



NÓS, PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA UNESC VOL. II

Organizadores:
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO
MARCELO FELDHAUS
RICHARLES SOUZA DE CARVALHO

**NÓS, PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA UNESC VOL. II**

2018 ©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000 – Criciúma – SC
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Vice-Reitor

Daniel Ribeiro Preve

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Angela Cristina Di Palma Back

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Melissa Watanabe

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Samira da Silva Valvassori

Vilson Menegon Bristot

Organizadores:

CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO
MARCELO FELDHAUS
RICHARLES SOUZA DE CARVALHO

**NÓS, PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA UNESC VOL. II**

**UNESC
Criciúma
2018**

Editora UNESCO

Revisão ortográfica e gramatical:

Richarles Souza de Carvalho
Carlos Arcângelo Schlickmann

Revisão normas da ABNT:

Jéferson Luís de Azeredo

A revisão ortográfica e gramatical para a publicação do livro são de responsabilidade dos organizadores da obra.

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Luiz Augusto Pereira



As ideias e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus organizadores e autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N897 Nós, professores [recurso eletrônico] : experiências do PIBID na UNESCO vol. II / organizadores Carlos Arcângelo Schlickmann ... [et al.]. – Criciúma, SC : EDIUNESCO, 2018.
113 p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.unesco.net/portal/capa/index/300/5886/>>.

ISBN: 978-85-8410-091-0

1. Professores - Formação. 2. Educadores. 3. Prática educativa. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD – 22.ed. 370.71

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESCO

PREFÁCIO

Angela Cristina Di Palma Back

Alex Sander da Silva

Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada.
(Rubem Alves, p. 13, 2000)

A epígrafe está num pequeno livro de Rubem Alves *Conversas com quem gosta de ensinar*. Nele, há uma distinção entre **o ser professor** e **o ser educador**. Para Rubem Alves, são realidades diferentes, ligadas a atitudes frente ao ensino igualmente distintas. Metaforicamente, ambos são como árvores, jequitibás e eucaliptos: *diferentes*. Os professores seriam eucaliptos, cuja raiz não tem muita profundidade, e os educadores seriam jequitibás, como “velhas árvores”, com raízes profundas e mais resistente, cada qual com uma “estória” a ser contada.

O presente livro apresenta um encontro formativo com as “estórias” a serem contadas pelas experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que une formação inicial à prática docente. O programa, mais do que um projeto de educação, é um projeto social com profundo impacto junto às comunidades por ele abrangida, e não se confunde com um simples programa de bolsas. A percepção de seu impacto se dá justamente quando nos aproximamos das experiências e percebemos que estas tratam de pessoas, devidas, de temas bem próximos aos desafios do cotidiano do “ser educador/a”, das estórias desses majestosos jequitibás que nos rodeiam durante a formação.

E, quando falamos da relação entre a formação inicial e a prática docente, reconhecemos o valor dos encontros, das idas e vindas entre universidade e escola. O desafio é descobrir como essa relação pode contribuir com seu modo – considerando as idiossincrasias que necessariamente permeiam propostas inovadoras –, nesse encontro para pensarmos aspectos educacionais pertinentes à própria formação docente na atualidade.

Atualmente, a formação docente encontra-se num dilema: *formar professores/as ou educadores/as?* Talvez possamos pensar nesse dilema a partir das “estórias” do Pibid aqui narradas. As experiências do Pibid na UNESCO são estórias que estão aqui para serem contadas e recontadas. Elas têm muitos nomes, rostos, gestos. Possuem encontros, ora confrontos, quicá até desencontros, pois assim é a caminhada rumo à formação, por certo desafios, mas não desafetos. São projetos de vidas, projetos de formação humana. E o fato é que não podemos desconsiderar o envolvimento da cada um e cada uma nesse projeto.

