir palestras e exposições de trabalhos realizados.

O PIBID, segundo o Decreto N° 7.219, de 24 de Junho de 2010 tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é a agência de fomento que coordena as ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior – IES contempladas pelo programa. A CAPES lançou o primeiro edital do programa em 2007, onde somente as

Universidades e Institutos Federais puderam submeter suas propostas de Iniciação à Docência. A partir do Edital de 2009 esta participação foi estendida às Universidades Estaduais.

Em 2009, houve uma seleção em que o subprojeto de matemática foi aprovado e em 2010 iniciou o PIBID na Universidade Estadual da Paraíba. Procurei ler o documento do subprojeto de matemática e participei de reuniões juntamente com os demais coordenadores de área com as duas coordenadoras: a institucional e a de gestão, onde obtive muitas informações sobre o funcionamento do PIBID na universidade.

A minha participação no PIBID começou em agosto de 2012. Após leituras e pesquisas e mais esclarecida sobre o funcionamento do Programa, orientada pelas coordenadoras e de posse dos editais para seleção de bolsistas e supervisores, realizei a seleção, onde 15 bolsistas e um supervisor foram selecionados através de entrevistas e análise de currículo, pois os outros dois supervisores já tinham sido selecionados na gestão anterior e davam continuidade as suas atividades no programa.

Além de mim, coordenadora de área, professora de ensino superior, o subprojeto de Matemática, conta com três supervisores que são professores de Educação Básica, três Escolas Públicas Estaduais como parceiras e quinze bolsistas alunos do curso de Licenciatura em Matemática. Este programa possibilita que o licenciado a partir do terceiro período do curso se insira no ambiente escolar e possa vivenciar o dia a dia da escola básica. Vejamos esta consideração da lei:

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001a).

De acordo com a Avaliação da Educação Básica realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Araujo (2005) considera:

A melhoria do ensino da Matemática nas escolas brasileiras depende, principalmente, da melhor capacitação dos professores. É crucial que eles estejam bem preparados, e isso significa dominar o conteúdo daquilo que deve ser ensinado e conhecer as melhores estratégias para o ensino. Para os sistemas de ensino, seria essencial aproximar a pesquisa em educação matemática das séries iniciais. Os avanços nessa área devem ser incorporados ao funcionamento das escolas desde o início da escolarização.

No PIBID o aluno tem a oportunidade de ser encaminhado para o ambiente escolar antes ou em paralelo ao estágio, o que vem de certa forma fortalecer as práticas dentro do curso de Licenciatura em Matemática. A supervisora que é

professora da escola estadual pode contar com o auxílio dos bolsistas e juntos planejarem atividades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem dos alunos da escola básica e a coordenadora do programa faz o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos bolsistas na escola.

Depois de realizada a seleção e com a equipe completa, procurei marcar encontros tanto com os supervisores, quanto com os bolsistas a fim de socializarmos informações sobre o PIBID, sobre a CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e sobre o subprojeto de matemática para planejarmos as atividades que seriam executadas.

Ações realizadas

As primeiras ações realizadas foram: através de visitas às escolas os bolsistas realizaram um reconhecimento do ambiente escolar onde iriam executar as atividades do PIBID; tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola; realizaram entrevistas; fizeram o registro fotográfico dos ambientes da escola e uma caracterização do campo de atuação. Após todos finalizarem a caracterização, marcamos um novo encontro para que os alunos bolsistas de cada escola fizessem uma exposição através de slides para os demais bolsistas, supervisores e coordenadora para socializar as informações sobre as escolas.

Neste encontro ficamos perplexos com a diferença entre as escolas tanto de estrutura, quanto de organização. Algumas com problemas de conservação, outras bem estruturadas e conservadas, algumas bem organizadas, outras precisando de organização. Aproveitando a oportunidade deste momento, uma das supervisoras apresentou para todos nós uma síntese sobre as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, 2013, o que foi muito bem recebido, uma vez que desenvolveríamos nossas atividades dentro de três escolas públicas estaduais.

Não posso deixar de ressaltar que os nossos encontros eram pautados no diálogo, na escuta e no respeito mútuo para um bom relacionamento entre todos. A colaboração dos supervisores com sugestões, orientações e como intermediário entre a escola básica e a universidade foi de fato imprescindível a todo o processo de realização das atividades.

Ao conversar com um dos diretores das escolas perguntando o que ele sugeria de atividade que pudesse contribuir com a escola, ele respondeu que gostariam que motivássemos os alunos para participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) que iria acontecer no dia quatro de junho de 2013.

Marcamos um encontro para discutirmos sobre esta necessidade da escola e tivemos a idéia de realizarmos em cada escola um projeto de execução de uma olimpíada interna. Os quinze alunos bolsistas do PIBID/UEPB se organizaram desde a divulgação a correção das provas. Cada escola apoiou o projeto e se mobilizou para auxiliar. Houve toda uma divulgação para a

realização desta olimpíada interna inclusive com a elaboração de um cartaz que foi espalhado pela escola para chamar a atenção dos alunos. Esse projeto consistiu num simulado com dez questões de matemática devidamente selecionadas e aulas preparatórias para as provas da OBMEP 2013.

Essa olimpíada interna teve como objetivo verificar o desempenho dos alunos diante de uma prova semelhante à prova oficial, bem como selecionar os melhores colocados para participarem de aulas preparatórias para as provas da OBMEP. Como forma de incentivar os alunos, os que obtiveram bons resultados receberam certificados e os que obtiveram melhores notas receberam medalhas.

Os bolsistas têm revelado nos nossos encontros interesse, criatividade, preocupação e vontade de colaborar com o aprendizado dos alunos da escola pública estadual. Durante a correção das provas, um grupo de bolsistas de uma das escolas percebeu a presença constante de alguns erros intrigantes nas provas dos alunos e resolveu realizar um estudo dos erros e dificuldades dos alunos no ensino de matemática. Escreveram um artigo intitulado: **As dificuldades dos alunos no ensino e aprendizagem da Matemática**. Vejamos a consideração de Azevedo, um dos suportes teóricos deste estudo:

É preciso compreender que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, cada aluno determina um foco diferente nas aulas, devido as suas vivencias, ou seja, não se pode esperar que todo aluno receba as informações que estamos tratando em aula da mesma forma (AZEVEDO, 2009, P.9).

Concordo com Azevedo, pois de fato alguns alunos aprendem mais facilmente, outros têm mais dificuldades e não podemos esquecer que cada pessoa tem sua maneira de aprender, são caracteres da individualidade de cada um.

Então, a idéia dos bolsistas de elaborar este estudo a partir dos erros cometidos pelos alunos nas provas de uma olimpíada, foi bem vinda, pois a mais recente pesquisa do INEP- SAEB/prova Brasil 2011 mostra as deficiências dos alunos em matemática no estado da Paraíba.

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Dependência Administrativa/ Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Estadual Rural	161,9	174,4	208,4	209,1	250,6	249,6
Estadual Urbana	171,8	188,5	222,6	227,8	247,5	246,6
Estadual Total	171,4	188,0	222,0	227,0	247,6	246,7
Pública	170,6	187,5	222,7	228,6	247,9	247,0
Privada	210,2	224,3	270,2	281,0	301,2	310,3
Total	177,4	193,8	229,9	236,5	257,8	258,8

Fonte: INEP/MEC

Como observamos as médias no Estado da Paraíba estão muito abaixo do ideal, portanto as pesquisas estão buscando novas estratégias para ensinar.

Conhecer os erros mais frequentes é fundamental para a prática pedagógica escolar, em que o professor possa planejar sua aulas com bons exemplos. Como coordenadora busquei auxiliá-los sugerindo algumas leituras e alguns suportes teóricos para fundamentar o artigo. Ao final do artigo os alunos consideraram que:

- a) durante o processo de correção das provas, os tipos de erros que mais se apresentaram nas provas dos alunos foram às dificuldades com as quatro operações, falta de atenção e compreensão da leitura das questões, falta de paciência em entender o que a questão pede;
- b) a realização dessa olimpíada nos levou a refletir no fato de que os alunos estão tão acostumados a fazer provas de matemática no modelo tradicional, que quando vão realizar o diferenciado, ficam perdidos, por não haver um modelo pronto de resolução para a questão.
- c) Os erros encontrados refletem o fato de que os alunos vêm trazendo consigo mesmo, problemas das séries anteriores e que esses problemas precisam ser corrigidos, uma vez que, essas dificuldades vão se acumulando a cada ano que se passa na vida do aluno, e quando ele passa da escola para o mercado de trabalho e o meio social, o aluno vai sofrer as consequências de um ensino fragilizado.
- d) Precisamos estar cientes de que os alunos precisam ter as suas dificuldades no ensino de matemática minimizadas, entretanto para que isso ocorra, como rela Cury (2007) é necessário que os professores desenvolvam estratégias de ensino que possam auxiliar os alunos em suas dificuldades .

Com esta experiência tive grande aprendizado, o trabalho cooperativo e a troca de idéias é enriquecedora e o certo é que ninguém sai de uma experiência da mesma forma que iniciou.

Após nova reunião com os supervisores ficou decidido que o próximo passo seria realizar um levantamento de conteúdos que os alunos da escola básica apresentavam mais dificuldades para, a partir disto, planejarmos atividades que pudessem auxiliar na aprendizagem dos alunos da escola.

Entre outras atividades irei destacar as que envolveram o conteúdo de Geometria que é um dos conteúdos em que tanto os alunos, quanto os professores apresentam dificuldades. Vejamos a importância da Geometria na escola defendida por Lorenzato:

Na verdade para se justificar a necessidade de se ter a Geometria na escola, bastaria o argumento de que sem estudar a geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade elas dificilmente conseguirão resolver as situações da vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da

Geometria como fator altamente facilitador para compreensão e resoluções de questões de outras áreas do conhecimento humano (LORENZATO, 1998).

Como se pode observar nesta consideração a geometria é indispensável na educação básica para que o aluno possa formar e desenvolver seu pensamento lógico, sua intuição e seu raciocínio espacial.

Nos nossos encontros, na troca de idéias um grupo decidiu trabalhar a geometria a partir da construção de pipas e o outro grupo decidiu trabalhar a geometria a partir dos enfeites juninos. Destaco a participação, o empenho, as sugestões, as orientações dos professores das escolas (supervisores) e a importância deles na formação inicial dos futuros professores que atuam como bolsistas do PIBID.

O estudo de Geometria, em muitas escolas do ensino fundamental é apresentado desligado da realidade como enfatiza Lorenzato (1998): a Geometria é vista simplesmente como definições, propriedades, nomes, fórmulas, desligada de qualquer aplicação ou explicação de natureza histórica.

Percebe-se que é justificável e necessário um trabalho com Geometria nas escolas, pois na minha vivência como professora obtive depoimentos, principalmente de alunos da rede pública, que só vieram obter conhecimento sobre Geometria ao chegar na universidade, pois não tiveram oportunidade de estudá-la no ensino fundamental nem no ensino médio. Ana Kaleff procura explicar esta dificuldade em geometria tanto por parte do professor, quanto do aluno.

Foi no movimento chamado de Matemática Moderna que levou os matemáticos a desprezarem a Geometria Euclidiana a qual foi praticamente excluída dos programas escolares e também dos cursos de formação de professores de primeiro e segundo graus com consequências que se fazem sentir até hoje (KALEFF, 1994, p.20).

Foi pensando em resgatar a Geometria de uma forma prazerosa e lúdica na escola pública que um grupo de cinco bolsistas juntamente com a supervisora resolveu trabalhar a **Geometria, através da construção de pipas** com o objetivo de mostrar a aplicabilidade dos conceitos geométricos, em especial os conceitos de alguns polígonos regulares aos alunos da escola, dinamizando o ensino e a aprendizagem.

O projeto foi realizado por alunos bolsistas do PIBID/UEPB no subprojeto de matemática e desenvolvida em quatro turmas de 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual na cidade de Campina Grande-PB. As atividades foram desenvolvidas em cinco momentos, os alunos assistiram ao filme “O caçador de pipas”, foi apresentado um minicurso sobre polígonos para uma turma de vinte alunos, os alunos que participaram apresentaram para o restante de suas turmas, tudo o que haviam aprendido; cada turma foi dividida em seis grupos para a construção das pipas; no quinto e último

momento, os alunos empinaram as pipas, observando o vôo de acordo com a forma geométrica.

Os bolsistas perceberam que os alunos apresentavam muita dificuldade em Geometria observada nos questionamentos realizados, mas foi notório o envolvimento e entusiasmo deles nas atividades propostas, pois era algo diferente do que tradicionalmente acontecia na escola. Ao final, na avaliação realizada foi observado um avanço no sentido da aprendizagem de conceitos geométricos em especial sobre os polígonos regulares.

A outra experiência que merece destaque, por estudar a geometria aliada à cultura de uma forma lúdica, foi a oficina intitulada: **A geometria do São João**, aproveitando o grande acontecimento em Campina Grande, conhecido como “O Maior São João do Mundo”, utilizando a confecção dos enfeites usados na festa de São João e com o objetivo de refletir sobre a contribuição deste material didático ao ensino de Geometria.

Este estudo foi realizado por cinco bolsistas do PIBID/UEPB do subprojeto de matemática juntamente com a supervisora, onde os sujeitos de pesquisa envolvidos foram quarenta alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de uma escola pública estadual na cidade de Campina Grande-PB.

A oficina “A geometria do São João” teve duração de três horas e foi dividida em três momentos: no primeiro momento foi apresentado a origem e o significado da festa junina como um todo, dando ênfase aos enfeites de São João com o objetivo de exaltar a cultura nordestina.

No segundo momento, formaram-se duplas com os participantes e foi entregue o material (caneta hidrocor, folhas de papel seda de diversas cores, régua e tesoura), depois foi mostrado como se confeccionava as bandeirolas e explicado como se dava o processo de dobradura e então cada aluno confeccionou seu balão.

No terceiro momento os alunos foram orientados as seguintes atividades; contornar de hidrocor uma das bandeirolas que confeccionaram e medir o comprimento do contorno da bandeirola usando a régua. Após ser formalizado o conceito de perímetro de uma figura relacionar à medida que acharam com o perímetro da bandeirola. Em seguida quadricular uma bandeirola e contar quantos quadrados foram formados. Convencionar a medida de cada lado do quadrado a $1u$, sendo “ u ” a unidade de medida. Formalizar o conceito de área de uma figura e transformar a unidade convencionada para centímetros e encontrar a área da bandeira em centímetros quadrados (cm^2).

Na sequência foi entregue um transferidor a cada aluno, explicado como utilizá-lo e foi pedido para medir os ângulos presentes nas bandeirolas. Assim foram formalizados os conceitos de ângulo agudo, reto, obtuso e raso.

Continuando, os alunos pegaram seus balões e juntamente com os bolsistas ministrantes definiram poliedros seus elementos básicos e ao considerar o balão como sendo um poliedro, contaram o número de faces, vértices

e arestas. Encerrando a oficina foi realizada uma avaliação verbal, com um diálogo sobre a presença das formas geométricas no cotidiano e relatado as dificuldades encontradas pelos alunos.

Com relação a esta experiência os bolsistas consideraram que:

- a) Houve dificuldade por parte dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em dobrar o papel;
- b) Os alunos são desatenciosos dificultando o nosso trabalho, pois, ao término de cada explicação os alunos perguntam aquilo que já havia sido explicado.
- c) Os alunos tiveram grandes dificuldades para realizar as quatro operações básicas da aritmética;
- d) Muitos alunos tanto do ensino fundamental como do ensino médio não conheciam o transferidor, nem sabiam como usá-lo;
- e) Alguns alunos tiveram dificuldades em reconhecer figuras simples como triângulo, quadrado e retângulo, alguns não sabiam a diferença entre o quadrado e o retângulo;
- f) Houve dificuldade por parte dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em dobrar o papel;
- g) É importante a abordagem da geometria através do uso de materiais concretos

e é evidente o maior aproveitamento e interesse dos alunos com a aula.

Após a oficina os alunos demonstraram uma melhor assimilação dos conteúdos e perceberam seus significados, através do contato com o material concreto compreenderam conceitos que antes eram considerados sem aplicabilidade e ligação com o cotidiano. Ao final aconteceu um despertar dos alunos dessa escola pela matemática essa constatação deu-se pela procura dos alunos, pais e professores em querer saber quando seria à outra rodada de oficinas.

É importante destacar que estas experiências não seriam realizadas se não tivéssemos o apoio da direção das escolas que nos permitiram adentrar seus espaços organizando horários e disponibilizando salas e materiais viabilizando assim o desenvolvimento das atividades do Programa.

Considerações Finais

A vivência como coordenadora do subprojeto de matemática no Programa Institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) me trouxe grande aprendizado desde o relacionamento com os supervisores e bolsistas, quanto no conhecimento da realidade da escola básica. O trabalho coletivo, a troca de idéias, a criatividade dos alunos e o envolvimento com as tarefas me proporcionaram um novo olhar para a docência e para a escola pública. A verdade é que ao final destas experiências não saio da mesma forma que

inicie e acredito que os futuros professores estarão mais conscientes e mais preparados para o enfrentarem os desafios atuais.

Constatou-se que significativo é a inserção do licenciando mais cedo na escola básica, observando o dia a dia da escola, a estrutura e organização da escola, as dificuldades de diversas ordens, os erros mais frequentes cometidos pelos alunos nas atividades realizadas e as orientações dos supervisor.

Destaco nestas experiências realizadas a importância do supervisor como formador dos graduandos durante atuação nas atividades dentro da escola com as orientações, sugestões e apoio em todo o processo de construção e execução das atividades.

O PIBID vem fortemente promover a construção do conhecimento não só dos alunos bolsistas na formação inicial, mas aos alunos da escola básica como também ampliar os conhecimentos dos supervisores e coordenadores.

Esta integração ocorrida entre escola básica e universidade possibilitou uma troca de conhecimentos enriquecedora tanto para a formação inicial dos professores, quanto para supervisores e coordenadores .

Com base no envolvimento e participação dos alunos e professores da escola básica, acredito que os supervisores, coordenador e bolsistas podem contribuir muito ainda para a melhoria do ensino e a aprendizagem da escola pública estadual.

Referências

ARAÚJO, C. H., LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais/ INEP, 2005. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em julho de 2013.

AZEVEDO, Danielle Santos, **Análise de erros matemáticos: Interpretação das respostas dos alunos**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001 a. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece duração e carga horária dos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 24 jul.2013.

_____. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil SAEB 2011**. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em 2013.

BRASÍLIA. Referenciais para a Formação de Professores. **Uma proposta de Formação Profissional de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. A secretaria, 1999, p 82.

CURY, H. N. **Análise de erros: O que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KALEFF, A. M. Tomando o Ensino da Geometria em Nossas Mãos.... **A Educação Matemática em Revista**, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Blumenau, 2 , 1994. pp. 19 - 25.

LORENZATO, Sérgio. Por que não ensinar geometria? In: **A Educação Matemática em Revista**. SBEM, nº4. 1º semestre de 1998.

PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. In: **Educação Matemática em Revista**, 2002, nº11A, pp. 3-8.(Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática)

PONTE, J. P., JANUÁRIO, C., FERREIRA, I. C., & CRUZ, I. (2000). **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>.

Clube de matemática e a formação docente: contribuições do Pibid

CAVALCANTE, José Luiz¹ - UEPB
Subprojeto: Matemática

Resumo

Neste texto apresentamos reflexões sobre o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência ligado a Licenciatura em Matemática do *Campus* – VI da Universidade Estadual da Paraíba e suas influências na construção da identidade do professor de matemática. Nosso subprojeto tem como objetivo a criação e manutenção de clubes de matemática em escolas públicas de Monteiro – PB. As atividades do projeto tiveram início em julho de 2012. Com foco na iniciação a docência o programa tem como proposta central subsidiar a inserção de licenciados no ambiente escolar, propondo intervenções que visem a melhoria da qualidade do ensino de matemática. Neste artigo relatamos e discutimos parte das experiências desenvolvidas e suas influências na construção da identidade docente. Atualmente dois clubes de matemática foram criados e estão em pleno funcionamento nas Escolas participantes. O clube tem sido ambiente de interação entre professores da escola, futuros professores e universidade. Para análise utilizamos ideias de Pimenta e Lima (2009) e Shulman (1986), os resultados indicam que a construção da identidade docente é potencializada quando os bolsistas estão em contato direto com os alunos. Por outro lado, discutimos também como as intervenções e atividades desenvolvidas no PIBID têm contribuído para o fortalecimento da licenciatura e as lições que podem ser tiradas para dinamizar e potencializar as atividades de Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Identidade Docente. Clube de Matemática. PIBID.

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – luiz-x@hotmail.com

Introdução

Em 1988 a Educação Matemática Brasileira conquistava um importante marco em sua história. A criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática simbolizava uma afirmação dos anseios germinados desde o início do século XX na comunidade acadêmica de educadores matemáticos. A pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem de Matemática e de todos os fenômenos e temáticas ligadas a eles, passou a se consolidar. Aqui no Brasil, a prova disso se constata, nas décadas que se seguiram, com a multiplicação de programas de pós-graduação e da produção científica na área.

Dentre os diversos interesses e temáticas de investigação da Educação Matemática, a compreensão sobre a formação de professores que ensinam Matemática, em suas mais variadas dimensões e aspectos, mostra-se como uma importante linha de pesquisa.

A formação de professores que ensinam matemática é de acordo com Kilpatrick (1996) tarefa fundamental ligada a Educação Matemática como campo profissional. Nesse sentido os desafios e fenômenos ligados, tanto aos processos de ensino e aprendizagem da matemática, bem como a formação de professores que ensinam matemática, impulsionam a pesquisa firmando a Educação Matemática também como campo de pesquisa.

No que diz respeito à formação de professores as discussões recentes apontam para uma preocupação em investigar os impactos de programas de financiamento e apoio a formação de professores, dentre eles, o PIBID, na busca também por identificar possíveis contribuições desses programas para o estágio docente.

Recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação recebeu uma alteração no seu texto que institucionalizou como dever do Governo Federal, Estados e Municípios a viabilização de programas de iniciação a docência.

Diante dessa realidade, conforme boletim nº 19 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática publicado em outubro de 2012 compreender essa nova realidade na formação de professores que ensinam matemática pode ajudar na construção de práticas que melhorem a qualidade no processo de formação.

Ao assumir a coordenação do subprojeto do PIBID – Matemática da Universidade Estadual da Paraíba no *Campus* – VI, na cidade de Monteiro no cariri paraibano em setembro de 2012, além de coordenar esta atividade, estivemos preocupados com as reais contribuições que o programa traria para formação de professores, especialmente dos agentes envolvidos.

Dessa forma duas questões têm permeado nossa prática na coordenação do projeto; 1. Como o PIBID tem contribuído para formação profissional dos envolvidos? 2. Quais os impactos para formação de professores na licenciatura de matemática?

Em consonância com as discussões do Grupo de Trabalho 07 no último Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, discutimos neste texto, os primeiros frutos da realização do projeto, tendo como foco a questão da construção da identidade docente.

O PIBID de Matemática do *Campus* – VI tem como principal objetivo no seu plano de ação a criação e manutenção de clubes matemáticas em escolas públicas de Monteiro. O atual convênio foi realizado com duas escolas públicas estaduais. Com um total de 15 bolsistas envolvidos, sendo 12 alunos da licenciatura, 02 professores supervisores ligados as escolas participantes e 01 coordenador ligado a Licenciatura em Matemática, o programa vem sendo desenvolvido desde julho de 2012.

Os clubes de matemática têm como principal proposta a viabilização de um espaço onde os futuros professores podem interagir com os alunos das escolas participantes sob a supervisão dos professores supervisores sob nossa coordenação e orientação.

Identidade Docente e Formação de Professores: algumas considerações teóricas

A formação de professores que ensinam matemática, como destacamos, é umas das tarefas primordiais com as quais a Educação Matemática se preocupa. Embora muitas questões sobre a formação de professores, de modo geral, tenham sido levantadas nos últimos 30 anos. Há entre os pesquisadores e formadores de professor um consenso: a formação do professor é um processo que ocorre por toda sua vida, isto é, o professor é um profissional em constante estado de formação. Nesse entendimento, a formação inicial e continuada se complementam no processo de formação do professor e, aliadas a prática e as experiências pessoais dentro e fora da escola, compõe a complexidade da formação desse profissional e de sua identidade.

Pimenta e Lima (2009) discutem que apesar desse processo ser contínuo a formação inicial tem papel preponderante na constituição da sua identidade do docente:

a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA e LIMA, p. 62).

Refletindo sobre o papel do Estágio no processo de formação dessa identidade as autoras enfatizam a importância da multiplicidade de temáticas a serem tratadas advindas das mais diversas áreas de conhecimento, tais como discussões sobre a profissão, a qualificação, mercado de trabalho, ética, para que possa contribuir com a construção da identidade docente.

Dessa forma o Estágio, pela sua própria essência, pode ser um ambiente de identificação com a profissão. As discussões sobre o que é ser professor e as suas representações sociais são fundamentais nesse processo, pois o amadurecimento e a convicção da escolha profissional decorrem desse processo de reflexão constante. Cavalcante e Honorato (2012, p.11) discutem esses aspectos formativos, conforme segue:

o estágio está para todos como um elo entre a teoria do curso e a prática da sala de aula, é através dele que as dúvidas serão tiradas e quais ajustes devem ser tomados para uma melhor formação profissional.

Embora neste texto o foco não seja o Estágio, o PIBID, carrega semelhança com essa atividade, pois tem como função primordial a inserção dos licenciados na rotina escolar e nas salas de aula de matemática, a partir de intervenções que visam o aprendizado da profissão docente, bem como melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Enxergamos dessa forma o PIBID como uma janela que pode potencializar a ampliar as reflexões dos sujeitos que participam do programa sobre o que é ser docente.

Olhando o PIBID como essa janela, destacamos que o processo de formação no programa ocorre de maneira conjunta entre licenciandos, professores e formadores de professores. Todos tem a oportunidade de refletir sobre a profissão docente.

Sobre essas inter-relações Paiva (2008, p.109) chama atenção que:

Ao dar voz aos alunos e professores, e refletir com eles, num processo de ação-reflexão-ação, acreditamos que, na formação inicial, estamos introduzindo a formação continuada, preparando-os para assumirem sua identidade como profissionais da educação e que se formam continuamente e na prática.

Percebemos que ao analisar a questão do PIBID como agente que influi na constituição da identidade docente, estamos falando também de formação continuada, já que professores que ensinam matemática e formadores de professores também participam do processo.

Outro aspecto que consideramos importante no processo de formação dos professores está relacionado com os conhecimentos que compõe a formação desse profissional.

Shulman (1986, p.10) enfatiza que o conhecimento do professor pode ser agrupado em três categorias:

Como poderíamos pensar sobre conhecimento que cresce nas mentes dos professores, com ênfase especial no conteúdo? Eu sugiro que distingamos entre três categorias de conhecimento do conteúdo: (a) conhecimento do conteúdo da disciplina, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo, e (c) conhecimento curricular. (tradução livre)

Esta categoria se refere ao conhecimento da disciplina que o professor vai lecionar. Para nós, o professor de matemática, precisa conhecer a disciplina, isso engloba vários aspectos, como conceituais, epistemológicos, históricos, dentre outros. Sobre o conhecimento pedagógico ele remete ao “como ensinar” determinado conteúdo, as metodologias, as especificidades pedagógicas de cada conteúdo. Na última categoria o conhecimento curricular diz respeito ao conhecimento do professor em relação a organização curricular da disciplina que leciona. Professor que conhece a disciplina que leciona necessita ter compreensão das diversas formas que o currículo se organiza, quais os recursos disponíveis, bem como ter conhecimento sobre questões interdisciplinares e transversais da disciplina que ensina.

Refletindo sobre essas categorias de conhecimento, nos questionamos; como o PIBID Matemática pode trabalhar esses conhecimentos na formação dos professores?

No caso de nosso projeto sua intenção é a formação de um ambiente adequado aos estudos de Matemática, de tal forma que, licenciandos, professores e estudantes se envolvam com discussões pertinentes relacionadas à Matemática, portanto, ao conhecimento do conteúdo, não excluindo conhecimentos relativos às outras categorias no tocante a formação de professores.

Essa intenção reflete o entendimento que para o aluno envolver-se, conforme estamos mencionando, significa entrar em um estado em que ele mesmo experimenta, realiza e descobre a Matemática, motivando-se, percebendo sua capacidade, seus limites, possibilidades. Fazemos essa defesa nos baseando na proposta de estudo defendida por Chevallard, Bosch e Gascón (2000), para os quais o verbo estudar foi se desgastando com o tempo, sendo muito utilizado de forma equivocada, pensando-se apenas no ato de se estudar para uma prova. Para eles, no entanto, estudar engloba todo o processo de ensino e aprendizagem, o que envolve não somente o que se processa na escola com o professor, mas também além dos muros escolares.

Assim, propusemos a criação de um clube de Matemática em cada escola envolvida, como o ambiente em que discussões sobre Matemática tornem-se uma rotina. Para isto, idealizamos um ambiente caracterizado sobretudo pela forma como as pessoas se dispõem a comunicar-se sobre matemática. Para que o ambiente seja favorável a isto, há que se pensar também no uso de materiais didáticos diversos, tais como livros, jogos (SAMPAIO, 2005; SILVA, 2007) e materiais manipuláveis (LORENZATO, 2006).

Logo, ideias referentes a um Laboratório de Matemática também estão diretamente envolvidas, nos termos propostos por Lorenzato (2006), que apresenta preocupações referentes à criação e utilização de laboratórios de ensino de Matemática (LEM), ressaltando a necessidade de vivência disto por parte de alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, futuros professores, para que tenham oportunidades de se familiarizar com o uso de materiais pertinentes ao ensino da Matemática.

Clube da Matemática: o projeto

A ideia do Clube de Matemática como ação do Projeto do PIBID partiu de reflexões oriundas das atividades de Estágio. Essas atividades desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Matemática do Campus – VI têm proporcionado muitas aprendizagens acerca da profissão docente. Percebemos na análise e acompanhamento dos relatórios que as principais dificuldades diagnosticadas pelos futuros professores nas atividades de estágio de intervenção estavam relacionadas à falta de interesse dos alunos pela matemática, além do baixo desempenho na disciplina de matemática por uma parcela significativa dos alunos nas escolas públicas campo de estágio.

No Brasil existem diversas experiências com Clube de Matemática, citamos, por exemplo, apresentadas por Silva (2007). Segundo a autora, os alunos que participam das atividades do clube se motivam a estudar Matemática e melhoram o rendimento escolar. É nessa perspectiva que organizamos o projeto do PIBID – Matemática em torno do Clube de Matemática, onde em nosso entendimento era um ambiente que podia contribuir tanto para a qualidade do ensino e aprendizagem em matemática, como para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e professores envolvidos, através da sua inserção no ambiente escolar.

Como a proposta era criar clubes de matemática, esperava-se que as atividades envolvessem temas e conteúdos ligados a matemática, de interesse dos alunos e demais participantes do projeto.

Para a criação dos Clubes o projeto previa a constituição de um grupo colaborativo entre professores, bolsistas e professores da licenciatura, com intuito de promover estudo sistemático acerca da literatura específica para criação e manutenção do clube, além da formação de professores.

O grupo tem incumbência de fundamentar e avaliar as ações que estão sendo desenvolvidas no clube e ligadas a ele como: planejamento de oficinas e de divulgação científica.

No projeto a participação dos bolsistas é fundamental para seu desenvolvimento, pois eles são responsáveis pelo planejamento e execução das oficinas. A ideia central foi colocar os bolsistas na linha de frente em contato direto com os alunos sob a supervisão dos supervisores.

A implantação dos clubes foi estruturada em três fases: 1. Fundamentação e planejamento de oficinas, 2. Mobilização da Comunidade Escolar e 3. Funcionamento e manutenção dos clubes.

Desde setembro 2012 foram realizadas atividades semanais no âmbito do *Campus – VI* da UEPB, onde Coordenador local, Professores supervisores e Bolsistas se reuniram com o intuito de discutir e refletir teoricamente sobre o processo de implantação dos clubes de matemáticas nas escolas. Com a intenção de criar um grupo de estudos colaborativo no sentido de Ferreira (2003), nos reunimos para discussão de textos de fundamentação, apresentação de seminários e criação de oficinas para serem apresentadas no grupo e nas escolas.

Além desse processo foram organizadas visitas às escolas, onde os bolsistas tiveram seu primeiro contato com a realidade escolar. Em novembro de 2012 foi iniciado o processo de planejamento da segunda fase do projeto, mobilização da comunidade e fundação dos clubes.

Em consenso os participantes decidiram realizar uma exposição com materiais do Laboratório de Ensino de Matemática da UEPB nas escolas onde os clubes seriam instalados. Essa exposição teve o intuito de sensibilizar a comunidade especialmente os alunos das escolas participantes.

Planejada para ocorrer no final de novembro de 2012, a atividade teve que ser adiada para o início de fevereiro, devido às dificuldades no calendário das escolas. Desde dezembro de 2012, os bolsistas formaram equipes para o planejamento das oficinas que fomentariam as atividades dos clubes.

A exposição nas escolas ocorreu em fevereiro de 2013. Os bolsistas divididos em duplas montaram 06 mesas com jogos e desafios matemáticos que foram apresentados aos alunos da escola.

Terminada a fase de mobilização os bolsistas começaram o processo de criação do clube, que passou por dois momentos: o primeiro deles no grupo colaborativo consistiu na definição da estrutura dos clubes, muito próximos da proposição de Silva (2007), onde os clubes seriam ambientes onde os alunos das escolas participantes iriam participar voluntariamente. Com reuniões semanais, os participantes dos clubes se reúnem em uma sala específica para debater conteúdos matemáticos que estão trabalhando na sala de aula. Os bolsistas tem a incumbência de planejar e preparar oficinas para esses encontros com temas relacionados a esses conteúdos ou a conceitos mais elementares que os alunos manifestem dúvidas.

Algumas considerações sobre o aprendizado da profissão docente

Como o início das atividades do PIBID – Matemática no *Campus* – VI temos percebido que o Curso de Licenciatura em Matemática, representado por sua comunidade acadêmica, passou por diversas mudanças. A primeira delas dizia respeito ao subsídio, através de financiamento, de atividades de iniciação a docência, ou seja, o Estágio Supervisionado deixou de ser a única referência em relação à aproximação Escola e Universidade. Por envolver um número limitado de bolsas (12 no total) o processo de seleção naturalmente estimulou expectativas em relação a participação dos alunos selecionados. Na comunidade criou-se uma expectativa de valorização da iniciação docência, antes feita somente através do estágio supervisionado que não é uma atividade remunerada, como em outras profissões.

Naturalmente, como o programa atende ao número limitado de bolsistas os alunos contemplados sentiram uma atmosfera de cobrança e de responsabilidade, conforme segue na fala de um dos bolsistas durante reunião do grupo colaborativo:

“Precisamos fazer um projeto bem feito, pois lá na minha turma, os colegas querem saber o que estamos fazendo” (Bolsista 03)

Essa primeira fala de um dos bolsistas ocorreu na primeira reunião do grupo formado pelos participantes do projeto. A partir dessa fala um dos professores supervisores afirmou que essa era uma atividade normal, pois “com professores” essa “briga” sempre existia. Naquela ocasião, falamos um pouco sobre o processo de mobilização da classe docente e as representações sociais da profissão.

Pimenta e Lima (2009, p.64), refletindo sobre os trabalhos de Guimarães (2009) chamam atenção sobre a importância da discussão dessas representações que pairam sobre a nossa profissão: “os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.”

A outra mudança que percebemos no âmbito da licenciatura é que as demandas das escolas passaram a chegar com ênfase mais acentuada no âmbito das discussões na universidade. O PIBID através dos seus supervisores passou a ser um canal também de comunicação entre universidade e escola, de modo, que professores, mesmo voluntários, têm frequentado a universidade em busca de cursos e aperfeiçoamento da profissão.

Por outro lado, no discurso dos professores supervisores está sempre implícita a continuidade da formação: “quero participar do PIBID e ter como meta a conquista do meu mestrado” (Supervisor 02).

De fato, com as ações desenvolvidas na fase 01 do projeto percebemos um processo de engajamento e crescimento dos envolvidos, como evidências, a participação de um dos professores supervisores na seleção de Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática da UEPB, tendo como proposta de trabalho o Laboratório de Ensino de Matemática e a atuação do Clube de Matemática. A expectativa de ingresso de supervisores e bolsistas na pós-graduação era esperada com a formação do grupo colaborativo.

Para Pimenta e Lima (2009), o papel da formação de professores é também o fortalecimento da identidade já construída. Acreditamos que o desejo de ascensão na profissão, tendo a pós-graduação como fio condutor, possa ser um indicio dessa identificação.

Outra consideração importante sobre o envolvimento dos bolsistas na participação das atividades do PIBID foi percebida com o planejamento das oficinas. Ao refletir sobre os jogos e desafios pesquisados, a discussão sempre retornar ao conhecimento matemático a ser explorado com tal atividade. Jogos que envolviam operações elementares desencadearam muitas discussões sobre o “por que” de alguns procedimentos algorítmicos. De acordo com Shulman (1986, p. 11):

Os professores não devem somente ser capazes de definir para os estudantes as verdades aceitas em um domínio. Eles devem

ser capazes de explicar também porque uma proposição particular é considerada justificada, porque vale a pena saber e como se relaciona com outras proposições, tanto no interior da disciplina como fora, tanto na teoria como na prática.

Percebemos que os jogos e desafios pesquisados colocaram o conhecimento dos licenciandos em conflito, pois em sua opinião havia procedimentos que eles sabiam fazer, porém não sabia como explicitar. Essas discussões recaíam sempre o que era ser professor do ponto de vista dos licenciandos e também dos professores supervisores.

Na execução das duas fases, dois momentos se destacaram: o primeiro momento foi a primeira visita dos bolsistas nas escolas onde seriam fundados os clubes, e o segundo, foi após a Exposição dos jogos e desafios para a comunidade escolar.

Percebemos que os bolsistas se mostraram especialmente entusiasmados com o projeto e com seu papel como futuros docentes: *“fiquei muito satisfeito com a feira e entusiasmado para começar logo a implementação do clube, pois percebi que a maioria dos alunos gostam de usar jogos”* (Bolsista 07)

Em síntese percebemos que o PIBID tem fortalecido e contribuído para a construção da identidade docente dos bolsistas e professores supervisores conforme depoimento de um bolsista sobre as atividades desenvolvidas nas duas primeiras fases do projeto: *“Foi satisfatória e bastante proveitosa a primeira parte do projeto, na qual podemos destacar vários pontos positivos como: através das leituras dos textos pudemos entender melhor o que é o projeto do PIBID, o clube e o laboratório de matemática, debatemos acerca dos assuntos tratados nos textos que servem para nossa formação como educador da matemática, aprendendo e analisando o que pensam os especialistas do ensino da matemática (...). Todas essas atividades desenvolvidas no projeto têm contribuído de forma significativa e motivadora para nossa formação profissional como futuros educadores do ensino da matemática. Podemos citar também a interação e trocas de ideias com outros alunos do curso de matemática, pois também é sempre válida e importante, a troca de experiências com outros alunos e educadores.”* (Bolsista 12)

Com a finalização das duas primeiras fases passamos ao processo de implementação dos Clubes. A terceira fase foi iniciada com muito entusiasmo pois seria o momento de intensificar a presença dos bolsistas nas escolas participantes, especialmente no que diz respeito aos alunos.

Como os bolsistas tinham preparado previamente um número significativo de oficinais, havia neles certa ansiedade em aplicar na prática o que planejavam. Os depoimentos dos bolsistas após as primeiras intervenções, apontaram análises das múltiplas realidades encontradas nas salas de aula, conforme segue:

“Foi muito interessante a primeira oficina, os alunos são muito empolgados, principalmente quando trabalhamos com materiais lúdicos, eu desfiz

aquela noção de que os alunos são sempre desmotivados e não querem aprender matemática.”(Bolsista 05)

“Minha visão de ser professor hoje é outra, antes eu achava que só explicar o conteúdo era suficiente e se o aluno não aprendesse é porque ele não estava acompanhando o meu “nível”. Agora quando penso em conteúdo, me pergunto que materiais e estratégias podem ser utilizados para dinamizar meu trabalho.” (Bolsista 04)

“A empolgação dos alunos é total, eles melhoram muito depois que estão participando do clube, nunca senti tanto orgulho.” (Supervisor 01)

Como podemos perceber o contato direto com os alunos tem proporcionado aos licenciados uma reflexão do “ser docente”, por um lado desconstruindo crenças e representação sobre o ensino de matemática e os alunos (presente no depoimento do Bolsista 05) e também sobre o conhecimento necessário a prática docente, especialmente o pedagógico conforme vimos no depoimento do Bolsista 04.

Tanto Pimenta e Lima (2009) como Paiva (2008) chamam a atenção para esse processo de reflexão, como necessidade para construção da identidade do professor. Assim como Shulman (1986) convida-nos a refletir sobre o importante papel que o conhecimento pedagógico tem sobre nossa prática de ensino.

Por outro lado, os supervisores também se sentem orgulhosos do seu trabalho, ao ver os alunos que apresentarem avanços, com a participação no clube de matemática.

Com a continuidade da fase três, outro movimento que vem crescendo no Projeto do PIBID é o desenvolvimento de atividades na licenciatura. Os bolsistas têm sido frequentemente chamados para desenvolver oficinas durante atividade de Laboratório de Ensino de Matemática e também para participar nas atividades das disciplinas de Prática Pedagógica, além disso, por iniciativa própria os bolsistas realizaram uma grande exposição onde participaram no pátio do *Campus – VI* onde participaram alunos da licenciatura em Matemática como de outros cursos, congregando e a comunidade acadêmica do *Campus*.

Para finalizar, conforme dissemos na introdução desse texto, além da formação docente, outra preocupação nossa era com as possíveis contribuições do PIBID para o Estágio Supervisionado. Com relação a esse aspecto temos buscado refletir sobre como dinamizar e fortalecer as atividades de Estágio.

Seguindo orientações de Pimenta e Lima (2009) a concepção de Estágio Supervisionado no *Campus – VI* da Universidade Estadual tem buscado promover a interação permanente entre teórica e prática a partir da concepção de Estágio como de pesquisa e aprendizagem docente. Os frutos dessa perspectiva se relevam nas inúmeras pesquisas de conclusão de cursos, que utilizam o Estágio como laboratório.

No entanto, percebemos que o fortalecimento da identidade docente através do Estágio tem sido um processo árduo, especialmente no que tange as representações sociais do professor de matemática e do seu trabalho.

Sobre as lições que o PIBID pode trazer para o Estágio Supervisionado, está a questão de que os Bolsistas são na maioria dos Subprojetos a serem inseridos nas Escolas, com uma permanência maior. Os bolsistas tem vivenciado a realidade das escolas, eles são levados a dialogar, não só com professores supervisores, mas com toda comunidade. Isso tem contribuído para um fortalecimento da construção dessa identidade docente. Embora tenhamos consciência que tais observações carecem de um processo de análise mais sistematizado, percebemos que há fortes indícios que os alunos que passam mais tempo inseridos na escola, absorvem de forma mais efetiva a essência prática da docência, especialmente porque ainda vivemos uma forte concepção de estágio onde parece que o papel do professor é somente dar aulas, por essa razão a ênfase na observação e na regência de sala de aula.

Esperamos ter contribuído para o debate na certeza de que mais tentamos provocar reflexões, que buscar possíveis respostas, pois sabemos que diante da dimensão das iniciativas dos Programas de Iniciação a Docência, muito ainda temos que refletir para assim contribuir efetivamente, com a melhoria nos processos de formação docente.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os envolvidos no gerenciamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba.

A coordenação geral do PIBID na UEPB pelo apoio e zelo para com todos que participam do projeto.

Aos professores e alunos das escolas onde o PIBID atua pela colaboração.

Referências

CAVALCANTE, J. L.; HONORATO, F. C. *O Estágio Supervisionado em foco: o olhar dos futuros professores de matemática*. In: VII Encontro Paraibano de Educação Matemática. SBEM – PB. João Pessoa. 2012.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; e GASCÓN, J. *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. 2. ed. Barcelona: Horsori Editorial, 2000.

FERREIRA, A. C. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. Campinas, SP: FE-Unicamp, 2003. (Tese de doutorado)

KILPATRICK, J. *Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico*. Campinas, SP: Zetetiké, v. 4, n. 5, 1996.

LORENZATO, S.. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs). *A formação do professor que ensina matemática*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2008.

SAMPAIO, F. A. *Matemática: história, aplicações e jogos matemáticos*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SILVA, M. S. *Clube de Matemática: jogos educativos*. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SHULMAN, L. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

Representações literárias sobre o ensino de língua portuguesa na escola básica: discussão sobre antigas identidades

JUAREZ NOGUEIRA LINS

(Coordenador do Sub-Projeto de Língua Portuguesa PIBID/UEPB/CH)

Resumo

Este texto discute algumas representações identitárias sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da poética de Ascenso Ferreira, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Oswald de Andrade e Ana Cristina César. Estes sujeitos e seus respectivos textos: *Minha Escola*, *Aula de Português*, *O Assassino era o Escriba*, *Pronominais* e *Literatura e Escola: anti-lições*. Estes textos integraram as discussões realizadas sobre o Ensino de LP no Sub-Projeto de Língua Portuguesa do PIBID/CH/UEPB que atua em três escolas básicas de Guarabira/PB. Objetivou-se refletir sobre as antigas representações identitárias sobre o ensino de LP, constituídas pela poética nacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativista e se vincula às perspectivas advindas dos estudos culturais e linguísticos, trazendo contribuições teóricas de Hall (2006), Foucault (2002), (Geraldini (1997), Travaglia (2004) entre outros. Conclui-se que as representações identitárias constituídas pelos sujeitos poéticos apresentam sentidos de fixidez, homogeneidade e linearidade, enfim, um ensino centrado em si mesmo, sem observar as mudanças ao seu redor.

Palavras-chave: Identidade. Representações poéticas. Ensino de língua portuguesa.

Introdução

Desde meados do século XX, aproximadamente, o ensino de Língua Portuguesa é alvo de intensas críticas e debates. Muitos estudos foram realizados, muitas produções literárias também participaram dessa discussão, apresentando visões críticas, humoradas, cáusticas entre outras tantas. Desse modo, a literatura constituiu e ainda constitui identidades sobre o ensino de língua portuguesa e seus atores. Percepções que somadas às percepções científicas ajudam a problematizar o ensino da linguagem na escola. Diante dessa perspectiva foram lidos e discutidos nos encontros do Sub-Projeto de Língua Portuguesa do PIBID/UEPB/CH, os seguintes sujeitos poéticos e seus respectivos poemas: Ascenso Ferreira (*Minha Escola*), Carlos Drummond de Andrade (*Aula de Português*), Paulo Leminski (*O Assassino era o Escriba*), Oswald de Andrade (*Pronominais*) e Ana Cristina César (*Literatura e Escola: anti-lições*). O Sub-Projeto de Língua Portuguesa do PIBID/CH/UEPB atua em três escolas básicas de Guarabira/PB. Objetivou-se refletir sobre as representações identitárias sobre o ensino de LP, constituídas pela poética brasileira e os reflexos dessas identidades hoje. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativista e se vincula às perspectivas advindas dos estudos culturais e linguísticos, trazendo contribuições de Hall (2006), Foucault (1997, 2002) e pressupostos teóricos de (Geraldi (1997), Travaglia (2004) entre outros. Discute-se inicialmente a identidade, na perspectiva de Hall, em seguida, buscam-se sentidos identitários nas representações sociais - poéticas – sobre a escola, o ensino de LP, professores (as) e alunos (as).

Sobre identidade

Stuart Hall (2006) nos apresenta três possibilidades de sujeitos: O sujeito do iluminismo que nasce com uma identidade que pouco se desenvolve e independe do entorno e de qualquer experiência pessoal. O sujeito sociológico em que o sujeito também apresenta núcleo interior, mas sofre influências do mundo externo. E, finalmente, o sujeito pós-moderno que diante das condições sociais criam novas formas de representação e constantemente modificam-se. A identidade desse sujeito é contraditória e transitória. Muito embora Hall enfatize esta última, e a enquadre no atual cenário contemporâneo, ainda é possível, nas práticas culturais contemporâneas a constituição de identidades fixas e/ou tentativas de fixar identidades, ou seja, normatizar um modo de ser e não outro que é tido como a diferença. Cientes de que a identidade e a diferença estão sujeitas às relações de poder (FOUCAULT, 2002), discute-se a seguir, como os sistemas simbólicos (construções poéticas do século XX) produzem significados sobre a escola e seus atores e, constroem identidades.