Vale ressaltar, portanto, que este livro apresenta nossos desafios diários enquanto educadores/a se dá visibilidade às experiências formativas, num sincero encontro entre teoria e prática, uma verdadeira *práxis*, constituindo-se referência que pode, e deve, conduzir a novas “estórias”. E podemos dizer que esse encontro se constrói a partir de uma pergunta fundamental: *O que é ser professor/a?* ou na esteira de Rubem Alves: *O que é ser educador/a?* Indagações que resistem a respostas uniformes, unívocas e predeterminadas.

Mesmo assim, pensar a formação de professores/as requer ainda que nos mobilizemos numa reflexão sobre o sentido do “educar” no mundo contemporâneo. E ser educador/a neste tempo é estar engajado com a sua própria causa, inescapável. Diz respeito à realização de uma experiência, individual e coletiva. Ainda que sejam experiências únicas, mas em sintonia com o desejo de muitos educadores/as.

Cada subprojeto, apresentado nesse livro, é resultado dessas experiências. É nessa perspectiva que a obra quer se inserir no amplo debate sobre a formação docente. Educadores/as terão em suas mãos mais do que resultados do programa de bolsas, terão uma “face, um nome, uma estória contada”, ou, poderíamos dizer, terão em mãos um livro com muitas faces, nomes e estórias.

Com este livro, os leitores encontrarão espaço que os possibilitem pensar, sentir e vivenciar a experiência educativa a partir das estórias aqui narradas, só ocorridas em função do Pibid, em um movimento contínuo no entorno da formação docente. E isso vai se dando por meio da socialização dessas experiências dentro de seus limites, com sua imensa complexidade, sem por isso abandonar outras possibilidades.

Referência

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

Sumário

CAPÍTULO 1

O PIBID NA UNESC COMO EXPERIÊNCIA BIDIRECIONAL ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA 11

Alex Sander da Silva

Carlos Arcângelo Schlickmann

Jeferson Luiz de Azeredo

Marcelo Feldhaus

Richarles Souza de Carvalho

CAPÍTULO 2

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - SUBPROJETO GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA 25

Andréa Rabelo Marcelino

Simone da Silva Carvalho

Susane C. Waschineweski

CAPÍTULO 3

O PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE CIÊNCIAS 39

Maristela Gonçalves Giassi

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS DE GRADUAÇÃO 55

Amanda Goulart

Cinara Lino Colonetti

Gislene Camargo

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: INTER-RELAÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE **63**

Ledina Lentz Pereira

Elisa Netto Zanette

Eloir Fátima Mondardo Cardoso

CAPÍTULO 6

REVISITANDO O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA **83**

Daniela Arns Silveira

Ricardo Luiz de Bittencourt

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PERCURSO DO PIBID **93**

Carlos Augusto Euzébio

Vania Vitorio

CAPÍTULO 8

CARTAS ENTRE COORDENADORAS DE ÁREA DO PIBID ARTES VISUAIS UNESC: O SER DOCENTE E SUA REINVENÇÃO **103**

Aurélia Regina de Souza Honorato

Silemar Maria de Medeiros da Silva

CAPÍTULO 1

O PIBID NA UNESC COMO EXPERIÊNCIA BIDIRECIONAL ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Alex Sander da Silva¹

Carlos Arcângelo Schlickmann²

Jéferson Luís de Azeredo³

Marcelo Feldhaus⁴

Richarles Souza de Carvalho⁵

Introdução

Este primeiro capítulo propõe-se a apresentar a experiência com o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UNESC. Tal programa, além da distribuição de bolsas para estudantes de licenciaturas, professores de escolas básicas e professores universitários, tem como principal objetivo o incentivo, a valorização e a inserção de acadêmicos no universo do “ser professor”, ou seja, no universo da docência.

A partir deste objetivo, podemos remeter a dois caminhos: primeiro, o papel da universidade em relação à formação inicial docente; segundo, o papel da universidade e sua relação com a Educação Básica e a formação continuada.