Reflexões Literárias sobre o ensino e ensino de língua portuguesa – construindo identidades

O Ensino e a Escola

MINHA ESCOLA

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.

E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;

Complicado como as Matemáticas;

Inacessível como Os Lusíadas de Camões!

À sua porta eu estacava sempre hesitante...

De um lado a vida... – a minha adorável vida de criança:

Pinhões... Papagaios... carreiras ao sol...(…)

Do outro lado, aquela tortura:

“As armas e os barões assinalados!”

– quantas orações?

– Qual o maior rio da China?

– $A^2 + 2AB =$ quanto? (...)

Felizmente, a boca da noite,

Eu tinha uma velha que contava história...

Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água...

E me ensinava a tomar a benção à lua nova. (Ascenso Ferreira)

O sujeito/poeta enfatiza o caráter prisional da escola, que enquanto instância de democracia, de libertação, aprisiona, mais que liberta os seus alunos. Demonstra assim, sua fragilidade: a escola resiste às mudanças não consegue competir com o que está além de seus muros. Enquanto isso, a duras penas tenta cumprir sua missão, no entender de Foucault (2002), transformar os educandos em corpos dóceis, obedientes, para seguir as regras da sociedade. Ou, na visão dos educadores, socializar-se, preparar-se para viver na sociedade, seguindo as regras estabelecidas por esta. Uma das regras: os conteúdos didáticos são considerados essenciais para a construção dos educandos. Surgem então, disciplinas e mais disciplinas, exercícios, avaliações, aprovações e reprovações, tédio, melancolia, ojeriza. Dentre todas, duas disciplinas provocam desalento entre os educandos: a Matemática com suas fórmulas, sua exatidão, o certo e o errado e Língua portuguesa com suas normas – regras e exceções, o certo e o errado, leituras clássicas obrigatórias. Ambas são torturantes. Professores tão sérios quanto suas disciplinas e, às vezes, tão antiquados quanto seus métodos de ensino. Desse modo, aprender por prazer, só fora da escola, com a linguagem simples do povo. Uma difícil escolha para o aluno: a vida dentro da prisão, as imposições ou a liberdade - a vida lá fora com tantas descobertas, (a escola da vida) as histórias sem lições, sem cobranças, pelo prazer de sentir medo, de rir, de aprender com a simplicidade. O discurso literário constitui então, identidades para a escola, para o professor (a) e para os educandos (a). A Escola é vista como um espaço que cerceia a liberdade de seus agentes. Os (as) professores (as) são significados pelos (as)

alunos (as) como pouco acessíveis e incompreensíveis. E os alunos (as), estes são seres ávidos de vida, de histórias sobre a vida, mas se encontram encurralados entre as paredes das salas, divididos entre o saber da escola da vida e o saber escolarizado. Conflitos que se somam a outros, como veremos mais adiante, na aula de português.

O Ensino de Língua Portuguesa

Ensinar uma língua é ensinar o diálogo com o mundo: desenvolver a capacidade de reconhecer e avaliar uma pluralidade de discursos e de atos, nos quais cada homem define-se, assume o seu lugar no mundo, e assim, se integra plenamente aos significados que este *mundo* oferece a quem pela linguagem o revela. Ensinar a linguagem é, portanto, um exercício de liberdade, de compreensão de si e do outro, um processo de alteridade. Para Espíndola (2004, p.91 Apud SOUZA, 2004), “um espaço de reflexão da língua em uso”. Todavia, ainda é possível nos depararmos com aulas tradicionais, que não levam em consideração o processo dialógico, o contexto, a situação, o uso. E, que “tende ao ensino de formas e estruturas que se afastam sensivelmente do uso corrente” (TRAVAGLIA, 2004, P. 16). O sujeito poético Drummond discute essa modalidade de ensino de língua portuguesa – a tradicional:

Aula de Português
 A linguagem
 Na ponta da língua,
 Tão fácil de falar
 E de entender.
 A linguagem
 Na superfície estrelada de letras,
 Sabe lá o que ela quer dizer?
 Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
 E vai desmatando
 O amazonas da minha ignorância.
 Figuras de gramática, esquipáticas,
 Atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
 Já esqueci a língua em que comia,
 Em que pedia para ir lá fora,
 Em que levava e dava pontapé,
 A língua, breve língua entrecortada
 Do namoro com a prima.
 O português são dois; o outro, mistério (Carlos Drummond de Andrade).

Drummond apresenta, inicialmente, a linguagem do dia-a-dia. A linguagem simples: fácil de falar e de entender (a língua coloquial). Já a linguagem escolarizada (a língua culta) é indecifrável para aqueles que saem da escola da vida e transpõem os muros da outra escola, a formal. Nesta escola, apenas o professor compreende as normas, compreende, ou finge compreender a função que estas exercem no mundo da linguagem. E, com métodos que não contemplam a interação apenas deposita informações, muitas vezes, inúteis

e incompreensíveis. O aluno vê então, a sua língua estigmatizada – língua errada – o que compromete a língua com a qual se comunicava com o mundo. Desaprende a sua língua e não aprende a outra língua, a da escola, que continua um mistério. Percebemos que a aula de português é significada pelo poeta como o *espaço* da linguagem sem efeito, linguagem que não contempla os anseios daqueles que buscam interagir pela palavra. Linguagem que se distancia da vida e se enclausura nos recônditos da escola.

Com o avanço dos estudos lingüísticos e os PCN (s) que sugerem que o professor não faça do “conteúdo gramatical o único fundamento de sua autoridade, até porque a língua excede a gramática (ILARI & BASSO, 2006) esse cenário descrito por Drummond já não mais deveria fazer parte do cotidiano das escolas atuais. No entanto, ele ainda resiste, pois ainda há professores que confundem o ensino de língua portuguesa com o ensino de gramática (descrito no poema 03) e, desse modo, constituindo mais um entrave para o ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica/reflexiva.

O Ensino de Gramática

O Assassino era o Escriba
 Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito
 inexistente.
 Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
 Regular como um paradigma da 1ª conjugação.
 Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
 Ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
 Assindético de nos torturar com um aposto.
 Casou-se com uma regência.
 Foi infeliz.
 Era possessivo como um pronome.
 E ela, bitransitiva.
 Tentou ir para os EUA.
 Não deu.
 Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
 A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
 Conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.
 Um dia matei-o com um objeto direto na cabeça (Paulo
 Leminski).

Entre o trágico e o cômico, o ensino de gramática tradicional se apresenta como um instrumento de tortura que o professor inflige ao aluno. Um exercício de metalinguagem, de conteúdos sem sentido que afastam o aprendiz do real significado do ensino da língua: a interação com o mundo. O culpado: o professor e sua metodologia tradicional (conceitos, exemplos clássicos, regras, exceções, certo e errado). Um ensino tedioso e infrutífero, o professor, *idem*. Morto o professor, cessa a tortura. Mesmo cientes dessa situação, são poucos os professores que admitem uma postura tradicional de ensino de língua portuguesa. Segundo Mendonça (2006, p. 221)

A crítica ao ensino de gramática nos chamados moldes tradicionais tem se tornado tão presente em encontros de formação continuada, textos de divulgação científica e artigos acadêmicos que chegou a produzir uma negação dessas práticas no discurso docente: poucos professores admitem ensinar gramática à maneira tradicional.

No entanto, outros dizeres: o discurso dos alunos (as), os resultados apresentados pelas pesquisas e órgãos de avaliação, e a recriação da realidade do ensino de língua portuguesa – o discurso poético, por exemplo, contestam o discurso docente. Contradições à parte, o ensino de gramática segue sua trilha de equívocos, sendo o principal destes, confundir-se com o ensino de língua portuguesa. Neste caso, suprime-se a comunicação, a interação, a liberdade de expressão, a dinamização da língua seguindo a dinâmica do mundo, em detrimento da normatização da língua, do seu engessamento. Leminski situa a voz deste(s) aluno (as) *virtual (ais)* aproximadamente na década de 50, quando ainda

(...) estudava-se português nos próprios manuais de gramática, pois o público que tinha acesso a escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola para estudar sobre a língua (BEZERRA, 2002, p.41-42).

Naquela época, era comum à elite, ir à escola para reconhecer o ensino da língua portuguesa, que já praticava cotidianamente. Estudava-se a gramática e, não havia muitos problemas, a não ser a, é claro, um fato: a maioria da população brasileira estava tentando se inserir na sala de aula. E, foi a partir da década de 50 que as classes populares começaram a entrar na escola, um contingente de novos alunos, e novas variantes, mas as práticas (aulas de gramática) continuaram sendo as mesmas aplicadas anteriormente (BEZERRA, 2002). E continuam até hoje, passados mais de 60 anos.

Entretanto, essa preocupação com o ensino tradicional da gramática não surgiu a partir da década de 50. Já no início do século XX os intelectuais (artistas) da época já se preocupavam com diversidade lingüística do país, e se debruçaram sobre a dicotomia língua padrão e língua não padrão. Eles perceberam que a gramática – não era capaz de abarcar a diversidade lingüística brasileira, mas apesar disso, ela continuou sendo imposta em detrimento da língua do povo. É o que atesta Oswald de Andrade em seu poema:

Pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias

Deixa disso camarada
Me dá um cigarro (Oswald de Andrade).

O sujeito poético tematiza a língua portuguesa: a culta, linguagem de uma minoria e sua relação com a linguagem coloquial, na verdade, aquela que fazia brotar a vida na miscigenada e grandiosa cultura brasileira. A maioria da população brasileira não falava a norma culta – que era e ainda o é, apenas uma fração da língua e não sua totalidade – enquanto os demais macaqueavam *a sintaxe lusíada* com diria Bandeira. Ou seja, “A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa (a língua culta) é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele...” (BAGNO, 1999, p.9-10). Esse autor atestaria no final do século XX a importância de inserir as outras variantes no ensino do nosso idioma, posicionamento já observado pelo nosso sujeito poético que ao debater a riqueza da nossa língua portuguesa, chama a atenção (já na época) para a necessidade de observar as várias possibilidades da língua, seus usos, bem como a condenação de uma única língua: a culta.

O Ensino de Leitura, Literatura

LITERATURA E ESCOLA: ANTI-LIÇÕES

Primeira lição

Os gêneros de poesia são: lírico, satírico, didático, épico, ligeiro.

O gênero lírico compreende o lirismo.

Lirismo é a tradução de um sentimento subjetivo, sincero e pessoal.

É a linguagem do coração, do amor.

O lirismo é assim denominado porque em outros tempos os versos sentimentais eram declamados ao som da lira.

O lirismo pode ser:

a) Elegíaco, quando trata de assuntos tristes, quase sempre a morte.

b) Bucólico, quando versa sobre assuntos campestres.

c) Erótico, quando versa sobre o amor.

O lirismo elegíaco compreende a elegia, a nênia, a endecha, o epitáfio e o epicédio.

Elegia é uma poesia que trata de assuntos tristes.

Nênia é uma poesia em homenagem a uma pessoa morta.

Era declamada junto a fogueira onde o cadáver era incinerado.

Endecha é um pequeno verso gravado em pedras tumulares.

Epicédio é uma poesia onde o poeta relata a vida de uma pessoa morta. (Ana Cristina César)

Analisando diferentes textos relacionados ao ensino de Literatura: Geraldi (1997), Carvalho (1988), Martins (1993), Freitas (2003) observou-se que há diferentes modos de abordagem sobre a questão do ensino de Literatura, mas de modo geral deixam transparecer a necessidade de se buscarem novos rumos para o ensino dessa disciplina. Foi possível observar que o ensino tradicional da Literatura vigente em escolas é realizado com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na *leitura* de textos literários. Desse modo, têm-se um ensino da Literatura abstrato, fragmentado e desvinculado da realidade do aluno, sem uma análise crítica dos textos e autores. Ensino que privilegia autores canônicos, para exemplificação de determinada *escola* em que se inserem. Além disso, alguns professores utilizam o literário para análise gramatical, estilística, sintática ou levantamento de vocabulário. Talvez seja por isso que a escola transforma obras de grandes escritores, como Machado de Assis, em verdadeiros suplícios para os jovens. Ensinar literatura para aprender gramática, para revisar outras disciplinas e para redigir melhor é transformar o literário em *textos motivadores*. A literatura torna-se assim, instrumento de adorno e o texto literário descaracterizado, afasta de si o leitor.

Pode-se dizer, então, que o poder de sedução da literatura, que poderia contribuir para a formação do leitor geral, esvazia-se pelas distorções escolares e acarreta numa influência negativa sobre os possíveis jovens leitores. A forma simplista como é ensinada a literatura provoca uma apatia geral nos alunos, massacrados por uma teoria aplicada no vazio, já que a experiência do aluno com o texto literário é mínima. Ainda é possível encontrar exposições panorâmicas, em ordem cronológica, catálogos de nomes e títulos de obras, textos literários reduzidos a resumos, memorização de conceitos, características, autores e obras. O texto do sujeito poético Ana Cristina César respalda a teoria, mas apresenta dois aspectos que não se quer admitir: o tédio e a morte da literatura na escola.

O poema se arrasta ao longo dos seus versos monotonamente, anunciando conceitos, como na aula de literatura, que acabam por sepultar a energia, do texto literário. Partindo de um contexto didático a poeta apresenta o ensino de literatura como um discurso para ser reproduzido pelo aluno em exercício ou em testes. O sujeito poético transforma o discurso pedagógico em discurso literário, transforma a aula de literatura em poesia, justamente o contrário do que acontece na sala de aula, onde o professor transforma em texto pedagógico a poesia do mundo (WALTY, 2003 Apud EVANGELISTA ET AL, 2003). Assim, de aula em aula, enterramos o ensino de literatura.

Breves considerações

Os problemas do ensino de língua portuguesa apontados pelos sujeitos poéticos parecem derivar de uma visão de identidades fixas: aquelas que vêem a linguagem enquanto código linear e homogêneo, língua petrificada no tempo e no espaço, estratégias idem, enfim, um ensino centrado, dotado de razão, imutável, sem levar em consideração as mudanças no entorno. No entanto, todos os textos apontam para a fragmentação e o descentramento (HALL, 2006). O ensino de língua portuguesa encontra-se em crise, aguda, crise de identidade entre outras. Segundo os sujeitos poéticos este ensino ora se apresenta num estado de letargia, ora agoniza, ora parece morto. A situação já é bastante antiga, as mudanças ocorreram, poucas, pois a escola resiste, o ensino resiste, os professores resistem, os alunos reclamam os sujeitos poéticos também. Estamos no século XXI, na chamada pós-modernidade, época de identidades múltiplas. Portanto, esperamos que os sujeitos poéticos, juntamente com os outros sujeitos da escola contemporânea (incluo aqui os sujeitos pibidianos) possam ajudar a construir novas representações identitárias para a escola, para o (a) professor (a) e para os (as) alunos (as), bem como, novas perspectivas para o ensino da língua portuguesa, para que assim, possamos revitalizá-lo, ou ressuscitá-lo talvez, se ele realmente estiver morto.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BELLO, L. In: BARBOSA, A. M. (org) **Inquietação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BUZZI, A. **Introdução ao Pensar**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARVALHO, J. C. **Por uma política do Ensino da Língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1998.
- DIONÍSIO, A P., MACHADO, A R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- EVANGELISTA, A. M. BRANDÃO, H. M. e MACHADO, M. V. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- FILHO, D. P. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1987.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____ **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- _____ **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.
- FREITAS, A. C. e CASTRO, M. de F. de. **Língua e Literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MAINGUENEAU, D. O. **Contexto da Obra Literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARTINS, M. H. **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- SOUZA, E. V. de S. e VILAR, S. de F. P. **Parâmetros Curriculares em Questão: O Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C., A., M. H. S. e PINTO, M. T. de F. **Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1994.

Conhecimento histórico e sujeitos etopoiéticos

Pereira, Auricélia Lopes¹ - UEPB
Subprojeto: História/Campus I

Resumo

O ensino de História vem enfrentando, na educação básica, muitos desafios. Para que serve a história? Essa pergunta que não cessa de se repetir desde o século XIX carrega consigo não apenas uma interrogação sobre a utilidade da História, mas um complexo de inquietações que giram em torno do sentido posto para o conhecimento histórico. Tais inquietações acionam, mesmo que silenciosamente, estereótipos sobre o ensino de história supostamente “chato”, “estéril”, “morto”. Trata-se de representações sobre o saber histórico que acionam um olhar e um dizer sobre essa disciplina. Partindo do pressuposto teórico que as representações não apenas dizem a realidade, mas a configuram no processo do dizer, nosso subprojeto assumiu como desafio enfrentar essas representações a partir de um saber-fazer que investisse o saber histórico e sua docência de sentidos outros que viessem não apenas a questionar os sentidos postos e dados, mas instaurar no aluno da educação básica um outro olhar para a História. Para tanto, procuramos cartografar as dificuldades, a exemplo da relação complexa entre teoria e prática, a distância entre o conteúdo ensinado e a *presentidade* do aluno, a desarticulação entre conhecimento e vida. É possível inventariar uma História diferente? É possível encontrar a diferença não apenas em métodos “inovadores”, mas ali mesmo na corporeidade do conteúdo e do conhecimento? O enfrentamento dessas questões passou pela produção daquilo que os antigos gregos chamavam de saber etopoiético, saber a serviço da criação de outros modos de viver, de outras artes de existência. Nessa perspectiva, o nosso diálogo com os recursos tecnológicos e com outros campos de saber, ou mesmo com os jogos em sala de aula não se moveu a partir da perspectiva da “inovação” ou de promover o lúdico, mas de inventariar, a partir desses lugares, caminhos de dessubjetivação e de desnaturalização das representações da história.

Palavras-chave: Ensino de História. Representações. Etopoiética.

1 Doutora em História. E-mail: auricelialpereira@yahoo.com.br

Introdução

“Para que serve a História?” Essa pergunta atravessa a última obra de Marc Bloch *Apologia da História e o Ofício do Historiador*. Nietzsche perguntando pela utilidade da História para a vida não viu utilidade na História que o seu tempo escrevia e que carregava consigo um sentido: O discurso da Nação. Com a metanarrativa marxista, o lugar da História se inverte: da conservação à transformação, da manutenção do status quo à revolução social. Nas duas tradições, no entanto, a História carregava consigo uma narrativa simbólica. Narrativa que preenche sentidos, significados, segundo Rita Khel. Ensinar História para doar à Nação “bons patriotas” ou ensinar História para conscientizar o indivíduo e transformar o mundo evitava que o vazio de discurso atravessasse esse campo de saber, evitando assim o sem-sentido e a ausência de significados no conhecimento que se ensinava e no conhecimento que se aprendia.

Para Paul Veyne (1971) a História seria uma atividade intelectual gratuita, conhecimento sem fins políticos, éticos ou lucrativos. Conhecimento inofensivo, que desvaloriza e retira a paixão. Ao negar qualquer finalidade ética da História e ao afirmar que a História vem para desvalorizar, para anular a paixão, esse historiador aciona um desafio teórico, pedagógico e ético. Sua resposta pertence a um tempo em que as narrativas simbólicas, que preenchiam o saber da História com sentidos, símbolos e significados, se dispersam e se diluem no vazio de discurso que invade o território do historiador. Vazio que aciona perguntas e ceticismos: Para que ensinar um conhecimento que não traz consigo (aparentemente) nenhuma utilidade prática (diferente da Matemática, da Física, da Língua Inglesa, etc.)? Para que ensinar um conhecimento, cujo objeto muitas vezes parece morto, distante, exterior à própria vida? Para que ensinar um conhecimento que os alunos do ensino básico tendem a classificá-lo como *cansativo*, *chato*, *estéril*? Enfrentar tais questões implica num enfrentamento não só teórico e pedagógico, mas ético.

Implica ao mesmo tempo enfrentar a realidade que tem dominado o cenário dos cursos de licenciatura em História: Torna-se cada vez maior o desafio de co-mover os licenciados para a docência no ensino básico. Ensinar no ensino fundamental e médio tem se tornado nos cursos de licenciatura em História uma perspectiva menor, menos valorizada, a opção daqueles que não conseguiram se integrar aos programas de mestrado. Os alunos de excelência movem-se, na graduação para o PIBIC, voltado para a perspectiva da Pós-Graduação e desta para o ensino universitário. Nesse processo, a articulação entre teoria e prática torna-se emblemática: Com relação ao exercício da pesquisa voltada para o PIBIC e o Mestrado há um entendimento teórico investido de um saber-fazer. No entanto, quando se trata de ensino, a relação entre teoria e prática torna-se tênue, frágil. Os estagiários vivenciam dificuldades na operacionalização do diálogo entre a teoria da história e os conteúdos (im)postos no livro didático. Essa dificuldade também é enfrentada pelos professores nas escolas e reflui nos seus alunos que não conseguem

perceber a relação entre o conteúdo do livro e a engenharia teórica do historiador, sua historicidade, sua temporalidade. Desconectado, o conteúdo histórico torna-se um mundo de informações estéreis, paralelas ao presente com seus problemas e suas inquietações.

Essa realidade concernente ao ensino de história produz como resposta na sala de aula do ensino médio e fundamental um desgaste do seu sentido, uma ausência de afecção do aluno com relação à disciplina. O ensino de História torna-se, para este, um espaço de informações distante, morto, inerte, desligado de sua existência e de seus problemas. Soma-se a esta especificidade do conhecimento histórico as adversidades advindas do próprio sistema educacional: salário defasado, excessiva carga horária de trabalho, falta de tempo e de políticas educacionais voltadas para a capacitação, precárias estruturas físicas e pedagógicas da escola, indisciplina escolar, etc. Problemas que repercutem diretamente nas licenciaturas e que somados aos problemas específicos da disciplina História têm levado muitos licenciandos a abandonarem o ensino médio e fundamental.

O problema da ausência de sentido, do vazio de discurso que atravessa a concepção do ensino de História tem se constituído no nosso subprojeto, que tem como objetivo promover o desejo de ensinar e de aprender História no ensino básico, em um desafio. Entendemos que a História, ao transitar pelo passado e pelo presente, possibilita uma reflexão viva e um olhar investido de inquietações sobre a diferença no tempo. A história não traz consigo a inércia e um passado morto, mas a certeza de que o mesmo não pode ser tomado como natural, nem seus signos, nem seus sujeitos. Discordamos, pois, de Paul Veyne quando afirma ser a história uma *atividade intelectual gratuita*, cujo resultado seria entediante. Com relação a esse entendimento nosso desafio, mais do que pedagógico ou teórico é ético. Na medida em que se trata de um dizer investido numa forma de olhar e de agir sobre e no mundo. Quando afirmamos teoricamente que a história é uma *atividade intelectual gratuita*, essa afirmação investe olhares, investe uma prática que, se não encontra fundamentos em suas origens não encontra sentido no seu exercício. Que sentido tem para o aluno do Curso de História, investido desse conceito de História, optar pelo seu ensino?

Trata-se de assumir com responsabilidade o desafio do pensar, para além das metanarrativas, o sentido de se ensinar História, compreendendo que só aquilo que faz sentido para nós encontra abrigo na nossa memória, nos nossos afetos e nos nossos desejos. Co-mover o aluno do ensino básico como relação à História, exige antes uma co-moção por parte de quem ensina. É necessário mobilizar, no processo de ensino-aprendizagem, além do conhecimento os afetos e as intuições, afirma Mello (1999). Mas só mobilizamos aquilo de que dispomos. Como o professor de história pode mobilizar afetos e intuições, se entende a História como um conhecimento entediante repetitivo e gratuito?

Trata-se de enfrentar o próprio olhar para a História. Novas metodologias, novos recursos não modificam o saber-fazer do professor em sala de

aula se este não modifica seu saber-olhar. Olhamos para o mundo, para a vida, para o conhecimento, com conceitos. Não são nossos olhos que nos informam, são nossas grades conceituais que podem nos fechar, nos aprisionar ou, quebrando essas grades, alargar nossos mundos, nossa existência, nossa performance ética e estética de ser no mundo. Como co-moveremos nossos alunos se nosso olhar estiver esvaziado de sentidos, de significados, de paixão e de crença naquilo em que ensinamos?

Por isso, nosso subprojeto teve como eixo norteador: Deslocar esse olhar de apatia e descrença com relação ao magistério, instaurando lugares de projeção de esperança e de desejo que se traduzem na escolha pelo ensino e na prática pedagógica em sua dimensão plena de ética, de conhecimento e de cidadania; motivando a formação de professores de História voltada para a educação básica. No entanto, não se trata apenas de acionar uma preocupação de formar alunos para o magistério. Trata-se de enfrentar os problemas oriundos da própria especificidade deste saber:

- A difícil articulação entre teoria e ensino de História;
- A dificuldade de entendimento da teoria da história enquanto lugar a partir do qual o saber histórico se produz;
- A existência de um vazio de discurso que atravessa o conhecimento e o ensino de História, após a falência das narrativas simbólicas que lhe imprimiam um significado e uma função social;
- A distância (aparentemente) intransponível entre o contexto e os problemas do aluno e os conteúdos veiculados pelo livro didático;
- O diálogo difícil, mas imprescindível entre o tempo dos acontecimentos e o tempo presente;
- O enfrentamento teórico e ético da questão referente à utilidade da História para a vida;
- Dificuldade, vivenciada tanto pelos licenciandos em História quanto pelos alunos do ensino básico de relacionar os conteúdos de História a uma História *viva*;
- Dificuldades, por parte dos licenciandos em História, de instaurar diálogos entre o ensino de história e as linguagens da arte (iconografia, música, filme, etc.), uma vez que a lógica que aciona o agenciamento de um filme ou de uma música ainda é representativa, ilustrativa, como se essa linguagem viesse apenas para ilustrar o dito da aula e do livro didático;
- Dificuldade, por parte dos licenciandos e até dos professores de História de operacionalizar o diálogo com outros saberes que faça movimentar conceitos, linguagens e olhares;
- Dificuldade de lidar com novas tecnologias.

Tais problemas ao mesmo tempo que se apresentaram como elementos constitutivos de representações negativas do conhecimento histórico, também constituíram-se na mesma medida como lugares de possibilidades e desafio. Fazia-se necessário tornar eles mesmos a dobra a partir da qual outras representações da História fossem escritas e outras formas de usos do conhecimento histórico viessem a possibilitar um diálogo efetivo entre conteúdos e temporalidade dos alunos, entre saber e movimentos de dessubjetivação.

Entre uma estratégia e outra: Propostas para uma arte de ensinar

Não basta apontar os problemas. Como enfrentar essas dificuldades específicas do ensino de História que desestimulam os licenciandos para o seu exercício? A partir dessa questão pensamos quatro estratégias. Como estratégia inicial este subprojeto propôs a criação de um **grupo de trabalho e estudo** que envolveria alunos bolsistas, estagiários, professores do ensino básico e professores universitários, tendo como preocupação estudar, pesquisar e produzir artigos científicos, material didático-pedagógico sobre o ensino de História e suas ressonâncias no social, confecção da aula e sua relação com a teoria da história e com outras linguagens. Uma segunda estratégia pensada foi a criação no Curso de História de um **laboratório para elaboração de aulas** que fosse disponibilizado para os estagiários do Curso e para os professores de História da rede pública. Nosso objetivo ao propor a criação do laboratório foi organizar uma seleção de livros didáticos e paradidáticos, revistas especializadas em História, uma dvdteca com filmes, vídeos e documentários que pudessem ser utilizados como material de pesquisa pelos professores de História, bolsistas e estagiários na confecção de suas aulas. Uma terceira estratégia foi a organização **de oficinas para utilização de softwares** voltados para o ensino de História. Uma quarta estratégia foi a criação de um espaço de debate - **Café, História e Outras Artes** - voltado para questões referentes ao aluno da escola pública, seus problemas e para a operacionalização de um saber etopoiético.

Trata-se, como nos chama atenção Michel Foucault (2004), de um saber que implica uma dessubjetivação, saber comprometido com a criação de um ethos, de uma conduta de vida a serviço de uma arte da existência, de um modo de viver e aparecer do sujeito na sua relação consigo, com sua espiritualidade e com os outros. Para Foucault, a espiritualidade seria “aquilo que se refere precisamente ao acesso do sujeito a um certo modo de ser e às transformações que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser” (FOUCAULT; 2004:279). A espiritualidade estaria a serviço de uma ética do sujeito, compreendida como um conjunto de regras que o indivíduo traça para a sua vida, diferente, portanto, da moral, na medida em que esta seria determinada por aquilo que Jorge Larrosa, relendo Foucault, chamou de máquinas óticas, ou seja por instituições do social (família, escola, igreja, etc.) que se encarregam de mobilizar normas de conduta. Na contramão da

moral, a ética é determinada por uma genealogia de si, por um governo do sujeito sobre si mesmo. A ética vem para singularizar o sujeito, dotar-lhe de um estilo (GALLO, 1997), a moral vem para classificá-lo. A moral diferente da ética, torna o sujeito pobre em termos de conduta de vida, pois massifica o ser. Problematizar o conteúdo histórico a partir da etopoiética pode ser traduzido na preocupação em possibilitar ferramentas para o aluno que lhe permitam se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo de forma ética, dar-lhe tintas para escrever nas páginas do mundo um estilo, uma escrita de si anunciada por uma singularidade, por uma deriva frente ao consumismo, à banalização da existência e do outro.

As estratégias e suas dobras

A partir da primeira estratégia - **GRUPO DE TRABALHO E ESTUDO** - foram pensadas as seguintes atividades:

Estudo da Teoria da História, compreendendo-a em suas múltiplas vertentes e possibilidades de produção e olhar sobre o conhecimento histórico, tendo como eixo a articulação das linhas teórico-metodológicas à produção de aulas para o ensino fundamental e médio.

Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História – e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio/Paraíba a fim de operacionalizar as aulas dialogando com os seus paradigmas científicos e éticos.

Estudo das várias linguagens (iconográficas, musicais, cinematográficas, etc), a fim de possibilitar capacidades que levem os alunos bolsistas e os professores supervisores, na operacionalização das aulas, a dialogar com as mesmas de forma mais rica e complexa, pondo em suspeição uma tradição de uso que coopta essas linguagens ou para ilustrar o dito, o “ensinado” a partir do texto ou para tornar a aula mais lúdica. O estudo deveria se voltar para a compreensão das várias linguagens como lugares instituidores de sentidos, de subjetividades, como maquinarias que, portanto, não são apenas ilustrativas ou lúdicas e que no campo social participam das lutas simbólicas para a instauração de memórias, de signos, de narrativas, de modos e formas de ser-no-mundo, etc. O que implica dizer que o historiador deve dialogar com as múltiplas linguagens que circulam no social com o intuito de chamar atenção para o seu lugar ativo na produção das subjetividades e operacionalizar com as mesmas em sala de aula, pois a aula também é um lugar de produção de subjetividade e de sentidos e, portanto, não podemos descuidar desses recursos ou usá-los desconhecendo seu potencial de poética, de criação e seu poder de instauração de performances subjetivas e de narrativas simbólicas.

Estudos voltados para o conhecimento histórico e o ensino de História, tendo com preocupação a produção de narrativas simbólicas para a História, de forma a pensar e fazer circular sentidos sobre o seu saber-fazer, entendendo que a História se já não carrega consigo os sentidos postos pelas metanarrativas que investiam seu discurso de sentido de transformação e revolução social,

nem por isso é estéril de significado. Afirmar que a História tem um sentido e significado não é apenas um entendimento técnico é um princípio ético que se traduz numa forma de olhar o mundo e numa forma de estar-em-sala de aula. Tampouco a História é enfadonha e repetitiva. Na repetição dos acontecimentos a História faz multiplicar os sentidos e emergir a diferença. A História nos ensina que podemos ser sempre diferentes do que somos, afirmar a diferença no que pensamos, naquilo que sentimos e no todo que fazemos. A História, ao operar nas dobras do tempo, desfamiliariza o cotidiano, distancia o que é normal. Instaura olhos de assombro e de encantamento na medida em que ao trazer o rosto do passado, em sua diferença e alteridade, nos informa sobre a contingência do nosso próprio rosto e da diferença que não habita só no outro, mas em nós. Se a história conta do passado outra forma de relacionar com o poder, com a morte, com a dor, com os desejos, com as roupas, etc. ela conta também do presente: Conta-nos que nossas formas de amar, de querer, de vestir de se relacionar com o outro e seus mistérios, de se relacionar com o corpo e seus desejos, com o mundo e seus signos também é contingente, possível de mudança. Instaurando esse olhar que desfamiliariza, que perfura o dado, impede o sujeito de se tornar apático diante da existência. Não necessariamente porque ele tenha que fazer a revolução no mundo, mas porque ele, sabendo que tudo que perpassa sua existência é histórico, pode fazer a revolução em si mesmo. Instaurando em si outras linhas de força, outras formas de sentir o mundo e de se afetar com a existência.

Mas se a história pode possibilitar ao sujeito experiências de dessubjetivação de si, também possibilita um olhar de respeito à diferença, na medida em que o conhecimento histórico permite compreender que o outro não é senão o eu-em-situação de diferença. Ao estudar as várias culturas em suas temporalidades específicas, em suas categorias de explicação e de suporte para o mundo a História instaura a promoção do outro. Assim, não se trata de simplesmente possibilitar “tolerância” para com o outro. A ideia de tolerância carrega com si seus próprios problemas. Trata-se, a partir da História e de seus diálogos com a diferença no tempo, compreender a humanidade a partir não do paradigma do eu, mas do paradigma do outro. Somos o outro do passado, o outro das culturas, e nas dobras do próprio tempo, o outro de nós mesmos.

Com relação ao **LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA** foram pensadas as seguintes atividades: Elaboração de estratégias que possibilitem ao aluno das escolas públicas lugares de afecção e de desejos com relação à disciplina História; análise dos livros didáticos possibilitando aos licenciandos um olhar crítico com relação ao conhecimento. Olhar que saiba localizar os lugares sociais e epistêmicos de produção da História e que compreenda ser o ensino não uma atividade de repetição, mas uma atividade que envolve pesquisa, crítica, reflexão, investimento ético e intelectual. Propusemos ainda a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas vinculadas ao PIBID, bem como do Curso de Licenciatura em História da UEPB;

planejamento das etapas referentes à confecção das aulas a serem ministradas pelos alunos do Curso de História: plano de Curso, plano de aula, produção do material didático, elaboração da aula e das estratégias de execução da mesma, elaboração dos recursos didáticos; análise das provas do ENEM e dos vestibulares das Universidades Públicas do Estado, a exemplo da UEPB, observando a problematização das questões, o agenciamento dos conteúdos, as linhas teóricas, etc., possibilitando ao licenciando entender que o ensino de História está inscrito numa engenharia maior do que o livro didático adotado na escola; envolvendo pesquisa de outros livros didáticos, de revistas especializadas, das provas de vestibular e do ENEM, bem como do agenciamento das ferramentas oferecidas pelo mundo virtual; análise das provas do ENADE de História, observando as diretrizes postas, os conteúdos agenciados na avaliação, as linhas teóricas e as formas de problematização, assim como sua relação com as provas do ENEM de História e com o projeto político-pedagógico do Curso de História da UEPB; oficinas de produção de material didático a partir de softwares (Power-point, jogos virtuais, pequenos vídeos animados, etc), onde estivessem envolvidos os alunos bolsistas do PIBID, estagiários do Curso de História, os professores supervisores, bem como os alunos das escolas públicas, visando desenvolver não apenas aulas mais conectadas com as linguagens dos jovens, mas também uma produção do conhecimento socializada, onde estivessem envolvidos todos os sujeitos da educação.

A partir do espaço de debate: **CAFÉ, HISTÓRIA E OUTRAS ARTES** foram pensadas as seguintes atividades:

Organização de palestras e debates voltados para os jovens do ensino médio a partir de temas que dizem respeito à sua vida e suas inquietações: vocação, trabalho, amor, sexualidade, gênero, liberdade, família, espiritualidade, vícios, superação, beleza, corpo, etc. e que viessem a envolver diversos campos do saber (Psicanálise, História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teologia, etc), possibilitando a construção de um saber ético, ou seja um saber que serve ao bem-viver do ser humano, capacitando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas para o enfrentamento das situações postas na vida (ENRICONE, 2001), (FOUCAULT, 2004). Trata-se de instrumentalizar um conhecimento marcado pelo saber útil, a *phronesis* grega, um saber que serve à vida, na medida em que aciona conceitos para pensar problemas da existência. Esse espaço foi pensado para efetivar o saber *ethopoiético* que leva a uma transformação de si, a um cuidado ético do existir. Trata-se de uma proposta que articula saber e vida, que pergunta pelos problemas da vida e aciona conceitos para resolvê-los e que os gregos antigos chamaram de *phroneses* para contrapor à *sophia* (conhecimento pelo conhecimento).

Trata-se de dotar o aluno de um arquivo espiritual, que não diz respeito a arquivo religioso, mas a um conjunto de referências e conceitos que possibilite ao sujeito usá-lo para gerar aquilo que Gilles Deleuze chamou de *experiências vivas*, experiências que imprimem sentidos aos acontecimentos e aos dados, na medida em que nenhum acontecimento carrega consigo um

sentido imanente. Somos nós com nossos conceitos que significamos os fatos e dados que nos chegam lenta ou repentinamente. Um conhecimento que não alargue no outro seus conceitos, seu arquivo espiritual e sua capacidade de envergadura interior frente aos problemas do mundo não carrega consigo a capacidade de produzir competências. Entendendo que,

A competência é organizadora da relação entre conhecer e agir. Para constituir-se não prescinde da dimensão de prática ou ação a fim de que, além do conhecimento sejam mobilizados os afetos e as intuições envolvidas na atividade prática e os valores necessários à tomada de decisão para agir (MELLO, 1999, p. 3).

Mas oferecer um arquivo espiritual (conjunto de conceitos que deem resposta aos problemas da vida) implica num diálogo com outros saberes, com a filosofia, como psicanálise, com a literatura, com as artes. Espaços que, possibilitando novos conceitos, possibilitam também novas formas de subjetividade, novas atitudes e um novo olhar para o saber histórico; levando o aluno da escola pública a perceber a beleza do conhecimento, a dignidade de superar seus problemas não a partir de movimentos alienantes e evasivos da realidade, mas a partir de exemplos, de conceitos que movam seu pensamento e suas ações para outras direções, assumindo a vida em sua beleza e em sua absoluta, e às vezes, insuportável fragilidade. Subjetividade aqui compreendida a partir da perspectiva de Félix Guattari:

...A definição provisória mais englobante que eu proporia da subjetividade é: o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (1992, p. 19).

Assim, entendemos por subjetividade isto que não necessariamente se confunde com identidade, mas esse lugar a partir do qual o sujeito ou a coletividade dar-se ao existir. Trata-se de pensar a subjetividade a partir da relação que o sujeito instaura com o mundo: a forma como o percebe e o acolhe, a forma como o mesmo inscreve na existência seu querer, seus desejos, suas pulsões, seu olhar e seu ouvir. Sendo assim, a subjetividade é composta, segundo Guattari, por componentes semiológicos significantes que se expressam e adquirem corporeidade através da família, do meio ambiente, da religião, do lazer, do esporte, da educação, etc. Componentes que sendo construídos historicamente impõem aos sujeitos da educação não só o reconhecimento da sua dimensão e corporeidade cultural, mas a proposição de ferramentas que apontem ao outro espaços etopoiéticos de dessubjetivação, de dobras, de reinvenção de si.

Apresentação de músicas, vídeos, filmes para pensar formas de subjetividade capazes de acionar saberes que venham para instaurar no sujeito

uma poética do bem viver, um cuidado ético que instaure cortes na existência e faça o sujeito esculpir-se, esculpindo a própria vida. O uso do filme em sala de aula pode vir a ser utilizado a partir de várias perspectivas: Pensar como a narrativa cinematográfica dialoga com a memória historiográfica e a memória histórica, como esta pode funcionar a serviço da atualização de uma memória ou pode constituir-se como uma narrativa que venha a funcionar como uma contra-memória. Mas pode também ser utilizado, e assim também o utilizamos, para pensar lugares de sujeito, de sujeição e de subjetivação. Trazer o filme e fazê-lo funcionar instaurando derivas na cultura que massifica. Filmes como “Homens de Honra”, “Sociedade dos Poetas Mortos”, “A Espera de um Milagre” foram trabalhados para pensar outras possibilidades de ser sujeito, de subjetivação que caminham no caminho contrário da massificação e da banalização da vida. Acionar também a música foi trabalhada a partir de várias perspectivas: A música como forma de pensar a história, de dizer a história. A música como esta que participou da elaboração da subjetividade de uma época, de um tempo; inscrevendo-se como máquina ótica desse mesmo tempo. Nessa perspectiva, ao trabalharmos nas escolas com “Mostra de Música”, nossa proposta não teve como eixo apenas problematizar a música a partir de sua dimensão cultural, mas de sua maquinaria ótica, produtora de subjetividade, de formas de ser, de dizer e de anunciar o sujeito e seu corpo no mundo.

Conclusão

Nosso subprojeto apontou os seguintes itens como resultados esperados: Maior valorização, por parte dos graduandos do Curso de História, do ensino básico; maior integração da Universidade Estadual da Paraíba às escolas públicas do Estado; maior integração das escolas públicas à Universidade, na medida em que haverá uma atuação efetiva de três professores supervisores (um de cada escola) na formação enquanto professores dos licenciandos-bolsistas (PIBID); envolvimento mais dinâmico do licenciando em História com o ensino básico; produção de aulas de História mais conectadas com o presente do aluno e com seus problemas; produção de aulas mais conectadas com as linguagens da contemporaneidade; produção de uma articulação mais eficiente entre a teoria e o ensino de História; integração, a partir do Grupo de Estudo, do Laboratório de Ensino e das comunidades virtuais, dos alunos e dos professores do Curso de História ao PIBID, bem como da comunidade em geral, produção no curso de História de uma nova subjetividade que venha a valorizar o ensino fundamental e médio; melhor qualidade do ensino de História nas escolas onde será executado o projeto; divulgação do PIBID no blog e no site que deveriam ser criados a partir do subprojeto; divulgação no site e no blog do material pedagógico produzido pelo subprojeto para que venha a servir não apenas às escolas onde o projeto estiver sendo executado, mas aos professores de História do ensino fundamental e médio de forma

mais ampla; melhoria, a partir, principalmente, do laboratório de ensino, dos estágios supervisionados do curso de História; produção de materiais didáticos (não apenas inovadores), mas de qualidade e eficientes na construção de competências; produção de narrativas simbólicas que possibilitem tanto aos licenciandos do curso quanto aos alunos do ensino básico co-mover-se diante do conhecimento histórico e do seu ensino; divulgação das atividades desenvolvidas a partir do subprojeto em eventos de História e de Educação, bem como em livros e periódicos; operacionalização da interdisciplinaridade na produção das aulas, dos artigos científicos e do espaço de debate; instrumentalização e divulgação de um saber marcado pelo paradigma da eticidade e da espiritualidade (saber a serviço da vida e do excelente viver).

Transcorrido praticamente um ano de experiência do nosso subprojeto podemos afirmar que a co-moção do aluno da educação básica para o conhecimento histórico foi nosso maior desafio. Se partimos desse problema para pensar as estratégias foi a partir dele que nos guiamos na confecção das aulas e das atividades extra-sala de aula. Por que elegemos o saber da *phronesis* como eixo que deveria articular nosso olhar e nosso saber-fazer? Porque entendemos que para co-mover o aluno não basta fazer diferente, trazer o lúdico para a sala de aula ou novos recursos tecnológicos. A modernidade instaurou como paradigmas o novo e a diferença e instaurou um entendimento que não cessa de se repetir em frases prontas: Faz-se necessário inovar. Inovação parece carregar consigo o bom, o melhor. Optar pelo saber da *phronesis* implica romper com esse clichê e, portanto, com essa lógica. Implica na mesma medida enfrentar o desafio de co-mover acionando o próprio conhecimento em sua potencialidade de ação, de modificação e de reinvenção do sujeito e das suas representações, portanto da sua subjetividade. A co-moção para o saber da História passa antes por um entendimento mais amplo do que se pretende com o saber e com o gesto de ensinar. Nossa preocupação foi mobilizar um saber que multiplicasse sentidos e sensibilidades, que a partir do conhecimento despertasse no aluno aquilo que Byington chamou de funções estruturantes criativas, funções que permitem ao sujeito, segundo o autor, elaborar símbolos em todas as vivências, inclusive no aprendizado (BYINGTON, 2003, p. 45).

Podemos afirmar que, a partir desse caminho, instauramos a comoção com relação à disciplina história? É cedo ainda para responder. Pois quando se trata de mobilizar um saber etopoiético as estatísticas, os números ou mesmo as notas das avaliações dizem muito pouco. É verdade que os alunos passaram a apresentar uma frequência maior com relação às aulas de História em comparação com o período anterior ao PIBID. É verdade também que passaram a participar mais dos projetos pedagógicos e eventos. As turmas que o PIBID não podia atingir solicitam constantemente o projeto em sua sala. Expressões de que o mesmo está fazendo efeito nas escolas. Mas até que ponto esse efeito tem afetado os alunos em sua intratemporalidade, em sua vivência e em seus territórios existenciais ainda é cedo para dar ou ensaiar respostas.

Referências

- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção Amorosa do Saber** – O fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana. São Paulo, Religare, 2003.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998. FARIA, E. Turk. O professor e as Novas Tecnologias. In: STOBAUS, C. D.et all (ORG). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 57-72.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. SP: Martins Fontes, 2004.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1993.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Delcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. SP: Cortez, 1983.
- REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. SP: Paulus, 1990.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 3ª. ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UnB, 1995.

O Pibid e suas contribuições para a formação dos futuros professores de língua inglesa

FERREIRA, Telma Sueli Farias – UEPB
Subprojeto: Letras-Inglês

“[...] entendemos que formar um aluno como profissional do ensino implica encorajá-lo na busca da compreensão do seu próprio agir, para que ele seja capaz de (re)formular propostas, pensar soluções, construindo sua identidade de professor, ou seja, atribuindo sentidos a sua atividade profissional”.
(MEDRADO, 2012, p. 158)

Resumo

A realidade das universidades públicas brasileiras apresenta grandes lacunas que necessitam serem preenchidas. Mais especificamente em relação aos cursos de licenciaturas, observa-se a necessidade em investir no aperfeiçoamento do nível de formação inicial de professores. Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), surge como uma proposta viável para contribuir com esta melhoria. Buscando comprovar a eficácia da aplicação deste programa, este artigo tem como objetivo principal investigar, de que forma, o PIBID concorre para a construção identitária e formação dos futuros professores de língua inglesa. Como aportes epistemológicos, me ancorarei em Pimenta e Lima (2011) acerca da construção identitária, e Perrenoud (1999), Ortenzi (2009), Sturm (2011), Xavier (2013) e Jordão (2013) sobre formação inicial. Sendo esta uma pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativista, o corpus analisado remete às representações, apresentadas por meio de um relato, de bolsistas graduandos que participam do PIBID Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba sob minha coordenação. Como resultado da pesquisa, os licenciandos revelam consciência crítica sobre a importância deste programa para sua formação profissional inicial.

Introdução

Conforme Fávero e Toniato (2010), a universidade brasileira passa por uma crise que tem sua origem nos interesses da economia neoliberal capitalista. Partindo da lógica de que existe uma estreita relação, no âmbito educacional, entre universidade, formação docente e escola pública, há de se deduzir que a referida crise afeta todos estes três elementos. Neste sentido, a realidade das escolas públicas brasileiras, considerando questões das mais diversas ordens (estrutura, gestores, docentes, discentes, ensino etc), apresenta grandes lacunas que necessitam serem preenchidas. Inserido neste âmbito, há um fator de grande importância, que inevitavelmente concorre para contribuir significativamente com a melhoria do ensino nestas instituições, qual seja, uma formação inicial de professores de qualidade.