1 Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense; alexsanders@unesc.net

2 Docente do curso de Letras na Universidade do Extremo Sul Catarinense;

3 Docente de Filosofia na Universidade do Extremo Sul Catarinense; jeferson@unesc.net

4 Docente do curso de Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense; profmarcelo@unesc.net

5 Docente do curso Letras na Universidade do Extremo Sul Catarinense; rsc@unesc.net

O Pibid (consequentemente nós participantes) entende que não é necessário apenas ter e manter cursos de licenciatura em uma universidade. Os cursos precisam pensar e dar sentido à formação docente. Isso requer uma articulação entre a formação inicial dos acadêmicos e a formação continuada dos professores na escola básica.

Desse modo, apontamos para algumas perspectivas dessa relação entre a formação docente e a Educação Básica a partir da experiência do Pibid na UNESCO. Primeiramente, tratamos uma reflexão sobre a relação entre a universidade e a Educação Básica a partir dos desafios da formação docente. Num segundo momento, trazemos a experiência do Pibid na UNESCO dos anos de 2012-2013 a partir dos seus cinco subprojetos iniciais: Pedagogia, Letras, Matemática, Artes Visuais e Ciências Biológicas.

A Universidade, a Educação Básica e os desafios da formação docente

O caminho que tomamos para a análise da relação entre a universidade, a Educação Básica e a formação docente com seus desafios, implica indagar sobre as concepções e estratégias que respaldam as práticas formativas dos futuros docentes. Desse modo, seria conveniente perguntar-nos: o que significa ser professor em nosso contexto atual? Quais práticas podem ser convenientes para uma efetiva formação docente qualificada?

Para compor um breve panorama teórico, tomamos como base algumas reflexões da abordagem de formação docente “crítico-reflexiva” de Zeichner (2002), bem como a concepção da “profissão professor” de Nóvoa (1995). A formação docente aqui é vista interconectada com a interação entre a universidade e a Educação Básica e isto pode ser experienciado por meio das provocações suscitadas no decorrer das atividades do Pibid na UNESCO o que exigiu uma postura reflexiva sobre a intervenção formativa dos futuros professores.

A UNESCO, ao abrir mais uma via de interlocução e interação entre a educação superior e a Educação Básica, a partir do Pibid – para além dos seminários de estágios, de trabalhos de conclusão de cursos, entre outras atividades acadêmicas de pesquisa e extensão – buscou fortalecer a formação inicial dos licenciandos e contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas

dos professores das escolas envolvidas, bem como a dos próprios professores de seus cursos de formação. É neste movimento universidade/escola/universidade que acadêmicos e professores, em exercício, se constituem educandos e educadores.

Entendemos que é no diálogo entre si, com os gestores das escolas, com os supervisores, coordenadores de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais, com o coordenador institucional, demais professores formadores da Universidade e das unidades escolares, que os estudantes das licenciaturas, vêm se qualificando como docentes, bem como contribuindo na qualificação das atividades nas escolas públicas envolvidas nas mais diversas atividades formativas.

A formação inicial docente se configura nesta perspectiva, articulada e vivenciada no próprio local em que se desenvolve o fazer pedagógico, tendo as escolas como coparticipantes e seus professores como ‘co-formadores’. Nessa perspectiva, a prática do professor atuante contribui com o propósito dos acadêmicos em formação, não qualquer prática, mas aquela que instaura um *movimento da prática reflexiva* (ZEICHNER, 2008). Dessa sorte, se não concebida ou sucedida por espaços de reflexão, a formação inicial docente pode limitar-se ao comodismo diante das práticas rotineiras dos cursos de licenciaturas com suas disciplinas curriculares.

De acordo com Zeichner,

os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. (2008, p. 543)

Mesmo considerando que os cursos de licenciaturas se constituem em seus saberes e fazeres teóricos e práticos, a experiência do Pibid na UNESC, vêm se constituindo como um espaço oportuno dessa reflexão. Para Zeichner (2008, p. 545), “professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação”. Assim, criam-se clichês que pouco ou nada acrescentam na formação docente.

Clichês esses que de certa maneira, naturalizam concepções do ser professor, de aluno, de escolas, enfim, do exercício do ofício de ensinar e aprender.