Dirigindo um olhar mais específico para os cursos de licenciatura, em nosso caso Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), percebemos o esforço de professores universitários na tentativa não só de propiciar ao futuro professor um ensino de melhor qualidade, mas também de incentivá-los e estimulá-los a continuar no referido curso. Entretanto, como esta tarefa é bem desafiadora e árdua, visto que surgem diferentes empecilhos, provindos de instâncias distintas que bloqueiam a ação desses professores formadores, seus esforços não são suficientes para atingir tais objetivos. Diante desta realidade, observa-se problemas, por parte dos graduandos, vinculados à desistência do curso, ao desestímulo a uma boa formação, à descrença da futura profissão docente, entre outros.

Neste contexto, visualizando uma melhor formação para futuros professores de Língua Inglesa (LI), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aponta possibilidades de contribuir de forma efetiva e eficiente com esta realidade. A partir da minha experiência como coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UEPB, percebo claramente a relevância deste programa na construção identitária dos graduandos que almejam se tornar professores de inglês, entretanto, faz-se necessário que, considerando a importância da formação do professor crítico-reflexivo, estes bolsistas revelem por si mesmos as contribuições deste projeto para sua formação docente. Neste sentido, este artigo propõe responder ao seguinte questionamento: Até que ponto os alunos de graduação, que participam do PIBID Letras-Inglês, percebem a influência deste projeto na construção de sua identidade e na sua formação docente.

Para responder a esta pergunta, tracei como meta de trabalho os seguintes objetivos: (i) *geral* – investigar, de que forma, o PIBID concorre para construção identitária e formação dos futuros professores de LI; (ii) *específicos* - investigar se as teorias estudadas durante o desenvolvimento dos projetos do PIBID efetivamente cooperam para o crescimento profissional dos graduandos; examinar de que maneira os professores em formação inicial percebem a influência das experiências práticas desenvolvidas ao longo dos projetos na construção de sua identidade profissional e analisar se, realmente,

os momentos de reflexões, proporcionados pelo referido subprojeto, favoreceram aos bolsistas seu crescimento profissional.

Diante do exposto, através deste artigo, tento comprovar ou refutar a hipótese de que as experiências vivenciadas pelos graduandos do curso de Letras-Inglês como bolsistas do PIBID, ao longo do período de 2012.2 até 2013.1, efetivamente marcaram solidamente a construção identitária e a formação docente inicial de cada participante deste subprojeto. Como dados a serem analisados, me baseie no depoimento de três bolsistas que desenvolveram projetos distintos em duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.

Como base epistemológica trago Pimenta e Lima (2011) que versam acerca da construção identitária; Perrenoud (1999), Ortenzi (2009), Sturm (2011), Xavier (2013) e Jordão (2013) que refletem sobre formação inicial e Schon (1992), Perrenoud (1999), Celani (2002) e Pimenta e Lima (2011) que nos revela suas considerações teóricas referentes à importância da reflexão docente.

Este artigo encontra-se estruturado em quatro momentos distintos, a saber: (i) reflexões teóricas sobre a construção identitária docente, a formação inicial de professores de LI e o *blog* como espaço reflexivo; (ii) a contextualização do nosso subprojeto PIBID Letras-Inglês e o contexto de produção dos relatos dos bolsistas; (iii) a análise e reflexões sobre as representações dos referidos graduandos e, por fim, (iv) algumas considerações finais sobre esta pesquisa.

Algumas reflexões teóricas

As ideias que se apresentam nesta seção, servem como base constitutiva do nosso aporte epistemológico. Na sequência, trazemos: algumas linhas gerais sobre a construção identitária do futuro docente de LI, alguns pressupostos sobre a formação inicial deste professor, como também, sobre o *blog* reflexivo.

Início da Construção Identitária Docente

Atualmente, no âmbito da Linguística Aplicada, amplia-se o campo de pesquisas que versam sobre a identidade do professor, e que objetivam encontrar respostas para melhorar o entendimento acerca das atitudes dos professores frente as suas práticas docentes (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 61). Neste sentido, faz-se necessário que nós, coordenadores dos subprojetos do PIBID, disponibilizemos nossa contribuição com estudos nesta área.

A construção identitária do professor insere-se em um contínuo que pode ter como ponto de partida suas experiências iniciais enquanto aluno de escolas regulares, fato relatado pelos dizeres de alunos das disciplinas de estágio supervisionado e também pelo autor da Narrativa 14, texto base da obra de Lima (2011) que suscita reflexões de diferentes teóricos.

Na fase em que se encontram, ou seja, no curso de licenciatura, os graduandos se deparam com dois fatores fundamentais para sua formação docente, quais sejam, os estudos teóricos e as experiências práticas, estas vivenciadas, principalmente, durante as disciplinas de estágio. Entretanto, por diversos fatores de ordem institucional e prática, estas experiências não são suficientes para contribuir de forma efetiva na formação destes alunos. Daí a necessidade de professores formadores abraçarem projetos e programas que objetivam a melhoria do ensino universitário, como é o caso do PIBID.

Não podemos deixar de dar a devida importância à formação continuada de professores, entretanto, para Pimenta e Lima (2011, p.62) é exatamente durante o período de formação inicial nos cursos de licenciatura que “são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Em termos do PIBID, esta é uma verdade que buscamos comprovar, através desta pesquisa, a partir dos depoimentos dos bolsistas.

Formação Inicial do Professor de LI

A partir das novas exigências contempladas no âmbito educacional direcionadas ao professor, Vieira-Abrahão (1992, *apud* STURM, 2011, p. 77) menciona questões vinculadas à competência comunicativa em língua estrangeira, ao conhecimento teórico, à consciência crítica da prática docente, ao papel do professor, dentre outras. Conforme estas reivindicações, o professor formador deve sentir-se responsável por uma boa parcela desta responsabilidade, visto que, Sturm (op. cit., p. 76) referenda a importância deste profissional no dever de:

[...] formar professores mais bem preparados, mais qualificados, com capacidade reflexiva, crítica; profissionais criativos e autônomos que, ao iniciarem suas atividades em uma escola, não se mostrem indiferentes ao caos, e, por isso, capazes de encontrar caminhos para ensinar e para aprender, com vista à transformação daquela realidade específica.

Como consequência de uma prática responsável por parte deste profissional, que contribua com o futuro docente no desenvolvimento de sua formação inicial, o resultado conduz à “emancipação profissional” de cada graduando (XAVIER, 2013, p.71). Corroborando a esta ideia, Perrenoud (1999, p. 11) assevera que “não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado”. Aliando a estas questões de empenho do trabalho do professor formador, na busca por uma formação de futuros professores de LI condizentes com as necessidades sociais atuais, acredito no trabalho colaborativo, que conforme Jordão (2013) e Ortenzi (2009), remete à construção de novos saberes por parte do professor formador e do graduando, e que como resultado concorre para uma formação docente de qualidade.

Ainda em referência a assertiva de Sturm (2011), não posso deixar de mencionar que compreendo a questão da criatividade e da autonomia como fatores de grande relevância na formação docente. Nas experiências que

vivencio durante o percurso do desenvolvimento dos projetos no PIBID, percebo visivelmente o crescimento profissional criativo dos bolsistas no que diz respeito à grande maioria dos pormenores que envolvem a prática do um professor de LI, visto que, há determinadas questões vinculadas à ação docente em sala de aula, que não são contempladas por teóricos, como por exemplo: De que maneira devemos agir em situações específicas? De que forma podemos proceder na urgência? Como descobrimos uma forma de trabalhar a frustração? (MEDRADO, 2012, p. 166). Nestes momentos, onde pairam dúvidas sobre o agir docente, a criatividade e a autonomia se fazem necessárias, não digo para dar respostas prontas, mas para suscitar possíveis caminhos que possam amenizar as incertezas destas questões.

Neste escopo, necessário se faz referendar, como já dito anteriormente, à relevância da relação entre teoria e prática, no sentido de promover aos graduandos suporte de uma práxis consistentemente epistemológica. Somando-se a esta questão, Gil (2013, p. 127), acrescenta a construção de saberes locais, ou seja, “uma aplicação da teoria a partir do contexto sociocultural”, o que se revela uma constante nos projetos que desenvolvemos no PIBID, já que os bolsistas se integram em atividades acadêmicas em diferentes eventos universitários e vivenciam experiências de cunho docente nas escolas de rede pública de ensino.

Blog: suporte virtual de reflexão docente

A aplicabilidade das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) insere-se no âmbito das exigências atuais direcionadas aos docentes, não só pela necessidade de seu uso na sala de aula com os alunos, mas também como instrumento de letramento e de reflexão de professores.

A reflexão docente, tema de várias pesquisas (SCHON, 1992; PERRENOUD, 1999; CELANI, 2002; PIMENTA E LIMA, 2011), nos revela a importância desta prática na formação dos profissionais da educação. Para os teóricos supracitados, a reflexão se faz necessária com o intuito do professor conseguir obter respostas para os conflitos estabelecidos em sua prática, e como conseqüência, reduzir suas angústias quanto a sua ação docente, superar os desafios impostos pela profissão e possibilitar uma ação pedagógica segura e consistente. Nesta perspectiva, faz-se imprescindível que esta prática seja realizada de forma compartilhada, isto é, juntamente com os colegas de trabalho, visto que a reflexão conjunta, concomitantemente, promove o estabelecimento de vínculos profissionais amadurecidos e permite a construção de espaços críticos. É nesta teia de interrelações que os docentes conseguem superar os desafios de sua profissão. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 11), “[...] uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária [...] A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes [...]”.

Considerando o uso das NTICs no contexto educacional, as reflexões docentes também podem ocorrer no mundo virtual, como por

exemplo, por meio dos *blogs*. Desta forma, a prática reflexiva virtual encontra-se inserida no escopo do letramento docente digital, que é imprescindível para a formação pessoal, acadêmica e profissional docente (DIAS, 2012, p. 89). Atualmente, denominado de *Blog Reflexivo*, este instrumento virtual partilha singularidades específicas do diário reflexivo (REICHMANN, 2009), o que nos leva a concluir que é neste espaço virtual que professores, sejam eles formadores, futuros docentes, professores em formação continuada, expõem suas experiências, inquietações, anseios, conquistas, questionamentos para juntos compartilharem suas vivências profissionais, buscar saídas para as diversas imprevisibilidades do fazer docente, o que, como consequência, contribui para sua construção identitária.

Diante do exposto, considero viável uma análise dos discursos dos bolsistas acerca de suas reflexões quanto ao grau de importância que estes dão às experiências vivenciadas no decorrer do desenvolvimento do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Antes de visualizarmos os depoimentos dos futuros professores de LI e suas respectivas opiniões acerca deste assunto, convidolhe a conhecer o contexto de produção desta pesquisa, conforme tópico subsequente.

Contexto do subprojeto e da produção dos relatos

O subprojeto PIBID Letras-Inglês, que teve início em agosto de 2012, traz como principal proposta a tentativa de resgatar a relevância e a valorização do ensino de LI em instituições públicas de ensino, seja no nível fundamental ou médio, e como consequência, influenciar, diretamente e efetivamente, na postura crítico-reflexiva do licenciando quanto à sua futura profissão, contribuindo, de forma eficiente, para que este sujeito abrace sua prática docente de forma consciente, responsável e motivadora.

Na tentativa de alcançar este objetivo, este subprojeto aponta distintas ações, que versam sobre a criação de: grupos de estudos e de trabalho; um espaço acadêmico virtual e oficinas de trabalho. No primeiro caso, os grupos de estudos e de trabalho, que têm como participantes a coordenadora, os supervisores e os bolsistas, funcionam como locais de reflexões teóricas visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de LI e a oferta de respaldo epistemológico para as produções de artigos acadêmicos dos participantes. Quanto ao espaço acadêmico virtual, tendo também como partícipes os mesmos sujeitos supracitados, este remete ao *blog* criado, exclusivamente, para este subprojeto que não só possibilita a disponibilização dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo para a comunidade acadêmica e uma aproximação entre os bolsistas e os recursos tecnológicos necessários à atual prática docente, como também, serve de espaço reflexivo sobre as práticas e vivências experienciadas por todos do grupo.

Este projeto é desenvolvido em duas escolas públicas de ensino fundamental e médio na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, e contempla

dez alunos do curso de licenciatura Letras-Inglês da UEPB. Estes graduandos estão divididos em grupos de cinco, nas duas escolas mencionadas, compondo dois grupos em cada instituição e têm como supervisores, a professora regente da disciplina de inglês de cada escola. Além do amparo didático-metodológico das supervisoras, os futuros professores estão sob minha coordenação. As atividades desenvolvidas durante o período de efetivação do subprojeto ocorrem em três locais distintos: reuniões semanais no Centro Integrado de Aulas da UEPB; aplicação das propostas didático-metodológicas nas escolas e reflexões sobre a efetivação dos projetos no blog. Em todas estas três atividades, estão presentes bolsistas, supervisão e coordenação.

Quanto a caracterização desta pesquisa, ela se insere no âmbito da pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativista, uma vez que “pesquisadores e participantes representativos da situação [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (GIL, 1991, p. 60). Em nosso caso, a vivência de todos os momentos do desenvolvimento dos projetos nas escolas são experienciados pelos bolsistas e acompanhados diretamente por mim, seja no período dos estudos teóricos, na elaboração dos projetos, na vivência das escolas, onde se dá a aplicação das propostas e, por fim, nas reflexões posteriores a tudo que é efetuado.

Quanto aos participantes desta pesquisa, fiz a escolha de três bolsistas, todos do sexo feminino, cujas identidades serão resguardadas, e que, portanto, serão identificadas pelos codinomes Abigail, Cléo e Elisa. As três graduandas encontram-se entre os períodos IV e VI do curso universitário, duas estudam no horário vespertino, e apenas Elisa estuda a noite. Em termos de avaliação de atuação no subprojeto, posso afirmar que todas têm um ótimo nível de comprometimento com a proposta do programa.

Para compor os dados a serem analisados, fiz a utilização do *blog*, através do qual pontuei algumas diretrizes que poderiam ser contempladas no depoimento que cada aluna deveria escrever, e que teriam como norte as experiências vividas no programa entre 2012.2. e 2013.1. A escolha por este recurso de coleta de dados, deve-se ao fato de que tive a pretensão de deixar registrado as opiniões das participantes em nosso espaço virtual, assim como todos os outros relatos anteriores a estes. Minha postagem foi publicada no dia vinte e oito de junho e obtive o retorno das alunas entre os dias trinta de junho a catorze de julho.

Vejamos na sequência, a análise dos depoimentos das referidas bolsistas.

Reflexões acerca dos relatos dos bolsistas

Esta seção revela as vozes das bolsistas, Abigail, Cléo e Elisa acerca de suas experiências vivenciadas durante o período de 2012.2. até 2013.1, por meio das atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID Letras-Inglês. Estas atividades estão vinculadas a diferentes práticas, quais sejam: os estudos teóricos; as intervenções didático-pedagógicas nas escolas; as reflexões no *blog*;

a participação nas oficinas e as trocas de experiências com todos os membros do grupo (vide Apêndice 1). Na sequência, apresentarei os depoimentos das graduandas individualmente juntamente com minha análise.

Excerto 1: Abigail

[...] confesso que a ansiedade trouxe-me uma certa apreensão o que por sua vez gerou um medo da perspectiva de falhar, visto que aquela seria minha primeira experiência em sala de aula [...]. Decidi [...] enfrentar meus medos e acima de tudo acreditar que daria certo. Descobri com isto que, para realizar um trabalho desta magnitude e ser bem sucedido, tudo dependeria de uma base sólida adicionada a minha motivação no decorrer do projeto. Esta base sólida vem a ser o tempo que gastamos munindo-nos de teorias [...] o trabalho com SD [...] a troca de experiências na relação: graduando / coordenador / supervisor [...]. Posso dizer com segurança que o PIBID foi um divisor de águas na minha carreira acadêmica e na minha profissão como professora.

Abigail abre sua fala nos revelando duas de suas qualidades no item profissional, a saber: a responsabilidade docente, ao mencionar sobre o “medo de falhar” e a coragem de enfrentar seus medos. Posteriormente, ela registra a importância da motivação docente, dos estudos teóricos, do desenvolvimento de projetos que tem como base as sequências didáticas e o convívio com os professores, formador e regente. É visível que esta futura professora valoriza aspectos relevantes do processo de formação docente e assim, podemos inferir que, ao ter ultrapassado esta fase de enfrentamento inicial, ela se torna mais segura de si quanto aos desafios vindouros desta profissão. Suas reflexões, acerca deste tema, contribuem para comprovar as ideias de Xavier (2013) sobre a emancipação profissional.

Outro ponto importante a ser comentado, remete as últimas palavras deste excerto: “Posso dizer com *segurança* que o PIBID foi o *divisor de águas* na minha carreira acadêmica e na *minha profissão como professora*” (grifos meu). Abigail é categórica, fazendo uso de expressões bem pontuais destacadas em seu discurso, sobre a importância do programa na sua formação docente. Interessante pontuarmos aqui que, a graduanda compreende as diversas experiências pelas quais passou, como sendo de grande relevância para sua construção identitária, ao ponto de já se considerar uma professora de LI, quando menciona “minha profissão como professora”.

Na sequência, esta aluna tece considerações sobre a questão do *blog reflexivo*.

Excerto 2: Abigail

[...] dentre outras coisas [...] a importância da prática reflexiva do professor. Esta foi aplicada por nós Pibidianos no uso do Blog [...]. Vejo esta prática como sendo de grande valia para nosso trabalho. O professor reflexivo, torna-se um professor mais apto para lidar com os desafios surpresa que acontece em sala de

aula, pois o ato da reflexão nos ajuda a criar soluções para problemas dos quais não conseguimos solucionar no momento da aula [...]

Ao comentar sobre a criação de “soluções para problemas dos quais não conseguimos solucionar no momento da aula”, Abigail remete a duas importantes questões vinculadas à finalidade da reflexão: a busca de caminhos para contornar os problemas da profissão e o compartilhamento de experiências, já que os problemas são mais facilmente solucionados quando enfrentado por um grupo de sujeitos que objetivam atingir as mesmas metas. Em nosso caso, especificamente, as reflexões críticas realizados no *blog* são compartilhadas entre todos (coordenação, supervisão, graduandos), e assim, as soluções mencionadas pela bolsista, remetem, especificamente, às propostas que cada participante, dentro do seu limite, propõe frente aos desafios apresentados nas reflexões.

A seguir, temos o depoimento de Cléo.

Excerto 3: Cléo

Participar do projeto PIBID foi uma oportunidade única, primeiramente partindo dos estudos teóricos, que servirão de embasamento em minha prática [...]. Com esses estudos, descobri que o professor é um pesquisador em toda vivência escolar, podendo desvendar tudo aquilo que acontece em seu dia a dia. Muitas vezes encontrando respostas e tentativas de aperfeiçoamento em minha prática [...] O PIBID proporcionou um aprendizado muito importante em minha vida acadêmica, na medida em que tive a chance que [sic] aprender a escrever resumos, fazer pôster, artigos [...] fazer publicações [...]

No discurso desta aluna, constatamos a contribuição deste programa na sua construção identitária, especificamente no que tange à compreensão da importância de uma prática docente respaldada no conhecimento epistemológico e da necessidade do professor tornar-se pesquisador, tendo como campo de pesquisa sua própria prática docente. À medida em que, os bolsistas vão adquirindo conhecimento teórico, elaborando projetos que são aplicados em escolas públicas e refletindo sobre suas próprias ações, eles passam a se interessar pela participação na pesquisa acadêmica, visto que esta é um dos meios, através dos quais, estes futuros professores: (i) contribuem para a melhoria da sua própria formação docente; (ii) cooperam com as pesquisas voltadas ao âmbito educacional; (iii) ajudam com a evolução do processo de ensino-aprendizagem, e (iii) se preparam para um mercado de trabalho exigente e competitivo.

Na sequência, assim como Abigail, Cléo nos revela seu entendimento acerca da importância do *blog* reflexivo na sua formação profissional.

Excerto 4: Cléo

No decorrer de todo o processo, nossa coordenadora disponibilizou um blog reflexivo, no qual nós tínhamos a oportunidade

de fazer reflexões sobre nossas práticas, podendo fazer ligações com nossos estudos teóricos, e isso foi muito importante pelo motivo de estar sempre compartilhando experiências, e recebendo apoio dos amigos do projeto e também da coordenadora, que nos ajudaram a solucionar ou amenizar alguns problemas do cotidiano escolar.

Cléo corrobora a assertiva de Perrenoud (1999), quando este aponta a necessidade de uma reflexão colaborativa baseada em especialistas, ou seja, em teorias que dêem respaldo às questões práticas experienciadas na ação docente. Quanto ao trabalho de coordenação, que dentre as várias atribuições também se insere a de professor formador, a fala de Cléo relembra as afirmações de Sturm (2011) no que se refere à responsabilidade deste profissional em acompanhar seus alunos e contribuir de perto com sua formação inicial. Assim, ciente do meu compromisso para com a esta missão, eu não poderia me ausentar de participar das reflexões dos bolsistas, até porque, é neste processo bilateral que, concomitantemente, também vou constituindo minha identidade docente.

Após a análise das representações de Cléo sobre suas experiências no programa, seguimos com a fala de Elisa.

Excerto 5: Elisa

Ao ingressar no projeto PIBID, estava um pouco apreensiva [sic] pois era meu primeiro projeto acadêmico e até então eu não imaginava como seria e o quanto mudaria tantas coisas na minha vida acadêmica. No início, me deparei com reuniões de estudos de teorias que seriam necessárias para o desenvolvimento do projeto e todas elas de extrema importância [sic] pois foi a partir dela [sic] que pude me apropriar de conhecimentos sobre conteúdos que nunca havia visto.

As inquietações dos futuros professores são reveladas no discurso de Elisa, ao pontuar sobre um estado de apreensão que lhe acompanhou nas atividades iniciais do subprojeto. Ela menciona, claramente, que o projeto modificou sua “vida acadêmica” e neste espaço de transição, verifica-se a construção identitária desvelada pela própria bolsista. Novamente, temos a relevância dos estudos teóricos, desta vez, presente na formação profissional de Elisa, e a importância do programa como meio de ampliar ainda mais seus saberes epistemológicos, que, por fatores que não nos convém aqui explicitar, não são contemplados durante os períodos do curso de licenciatura.

Na sequência, esta bolsista apresenta suas considerações acerca da aplicabilidade dos projetos nas escolas.

Excerto 6: Elisa

[...] tivemos o início [...] da parte prática do projeto [...], então tudo começou a fazer sentido, todas as teorias, ensinamentos e preparações começaram a se firmar... E foi com essa intervenção na escola que a minha prática como professor em formação

começou a ser formada, moldada, gerada. Porém, algumas coisas que aconteciam não tinham relação com as teorias e só o momento da prática me permitiu pensar e agir a mesma hora [...]. Percebi o quanto uma sequência didática (SD) ajuda no andamento de um projeto e no funcionamento das aulas [...]

Neste excerto, Elisa nos revela a contribuição dos estudos teóricos para uma prática docente consistente, contudo, posteriormente, ela faz referência a determinados pormenores da profissão que não são explicitados nos textos teóricos. Obviamente, sabe-se que a construção do ser docente, não perpassa única e exclusivamente por questões teóricas, visto que decisões de como proceder em determinados momentos dependem da experiência prática do professor, entretanto, vale salientar, que estas decisões partem do princípio de que o docente necessita de uma boa formação para saber como e quando agir em determinada situação. Assim, é neste contexto de incertezas que esta bolsista explicita os mesmos questionamentos apresentados por Medrado (2012).

Para Elisa, sua formação docente teve início no primeiro contato com a escola, ou seja, nas intervenções iniciais em sala de aula no momento de aplicação dos projetos baseados nas sequências didáticas. Analisando esta realidade, por ela ainda estar vivenciando as primeiras experiências da disciplina de estágio supervisionado, percebemos o acréscimo de conhecimentos que esta vivência acarreta para sua formação docente. No contexto da aplicação de sequências didáticas, diretriz didático-metodológica por nos adotada para aplicação de projetos em sala de aula, Elisa nos revela o grau de importância deste documento autoprescritivo para sua atuação como futura professora de LI e confirma o posicionamento de Gil (2013) no que tange à aplicabilidade de teorias no contexto sociocultural, mais especificamente no âmbito escolar.

Elisa também fala sobre os momentos reflexivos, ocorridos no *blog*. Ela nos revela as dificuldades pelas quais passou ao ver-se diante de uma nova prática, que inclui o pensar crítico sobre seus próprios deslizes. Vejamos no último excerto, suas considerações.

Excerto 7: Elisa

[...] tínhamos o blog reflexivo, que nos permitia a descrição de nossas aulas [...], porém, não era só a descrição das mesmas que nos ensinaria algo [...] o mesmo tinha ainda como objetivo, [sic] a reflexão das práticas como professor em nossa sala de aula. A princípio, a reflexão das minhas próprias práticas e de mim mesmo [sic] com professora foi muito difícil, pois implica em avaliar as próprias falhas durante a aula [...]. Com o feedback das supervisoras e coordenadora, tudo ficava mais fácil de ser percebido e [sic] conseqüentemente, resolvido. [...] esse projeto me proporcionou oportunidades e conhecimentos inexplícáveis que mudaram minha vida acadêmica e minha visão em relação ao curso e ao que é ser um professor.

As reflexões iniciais, de todos os bolsistas, ocorridas no *blog*, eram bem descritivas, ou seja, apresentavam um caráter apenas revelador das observações que eles faziam no espaço escolar, no momento em que os graduandos monitoravam as aulas das supervisoras e posteriormente aplicavam os projetos. Baseando-me no trabalho colaborativo (JORDÃO, 2013) e (ORTENZI, 2009), mais especificamente em referência à reflexão colaborativa, passei a fazer questionamentos pontuais, sobre determinadas observações descritivas que os pibidianos apresentavam. Como retorno às minhas inquiuições, eles principiaram a prática reflexiva, no início timidamente, posteriormente, de forma cada vez mais amadurecida.

Neste tripé processual de descrição, questionamento e retorno reflexivo, os bolsistas revelaram, a mim e às supervisoras, não só momentos de conquistas, como também suas inquietações, dúvidas, falhas, o que, como declara Elisa, é uma prática delicada uma vez que remete à exposição de suas próprias lacunas, ainda a serem preenchidas no processo de formação inicial.

Ao final do seu discurso, esta graduanda desvela três mudanças significativas, decorrentes de sua participação em nosso subprojeto, quais sejam: sua vida acadêmica; sua concepção acerca do curso e seu entendimento sobre o ser professor. Estas três transformações, incontestavelmente, concorrem como base, tanto para a construção identitária, como para a formação docente desta futura professora, o que, como consequência, contribui para direcioná-la à sua emancipação profissional (XAVIER, 2013).

A investigação acerca das avaliações que as três bolsistas, participantes desta pesquisa, proferem durante seus respectivos depoimentos, revela um caráter profícuo do PIBID. Conforme esta pesquisa, atesto que contribuições para com a formação inicial e com a construção identitária de futuros professores de LI são ações que não só fazem parte da proposta deste programa, mas que também se efetivam no desenvolvimento dos seus subprojetos.

Considerações finais

Neste estudo, me propus a investigar até que ponto os alunos de graduação, que participam do PIBID Letras-Inglês, compreendem a influência deste projeto na construção de sua identidade e na sua formação docente. Em minha averiguação, constatei que: (i) os bolsistas percebem claramente a grande importância dos estudos teóricos propostos, visto que nem todos os conhecimentos epistemológicos discutidos ao longo do curso de graduação, são suficientes para servir de base a uma prática consistente; (ii) a vivência escolar, por meio de monitorias e aplicação de projetos pedagógicos, tendo como fundamentação didático-metodológicas as sequências didáticas, contribuem, não só para a construção identitária destes alunos, como também para um amadurecimento de sua prática docente inicial e (iii) as reflexões críticas, disponibilizadas por meio do *blog* reflexivo, são práticas docentes já

consolidada por este grupo, e que, efetivamente, estão contribuindo para o seu crescimento profissional, e futuramente para sua emancipação profissional.

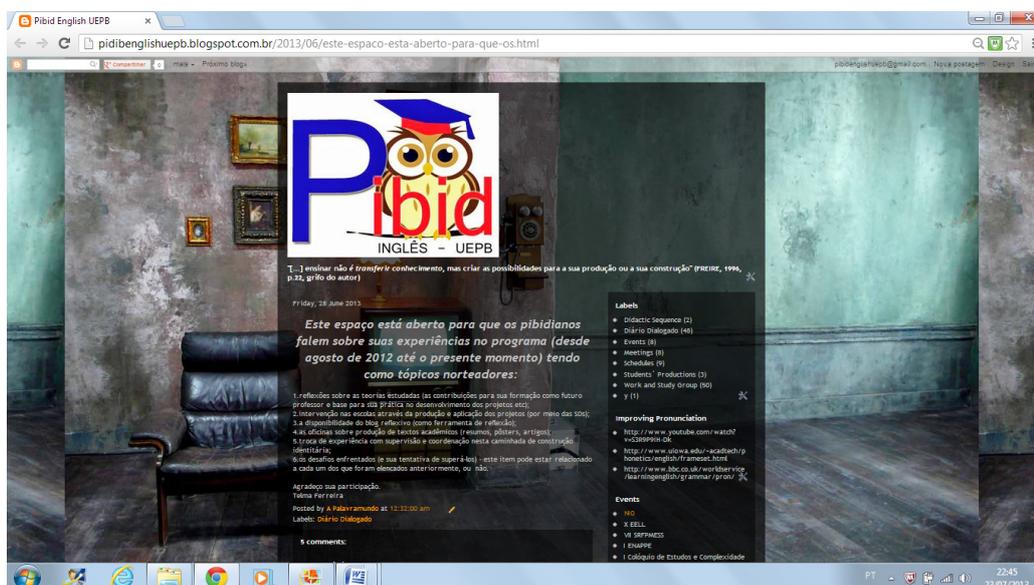
É possível promover uma melhoria na formação docente? A este questionamento, respondo com uma afirmação categórica: sim. E para corroborar esta minha certeza, ratifico, aqui, a relevância de programas educacionais, mais especificamente o PIBID, que efetivamente contribuem para a melhoria da profissão do professor. Na busca por possíveis caminhos que conduzam a uma formação docente de qualidade, faz-se necessárias ações responsáveis, trabalhos colaborativos, projetos criativos, momentos crítico-reflexivos, tendo como partícipes graduandos, professores regentes e professores formadores, que verdadeiramente viabilizem oportunidades para uma sólida formação docente. Nesta perspectiva, como coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês, volto a atestar a validade deste programa como contribuinte efetivo na construção identitária e na formação de professores de LI.

Referências

- CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- DIAS, Sandra Maria Araújo. O blog reflexivo no processo de letramento e formação de professores de língua inglesa. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, Carla Lynn. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, Editora UFPB, 2012, p. 87-99.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, Glória. Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013, p.127-128.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013, p.83.
- LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

- MEDRADO, Betânia Passos. *Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade ocupacional*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.151-169.
- ORTENZI, Denise L. B. Grassano. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 2009, pp.127-138.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p.5-19, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- REICHMANN, Carla Lynn. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação. *Letras & Letras*. Uberlândia 25 (2), pp.105-122, jul./dez., 2009.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- STURM, Luciane. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da. et. al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011, pp. 73-96.
- XAVIER, Antonio Carlos. Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013, p.71.

Apêndice 1: diretrizes norteadoras para os depoimentos dos bolsistas



Este espaço está aberto para que os pibidianos falem sobre suas experiências no programa (desde agosto de 2012 até o presente momento), tendo como tópicos norteadores:

1. reflexões sobre as teorias estudadas (as contribuições para sua formação como futuro professor e base para sua prática no desenvolvimento dos projetos etc);
2. intervenção nas escolas através da produção e aplicação dos projetos (por meio das SDs);
3. a disponibilidade do blog reflexivo (como ferramenta de reflexão);
4. as oficinas sobre produção de textos acadêmicos (resumos, pôsters, artigos);
5. troca de experiência com supervisão e coordenação nesta caminhada de construção identitária;
6. os desafios enfrentados (e sua tentativa de superá-los) – este item pode estar relacionado a cada um dos tópicos que foram elencados anteriormente ou não.

Iniciação à docência: experiências vivenciadas por bolsistas do Pibid.

FERNANDES, Eliene Alves – UEPB¹
Subprojeto: Letras – Língua Portuguesa

Resumo

O início da docência tem-se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido objeto de muitas práticas, no sentido de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. A ação dessas práticas, na graduação e na vida profissional do egresso, pode contribuir, sobremaneira, para a otimização e incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica, objeto de atuação do Programa, cujo financiamento é feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entendemos que as primeiras práticas da carreira docente fornecem instrumentos para se questionar a formação inicial e, desse modo, estreitar os vínculos dessa formação com a escola básica – local de exercício profissional. Os procedimentos metodológicos adotados por este trabalho constituem-se da descrição e breve análise das atividades realizadas pelo PIBID/UEPB – Campus IV, Catolé do Rocha, primeiro semestre 2013, com um grupo de doze bolsistas: dez alunas matriculadas no curso de Letras; um supervisor, professor de uma das escolas da rede estadual de ensino, parceira do Projeto e uma professora, coordenadora do subprojeto. Para realização das atividades, o total de bolsistas se dividiu em quatro grupos a fim de dinamizar as ações previstas. O desenvolvimento das atividades partiu de um diagnóstico do contexto escolar, seguido por observação de aulas de Língua Portuguesa; o aporte teórico do estudo está pautado no campo da formação docente, mais especificamente, na área das práticas pedagógicas. As análises revelaram que as respostas relacionadas às dificuldades vivenciadas durante a execução do projeto são pontuais e inexpressivas. Considerando aspectos positivos, as falas das alunas-professoras apontam, prioritariamente, a importância de suportes institucionais para a formação e para a iniciação à docência.

Palavras-chave: Formação acadêmica. PIBID. Ensino. Iniciação à docência.

1 Professora do Departamento de Letras e Humanidades e Coordenadora do PIBID, subprojeto de Letras do *Campus IV* da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Cajueiro, s/n, Zona Rural, Catolé do Rocha - PB, CEP: 58884-000. E-mail: ajlnalves@hotmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores com vistas à atuação na Educação Básica tem suscitado várias discussões e inquietações, no sentido de que se revelam diferentes concepções sobre essa formação, que necessita ancorar-se em bases mais sólidas, buscando valorizar uma qualificação inovadora e transformadora desses profissionais da educação.

Para Severino (2001, p.42), «é preciso superar a ideia reducionista de que a função educativa da Universidade se exaure na formação de mão de obra, como mera preparação para o mercado de trabalho, por mais qualificada que seja essa preparação». Sabe-se que a apropriação e o domínio de conhecimentos e de habilidades técnico-científicas são exigências indiscutíveis na formação universitária. Por conseguinte, é imprescindível verdade que essa formação não se reduza a isso, pensamento ratificado por Weisz (2001, p.118). Para a autora, «a formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula».

Hoje, tem-se uma produção teórica que enfatiza o processo de aprendizagem profissional da docência e seus saberes, tendo como foco principal a figura do professor. Urge, pois, propor alternativas de formação que atendam às demandas do professor no início da profissão. Possivelmente, um passo importante seria antecipar, nos cursos de formação, essa prática efetiva em sala de aula, a fim de minimizar possíveis desapontamentos e eventuais dificuldades, previsíveis na iniciação docente. Nesse sentido, algumas ações governamentais sinalizam para atender a essa demanda, apresentando uma universidade que ultrapasse a perspectiva de certificação e assuma, portanto, uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que atua cotidianamente dentro dela.

Programas do MEC voltados à formação de professores

A dinâmica no mundo do trabalho e nas relações sociais puseram em curso novas demandas para a educação. As políticas educacionais gestadas em âmbito nacional estão repercutindo, positivamente, na formação do perfil de ingresso do pessoal do magistério. Neste sentido, as políticas educacionais formuladas a partir da LDB 9.394/96 trouxeram à tona desafios contemporâneos para a formação dos professores. Não é raro perceber nas escolas públicas brasileiras que, nem todas as funções docentes exercidas na Educação Básica, são desempenhadas por professores com formação inicial adequada; outros tantos, contudo, carecem de complementação formativa, por não serem graduados ou por serem graduados em área diferente de sua atuação. Em resposta a esse quadro, o Ministério da Educação - MEC, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, implementou alguns programas, voltados à formação de professores. Esses programas são

propostas que apresentam excelentes orientações de ação pedagógica definida pelas autoridades escolares além de comportarem demandas que traduzem a complexidade do ensino de massa. Para isso, assumiu o compromisso de induzir e fomentar um elevado padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes. O diferencial que a CAPES traz às políticas e programas de formação de professores para a Educação Básica deriva de sua experiência de quase 60 anos na expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil.

1) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja criação visa a uma valorização do magistério, no sentido de melhorar os índices qualitativos das ações acadêmicas, identificar e superar os problemas, eventualmente detectados, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional, bem como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo, desse modo, a integração entre educação superior e educação básica. Além disso, o programa visa, também, proporcionar aos futuros professores participação e experiências de diferentes metodologias, técnicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem. Diferentemente de outras políticas, ora implementadas, possibilita uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. Para o PIBID, é mister resultados impactantes quais sejam: retração da evasão e, conseqüentemente, aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo perfil para as licenciaturas na comunidade acadêmica e indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes, como produto final de suas ações.

2) Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). O Programa é o resultado de um conjunto de ações do MEC, que possibilitou Acordos de Cooperação Técnica específicos, por meio da CAPES, com as Secretarias Estaduais de Educação, para garantir a parceria técnico-operacional entre as partes, bem como efetuar a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica. Nesse propósito, estabeleceu para as Instituições de Educação Superior, dentre as quais a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, nos quais se estabelecem as formas de implantação e execução dos cursos e programas, com programação e indicadores definidos, com vistas à previsão da entrada dos alunos em cada curso. O foco principal do Programa é elevar o padrão qualitativo da formação dos professores das escolas públicas da educação básica em todas as regiões do país. Em vista disso, propõe-se a oferecer cursos de formação inicial emergencial,

na modalidade presencial, aos referidos professores verticalizando as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial; os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo dados do MEC, estão em desenvolvimento 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, assim distribuídos: 138 de Primeira Licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de Segunda Licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica, abrangendo 25 unidades federadas.

- 3) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)**, cuja proposta de desenvolvimento está pautada na autonomia das universidades, no diálogo com as instituições parceiras, no compartilhamento de responsabilidades, no desdobramento de novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos, bem como na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido. O Programa oferece apoio financeiro a projetos institucionais que sinalizaram no sentido de inovação nos cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores. Com vistas a ampliar o potencial do programa e seus benefícios educacionais, é articulado com o PIBID, com o Observatório da Educação e com os cursos de formação de professores do PARFOR. Desse modo, potencializa, positivamente, seus objetivos, no sentido de: disseminar projetos pedagógicos inovadores, avançados do ponto de vista científico e, tecnologicamente, contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica; motivar projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para otimizar a qualidade da formação dos futuros docentes; dinamizar a integração entre a educação superior e a educação básica; cooperar para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura. Particularmente, participa, incisivamente, em iniciativas que acompanham e avaliam projetos político-pedagógicos dos diversos cursos de licenciatura, bem como o desenvolvimento e a efetivação de novas metodologias agregadas aos conteúdos curriculares, priorizando aquelas atividades pautadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Prioritariamente, o Prodocência visualiza a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; um aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e demais produtos educacionais; relação entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de

educação básica; inserção de tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores, além da formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais.

4) **Programa Novos Talentos**, criado para analisar projetos bem sucedidos. Essa estratégia intenciona valorizar a criatividade de educadores, pesquisadores e cientistas pioneiros, viabiliza recursos públicos, desenvolve o potencial transformador de boas práticas e mobiliza novos atores; fomenta atividades extracurriculares, cujo desenvolvimento deverá acontecer nas dependências de universidades, em centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas, a professores e alunos da educação básica, durante o período de férias, ou em horário alternativo, que não interfira na frequência às aulas. As propostas devem articular programas de pós-graduação e de escolas públicas, para aperfeiçoar alunos e docentes bem como disseminar o uso do método científico na educação básica. Os objetivos do Programa visam, prioritariamente, a: aproximar o conhecimento científico a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública; instrumentalizar professores e estudantes para prosseguirem seu aprendizado, de modo continuado; incrementar programas das escolas públicas que visem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social; suscitar vocações em estudantes, especialmente os de baixa renda, para carreiras tecnológicas e científicas, propiciando sua preparação para o acesso nos cursos das IES públicas; capacitar professores da rede pública para o seu desenvolvimento profissional, elevando o padrão de qualidade da educação básica; incrementar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, para otimizar a aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com a realidade local, regional e global; viabilizar maior interação entre o meio acadêmico, notadamente estudantes de pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas com as escolas públicas de educação básica.

5) **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. A criação da UAB justifica-se para atender à demanda gerada a partir da falta de simetrias educacionais em relação à oferta de formação inicial e continuada. Nesse sentido, o MEC, em parceria com a CAPES, preconiza políticas estratégicas para universalizar o acesso ao ensino superior e, desse modo, desconcentrar a oferta nos grandes centros urbanos, promovendo uma mobilização acadêmica e técnica, fortalecendo, assim, as estruturas educacionais do interior do país. O Programa é um sistema integrado por universidades públicas que disponibiliza cursos de nível superior para estratos da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. Apesar de o público em geral ser contemplado, são os professores

que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. A UAB funciona como instrumento de articulação entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, no sentido de atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação aponta a instituição de ensino que deve deter a responsabilidade para ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Acertada a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, a UAB assegura o fomento de determinadas ações para assegurar o bom funcionamento dos cursos. Assim, incentiva a colaboração entre a União e as demais unidades federativas, bem como estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

- 6) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.** O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial oferece cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de instituições públicas de educação superior. Tem como objetivo formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Foi criado com a finalidade de ampliar a oferta de cursos para os professores das redes públicas que atuam na educação especial. Para essa finalidade agrega as tecnologias de informação e comunicação, instrumentos que possibilitam a um grande número de professores o acesso às redes de formação para o atendimento educacional especializado, que acompanham a implantação de salas de recursos multifuncionais; e o acesso à temática da inclusão escolar.

As rápidas e ininterruptas transformações nas concepções de ciência aliadas à vertiginosa evolução e utilização das tecnologias trazem novos e complexos desafios à educação e a seus profissionais, evidenciando a necessidade de formação continuada e ao longo da vida, utilizando para tanto todos os meios e recursos disponíveis. Sob essa ótica, o MEC vem apresentando e desenvolvendo programas, com suporte em distintas tecnologias. Das iniciativas do Ministério da Educação, merecem destaque, entre outros:

Portal do Professor

O Portal do Professor é um programa de natureza tecnológica que possibilita o armazenamento e o fluxo de conteúdos educacionais multimídia,

oferecendo aos educadores, em especial os professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado. Apoia o processo de formação dos professores e permite a detenção e circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia, em formatações diversas, além de links e funcionalidades que subsidiem a pesquisa e a interação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e modalidades. Além disso, funciona, também, como instrumento integrador do sistema público de educação básica e profissional, unindo MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, escolas, gestores, professores e alunos.

Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional-ProInfo Integrado

O ProInfo Integrado tem como objetivo proporcionar a inclusão digital de professores, gestores de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral; promover a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências, habilidades e conhecimentos. O programa integra e articula a distribuição dos equipamentos tecnológicos, como sejam: computadores, impressoras e outros equipamentos de informática para as escolas, à oferta de cursos de formação continuada e a uma fomentação de conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. São ofertados a professores e gestores das escolas públicas contempladas laboratórios de informática a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino, responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional três cursos de formação continuada e um curso de especialização. O programa vem-se destacando em virtude da parceria firmada entre União, estados e municípios que beneficia milhares de escolas urbanas e rurais de todo o país e vincula-se a outras ações para levar conexão à internet em banda larga para uso didático-pedagógico.

Programa Banda Larga nas Escolas

O Programa, cujo objetivo é universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital de professores e alunos, foi criado mediante resultado de um acordo entre o governo e operadoras de telefonia do país a fim de que todas as escolas públicas do país pudessem ser supridas de internet de qualidade e velocidade, com vistas a incrementar o ensino público no país.

Programa Um Computador Por Aluno é resultado de uma ação concatenada com os laboratórios ProInfo para oferecer um computador portátil para cada aluno de escolas públicas e objetiva promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

A prática docente e as experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID

A atividade docente pressupõe, via de regra, um diálogo com a atividade de aprendizagem do aluno. Para isso, precisa considerar algumas variáveis e

tomar decisões, o que equivale a assumir certo **nível de autonomia, tarefa nada fácil, já que, para dar conta dessa** demanda, é preciso condições de desenvolvimento e qualificação adequadas, aptidões, geralmente, oclusas na formação inicial do professor.

Nas palavras de Cavaco (1995, p.162),

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço no mercado, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais, raramente, correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socio-culturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.

Além do tempo, que limita a periodicidade dos ajustes, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto. A prática docente não tem a exatidão do experimento científico. Desse modo, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor. Ensinar, para Tardif (2007), “não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor.” Para o autor,

“o trabalho docente não acontece senão através dos quadros organizacionais e dos processos temporais dos quais não é mais que o produto ou o resultado objetivo; ele possui também sua própria dinâmica interna, que provém principalmente do fato de ser uma atividade com finalidades e orientada por objetivos. (TARDIF, 2007, p. 13)

Considerando a fase inicial da prática docente, normalmente, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, com a complexidade e as situações de improviso que norteiam o ambiente de sala. Isso, por vezes, acontece em virtude das lacunas entre os ideais educacionais e o cotidiano nas classes e escolas, da fragmentação do trabalho, com a dificuldade em conciliar ensino e gestão de sala de aula, da falta de materiais didáticos, etc. Mas, para Wanderson (2010, p. 45), “o produto educacional não se restringe à aula ou a um ato educativo em si, uma vez que no processo

pedagógico o aluno é tanto objeto como sujeito da educação”. O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional. A dificuldade e o novo caminham em paralelo no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, os obstáculos tornam o período muito difícil, porém esses embates devem, naturalmente, ser superados à medida que se vai construindo seu conhecimento profissional. Convém lembrar que o professor em formação cumpriu a educação básica. Dela saiu, espera-se, pois, ter constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um profissional produtivo. Segundo Gonçalves & Simões (1991, p. 136),

A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultante do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.

Analizando os dados: o início da docência para os alunos professores

A prática efetiva das atividades, bem como as experiências vivenciadas nas escolas, verticalizam para o entendimento de que o PIBID é, efetivamente, uma política de valorização das licenciaturas e dos estudantes em formação. Destacamos que as vivências possibilitadas pelo PIBID/UEPB têm confirmado que esta parceria fortalece e qualifica o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da interação, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da atuação docente em situações reais de trabalho/ensino. Diante de uma realidade, às vezes nebulosa, o professor fica confuso, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Em sua prática, não raro, os professores enfrentam situações que reclamam uma formação mais articulada com os desafios e dilemas que o processo de escolarização e as condições de exercício da docência impõem. Desse modo, pensamos ser relevante compreender como eles percebem as experiências vivenciadas enquanto participantes como bolsistas do PIBID. Vivenciar o cotidiano escolar, segundo Penin (1995, p. 161),

“é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado. (...) Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para

facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino aí realizado.

A possibilidade de efetuar essa análise da perspectiva dos alunos-professores ocorreu no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus IV, na cidade de Catolé do Rocha PB e teve como objetivo identificar elementos do percurso que pudessem contribuir, no sentido de tornar a prática docente inicial mais dinâmica e eficiente. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário sobre a atuação das bolsistas participantes – dez, todas do sexo feminino. As perguntas foram no sentido de perceber o que se apresentava como dificuldades vivenciadas, bem como aspectos positivos que se mostrassem relevantes ao início da docência.

As respostas relacionadas às dificuldades vivenciadas foi um aspecto, embora não expressivo, revelado nas falas das alunas-professoras, que serão identificadas pela letra B (bolsista) seguida de outra, escolhida aleatoriamente. De modo geral, essas dificuldades relatadas versam sobre a metodologia, ao domínio do conteúdo, à articulação de teoria e prática. Percebemos, também, nessas falas, dificuldades relacionadas às condições de trabalho, cujas causas apontam para fatores como carência de infraestrutura e distância do ambiente escolar.

De início encontrei dificuldade, pois os alunos estavam acostumados ao tradicionalismo. E nossas atividades exigiam muita interatividade. (B – P)

Uma das dificuldades encontrada na metodologia foi o impacto que eu senti nos alunos com a nossa metodologia de ensino, pois eles estavam acostumados com os métodos mais tradicionais do professor titular. (B – S)

O que nos deixava um pouco triste era que a sala que trabalhávamos era muito quente e o ventilador estava quebrado. (B – L)

A sala de aula que aplicávamos o projeto era quente e o ventilador não estava funcionando e isso era um fator um tanto desagradável. (B – M)

Não encontrei tanta dificuldade com relação à metodologia, pois analisei durante as observações as deficiências e dificuldades dos alunos, para assim poder adaptar as atividades que realizaria com eles, de uma forma dinâmica, na qual houvesse participação efetiva dos discentes. (B – R)

Acho que há uma desarticulação entre teoria e prática, pois nem sempre a teoria é condizente com a prática, a realidade é completamente diferente do que vemos proposto. (B – R)

Ao adentrar a sala de aula pude perceber que por mais que dinamizássemos as aulas alguns alunos insistiam em não participar. (B – P)

Por mais que a escola disponibilizasse recursos tecnológicos para o uso das atividades, sua estrutura física não ajudava na apreensão da atenção dos alunos em sala. (B – P)

De início encontrei dificuldade com relação à locomoção, devido ter que me deslocar de uma cidade para outra. (B – R)

Quanto às dificuldades relacionadas às predisposições pessoais: ansiedade, timidez, falta de incentivo da família, dificuldade de locomoção, as bolsistas relatam:

Os fatores ansiedade e timidez estiveram presentes em poucos dos nossos encontros, mais no início, visto que não conhecíamos a turma ainda. (B – L)

Em alguns momentos tive problemas de locomoção como na greve da UEPB. Mas sempre estive presente. (B – P)

Houve algumas dificuldades em relação ao transporte, por morarmos em outra cidade, mas não tirou a vontade da experiência do projeto. (B – V)

Um único desagrado era a falta de incentivo por parte dos professores, de outras disciplinas, para a nossa docência. Alguns chegavam a mostrar os maiores obstáculos, nos desafiando a perceber se era realmente aquela profissão que queríamos. (B – P)

Os aspectos positivos foram destacados com bastante entusiasmo. Nos seus relatos, as bolsistas destacam a alegria pela descoberta da profissão; a possibilidade de poder vencer desafios; uma eminente evolução pessoal e acadêmica. Em algumas falas, verifica-se um tom de otimismo para expressar essas possibilidades. Percebemos, ainda, a importância de suportes institucionais para a formação e para a iniciação à docência. Conforme relatos,

O PIBID me proporcionou uma melhor visão sobre o cotidiano de um professor e, com as atividades realizadas, pude perceber o quanto me identifiquei e gosto da profissão. (B – L)

Senti-me mais capaz, pois transmitir conhecimentos e os objetivos traçados foram alcançados. (B – M)

Com certeza, neste ofício muitos são os desafios e obstáculos a serem enfrentados, me deparei com muitos contratemplos ocasionados pelas mais diversas circunstâncias, que me proporcionaram relevantes aprendizados. (B – R)

Posso considerar essa oportunidade de participar do PIBID como um fator que contribuiu para minha evolução acadêmica, pois a partir de todas as experiências, aprendi muito e hoje me sinto mais capaz de atuar como professora em sala de aula. (B – N)

Antes do PIBID meu maior medo era não ter domínio de sala, autoridade, hoje superei essa dificuldade e percebi que o respeito somos nós que conquistamos dia após dia. (B – P)

Evoluir academicamente foi um dos melhores resultados do PIBID. Antes não era tão ousada e participativa. Hoje busco

ampliar meus conhecimentos e compartilhar sempre que preciso. (B – S)

Como aluna bolsista me proporcionou várias coisas importantes, como compra de livros, participar dos congressos e crescer tanto como ser humano e profissional, a persistir sempre em busca de um ideal e nunca desistir por causa das dificuldades encontradas ao longo do caminho. (B – D)

Foi enriquecedor de todas as formas possíveis, tanto pessoalmente como profissionalmente, marcante com certeza na minha vida acadêmica. (B – V)

Foi ótimo, aprendi muito, o ambiente escolar é muito esclarecedor e apto à descobertas. (B – V)

Através do PIBID conseguimos ampliar nitidamente nossas capacidades e aprendizagem educacional. (B – A)

Em vista dos relatos, é importante ratificar a disponibilidade, através de parcerias entre as Universidades, de suportes para os professores da escola básica, haja vista que a formação inicial deve ocorrer de forma estreitamente articulada, considerando o contexto, a escola, o professor e suas necessidades formativas. Além disso, é relevante destacar que há maiores possibilidades de otimização do ensino quando se considera que os processos de aprender a ensinar ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona.

Considerações finais

Analisando as experiências das alunas bolsistas do PIBID, subprojeto de Letras, UEPB, Campus IV, Catolé do Rocha, encontramos importantes contribuições para a reflexão sobre a formação nos cursos de licenciatura. Os relatos apontam, de modo incipiente, aspectos relacionados à iniciação docente que podem oferecer suportes para um enfoque diferenciado na formação profissional dos professores. A experiência vivenciada por essas alunas mostra a necessidade de uma articulação mais estreita entre teoria e prática. As dificuldades relacionadas sinalizam para necessidade de novas metodologias de ensino e melhores acomodações para a prática docente. As reflexões indicam que, na fase inicial da prática à docência, o trabalho em grupo é muito importante, assim como a influência da experiência adquirida como alunos, é fundamental para que se sintam mais ou menos seguros e independentes para agirem no cotidiano da condução de suas aulas. Os resultados desta investigação parecem confirmar a necessidade de que sejam disponibilizados programas de iniciação ao ensino, a exemplo do PIBID, para professoras principiantes que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p. 119). Entendemos, dessa forma, que o professor constrói sua prática docente na inserção diária com a Escola. Oportunizar que esse professor antecipe suas

experiências ainda na fase de formação, **é fazê-lo** viver um processo imprescindível em que sua condição de mediador do conhecimento, o que fará diferença no percurso formativo docente.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas SP. Papirus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944;programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores)

15944;programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 15 de julho de 2013.

CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1995.

GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. (1991). **O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente**. Inovação, 4, 1, pp. 135-147

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, Coleção Ciências da Educação – século XXI.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.**

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Câmara dos Deputados, **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e informação. Edições Câmara, 2010.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2001.

Potencialidades do Pibid/UEPB para a formação inicial em Química

SOUSA, Antonio Nóbrega de¹ - UEPB
Subprojeto: Química

Resumo

Os ganhos proporcionados com a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o curso de Licenciatura em Química-UEPB são muitos. Sem dúvidas, este programa têm sido um diferencial para a melhoria do nosso curso. No presente artigo apresentamos e discutimos as contribuições e ganhos de alunos bolsistas, professores do Ensino Médio e de professores DQ/UEPB no PIBID-Química. O PIBID é um programa do governo federal vinculado a CAPES que tem entre suas prioridades a valorização docente e a melhoria das licenciaturas brasileiras. As ações do PIBID-Química foram planejadas sobre um tripé de referencial teórico: concepções, técnicas e métodos da pesquisa-ação; nas orientações governamentais elencadas nos PCNs, Ensino Médio inovador e matriz do ENEM; e nas teorias da aprendizagem significativa de Ausubel e seus seguidores. Em termos de linhas de pesquisa, atuamos no desenvolvimento e na aplicação de jogos e atividades lúdicas no ensino de Química; no uso da informática para a educação científica; na experimentação problematizadora em Química; e no desenvolvimento de projetos voltados a promoção da educação em química ambiental. Nossos bolsistas têm atuado em três escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Campina Grande-PB. Destacamos as aprendizagens multilaterais proporcionadas pelo desenvolvimento de atividades conjuntas com docentes do Ensino Médio, bolsistas de iniciação a docência e professores universitários envolvidos no projeto. Entretanto, alguns obstáculos encontrados têm dificultado o bom andamento do projeto. Os principais problemas variam desde burocracias para a utilização de verbas de custeio até problemas de interação e acessibilidade dos bolsistas nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de Química. PIBID. Formação inicial.

1 *Mestre antonionobr@yahoo.com.br:*

Introdução

No início de 2010 um grupo de cinco professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) conseguiu aprovar junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Neste projeto foram pioneiras as Licenciaturas em Química, Física, Biologia, Matemática e Letras. Cada área selecionou vinte e oito alunos de suas graduações, três professores do Ensino Médio, além do professor UEPB, coordenador de área do projeto. Todos os envolvidos recebem bolsas da CAPES.

O PIBID-Química tem funcionado em três escolas públicas de campina Grande. São elas: Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida (Estadual da PRATA); Escola Estadual Hortensio de Sousa Ribeiro (PREMEM); e a Escola Estadual Ademar Veloso da Silveira (Estadual de Bodocongó). Seguindo os critérios estabelecidos, cada aluno bolsista tem a obrigatoriedade de cumprir uma carga horária mínima de dez horas na escola em que atua.

Quando em seu início, o PIBID/Química/UEPB, assim como os demais, não recebeu orientações detalhadas sobre como deveriam atuar os bolsistas nas escolas, tudo o que tínhamos eram as poucas informações da página do PIBID no site da CAPES na internet, que não iam muito além dos objetivos do programa, quais sejam:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2013).

Assim, nós coordenadores de área orientamos os bolsistas em projetos diversificados que se enquadravam em atividades de extensão, ensino e pesquisa educacional. Desse modo, cada coordenador atuou segundo as suas concepções teórico-metodológicas, de forma a cumprir os objetivos a que se propõe o programa PIBID.

No início das atividades do PIBID/Química, tive a preocupação de estabelecer princípios norteadores para o desenvolvimento das atividades. Nesse propósito estabeleci um tripé teórico metodológico para a atuação dos bolsistas baseado em teorias da aprendizagem significativa, estratégias e técnicas da pesquisa-ação e nas orientações governamentais estabelecidas nos PCNs, no Ensino Médio Inovador e na Matriz do ENEM. Esses temas foram priorizados com preocupação de estabelecer consensos na equipe, haja vista os trabalhos do PIBID promoverem a pouco habitual interação universidade/escola. Ou seja, não se poderia prever como seriam as compreensões dos integrantes do grupo sobre métodos e técnicas para pesquisa educacional. Bem como que currículo e princípios educacionais para o ensino de Química deveriam ser adotados como parâmetros para nossos trabalhos.

Para tanto, buscou-se estabelecer consensos através de seminários, reuniões de grupo e palestras sobre o que poderia/deveria ser um projeto com a dimensão do PIBID-Química. Estes encontros proporcionaram, paulatinamente, o entrosamento e o amadurecimento do grupo, a formação de consensos sobre por onde e como deveríamos trilhar para o melhor andamento dos trabalhos. Além das orientações em termos dos referenciais teórico-metodológicos já citados aqui, os trabalhos foram orientados para abrangerem as linhas de pesquisa sobre jogos e atividades lúdicas no ensino de química a nível médio; educação científica e educação ambiental na educação básica; e a experimentação problematizadora no ensino de química. Alguns trabalhos desenvolvidos abrangiam mais de uma dessas linhas. Outra preocupação que tivemos foi a de buscarmos, a medida do possível, trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas dentro do PIBID. Nesse sentido, desenvolvemos alguns trabalhos com o PIBID biologia em duas escolas.

Tem sido muito gratificante ver o número de trabalhos produzidos. Mais do que isto, ter acompanhado o envolvimento dos alunos bolsistas e dos professores supervisores, a vontade deles em dar conta de produzir aquilo que íamos planejando. Merece destaque também a participação deles em muitos eventos científicos, de caráter regional, nacional e até internacional. Tudo isso, claro, foi facilitado pela colaboração de professores do Departamento de Química da UEPB, que muito têm contribuído como co-orientadores dos alunos bolsistas. Além disso, tivemos a grata colaboração de professores do Ensino Médio, que voluntariamente têm nos ajudado, seja cedendo turmas para o desenvolvimento de nossas atividades e até mesmo atuando como pesquisadores conosco.

Por tudo, podemos afirmar que é notória a importância desse programa para a Licenciatura em Química-UEPB. Nunca se teve tanto envolvimento de alunos dessa graduação em nossas escolas públicas. O grande número de trabalhos produzidos. A colaboração das escolas, que melhora a cada dia. Em outras palavras o PIBID tem proporcionado uma interação UEPB-ESCOLA com aspectos qualitativos e quantitativos jamais vistos. O PIBID tem se configurado num efetivo projeto de extensão para a UEPB. Ao mesmo tempo,

a pesquisa educacional se torna realidade nesta instituição, a partir deste programa.

Sobretudo, com base nos depoimentos de professores do Ensino Médio, também são grandes os ganhos das escolas envolvidas no programa. Quanto aos alunos da graduação dispensam-se comentários, simplesmente eles, enquanto pretendentes a futuros professores, simplesmente estão tendo a oportunidade dos sonhos nos quesitos vivência e investigação da profissão docente.

Claro que nem tudo são flores, muito há o que melhorar. Temos ainda problemas de acessibilidade nas escolas. Particularmente quando ocorre mudança de direção, em que os novos gestores demoram a compreender a importância do PIBID. De forma mais ampla, podemos afirmar que a cultura escolar de nossa região ainda não é flexível o bastante para absorver programas inovadores como o PIBID de modo a seus atores terem total liberdade de trabalhar. Precisamos de mais espaços, de mais apoio e envolvimento de professores do Ensino Médio. A falta disso muitas vezes resulta em trabalhos incompletos ou mesmo em ideias que nem chegam a sair do papel.

Por outro lado, as burocracias para adquirirmos recursos com as verbas do PIBID são verdadeiros freios do programa. Curiosamente o que mais escutamos é que dinheiro tem. No entanto, para utilizá-lo não é fácil nem rápido. A burocracia provoca desde o retardamento do andamento dos projetos até a total inviabilidade de alguns trabalhos por não se conseguir materiais. A rigidez na abrangência para a aquisição de determinados materiais e equipamentos. As necessidades de licitações e tomadas de preço, entre outras coisas, acaba muitas vezes saindo mais barato para os bolsistas custearem alguns materiais de seus rasos bolsos. Sabemos que a burocracia é necessária, afinal estamos utilizando dinheiro público, mas não tem sido fácil conviver com ela.

Pressupostos teórico-metodológicos

Como estratégia de ação para a implantação do PIBID-Química nas escolas, achamos necessário estabelecer parâmetros e estratégias metodológicas fundamentadas em teorias atualmente aceitas para a pesquisa educacional. Para tanto, utilizou-se os princípios e estratégias da Pesquisa-ação. Também adotou-se uma teoria da aprendizagem para nortear os trabalhos, no caso elegemos a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e seus seguidores, haja vista essa teoria ter grande relevância para a aprendizagem em ciências como a Química. Por fim, não poderiam ficar de fora as orientações governamentais estabelecidas em diversos materiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do programa Ensino Médio Inovador e das orientadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os saberes teóricos acima relatados foram divididos em três temas: pesquisa ação; parâmetros para o ensino de Química; e teoria da aprendizagem

significativa. Desses foram apresentados seminários em cada escola seguidos de amplos debates sobre os assuntos apresentados. Sequencialmente, tivemos o primeiro seminário apresentado pelos bolsistas do colégio Estadual da Prata, esta equipe apresentou o seminário sobre o tema Pesquisa-ação. No segundo momento tivemos a equipe do colégio PREMEM apresentando seminário sobre PCNs, Matriz do ENEM e Ensino Médio Inovador. Por último, na escola Estadual de Bodocongó tivemos a apresentação do seminário versando sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, Novak e Moreira. A seguir justificamos resumidamente a importância de serem socializados tais conhecimentos com toda a equipe.

Pesquisa ação

Em essência, grande parte das atividades do PIBID-Química se caracteriza como pesquisa em ensino de química. Outras, mesmo não sendo uma investigação direta, podem ser objeto de pesquisa educacional. Portanto, não se poderia deixar de orientar o grupo sobre estratégias, técnicas e métodos de pesquisa de modo a promover ampliação e socialização de saberes no grupo. Para isso, adotaram-se os princípios e estratégias da pesquisa-ação, por esta ser destacadamente importante para o aprimoramento do trabalho escolar (THIOLLENT, 1994; BERGE, 2000; TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

A pesquisa-ação, portanto, consiste em diversas etapas de investigação-ação, pelas quais se aprimora a prática numa oscilação sistêmica entre o agir, o investigar e a reflexão. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se a sua melhora. Aprendendo sempre mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto do processo de investigação como um todo. Na escola, a pesquisa-ação é uma estratégia importante para os professores/pesquisadores, seja na identificação e caracterização de problemas, na superação de obstáculos que, inerentemente, permeiam o ensino e a aprendizagem escolar. Assim, as pesquisas possibilitam aprimoramentos no ensino e, em decorrência, no aprendizado dos alunos.

Parâmetros e orientações governamentais adotadas

Tratando-se o PIBID de um programa fomentado pelo governo federal, não poderíamos deixar de ter em nossos referenciais de trabalho, e estratégias de ações, as orientações governamentais já bem estabelecidas e formalizadas nos diversos materiais do MEC. Precisamos entender que acima de tudo é preciso valorizar os consensos construídos, não perdendo de vista, claro, que mudanças futuras serão necessárias para os avanços da educação básica. Obviamente, os objetivos e metodologias educacionais devem sempre ser debatidos na literatura, com vistas a evolução dos saberes postos sobre os rumos da educação básica do nosso país. Com isso em mente, realizamos palestras sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Química; sobre o Ensino Médio inovador; e também sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que muito interessa hoje em dia a sociedade como um todo.

Os consensos de pensadores da educação conjuntamente com os parâmetros curriculares nacionais atuais para a educação brasileira a nível médio convergem para uma preparação do aluno para o exercício da cidadania. Que ele seja capaz de atuar de forma crítica e participativa na sociedade; exercendo seus direitos e deveres políticos, civis e sociais; que tenha atitudes de solidariedade, cooperação, respeito ao outro e a si próprio. No que se refere ao ensino de ciências, são apreçados princípios gerais sobre sustentabilidade, respeito ao meio ambiente, entre outros conhecimentos específicos de cada área das Ciências. Por tudo, achamos de fundamental importância que nossos trabalhos fossem desenvolvidos a medida do possível respeitado e adotando os princípios e orientações elaborados pelo MEC para a educação básica.

Teoria da Aprendizagem

Sabemos que o grande objetivo do ensino é a promoção da aprendizagem dos educandos. Considero inconcebível que o planejamento de qualquer atividade de ensino, seja a preparação de uma aula, a elaboração de um material didático tipo uma atividade lúdica, serem elaborados sem o pano de fundo de uma teoria da aprendizagem. Portanto, buscamos adotar em nossos trabalhos os conceitos e propostas das teorias cognitivistas, por estas serem entendidas como de grande importância para a aprendizagem em ciências. Para tanto, nos apoiamos nos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre outros. As teorias cognitivistas são atualmente entendidas como as de maior potencial para a promoção de aprendizagens significativas. No entendimento de Ausubel (1982), aprender significativamente é incorporar novos conhecimentos pela interação destes com saberes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito de modo a modificá-la.

Dada a importância desse tema, tivemos um seminário específico apresentado pela equipe PIBID-Química do colégio Estadual de Bodocongó, que enfatizou a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica de Moreira (2010), que abrange elementos das principais teorias cognitivistas atualmente aceitas.

Linhas de pesquisa e planejamento das atividades PIBID-Química

As atividades do PIBID-Química foram todas planejadas tendo a inovação no ensino de Química como princípio básico. Em nossos trabalhos estabelecemos três linhas de pesquisa: Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino e a aprendizagem em Química; recursos da informática para o ensino de Química; e Temas transversais para a promoção de educação científica e ambiental. Posto isso, foi facultada aos bolsistas a escolha pelos assuntos da Química do Ensino Médio a serem trabalhados, bem como a opção pela linha de pesquisa, a série de atuação e que tipo de atividade iria desenvolver.

Colaborações voluntárias no PIBID-Química

Com a publicação da aprovação do projeto PIBI/UEPB pela CAPES no início do ano de 2010, divulguei no Departamento de Química essa vitória. Então, convidei a todos os colegas professores para colaborar conosco nessa empreitada. Naturalmente muitos se prontificaram em ajudar. E, efetivamente, um bom número tem colaborado com o PIBID-Química, conforme se constata na lista de agradecimentos no final desse artigo. Também tivemos a colaboração de alguns professores das escolas públicas, o que de certa forma nos surpreende haja vista a carga horária e as condições de trabalho que vivenciam.

Infelizmente no DQ/UEPB, assim como em muitos departamentos de química das universidades brasileiras, não tínhamos professores atuando como pesquisadores na área de educação química. Essa carência foi um limitante a qualidade de nossos trabalhos. Afinal, é de se esperar que um professor-pesquisador, sem nenhuma formação ou atuação na área de educação, tenha dificuldades em orientar bolsistas em investigações de problemas do Ensino Médio, que não é a sua área. Isto sem falar nas outras ocupações que eles têm em sua rotina acadêmica. Isto, sem dúvidas, tem sido um obstáculo para colaborações mais frutíferas. No entanto, considero muito importante as colaborações dos colegas engenheiros, tem sido um grande aprendizado para todos. Para mim, isso se configura na realização de um dos objetivos mais almejados em programas de extensão universitária, uma concreta aproximação universidade/escola.

Exemplos de Trabalho desenvolvidos

- **ALIMENTAÇÃO E SAÚDE: Investigações de alunos do Ensino Médio a cerca da alimentação e de seus impactos, a qualidade de vida dos familiares.**

Neste trabalho, alunos do Ensino Médio sob a orientação dos bolsistas PIBID/Química do colégio Estadual da PRATA, realizaram investigações sobre os hábitos alimentares de seus familiares. Os alunos fizeram pesquisas

sobre nutrientes de alimentos e necessidades diárias de ingestão destes para uma alimentação saudável. Depois elaboraram um questionário que foi aplicado entre seus parentes em suas casas. Eles concluíram que alguns membros de suas famílias precisavam melhorar seus hábitos alimentares. O trabalho foi amplamente divulgado na escola, posteriormente os alunos do Ensino Médio o apresentaram no segundo encontro de iniciação a docência da UEPB.

Consideramos de grande importância esse tipo de trabalho por vários fatores. A introdução de alunos do Ensino Médio em práticas de iniciação científica. Eles vivenciaram atributos de um trabalho científico, desde uma fundamentação teórica, passando pelo uso de métodos e técnicas de pesquisa e de coleta de dados, até a publicação em evento científico, riquíssimo isso. Outro ponto importante é a promoção da interação escola-família, tão carente hoje em dia. Certamente seus pais ou responsáveis passaram a enxergar a escola de seus filhos com melhores ânimos. Além da formação de conceitos pelos alunos sobre o importante assunto da educação alimentar. Sabe-se que a alimentação nas residências é cheia de malefícios que podem resultar em obesidade e na aquisição de doenças graves.

- **ALIMENTAÇÃO E SAÚDE: Investigações de alunos do Ensino Médio a cerca da alimentação e de seus impactos, a qualidade de vida dos familiares.**

Neste estudo um bolsista do colégio PREMEM realizou atividades de experimentação em química por meio do software Crocodile Chemistry 605, que simula um laboratório de química digital. Os mesmos buscou-se reproduzir no laboratório de química formal da escola. Os experimentos foram aplicados a turmas do 2º ano do Ensino Médio. A pesquisa envolveu 30 alunos EM, além do professor de Química da turma. Foi utilizado como instrumento para coleta de dados questionários e anotações.

Os discursos dos alunos foram unânimes em dizer que a simulação do laboratório de química digital contribuiu para um melhor aprendizado e entendimento das atividades experimentais no laboratório de química. Da mesma forma, o professor da turma também achou importante o uso do laboratório virtual em conjunto com o laboratório real. Segundo ele, a experimentação conjunta apresenta benefícios significativos para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. Concluiu-se então que essas atividades têm muitos aspectos inovadores que podem contribuir para um avanço metodológico no ensino de química e um com potencial para resultar numa maior aprendizagem por parte dos alunos.

Este trabalho foi pioneiro dentro do PIBID-Química. Além de ter rendido publicações em eventos científicos nacionais, ele resultou na monografia de conclusão de curso do bolsista. Como integrante da banca examinadora da defesa do TCC do aluno, na condição de orientador, me senti muito gratificado com os elogios dos colegas professores que o avaliaram e o resultado final em que o aluno ganhou nota dez pelo trabalho. Posterior a este, foram e estão sendo elaboradas sequências didáticas para o desenvolvimento de atividades semelhantes com diversos outros assuntos da química do Ensino Médio.

- **Diagrama de Linus Pauling: possibilidades de inserção dos deficientes visuais no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Química**

A inclusão social de deficientes físicos nas escolas vem sendo discutida por pesquisadores da educação. Um dos grandes problemas apontados é ausência de materiais didáticos que possibilitem a interação entre o conhecimento que se almeja ensinar e aluno, dada suas limitações em relação aos demais alunos. São notórias as lacunas existentes na formação inicial e continuada de professores nesse ponto. Assim ressaltamos a importância da preparação do futuro professor para a elaboração de materiais educativos que abranjam o público dos deficientes áudio-visuais.

Com isso em mente, nossa proposta neste trabalho foi a confecção de um material didático de natureza empírico-teórica, motivada pela necessidade em analisar a inserção do Diagrama de Linus Pauling numa perspectiva de inclusão social para o ensino de Química aos deficientes visuais. O diagrama construído possibilita o entendimento dos conceitos de distribuição eletrônica nos átomos; classificação dos grupos e níveis (períodos) dos elementos químicos da tabela periódica. Tendo ainda a possibilidade de ser trabalhado de forma lúdica com toda a turma, a depender da criatividade do professor.

A confecção do material seguiu foi realizada da seguinte forma: Primeiro confeccionou-se uma moldura em MDF com dimensões aproximadas de 30x50 centímetros. Em seguida foram fixados cabos de aço com missangas para simular, respectivamente, os níveis energéticos e os elétrons dos átomos. A Figura 1 ilustra o artefato confeccionado.

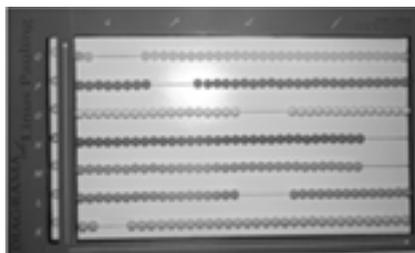


Figura 1 – Diagrama de Linus Pauling com inclusão social para deficientes visuais

O objeto e sua metodologia de confecção e utilização estão disponibilizados para empréstimo na oficina de Química CCT-UEPB. Em breve disponibilizaremos também no site do PIBID/UEPB.

- **Desenvolvimento e Uso do Jogo Canastra Orgânica no ensino de funções orgânicas**

O jogo Canastra Orgânica foi desenvolvido com o intuito de se inserir atividades lúdicas no ensino de química orgânica. Revendo a história da educação podemos perceber que os grandes pensadores da educação sempre viam os jogos e as atividades lúdicas como de grande importância para o ensino e

para a aprendizagem. Concordando com isso, planejamos e confeccionamos o jogo canastra orgânica. Acreditamos que este jogo têm grande potencial didático e lúdico.

O jogo se assemelha ao jogo buraco, que é muito jogado nas redes sociais da internet, e bastante conhecido pelos amantes de jogos de cartas de baralho. A seguir mostramos as regras e a forma correta de jogar.

As cartas (Figura 2) são compostas de radicais derivados de substâncias orgânicas de cadeia aberta normal, cujo nome é dado no alto e a esquerda da carta, logo abaixo da fórmula molecular do radical, seguido da terminação 'II' que indica a ausência de um átomo de hidrogênio na estrutura.

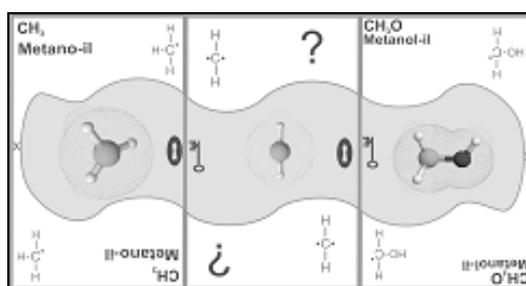


Figura 2 – Três cartas combinadas que forma um jogo no canastra orgânica

Combinação mínima: para formar um jogo o jogador deve combinar no mínimo três cartas, conforme ilustração da Figura 2, somente pode se conectar chave a fechadura e de uma mesma cor. Não é permitido combinação chave-chave nem fechadura-fechadura

PONTUAÇÃO: existe quatro condições em que o jogador pontua: 1 cada átomo de carbono dos jogos formados vale 10 pontos, ex $\text{CH}_3\text{CH}_2\text{CH}_2\text{OH}$; 03 carbonos = 30 pontos. 2 acertando o nome do composto ganha-se a mesma pontuação contada para os átomos de carbono. Ex para o composto acima 03 carbonos = 30 pontos; acertando o nome 'PROPANOL' se ganha mais 30 pontos => total 60 pontos. 3 Cada bata, parcial ou final vale 100 pontos. 4 As canastras (moléculas) 15 a 19 carbonos vale uma pontuação adicional de 200 pontos. Moléculas de 20 ou mais carbonos vale 500 pontos adicionais. Mais detalhes das regras estão no manual do jogo. COMO estratégia didática sugere-se que seja disponibilizado aos jogadores uma tabela de nomenclatura dos alcanos de um a vinte carbonos.

Considerações Finais

A implantação PIBID/UEPB pode ser considerada um marco para a Licenciatura em Química. Nunca nossos licenciandos tiveram tantas bolsas de pesquisa à disposição. Mais do que isso, o PIBID é a principal porta para que o bolsista se encontre com seu curso, planeje sua carreira na área de ensino que escolheu. Uma satisfação pessoal que tenho, é que a desistência do programa é

praticamente zero. Semelhantemente, a desistência pela carreira docente após a saída do PIBID é baixíssima. A prova disso é que temos vários ex-bolsistas já concursados como professores de Química do Ensino Médio em nosso e em outros estados. Entre muitos outros que são professores com contratos temporários em escolas públicas e particulares de diversas cidades.

Como pesquisador da área de Educação Química, o PIBID tem proporcionado a mim a experiência que faltava para minha realização como professor universitário. Posso afirmar com segurança que são muitas as competências que desenvolvi das atividades realizadas neste programa. É muito desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante praticar a pesquisa educacional. Sem o PIBID certamente eu ainda estaria limitado às aulas na graduação, como fazia até então.

Claro que nem tudo são flores, há muito o que melhorar no programa. Muitos de nossos projetos não alcançaram as metas que previstas. Outros nem saíram do papel por falta de materiais e meios. As burocracias, infelizmente necessárias, para a aquisição de recursos. Aquisições não autorizadas de equipamentos por não serem financiáveis, por exemplo. Até mesmo a demora em se adquirir materiais, muitas vezes estanca um projeto. Além disso, nem sempre contamos com o apoio necessário das escolas, o pequeno número de professores colaboradores. As limitações estruturais das escolas, como falta de laboratórios de química e de informática devidamente equipados. Apesar de tudo, acreditamos que estamos promovendo mudanças para melhor, graças às atividades PIBID.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES e a UEPB pelo fomento do projeto.

Aos Colegas professores colaboradores que aqui faço questão de listar os nomes:

Givanildo Gonçalves de Farias
Juracy Regis de Lucena Junior
Mario Diniz Ágra
Djane de Fátima Oliveira
Jose Arimateia Nóbrega
Rejane Pinheiro Vandeci Dias dos Santos
Verônica Evangelista de Lima
Thiago Pereira da Silva
Joao Pessoa Pires neto
Geovana do Socorro
Vanusia Cavalcanti França
Sidinei Kleber da Silva

Agradecemos também
Aos professores das escolas públicas:
Herbert Sales Barbosa
Edineis Neves Cavalcante

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BERGE, B.-M.; VE, H. **Action research for gender equity. or gender equity Buckingham**: Open University Press, 2000.

CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capes-pibid> acesso em 02/08/2013.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**, Instituto de Física UFRS, 2010. Acesso em 08/08/2013. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, Dez 2005, vol.31, no.3, p.443-466. ISSN 1517-9702.

O Pibid no curso de Letras de Monteiro: reflexão, ação, reflexão

SILVA, Marcelo Medeiros da¹ - UEPB
Subprojeto: Letras

Resumo

O presente trabalho é decorrente da nossa atuação como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa – do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba. Nosso objetivo consiste em refletir sobre as ações do PIBID na rede pública de ensino do município de Monteiro e as implicações que elas estão trazendo no processo de formação docente não só dos bolsistas, mas também dos professores que atuam como supervisores. Acreditamos que o referido programa, mais do que promover a inserção do/a licenciando/a no exercício da docência, está promovendo uma ação dupla tendo como eixo a formação. De um lado, propicia que o/a discente da graduação invista em sua formação e aperceba-se se quer, de fato, fazer carreira no magistério. De outro lado, aos/às docentes da rede pública que participam do PIBID como supervisores/as, o programa também propicia (re)descobertas, tais como a necessidade de redefinição da prática docente ou de uma formação continuada, o contato com discussões recentes acerca de teorias, métodos e práticas de ensino em consonância com as transformações por que passam as áreas do conhecimento a que se vinculam as disciplinas que lecionam. Ao evidenciarmos a relevância do PIBID para o processo de formação profissional dos que estão envolvidos nele, objetivamos também contribuir para a reflexão acerca do referido programa e dos seus impactos na educação brasileira, notadamente no município de Monteiro.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Ensino de Língua Portuguesa.

1 *Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba* E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

Introdução

Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado, logo em seguida, pela CAPES/FNDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo maior a valorização do magistério e o apoio aos estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais da educação superior com o fito de despertar neles o apreço pela carreira de professor. Além disso, o PIBID visa à melhoria do ensino da educação básica mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. É, pois, uma das 11 (onze) ações inscritas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), voltadas para o ensino superior. Além da inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, o que pode promover a integração entre educação superior e educação básica, o programa visa também proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador² e interdisciplinar bem como a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as ações do PIBID estão vinculadas ao projeto “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem”, ao qual estão atrelados todos os subprojetos das licenciaturas envolvidas e cujas atividades foram iniciadas em maio de 2010. Atualmente, estão ligados ao referido macroprojeto (20) subprojetos pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa), Letras (Língua Espanhola), Letras (Língua Inglesa), Matemática, Pedagogia, Química. Integrados a esses subprojetos, existem (249) bolsistas de graduação, (49) supervisores/as, (1) coordenadora-geral, (20) coordenadores/as de áreas, pertencentes a quatro campi da instituição, a saber: campus I, campus III, campus IV e campus VI, os quais estão situados, respectivamente, nos seguintes municípios: Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro. No primeiro, há (21) escolas envolvidas, sendo (1) no distrito de Lagoa Seca. No segundo, (9) escolas; no terceiro, (2); e no quarto, apenas (1). Ao todo, o PIBID dentro da UEPB, em seu estágio atual, está com a atuação em 33 escolas da rede pública de ensino e abrange quatro municípios do Estado.

No caso de Monteiro, estão sendo desenvolvidos dois subprojetos: um na área de Matemática, outro na área de Letras-Língua Portuguesa, cujas ações foram iniciadas durante o segundo semestre de 2012, período em que o programa foi implantado no campus VI, e estão prosseguindo ao longo do ano

2 Em se tratando de educação e de ensino, o uso do adjetivo “inovador” deve ser questionado e problematizado até porque a falta de clareza acerca do que ele significa pode provocar não só inquietações (afinal, só é válido o que for inovador?) como também frustrações (se não consigo inovar, estou ultrapassado!) e equívocos (todas as práticas inovadoras são válidas enquanto as de cunho tradicional são anacrônicas e, portanto, obsoletas) no anseio de estar em consonância com um discurso, o da inovação, ainda que esta seja uma ideia vaga, difusa e pouco operatória.

de 2013. Como o presente trabalho visa refletir sobre as ações do PIBID no curso de Letras, detenhamo-nos apenas na equipe do subprojeto de Língua Portuguesa, que é composta por (1) coordenador de área, (2) supervisoras e (10) bolsistas com atuação em (2) escolas da rede pública: *Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Sousa* e *Escola Estadual de Ensino Fundamental João de Oliveira Chaves*.

Partindo da investigação acerca das práticas de leitura desenvolvidas nas duas referidas escolas, o subprojeto desenvolvido pela equipe do PIBID-Letras/Campus VI tinha como objetivo: **(a)** pensar a leitura não só como procedimento cognitivo, mas, sobretudo, como ação cultural e historicamente constituída, uma vez que ela se constitui em um ato político; **(b)** reiterar a relevância da leitura como mecanismo de construção do conhecimento e de fomento à experiência solitária e coletiva de crítica intelectual; e **(c)** contribuir para que o nosso público leitor engajasse-se, via leitura, no processo de reelaboração do saber instituído e pudesse usufruir dos bens da cultura letrada e acessar os códigos e valores inscritos nesse universo.

Tais objetivos estão amalgamados em torno de uma mesma concepção de leitura segundo a qual ler, além de ser uma prática social e também uma forma de ação cultural, historicamente, constituída, é condição de estar no mundo, criando-o outra vez (YUNES, 2002). Considerando-se, pois, tal aspecto, extremamente importante para as formas de intervenção que foram postas em prática durante a execução das atividades delineadas no nosso subprojeto, procuramos enfatizar o trabalho com o texto literário, uma vez que acreditamos que leitura e literatura se coadunam porque ambas, por um lado, compartilham a natureza formativa e, por outro, desprendem o leitor das dificuldades e imposições da vida real, renovando-lhe a percepção do mundo e permitindo a ele não só ouvir como também falar de assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade (JOUVE, 2000). Este aspecto, o da subjetividade, permite-nos evitar que, como comumente acontece, tomemos a leitura como um fenômeno meramente cognitivo, embora ela seja também esse conjunto de estratégias e habilidades de que o leitor precisa para ser considerado como tal; ou como um simples fato histórico-social, mesmo que, por meio dela, seja possível trazer à tona os significados atribuídos a certos autores, obras e outros componentes do cenário literário.

Esclareçamos, aqui, que, embora o escopo de nossas ações tenha sido a leitura, especialmente a de textos literários, inevitavelmente as nossas propostas de atividades contemplaram os outros eixos do ensino de Língua Portuguesa, quais sejam: a produção escrita e a análise linguística. Centramos nossas atenções na prática de leitura porque defendemos ser ela imprescindível à aquisição das competências de escrita e de reflexão sobre o código linguístico. Nesse caso, nossa contribuição para as professoras de Língua Portuguesa que atuaram como supervisoras foi despertá-las não só para a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de ressignificar as práticas já desenvolvidas, mas também para a elaboração

de atividades, a partir da contribuição dos alunos-bolsistas, que tomassem o ato de ler como um processo lúdico e prazeroso para o/a aluno/a. Por fim, ao evidenciarmos não só o papel que bolsistas e supervisores tiveram dentro do programa, mas também a relevância do PIBID para o processo de formação profissional dos que estão envolvidos nele, esperamos estar contribuindo para a reflexão acerca do programa e dos seus impactos na educação brasileira, notadamente no município de Monteiro, cidade conhecida por ser celeiro de importantes artistas populares, como Zabé da Loca e Pinto do Monteiro, e situada a 319 quilômetros de João Pessoa, capital do Estado.

Da experiência com o PIBID: considerações acerca da formação de docentes

A presença do campus VI, com seus cursos de licenciatura em Letras (habilitação em Língua Espanhola e habilitação em Língua Portuguesa), em Matemática e Bacharelado em Ciências Contábeis, é uma mostra da relevância do projeto de interiorização da universidade, contribuindo, assim, para que muitos que, hoje, são nossos alunos não restringissem a formação deles apenas ao ensino médio e tenham possibilidades de vislumbrar um futuro além do cabo da enxada. Ao propiciar aos seus/suas discentes a possibilidade de um futuro diferente do que tiveram os pais deles/as (muitos de nossos/as alunos/as vêm de famílias pertencentes a estratos sociais inferiores), a UEPB, atuando em regiões carentes de nosso Estado, está criando condições para uma consequente mobilidade social de sujeitos que, durante muito tempo, estiveram longe das estruturas hegemônicas de poder.

Dentro desse projeto de intervenção e promoção de mudanças na rígida estrutura social de nosso país e de nosso Estado, o curso de Letras do campus VI, criado em 2006, tem procurado desenvolver ações que não estejam circunscritas ao auxílio para a obtenção apenas de um diploma de nível superior, mas, também, que estejam voltadas ao fomento em nossos/as discentes da capacidade crítica de intervenção na sociedade e à descoberta de novas formas de ser e de existir. Entretanto, o contato em sala de aula com os/as alunos/as egressos, em sua maioria, da rede pública de ensino público do cariri ocidental paraibano, ou com as escolas em que atuamos em parceria seja por meio de palestras ou da oferta de cursos de extensão, seja por meio da realização das nossas práticas de estágio supervisionado, tem mostrado que, aqui e acolá, o ensino ofertado na rede pública precisa passar por uma ressignificação de determinadas práticas que têm contribuído pouco para a formação de um indivíduo crítico que sabe, por meio da e na linguagem, constituir-se como sujeito de seus discursos, ações e práticas.

E qual a melhor forma de promovermos essa ressignificação? Acreditamos que uma delas é a formação dos sujeitos que irão tornar-se professores. A outra é investir na formação continuada daqueles sujeitos que já estão em sala de aula e que, em parte, não veem estímulo algum na reformulação de

determinadas práticas que são, por várias razões, reproduzidas anos a fio. A formação do professor parece, pois, ser o centro para o qual convergem ou pelo qual têm de passar, necessariamente, todas as ações que visam à promoção de mudanças no nosso sistema de ensino. Por isso, a nosso ver, o PIBID, mais do que promover a inserção do licenciando no exercício da docência, está promovendo uma ação dupla tendo como eixo a formação.

De um lado, em uma espécie de formação pré-serviço, propicia que o discente da graduação invista em sua formação e aperceba-se se quer, de fato, fazer carreira no magistério. Em nossa experiência à frente do PIBID, como coordenador na área de Letras, deparamo-nos com bolsistas que desistiram do programa, uma vez que, durante as intervenções em sala de aula, descobriram que tinham pouca ou nenhuma afinidade com o magistério. Todavia, se para uns o PIBID revelou a falta de aptidão para a docência, para outros, a maioria dos bolsistas, o programa serviu para consolidar a escolha que fizeram pelo exercício do magistério. Essas descobertas, a nosso ver, só são possíveis porque o PIBID expõe a todos que participam dele a situações concretas de sala de aula, experiência essa muito significativa na formação dos futuros docentes.

De outro lado, se aos/às licenciandos/as é dada a vivência de tais experiências, aos/às professores/as-supervisores/as, isto é, os/as docentes da rede pública que participam do PIBID, o programa fornece uma formação indireta e propicia-lhes (re)descobertas, tais como a necessidade de redefinição da prática docente ou de uma formação continuada, o contato com discussões recentes acerca de teorias, métodos e práticas de ensino em consonância com as transformações por que passam as áreas do conhecimento a que se vinculam as disciplinas que tais professores/as-supervisores/as lecionam. Além disso, a participação desses/as professores/as como supervisores pode servir para que eles, indiretamente, possam despertar o seu lado pesquisador. Nesse sentido, no entender de Paulo Freire, convém reiterarmos que:

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2001, p.32).

Visto que a pesquisa não é exclusividade da universidade, embora seja nela que as atividades dessa natureza ocorram com mais frequência, a sala de aula da educação básica pode ser também um laboratório para infundáveis pesquisas. Porém, é preciso que o/a professor/a que lá atua desperte ou tenha despertado em si o pendor para a pesquisa e se desvincule da busca por receitas para o ensino de língua materna. Afinal, como lembra Chiappini (1983, p. 113), “não há receitas; a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói”. Em virtude da ausência de receitas e, talvez, mesmo existindo, em virtude da falta

de crença na operacionalidade delas, de uns tempos para cá, inúmeros são os trabalhos que, visando à reformulação do ensino, vêm se preocupando em fazer com que esse ensino deixe de ser marcado por protocolos e convenções que têm pouco contribuído para a formação dos/as discentes da educação básica. Tais trabalhos evidenciam como é importante o compartilhar as experiências desenvolvidas nas salas de aula do Brasil afora. Tais experiências e/ou sugestões de ensino, alicerçadas a partir dos mesmos ou de diferentes pressupostos teóricos, quando somadas a outras sugestões e/ou experiências, surgidas daqui ou de acolá, podem fazer com que os/as professores/as venham a se tornar sujeitos no processo de ensino-aprendizagem em língua materna e passem a ofertar um ensino mais condizente com as exigências de nossa sociedade moderna e em conformidade com o alunado que hoje chega às escolas.

Se o objetivo precípua do PIBID é fomentar a formação inicial daqueles que escolheram o magistério como profissão, acreditamos que o programa vem contribuir também para o profissional que já está em atuação e que muitas vezes, por fatores diversos, não pôde prosseguir com a sua formação. Em outras palavras, o PIBID fomenta não só a formação inicial dos futuros educadores, mas também serve como espécie de formação continuada indireta para os educadores já em exercício profissional, uma vez que, dentro do programa, esses/as professores/as não só cedem o espaço de sua sala de aula para os/as bolsistas, mas participam da discussão de textos teóricos, da reflexão sobre o ensino de língua materna, da seleção de materiais e da preparação das aulas a serem ministradas pelos/as bolsistas. A convivência em um ambiente em que não se dá espaço para a reprodução do conhecimento, mas sim para a sua produção e a reflexão crítica sobre tal produção pode promover mudanças significativas nos/as professores/as-supervisores/as. Uma delas é o gosto pela pesquisa, uma vez que ensino e pesquisa são correlacionais. Ensina-nos Paulo Freire que não há ensino sem pesquisa assim como não pode haver pesquisa sem ensino:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p. 32).

Se o/a professor/a-supervisor/a desperta em si o senso da pesquisa, ele/a pode não só promover mudanças em seu fazer pedagógico, mas se valer de sua sala de aula como campo de pesquisa. Para isso, acreditamos que o PIBID pode contribuir ao estreitar os laços da universidade com a escola pública e ao colocar o/a professor/a da rede pública em um espaço de discussão e reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, papel esse que a universidade brasileira tem procurado cumprir e que a UEPB, por intermédio do Campus

VI, vem desempenhando no cariri paraibano desde 2006, quando foi criado o CCHE.

No curso de Letras de Monteiro, esta é a primeira vez que o PIBID é implantado. As nossas atividades foram iniciadas na segunda semana de agosto de 2012 com uma reunião cujo objetivo era apresentar todos os integrantes a fim de que pudéssemos pensar em quais ações deveriam ser desenvolvidas nas escolas onde cada um dos bolsistas iria atuar. Nas conversas, durante os nossos primeiros encontros, pudemos traçar, a partir das falas das professoras-supervisoras, um diagnóstico preliminar de situações que afetam o cotidiano das escolas e que despontaram para nós como *locus* de intervenção.

Antes de uma visita às escolas, optamos por discutir alguns textos fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, textos oficiais que apresentam as diretrizes básicas para o ensino de língua materna e aos quais, parece-nos, os/as professores/as não têm acesso. Concomitantemente ao estudo crítico de tais documentos, houve, contudo, a necessidade, por parte dos/as bolsistas e das próprias supervisoras, de começarmos a intervir em sala de aula, o que passou a ser feito logo após uma sondagem, mediante aplicação de questionário e estabelecimento de conversas informais, a fim de sabermos os gostos e conhecermos os horizontes de expectativas dos alunos das turmas onde ocorreria cada intervenção, o que foi uma forma de escutar os alunos, deixá-los falar um pouco de si e de como queriam que as aulas de Língua Portuguesa transcorressem. Afinal, considerando-se que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, saber escutar é, consoante lição de Paulo Freire, um dos saberes imprescindíveis à prática docente:

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2001, p. 127-128).