Todavia, apesar dos descompassos das práticas formativas iniciais, existem políticas de formação docente que se propõe processuais, o que revitaliza a formação dos futuros docentes. Nesse sentido, o Pibid na universidade tem esse caráter reflexivo, que coloca no cotidiano da escola, esses futuros professores e professoras. Numa perspectiva de organizar saberes e fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino e a aprendizagem lhes colocam no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

Assim, a formação inicial torna-se ampla tanto no sentido de privilegiar a ação acadêmica curricular dos cursos, oferecida pelos cursos de licenciaturas, quanto nas trocas de experiências entre acadêmicos e professores em exercício docente. Para Nóvoa (1995, p. 25), “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários a existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”.

Ainda nas palavras de Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Estes espaços se configuram a partir do debate, do caminhar, e assim se constituem espaços de aprendizagens. Ainda segundo Nóvoa,

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24).

O desafio que o Pibid coloca é justamente provocar alguns desassossegos, tanto para a universidade e seus cursos de formação docente e

seus acadêmicos, quanto para as escolas e professores participantes do projeto. Nesse sentido, um destes desassossegos é buscar superar uma imagem “idealizada” do ser professor. Tal idealização cristaliza concepções teóricas e práticas do exercício docente que limitam perceber as contradições, os limites e possibilidades da docência na Educação Básica.

Formação docente inicial e continuada: as experiências fundadoras (2012-2013) do Pibid-UNESC

A proposta inicial de trabalho do projeto institucional do Pibid-UNESC encontrava-se (e ainda se encontra) em sintonia com a missão da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC: “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”. A UNESC, com a finalidade de consolidar-se como “universidade comunitária de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental”, busca inserir-se no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, com o intuito de fortalecer seus cursos de licenciatura.

A UNESC participou do Edital Pibid n. 11 /2012 CAPES e foi contemplada com a aprovação do projeto institucional e cinco subprojetos: Pedagogia, Letras, Matemática, Artes Visuais e Ciências Biológicas. As escolas foram selecionadas a partir de dois critérios básicos: adesão voluntária e o resultado alcançado no IDEB (baixo/alto). São elas: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dionízio Milioli que atingiu conceito 5,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental contra 2,7 nos anos finais; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Clotildes Maria Lalau que computou IDEB médio de 3,4, e a Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse que alcançou 4,6 no Ensino Médio (dados referentes ao IDEB de 2009).

As escolas municipais que aderiram ao projeto situam-se em bairros periféricos da cidade de Criciúma - SC, compostos por moradores de baixa renda. Já a escola estadual, além da proximidade às escolas municipais, foi escolhida por ser uma espécie de subsidiária e por receber alunos que de lá migram para o Ensino Médio. Chegamos a elas a partir do contato e discussão com os representantes das secretarias de educação

a que estão subordinadas e, posteriormente, com suas equipes gestoras, que se pronunciaram favoráveis e dispostas a aderir ao projeto e diretrizes institucionais por nós apresentadas, que se fortaleceram ao incorporar ações por elas demandadas e/ou sugeridas.

Passamos agora a situar cada um dos subprojetos a partir de seus objetivos.

Subprojeto Pedagogia

O subprojeto Pedagogia toma como perspectiva de atividade a Alfabetização e o Letramento. O conceito de letramento é assumido por se entender que apesar de utilizado em discursos educacionais desde a década de 1980, sua proposta permanece pouco efetivado na prática. Letramento traduz-se para designar ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados ao uso da escrita (SOARES, 2009).

Portanto, pensar em letramento é pensar em práticas escolares e não escolares que envolvam leitura e escrita. Em outras palavras, significa utilizar os conhecimentos apreendidos em diferentes contextos sociais. Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alcançar a esfera política, social, artística etc.

Segundo, Vygotsky (1988, p. 133), “a escrita deve ter significado para as crianças [...], e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Assim, toda atividade de escrita e leitura precisa necessariamente fazer sentido e ter significado para elas. Nesse sentido, o subprojeto Pedagogia aproxima essa temática dos objetivos do Pibid, de modo particular, a fim de contribuir para a articulação entre teoria e prática reflexiva necessária à formação dos docentes, elevando, pois, a qualidade das ações acadêmicas do curso.

É nesse contexto que se vem buscando inserir o acadêmico em práticas cotidianas de docência, com objetivo de melhorar o processo de formação de professores. Entende-se, dessa forma, que o licenciando seja capaz de refletir sobre sua prática ao mesmo tempo em que efetiva sua formação profissional. Isso significa dizer que é inegável a pluralidade de saberes que constituem o ser professor, que tem como função principal educar crianças, jovens e adultos.

A tarefa de educar demanda estudo, planejamento, organização, execução de atividades didáticas e por isso requer do professor, diversos saberes necessários à consecução da prática docente. A junção desses saberes constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar (TARDIF, 2002).

Isso nos leva a ter consciência do inacabamento do ser humano, como nos diz Freire (1996): “onde há vida, há inacabamento”. É nesta aceitação de não conclusão do ser que nasce o movimento de busca, de inquietação, o movimento de querer aprender mais, saber mais. No entanto, importa lembrar que todo conhecimento apreendido deve servir para transformar e intervir na realidade e não apenas para se adaptar a ela.

Por isso, durante a execução deste projeto, constituímos espaços e estratégias para a socialização dos resultados parciais e finais, para que nossas inquietações e dúvidas transformem-se em momentos significativos de aprendizagens mútuas para licenciandos, professores das escolas envolvidas e professores formadores.

Subprojeto Letras

O curso de Letras tem por objetivo capacitar o licenciando a desenvolver o letramento com competência, considerando as diferentes linguagens, inclusive a literária. A opção do subprojeto Letras por trabalhar com alunos do Ensino Médio tomou por base esse objetivo, apoiando-se no conceito de letramento. Para Soares, o indivíduo letrado é aquele que “usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (2009, p. 40).

Quanto ao planejamento e execução dos projetos de ensino, buscou-se inicialmente uma aproximação da realidade escolar por meio da aplicação de um diagnóstico que evidenciasse as necessidades de leitura do aluno. A partir da análise desse instrumento, tendo como princípio caminhos para uma formação humana enquanto agente social, os estudantes de licenciatura puderam criar estratégias e ações para atuar junto à comunidade escolar, de modo a elevar a qualidade de sua formação como acadêmico do curso de Letras da UNESC. Nesse sentido, Schön esclarece que

um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. (2000, p. 234)

A opção pela escola pública e estadual de Educação Básica Governador Heriberto Hülse se deu por diversos motivos. Localizada no bairro Próspera, em Criciúma - SC, atende alunos de uma região periférica da cidade, com diferentes realidades sociais. Já foi parceira do curso de Letras em projetos de leitura (literária) e formação docente, além de receber alunos do curso na realização dos estágios curriculares. Nos últimos anos, a escola tem se preocupado com os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por esses motivos, então, a escola aderiu voluntariamente à participação neste projeto.

A integração universidade-escola já é uma realidade, pelas diferentes parcerias existentes entre ambas as instituições, a exemplo dos seminários de estágio socializados e da formação de professores da rede. Com a aprovação do Pibid, essas relações foram intensificadas, haja vista os recursos que vêm permitindo a efetiva atuação da universidade no processo, por meio dos docentes e respectivos bolsistas em formação do curso de Letras. Em decorrência disso, promove-se a inserção do licenciando à iniciação à docência na escola.

Esse trabalho tem possibilitado, ainda, a formação continuada dos professores que ali atuam. Desse modo, as ações realizadas até então consistem no apoio aos professores das escolas para a implementação de um currículo que busque o equilíbrio entre a construção de conhecimentos disciplinares desenvolvidos historicamente e uma maior contextualização dos conhecimentos da área de língua portuguesa, mais especificamente, da literatura, relacionados a questões regionais.