Esse escutar os/as alunos/as foi uma atitude pedagógica importante não só para delinear o perfil do público com o qual iríamos trabalhar, mas, sobretudo, para planejarmos as ações a serem desenvolvidas nas escolas durante o período de vigência do PIBID. Por isso, no lugar de, inicialmente, oferecermos minicursos e/ou oficinas, achamos por bem que cada bolsista fosse, sob o acompanhamento da professora-supervisora e do coordenador de

área, ministrar aulas para que pudesse, de fato, ser inserido em situações concretas de ensino, vivenciado todas as singularidades que permeiam o exercício em sala de aula, sobretudo porque, para muitos deles, a vivência de sala de aula que tinham era na condição de aluno e nunca como docente, embora um número diminuto de bolsistas tenha tido, ainda que em curto tempo, atuado como regente de ensino.

Se o perfil de nossos/as bolsistas pode ser sinteticamente descrito da seguinte forma: uns, bem poucos, são graduandos que já tinham experiências em sala de aula; outros nunca estiveram como regente de ensino, o que é bastante salutar dentro da filosofia que rege o PIBID, isto é, desenvolver o “gosto” pela docência; o perfil de nossas professoras-supervisoras, por sua vez, é de profissionais que já possuem anos de ensino e que fazem questão de frisar que estar em sala de aula é uma tarefa árdua porque vários elementos interferem no exercício da profissão: a falta de estrutura física e pedagógica adequada para o exercício do magistério, a desmotivação dos docentes e dos alunos, a indisciplina escolar, a ausência de um suporte psicológico e pedagógico tanto para os professores quanto para os alunos, a precarização do trabalho docente, a descrença no papel da escola na formação integral do alunado, a falta de realização de atividades lúdicas e/ou esportivas, a centralização das atividades na sala de aula como único lugar possível de ensino e de aprendizagem.

Não desconsiderando tal cenário desalentador principalmente para quem começa a trilhar os caminhos da docência, como é o caso de boa parte dos/as bolsistas do PIBID, mas procurando intervir nele e modificá-lo, gostaríamos de lembrar que a presença nas escolas onde estamos atuando tem mostrado que a nossa função, como docentes ou futuros docentes de Língua Portuguesa, é propiciar condições para que os/as nossos/as alunos/as possam ter desenvolvidas competências básicas, como leitura, escrita, fala, escuta, além da reflexão sobre os usos da língua, com vistas a se tornarem sujeitos letrados. Todavia, o que percebemos é um enorme hiato entre o que a escola deve propiciar aos alunos e o que, de fato, ela tem conseguido realizar, daí por que evidenciar problemas atinentes tanto à estrutura física quanto ao corpo discente e docente é uma das formas de chamarmos à reflexão acerca da escola e da educação que temos e da que queremos ter e precisamos ofertar. Afinal, devemos nos perguntar qual o nosso propósito em sala de aula, “(orientar, guiar alguém pelo *Lear* ou pela *Orêsteia* é moldar com as próprias mãos os caminhos de outrem), uma vez que toda prática está embasada numa concepção [de ensino], que determina os fins a que almejamos chegar e principalmente o tipo de homem que queremos formar” (STEINER, 1988, p. 22-23).

Nesse processo de reflexão não só sobre o papel, mas também sobre o próprio lugar do professor em sala de aula, percebemos, entre os/as bolsistas, indecisões, receios, dúvidas, o que tem sido bastante significativo até porque eles/elas têm uma visão um pouco idealizada da sala de aula e os nossos supervisores, anos a fio no magistério, têm, no extremo oposto, uma visão desencantada acerca do papel da escola, do papel da profissão e de si mesmo

como profissionais da Educação. No contato com visões tão antípodas, o PIBID tem nos incitado a buscar uma síntese, tarefa nem sempre fácil, mas não menos aprazível. Por isso, como coordenador de área, optamos por escolher o eixo *reflexão-ação-reflexão* como pilastra de nossas ações. A considerar tal equação, a reflexão parece ser o elemento mais importante de nossas atividades no PIBID. E de fato ela o é.

Antes de qualquer intervenção, refletimos sobre a estrutura e o cotidiano da escola onde estamos atuando. Em nossos encontros presenciais, além da discussão de textos teóricos e/ou de como estão sendo desenvolvidas as ações interventivas nas escolas, refletimos como podemos transpor para a sala de aula o que estamos lendo a fim de que possamos fazer com que a disciplina de Língua Portuguesa cumpra com os objetivos que lhe foram traçados nos documentos oficiais de ensino, tais como os *Parâmetros Curriculares de Ensino*, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, *Referenciais Curriculares para o Ensino da Paraíba*. Depois de cada ação interventiva, voltamos à reflexão acerca do que foi desenvolvido a fim de verificarmos se atingiu os objetivos pensados, se agradou aos alunos ou se precisa ser redefinido e, conseqüentemente, que novas ações, conteúdos, materiais didáticos precisam ser escolhidos. Nesse processo, houve momentos em que os/as bolsistas tiveram de redefinir o plano de trabalho, uma vez que o que fora previamente planejado não obtivera a atenção e a participação dos alunos da escola, seja porque os conteúdos escolhidos não foram os mais adequados, seja porque a metodologia empregada não era a mais propícia.

A fim de evitarmos possíveis equívocos acerca de nossa metodologia de trabalho nas duas escolas onde estamos atuando, já que se pode ser levado a pensar que damos primazia à *reflexão* em detrimento da *ação*, esclareçamos que, se a reflexão permeia de ponta a ponta as nossas ações, o amálgama entre uma reflexão e outra é feito pela *ação* na escola, razão por que o sintagma *ação* ocupa o centro do eixo que serve como norte das atividades desenvolvidas pelo PIBID no curso de Letras, conforme formulamos na referida equação. Em suma, em nossa concepção, devemos, primeiramente, refletir; em seguida, promover ações na escola e, depois, retornar à reflexão sobre tais ações e sobre os aspectos teórico-metodológicos atinentes à nossa área de atuação, o que pode servir, indiretamente, como estímulo, a um só tempo, à docência e à pesquisa, considerando-se, conforme discutido antes, que ambas são indissociáveis. Ensinar é inerente a pesquisar assim como este é intrínseco àquele, consoante lição de Paulo Freire.

A opção por tal metodologia de trabalho serviu-nos para delinear também mais um aspecto do perfil de nossos bolsistas. De um lado, graduandos/as com ânimo e disposição para entrar em sala de aula; do outro, graduandos/as apáticos/as, pouco preocupados/as com o planejamento das aulas, muitas vezes sem iniciativa própria para apresentar propostas de atuação em sala de aula, o que pode ser decorrente da inexperiência na docência. Considerando-se tal constatação, durante os momentos de seleção e de

planejamento dos conteúdos a serem levados para as aulas de intervenção, sempre fizemos questão de frisar que a presença em sala de aula não deveria ser o cumprimento de um protocolo, daí por que cada aula, cada proposta de atividade deveriam ser elaboradas de forma criativa a fim de que, no lugar de fomentarmos a aversão que os nossos alunos da educação básica, em sua maioria, nutrem pela leitura e pela escrita, pudéssemos fazê-los adentrarem no mundo da escrita e da leitura e se apoderarem dessas ferramentas imprescindíveis à vida em sociedade letradas como a nossa.

O efeito pedagógico de tal exigência foi estimular os/as nossos/as bolsistas a terem mais iniciativa e criatividade nas abordagens metodológicas, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que pensavam em levar para a sala de aula a fim de que eles/as fossem, pouco a pouco, desasnando e desenvolvendo a própria autonomia do pensar e do agir, esta que é, para lembrar Paulo Freire, outro dos saberes necessários à prática docente, e que vai sendo adquirida “na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2001, p. 120). Como tal, a autonomia não surge do nada ou de forma repentina:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém madurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2001, p. 121).

Procurando respeitar a autonomia dos/as bolsistas na seleção dos conteúdos, materiais didáticos e metodologia de ensino, reiterávamos que, qualquer que fosse o conteúdo a ser levado para sala de aula, ele tinha de ser bem pensado e planejado, já que ensinar exige não só segurança, competência profissional, pois “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2001, p. 103), mas ensinar exige também comprometimento: “[...] de um lado, precisamente porque a prática docente [...] me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro lado, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei” (FREIRE, 2001, p. 108-109). Como, ainda segundo Freire (2001, p. 103), “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” e como nossos/as bolsistas estão em um curso de formação de professor, o ponto mais reiterado em nossos encontros e do qual, como coordenador de área, não abríamos mão era justamente o fato de que cada um/a dos/as bolsistas deveria demonstrar comprometimento com as atividades do PIBID e, pouco a pouco, segurança e competência para desenvolvê-las nas escolas. Por isso, insistíamos no planejamento, o que incluía não só saber que conteúdos ministrar ou como

a aula seria realizada, mas deixá-la pronta no plano de aula e apresentar, previamente, a(s) atividade(s) a serem realizadas a fim de evitarmos a prática do improviso em sala de aula.

Considerando-se que o escopo do subprojeto de Letras de Monteiro consistia na reflexão sobre as práticas de leitura, notadamente as de literatura, ofertadas nas escolas de ensino público da cidade de Monteiro, com vistas à promoção de práticas outras que façam da leitura uma experiência efetiva de apropriação não só dos bens simbólicos que a humanidade foi construindo ao longo da História, mas também da consciência de si e da necessidade de intervenção e mudança na sociedade, uma vez que ensinar implica saber que a educação é uma forma de intervenção no mundo (“Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço quanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2001, p.110)), as nossas atividades de intervenção partiram sempre da leitura de textos literários para só depois serem desenvolvidas outras atividades voltadas para a análise linguística e/ou para a produção textual.

A escolha por iniciar os trabalhos, em sua maioria, a partir de textos literários deu-se em virtude de dois aspectos. O primeiro está ligado ao fato de que, como docente do curso de Letras, tanto na habilitação em Língua Portuguesa quanto na em Língua Espanhola, ministrando componentes ligados à área de Literatura, o nosso exercício em sala de aula aponta para um aspecto preocupante no perfil dos alunos/as que ingressam no curso de Letras, em ambas as habilitações, e que, futuramente, retornarão, alguns/umas já estão, à sala de aula como regentes de ensino: o exíguo repertório de leitura e, sobretudo, de leitura literária. A considerarmos o discurso dos/as alunos/as que passam no vestibular para o curso de Letras do campus VI, as aulas de literatura que lhes foram ministradas durante toda a educação básica, quando não pautadas em uma perspectiva historicista, são baseadas em um elemento mais grave ainda: a quase completa ausência de leitura de obras literárias, fato este que podemos comprovar quando, ministrando componentes da área de Literatura, percebemos o quanto o horizonte de leitura literária de nossos/as alunos/as é bastante exíguo, uma vez que o acesso deles a obras literárias ficou circunscrito àquelas destinadas ao vestibular ou a uma ou outra presente no livro didático do ensino médio, de forma que a vivência cotidiana e efetiva com a leitura literária foi, para não carregarmos nas tintas da assertiva, quase inexistente.

O segundo aspecto que nos fez priorizar em nossas atividades o trabalho efetivo com o texto literário diz respeito ao fato de acreditarmos que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que elas formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Ademais, partindo de tal pressuposto, comungamos da ideia de que:

Só lê e escreve bem quem, de alguma maneira, for despertado, seduzido, induzido a esses gestos instauradores de autorias, de intervenções individuais e/ou coletivas e que, de forma muito especial, combinam letramentos não formais, reconhecimentos de vivências e capacidades pessoais, abertura para as diferentes linguagens que participam do dia a dia do cidadão (BRAIT, 2010, p. 12).

Seduzir o outro, induzi-lo a gestos instauradores de autorias, despertar a consciência do sujeito para a necessidade de intervenções individuais e/ou coletivas, trazer para perto do sujeito vivências as mais diversas, tudo isso o texto literário é capaz de propiciar àqueles que dele se apossarem e que desejam bem mais do que preencher as suas próprias necessidades de fantasia e desejo. Em outras palavras, como nos ensina Candido (1995, 2002), a leitura literária é um poderoso instrumento por meio do qual aquele que lê pode reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade. O texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual como também para a formação de sua personalidade, já que, em meio às muitas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura, muito mais do que uma simples guardiã do patrimônio cultural, pode trazer contribuições não só para uma melhor adequação a um mundo novo como principalmente para a formação total do ser humano (STEINER, 1988). Neste caso, experimentar o literário e trabalhar com ele, dentre outras particularidades, apresenta uma, em especial, que está ligada ao fato de que com a leitura do literário e o trabalho com ele “o conhecimento não se fecha — pelo contrário, se abre em múltiplas possibilidades, e a verdade não se instaura em nenhuma delas” (GARCIA, 2003, p. 20); e o texto, se já estava aberto a múltiplas interpretações, permanecerá assim, instigando o imaginário de cada um de nós, e, inclusive, a nossa consciência crítica, pois:

A literatura também desempenha um papel político por contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de instrumento de reflexão: pode questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. No entanto, essa potencialidade da literatura somente será atualizada se o sujeito desenvolver aquelas habilidades e competências que o tornam leitor crítico tanto do texto quanto da realidade (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 65).

Em razão de acreditarmos na relevância do texto literário na formação, sobretudo humana, de nossos/as discentes, em alguns momentos, demos prioridade ao ler por ler, prática essa importante para a formação do leitor, principalmente se levarmos em consideração que, para a maioria de nossos alunos, a escola é o “único” lugar onde eles entram em contato com as mais variadas práticas de leitura. Ademais, lembremos que o ler por ler é, a nosso ver, o primeiro passo para um trabalho mais sistemático com a leitura. Depois

do ler por ler, era preciso que tivéssemos em mente como abordar o(s) texto(s) que estávamos levando para sala de aula, o que ocasionou muito trabalho para os nossos bolsistas, tributários de práticas de leitura que pouco valorizavam a participação efetiva do leitor, mas a pura decodificação do código linguístico e o reconhecimento dos grafemas.

Consequentemente, em uma atitude que visava ao respeito aos saberes dos alunos, era preciso selecionar os materiais de leitura tendo em mira o gosto deles, visto que muitas vezes os textos que circulam na escola são selecionados pelos/as professores/as conforme seus próprios gostos e sem que os/as alunos/as sejam consultados para fazerem a seleção do que querem ler. Entretanto, quando o critério é o gosto pessoal, no caso do/a professor/a, é imprescindível que ele/a, realmente, goste dos textos com os quais pretende trabalhar, já que é necessário ter com esse texto uma profunda intimidade, uma experiência de prazer, momentos de convivência íntima e de revelações posto que esse não deva ser o único e exclusivo critério:

Na verdade, o que se quer dizer é que parece essencial gostar do texto com o qual se vai “trabalhar”. O simples amor pelo texto pode gerar um clima de entusiasmo e envolvimento que, dentro do contexto normalmente frio da sala de aula, de repente, se instauram condições adequadas para a vivência da experiência [da leitura]. De outra parte, como se ler um texto de que não se gosta? Não será um risco desnecessário? (BARBOSA FILHO, 2000, p. 28).

Como a experiência com o PIBID nos tem revelado, gostar é, portanto, o ponto de partida que não pode ser deixado de lado para o trabalho com a leitura em sala de aula no processo de formação de leitores dos mais diversos gêneros textuais. Embora seja notadamente subjetivo, o ato de gostar possibilita o início e o possível prolongamento da experiência de leitura. Para tanto, o/a professor/a deve estar consciente de que o seu gosto pressupõe outro: o do/a aluno/a do ensino fundamental e do médio, o que exige do docente uma sondagem a respeito do possível gosto desses/as alunos/as, a qual pode ser feita mediante questionários, conforme os/as bolsistas fizeram, ou, consoante sugestão de Pinheiro (2002), pode ser realizada a partir da convivência com os/as alunos/as e do conhecimento mais acurado sobre ele/as:

Muitas vezes, descobrimos o universo de interesse através das “agendas” de alunos e alunas. O método mais comum era perguntarmos de forma direta (ouvindo e anotando, através de pequenas fichas; organizando entrevistas elaboradas pelos próprios alunos, etc.). Outra é descobrindo os filmes que mais apreciam, os programas de rádio e televisão a que assistem, as novelas de que mais gostaram... (PINHEIRO, 2002, p. 25).

No caso de a escolha partir dos/as alunos/as, compete ao/à professor/a manter-se receptivo/a e atento/a aos gostos deles/as, o que exige dele uma história de leitura mais ampla do que a do/a aluno/a para que possa “se dar

bem” nessas situações de leitura, situações, por assim dizer, concretas, vivas e vívidas. Para tanto, outra exigência era feita aos/às bolsistas: cada um/a deles/as deveria ler minimamente bem os textos que pretendiam levar para a sala de aula e verificar a adequação de tais textos aos/às alunos/as. Cumpre reiterarmos que, partindo do/a professor/a ou do/a aluno/a, o gostar é imprescindível quando se tem como objetivo de trabalho a formação do leitor:

Pois bem, gostar é essencial. Sempre se conhece melhor quando se gosta. Sempre se faz melhor quando se pensa o que se gosta. Agora, é preciso se entender bem, gostar não significa impor nem direcionar. Gostar é importante, quando se trata do texto poético em sala de aula, porque o gosto contamina, irradia-se, promove a emoção, estimula a fantasia, enfim, deixa “alguma coisa no ar”. No mínimo, um exemplo de afetividade através do qual o professor deixa de ser um professor para ser um leitor, para ser uma pessoa que gosta de poesia. Se deste gosto não se aprende nada, aprende-se, pelo menos, um pouco de emoção, um pouco de amor. Fica, sem dúvida, um exemplo, uma atitude, a noção de uma aventura, um pedaço de utopia. Na verdade, considerada a situação do aluno, isto é mais que significativo, uma vez que, se não se ensina poesia (decerto algo impossível), pode se ensinar o gosto e a paixão (BARBOSA FILHO, 2000, p. 28- 29).

Sem esquecer-se do gosto pelos textos e de fazer uma sondagem sobre os interesses dos/as alunos/as, é necessário também que o/a professor/a saiba que precisa oferecer aos/às alunos/as textos novos que, ao abordarem experiências novas por que ainda não passaram, possam ser integrados ao universo deles/as, auxiliando-os/as a se comunicarem com o mundo e alargando, assim, os seus horizontes de expectativas. Ao lado do trabalho com textos escolhidos a partir do gosto pessoal do/a professor/a, mas, sobretudo, do/a aluno/a, é necessário elaborar questões interessantes e desafiadoras. Por fim, fazia-se necessário pensar em atividades que fossem realizadas pelos/as alunos/as não só dentro da sala de aula, mas também que pudessem ser divulgadas para além do ambiente escolar, o que poderia motivar todos/as para a leitura e a produção de textos dos mais diversos gêneros e domínios discursivos.

Considerações Finais

O PIBID, a nosso ver, como reiteramos ao longo do presente texto, possibilita que os/às alunos/as da graduação sejam, por um tempo mais longo do que podem propiciar disciplinas obrigatórias da grade curricular da licenciatura, tais como Prática Pedagógica ou Estágio Supervisionado, postos em situações concretas de ensino, o que é de suma importância para os/as licenciandos/as, principalmente se considerarmos que muitos/as deles/as nunca estiveram em sala de aula. Lembremos, aqui, que o PIBID não se afigura importante apenas por inserir os/as graduandos/as em situações reais de sala

de aula, mas também por incitá-los/as a refletir sobre as condições das práticas desenvolvidas em sala de aula, seja pelo/a professor/a-supervisor/a, seja pelos próprios bolsistas do PIBID, e por, a partir dessa reflexão, impeli-los/as a propor situações que incidam sobre tais práticas a fim de promover melhorias no ensino bem como o incentivo à formação do professor/a-pesquisador/a.

Eis por que as ações do PIBID no curso de Letras de Monteiro estiveram centradas na tríade: reflexão, ação e reflexão. Ou seja, pensamos ser necessário, primeiramente refletir sobre os espaços e as situações de ensino sobre os quais iríamos intervir a fim de que pudéssemos pensar como, durante as ações de intervenção, agiríamos e depois foi necessário que voltássemos à reflexão para que pudéssemos saber quais tinham sido os aspectos positivos e/ou negativos de nossas ações interventivas a fim de que repensássemos o nosso agir. Em outras palavras, centrando-nos na reflexão, na ação e no retorno à reflexão, assumimos uma postura que acreditamos ser necessária para orientar as nossas (inter)ações pedagógicas, para inspirar nossas estratégias e métodos, para iluminar hipóteses de investigação, para, enfim, evidenciar que, se a ação é inerente ao exercício pedagógico, a reflexão sobre o nosso agir é outra condição *sine qua non* na nossa formação docente. E aqui nos reportamos, mais uma vez, aos ensinamentos de Paulo Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela 'aproximá-lo' o máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha de prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-ver, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de star sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2001, p. 43-44).

A reflexão crítica entre o fazer e o pensar sobre o fazer, movimento esse que, no dizer de Freire (2001), é dinâmico e dialético leva-nos a perceber que, no que tange ao PIBID, *aluno/a da educação básica, professor/a-supervisor/a e bolsistas* estão inseridos em um processo dentro do qual cada um/a constitui elo importante na promoção de alterações no modo como se vem processando o ensino em nossa educação básica. O PIBID torna-se, portanto, o palco para onde converge a troca de experiências (teóricas, práticas e de vivências) entre

o/a supervisor/a, professor/a por anos a fio; os/as bolsistas, alunos/as, muitas vezes, ávidos/as por um espaço de atuação, por uma turma toda sua; e os/as alunos/as do ensino fundamental e médio para quem a função social da escola está muito esmaecida e para os/as quais é preciso deixar claro que a escola é fator importante de mudança social, principalmente para os sujeitos oriundos das classes subalternas.

A intermediar a confluência dessas experiências estão o dialogar e o planejar e não a apresentação de receitas a serem, mecanicamente, executadas. Acreditamos que o PIBID propicia o encontro entre sujeitos com práxis não necessariamente antípodas, mas complementares: o/a professor/a-supervisor/a e o/a graduando/a-bolsista. Se, por um lado, o/a bolsista entra em contato com situações concretas de sala de aula, se ele/a é inserido/a no cotidiano da escola, com seus altos e baixos, alegrias e dissabores, contato esse imprescindível a sua formação docente; por outro lado, o/a próprio/a professor/a-supervisor/, diante das discussões acerca dos conteúdos e materiais a serem levados pelos/as bolsistas para a sala de aula, é convocado/a a discutir e refletir sobre a sua própria prática. Nesse sentido, o PIBID está contribuindo para que tal professor/a-supervisor/a receba, indiretamente, uma formação continuada. Por isso, as ações do referido programa configuram-se, pois, como uma espécie de confluência de experiências no campo do magistério, as quais podem redimensionar nossas práticas de ensino, razão por que o PIBID pode ser visto como um espaço de aprendizagens mútuas.

Referências

- BARBOSA FILHO, Hildeberto. *Literatura: as fontes do prazer*. João Pessoa: Ideia, 2000.
- BRAIT, Beth. Como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida? In: _____. (org.). *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-14.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: — *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: — *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades, 2002.
- CHIAPPINI, Lígia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, Pedro Benjamin. Círculo da leitura: identidade e formação do leitor em processo de formação. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervat. São Paulo: UNESP, 2002.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 2002.
- SILVA, Marcelo Medeiros da. *Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2006. (Dissertação de Mestrado).
- STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.
- YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert e SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. Parâmetros curriculares nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Iniciação à docência no processo de formação em Pedagogia

VASCONCELOS, Teresa Cristina¹ - UEPB
Subprojeto: Pedagogia

Resumo

Atualmente, o discurso acadêmico em torno da formação de professores se dirige no sentido da necessária coerência entre os propósitos e a materialização desse processo na prática. No intuito de apresentar possíveis formas de promover o contato do formando com a articulação teoria-prática para atingir essa coerência, relata-se neste artigo a experiência de uma professora no exercício da função de coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é mostrar a inserção de 15 (quinze) estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, em escolas públicas e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob sua orientação e de três professoras das escolas participantes, e refletir acerca das contribuições dessa experiência tanto para a formação inicial das licenciandas quanto para a formação continuada das professoras supervisoras, e ainda para si mesma, como docente de licenciatura. Para isso, foi necessário apresentar algumas informações acerca do referido curso e do Subprojeto em execução e apresentar uma explicitação sucinta das atividades realizadas, tanto no âmbito da universidade quanto no das escolas parceiras do programa. A reflexão é orientada pela leitura de obras de pensadores da educação que têm se dedicado a uma análise profunda dos processos de formação de professores e que apresentam formas de entender, trabalhar e orientar a educação, tais como Pimenta e Lima (2012), Leite (2011), Vasconcellos (2009, 2006), Freire (2007), Rios (2001) entre outros. Considera-se que, com a experiência relatada, a formadora, as professoras e as estudantes envolvidas no Subprojeto se deparam com sua ação, tendo elementos para pensar sobre ela, confirmá-la, alterá-la, ressignificá-la. Há, pois, uma dimensão pedagógica incidindo sobre a experiência, cuja potencialidade, juntamente a de outras ações, é operar mudanças no âmbito do Curso de Pedagogia e das escolas parceiras.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Coordenação.

1 *Mestra em Ciências da Sociedade* tecriva13@gmail.com

Introdução

O que se procura com o gesto de ensinar, senão partilhar um esforço amoroso, que os gregos chamam *philia*, na direção de um saber inteiro, por eles denominado *sophia*, que se coloca sempre à frente, no horizonte, como um ideal a ser constantemente buscado?

Terezinha Azeredo Rios

Sou professora. Esta é a minha profissão. Sou docente porque estou no exercício efetivo da minha profissão, estou desenvolvendo um processo de ensino. Gosto de ensinar e entendo que essa ação deve, fundamentalmente, resultar na aprendizagem de estudantes que partilham comigo o esforço da busca pelo saber.

Atuando em cursos de licenciatura, preciso ter em vista que o saber a ser buscado nesses cursos é o de ser professor, ou melhor, de como tornar-se professor. Sendo assim, devo assumir a responsabilidade de contribuir para que, no seu processo de formação inicial, os licenciandos comecem a aprender a fazer bem o que lhes será requerido no exercício da profissão, na docência. Desse modo, compreendo que esta também deve ser a minha postura como participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica.

Neste artigo relato minha experiência no referido Programa, como coordenadora de área, Subprojeto Pedagogia, no *Campus* I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Considero a elaboração deste texto relevante não só em termos de uso institucional, para publicização de ações realizadas, mas também no âmbito pessoal, uma vez que me oportuniza a reflexão que instiga uma avaliação da minha atividade profissional. Nele, intencionalmente, tomo as informações objetivas das atividades descritas e as articulo na tentativa de perceber, com mais clareza, largueza e profundidade, o significado do meu trabalho.

Por se tratar de um relato referente ao período de apenas um ano de atividades realizadas na universidade e em escolas de educação básica configura-se como uma breve narrativa analítica com foco no itinerário percorrido nesse recorte espaço-temporal.

O meu objetivo é mostrar a inserção de estudantes de Pedagogia em escolas públicas e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob minha orientação e de professoras das escolas participantes, e refletir acerca das contribuições dessa experiência tanto para a formação inicial das licenciandas quanto para a formação continuada das professoras supervisoras e, ainda, para mim, como docente de licenciatura. Para isso, foi necessário apresentar algumas informações acerca do referido curso e do Subprojeto em execução e apresentar uma explicitação sucinta das atividades realizadas, tanto no âmbito da universidade quanto no das escolas parceiras do programa. A reflexão é

orientada pela leitura de obras de pensadores da educação que têm se dedicado a uma análise profunda dos processos de formação de professores e que apresentam formas de entender, trabalhar e orientar a educação, tais como Pimenta e Lima (2012), Leite (2011), Vasconcellos (2009, 2006), Freire (2007), Rios (2001) entre outros. Considero que, com a experiência relatada, a formadora, as professoras e as estudantes envolvidas no Subprojeto se deparam com sua ação, tendo elementos para pensar sobre ela, confirmá-la, alterá-la, ressignificá-la. Há, pois, uma dimensão pedagógica incidindo sobre a experiência, cuja potencialidade, juntamente a de outras ações, é operar mudanças no âmbito do Curso de Pedagogia e das escolas parceiras.

Subprojeto Pedagogia

A formação de professores tem sido alvo de políticas educacionais e também de estudos e pesquisas, sinalizando a importância deste fenômeno para o desempenho qualitativo da educação na sociedade (GATTI e BARRETTO, 2009; GATTI e NUNES, 2008).

A importância dessa formação requer a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos a fim de reunir propostas de ação concreta a executar, considerando a instituição como um espaço de formação de cidadãos, e definir e organizar as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o PPP do Curso de Pedagogia da UEPB incorpora princípios da Base Comum Nacional, formulados pela Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), dentre os quais destaco:

- a. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b. Unidade entre teoria e prática que implica assumir uma postura em relação à **produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias** para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e, ênfase na pesquisa

como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

c. Formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondentes à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação.

A despeito do que preconizam estes princípios, a formação teórico-prática do pedagogo na UEPB tem mostrado carência no que se refere à necessária articulação sistemática com a escola, particularmente sob o recorte do fazer pedagógico propriamente dito. Neste sentido, não se pode perder de vista que “em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como ‘teoria da educação’ evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa” Saviani (2007, p.102).

Enfatizo esse aspecto porque acredito que à medida que esta articulação se estabelece pode ter início um processo de reflexão e de discussão sobre caminhos e descaminhos da formação inicial e da formação continuada, o que potencializa rupturas com práticas instaladas, tanto no trato das teorias quanto com significados que proclamam o caráter inútil das teorias na prática educacional, seja na escola, seja na universidade. Em outras palavras, ao se depararem com a necessidade de agir na sala de aula, em determinadas circunstâncias em que não sabem como fazê-lo, licenciandos e professores da educação básica são levados a refletir e podem perceber a necessidade de buscar subsídios teóricos que os auxiliem na tomada de decisão diante dos desafios postos pelo cotidiano escolar.

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para refletir sobre o seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e o aperfeiçoamento de sua atividade educativa (LEITE, 2011, p.48).

Considerando essa indissociabilidade e com a finalidade de fazer com que o estudante de licenciatura vivencie, durante o curso, o que virá a ser a sua vida profissional, a universidade promove o estágio supervisionado. Especificamente no Curso de Pedagogia da UEPB, cujo objetivo é formar pedagogos capacitados a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Processos Educativos, são oferecidos estágios supervisionados nesses três âmbitos. Não obstante os esforços envidados pelos professores responsáveis pelos componentes curriculares de estágio e pelos estudantes há uma inquietação advinda de ambas as partes, e também das escolas, quanto **às dificuldades de operacionalização** desses estágios. São problemas que vão desde o elevado número de estagiários a serem acompanhados por cada professor até o reduzido tempo dedicado ao

efetivo exercício da docência por cada estudante. Além disso, ainda não se conseguiu estabelecer uma relação de parceria universidade-escola de modo que os envolvidos nessa relação tenham clareza do seu papel o que, muitas vezes, faz com que professores da educação básica assumam posturas polarizadas, ora demonstrando insatisfação com a presença de estagiários em sua sala de aula, tomando-os como intrusos que atrapalham o seu trabalho, ora vendo na presença destes uma possibilidade de se ausentar da sala de aula.

Nesse contexto se insere o Subprojeto Pedagogia, que ora está sendo desenvolvido, com o objetivo de melhorar a formação inicial de quinze futuras pedagogas, à medida que lhes possibilita a inserção na escola, proporcionando-lhes experiências do cotidiano escolar elevando, assim, a qualidade das ações acadêmicas, no que tange ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta desse subprojeto alcança também a formação continuada de professoras da educação básica que assumem a supervisão das atividades realizadas, em suas próprias salas de aula, pelas licenciandas. Ela está ancorada nas ideias de Fusari (2002) e Estrela (2003), no sentido de que só um processo de formação permanente e integrada, que provoque o professor a pesquisar sobre os desafios do cotidiano escolar, poderá levá-lo a rever e reelaborar sua prática pedagógica. Essas ideias me levam a acreditar que palestras isoladas, treinamentos e cursos de atualização esporádicos, por si só, não promovem mudanças significativas na prática docente.

A inserção das licenciandas na escola conta, portanto, com a participação direta de uma professora do curso de Pedagogia (mediadora) e de três professoras-supervisoras, devidamente engajadas no projeto e conscientes da necessária articulação entre as três partes. Como diz Paulo Freire (2007, p.23), “é preciso que ... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Este subprojeto proporciona a articulação entre a UEPB, como instituição formadora, e três escolas da rede estadual de ensino de Campina Grande, destacando a formação inicial e a formação continuada como elementos necessários à melhoria da qualidade de formação profissional e à valorização do trabalho pedagógico. Neste sentido, importa entender que

a dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais permite que se leve em conta a vasta gama de experiência que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano (PIMENTA e LIMA, 2012, p.130)

Trata-se da possibilidade de uma experiência ímpar para cada sujeito que dela participa, por favorecer aprendizagens que só a vivência pode oferecer,

como o contato direto com problemas postos pela prática no cotidiano escolar e a busca de formas de sua superação.

Traçando-se um sucinto perfil das licenciandas que participam desse subprojeto têm-se quinze estudantes que, ao ingressarem no programa, se encontravam em diferentes períodos do curso, sendo duas no 3º, uma no 4º, uma no 5º, quatro no 6º, uma no 7º, e seis no 9º. Sete são alunas do turno diurno e oito são do noturno.

Quanto às supervisoras, as três são graduadas em Pedagogia e duas cursaram especialização na mesma área. Uma delas iniciou sua atuação como professora mesmo antes da formação docente, como auxiliar de sala de aula. Tem experiência de docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Supervisora Educacional. Outra tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em escolas da rede pública como da rede privada de ensino. A terceira leciona desde 1985, e em 1989 começou a trabalhar na escola onde se encontra atualmente, na qual ensinou a turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também atuou como gestora.

Atividades desenvolvidas

Antes de dar início às atividades nas escolas fizemos uma reunião para a apresentação detalhada do Programa e do Subprojeto, para entrosamento das participantes e para definição dos grupos e do papel a ser desempenhado por cada bolsista, de acordo com os objetivos do PIBID. Assim, sabendo quais são esses objetivos e as atribuições das pessoas nele envolvidas, em conversa com as supervisoras, as estudantes se organizaram em três grupos, de acordo com os seguintes critérios: a compatibilidade entre o horário de aulas na universidade e o turno em que deveriam estar na escola, e a conveniência quanto à localização da escola e a facilidade de deslocamento de cada uma. Em seguida, apresentei uma proposta sobre o que fazer na escola, elaborada com base em Vasconcellos (2009, 2006), segundo o qual “a atividade do professor numa perspectiva dialética implica basicamente: conhecer a *realidade*, ter clareza de *objetivos* e traçar *mediações* significativas, *agir* de acordo com o planejado e *avaliar* sua prática (*Métodos*)”. A seguir, as diretrizes da proposta O QUE FAZER NA ESCOLA?

1. Análise da realidade;
2. Projeção de Finalidades;
3. Ação Pedagógica;
4. Promoção de encontros de formação e/ou minicursos e oficinas;
5. Reuniões sistemáticas com todos os participantes do projeto.

A proposta foi discutida e aprovada de modo a seguir o cronograma específico do subprojeto com base no qual os grupos combinaram o início das atividades nas escolas.

A primeira destas consistiu num levantamento de dados que resultou na análise da realidade e proporcionou a contextualização, tática que considero essencial por entender que a percepção das características do ambiente e do cotidiano escolar, bem como peculiaridades de estudantes e de outras pessoas que dele fazem parte, é indispensável para que licenciandas que se encontram no processo de iniciação à docência construam significados acerca do ser professora. Além disso, é preciso ter noção da organização escolar, das estruturas da instituição para a viabilização de inovações no processo de ensino e aprendizagem que se pretende desenvolver, pois,

hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança. (NÓVOA, 1992, p.41)

Sendo assim, considero pertinente informar, mesmo que resumidamente, sobre as condições das escolas, e mais especificamente das salas de aulas e das turmas, em que vêm sendo realizadas as experiências pedagógicas das bolsistas.

A realidade

A Escola Estadual do Ensino Fundamental – EEEF Santo Antônio, localizada na Rua Francisco Antonio do Nascimento nº 1078, no bairro de Santo Antônio, é uma instituição confessional pertencente à Associação São Vicente de Paulo conveniada com o Estado. Oferece o ensino fundamental (1º ao 5º ano) a 445 crianças organizadas em 15 turmas e seu IDEB é 5,6. Além das professoras dessas turmas e da gestora e sua adjunta, conta com 17 funcionários, alguns efetivos, e outros prestadores de serviços. Possui amplo espaço interno e externo numa construção que data da década de 1940 e que necessita de reforma e manutenção de sua estrutura física, o que vem ocorrendo de forma muito lenta, devido à falta de recursos financeiros. Apesar dessa carência, é vista pela comunidade como uma ótima escola, chegando a ter fila de espera por uma vaga.

Quando as estudantes bolsistas do Pibid chegaram à escola, no segundo semestre de 2012, tiveram a seguinte visão da sala de aula: tamanho adequado ao número de alunos, ventilada e bem iluminada, porém, o posicionamento do quadro fazia com que fosse preciso fechar as janelas sempre que a claridade

do sol incidia sobre ele, pois dificultava a visualização por parte das crianças. Era uma classe do quarto ano, composta por trinta e dois alunos, sendo quinze meninas e dezessete meninos, cuja situação socioeconômica se enquadrava na classe baixa, sendo, em sua maioria, dependentes de programas governamentais. Com o início das obras de recuperação e manutenção do prédio essa turma foi deslocada para uma sala de uma instituição vizinha, pertencente à mesma ordem religiosa, onde foi concluído o ano letivo de 2012.

Nesta mesma sala está instalada a turma do quarto ano de 2013, que apresenta características socioeconômicas semelhantes à anterior.

A EEEF de Aplicação, situada à Rua João Lélis, S/N – Catolé, foi fundada em 01/05/1960. É uma instituição laica que oferece os níveis I e II do Ensino Fundamental a 934 alunos, numa edificação que se encontra em bom estado de conservação e que dispõe de espaço interno e externo condizente com as exigências legais para a realização de suas atividades. Apresenta IDEB 4,9.

Nesta escola, a sala de aula destinada à turma do 4º ano de 2012 era bem iluminada e oferecia espaço adequado ao número de alunos. No entanto, estes deixavam transparecer grande carência nos aspectos social, afetivo, emocional e comportamental, e déficit de aprendizagem. Numa sala em condições idênticas está instalada a turma de 2013, da qual um terço dos alunos é constituído por analfabetos, mesmo sendo de 4º ano.

A EEEF Nossa Senhora do Rosário, localizada na Rua Nilo Peçanha, S/N, no Bairro da Prata, foi criada em dezembro de 1954. Atualmente atende a 805 alunos, do 3º ao 9º anos do fundamental e tem IDEB 4,7. Mesmo tendo passado por reforma e manutenção recentemente, sua estrutura física apresenta espaço inadequado para o desenvolvimento das atividades escolares. A sala de aula utilizada em 2012, mesmo para o reduzido número de 17 alunos do 5º ano B, era muito pequena, além de ser pouco arejada e mal iluminada. Na faixa etária média de 11, 5 anos, nove deles já haviam sido reprovados no 5º ano.

Com essa visão geral do contexto partimos para a busca de informações acerca das necessidades dos educandos no que se refere à aprendizagem de conteúdos escolares. Para detectá-las foi feita uma avaliação diagnóstica por meio da qual foi possível identificar a dificuldade de ler, escrever e calcular como principal problema a ser superado.

Finalidade - Formas de Mediação - Ação Pedagógica

Com o conhecimento da realidade e a identificação do aspecto negativo central a ser suplantado, o passo seguinte foi expressar a intencionalidade do grupo, sendo esta perpassada pelo

caráter engajado (o que implica o investimento do sujeito) e transitivo (algo que está em movimento, em direção a), indo para a atividade prática (intencionalidade = intenção

se tornando realidade). [...] em seu aspecto ético e político, o compromisso do sujeito com a ação decorrente do intento (VASCONCELLOS, 2006, p.42).

Deste modo, definimos como objetivo geral da ação colaborar na promoção do letramento das crianças, isto é, no “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004). Esta decisão se deu por entendermos que ler e escrever são as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de serem aperfeiçoados os conhecimentos referentes à língua materna e permitir o acesso ao saber elaborado das diversas áreas de conhecimento.

Sabendo a finalidade da ação a ser executada, cada grupo estudou possibilidades de formas de encaminhamento da intervenção na realidade, tomando a necessidade manifesta como primeiro ponto a ser considerado. O segundo foi não perder de vista que, nas escolas estaduais da Paraíba, o planejamento de professores dos anos iniciais é realizado de modo a se adequar ao Programa Primeiros Saberes da Infância, uma política pública do Governo do Estado da Paraíba, cuja finalidade é traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

Partindo dessas considerações foi adotado o Projeto Didático como forma de condução do processo de ensino e aprendizagem por ser este um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema com o objetivo de articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna os estudantes corresponsáveis pela própria aprendizagem.

Na EEEF Santo Antônio, para a turma de 2012, decidiu-se por um projeto cujo produto final foi um jornal, o que possibilitou um trabalho interdisciplinar. Quando da conclusão foi feita a exposição de todo o material produzido ao longo da realização do projeto, por meio do qual foi possível verificar como os alunos se envolveram e aprenderam sobre um jornal. Além disso, a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento aconteceu de maneira divertida e proveitosa.

Para a turma de 2013 foi elaborado o Projeto Leitura e Escrita com enfoque em gêneros textuais, levando os alunos a participar de atividades dinâmicas de leitura e de escrita, abordando temas que despertem o seu interesse, que sejam relevantes e voltados para os conteúdos da série em que se encontram. A intenção é que conheçam as características de diversos gêneros textuais para que possam fazer uso desses recursos nas diferentes situações

em que são submetidos ao contato com textos, ampliando sua capacidade de leitura e escrita. Esse projeto está em andamento e o grupo pretende continuar esse trabalho significativo com a preocupação de que as crianças concluam o 4º ano lendo com compreensão e escrevendo com clareza.

Na EEEF de Aplicação foi desenvolvido, em 2012, o projeto intitulado *Estudando, Lendo e Brincando* cuja metodologia consistiu em atividades que privilegiaram a interdisciplinaridade, uma vez que foram considerados aspectos relacionados à Língua Portuguesa, à Matemática, à História e às Ciências da Natureza na escolha e utilização de jogos didáticos, criação da Hora do Conto, locação de livros, produção textual, construção de um livrinho, análise de filme, gincana ortográfica e na produção de uma peça teatral, dentre outras. Durante todo o período de desenvolvimento do projeto houve empenho em se fazer a mediação a fim de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno para que ele consiga ler com compreensão e alcance as aprendizagens que se espera.

Em 2013, na turma composta por vinte e oito alunos, no início do ano nenhum aluno sabia escrever o próprio nome completo e destes, oito não conseguiam sequer decodificar. Diante dessa situação, foi elaborado um plano de alfabetização para agregar ao projeto que havia sido realizado no ano anterior e que foi retomado neste ano. Assim, foi elaborado um subprojeto a ser realizado com as oito crianças analfabetas, intitulado “Estruturando a leitura no 4º ano do ensino fundamental: um resgate do diálogo do aluno no seu cotidiano”. Esse processo ainda não foi concluído uma vez que o Projeto e o subprojeto se encontram em andamento, mas já há resultados parciais: dos oito alunos que não sabiam ler e escrever apenas dois ainda não conseguem fazê-lo como esperado, acompanhando os colegas. E os vinte que estavam com dificuldades na leitura passaram a ter o hábito de ler e estão se comportando melhor em sala de aula.

Na EEEF Nossa Senhora do Rosário foi elaborado o projeto intitulado *Ler é bom! Experimente!* A ação pedagógica se desenvolveu considerando a diversidade textual que existe fora da escola, com práticas de leitura e escrita que permitissem aos alunos experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico.

A consciência da importância dessa sólida formação do leitor permeou todo o trabalho e provocou o envolvimento efetivo nas ações desenvolvidas, instigando as bolsistas à busca pela inovação da prática pedagógica, pelo desenvolvimento da habilidade de preparar bem os procedimentos de ensino e o cuidado de utilizar adequadamente recursos didáticos, isto é, levou-as a desenvolver reflexões sobre algumas abordagens didático-metodológicas a partir de análises de documentos oficiais, livros didáticos e organização dos conteúdos.

Encontros e minicurso

Além dos meus encontros sistemáticos com as estudantes e supervisoras, não posso deixar de salientar a significativa contribuição do minicurso de Matemática que está sendo oferecido dentro do Subprojeto.

Informada pelas bolsistas dos três grupos sobre sua dificuldade para orientar as crianças em suas atividades de Matemática, por falta de domínio de conteúdo, providenciei o minicurso a fim de minimizar o problema. Para tanto, um professor do Departamento de Matemática da UEPB se encontra com as bolsistas uma vez por semana, durante a tarde, para ensinar conteúdos e orientá-las metodologicamente a fim de que possam trabalhar com as crianças com mais segurança. A participação das bolsistas neste minicurso tem se refletido em sala de aula quando da orientação às crianças na resolução de atividades. Percebe-se que elas estão mais seguras em relação aos conteúdos e isso faz com que o trabalho seja mais profícuo e flua com maior tranquilidade. Os efeitos desse minicurso estão se repercutindo, também, no curso de Pedagogia onde as bolsistas têm divulgado o que estão aprendendo. Essa divulgação está se dando de tal forma que muitas estudantes estão solicitando que ele se estenda a não bolsistas.

Considerações finais

Neste relato mostrei como está ocorrendo a inserção de estudantes de Pedagogia no contexto de escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob minha orientação e de professoras das escolas.

As contribuições dessa experiência para a formação inicial das licenciandas me levam a considerar o PIBID como o elo que faltava aos cursos de licenciatura para promover a articulação entre a teoria e a prática de modo a contribuir efetivamente na formação de professores. Vivenciar a docência nos moldes propostos pelo PIBID, lidando diretamente com os problemas postos pelo cotidiano escolar, pode servir de alerta para o compromisso que se vai assumir cada vez que entrar numa sala de aula como profissionais. Também faz ver com maior clareza a importância da articulação entre a universidade e a escola de educação básica, pois, estando ainda em andamento, a experiência vem mostrando às bolsistas, com mais clareza, como se processa a relação teoria-prática. Além disso, elas têm expressado o fato de as atividades desenvolvidas no âmbito escolar estarem impactando positivamente sua formação.

No que se refere à formação continuada das professoras supervisoras, a experiência de acompanhar grupos de iniciantes na docência lhes vem possibilitando não apenas repassar informações acerca de modos de condução dos processos de ensino e de aprendizagem, como também reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, conduzindo-as a leituras e estudos em busca de inovação para a sua prática.

Para mim, como docente de licenciatura que atuou durante quase vinte anos nos anos iniciais do ensino fundamental, coordenar esse subprojeto tem um significado especial e me leva a fazer uma reflexão que implica uma análise crítica do trabalho que venho realizando no curso de Pedagogia. Essa análise suscita uma provocação que faço a mim mesma em relação à validade do meu trabalho, a sua legitimidade no processo de formação de estudantes que estão se construindo professoras: qual o significado que ele tem para essas pessoas e para a comunidade como um todo, desde o âmbito do curso de formação até a sociedade mais ampla, nos locais onde essa formação vai repercutir?

A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós (RIOS, 2001, p.47).

Sendo assim, entendo que, com a experiência relatada, a formadora, as professoras e as estudantes envolvidas no Subprojeto se deparam com sua ação, tendo elementos para refletir sobre ela, confirmá-la, alterá-la, ressignificá-la. Há, pois, uma dimensão pedagógica incidindo sobre a experiência, cuja potencialidade, juntamente a de outras ações, é operar mudanças no âmbito do Curso de Pedagogia e das escolas parceiras.