Uma das contribuições centrais do projeto está na concepção de letramento como ferramenta docente. Ao promover o letramento literário, torna-se possível aprimorar a competência leitora em seus mais diversos níveis, uma vez que as novas práticas de leitura instituídas acabam por auxiliar a conquista de saberes em todas as áreas do conhecimento, alcançando, portanto, uma dimensão interdisciplinar. Conforme Lajolo indica (1993, p. 7),

“em nossa cultura, quanto mais abrangente nossa concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. De resto, cabe ressaltar ainda o acesso a bens culturais comunicados pela literatura.

Em suma, o caráter inovador desta proposta reside no tratamento da literatura sob a perspectiva do letramento, pois redimensiona a prática pedagógica e, em consequência disso, interrompe o ensino de literatura sob a perspectiva da mera periodização literária. Com efeito, o tratamento literário, ao centrar sua atenção no próprio texto, toma por objeto a literalidade da literatura, ou seja, seu valor estético, e não a figura do autor como ponto de convergência interpretativo.

Subprojeto Matemática

O subprojeto Matemática tem como objetivo central oportunizar aos acadêmicos, por meio do Pibid, sua inserção no cotidiano das escolas públicas da cidade de Criciúma. Essa inserção, além de promover uma maior integração entre a universidade e a Educação Básica, também vem oportunizar aos licenciandos situações de aprendizagem e experiências relativas ao processo de ensino e aprendizagem, qualificando sua formação para o exercício da docência em sala de aula, pois, conforme situa Tardif (2000, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Entre essas ações avaliadas estão: o desempenho dos acadêmicos e professores nas disciplinas; o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (fóruns, *chats* etc.), uso dos laboratórios de informática e o de ensino de matemática; a participação dos acadêmicos e professores na feira e no seminário de matemática promovido pelo curso; a participação dos docentes e discentes em eventos promovidos pela instituição ou por instituições externas; o desempenho dos grupos de pesquisa e de extensão aprovados - por editais da UNESCO ou externos - ou grupos voluntários do curso.

E como mais uma iniciativa para promover um ensino de qualidade no curso, este subprojeto, em consonância ao projeto institucional, tem

o intuito de fortalecer a formação inicial dos graduandos na sua inserção teórica, prática e reflexiva na Educação Básica. Para tanto, nossas metas e ações estão ancoradas na abordagem de formação docente crítico-reflexiva, conforme apontadas anteriormente.

Subprojeto Artes Visuais

Este subprojeto pretende oportunizar aos licenciandos do curso de Artes Visuais sua inserção no cotidiano das escolas públicas da cidade de Criciúma, integrantes do projeto, a fim de que possam aproximar as ênfases dadas no curso com as necessidades da escola, em termos de ensino, por meio de ações que os insiram e os envolvam no universo da docência. Assim como contribuir para a reflexão crítica das práticas dos professores das escolas envolvidas.

O subprojeto Artes Visuais atuou na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dionízio Milioli, cuja equipe gestora se pronunciou favorável ao projeto. A escola atua no ensino fundamental de 1º a 9º anos, nível de ensino intensamente estudado no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais no sentido de refletir sobre a teoria e a prática do ensino da arte na Educação Básica.

A execução do projeto privilegiou o trabalho coletivo, a interação universidade-escola, por equipes e em consonância com os objetivos do Pibid. O curso de Artes Visuais funcionou como elemento irradiador de ações que buscam ampliar a formação de nossos licenciandos e aprimorar o processo de trabalho docente.

Subprojeto Ciências Biológicas

Um programa como o Pibid, ao passo que incentiva e realmente valoriza a docência, se constitui em grande oportunidade para a formação dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, pois, assim como os autores citados, entendemos que o contato com a realidade escolar, num processo de interação entre professores das escolas e licenciandos possibilitará um

crescimento profissional mútuo, oportunizando uma formação mais qualificada, consciente e crítica das implicações de sua profissão na sociedade.

Embora já exista uma integração da universidade com as unidades escolares das diversas redes de ensino da cidade, seja pelas parcerias em projetos institucionais, seja pelos eventos em que professores e alunos das escolas participam, entendemos que um projeto dessa natureza abre espaço para a vivência do cotidiano da escola e estreita ainda mais estes laços institucionais.