Referências

- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GATTI, B. (Coord.). ; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B.; NUNES, M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.
- LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- NÓVOA, A. (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIOS, T. de A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, fev/abr, 2004.
- UEPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Campina Grande, PB, 2009.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 19 ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- _____. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. 8 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

As contribuições do Pibid na formação inicial e continuada dos professores e graduandos do curso de Geografia

VILAR, Maria Juliana Leopoldino¹ - UEPB
HENRIQUES, Cléoma Maria Toscano² - UEPB
Subprojeto: Geografia

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. Busca com essa descrição verificar as contribuições das atividades na formação inicial dos graduandos em Geografia como também na formação continuada dos professores supervisores envolvidos no subprojeto. Todas as etapas do subprojeto foram realizadas entre universidade – escola, sendo envolvidos no processo quinze alunos bolsistas do curso de graduação em licenciatura em Geografia, três professores supervisores que tinham o papel de acompanhar os bolsistas nas atividades desenvolvidas nas escolas, uma coordenadora do subprojeto que facilitou a integração entre a teoria e prática e uma colaboradora professora do curso de licenciatura para dar suporte e orientação ao projeto. A pesquisa foi fundamentada na análise dos relatórios desenvolvidos no período de agosto/2012 a agosto/2013, para assim reconhecer as práticas didático-pedagógicas e propor alternativas capazes de amenizar algumas dificuldades encontradas. Concluímos que o subprojeto foi executado de forma que contribuiu para um melhor aproveitamento do currículo da geografia no ensino básico, motivando professores e alunos nas escolas e fortalecendo a formação dos graduandos do curso de geografia bem como intervindo de forma significativa no ensino público, formando cidadãos participativos e estimulando projetos inovadores.

Palavras-chave: PIBID, Formação inicial e Formação continuada.

1 *Colaboradora do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.* E-mail: julianalspb@yahoo.com.br

2 *Coordenadora do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.* E-mail: ct-henriques@uol.com.br

Introdução

Levando em consideração que a educação provém de uma base importante a qual necessita de profissionais qualificados para assumir o papel de professor(a), é que podemos de fato chamar atenção para o papel das instituições formadoras. A formação do professor é contínua, mesmo cursando uma licenciatura o aluno traz consigo uma carga cumulativa de influência de acontecimentos históricos, políticos e culturais que possibilita novos modos de agir, pensar e transformar a sua realidade. (PASSERINI, 2007).

Com uma educação já adquirida desde a sua convivência familiar até a universidade o discente no curso de licenciatura espera uma teoria condizente a sua realidade, para que no futuro a sua prática em sala de aula permita uma formação pautada na capacidade de desenvolver aptidões e competências.

Com os professores(as) que estão em efetivo dever de seu trabalho acreditamos haver um descontentamento entre as práticas pedagógicas fundadas em alguns anos de experiência e o distanciamento da teoria construída na sua formação inicial

O processo de construção desse conhecimento pelo professor tem como referências mais diretas, de um lado os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia acadêmica quanto a didática da geografia e, de outro, a própria geografia escolar já constituída. (CAVALCANTI, 2012, p.92)

O grande desafio é proporcionar tanto na universidade quanto na escola um ambiente favorável para o desenvolvimento pleno da relação entre teoria e prática, que acontece nas discussões da disciplina de Prática Pedagógica, nas atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado, nos projetos de extensão, nos programas de fortalecimento da formação docente – PIBID e nos espaços de formação continuada proporcionados pelas secretarias municipais e estaduais de educação para os professores de educação básica.

Mesmo com as inúmeras possibilidades de proporcionar aos discentes e docentes a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, surgem alguns questionamentos: será que os estudantes de licenciatura em Geografia estão realmente qualificados para lidar com a realidade escolar? Como motivar os graduandos a pensar em alternativas para a melhoria do ensino público? Como os professores da educação básica percebem a sua prática? Como o PIBID pode contribuir para a formação contínua dos professores da educação básica?

É nessa perspectiva que escrevemos o subprojeto de Geografia – Campus III – Guarabira no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID com uma proposta que se baseia no fortalecimento de graduandos que possam contribuir de maneira significativa na vivência da escola e na oportunidade dos professores da educação básica enriquecer a sua prática agindo de forma recíproca na construção do conhecimento.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID na formação inicial e continuada através do subprojeto Geografia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira, a sua organização e proposta de trabalho, entendendo que foi construído de forma flexível sendo adaptado conforme as necessidades locais exigidas pelo contexto.

Pretendemos com essa análise debater sobre a atual realidade da formação docente para o ensino de geografia apontando possíveis caminhos para que a educação escolar seja realizada em sua forma plena e que a geografia da sala de aula – seja na universidade ou no ensino fundamental e médio – permita que o aluno amplie sua visão de mundo, conheça e reconheça seu papel na sociedade e que possa ser um agente crítico transformador do espaço em que vive.

Referencial teórico

O ensino de Geografia

Há décadas o ensino de Geografia era pautado na transposição didática onde o conhecimento se repetia seja dos livros didáticos ou das afirmações feitas pelo professor como verdade absoluta onde não se podia contestar, pois o professor era detentor de todo o saber. “Além disso, a geografia na escola é, na maioria das vezes, uma lição a aprender. Nas instruções ministeriais como em muitos manuais, a geografia se decora, não se compreende” conforme destaca Foucher (1995 p. 16).

De maneira geral, os alunos não conseguiam interligar a realidade onde os mesmos estavam inseridos com os conteúdos que estavam sendo transmitidos, e com esta falta de contextualização não havia construção do conhecimento.

A Geografia Tradicional tinha como objetivo estabelecer relação de poder tanto na ação de domínio da superfície terrestre, como na forma de transmissão dos conteúdos que se prendia na descrição da realidade, onde os professores em suas aulas mascaravam a real função do ensino de Geografia.

A Geografia segundo Lacoste (1988):

É uma ciência que na sua origem apresentava um forte caráter tradicional na sala de aula. Isso se devia implicitamente ao fato de que era mais conveniente que a maioria das pessoas pensasse que a Geografia era uma ciência inútil e sem importância. Assim, elas não poderiam ter seus próprios posicionamentos diante do que lhes era impostas, permitindo que apenas uma minoria tivesse autonomia e estivesse à frente das decisões. A Geografia Tradicional servia ao poder e sua forma descritiva da realidade camuflava a sua importância.

Com o surgimento da Geografia Nova (SANTOS, 1978), o ensino passou por uma significação. Na sala de aula esta nova forma de pensar a Geografia aparece como possibilidade de pensar o mundo, onde o geógrafo utiliza em

suas aulas o seu potencial teórico, junto às metodologias modernas que dinamize os conteúdos, objetivando contribuir positivamente para a solução dos problemas de aprendizagem.

O ensino de Geografia precisa ser algo dinâmico, porque a geografia é dinâmica, é preciso que este conhecimento seja construído junto com os alunos dando significados ao mesmo. Uma pessoa somente aprende quando pode atribuir significação ao que aprendeu e, portanto, torna-se capaz de fazer uso da aprendizagem para aprender outras coisas.

Formação inicial: um ponto de partida?

O professor é um agente da educação escolar na formação dos educandos, pois como mediador pode facilitar, estimular e construir conhecimento com os discentes. Ensinar geografia envolve um amplo conhecimento teórico, uma análise da realidade local e domínio de metodologias para atingir a diversidade dentro da sala de aula. Mas como podemos nos preparar para esse desafio?

Um curso de graduação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite um acúmulo de conhecimentos científicos e oportunidades de treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas como necessárias ao bom desempenho docente. Segundo PIMENTA (2008, p.41) a universidade é por excelência o espaço formativo da docência uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade.

O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-pedagógicas. (PONTUSCHKA, 2009)

Nas instituições de formação docente o papel da teoria é oferecer instrumentos para análise e investigação que permitam questionar as práticas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento. Assim, favorece a formação de um profissional reflexivo, pois são capazes de produzir conhecimento.

O papel da prática é proporcionar ao educando uma aproximação à realidade na qual atuará, tendo que articular o saber geográfico e sua significação social. Isso implica que os graduandos devem estar durante toda a sua formação voltada para as necessidades e as possibilidades de se utilizar o conhecimento construído na academia nas salas de aula da educação básica.

No entanto há uma preocupação no que diz respeito às instituições formadoras com os seus diferentes currículos e pela percepção que se tem pelos profissionais que formam professores. Para Cavalcanti (2012)

Pelo que se sabe, a maior parte dos cursos de geografia forma profissionais para atuar no ensino, mas no imaginário dos

professores que formam aqueles profissionais e dos alunos que eles formam, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador ou do planejador (mais próprio da modalidade de bacharelado).

O desafio para a formação inicial de professores é favorecer práticas nos mais diversos ambientes formativos (formais ou não-formais) com a finalidade de articular o saber científico com o conteúdo da educação básica.

Formação continuada de professores

A formação continuada de professores aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, de modo, a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional. Nesse sentido é um desafio estar sempre preparado numa sociedade em contínua mudança, que envolve interpretação e compreensão da realidade, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos que são resultados de experiências diversas.

Para Cavalcanti (2012, p.100) a formação do professor ou de qualquer profissional, hoje, é contínua, permanente e deve realizar também nos espaços de atuação profissional. Não basta o professor de geografia ter domínio dos conteúdos geográficos indicados em livros didáticos da educação básica. É necessário ter clareza da finalidade social da disciplina, pensando criticamente a realidade.

A formação continuada é um caminho para a releitura das experiências, uma integração entre o cotidiano do professor, da escola e da comunidade. É importante, que os professores tenham acesso a programas e estrutura que os apoiem e assessorarem permanentemente em suas atividades profissionais.

Um grande problema se apresenta nas dificuldades encontradas no cotidiano escolar no que diz respeito ao professor. Numa pesquisa organizada pela Fundação Victor Civita mostra que a maioria dos professores da escola pública possui uma carga horária elevada, acumulando hora/aula em diferentes escolas e passando por um desprestígio social. Sem motivação o professor é um mero reprodutor do conhecimento. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2007).

O sistema público estatal enfraquecido e sem perspectiva – caso permaneçam as políticas dominantes – tem o seu quadro de professores na prática materialmente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento, renovação, de modo constante. (OLIVA, 2009). Para enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar é necessária uma formação profissional consistente. É uma busca de autonomia que propicie ao professor segurança para tratar os temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições e suas transformações. Para um processo de formação contínua é preciso um profissional crítico-reflexivo e uma identidade bem definida.

Portanto, a construção da autonomia, as mudanças das práticas e a reflexão sobre as possibilidades de inovações devem ser a tônica para o professor, para a escola e para as instituições de ensino superior em suas ações conjuntas, especialmente nas ocasiões em que essas instituições realizam cursos de formação continuada para os professores em exercício. (CAVALCANTI, 2012).

Metodologia

Este trabalho consiste em analisar as contribuições do PIBID na formação inicial dos graduandos do curso de licenciatura em geografia e na formação continuada de professores envolvidos no projeto e que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarabira-PB, utilizando um estudo qualitativo.

Segundo Ludke e André (1986) o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Neste sentido, tem uma preocupação de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, situando-se dentro de um contexto sócio-cultural.

Quanto às técnicas utilizadas para coleta de dados utilizou-se de relatórios das atividades desenvolvidas no período de agosto/2012 a agosto/ 2013 produzidos pelos bolsistas e professores supervisores do subprojeto de geografia.

Foram levantadas referências bibliográficas sobre a temática apresentada.

Resultados e discussões

O PIBID é um programa concebido pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com os principais objetivos:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) 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;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Portaria nº260, de 30 de dezembro de 2010)

O subprojeto de Geografia contribuiu para a inserção de alunos do curso de licenciatura em Geografia na realidade escolar, entendendo da grande importância de intervenção nas escolas públicas da cidade de Guarabira e estabelecendo uma estreita ligação com a Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Essa ligação entre universidade–escola possibilita aos licenciados a condição de conhecer toda a rotina da escola, dos alunos e da formação dos discentes no ensino básico, adaptando sua forma de agir e pensar conforme a necessidade de cada lugar. O aluno deve ter a teoria como referência, a prática como ferramenta e analisar o momento em que se apresenta diferente a cada dia, conforme aponta (ANDRADE, 2005).

O subprojeto de geografia foi estruturado da seguinte forma: informações da instituição, plano de trabalho, indicações de escola para participarem do subprojeto, ações previstas, resultado pretendido e um cronograma específico das atividades. Cada etapa foi organizada de maneira que os discentes, supervisores, colaboradores e coordenadora tivessem a oportunidade de estreitar o elo entre universidade–escola–aluno agindo de tal maneira que cada atividade proporcione momentos de formação, passando por todos os sujeitos envolvidos no processo.

Os bolsistas do programa foram organizados em grupos distribuídos em turmas do ensino fundamental e médio de três escolas públicas da cidade de Guarabira – PB. Os trabalhos tiveram o acompanhamento de professores supervisores vinculados às escolas e orientação da coordenadora e colaboradora do subprojeto, professoras do curso de licenciatura em geografia.

Contribuições para a formação inicial dos graduandos do curso de Geografia

O grande desafio da universidade é o de atingir sua meta na qualidade da formação inicial; que os graduandos possam adquirir uma certificação acadêmica com embasamento teórico para as suas aulas na educação básica e com certificação profissional que exige dos profissionais recém-formados uma transformação dos conteúdos técnicos em competência docente.

O PIBID proporcionou uma oportunidade de intensificar as atividades dos discentes nas aulas do ensino fundamental e médio, com espaços de diálogo, construção de conhecimento e principalmente fazendo com que cada graduando participe de forma crítica da sua formação inicial.

As atividades sugeridas e realizadas no período do subprojeto foram:

- Discussão teórica – metodológica: formação de grupo de estudo para discussão didática do ensino de geografia verificando às diferentes abordagens de ensino;

- Caracterização do espaço escolar: diagnóstico do espaço escolar de modo a orientar as atividades e estratégias de ensino;
- Observação de aulas na educação básica: levantamento de informações sobre metodologias utilizadas pelas professoras, diagnóstico do perfil do aluno, dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem, acompanhamento da rotina de sala de aula, análise da relação professor x aluno;
- Planejamento: conforme as dificuldades encontradas no momento de caracterização e observação das aulas foram realizados encontros de planejamento entre bolsistas–supervisoras–coordenadora–colaboradora para análise e propostas de atividades que contemplasse o objetivo de diminuir as deficiências encontradas no ensino das aulas de geografia. Como resultado foi construído um plano de trabalho.
- Intervenções: os graduandos atuam como co-participantes das aulas ministradas auxiliando os professores na execução das aulas. As principais atividades realizadas nas escolas foram: oficinas, mini-cursos, planos de aula e sequências didáticas, atividades lúdicas, produção de slides e material pedagógico;
- Encontros e reuniões: para avaliação das atividades desenvolvidas e aprofundamento de questões de caráter didático, pedagógico e metodológico, relacionada à prática do ensino da geografia;
- Produção acadêmica: para socialização das atividades foram produzidos artigos e participação de encontros, congressos e palestras na área de ensino da geografia. Trabalho de conclusão de curso em andamento, criação de blog;

Contribuições para a formação continuada dos professores da educação básica

A sociedade está em continua mudança, isso reflete no ambiente escolar e principalmente no papel do professor que de certa forma não basta apenas uma boa formação inicial, mas sim um permanente processo de renovação. O professor, ao organizar os conteúdos, deve pensar sobre eles e planejá-los para o seu curso, imaginar como será a aula e, em seguida, reorganizá-la, sendo esses procedimentos a base de todas as ideias que se concretizam. (CASTELLAR, 2010).

O PIBID proporcionou uma oportunidade dos professores da educação básica refletir sobre as suas práticas de ensino da geografia, e com a participação dos alunos bolsistas facilitou o desenvolvimento de varias estratégias de ensino que dificilmente o professor sozinho com uma carga horaria elevada conseguiria colocar em prática.

As atividades realizadas pelas professoras/supervisoras no período do subprojeto foram:

- Reflexão sobre a prática docente: com a participação dos bolsistas na sala de aula e com o levantamento das informações sobre a escola e das metodologias adotadas em sala de aula, como consequência tivemos a possibilidade de refletir e modificar algumas ações tendo a sistematização dos conteúdos e reflexão da prática como pressuposto e dimensionamento do ensino da geografia;
- Planejamento: foi construído um plano de trabalho com o acompanhamento das professoras supervisoras. Percebe-se um esforço para relacionar a teoria com a prática do cotidiano da sala de aula e essa etapa foi importante, pois proporcionou a oportunidade das professoras planejarem as suas aulas, visto que no cotidiano muitas vezes o planejamento fica em segundo plano por falta de tempo e motivação.
- Acompanhamento das atividades dos bolsistas: como professoras supervisoras tiveram o papel de participar das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, assim, com a possibilidade de vivenciar diversas experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador.
- Encontros e reuniões: nesses momentos as supervisoras colocavam suas perspectivas, dificuldades e indicava alguns possíveis caminhos para solucionar os problemas encontrados. Como também a realização periódica de avaliação das atividades realizadas.
- Produção acadêmica: com a reflexão das práticas docentes e o desenvolvimento de atividades didáticas as supervisoras produziram artigo para publicação de capítulo de livro, descrevendo os relatos e a importância da formação continuada.
- Relação teoria x prática: as atividades realizadas proporcionou a articulação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de geografia com as experiências vivenciadas pelas professoras.

5. Considerações finais

As vivências no subprojeto PIBID/Geografia proporcionaram uma ampliação na formação profissional, no sentido de considerar que a participação das diversas atividades propostas fortaleceu a carreira docente.

Identificamos uma consolidação de uma formação mais participativa e crítica diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, no sentido de não apenas identificar problemas, mas sim, construir coletivamente estratégias para solucioná-los ou amenizá-los.

Como resultado temos um estreitamento da relação entre ensino básico e ensino superior, trocas de experiências entre os discentes da graduação e professores da educação básica, ampliação do conhecimento da realidade escolar, propostas e realização de atividades em sala de aula que dificilmente o professor não teria condições de realizar sozinho.

Torna-se necessário que as instituições formadoras e os profissionais que atuam nas licenciaturas, abram discussões e oportunidades de vivência no ambiente escolar da educação básica, adotando estratégias e atitudes para que a teoria x prática fiquem cada vez mais próximas.

Espera-se com esse subprojeto que os discentes do curso de licenciatura em geografia fortaleçam a sua formação inicial, que possam contribuir de maneira significativa na formação continuada dos coordenadores e supervisores envolvidos e principalmente, que possam proporcionar uma educação geográfica significativa nas escolas envolvidas. Fazendo com que os alunos da educação básica seja o principal beneficiado nessa construção de conhecimento.

Este subprojeto foi executado de forma que contribuiu para um melhor aproveitamento do currículo da geografia no ensino básico. Motivando professores e alunos nas escolas e fortalecendo a formação dos graduados do curso de geografia. Possibilitou que alunos da graduação pudessem intervir de forma significativa no ensino público, formando cidadãos participativos e estimulando projetos inovadores.

Referências

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010
- FOUCHER, Michel. **Lecionar a geografia, apesar de tudo**. In: VESENTINI, José William (org.) *Geografia e ensino – Textos críticos – 4º ed.* Campinas, SP: Papirus, 1995
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Como o professor vê a educação**. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-1ser-professor.shtml?page=0>. Acesso em 04 de junho de 2013.
- LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas (SP): Papirus, 1988
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVA, Jaime Tadeu. **Ensino de Geografia: um retardo desnecessário**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). *A Geografia na sala de aula*. 8º ed. São Paulo: Contexto, 2009
- PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008
- PONTUSCHKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed - São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

O Pibid e a formação de professores para a Educação Básica: relato de experiência do Subprojeto de Pedagogia da UEPB - Campus III

Profa. Ms. Débora Regina Fernandes. UEPB¹
Subprojeto de Pedagogia: CH

Resumo

Este artigo registra experiências do Subprojeto do PIBID de Pedagogia da UEPB Campus III (Guarabira - PB), nos períodos 2012.2 e 2013.1, que teve por objetivo principal colaborar com a formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. A formação de professores para a educação básica, na atualidade, é um tema de grande relevância, pois esse processo de formação inicial e contínuo, além de uma exigência profissional contribui para a construção de uma educação de qualidade social. O referido projeto desenvolveu-se em duas escolas de rede estadual de ensino da referida cidade. Neste subprojeto de trabalho foi utilizada a pesquisa-ação como procedimento metodológico para o desenvolvimento das atividades junto a bolsistas, alunos, professores, coordenação e direção das escolas e demais segmentos e envolvidos neste projeto. O PIBID trouxe como resultado para as escolas em questão uma contribuição de extrema relevância, sobretudo no que se refere à melhoria do desempenho escolar dos alunos das turmas que estiveram vinculadas ao Subprojeto, como também para a formação inicial das bolsistas (futuras educadoras) e continuada das professoras que estiveram envolvidas com as atividades propostas.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Fundamental. PIBID. Formação do Inicial. Formação Continuada.

¹ Professora do Departamento de Educação da UEPB, Campus III

Introdução

Neste texto, intencionamos registrar, de forma crítico-reflexiva, as atividades realizadas a partir do Subprojeto do PIBID de Pedagogia da UEPB - Campus III, abrangendo duas escolas estaduais da rede estadual de ensino do município de Guarabira- PB.

A formação de professores para a educação básica e o PIBID

Para qualquer país a educação é um importante fator de desenvolvimento, pois o conhecimento pode aumentar a renda e a qualidade de vida da sua população. O Brasil avançou muito nas últimas décadas no que diz respeito à Educação, mais continua precisando melhorar neste campo de atividade. E a formação de professores entra como um elemento chave neste processo de desenvolvimento.

Na compreensão desta relação, faz-se necessário, discutir sobre alguns elementos teóricos que estiveram norteando as nossas ações ao longo da execução do Subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia da UEPB - Campus III.

Inicialmente, consideramos que a formação de professores para a educação básica, na atualidade, é um tema de grande relevância, pois uma boa formação contribui para que os profissionais da educação possam exercer sua profissão com dignidade e contribui para a melhoria da educação no país.

Assim, para que esteja habilitado a assumir a docência, o profissional da educação deve passar pela formação inicial. Esta acontece nos cursos de formação de professores. Já a formação continuada, acontece no dia a dia de trabalho do professor já habilitado para o exercício do magistério. Nos dias atuais tanto a formação inicial, como a formação continuada são estudadas à luz de teorias que destacam uma atuação reflexiva por parte dos futuros ou professores em pleno exercício profissional. (BOLZAN; LIBÂNEO; NÓVOA; PIMENTA).

Alguns documentos, em âmbito legal, regulamentam a formação dos professores para a educação básica e estabelecem as condições para que esta formação possa atender as necessidades dos educandos e de suas respectivas comunidades.

No entanto, apesar do esforço de diversas instancias formativas que atuam juntos aos educadores, diversos programas e projetos governamentais, que surgiram após diagnósticos realizados pelos últimos governos, apresentam como objetivo a melhoria da qualidade da educação em âmbito nacional. Estes programas e projetos são executados e acompanhados para que este objetivo seja alcançado com êxito, apesar das contradições existentes para a sua execução.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em convênio com o Governo do Estado da Paraíba e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), selecionou em julho de 2012 bolsistas para a iniciação à docência, supervisores das escolas conveniadas e coordenadores de subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura para atuarem em atividades na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da rede regular de ensino.

O PIBID - UEPB configura-se como uma importante iniciativa para a formação de professores em exercício do magistério e futuros professores, uma vez que permite a parceria entre universidades e escolas públicas. Esta parceria leva à realização de atividades que permitem um processo de ação-reflexão-ação que transforma os sujeitos envolvidos em agentes ativos no processo de construção de conhecimentos que podem contribuir com a referida melhoria da qualidade da educação no país.

Neste sentido, todas as propostas educacionais governamentais que foram apresentadas nos últimos anos são fundamentais para apontar saídas inclusive para a formação inicial dos professores nas instituições de nível superior, como é caso da UEPB, em especial, no que diz respeito ao curso de Pedagogia que é oferecido pelo Campus III, da referida instituição de ensino superior, que recebeu recentemente o PIBID, vinculado ao Ministério da Educação.

A legislação e a formação de professores

A legislação voltada para a educação básica atualmente determina a valorização dos profissionais da educação escolar (CF 1988, artigo 206, inciso V). Tal valorização passa pela melhoria das condições concretas de salários e de trabalho, mas também passa pelo processo de formação quer seja inicial ou continuada.

No âmbito dos cursos de licenciatura há um conjunto de documentos que regulamentam a formação docente, entre os quais podem ser citados: a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e em especial, para o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O curso de Pedagogia, a partir desta resolução toma como base a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como isso, também abre espaço para a atuação do pedagogo na educação de jovens e adultos, na gestão educacional, na educação profissional, na educação do campo e na educação especial.

Mas, prioritariamente, o curso de Pedagogia deve ter por base a docência nos dois primeiros níveis de ensino da educação básica, por esta razão os projetos que envolvem alunos e professores são importantes, desde cedo, antes que os futuros professores entrem no mercado de trabalho. Neste sentido eles poderão ter contato com o ambiente de trabalho em que atuarão, após a conclusão do curso de preparação para o magistério em nível superior.

Contextualizando a formação de professores

Os desafios de uma existência em uma sociedade grafocêntrica e em crescente evolução requisita dos seres humanos a incorporação e aquisição de novos conhecimentos constantemente. O profissional da educação precisa acompanhar as inovações tecnológicas. Há uma diversidade de informações circulando nas diferentes instâncias sociais integradas pelos sujeitos, dentre os quais profissionais da educação, têm de processá-las diariamente. Há muitas fontes de conhecimento e a escola não é o único meio pelo qual o saber é difundido, nem o professor é o único agente de socialização desse saber.

São várias as agências de formação e informação e mais variados ainda são os responsáveis pela socialização do conhecimento em sociedade. Diante desta nova realidade, das transformações que aparecem no cotidiano das pessoas, novas formas de pensar e agir são importantes para que possamos acompanhar as transformações existentes dia após dia. Portanto, a escola tem de estar aberta e tem de ser flexível para tal tarefa.

O aluno de hoje, como o de antes, não pode ser considerado um mero depósito de informações. Ele deve ser visto como sujeito pensante e a sala de aula deve ser um espaço propício para a construção de novos conhecimentos.

Pelo exposto, podemos afirmar que, nos dias atuais, a prática pedagógica requer reflexividade por parte dos educadores. Os cursos de formação de professores precisam considerar a os desafios preeminentes desta nova realidade construída a cada dia. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (1993) quando afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...] (NÓVOA, 1993, p. 25).

São muitos os desafios enfrentados pelos professores para a construção de uma identidade profissional positiva, pois desde a formação inicial os cursos de preparação para o exercício do magistério devem discutir a questão da identidade profissional do professor. A teoria deve ser orientada pela prática, pelo saber da experiência. A prática deve ser revista à luz de teorias educacionais que colaborem com mudanças na educação escolar.

A formação continuada deve acontecer considerando-se também tais aspectos. No dia a dia da sala de aula o professor deve assumir uma postura de pesquisador. Deste modo poderá encontrar respostas para os desafios que aparecem em seu cotidiano. Assim, de acordo com Bolzan (2009):

Ao refletir sobre a sua ação pedagógica, o professor estará atuando como pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou por esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não

dependendo ele de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria propostas/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2009, p. 17).

Neste sentido, a ação refletida gera uma maior autonomia por parte do educador comprometido com a sua profissão. Por sua vez, a vivência que gera a construção de novos conhecimentos permite que educadores construam o seu papel coletivamente. Esta construção coletiva [...] *se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica troca e representações* (BOLZAN, 2009, p. 17)

No que diz respeito à formação dos estudantes das licenciaturas, o contato com a sala de aula, o contato com professores experientes e com a comunidade escolar como um todo oferecem aos futuros educadores a oportunidade de atuarem e estudarem concomitantemente, ainda na universidade, os problemas educacionais. O que faz de cada estudante um pesquisador. Freire (1996) chamava a atenção para os saberes necessários à prática docente. A pesquisa é um desses saberes indicados pelo referido autor.

A pesquisa permite que o educador renove suas práticas, mas ao estudante do curso de Pedagogia, por exemplo, oferece as condições para fazer um melhor aproveitamento do seu curso. Sendo assim, a pesquisa é necessária tanto para o educador que já está atuando nas escolas, quanto para o futuro educador que se encontra num curso de preparação para o magistério.

Desta forma a relação universidade-escola favorece a formação inicial dos futuros educadores e a formação continuada daqueles que já atuam na área da educação.

Atualmente, parcerias são estabelecidas com diversos tipos de instituições de ensino, especialmente com instituições públicas, o que pode contribuir, também, a médio e longo prazo, com a melhoria da qualidade da educação no país.

Metodologia

Adotamos a pesquisa-ação para o desenvolvimento das atividades. De acordo com Prestes (2008, p. 25):

Este tipo de pesquisa é aquele voltado para a intervenção da realidade social. A pesquisa-ação caracteriza-se por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de natureza diversas encontrados em tal situação. [...]

Considerando estes aspectos metodológicos, ao longo do semestre 2012.2 e parte do semestre de 2013.1 foram desenvolvidas atividades junto a alunas do Curso de Pedagogia da UEPB, Campus III, em conjunto com escolas

parceiras que permitiram a viabilização de uma formação inicial e continuada voltada para a relação teoria e prática tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das duas escolas envolvidas.

O Subprojeto de Pedagogia contou com 01 coordenadora, aprovou 13 bolsistas e 02 supervisoras respondendo pelo trabalho em duas escolas da rede estadual de ensino ambas localizadas na cidade de Guarabira-PB. Além das referidas participantes, uma professora atuou como colaboradora em trabalhos desenvolvidos em julho de 2012, no momento da seleção de bolsistas e supervisoras e no semestre 2013.1. Nas escolas, foram acompanhadas turmas que funcionavam à tarde entre o 1º e o 5º ano. As bolsistas foram distribuídas para o trabalho com turmas em duplas ou individualmente, conforme a necessidade em cada semestre letivo.

Realizamos encontros de formação na UEPB Campus III e nos espaços concedidos e conquistados no interior das duas escolas envolvidas.

Após a seleção e aprovação das bolsistas e supervisoras, na primeira etapa de trabalho realizamos encontros para a avaliação da situação inicial, construímos um instrumento para o diagnóstico de cada escola. Depois, aplicamos o instrumento e fizemos um levantamento das informações que eram relevantes para fins da pesquisa inicial. Logo em seguida, começamos a elaborar e a executar projetos de trabalho. Foram três ao todo. Dois no semestre 2012.2 e um no semestre 2013.1, subdividido em várias etapas. Vale salientar que houve a fusão de dois projetos de trabalhos apresentados na proposta de trabalho inicial do PIBID neste último semestre.

Dentro de cada projeto de trabalho foram planejadas, desenvolvidas e avaliadas atividades diversas, as quais serão informadas nos próximas páginas.

Os trabalhos executados foram registrados em diários de campo e relatórios. Posteriormente, artigos e resumos serão elaborados pelas pessoas envolvidas neste Subprojeto de Pedagogia, da UEPB Campus III.

Resultados e Discussão

Ao longo dos dois semestres letivos 2012.2 e 2013.1 as bolsistas, as supervisoras e coordenadora estiveram trabalhando para o desenvolvimento das atividades do subprojeto de Pedagogia da UEPB Campus III, vinculado ao PIBID. Em função da urgência no encaminhamento de algumas atividades, o grupo contou ainda com a colaboração de uma professora do Departamento de Educação do referido Campus.

Na UEPB, foram encontrados alguns desafios iniciais. A saber: ausência de espaço para os encontros, que deveriam acontecer no turno oposto ao de estudo das bolsistas, ausência de materiais e equipamentos, ausência de transporte (uma vez que as pessoas envolvidas naturalmente já encontram dificuldades para deslocamento até a universidade. Isto se amplia quando as pessoas vêm de outras cidades). Contamos ainda com uma greve longa

que repercutiu no andamento de algumas atividades, porém sem grandes prejuízos.

Nas escolas no primeiro semestre letivo, tudo foi sendo construído, executado e avaliado passo a passo, desde o diagnóstico até os projetos de trabalho. A participação, o compromisso e o interesse do grupo como um todo foram muito significativos neste início de atividades.

Fizemos algumas substituições logo no primeiro semestre, e, posteriormente, no segundo semestre de trabalho. Mas, tudo transcorreu bem a cada substituição.

Os encontros na UEPB (Foto 01) e nas escolas (Fotos 02 e 03) aconteceram tomando por guia uma pauta que foi sendo organizada a partir das demandas do grupo. Foram momentos ricos de trocas de experiências.



Foto 01: Reunião com bolsistas, supervisoras e coordenadora do Subprojeto de Pedagogia da UEPB Campus III. (Fonte: Acervo de Débora Fernandes. Agosto de 2012)



Foto 2: Reunião com as bolsistas, a supervisora e a coordenadora do Subprojeto de Pedagogia na E.E.E.F. Edgardo Júlio (2012). (Fonte: Acervo de Débora Fernandes. setembro de 2012)



Foto 3: Bolsistas e Supervisora da Escola Antenor Navarro - PIBID Pedagogia CH (Setembro 2012) Por: Débora Fernandes

Rodas de conversas, debates, exposição de relatos de experiências foram sendo vivenciados ao longo dos encontros e retroalimentando os conhecimentos do grupo.

O trabalho realizado pelo grupo de bolsistas contou com a colaboração dos diversos segmentos da escola. No primeiro semestre encontramos dificuldades na comunicação dentro de uma das escolas, mas no segundo semestre o trabalho fluiu, após um bom diálogo com a direção e a coordenação pedagógica. O grupo nas duas escolas foi se superando dia após dia.

A falta de material a ser enviado pela UEPB foi superada com a colaboração das escolas e a divisão de gastos entre as próprias bolsistas. O que pode ser feito, foi feito, dentro dos limites do possível.

As bolsistas foram cuidando com compromisso dos alunos que acompanharam, tanto na própria sala de aula, como em ambientes de atendimento mais individualizado, como, por exemplo, a biblioteca de cada escola.

O projeto de educação para o trânsito

Durante os meses de agosto e setembro o grupo deu início e trabalhou com o projeto de educação para o Trânsito. Neste projeto os educandos participaram de diversas atividades pedagógicas: jogos e brincadeiras, recorte e colagem, teatro, exibição de vídeos, confecção de cartazes e maquetes, oficinas de leitura e produção de texto, palestra entre outras.

O ponto alto deste projeto foi a capacidade de articulação e de integração com os demais sujeitos das escolas e até externos, a exemplo dos policiais rodoviários que vieram proferir palestra (Fotos 04 e 05) nas duas escolas sobre o trânsito, no final do mês de setembro de 2012. Momento no qual foi realizada a culminância que contou ainda com a exposição dos trabalhos dos alunos. (Fotos 06 e 07)



Foto 4: Palestra sobre o trânsito. E.E.E.F. Anthenor Navarro. 28/09/2012. Por: Débora Fernandes



Foto 5: Culminância do PIBID Pedagogia CH (28 de Setembro de 2012) – Palestra sobre o Trânsito para alunos da Escola Edgardo Júlio. Por: Débora Fernandes



Foto 6: Exposição de trabalhos de alunos. Culminância do Projeto de Educação para o Trânsito na E.E.E.F. Edgardo Júlio. 28/09/2012



Foto 7: Exposição de trabalhos de alunos na E.E.E.F. Antenor Navarro – Culminância do Projeto sobre o Trânsito do PIBID - 28 de setembro de 2012. Por: Débora Fernandes

Desde a elaboração deste projeto de Educação para o trânsito, o trabalho do dia a dia foi minuciosamente planejado e executado após consulta ao fluxograma de cada escola, às professoras e à coordenação pedagógica para que as propostas de trabalho do PIBID significassem apoio de modo a enriquecer a proposta de trabalho de cada sala de aula.

Os projetos de educação ambiental e pluralidade cultural

O segundo o terceiro projetos foram o de educação ambiental e de pluralidade cultural, respectivamente. Seguimos também as orientações do conteúdo da escola. Foram construídos: cartazes, maquetes, brinquedos, jogos. Foram realizadas: atividades de recorte e colagem, pintura, dramatizações, exibição de vídeos (Foto 8), atividades que envolviam música e dança, oficinas de leitura, escrita e cálculos; atividades escritas individuais e/ou coletivas referentes aos vários componentes curriculares.



Foto 8: Apresentação de vídeo sobre a diversidade cultural. E. E. E. F. Anthenor Navarro. Turma do 5º ano “B”.
Por: Wylclécia Albuquerque de Sena. Data: 07/05/13.

No projeto de educação ambiental, os alunos refletiram sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente, participaram de pesquisa de campo, momentos nos quais puderam analisar a situação ambiental no entorno da escola. Havia uma proposta para elaboração de uma horta, mas não foi possível a sua realização, especialmente pela falta de recursos. Mesmo assim, os alunos ainda conseguiram plantar algumas mudas para fazerem experiências.

No projeto de pluralidade cultural os alunos foram levados a refletir sobre a diversidade cultural brasileira e a importância do respeito às diferenças. Oficinas de leitura e escrita foram desenvolvidas a partir de diversos tipos de gêneros literários que envolvem a cultura das diversas regiões brasileira, culminando com estudos referentes à cultura nordestina, que em junho conta com festejos significativos para a região.

Demais formas de participação das bolsistas

Nos dois semestres as bolsistas participaram de atividades de colaboração em períodos preparatórios para as avaliações a serem realizadas pelas próprias instituições ou por agentes externos às mesmas.

No geral, os resultados foram positivos, de acordo com relatos das professoras titulares, das coordenadoras pedagógicas, da direção de cada escola, das bolsistas e das supervisoras. Os alunos interagiram bem com as bolsistas. Turmas consideradas trabalhosas foram se envolvendo com os trabalhos e oferecendo um comportamento mais positivo frente ao que fora proposto pelas pibidianas ao longo dos dois semestres letivos mencionados.

Conclusão

Os trabalhos realizados ao longo dos períodos 2012.2 e 2013.1 foram bastante significativos para todos os sujeitos envolvidos:

Os alunos foram acompanhados por um grupo de bolsistas que buscou tornar os encontros prazerosos, dinâmicos e com conteúdos necessários à sua aprendizagem.

As professoras puderam estabelecer parceria com as bolsistas e assim trocar experiências. Além de poderem contar com colaboradoras nas atividades de apoio pedagógico dentro e fora das salas de aula.

As bolsistas puderam trazer parte da teoria estudada na Universidade para a prática e, ao longo dos encontros com alunos, professores e demais membros da escola, puderam exercitar sua prática pedagógica desde a sua formação inicial para o exercício do magistério.

As supervisoras e a coordenadora do subprojeto puderam aprimorar os seus conhecimentos teórico-práticos. Puderam rever sua prática.

O trabalho em equipe deve primar pelo respeito mútuo, pela colaboração. A equipe conseguiu atingir esta meta e a perseverança fez com que muitos obstáculos fossem superados. Se o suporte com materiais didáticos e recursos financeiros estivesse presente no desenvolvimento de todas as etapas deste subprojeto os resultados poderiam ter sido muito melhores do que foram, mas mesmo assim o melhor foi feito. Não existiu acomodação, mas houve empenho, dedicação, compromisso e estas qualidades são necessárias ao bom exercício profissional seja em que área for.

O PIBID tem sua relevância social e certamente nestes dois semestres letivos fez diferença nas duas escolas envolvidas no subprojeto de pedagogia.

Reconhecimento

Este Subprojeto foi financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) em parceria com a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e o Governo do Estado da Paraíba. Sinceros agradecimentos à Escola Anthenor Navarro pela acolhida ao Subprojeto de Pedagogia e à Professora Dra. Verônica Pessoa da Silva pela colaboração durante atividades deste Subprojeto e pela revisão deste artigo.

Referências

BOLZAN, Doris. **Formação de Professores: compartilhando e Reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2009. 128p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm > Acesso em 29 jul. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm > Acesso em 29 jul. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes educativos necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. Do Planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 260 p.

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração Jéfferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Ilustração da Capa Lediania Costa Furtuoso

Formato A4 (21 X 29,7 cm)

Mancha Gráfica 13 x 23,7 cm

Tipologias utilizadas Minion Pro 12 / 14 pt
Franklin Gothic Demi Cond 16 / 19 pt

Formação de Professores de História – Discussão das práticas de ensino e experiências didáticas na coordenação da área de História do Pibid (2013- Guarabira-PB).

João Batista Gonçalves Bueno¹- UEPB

Resumo

Este artigo objetiva discutir e analisar como se deu o trabalho de orientação desenvolvido na coordenação da área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, bem como, expõe as metodologias utilizadas na orientação do projeto e analisa os resultados obtidos na formação dos licenciandos em História da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III – Centro de Humanidades - Guarabira. Procuro discutir como se deu o desenvolvimento do projeto nas duas frentes de atuação que os bolsistas tiveram. A primeira que se dava quando os bolsistas acompanhavam o desenvolvimento das aulas nas diferentes turmas da escola, auxiliando os professores em seus planejamentos de aulas e acompanhando o desenvolvimento das atividades. E a segunda na qual os alunos do PIBID, em conjunto com as professoras supervisoras, deveriam pesquisar, planejar e executar aulas com metodologias alternativas e diferentes das práticas tradicionais de ensino que se concentram no uso exclusivo do livro didático em sala de aula. Finalmente, analiso os resultados da pesquisa, procurando ressaltar como o desenvolvimento do projeto contribuiu para o aprimoramento tanto do graduandos em licenciatura, como dos professores supervisores.

Palavras-chave: Ensino de História, PIBID, aulas -oficina

1 Doutor em Educação; professor adjunto da Universidade Estadual da Paraíba; professor do PPGF P da UEPB; professor do PPGH da Universidade Federal da Paraíba; Coordenador da área de História do PIBID- Campus III- Guararabira – PB.

Introdução

Este artigo objetiva discutir e analisar como se deu o trabalho de orientação desenvolvido na coordenação da área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este projeto envolveu a participação de 15 bolsistas de Licenciatura em História, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e de três professoras de escolas estaduais da cidade de Guarabira – PB, durante o ano de 2012 e 2013. Ao fazerem parte do projeto os estudantes de licenciatura trabalharam junto aos professores em exercício e com os alunos do Ensino Fundamental, Médio e de turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, das seguintes escolas estaduais: E.E.E.F.M. Monsenhor Emiliano de Cristo-Polivalente, a E.E.E.F. Antonio Benvindo e a E.E.E.F.M. José Soares de Carvalho- Estadual; todas da cidade de Guarabira/Paraíba .

O PIBID é um projeto que foi criado pelo Governo Federal, e, tem como objetivos contribuir para a formação de novos professores da escola básica, propiciando a troca de experiências entre alunos da graduação em licenciatura, professores em exercício no magistério e professores da universidade. Propõem-se, por essa configuração, melhorar a qualidade de formação dos futuros professores e serve também, como meio para aproximar a Universidade das escolas básicas. Objetiva, finalmente, desenvolver novos saberes, práticas e metodologias didáticas com o fim de melhorar o nível de ensino da escola básica.

Participar do PIBID significa para o graduando aumentar o tempo de formação e de experiência dentro das escolas, ou seja, possibilita mais tempo para que haja a interação entre os professores em exercício e os alunos que ainda cursam a graduação. O projeto de ensino de História da UEPB no Campus III, da cidade de Guarabira, possui a seguinte estrutura²: um professor coordenador de área ligado à Universidade, três professoras supervisoras em exercício nas escolas, e quinze alunos da Licenciatura em História desse Campus. Cada professora supervisora orienta uma turma de cinco graduandos.

O PIBID se coloca como alternativa para a superação do modelo de formação de professores, que até então limitava as experiências na escola básica somente ao horário das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Licenciatura. Possibilita, portanto, que o tempo de formação dos futuros professores seja expandido, somando-se as aulas teóricas de pedagogia, as práticas de ensino e as aulas de estágio supervisionado. Ao aumentar o tempo de experiência do aluno dentro da escola básica contribui para que os futuros

2 Fazem parte da área de História do PIBID em Guarabira – PB: o coordenador de área prof. Dr . João Batista Gonçalves Bueno; as professoras supervisoras: Miriam Solange Freyre , Severina Gomes e Claudia de Fátima Bezerra Nunes e os alunos do curso de licenciatura em História : Camila Nascimento, Emmanuel Paulino de Lima, Jocekelly H. de Carvalho, Joelma Irineu dos Santos , Renata Gonçalves, Aline Marques , Joanne Pereira, Sandeilson Nunes, Renata dos Santos Cavalcante, Tânia Macedo, Francinaldo Gomes, Maria da Luz da Silva, Paulo Gracino, Roseane Santos e Aline Santiago.

professores ganhem mais experiência e possam se tornar no futuro professores autônomos e reflexivos, entendendo a escola como espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos e de saberes educacionais.

Desenvolvimento

Como coordenador da área de História do projeto PIBID organizei diversos encontros entre as três turmas de bolsistas e as professoras supervisoras, procurei discutir como se daria o desenvolvimento das duas frentes de atuação do projeto. A primeira que se dava quando os bolsistas acompanhavam o desenvolvimento das aulas nas diferentes turmas da escola, auxiliando as professoras em seus planejamentos de aulas e acompanhando os seus desenvolvimentos das atividades. E, a segunda, em que os alunos do PIBID em conjunto com as professoras supervisoras, deveriam pesquisar, planejar e executar aulas com metodologias alternativas e diferentes das práticas tradicionais de ensino, as quais se concentram no uso exclusivo do livro didático em sala de aula.

É senso comum entre os pesquisadores do ensino de História que grande parte da produção científica que investiga essa área de conhecimento tem utilizado como metodologia de investigação os princípios teóricos desenvolvidos pela sociologia, pela etnografia e pela antropologia, os quais permitem compreender, simultaneamente, como se dão as aprendizagens pelos alunos dos conceitos históricos substantivos e das ideias relativas à natureza do fazer historiográfico que representam os conceitos de segunda ordem³ (LEE,2001). Tais estudos têm contribuído para a disseminação de diferentes práticas de ensino de História e tem possibilitado a transformação do conhecimento técnico e científico sobre como os alunos formam suas concepções sobre o passado, o presente e o futuro (SCHMIDT, 2006).

A educação básica brasileira, principalmente, com maior rigor a partir da década de 1980, tem passado por grandes mudanças, e esse processo tem provocado, entre outras questões, a demanda pela ampliação de vagas na escola básica, a qual passou a incluir muitos segmentos sociais antes deixados à margem da educação. (BUENO, 2003,2011) Esta expansão do sistema escolar brasileiro gerou entre outras coisas, a necessidade de realizarem-se revisões sobre as metodologias de ensino que eram aplicadas pelas escolas fundamentais, pois se constatou nas salas de aula um crescente sentimento de desinteresse e apatia dos alunos frente aos conteúdos disciplinares. (WATANABE, 2011, p.1). Este problema vem se avolumando nas últimas décadas, o que tem justificado a produção de estudos que procuram refletir sobre o processo educativo, sobre as metodologias empregadas em sala de aula e sobre quais são as

³ Os conceitos substantivos são caracterizados pelos conceitos históricos, como Democracia, República, Revolução, etc. Já os conceitos de segunda ordem, também conhecidos como conceitos estruturais ou meta-históricos relacionam-se à natureza da produção do conhecimento histórico, como a explicação, a narrativa, a evidência, a significância e a consciência histórica (LEE,2000; Barca 2011)

condições necessárias para que haja melhoria no desempenho cognitivo dos alunos (BEISIEGEL, 1981; SOARES, 2012). Foram produzidos, desde então, diferentes investigações que tiveram como objetivo compreender os processos da cognição histórica. Estas investigações ganharam maior projeção com o lançamento dos Parâmetros Curriculares no final da década de 1990.

No caso da disciplina de História, os PCNs sugeriram abordagens metodológicas que valorizavam as habilidades de observação, de comparação, de registro de representações espaciais e temporais, de iniciação a leitura de mapas e globos e de resolução de problemas. Além disso, entendiam que o processo de ensino se dava pela transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e que os conceitos históricos são adquiridos dentro e fora da escola, e podem ser aprendidos a partir de problemas e situações do presente.

Os PCNs partiram de concepções teóricas que relacionavam três visões de ensino-aprendizagem: a teoria construtivista de Jean Piaget, que valoriza os processos de desenvolvimento cognitivo e operatório por faixas etárias; a teoria histórico-cultural de Vigostsky, Luria e Leontiev, que valoriza os processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana; e a teoria de Ausubel, que valoriza a aprendizagem significativa e que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de outros saberes.