O empenho em garantir uma formação docente adequada às necessidades da sociedade atual implica na mobilização de diferentes saberes e diferentes contextos para serem incorporados a essa formação. Assim, entendemos que o Pibid é um desses espaços, uma vez que, oportuniza a vivência de saberes pedagógicos que englobam as teorias e as práticas, num processo de reflexões contínuas das situações que a prática da docência apresenta.

Entendemos que o projeto, no seu espaço de abrangência, contribui para a aproximação dos saberes teóricos e práticos, consolidando a formação deste profissional que, de acordo com os autores estudados, a cada dia precisam construir a sua profissão. Ser professor na sociedade atual implica na superação de entraves, e a participação dos licenciandos na vida da escola e da sala de aula contribui para proporcionar tal superação.

Se de um lado a universidade oferece ao licenciando uma gama de conhecimentos apropriados para o desempenho de sua profissão, a vivência do ambiente escolar proporcionará um aprendizado que poderá torná-lo mais seguro e confiante para exercer sua profissão. O fato de os licenciandos de Ciências Biológicas participarem ativamente da vida escolar e a escola da vida universitária é entendida também como uma possibilidade a mais na motivação para os professores das escolas selecionadas e os acadêmicos em se envolverem no resgate e valorização do magistério.

A parceria com as escolas possibilita ainda aprofundar os conhecimentos na área e na profissão, vislumbrando a formação de um profissional diferenciado e motivado para atuar na docência. A possibilidade de articulação entre teoria e prática e a troca de informações a partir da parceria estabelecida, contribui para a formação de um professor envolvido com uma educação que emancipa e que pode conduzir à construção de uma nova sociedade.

Desse modo, entendemos que ao nos inserimos no Pibid estamos oportunizando aos licenciandos dos subprojetos uma melhor comunicação e compreensão da dimensão teórica e dos limites e possibilidades de aperfeiçoamento da prática no cotidiano das escolas. Da mesma forma, ao estabelecer o diálogo com as escolas parceiras, nossos cursos de licenciatura têm condições de realizar avaliações periódicas, debates e adequações de seus projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares, para que possam promover a formação de professores com maior qualidade.

Considerações Finais

O desenvolvimento do Pibid na UNESC tem possibilitado muitas reflexões em torno da temática da formação docente inicial e continuada. Essa não é uma tarefa fácil; é na verdade desafiadora e instigadora. Por isso dissemos que é um projeto de muitos atores e de muitas mãos, sempre em uma perspectiva bidirecional.

As relações entre os contextos acadêmico e escolar devem estar pautadas em dimensões crítico-reflexivas, agir e pensar como atitudes da mesma necessidade, promovendo a iniciação e a qualificação de futuros professores. Como afirmamos anteriormente, o desafio é grande, mas nem por isso desestimulante, pelo contrário, o contato com o cotidiano escolar nos dá elementos para que possamos constituir uma nova cultura docente.

Nesse viés, Tardif (2000, p. 12) observa que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. Para o autor, é na relação com a realidade escolar e na vivência diária da função docente que sua formação é consolidada. É deste movimento bidirecional que estamos tratando.

Na tentativa de expor as experiências formativas com o Pibid, tais ponderações permitem compreender as formas atuais de condição profissional docente, instaurando novas possibilidades de compreendê-la. Desse modo, é emblemático compreender o papel da universidade que se impõe com seus inúmeros mecanismos de produção de conhecimento na formação inicial e continuada do docente.

A profissão docente, ainda hoje, vive seu paradoxo. De um lado, manter o modelo de formação imposto pela concepção dominante nos currículos, por outro, oferecer dispositivos de resistência crítica a partir das experiências do Pibid agindo diretamente na escola.