Na última década as produções dos conhecimentos sobre como acontece a cognição histórica entre os alunos, associadas às proposições dos PCNs para o ensino de História, já tiveram força para fundamentar a maioria das propostas curriculares de ensino de História do país, bem como, tem servido de subsídio para a produção dos livros didáticos e para a elaboração das propostas metodológicas de ensino e das atividades e exercícios que acompanham os materiais didáticos. Estes estudos contribuíram, também, para a produção de novos materiais didáticos locais e regionais e foram muito úteis para o desenvolvimento dos processos de formação dos professores de História, pois proporcionaram a produção de saberes que revelaram como ocorreram os processos de aprendizagem histórica pelos alunos e professores; dando desta forma, sentido ao entendimento sobre a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

Os Parâmetros Curriculares provocaram mudanças nos processos educacionais do país, no entanto, percebemos, ainda nos dias de hoje, várias permanências no currículo real que é realizado pelos professores em sala de aula, principalmente em relação às formas como são apresentadas as sequências dos conteúdos históricos. Segundo SOARES (2012, p. 613) os professores iniciantes ou não, na maioria dos casos, ainda decidem sobre “o que ensinar” pelo catálogo curricular apresentado pelos livros didáticos, os quais priorizam o estudo de temas que são apresentados pelas sequências curriculares lineares e progressistas e pela divisão temporal baseada na periodização *quadripartite* francesa. Além disso, ainda nos dias de hoje, é comum que os professores utilizem a prática didática de obedecer a sequência de conteúdos, a sequência de aplicação dos exercícios, bem como, seguir exatamente a sugestão das

atividades propostos pelos livros didáticos. Na maioria dos casos, os professores justificam essas atitudes pela falta de tempo de preparação de aulas, pelo baixo salário que força o acúmulo de aulas e pelas condições precárias da educação em geral no país.

Partindo destas constatações, procurei trabalhar com os alunos do PIBID e as professoras supervisoras questões relativas ao problema “do que ensinar?”, “para que ensinar?” e “como ensinar?” História nos diferentes níveis da escola básica e no EJA. Elaboramos também, a seguinte questão: será possível que o aluno crie sua consciência histórica através reconhecimento dos significados do passado no presente, alterando sua concepção de passado e modificando seu entendimento do presente?

Procurando responder esses questionamentos passei a questionar os alunos bolsistas e os professores supervisores sobre como eles fariam ou fazem as escolhas do que seria ou será estudado, quais metodologias de ensino utilizariam ou utilizam e que papel eles reservam as Teorias de História e as Teorias pedagógicas dentro desse processo. Estas questões propiciaram uma discussão que culminou na seguinte conclusão: de que no desenvolvimento das suas práticas de aulas, os docentes selecionam as atividades e as metodologias, mesmo sem ter clareza disto, a partir dos pressupostos teóricos da epistemologia da História. Assim, ter o domínio sobre as Teorias pode representar um grau de autonomia para o professor, possibilitando que ele faça suas escolhas sobre quais serão os conteúdos trabalhados e quais tipos de metodologias ele poderá lançar mão em sala de aula.

Dentro desta perspectiva discutimos os modelos de aulas baseadas na seleção de conteúdos positivistas da História Tradicional, conteúdos marxistas, e conteúdos da Nova História e da Nova História Cultural, procurando perceber quais eram os enfoques e as temáticas que cada uma dessas escolas valorizava no ensino. A partir daí, relacionamos essas teorias de História com as Teorias Pedagógicas. Trabalhamos a pedagogia por transmissão de conteúdos (Pedagogia tradicional), as teorias de formações reflexivas e as teorias de construções ativas do conhecimento. Seguimos, então, para proposta valorizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como já citamos anteriormente, que sugere que o professor trabalhe no ensino de História partindo de problemas do presente do aluno, para então, relaciona-los com questões do passado. Neste caso, trabalhamos a ideia de que o passado não pode ser entendido apenas como o que precedeu o presente, e, portanto, por uma relação de causa e consequência que poderia explicar todas as questões que são postas no presente. Segundo Walter Benjamin a relação entre o passado e o presente não se dá simplesmente pela continuidade, mas por “iluminação recíproca” (BENJAMIN, 2012). Assim, ao reconhecermos questões do passado em nosso presente, poderemos ressignificar esse passado, propondo a partir daí diferentes entendimentos do presente. Em nosso entendimento, quando selecionamos e trazemos para a discussão da sala de aula algum aspecto do passado na relação com um problema do presente, abrimos a possibilidade de

criar sentidos para esse passado, e ao mesmo tempo, esse processo de rememoração provoca modificações no nosso entendimento do presente. Portanto, ao fazermos isso, estaremos nos distanciando de uma concepção de História baseada na linearidade cronológica de tempo, podendo fazer saltos no tempo na busca dos sentidos que se relacionam ao problema atual.

Ao trabalharmos com as concepções “de como” ensinar História, surgiu, então, a necessidade de propormos o uso de diferentes metodologias que proporcionassem a autonomia para os professores e licenciandos trabalharem “o que ensinar” e “como ensinar”. Escolhemos, dentre as diferentes metodologias de ensino, a utilização das aulas-oficina, pois esta metodologia didática leva em conta que na aprendizagem de História o aluno deve investigar o passado da mesma forma que o historiador. Além disso, a aula-oficina possibilita que o professor trabalhe a partir de “temas”, abrindo a possibilidade da proposição de discussões sobre diferentes conceitos históricos, temas e espaços diversos. Acreditamos que a metodologia de aulas-oficina podem auxiliar o desenvolvimento da capacidade do aluno para estabelecer relações entre tempos diferentes. O fazer saltos no tempos torna-se assim uma alternativa para as concepções de ensino que trabalham somente com o tempo linear e homogêneo (BENJAMIN, 2012).

O planejamento das aulas oficina

Iniciamos o planejamento das aulas oficina partindo da ideia de que os professores das escolas da Paraíba utilizam com guias, para selecionar seus conteúdos curriculares a sequencia de apresentação dos capítulos dos livros didáticos. Isto significa que o ensino, na maioria das vezes, valoriza a ideia para o aluno de um tempo que segue linear, é etapista e é progressivo.

Ao analisarmos as turmas das escolas que pretendíamos trabalhar, notamos que estas estudavam os conteúdos Históricos seguindo a sequencia tradicional de ensino de História apresentada pelos livros didáticos, e propusemos, então, que os alunos bolsistas elaborassem uma aula oficina que representasse uma alternativa para o conteúdo valorizado por esse tipo de livro. Contudo, os alunos bolsistas deveriam trabalhar o conteúdo estabelecido pelo planejamento escolar das professoras supervisoras, para não atrapalhar a sequencia didática estabelecida por elas no inicio do ano letivo.

A proposição de que os alunos do PIBID deveriam partir dos conteúdos tradicionais apresentados nos livros didáticos e só então, deveriam escolher os temas que seriam trabalhados, provocou questionamentos e reflexões entre os licenciandos, pois eles encontraram dificuldade em fugir da forma escolar (VINCENT, et. al.2001) tão arraigada em suas formações. Inicio-se, então um processo de procura de relações, correspondências ou explicações sobre quais as pontes temporais poderiam ser construídas entre os conceitos do passado

propostos para a realização da oficina e o presente dos alunos. Essa dificuldade foi superada pela ideia de que o estudo do passado exige do professor constantes modificações nos procedimentos de análise do conceito que será estudado. Essa lógica evidencia-se no modo como professor poderá propor uma investigação histórica, neste caso, ele deverá procurar estabelecer “diálogos” entre o conhecimento do presente do aluno com os temas e conceitos do passado, de forma a criar significados que possam ser trabalhados pelos jovens estudantes. Este processo de construção de pontes - Saltos do tigre, conceitua Benjamin (2012) - entre o passado e o presente proporcionou que os bolsistas e professores delimitassem os conceitos que seriam trabalhados, construindo para cada um desses conceitos questões que poderiam ser respondidas como explicações que correspondiam a aspectos do tempo presente. Dentro dessa perspectiva foi solicitado também, que os bolsistas se preocupassem em caracterizar o tempo histórico e o espaço geográfico nos quais os conceitos históricos seriam trabalhados.

Propomos, então, que os idealizadores da oficina elaborassem as questões – problema, relacionadas ao tempo presente e ao conteúdo que seria estudado. Estas teriam que ser pensadas para instigar as respostas dos alunos, abrindo a possibilidade de serem produzidas respostas diferentes. Por isso, não poderiam ter um nível de dificuldade muito alto. Ressaltamos também, que as respostas para estas questões seriam úteis para que os licenciandos fizessem o levantamento prévio dos conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o tema, ou, então, serviriam como motivação para a expansão da compreensão dos conceitos históricos trabalhados.

A seguir apresentamos o modelo resumido do planejamento que foi proposto tanto para os bolsistas do PIBID, como para os professores supervisores. Foi a partir desta proposta que eles passaram a elaborar as aulas oficina:

Planejamento das aulas- oficina

- Partir da estrutura curricular para definição do Tema da aula-oficina. Definição do tempo passado e do lugar geográfico na relação com o tempo presente.
- Escolha dos Conteúdos Históricos que serão trabalhados (sociedades, nações, partidos políticos, instituições, trabalho, etc.)
- Elaboração de questões – problema, relacionadas ao tempo presente – possíveis de encontrar respostas pelo estudo dos conceitos que serão trabalhados. As questões-problema devem abrir a possibilidade da criação de diferentes respostas.
- Pensar em outras questões que possibilitem a expansão da compreensão dos conceitos históricos que serão trabalhados.
- Escolham evidências, documentos, fontes (Imagens , textos , filmes, poesias, etc.) referentes a tema que será estudado. Os documentos

escolhidos devem trazer informações diferenciadas sobre o tema que será estudado.

- Elaborar questões sobre os documentos. Exemplo: O que a fonte informa? O que posso deduzir dessas informações? Até que ponto pode-se acreditar na informação que está no documento? Preciso de outras fontes para complementar as informações? Quem foi o autor? Quais foram suas intenções quando produziu o documento? Será que o autor tinha algum interesse na produção desse documento? Por que vocês acham que este documento foi preservado? Qual a sua datação? Qual a sua origem? Estas são algumas sugestões de perguntas que podemos fazer aos documentos. Vocês podem criar outras.
- Estas questões devem propor respostas à questão do problema inicial da aula oficina, ou seja, suas respostas podem dar subsídios para a construção de diferentes interpretações.
- Procurar trabalhar as respostas dos alunos levantando explicações do porque será que as pessoas viviam daquele jeito ou porque aceitaram aquela situação?
- Como atividade , propor diferentes produções que respondam as questões iniciais: produção de uma narrativa visual ou escrita ou mesmo falada . Utilizar diferentes linguagens.

A partir da produção dos alunos sugere-se fazer uma síntese dos conceitos que foram trabalhados

O que eles entenderam dos conceitos?

Quais foram as versões das histórias que apareceram?

O que significa fazermos isso?

Qual a relação que existe entre as pessoas do passado e as pessoas do dia de hoje?

Que ideia eles ficaram das pessoas do passado?

Percebam que o que vocês estão propondo um procedimento de pesquisa

- Cada turma pode apresentar um resultado particular.
- Analisar a produção dos alunos. Pode-se filmar ou gravar a finalização do trabalho.

Resultados

Nos trabalhos de acompanhamento das aulas os alunos do PIBID, puderam vivenciar como se dava o desenvolvimento anual da disciplina entre os alunos. Foram chamados também a participar do planejamento das aulas e auxiliaram os professores nos seus desenvolvimentos. Destaca-se, também, as suas participações nos processos de avaliação, propondo atividades avaliativas e auxiliando nas correções dos trabalhos e provas dos alunos. Em relação a

esta experiência destaco o depoimento da aluna Maria da Luz Rodrigues da Silva:

“O PIBID me proporcionou visualizar as situações reais e as dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores, por exemplo como trabalhar: com os planejamentos, com as salas mal estruturadas, com a diversidade dos alunos, com as problemáticas da própria escola. Fatores esses que puderam me mostrar à rotina escolar, e como também criar em mim um desejo de mudança na minha forma de ver a sala de aula. [...] as minhas observações fizeram eu enxergar quais são as questões que envolvem a rotina da escola, e, isso contribuiu para que eu possa enfrentar de forma mais segura a sala de aula.” (Depoimento de Maria da Luz Rodrigues da Silva - Julho de 2013)

As aulas-oficinas foram desenvolvidas nas três escolas participantes do projeto e envolveram as turmas do ensino fundamental, do ensino médio e dos alunos do EJA. Estas atividades oportunizaram processos de construção de conhecimentos históricos na relação com os currículos de História, criando sentidos para a aprendizagem da História nos alunos da escola básica e nos alunos do EJA. Nas três escolas, o início da atividade das aulas- oficina foi marcada pelo desenvolvimento de dinâmicas mobilizadoras, interativas, lúdicas e participativas, as quais já indicavam o caminho que se pretendia trilhar para a produção de reflexões sobre os temas históricos que seriam estudados. Neste momento também, foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos.

No colégio E.E.E.F. Antônio Benvindo, os alunos do PIBID desenvolveram a aula-oficina para turmas do EJA. Na aproximação inicial com os alunos do EJA, foi constatadas as seguintes características do curso e qual era o desenvolvimento da leitura entre os alunos. Nesta escola as aulas duravam trinta minutos e os alunos tinham dificuldade de leitura, por isso não gostavam das aulas de História.

Decidiu-se trabalhar então como recurso para estimular a leitura a Literatura de Cordel, pois este tipo de poesia faz parte das tradições Nordestinas e é cantada e lida com desenvoltura pelos alunos. Em relação ao uso do cordel em sala de aula os alunos deste grupo destacam em depoimento:

Outro fator importante em relação ao uso do Cordel na sala de aula é que este tipo de linguagem pode ser utilizado tanto como recurso metodológico e didático, quanto como documento histórico e avaliação prática. Como recurso metodológico atrai os (as) alunos (as) pela sua construção poética e pelas estrofes⁴ curtas e de fácil compreensão. No que diz respeito à sua utilidade como documento histórico

4 Uma estrofe é o conjunto de versos (ou linhas) que formam um trabalho poético, em geral com sentido completo.

é impressionante a riqueza de informações trazidas pelos poetas em seus folhetos. Já em relação à avaliação, podemos perceber como os alunos criam significados históricos através dos versos que eles compõem. (Depoimento dos alunos do PIBID da E.E.E.F. Antonio Benvindo) (grifos meus).

Nas oficinas deste colégio foram trabalhados os seguintes conteúdos – A escravidão no Brasil e na Grécia antiga e os conceitos de cidadão, democracia, mitologia e religião. Destaca-se que esses conceitos foram estudados pelas variações de significados que apresentam nos diferentes tempos históricos.

No colégio E.E.E.F.M. Monsenhor Emiliano Cristo – Polivalente as oficinas foram desenvolvidas em três turmas diferentes, cobrindo os três anos do ensino médio. No primeiro ano do ensino médio foi trabalhado o tema da “A Mitologia Grega”. No segundo ano foi proposta uma aula-oficina com a temática “*Micro-História* do Brasil Imperial, por traz da *Macro-História* de Brasil”. Já no terceiro ano foi trabalhado o seguinte tema: “O preconceito que as populações do sul e sudeste brasileiro tem para com as populações do Nordeste”.

Em relação aos resultados dessas atividades os alunos afirmam que:

“Percebemos que a prática de oficinas históricas produziu um conhecimento coletivo, ocorrendo a troca de saberes entre alunos e mediadores. Esse tipo de metodologia possibilitou a construção de relações prazerosas de ensino-aprendizagem entre ambos.

Neste caso notamos, ainda, que entre os conhecimentos que foram produzidos, destacam-se os relacionados aos conceitos de História. Notamos isso, quando os alunos passaram a localizar temporalmente e geograficamente os conteúdos estudados, produzindo explicações que partiam das experiências de suas vidas. Além disso, pudemos avaliar como os alunos passaram a questionar a ideia de verdade histórica e como os documentos possibilitaram a produção de diferentes tipos de interpretação. No decorrer de todo o processo de ensino, nossas práticas foram sendo explicitadas para os alunos e isso possibilitou que eles pudessem questioná-las, interpretá-las, propor diferentes abordagens e, finalmente, criar sistematizações não previstas num primeiro momento.” (Depoimento dos alunos do PIBID da E.E.E.F.M. Monsenhor Emiliano Cristo- Polivalente) (grifos meus).

Já na escola E.E.E.F.M José Soares de Carvalho foram desenvolvidas aulas-oficinas no nonos anos do ensino fundamental. As atividades propuseram discutir como se deram a participação da mulher na Primeira Guerra Mundial, compreendendo quais seriam as suas atividades na sociedade, na economia e na cultura. A aula-oficina tinha como objetivo encontrar indícios do porque as mulheres nos dias de hoje ocupam um grande espaço na

economia, na política e na cultura e como estas conquistas foram permeados de conflitos, resistências, derrotas e vitórias.

Em relação às conclusões desta atividade os alunos asseveram que:

“Como atividade da oficina, solicitamos aos alunos que fizessem desenhos, ilustrando algumas coisas que os mesmos acreditassem terem haver com a Primeira Guerra Mundial. Alguns desenharam, num primeiro momento: armas, homens morrendo na guerra, bandeiras dos dois blocos envolvidos na guerra, mulheres trabalhando nas indústrias, mulheres cuidando do lar entre outras coisas. Em seguida solicitamos que eles fizessem outros desenhos que representassem a mulher no campo de trabalho nos dias de hoje. Neste caso, surgiram desenhos que representavam as mulheres em empresas e no lar. De acordo com um dos alunos, a mulher de hoje seria como a marca de “Bombril” - “Mil e uma utilidades”, ou seja, para eles a mulher nos dias de hoje poderia ser comparada como “um faz tudo”- lava e passa roupa, cuida do lar e ainda trabalha fora, num espaço que antes era ocupado apenas pelos homens.

Percebemos, portanto, que os alunos conseguiram reconhecer que a conquista do mercado de trabalho pelas mulheres foi um processo histórico e que isso não se deu sem conflitos. (Depoimento dos alunos do PIBID da E.E.E.F.M José Soares de Carvalho) (grifos meus).

Podemos perceber, através desses depoimentos, que foram desenvolvidos diferentes saberes durante o desenvolvimento das atividades do projeto PIBID. Ressaltamos que o sucesso das aulas- oficina só ocorreu, pois os alunos do PIBID já haviam construído relações dentro das salas de aula, durante o acompanhamento das aulas das professoras. Entre os conhecimentos que os alunos do PIBID entenderam que construíram destacam –se: o uso de novas linguagens para o ensino e as diferentes formas que podem ser utilizados, como recursos metodológicos e para a construção de avaliações. Notaram também, que as possibilidades do uso de documentos históricos em sala de aula são muito variadas. Outro ponto importante, foi a constatação de que as práticas de aulas-oficina produzem conhecimentos coletivos que são construídos por alunos e mediadores, além do que é uma atividade prazerosa para todos os participantes.

Já em relação ao processo de ensino, os graduandos reconheceram que é importante explicitar para os alunos quais são suas propostas de aula, possibilitando então, que estas sejam questionadas ou alteradas. No caso dos conteúdos trabalhados visualizamos através de seus depoimentos que as atividades levaram os alunos da escola básica e refletir sobre o processo histórico, que este é permeado de mudanças, permanências e resistências.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras foi notável as mudanças que o projeto possibilitou. Elas alteraram suas visões

em relação ao quanto os estudantes da universidade podem contribuir para o desenvolvimento da escola básica, compreenderam que este projeto foi responsável pela criação de novas expectativas em relação ao ensino de História, e ressaltaram que foi importante a troca de experiências entre elas, os professores da universidade, os alunos da graduação, e esse processo serviu para enriquecer seus conhecimentos e aprimorar seus saberes escolares.

Podemos perceber essas constatações nos depoimentos das professoras em relação ao desenvolvimento do projeto.

“Percebo e resalto que existe a necessidade cada vez maior da Universidade estar em conexão com a Escola através de projetos como esse. Todas as atividades desenvolvidas no projeto foram registradas e isso pode contribuir de alguma forma para o apoio cotidiano das minhas práticas no ensino de história. Achei importante também, as reuniões, os planejamentos e os estudos feitos com os alunos bolsitas, pois isso fez eu me reavaliar e me deu mais formação enquanto profissional. Foi importante contribuir para colocar os alunos do PIBID na vida prática do ensino e assim, possibilitar a geração de um profissional mais preparado para o mercado de trabalho, e por último, porém não menos importante, temos o alunado das aulas de História, mais críticos, participativos e frequentes na sala de aula, o que comprometeu de forma progressiva o ensino de História nas turmas ministradas.” (Depoimento da Professora Miriam Solange Freyre - 2013). (grifos meus)

“Deste seu início, o PIBID, avançou a paços gradativos dentro da escola, conquistando desde Direção, professores, funcionários e alunos e isso repercutiu na instituição como um todo, pois o contato dos acadêmicos com os alunos favoreceu que eles construíssem conhecimentos que se aproximassem da vida cotidiana do aluno, numa perspectiva crítica. Apesar de pegar este projeto já em andamento vejo uma evolução positiva no conhecimento do aluno, pois o mesmo se torna sujeito do aprendizado. Apesar de uma “bagunça” que o PIBID fez em nossas práticas de aula, que estavam cristalizadas, ajudou e muito na evolução do conhecimento dos alunos.” (Depoimento da Professora Claudia de Fátima Bezerra Nunes). (grifos meus)

“O processo de colaboração pedagógica por parte dos “pibidianos”, realizados semanalmente com grupo de estudos e o contato direto com os alunos, colocando os conceitos teóricos que aprenderam nas universidades em prática, usando cada vez mais inovações tecnológicas mostrando as diversas interpretações históricas, veio estimular cada vez mais o alunado. Já é perceptível alguns avanços qualitativos por parte de alunos na sala de aula. O papel do PIBID na escola é também fazer esse vínculo entre educação superior e educação básica nas escolas públicas, levando novas ideias e criando

aulas inovadoras num trabalho colaborativo” (Depoimento da Professora Severina Gomes).(grifos meus).

Percebemos, portanto, que as professoras supervisoras reconheceram que existe a “necessidade cada vez maior da Universidade estar em conexão com a Escola”; que as reuniões, os planejamentos e os estudos feitos com os alunos bolsistas, oportunizaram que elas se reavaliassem enquanto profissionais e que o PIBID alterou a forma como os alunos encaravam as aulas de História, contribuindo para melhorar a frequência e o interesse pela disciplina.

Considerações finais

Ao observarmos mais atentamente os depoimentos acima percebemos que tanto os alunos bolsistas do PIBID como as professoras supervisoras tiveram de enfrentar situações de ensino –aprendizagem desafiadoras. Destaco que esse projeto propiciou a troca de saberes, entre as professoras em exercício, os alunos da Licenciatura, os professores coordenadores de área e os alunos da escola básica, possibilitando novas experiências que enriqueceram todos os participantes.

Em relação aos alunos do PIBID, ao analisarmos seus depoimentos, percebemos que o trabalho desenvolvido no acompanhamento das aulas das professoras foi essencial para a realização do planejamento das aulas –oficina, pois, os alunos (mediadores da atividade) já haviam construído relações com os alunos da escola básica e do EJA.

Sobre a ideia de se criar relações e significados entre questões do passado e o presente acredito que o objetivo foi atingido. Contudo, propus discutir com os alunos do PIBID que os resultados ainda eram parciais, pois os alunos da escola básica ainda não apresentavam uma visão global sobre os processos históricos. Chegamos à conclusão que a ideia de se trabalhar com temporalidades distintas, que se relacionam como modelos explicativos ou causais ou de correspondências, é um processo demorado de formação. Este deve se dar pela repetição dos formatos das atividades que propõem que os alunos reflitam sobre como se deram os acontecimentos históricos e o que deles ainda resta nos dias de hoje.

Referencias

BEISIEGEL, Celso de Rui (1981). Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 1, nº 1, p. 41-56.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. IN: Walter Benjamin. O anjo da história. Belo Horizonte : Autêntica, 2012.

BUENO, João Batista Gonçalves. *Representações iconográficas em livros didáticos de história*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. *Leitura de imagens visuais em livros didáticos de História (décadas de 1970 a 2000)*. Tese de Doutorado. Campinas : UNICAMP, 2011.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: MINHO, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em *Educação Histórica: algumas experiências*. IN: *Educar, Curitiba, Especial*, p. 11-31, Editora UFPR, 2006.

SOARES, Olavo P. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. IN: *Antíteses* v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.

THOMPSON, E. P *A Miséria da Teoria*, 1978 . Ed Zahar 1987

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernar D & thin, Daniel . Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, jun., PP. 7-48. 2001.

WATANABE, Claudia Akiko Arakawa. Estratégias de ensino e nível de concentração dos alunos: um estudo no ensino de História nas quintas séries do ensino fundamental. IN: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC. abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoclaudia.pdf (acesso em 01/04\2013)

Identidade, Pertencimento e Resiliência no Contexto Escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores

CASTRO, Paula Almeida de¹
VIANA, Camila Matos²

RESUMO

Os processos de tornar-se aluno, mediados pelas identidades, pertencimentos e resiliências é o objeto de investigação do estudo aqui relatado. O estudo orienta-se pelos questionamentos acerca das instâncias presentes na vivência escolar que os alunos destacam como fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem; do sentido da vivência e da memória escolar para o desenvolvimento acadêmico e profissional tomando a perspectiva do aluno como pesquisador. Esta perspectiva orienta-se pelo conhecimento produzido na interação entre o professor e o aluno para rever as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Neste sentido, o aporte teórico-metodológico da pesquisa etnográfica subsidia o processo de investigação através da observação participante, fotografias e entrevistas. Este estudo volta-se para compreender esses processos e melhor informar aos que dela participam na construção de espaços e saberes que privilegiem o sujeito aluno e, possivelmente, redimensionar o papel da escola e dos professores no atual contexto sócio-educacional brasileiro.

Palavras-chave: Aluno como pesquisador, Etnografia, Formação de professores.

1 Professora Adjunta/Departamento de Educação, Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora Institucional Pibid/UEPB. Professora Mestrado Profissional Formação de Professores da Educação Básica/UEPB.

2 Pedagoga. Universidade Estadual da Paraíba.

Introdução

A compreensão do aluno como pesquisador no contexto escolar constitui-se como um aspecto inovador para fomentar o desenvolvimento de estudos em Educação, sobretudo quanto a formação de professores. Observa-se que os estudos sobre a escola visam à explicação sobre o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem e a superação das debilidades de acesso e permanência do aluno na escola, bem como todos os outros processos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. A perspectiva do aluno como pesquisador possibilita a construção de estratégias para a melhoria dos problemas do sistema educacional como um todo. Este estudo foi desenvolvido em colaboração com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES/UEPB) e o Programa de Iniciação Científica (CNPq).

Desse modo, esta investigação, acerca da perspectiva do aluno como pesquisador informando sobre os processos de tornar-se alunos, é estabelecida nos espaços deixados quanto a mecanismos de superação das desigualdades no acesso, da eficácia no processo de permanência do aluno na escola e da preservação da qualidade do conhecimento que é oferecido. Para tanto, ao sugerir uma nova forma de repensar este sujeito na complexa realidade da educação brasileira, estabelece-se uma interação entre as considerações sobre identidade, pertencimento e resiliência, a fim de esclarecer como se dão os processos de tornar-se aluno e como este pode contribuir na formação inicial e continuada de professores.

A investigação dessa pesquisa buscou obter respostas a esses questionamentos de como é possível conceituar a identidade objetivando compreender o sujeito da contemporaneidade e como a idéia de identidade, pertencimento e resiliência pode contribuir nos processos de tornar-se aluno, consciente da transitoriedade e da diversidade que compõem a escolarização, sobretudo no Brasil. Acredita-se que essas respostas podem orientar o entendimento sobre os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência significando o objeto de estudo e os dados do estudo empírico. Nesse sentido, o texto que se segue apresenta a qualificação do principal problema abordado com as asserções teóricas que incluem as definições sobre os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência e suas intersecções com os processos de formação do aluno.

Para tanto esta análise respalda-se no estudo do tipo etnográfico, que tem por objetos de dados a observação participante, fotoetnografia, entrevistas com relatos de todos os envolvidos no contexto investigado. A etnografia foi eleita por permitir o contato e consideração de todos os envolvidos na pesquisa e suas subjetividades e por possibilitar um olhar mais sensível às questões que constituem o contexto da escolarização.

Os conceitos de Identidade, Pertencimento e Resiliência e o Contexto Escolar

Para compreender os aspectos relacionados aos processos de tornar-se aluno toma-se como elementos epistemológicos marcas que caracterizam as singularidades culturais dos sujeitos, este estudo concentra-se nos aspectos que se referem à identidade, pertencimento e resiliência.

Pode-se afirmar que os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento implicam mais do que a identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. Implicam também em complexas tessituras das quais emerge o sujeito escolar contemporâneo. As diversas formas de construção de identidades pelo aluno no interior da escola sugerem que este recria para si, em diferentes momentos, o papel de aluno. Ele tenta se adaptara uma nova condição identitária interposta em diferentes momentos de sua vida escolar. O sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula.

O fracasso escolar, por exemplo, é, quase sempre, associado aos relacionamentos interpessoais e ao comportamento do aluno. Dessa forma, entende-se que é pelo somatório entre as tensões das experiências positivas e das negativas e/ou traumáticas que o indivíduo pode, em seu processo identitário, tornar viáveis as suas formas de pertencimento dentro e fora das escolas. Podem ainda possibilitar que o sujeito esteja mais habilitado e flexível para adaptar-se a novas situações que, por sua vez, vão demandar novos conhecimentos. Essas estratégias, então, indicam que essas identidades não são fixas, são sempre inacabadas e em contínuo processo de construção. Elas se desenvolvem pelo agir em um mundo em mudança, sobretudo na contemporaneidade. Nesse contexto articulam-se simultaneamente as esferas locais e globais de manifestação dessas identidades. Essas mudanças tanto acontecem no espaço de “fora” – que modifica a condição de vida – quanto no espaço de “dentro” – trabalhando as condições individuais (HALL, 1988, p. 24).

Diante do exposto, compreende-se que a identidade de aluno é redimensionada em função das mudanças que ocorrem na escola e sociedade contemporâneas. Pode-se entender que a construção do aluno se dá pela possibilidade de perceber e respeitar a diferença pela diferença e ainda ampliar a possibilidade de pensar sobre o sistema educacional, por exemplo, em uma postura multicultural “fornecendo respostas concretas, no seu cotidiano para a questão da diversidade” (CANEN; CANEN, 2005, p. 21). Pois, como explica Canen et al. (idem), o “multiculturalismo [oferece] um conjunto de respostas à diversidade cultural”. Isso se dá, inclusive, pelo fato de que “as sociedades sempre foram culturalmente diversificadas, mas com o processo da globalização, com a internet, com a mídia, as fronteiras estão cada vez mais fluidas” (p. 75).

Compreende-se também que uma das formas pelas quais o processo de tornar-se aluno se dá é através da construção de seus modos de identificação originários de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória escolar. O

tornar-se aluno envolve um constante movimento dialético de busca pela flexibilidade, interação, pertencimento e resiliência aos espaços escolares.

Os conceitos de pertencimento e resiliência em relação aos processos de escolarização servem como cenário para a compreensão sobre o tornar-se aluno. Entende-se que é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola. Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. Esse sentimento pode ser percebido também em analogia aos processos de socialização primária e secundária, como descrito por Berger e Luckmann (2004). O pertencimento diz respeito aos laços familiares, a ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos, referências e valores.

O pertencimento também é conceituado por Erickson a partir de organizações formais e informais em que o indivíduo participa de modo a sentir-se pertencendo a um grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros (ERICKSON, 1987). Sarmiento (2002) explica que o pertencimento constitui-se pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária (p. 276).

Na mesma linha, mas com algumas derivações, Yuval-Davis (2006) conceitua o pertencimento descrevendo três níveis de entendimento para o termo, que é identificado a partir de duas estruturas básicas: a primeira são as estruturas analíticas, que explora a noção de pertencimento pela análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos; o segundo denomina-se como as estruturas políticas de pertencimento, que enfoca as políticas de pertencimento e de como as estruturas políticas se inserem nas diversas políticas e projetos em que vivem os indivíduos em sociedade, como, por exemplo, pelo direito ao exercício da cidadania e as ações participativas, evidenciando-se, portanto o direito de status no grupo de pertencimento. O terceiro nível estrutura a mecânica de pertencimento em projetos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. Eles são selecionados por diferentes significados específicos de pertencimento, por possuírem ou não essas características. Assim, para Yuval-Davis (2006) através desses três níveis de estrutura os processos de pertencimento se constroem (p. 198-199).

De modo complementar, a naturalização do pertencimento é também apontada por Bagnall (2009) baseado nos estudos de Cohen (1982). Bagnall explica que as pessoas adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura através da vivência de práticas cotidianas, não somente participando de cerimoniais que as tornarão especialistas naquela cultura. E são essas práticas que conferem ao indivíduo uma dinâmica no processo social de uma comunidade. Bagnall acrescenta que a medida para revelar a profundidade do pertencimento de um sujeito pode ser observada nas formas

de organização social e de associação às comunidades vivenciadas pelos sujeitos. Portanto, quando uma pessoa é identificada como pertencente a um grupo específico, seja de parentesco ou de vizinhança, ela se torna, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda como assumindo sua pertença àquela cultura.

Do mesmo modo, pode-se observar como ocorre o pertencimento nas comunidades escolares nas quais os alunos vão idiossincraticamente identificando as práticas de sala de aula que o conduzirão à condição, por exemplo, de bons e maus alunos pelo desempenho escolar. Ocorre que esse desempenho é atribuído não somente pelas vivências do aluno em sala de aula e na realização das atividades pedagógicas, mas também por uma série de características, muitas vezes subjetivas. Isso porque é o próprio aluno que acentua e revela o que é importante para pertencer à escola e à sala de aula. A partir desse conceito de pertencimento e suas características aplicadas ao aluno e à escola como um todo, pode ser facilitado o entendimento do processo de pertencimento, do que significa tornar-se aluno e de como se dá a pertença dos mesmos nesses contextos.

Os estudos de Bagnall (2008; 2009) se alinham aos questionamentos propostos por Osterman (2000) em torno do conceito de pertencimento nos meios educacionais: “A experiência de pertencimento é importante em um contexto educacional? Os alunos vivenciam o espaço escolar como uma comunidade? Como as escolas influenciam o “sentimento” de comunidade nos alunos?” (p. 326).

Em resposta a esses questionamentos, Osterman aponta as necessidades psicológicas e emocionais que os alunos possuem, indicando múltiplas influências em seus comportamentos. Em função disso, o pertencimento à comunidade escolar integra a satisfação das necessidades indicadas pela autora. Ocorre que a escola muitas vezes desconhece ou não se dedica de modo adequado a essas necessidades e adota práticas organizacionais que podem não facilitar as formas de pertença do aluno à ideia da sala de aula e da escola como uma comunidade na qual o principal objetivo é o tornar-se aluno.

Os estudos de Bagnall (2008, 2009) e Mattos (2008) indicam também que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação bem-sucedida do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades dos alunos e professores, re-configurando a escola como uma comunidade de pertencimento. O inverso da perspectiva da escola como uma comunidade de pertencimento é observado nas expectativas divergentes entre os alunos, professores e gestores. Não são raros os relatos de que a escola é distanciada da realidade do aluno e acaba por se configurar como um espaço de exclusão e fracassos.

Os modos com que os sujeitos constroem suas comunidades de pertencimento podem sugerir para uns uma forma de pertencimento e, para outros, transgressão das normas e valores sociais, sendo chamados de outsiders

(BECKER, 2008). Becker define o outsider como “aquele que se desvia das regras de grupo” (p. 17). Esse processo, em geral, envolve a pessoa que infringe a regra e as pessoas que a julgam. Além disso, desviar-se das regras, explica o autor, relaciona-se tanto com o fato de que uma pessoa não aceita uma regra pela qual está sendo julgada quanto pode não considerar os que o julgam como “competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo”, de modo que “aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes é que são os outsiders” (p. 15). O trabalho de Becker possibilita uma reflexão sobre o modo como os alunos se adéquam ou não às normas escolares, à estrutura da escola como um todo, às formas de ensino e aprendizagem, dentre outras situações próprias do espaço escolar. Quando o aluno opta por não seguir as normas, levando a que seja considerado como um outsider, por exemplo, coloca-se em situação de risco escolar. Ocorre que os alunos podem não perceber, da mesma forma que a escola, a questão do cumprimento de normas e continuam na escola, podendo desenvolver seu sentimento de pertença a esse espaço. A possibilidade de compreender como um aluno considerado um outsider pode reconfigurar para si a escola como um espaço de pertencimento é dada pela perspectiva da resiliência. Dessa forma, os alunos, ao desenvolver sua capacidade resiliente, também encontram estratégias para pertencer, ou seja, tornarem-se alunos.

No que tange ao conceito de resiliência, em Psicologia refere-se à capacidade dos indivíduos de superar períodos de dor e crises emocionais. Quando um indivíduo é capaz de superar um momento de crise, é dito que ele possui capacidade resiliente adequada para superar contratempos e adversidades. Essa capacidade é reforçada pelo enfrentamento das situações de crise. Explica-se que o ser humano dispõe de processos e estruturas flexíveis que possibilitam a sua reestruturação e recomposição com relativo sucesso diante de situações de risco e vulnerabilidade.

Em Educação, nos estudos desenvolvidos no Brasil, pode-se dizer que este ainda é um conceito pouco explorado tanto nas publicações científicas quanto em dicionários da língua portuguesa. Encontram-se trabalhos que utilizam a resiliência para compreender situações de vulnerabilidade, como o fracasso escolar, além de outras formas de exclusão social. Mattos (2010) define resiliência “como um conjunto de variáveis e/ou fatores que auxiliam o sujeito escolar no enfrentamento ou superação de adversidades e vulnerabilidades, contribuindo para o seu empoderamento”. É ainda encontrado para explicar estratégias de professores no início de sua prática profissional em sala de aula. O estudo de Castro (2001) menciona as estratégias de resiliência de professores iniciantes no enfrentamento de situações consideradas problemáticas, levando-os a conseguir melhores formas de conviver com tantas adversidades (p. 117).

A aplicabilidade de conceitos como o de resiliência implica em processos e ações dos indivíduos, sendo necessário contextualizá-los no tempo, no espaço e na cultura da qual se originam. É entendimento que a escola é palco

de inúmeras singularidades pertinentes à cultura brasileira e, mais propriamente, aos participantes que dificilmente podem ser generalizadas, mas que podem ser transferidas para outros contextos da mesma natureza.

Ainda que a produção científica no Brasil careça de estudos sobre o conceito de resiliência, sabe-se que muito das situações da vida cotidiana não podem ser explicadas por conceitos expressos unicamente em dicionários ou nas produções científicas. Na tentativa de dar conta de compreender o conceito de resiliência no contexto da educação brasileira, delimitou-se uma forma de transpor e/ou aplicar os conceitos resultantes de pesquisas desenvolvidas por diferentes autores, instituições e de outras áreas do conhecimento para o estudo sobre o tornar-se aluno. Feitas as devidas análises, constataram-se evidências de que eles pudessem contribuir para res-significar as particularidades dos sujeitos da escola no Brasil

Entende-se que a resiliência pode ser observada também em características como a flexibilidade, a busca de proteção e a empatia que o sujeito desenvolve em suas interações. É ainda entendida como a possibilidade de superação em situações de adversidade e risco.

Contudo, Richman e Fraser (2001) indicam que um dos problemas quanto a conceituar resiliência está em definir o que significa risco, adversidade e superação. Para cada sujeito essas situações podem se apresentar com maior ou menor grau de dificuldade e probabilidade de ser superada. Os autores questionam se a adaptação de um sujeito estaria relacionada ao adaptar-se ou ao obter resultados bem-sucedidos em relação aos níveis exigidos como competência e funcionalidade social atendendo ou não às expectativas. Para explicar esse questionamento, eles utilizam o exemplo de um aluno do ensino médio considerado em situação de fracasso escolar. “Nessa condição, para que o aluno seja considerado resiliente seria preciso que ele se formasse como o primeiro de sua turma? Ou qual a importância de se formar [completar o ensino médio]?” (RICHMAN; FRASER, 2001).

A partir de aproximações e distanciamentos entre os conceitos e explicações sobre o termo é possível refletir sobre a noção de pertencimento e suas implicações para os processos de tornar-se aluno. A resiliência contribui ainda para pensar as trajetórias escolares, sobretudo sobre o modo como os alunos em situação de exclusão conseguem revertê-la e trilhar outros caminhos dentro e fora da escola. Entende-se que o aluno que desenvolve características resilientes poderá ter mais chances de incorporar as normas escolares para tornar-se aluno de maneira mais bem-sucedida.

Feitas tais considerações foi possível compreender de que modo a interlocução com as identidades, pertencimentos e resiliência contribuiu para explicar os processos de tornar-se aluno em. Estes atuam de modo a oferecer respostas sobre um sujeito contemporâneo tentando estabelecer suas identidades em escalas globais de espaço e tempo. A perspectiva do pertencimento e da resiliência explicam as estratégias de que os alunos podem lançar mão nos espaços e tempos da vida escolar. As nuances dos longos anos de escolarização

implicam em re-arranjos identitários, de pertencimento e resiliência. A capacidade resiliente, de um modo particular, oferece explicações para entender como o aluno para tornar-se aluno encontra formas de superação para situações de adversidade no cotidiano da vida escolar e profissional.

A Abordagem Etnográfica no Contexto Educacional

A abordagem etnográfica de pesquisa foi escolhida por permitir o acesso mais próximo possível às subjetividades dos sujeitos da pesquisa através de histórias e narrativas sobre si mesmos e, ainda, permitindo ao pesquisador explorar, de forma significativa, o objeto proposto para o estudo.

A etnografia da escola permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o chão da escola. Uma das possibilidades de que se destaca, nesse contexto, é a pesquisa etnográfica crítica de sala de aula. (ERICKSON, 1985; MATTOS, 1992; DELAMONT, 1987).

Dessa forma, o pesquisador aproxima-se dos contextos escolares na tentativa de compreender os cenários e processos engendrados em seu interior. André explica que o uso da etnografia permite ao pesquisador “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A opção por utilizar a abordagem etnográfica, neste estudo, reflete a busca pela perspectiva aluno como pesquisador e a compreensão dos processos educacionais que envolvem o tornar-se alunos. Considerou-se, além dos sujeitos pesquisados neste estudo, a condição de aluno do pesquisador [nós] nos diferentes níveis do percurso acadêmico.

Focado neste propósito, o olhar volta-se para o outro, sujeito singular, portanto diferente de nós, exótico por etnograficamente dizer. Acrescido a isto, nos pautamos na referência cultural a que cada sujeito social está inserido. Portanto, pela afirmativa de Geertz (1989), entende-se que para realizar o estudo interpretativo da cultura faz-se necessário “aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (p.29). Mesmo quando este viver é distante de nossa realidade local, sendo, portanto, estranho.

Há ainda que se considerar na Etnografia o deslocamento que é promovido quando inicia-se o trabalho de campo, o contato com os sujeitos e a tentativa de nos emaranharmos em uma cultura diferente da nossa. A esse respeito, se diz do processo de estranhamento que é, de certo modo, necessário para encontrar, com efeito, o entendimento esperado sobre as diversas formas de conceber, como nesse estudo, os processos de tornar-se aluno.

A opção pelo referencial etnográfico ultrapassa a intenção de captar pelo olhar do pesquisador o ponto de vista do aluno, implica em uma aproximação

visando conhecer as práticas que configuram o quadro de referências do processo de construção desse aluno enquanto alunos e dos modos de pertencimento exigidos pela escola para que o sujeito torne-se aluno. Como afirma Geertz (2008) o etnógrafo busca em seus informantes o que não é capaz de perceber, utilizando em seus relatos as expressões “com que”, ou “por meios de que”, ou “através de que” para descrever o que é percebido pelo “outro”. Geertz ainda afirma que “em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador” (p.89).

É, pois na condição de “espectador”, que o pesquisador utilizando o referencial etnográfico procura descrever o espaço da escola. Na medida em que o uso da etnografia nos estudos em Educação, cria novos parâmetros para se (re)pensar as práticas escolares. Sugere-se que o interesse da pesquisa não deve estar somente voltado para o ato de pesquisar, mas para a produção de conhecimento. Ao produzir conhecimento percebe-se a fronteira de onde se está e para onde é possível caminhar.

Neste escopo, a pretensa invisibilidade, assim como a neutralidade do pesquisador em relação ao seu campo de pesquisa, é que permite encontrar justamente a ideia de estranho – daquilo que Senna afirma ser o que incomoda no comportamento do sujeito de conhecimento – a chave para entender os problemas e soluções que surgem no ambiente escolar envolvendo seus atores na responsabilidade de responder às expectativas por resultados “esperados” de sucesso que acabam, muitas vezes, em fracasso.

Lócus e Sujeitos

Foram sujeitos dessa pesquisa 12 alunos do 6º ano de uma escola pública estadual localizada no município de Campina Grande – PB. Esta escola recebe projetos com atividades de programas do Pibid (CAPES) de duas instituições (UEPB/UFCEG) das áreas de Pedagogia e Matemática, bem como do Pibid (CNPq/UEPB). No último ano, 2012, recebeu computador do Programa Um Computador por Aluno, além de realizar outras atividades junto ao Mestrado Profissional de Formação de Professores da Educação Básica (UEPB) para a instrumentalização e inclusão digital de professores e alunos da escola.

Para a realização do estudo, foram realizadas visitas semanais durante o 2º semestre de 2012 para o acompanhamento das atividades de sala de aula através da observação participante. Neste período, os alunos produziram registros em fotografias e escritos sobre o cotidiano escolar e as diferentes situações vivenciadas por eles nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno. A professora da disciplina de Língua Portuguesa participou colaborativamente da pesquisa contribuindo para o entendimento de diferentes cenas e interações observadas na sala de aula.

Resultados e Considerações Finais

Das análises realizadas depreendeu-se a tematização dos dados sobre os deveres, saberes e fazeres de alunos, professores e a ação pedagógica. No contexto dessa pesquisa, as funções e os sentidos dos processos educacionais revelam a rotina da sala de aula investigada.

Os alunos participantes, de um modo geral, a descrevem como sendo permeada por interações, tarefas, produção do conhecimento, normas e castigos, pontuando sobre os deveres, os fazeres e os saberes que orientam a ação pedagógica de professores e os alunos em interação diária.

A sala de aula, como cenário desta rotina, é descrita pelos participantes como um espaço interativo no qual as relações de pertencimento e resiliência são estabelecidas. Cada uma das interações sociais que se estabelecem entre professores, alunos e dos alunos entre si são impressas como imagens mentais sobre a sala de aula configurando o que Delamont (1987) definiu como interação escolar, sendo explicada como um “processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas” (p.39). Entende-se que a sala de aula não se constrói como um espaço de saber sem que os sujeitos escolares nela estejam incluídos para a construção de sentidos sobre esse espaço.

Foi possível perceber, também, que as funções da escola vão sendo ressignificadas, excluídas ou modificadas através do olhar dos sujeitos escolares sobre elas. Assim, passa-se a pensar, não somente em funções, mas em sentidos que refletem as expectativas e as críticas relacionadas à escola como um todo. O somatório dessas experiências e perspectivas sobre as funções e sentidos do fazer, do dever e do saber conduzem ao entendimento das estratégias de formação pelo viés das comunidades de pertencimento e resiliência utilizadas por alunos e professores. Para os participantes, destacou-se relevância de ouvir o aluno sobre os processos educacionais informando tanto a prática do professor em sala de aula quanto ao professor em formação inicial. Entende-se, que os resultados desse trabalho, possam servir de suporte para o entendimento das práticas escolares a partir dos próprios atores escolares e, de certa forma oferecer possibilidades de mudanças nos espaços de ensinar e aprender. Idealizou-se que os conceitos de identidade, pertencimento, resiliência, dever, saber, fazer como funções e sentidos da escola possam se constituir como um referencial para que as ações pedagógicas favoreçam a autonomia e a criticidade necessárias aos processos de formação educacional.

Referências

BAGNALL, N. F. Re-imaginando a escola: educação e pertencimento. *Palestraproferida no III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagensda escola*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

- BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações multiculturais: a logística na corporação-globalizada*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.
- CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVRES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-126.
- ERICKSON, F. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, nov. p. 11-24. 1987.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 3, p. 323-367. 2000.
- YUVAL-DAVIS, N. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, v. 40, n. 3, p. 197-214, jul. 2006.

Tecnologias Digitais e Educação

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
UERJ/UBC

Resumo

Tecnologias digitais e educação tangenciam demandas da pós-modernidade que professores/as e alunos/as não podem relegar ao segundo plano quando se pensa o processo de ensino e aprendizagem. Como professora e pesquisadora em educação, encontro na tecnologia e na etnografia, juntas, dois elementos que possuem um potencial criativo e inovador para o enfrentamento das injustiças educacionais que persistem a rondar as escolas brasileiras e suas salas de aula, indiferentes as mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo pós-moderno. Este texto, preparado para a conferência Tecnologias Digitais e Educação proferida no III ENID/UEPB teve como objetivo contribuir para que os ouvintes e agora leitores juntamente com a conferencista e autora pensem a educação contemporânea a partir desse elementos: tecnologias digitais e educação tendo como subsídio as pesquisas etnográficas em educação.

Palavras chaves: Tecnologias digitais, Sala de aula, Etnografia, Pós-modernidade.

Introdução

A minha fala de hoje pretende explorar a temática “Tecnologias Digitais e Educação” a partir do pressuposto de que a utilização de tecnologias digitais trouxe para este novo milênio transformações profundas nas formas de acesso, aquisição, processamento e armazenamento do conhecimento humano.

Estas transformações têm implicações impactantes à Educação, em especial para a maneira como aprendemos e interagimos no meio social. Seja no âmbito virtual ou presencial, as nossas experiências, as nossas ações e as nossas emoções estão se modificando em uma velocidade assustadora. Essas mudanças, em associação, modificaram o nosso modo de pensar e o funcionamento do nosso cérebro. Tais transformações só são comparadas, em termos temporais, àquelas promovidas no século passado com a invenção da imprensa.

A escrita impressa tem presença muito forte em nossa sociedade até hoje, sendo essa ação, talvez, um dos únicos vínculos entre a modernidade e a pós-modernidade. A presença dos modelos escritos é marcante no ambiente virtual, podemos tomar como exemplo os *e-Books* que mantêm um formato de livro real embora seja virtual.

Diferentemente do livro, temos o telefone, invenção posterior à escrita, mas que mudou radicalmente em forma, conteúdo e modos de uso. Estes dois exemplos nos remetem às diacronias que podem impactar a Educação na sociedade pós-moderna. A linguagem em suas diferentes formas cria e recria valores que muitas vezes não nos damos conta de onde se originaram. Pensar uma mente diacrônica e suas sintonias com o futuro é pensar no universo da Educação permeado por mudanças profundas a partir da utilização de tecnologias digitais.

Alguns marcos temporais importantes dessas transformações tecnológicas, presentes na modernidade, são: 1) a criação da primeira prensa em 1440 por Gutenberg, tecnologia da renascença que transformou a modernidade; 2) a criação do primeiro computador conhecido como o ENIAC, em 1946, por John Mauchly e John Presper Eckert na University of Pennsylvania nos Estados Unidos; 3) a invenção do primeiro Macintosh pela Apple, em 1984, com o princípio do design interativo de janelas. Dentre outras modernizações que impactaram o mundo digital nos último século.



Prensa em 1440



Computador em 1946

Fonte: Laboratório de Etnografia Digital (LED/UERJ).

Embora cientes destas modernizações, nos perguntamos ontem e hoje como está a escola frente a elas? E as salas de aula como andam? Como etnógrafa crítica da escola e como antiga observadora das interações de sala de aula em minhas pesquisas, posso demonstrar com fotos ou vídeos o que temos visto nos últimos 30 anos. Mas, voltando um pouco atrás na história da escola, vemos que desde o seu início, ela permanece quase que imutável em sua forma e conteúdo: quanto às salas de aula, elas pouco mudaram; as carteiras, em alguns casos, passaram a ser arrumadas em grupo, ao invés das fileiras; o quadro negro foi substituído pelo verde e depois pelo branco; existem televisões mesmo que “engaioladas”; existem alguns livros, embora em sua maioria trancados em armários; já está presente o ar condicionado apesar de as janelas não terem boa vedação; existem, em alguns casos, projetores de slides e/ou telas interativas, embora sejam usados ainda como substitutos do quadro negro.

Na prática, o que mudou? Os professores, em alguns casos, ganharam um *laptop* ou um *tablet* de baixa qualidade, as escolas ganharam um laboratório de informática com poucos equipamentos. Entretanto, a presença de instrumentos digitais não mudou a rotina da escola e das salas de aula até o presente momento¹.

Escola em 1920 e 2010



Fonte: Laboratório de Etnografia Digital (LED/UERJ).

O que devemos então aprender sobre as tecnologias para que a escola incorpore em seu dia a dia ferramentas que possam mudar a dinâmica interativa entre alunos/as, professores/as e outras pessoas presente no seu ambiente? Como podem essas ferramentas, quando incorporadas ao nosso dia a dia nas escolas, serem úteis para entendermos o modo como aprendemos e adquirimos conhecimento na pós-modernidade?

1 Quando me refiro a escola e as salas de aula, aqui, tenham em mente que estou falando da escola pública na maioria das grandes capitais. Tomo como base a minha vivência no Rio de Janeiro e cidades periféricas. Estou ciente de que no Brasil, de modo geral, as situações são muito discrepantes e que não é possível fazer generalizações no campo da Educação.

Configuração sala de aula no início e no final do século XX



Fonte: Laboratório de Etnografia Digital (LED/UERJ).

Tentarei responder a essas perguntas me reportando às minhas pesquisas em ensino/aprendizagem sobre a sala de aula e como professora de tecnologia em Educação em cursos de Pedagogia ao longo das três últimas décadas. Com esse aporte, pretendo demonstrar como, ao abraçar a questão do ensino/aprendizagem através da exclusão educacional e pensar as tecnologias como uma das formas de superação dessa exclusão cheguei a algumas reflexões.

Etnografia e tecnologia em educação: conhecimento construído na trajetória acadêmico profissional

O entendimento de que a pedagogia é uma tecnologia cultural (SIMON, 1995; FREIRE, 1967)² e de que a etnografia crítica é, além de abordagem metodológica de pesquisa uma forma de ser no mundo (ERICKSON, 1973; MATTOS, 1992)³, tem marcado minha trajetória acadêmica desde os anos de 1980.

Na etnografia crítica, fui buscar uma metodologia ou ferramenta de pesquisa que desse conta de estudar o fracasso escolar de alunos e alunas das redes Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (1972 a 1983) e Municipal de São Paulo (1984 a 1985) onde lecionei para o Ensino Fundamental. O contato com a pesquisa surgiu na época em que eu cursava o mestrado em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Foi com o professor Karl Scheibe⁴ que iniciei minha carreira na pesquisa acadêmica. O

2 SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp.61-84.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

3 O campo da etnografia nos Estados Unidos foi influenciado principalmente por duas tradições: a antropologia britânica do século 19 e a Escola de Chicago nos anos 1920. Frederick Erickson, construiu seus trabalhos etnográficos a partir destas tradições. Ele lecionou na Universidade de Chicago onde desenvolveu trabalhos de pesquisa utilizando a etnografia crítica como metodologia. ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Council on Anthropology and Education Newsletter*, Vol. IV, No. 2, July 1973, pp 10-19.

4 Professor Karl Scheibe <<http://karlscheibe.com>>, é professor emérito da Wesleyan University, nos Estados Unidos e em 1984, foi professor visitante da Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social Fulbright-Hays Senior Fellow—1984.

tema estudado era a psicologia *self*, identidade e as vantagens de uma abordagem dramaturgic para os estudos em psicologia social (SCHIBE, 1984)⁵, isto é, tomávamos como base dados empíricos de situações cotidianas dos sujeitos da pesquisa, que eram analisados à luz das teorias e metodologias fenomenológicas em termos dos aspectos psicossociais e das teorias e metodologias derivadas dos estudos das representações socioeducacionais e suas implicações sociointerativas (GOFFMAN, 1959)⁶.

Esses primeiros passos foram importantes para que me desse conta de que os métodos tradicionais de pesquisa, aprendidos até aquela data, não faziam muito sentido no contexto das questões que pretendia responder com a minha pesquisa. Em especial, pelo fato de que essas indagações partiam da minha própria prática como professora de Educação Infantil e Ensino Básico no Rio de Janeiro.

Em 1984, já como professora da Universidade Mackenzie (1983-1996), lecionava as disciplinas de didática, metodologias e tecnologias para o curso de pedagogia e me deparava com a realidade de que as diferenças culturais eram um importante marco identitário de inclusão e exclusão das pessoas em determinados contextos sociais. Meu “sotaque” carioca, por exemplo, com um forte chiado no final das palavras, ecoava como um insulto aos ouvidos das alunas, como se obstruísse o possível vínculo entre mim, como professora, e elas como alunas. A pergunta silenciosa entre elas era: como uma moça do interior do Rio de Janeiro poderia lecionar para a classe média paulistana num dos espaços mais elitizados da capital? Nesse contexto de trabalho e de estudos, me vi pressionada a caminhar em direção às críticas sobre as desigualdades socioeducacionais que me inquietaram pela vida toda e que agora enfrentava na própria pele.

Na tentativa constante de auxiliar alunos e alunas fracassados na escola a superarem suas dificuldades, a etnografia tem sido uma das palavras que eu mais utilizo desde o inverno de 1988, quando pela primeira vez ouvi de Frederick Erickson⁷ como utilizar a etnografia como abordagem para pesquisar salas de aula. Há muito buscava uma metodologia que, em primeiro lugar, desse conta de valorizar o conhecimento que os alunos⁸ têm sobre a escola e, em segundo lugar, que não reduzisse os alunos que fracassam na escola à sua condição de fracassado, como preconizava a maioria das teorias que circu-

5 SCHEIBE, K.E. *Identidade: Prismas*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. 1984.

6 GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday. 1959.

7 Frederic Erickson, foi meu professor e orientador no período de 1987 a 1992, curso de Doutorado em Educação na Universidade da Pensilvânia, EUA. Ele continua a inspirar os meus trabalhos de pesquisa e é consultor para os meus trabalhos. No momento é professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Los Angeles na Califórnia, EUA, e pode ser acessado pelo site: <http://gseis.ucla.edu/people/ferickson>

8 Usarei alunos no masculino em acordo com as normas gramaticais, sem contudo com esse termo excluir as alunas, assim como usarei professoras no feminino por entender que estas são maioria entre os profissionais na área.

lavam no universo acadêmico à época, impregnada pelas correntes teóricas originárias das áreas de sociologia e psicologia, onde as teorias da reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970⁹; ALTHUSSER¹⁰, 1970; BOWLES & GINTIS¹¹, 1976) predominavam. Enquanto isso, Paulo Freire¹² representava uma das únicas vozes a reconhecer o potencial do aluno para reverter sua realidade educacional, em especial a realidade marcada pelo fracasso que caracterizava os alunos do Ensino Básico no Brasil na década de 1980 (IBGE¹³, 2013). Aproximei-me, portanto, do pensamento freireano e da abordagem etnográfica crítica de sala de aula com o intuito de compreender o aluno em seu próprios termos. A tecnologia incorpora-se nesse contexto como modo de auxiliar esses alunos a lidarem com essas dificuldades na escola, ou não, de forma a superarem as mesmas.

A tecnologia é o conhecimento de maneiras, técnicas e instrumentos inovadores que permitem mudanças nas formas como fazemos as coisas. A tecnologia digital é aquela que faz uso dos dígitos 0 e 1 e das suas inúmeras possibilidades de combinação para criar novos contextos tecnológicos, novas linguagens e novas formas de comunicação e informação.

Hoje, estudo etnografia digital por entender que este novo paradigma de pesquisa pode combinar essas duas poderosas ferramentas – a tecnologia digital e a etnografia crítica – para melhoria da Educação.

Assim, estou falando de temas com o qual estou familiarizada, sem, contudo, deixar de estranhar o que já conheço sobre eles e ainda estou a conhecer. O estranhamento aos temas se faz necessário, na medida em que me encontro debruçada sobre um terreno novo (MATTOS¹⁴, 2013), de modo a entender melhor a associação entre o universo de pesquisa e o uso popularizado da internet e das ferramentas tecnológicas digitais como meios interativos e de comunicação que expressam a realidade do aluno neste novo milênio.

Tecnologias Digitais, mentes, aprendizagens e alunos

9 *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication, 1977 (1ª Edition, 1970)

10 (1969) *Ideologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche)* *La Pensée* 151 (1970): 3–38; tr. as “Ideology and Ideology and Ideological State Apparatuses: Notes Towards an Investigation” by Ben Brewster in *Lenin and Philosophy and Other Essays* (New York: Monthly Review 2002).

11 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976.

12 Paulo Freire foi meu professor no Curso de Mestrado em Psicologia Social da PUC/SP em 1984 e continuou meu amigo até sua morte e continua a ser meu mentor inspirador por sua presença e obra. Suas obras e referências podem ser encontradas no site <http://www.paulofreireinstitute.org/>

13 Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar, Ensino Fundamental e Médio, 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

14 Estágio Sênior como professora visitante na Faculdade de Educação da Universidade British Columbia, em Vancouver, CA sob o tema: Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica. Financiado por: CAPES/Bolsa de Pesquisador Sênior, FAPERJ/UERJ/Bolsa PROCIENCIA e SR2/UERJ/ Bolsa PROCAD e Department of Curriculum & Pedagogy, UBC/Vancouver, CA, Auxílio Pesquisa.

Ao abandonar os meios tradicionais de interação e envolver-se cada dia mais com as tecnologias digitais, alunos e alunas, assim como outros membros da sociedade atual, se veem diante de mudanças constantes em sua forma de falar, agir e, portanto, de pensar o mundo. As escolas e as pesquisas que se propõem a estudá-las, podem até tentar ignorar essas mudanças. Ao se elegerem porta-vozes da tradição intelectual e do saber verdadeiro, não se permitem “contaminar” por novidades e modernismos passageiros, populares e de pouca ressonância no meio acadêmico. Tradição e saber que, muitas vezes, parecem voltos por “nuvens enigmáticas” que somente poucos privilegiados tem acesso.

O uso dos meios digitais de comunicação e de interação deixa para trás os impressos, consagrados pela escola e pela academia, como os livros, jornais científicos, catálogos e revistas. Esses foram agilmente transformados em documentos digitais, mesmo que obedeçam as mesmas regras e formatos dos seus modelos impressos, num primeiro momento de sua produção.

Os meios digitais deixam ainda para trás a televisão, o rádio, o telefone, dentre outros artefatos eletrônicos em seus formatos tradicionais, e são, em sua maioria, unificados em suas novas versões, combinando modelos de diferentes gerações tecnológicas presentes na sociedade neste último milênio e que permaneceram aliados à escola como instrumento de mediação do conhecimento.

Portanto, a escola, a formação de professores e a pesquisa educacional, embora ainda num primeiro momento, ingenuamente, estejam tratando a tecnologia como uma inimiga do conhecimento científico, veem-se diante a uma mudança de paradigma, tanto pela forma de acesso, quanto na aquisição de conhecimento (ROBINSON, 2013)¹⁵, e ainda, diante de sua própria resistência a um modelo de interação por meio digital. Como principal reação a essa mudança, na escola, proíbe-se o uso de aparatos digitais pelos alunos (CLDF, 2008)¹⁶, ou limitam-se as redes de acesso em suas dependências. Na academia tende-se a depreciar as tecnologias digitais como ferramentas de pesquisa e/ou como objeto de estudo associado à escola¹⁷.

15 O britânico **Ken Robinson**, é um dos nomes mais respeitado do mundo acadêmico, conselheiro de educação e autor de diversos best-sellers sobre o assunto. Seu trabalho questiona velhos modelos indo contra os vícios que levam o processo educacional contra a criatividade. Um dos seus premiados trabalhos pode ser visto em <http://youtu.be/7BDOICZDjGA>

ROBINSON, K. How to escape education's death valley. *TED Talks Education*. Filmado em Abril de 2013 e disponibilizado em May 2013 em <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html>

16 Por exemplo a Lei Nº 4.131/2008, do Distrito Federal, uma lei que proíbe alunos de usar celulares e aparelhos eletrônicos como MP3 players e videogames em escolas públicas e privadas da Educação Básica.

17 Overcoming the “techno-absence in pre-service teacher education In: Formatex. International Conference on Multimedia and Information in Education, II Annals. Badajoz, Espanha: Abstracts Book. [CD-ROM]. Badajoz, Espanha .

Considerando esse contexto onde, por um lado, há o aumento no uso de tecnologias digitais na sociedade modificando nossa forma de estar no mundo e, por outro lado, os limites da escola para perceber e lidar com esse fato, podemos nos questionar: como essas mudanças afetam o nosso cérebro? As nossas ações? As nossas emoções? De que modo elas se processam? Como aprendemos na era digital? Está a escola assimilando estas mudanças? E, principalmente, queremos entender como lidar com os alunos que são nativos digitais? Como eles lidam com esse universo e nele se movimentam sem questionamentos, contradições e/ou dificuldades?

Carr (2011), em seus estudos sobre mente e cérebro, tem demonstrado com sucesso que embora, algumas vezes, mente e cérebro sejam compreendidos como sinônimos, não significam a mesma coisa. Para ele, o cérebro tem um componente biológico não presente na mente. Na massa cinzenta presente no cérebro se processam circuitos de ligação intermináveis que se modificam de forma rápida e indefinidamente com uma plasticidade muito grande. Podemos interpretar, então, que o cérebro é um órgão dinâmico em constante mutação. A mente, diferentemente, se reporta à memória e às emoções a ela associadas. Para Carr (Idem), quando lemos um texto escrito a forma de processamento do cérebro envolve uma sequência de circuitos combinados entre si. Para acompanhar o texto de forma linear e sequencial sem haver muito ruído de informações, esses circuitos combinam e ampliam a nossa capacidade de assimilação de palavras conhecidas e a nossa acuidade visual permitindo ao cérebro acompanhar o movimento do texto de acordo com a sua sequência lógica formal. Nesse processo, a mente auxilia a ampliar o conhecimento, através da memória imediata e remota do conhecimento anterior. Numa lógica metacognitiva, aprende-se à medida que as diferentes memórias são associadas informando a própria memória sobre este conhecimento num movimento infinito de possibilidades.

No ambiente digital, as imagens são, em sua maioria, iconográficas, exigindo do cérebro um processamento diferente do que estamos habituados ao ler linearmente. A leitura hipertextual e o ambiente ciberespacial exigem maior velocidade do cérebro, maior acuidade visual e além de demandar a constante busca pelo texto possível, não necessariamente impresso na tela. A navegação num texto digital permite descobertas e acessos imediatos a outros textos, o cérebro passa a ser super-exigido. A memória que, como já falamos, é associada a emoções, passa a ser requisitada de forma mais fragmentada. O estudo de Carr (2011), e sua equipe, observou em alunos voluntários da pesquisa que o movimento de partes do cérebro associadas à memória deixaram de ser acessadas quando em atividades hipertextual, enquanto que outras que nunca foram estudadas anteriormente mostraram maior frequência nas ondas cerebrais. As emoções associadas às atividades que envolviam recursos digitais evidenciaram ansiedade, cansaço e desconcentração. Em continuidade a estes estudos, os dados da pesquisa demonstram que as pessoas que tem o hábito de utilizar computadores, ver tevê e usar outros aparatos tecnológicos,

sufrem mais frequentemente da diminuição da concentração, da diminuição da retenção de dados na memória de curto prazo, assim como dificuldade de manter-se numa mesma atividade por muito tempo.

Em contrapartida, a utilização de aparatos digitais mostrou-se útil em atividades de solução de problemas, habilidades espaciais e ampliação de criatividade. Considerando que essas ações são fundamentais para a vivência e sobrevivência humana, podemos de certa forma dizer que essas mudanças podem nos ser úteis para o enfrentamento da vida moderna.

Conclusão

A nossa tese inicial sobre a relação tecnologia e educação é de que a Pedagogia é uma tecnologia cultural. Isso significa que a forma como ensinamos é incorporada às nossas ações pedagógicas a partir de produções culturais da sociedade como um todo.

Como isso ocorre? Assim como os mestres da antiguidades orientavam seus discípulos através das suas vivências cotidianas que por reconhecimento público de validade social (?) e cultural eram transmitidas a estes, é a no movimento entre o que aprenderam nas escolas e na vida que se alicerça a prática pedagógica do professor no dia a dia da vida escolar.

Retornando ao ponto inicial da nossa conversa, Tecnologia e Educação são importantes elementos do mundo pós-moderno. Acessarmos e entendermos os eixos de ligação entre elas nos permitirá caminhar de forma mais consciente pelas instituições que se pretendem formadoras como a escola, a família, o trabalho e as redes sociais, só para citar algumas, de modo a permitir a ampliação da visão crítica sobre os seus impactos para o bem estar dos seres humanos, objetivo maior da vida em sociedade.

Os alunos e alunas dos cursos de Pedagogia podem e devem fazer uso da tecnologia como um aparato cultural a ser inserido no contexto do ensino/aprendizagem para aumentar as chances daqueles que somente através da escola têm acesso a esses bens culturais. Ao mesmo tempo precisam, reflexivamente, se permitirem experimentar novos caminhos, inventar novos processos que oportunizem alunos e alunas menos privilegiados, academicamente, a tomarem maior proveito das tecnologias para melhorarem sua aprendizagem.

Freire, não teve tempo para pensar e discutir as tecnologias digitais, cuja popularidade com certeza não o surpreenderia, mas ele continua a ser uma das referências teórica que melhor nos permite entender o papel da escola na sociedade pós-moderna. Ele ministrava uma de suas aulas na PUC/SP em 1988, que foi gravada por mim¹⁸. e explicava que a leitura e a escrita só fazem sentido quando o próprio sujeito faz sentido daquilo que lê de modo praze-

18 A aula era sobre o livro – A importância do ato de ler (1982). FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez Editora: São Paulo. 1982.

roso. Segundo ele, a escola, como num teatro de mau gosto, tem um *script* chato, que o aluno rejeita, mas que o professor insiste em apresentar “como uma peça mau ensaiada” (FREIRE, 1988). Entretanto, ao pensar a leitura e a escrita hoje, não podemos nos afastar das cenas do dia a dia onde percebemos o prazer e a concentração dos usuários de tecnologias digitais, participantes das redes sociais interagindo incessantemente, usando a escrita e da leitura de pequenos textos digitais para se comunicarem. Esse fato nós faz lembrar como Freire utilizou a palavra “tijolo” para promover a leitura do mundo e leitura da palavra entre os camponeses africanos.

Uma etnografia crítica sobre qual é natureza da satisfação das pessoas que utilizam as novas formas de escrita e da leitura nas mídias digitais poderia nos auxiliar a descobrir modos mais prazerosos de comunicação de conteúdos escolares.

Visualizo nas práticas de pesquisas etnográficas críticas uma forte ligação entre a Tecnologia e a Educação, na medida em que precisamos escrever novos *scripts* que funcionem mais efetivamente para comunicar e expressar o conhecimento acadêmico necessário a escolarização de nossos alunos. Encontro na etnografia crítica, e nas diferentes formas de colaboração que ele pode promover, uma maneira de acessar esses conhecimentos e assim modificar as nossas práticas de ensino/aprendizagem.

Nos passos que caminhei entre a pesquisa etnográfica crítica e o ensino de tecnologia e educação para a Pedagogia, encontro um *script* bem sucedido a ser praticado pelo professor e pelo alunos que descreve a Pedagogia como tecnologia cultural. Derivado dos pressupostos do Inédito Viável e da Pedagogia da Possibilidade (FREIRE, 1992)¹⁹ e embalada pelo meu sonho de uma educação pública de qualidade no Brasil, ousou afirmar que é possível uma escola de qualidade se trilharmos criticamente pela via da pesquisa colaborativa que inclua as vozes e as ações de alunos e alunas como agentes de mudança na Educação.

O uso das redes sociais como um dos meios de participação ativa na sociedade, especialmente entre os jovens, nas recentes manifestações políticas, demonstra que a tecnologia é um bem cultural do qual nos apropriamos sem precisar ir à escola, e se a escola se negar a fazer parte desse processo de mudança cultural, social e política ficará à margem da história mais uma vez deixando que outras áreas do conhecimento determinem seus caminhos.

19 FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Reflecting on Teacher education starting from The case of Italy.

Grion Valentina
University of Padova (IT)
Italy in Europe
The European Community

Abstract

In this article I propose a discussion on teaching methods commonly used for teacher education, highlighting some main weaknesses generally recognized by educational researchers. In particular I discuss the wrong relationship between “theory” and practice dominating many practices in the field of teacher education. I pursue my rationale advocating some recommendations to improve the concrete practices of day-to-day courses for future teachers. Referring to a theoretical framework grounded on the “realistic approach” discussed by some important authors in the field of teacher education, like Korthagen (2001, 2011), Loughran (2005; 2010) Roussel (Roussel et al. 2001) and their collaborators, I derive these recommendations from the experiences which I encounter in my path along my double academic role as a researcher with an extended interest in teacher education and an educator of prospective teachers. I conclude by a brief reflection aimed to put attention to teacher educators’ education, claiming need to improve this field of research.

Key-words: teacher education, learning from experience, reflective approach, practice and theory.

Introduction

As an academic working in the field of education, I lecture in several courses addressed to our future teachers. One of the aims of these courses is to investigate and construct, together with the students, a general overview of Italian and European school systems. More specifically, this is pre-ordained knowledge which they can critically build their understanding of different systems of school evaluation on, which is the final aim of my courses.

During one of the first lessons addressed to future teachers, I usually show two pictures (see below) and I ask students to tell me what they see and their thoughts. In this way, my aim is to activate students' reflections on the recent schooling situation, i.e. structures, common methods of teaching etc. To stimulate reflection I use the following two pictures.

The first one is a fourteenth-century picture. It is a figure from a manuscript, portraying Henry of Germany delivering a lecture to university students in Bologna¹. The second is of a common class of secondary students in Italy.



¹ Artist: Laurentius de Voltolina; *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia;* Kupferstichkabinett SMPK, Berlin/Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz, Min. 1233

Normally, after some moments in which students look confused because they do not understand my purpose within that context, we manage to argue together that, even though the two pictures are very different temporally speaking, they have a lot in common. They both portray a class of students “in front” of a teacher. In both pictures, the teacher is the centre of the class and all of the students’ attention is addressed towards him or her. Moreover, in both figures paper books are the main tools and materials used to teach.

In the two pictures we can see different kinds of furniture and clothes worn by students and by the teachers of course. However, when observing both of them, we can infer that a “traditional” transmission model for teaching characterizes both of the two situations. While reflecting on these pictures we can focus on the fact that past centuries have changed the materials used in our daily lives or the fashion styles we follow, but they have not changed our teaching methods! Schools seem very resistant towards the introduction of transformations within their structures and, I think, first of all in the power hierarchies.

In this sense we could reflect on the question according to which the recent crisis of school systems in the world may derive from the inability of these systems to direct and manage social changes. More specifically, however, social systems seem to move more rapidly than schools are able to do.

Innovating schools, innovating methods

Many authors (Grion 2008; 2011; Korthagen 2011; Moreno, 2007) believe that a central issue which needs to be addressed to innovate school systems is given by improvements to teacher education.

As a matter of fact, one of the main reasons which contribute to explaining why the school system seems to be inadequate and maybe even underdeveloped in comparison to the rest of society is represented by the professionalism of teachers, which is not adequate anymore for the times we are living. This aspect is directly related to their formation, which should aim at achieving theoretical and operational skills useful for a continuous update and enhancement of one’s professional profile.

More specifically, the basis of the re-evaluation of teachers (and of the teaching profession) is given by the professionalization process: its roots can be traced back to the initial formation phase and to the ongoing formation at work. In other words it is necessary to design formation paths in order to guarantee the conscious development of a personal and professional identity by means of experimentations of reflective processes concerning practices and at the same time of research and sharing processes. Once again we refer to the “generative union” between studying, doing and reflecting on what one does and on what one is studying in order to develop the necessary awareness of one’s growth, both as students and as future or current professionals (Grion, Cecchinato; Varisco, 2005).

Therefore, formation, and in particular initial formation, which the article mostly focuses on, should represent the paradigm-opportunity for a free development of

the connections between practical experience and theoretical formation which has been acquired or which is being acquired. This may occur by means of exploration and of the achievement of awareness on implicit theories and ideas related to constructs, practices and educational actors, through reflection in action and on actions and through critical thinking. Future teachers should be offered the opportunity to put into action critical-reflective behaviours in moments which are specifically devoted to the practice and the search for connections between theory and practice, moments where reflection allows for the acquisition of a greater awareness concerning one's formation and professional path (What am I doing? How am I doing it? Where am I going? Which is the educational philosophy I am carrying out?)

Some main weaknesses in pre-service teacher education courses

"I really like going to the school, and understanding how it works; it's the side of my degree course that I love most. I had never practiced teaching, I always studied, theory... nothing more than theory" (Italian Student Teacher, a.y. 2008-09)

Despite decades of reform movements, teacher-education programs could be criticized today for:

- ignoring the voices and needs of teaching candidates
- providing and promoting an unrealistic view of teaching, and
- perpetuating the transmission model of teaching as telling (Cochran-Smith, 2001).

In particular, the wide and thorough work of authors as F. Korthagen in Europe, J. Loughran in Australia and T. Russell in Canada (see for example Korthagen, 2004; Korthagen, Loughran and Russel 2006; Loughran, 2005; 2010) highlight specific weaknesses which need to be object of reflection in order to improve the teaching methods used for teacher training.

Emphasis on Theory.

Traditional approaches to formation are strongly characterised by a great majority of theories which are transferred to students by means of readings taken from the fields of psychology, sociology, pedagogy etc.; practice is considered only as an opportunity to apply theories. The "learning from experience" approach still seems to be scarcely put into practice even though it may be acknowledged as the main path for professionalizing formation. Therefore, knowledge about teaching seems to be a subject which needs to be created and not a created subject. This first kind of knowledge takes the real problems encountered by students as teachers during their field experiences as a starting point. The student-teachers would then develop his or her own knowledge in a process of reflection on the practical situations in which a personal need for learning is created. As a consequence, the nature of "fruitful" theory becomes completely different from that in the traditional approach (Korthagen, Kessel, 1999). As Korthagen and Kessel state, going back to Aristotle's concepts of *episteme* and *phronesis*,

If a teacher educator offers *epistemic* knowledge, he or she uses general conceptions, applicable to a variety of situations; [...] This is a type of knowledge that plays a central role in the traditional approach and certainly not to be left out of teacher education programs. [...] More often, however, they [*student teachers*] need knowledge that is situation specific and related to the context in which they meet a problem or develop a need or concept, knowledge that brings their already existing, subjective perceptions of personal relevant classroom situations one step further. This type of knowledge is called *phronesis* (1999, p. 7).

Following the authors' arguments, this second type of knowledge is more useful to let the actors *perceive* better a situation, putting attention on certain characteristics, the more important ones to address the question on *how to act* in this specific situation. The risk of placing too much emphasis on *episteme* in teacher education is that future teachers learn a lot of methods and strategies for many types of situations, but they are not able to discover which methods and strategies to use in specific situations occurring in everyday teaching.

Reality shock

The transition from the condition of students to that of teachers represents a particularly critical moment. Therefore, the gap between theoretical formation and practical reality may develop in phenomena which are typical of "novices", called by several authors "reality shocks" or "transition shocks" (Korthagen, Kessels, 1999) or even "choc de la pratique" (Mukamurera, 2004, 2005), phenomena which develop conditions of difficulty, confusion, frustration and solitude for novices facing schooling situations. The difficult relationship with the profession may lead them to question their skills; in such situations processes of professional burn-out and of pedagogical disillusionment may develop frequently (Bourque et al., 2007) along with the shattering of professional ideals (Russell, McPherson, Martin, 2001). With regard to this point, following Worthy (2005, p. 380)

New teachers often start their first year with hope and idealism only to face a reality far different and far more difficult than their expectations (Veenman, 1984). In other fields, such as law and medicine, novices have many opportunities to observe and to work with more experienced professionals, thus taking on responsibility gradually. The first-year teacher, in contrast, is expected from the first day of the job to assume the full duties of an experienced teacher, including instructing, managing and caring for a full contingent of students, along with a multitude of attendant responsibilities. Furthermore, this new educator must be accepted by and gain the trust of parents, fellow teachers and school administrators.

Within this context, one of the clearest limitations of the current initial formation paths of teachers emerges in many geographical areas:

The internship for teachers during their initial formation, is often characterized by a limited degree of participation of students to the practices occurring in the school. In most cases such participation takes place merely on a formal level. Students, their contributions, their responsibilities within the school are accepted only to the extent in which they do not interrupt the pace of the class and of the school. The professional growth of students and that of the school are viewed as two completely separate paths. The first is not included among the responsibilities and the aims of the second. In this way the risk is to downsize it all into a verbatim and barren application of general theories to specific and differentiated working practice » (Gron, 2008, p. 99).

Contradiction between program contents and teaching methods

Recent trends in pedagogical studies which have led to the development of socio-cultural constructivist theories, have opened up to new conceptions of teaching and learning. Even though these developments represent learning content at universities, such theories do not seem to have been adopted as the basis of academic formation practices which are still very tightly linked to transmission models. In fact, Bullough and Gitlin (2001) note that often in teacher education, methods are disconnected from contents, and both are disconnected from practice teaching. Furthermore, as Russel et al. state “When a transmission model stays at the heart of a program, change is ornamental rather than fundamental” (2001, p. 50). Following Segall (2002), the challenge lies in making theory and pedagogy speak to one other in a dialectical fashion. To realize this dialectic, theory needs to become reflexive, rather than remaining abstract, and go back on itself (Barthes, 1981, cited in Segall, 2002, p. 157).

If the aim of teacher education is to have a transformative impact on student-teachers’ existing understandings, teacher educators need to reflect on the relationship between what prospective teachers learn and how they learn it. Without this kind of dialogue between contents and teaching methods, future teachers will not be able to imagine alternatives, let alone enact them in their own practices. A large amount of literature presents evidence concerning this gap: it shows that this phenomenon is familiar and longstanding in teacher education and is rooted, in part, in the dominant epistemology of universities.

Absence of a collegiality model in pre-service teachers’ education programs

Although pluralism would be an expected and potentially positive aspect of university communities, where a range of disciplines and points of view should co-exist, often that potentiality is lost because of the lack of a continuous and authentic dialogue among academics. Dialogue needs to call off unproductive contrapositions breaking effective collaboration and undermining the coherence of educational processes. Specifically in relation to teacher education, in the absence of a model of collegiality and collaboration in pre-service programs, beginning teachers are ill-prepared to actively participate in “critical collegiality” where they could “engage

in open and constructively critical discussions about what they do, or reflect on new ideas, practices, and policies that influence teaching.

Some recommendations to create effective teacher education courses

The issue of teacher education certainly needs a more and more thorough and a wider discussion than that we can do here. We need to examine for example the two main approaches to the processes of teacher education, i.e the “Competency-based” approach and the “Reflective” approach², or to consider the different new ways of preparing teachers, emerging in the 20th century (Korthagen et al., 2006; Korthagen, 2011) and to highlight their strength and weaknesses.

However, with a deep consciousness of the numerous limitations of this article, our aim here is only to advocate some recommendations to improve the concrete practices of day-to-day courses for future teachers. As a reflective teacher educator practitioner, I derive these suggestions from my considerations on the experiences which I encountered in my path along my double academic role as a researcher with an extended interest in teacher education³ and an educator of prospective teachers⁴.

Along these lines and grounded on previous considerations, we can infer some guidelines to create effective teacher education courses. They could be considered as challenges for academics in their role as educators of teachers.

As Murray and Male (2005, p. 137) stress, «Teaching as a teacher educator involves identifying the interrelationships between what is taught (the ‘content’) and how (the pedagogical modes used)». Following this dual focus needed by teachers educators, I briefly suggest the following recommendations.

1. Contents: Professional knowledge as an “object to build” and not a content to instil

For a long time the model “telling to teach” or “teacher education as injection” (Connelly e Clandinin, 1994) has been dominating the field of teacher education and has influenced both teacher and teacher educators. The idea that teachers are to be taught the results of research carried out by researchers (who are not seen as teachers) appraises the belief according to which experience and practice are largely irrelevant to improve teachers’ professional knowledge.

However, as stressed by Korthagen (2011), «the idea of simply transmitting important pedagogical knowledge to teachers, hoping that they will apply this knowledge in their practices, does not really work».

As a matter of fact, for a few decades by now, some authors state that we must abandon the language of technocratic rationale and give value to only one universal knowledge and professional practice (Kostogriz, 2007). We need to develop a

2 A broad discussion on these points has recently been made by Creemans, Kyriakides, Antoniou (2013).

3 See for example Grion, 2008; 2011; Grion, Varisco, Luchi F., et al. 2008; Grion, Varisco, 2007; 2009.

4 I started to assume the role of teacher educator around twenty-five years ago, as an expert primary teacher. From that period, until now, as a professor at University, I have continuously been teaching to future and in service teachers.

more process-oriented view of knowledge and to stop with the traditional ways which introduce theory into teacher education programs (Korthagen et al., 2006). As Korthagen and his colleague (2006, p. 1027) explain by quoting Freudenthal (1978)

the traditional view is one of “knowledge as a created subject” (p. 72), that is, created by others. Freudenthal advocates a view of knowledge as a subject to be created by the learners themselves, by a process of guided reinvention.

In a very similar direction, Cochran-Smith and Lytle (1999) coined the term ‘knowledge in practice’ to describe ‘the emphasis of “knowledge in action”. According to them ‘knowledge in practice’ should be differentiated from ‘knowledge for practice’, which is grounded on the idea according to which teachers need to know the knowledge produced by academics and transmitted to them in training sessions held by academics (Zellermayer, Tabak, 2006).

In this context, we can reflect along with Lougran (2005) who suggests there is no doubt that teaching knowledge, skills, strategies that can be learned to improve our effectiveness as a teacher exist. However, teaching is far more complex than the mere ability of implementing some theories or the *right* strategies. Teaching is inextricably linked to learning and to the ability of reflecting on the practices we put in act and operate as a consequence. The philosophy that should underpin a model of teaching where knowledge is considered as something to build instead of as a content to instill, is grounded in those methods which are aimed at actively «involving students in their learning, so that their ideas and thinking are challenged in ways which provoke them to reconsider and better articulate their understanding of the subject matter (p. 24)

When, as teacher educators, we teach teachers to *build* their knowledge, we (and students) can reach some important aims. As explained well by Korthagen et al. (2006, p.1027), there are three advantages to this:

1. The kind of theory resulting from student teachers’ own reflections on practical problems is much more linked to their own situations and concerns, and thus has much greater emotional significance for them.
2. Student teachers get used to the process of learning to develop such knowledge, which provides them with a capacity for ongoing professional growth during their careers as teachers.
3. In this way teachers are prepared to take a different approach to theory in their teaching of students in schools.

2. Methods and Practices

a) Sharing our practices with students in order to stimulate reframing activities

Many researchers highlight an important issue. Teacher education needs to place more attention on the need to develop a research ethic (Mule, 2006), that is letting students have a permanent attitude to critical reflection. Educational processes

would focus on an active participation by students to improve their professional competences and identities, by stimulating them to take part in processes of co-construction of knowledge and reflection on their own and their teacher's actions.

In teacher education contexts, we can activate such processes which I call *Seeing teaching decisions in action* or *seeing their (as teacher educators) practices through students' eyes*".

To make the dynamics of teaching situations clearer, future teachers need opportunities to recognize what is concerned when planning the teaching, doing the teaching, and reflecting on the teaching. Then they need to link all of these to the relationship between teaching and concurrent learning. Unfortunately a common way to teach teachers at an academic level assumes that university teacher preparation, which is theoretically-oriented, offers the necessary underpinnings of teaching and, in a separate moment, the practicum can assure the possibility to implement those previously learned principles. However, as noted by Korthagen et al. (2006, p. 1029), «This view creates many difficulties, including the fact that the "expertise" of teaching practice is often assumed to reside largely in schools with teachers. This view diminishes the rich possibilities that can be made available at the university site».

One way to offer future teachers some opportunities to understand teaching processes, is by putting the educator's actual teaching practices under the analysis of their students. In this sense, reflecting on their work as teacher educators, Loughran and Berry (2005) state that their engagement to develop a Pedagogy on Teacher education has led them to see that student teachers benefit from seeing their university educators being challenged by the dilemmas, issues and concerns related to "teaching about teaching" and they have to put efforts to "manage" these issues and dilemmas.

With the aim of highlighting the importance for students to understand theory by deconstructing and reframing the practices of their teachers, Segall (2002) advances the notion of "reading teacher education as text,". In that concept the author suggests that, during their attendance to university courses, students teachers can learn about teaching, by observing, reading and interpreting the program, the interactions, and the individuals who participate in those interactions, in the same moments when they take place. In these processes, students have the opportunity to assume a simultaneous double perspective of "students of teaching" and of teachers teaching students.

As Korthagen et al. (2006, p. 1036) clearly conclude:

Learning about ways in which experienced teachers and teacher educators take risks and develop new teaching approaches is one way for new teachers to understand when and how it is possible and essential to take professional risks.

b) How vs. what: Modelling processes

The role and the influence of modelling in student-teacher learning have been recognized by many authors since the 80s. MacKinnon, (1989) identified the

importance of “providing models of practice” within the schools of education for future teachers, while moving away from the idea that future and beginning teachers can construct their professional competences from propositional knowledge such as the “principles of effective teaching” (p. 41). Coming back to Schön’s (1983; 1987) arguments about the three models of coaching, *follow me, joint experimentation and hall of mirrors*, Mac Kinnon builds his rationale in particular on the third:

When a hall of mirrors⁵ is created in student teaching, a consistency about the supervisor’s model makes it all the more powerful. [...] whether he is aware of it or not, the student’s teacher can experience the supervisor model in action, now at another level of teaching. The student teacher may consider what it is like to be the recipient of the model, that is he may think about the effect of the supervisor’s teaching approaches from a perspective of a student (p. 50).

The process whereby a student teacher may contemplate the nature of teaching by reflecting on his own learning in the context of practicum becomes clear. At the same time the value of modelling by teacher educator seems to be obvious too.

It seems clear here that the world “modelling” does not relate to a simple action of “imitation”. It is not a blind mimicry. The world “modelling” refers to a highly, creative and constructive process wherein telling, listening, demonstrating for deconstructing and constructing practices and theories are the main processes. In this sense, Loughran and Berry (2005, p. 196) show the value of language in this process. Making the pedagogical reasoning for practice clear, explicit and understandable for student teachers is an important aspect of modelling teaching in teacher education:

Explicit modelling through “talking aloud” and “debriefing teaching”, creates new ways of encouraging student teachers to grasp the possibilities for learning about teaching that are embedded in their experiences and to see these possibilities as opportunities, not instructions or recipes, for practice.

Teacher educators would be expected to be model teachers, with competences to articulate tacit professional knowledge and to bring practical experiences to a theoretical level in an empathetic and supportive environment, as authors assert (Smith, 2005).

Final considerations

Teacher education is not a coherent body of mutual principles, policies, rules and regulations, and content. Neither between countries and nor within countries. The term “Teacher education” involves a variety of levels, different definitions of schools, a variety of directions, programs, contents, methods, contexts, routines.

5 The “hall of mirrors” model address to how a teacher educator’s actual practice in dealing with student teachers, exemplifies the practices student teachers are about to acquire.

Consequently, just a short article on the topic can not deal with all these differences, characteristics, obstacles, possibilities.

As Korthagen (2001, cap. 13.3) notes, working as teacher educators, is a complex task that requires a “realistic approach” :

Working within a realistic approach means for example being able to build on student teachers’ concerns, to create the safety needed for reflection, to organize reflective interactions between student teachers, to teach student teachers how they can develop themselves in a systematic way, to look at human development in a holistic way, and so on. Last but not least, teacher educators who wish to work in a realistic way should be experts in working from practice to theory, which requires completely different skills from those available from teachers in schools or the staff in most other departments within the university.

To conclude our reflection, we come back to the first question we stressed in this article: We need to change schools to reinstate their first function, that is to be the engine of the society improvements.

We argued here that to change school, we must change teacher education, first of all.

However we have to note that this is not enough. If we want to assume and practice an approach like the “realistic approach” to teacher education as suggested by Korthagen (2001, 2011), we can accept the fact that it has consequences not only for the types of interventions teacher educators should make to promote the intended learning process in the student teachers, but also at other levels. Assuming such a model means that all partners - universities, schools, teacher educators and mentors - involved in the processes of teacher education have to assume the same approach and to recognize the great authority of practice to build theory. Such a model involves a different concept of curricula at University. It is not compatible with a programme structure consisting in separate courses aimed at providing student teachers with knowledge units they can later apply to their own practices. As Korthagen (2011, p. 44) highlights, «Relevant and realistic teacher learning is grounded in gestalts formed during experiences, and teaching experiences are not as fragmented as the structure of many teacher-education programmes would suggest».

We suggest a last reflection aimed at placing attention on a process that we often undervalue: the need to take care of the professional development of teacher educators. Many of them do not have any specific preparation as teaching teachers, despite several authors emphasizing the fact that being a good teacher does not automatically mean being a good teacher educator (Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Murray & Male, 2005).

References

- Berry A., Clemans A., Kostogriz A. (eds.) (2007), *Dimension of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Bullough, R. V., Jr., & Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context (2nd ed.)*. London: RoutledgeFalmer.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999) Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities, in: A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds), *Review of research in education*, 24 (Washington, DC, AERA), 249–306.
- Connelly F. M., & Clandinin D. J. (1994), Telling Teaching Stories, *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Creemers, B., Kyriakides, L, Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht: Springer Verlag
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2(1), 5–23.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Grion, V. (2008), *Insegnanti e formazione: Realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Grion, V. (2011), *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Guerini.
- Grion V., Varisco B. M. (2007), On Line Collaboration for Building a Teacher Professional Identity, *PsychNology Journal*, 5, (3), 271 – 284.
- Grion V., Luchi F, Cecchinato G., Varisco B. M. (2007), Formazione degli insegnanti in comunità on-line, in M.B. Ligorio, S. Smiraglia (a cura di), *Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza* (p. 287-303).Napoli: ScriptaWeb.
- Grion V., Varisco B. M. (2009), An online academic context for in-service teachers: what works? *QWERTY*, 2 (4), 107-122.
- Grion V., Varisco B. M., Luchi F, Raineri M. S., Mazzoni E. (2008), Building and sharing teacher professional identity in virtual community (pp. 93-144), in B. M. Varisco (2008), *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities*, Monza: Polimettrica,
- Korthagen F.A. (2001), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Korthagen F.A. J. (2004), «In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Korthagen F.A, Loughran J., Russel T. (2006), Developing fundamental principles for teacher education program and practice, *Teaching and teacher education*, 22, 1020-1041.

Kostogriz A. (2007), Spaces of Professional Learning: Remapping Teacher Professionalism (pp. 23-36). In A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz (eds.) (2007), *Dimension of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity*, Sense Publishers, Rotterdam.

Loughran J.J. (2005), *Developing Reflective Practice: Learning About Teaching And Learning Through Modelling*, London: Falmer Press.

Loughran, J.J., 2010, *What Expert Teachers Do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*, Oxon, OX: Routledge.

Loughran, J.J., Berry A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 193–203.

MacKinnon, A.M. (1989). Conceptualizing a “Hall of Mirrors” in a Science Teaching Practicum, *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 41-59.

Mule L. (2006), Preservice Teachers’ Inquiry in a Professional Development School Context: Implications for the Practicum, *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-18.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.

Roussel T., McPherson S., Martin A. K. (2001), Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform, *Canadian Journal of Education* 26, 1, 37–55.

Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. New York: Peter Lang.

Smith, K. (2005), Teacher educators’ expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177–192.

Zellermayer, Michal and Tabak, Edith (2006) ‘Knowledge construction in a teachers’ community of enquiry: a possible road map’, *Teachers and Teaching*, 12, 1, 33 – 49.