É importante lembrar também que apostar na formação docente não é apenas possibilitar uma bolsa para alunos das licenciaturas para a experimentação do exercício da profissão docente, mas refletir sobre as exigências para o exercício desta profissão. Desse modo, podemos dizer que a relação entre os saberes e as práticas pedagógicas (que se constituem também por experiências bidirecionais) estão no bojo de disputas de conteúdos curriculares e formativos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9394/96**. Brasília: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido et.al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.

Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges (org). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - SUBPROJETO GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Andréa Rabelo Marcelino¹

Simone da Silva Carvalho²

Susane C. Waschineweski³

Introdução

Atualmente, a formação docente exige dos profissionais da educação cada vez mais a ampliação de seus conhecimentos, caracterizados em sua constante formação. Os desafios contemporâneos requerem dos professores, além da sua tradicional atividade de alfabetizar e conduzir ao conhecimento, que eles consigam fazer seus alunos pensarem de maneira autônoma, despertando a criticidade em relação às informações que eles têm acesso.

Assim, inúmeras instituições de ensino superior vêm facilitando em suas formações docentes capacitações, implementando cursos de extensão e pesquisa, programas de aperfeiçoamento que auxiliam os futuros professores a suprirem esta demanda que se requer no campo educacional. Dentre os exemplos que podemos citar está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, programa criado pelo governo federal brasileiro.

Segundo o Decreto nº 7219 de 24 de junho 2010 que criou o programa, no seu artigo 1º: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docên-

1 Docente do curso de Geografia na Universidade do Extremo Sul Catarinense; armarcelino@unescc.net.

2 Professora de Geografia da rede pública; monegeografia.2010@gmail.com.

3 Professora de Geografia da rede pública; sucosta@unescc.net.

cia -Pibid “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira”.

A criação do Pibid tornou-se um importante incentivo para uma melhoria na formação de professores capacitados no Brasil, favorecendo aos acadêmicos bolsistas do programa a participação em projetos, a prática de novos métodos pedagógicos e o exercício antecipado de sua prática docente durante a graduação, antes mesmo da experiência de estágio supervisionado curricular. Esta iniciativa foi um grande passo para o fortalecimento das licenciaturas e do processo de ensino aprendizagem nas escolas e na universidade.

Logo, os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor do curso de licenciatura e de um professor da escola parceira. Assim, garante-se a inserção do/a acadêmico/a no espaço escolar com a orientação do/a professor/a da universidade e a supervisão do/a professor/a supervisor/a na escola.

O subprojeto Geografia da UNESC teve o início de suas atividades em março de 2014, juntamente com outros cursos de licenciatura da instituição: História, Artes, Letras, Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática.

A partir de todos esses subprojetos, uma nova história vem sendo construída nas licenciaturas da UNESC, trazendo momentos de reflexão, desafios e inovações para formação dos futuros professores desses cursos.

Neste contexto, Tardif (2007) salienta que a “prática docente mobiliza saberes” e nós que participamos do Pibid, percebemos o quanto este programa vem mobilizando saberes nos cursos de licenciatura, principalmente no subprojeto de Geografia o qual fazemos parte, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, tendo como parceiras as escolas, integrando o Ensino Superior e a Educação Básica. Percebemos, portanto, a parceria entre as escolas e a universidade, o que evidencia a relação entre teoria e prática, construindo e reconfigurando o fazer e a aprendizagem docente.

Atualmente, no mundo contemporâneo, percebemos em nossas escolas que os alunos leem muito, porém uma leitura rápida, deixando de fazer a leitura de livros, por exemplo. Logo, são alunos que apresentam difi-

culdades para se expressarem através da escrita. São alunos que apresentam pouco tempo de concentração e adaptam-se rápido às novas tecnologias, demonstrando muita criatividade, porém, são desorganizados e possuem muitos questionamentos para compreensão deste modelo de sociedade atual.

Assim sendo, é fundamental parar para pensar a educação e perceber como fazer para auxiliar esse novo cidadão contemporâneo. Como a escola pode possibilitar essa construção de consciência para entender que podemos compreender o mundo através da sua observação?

Este capítulo tem por objetivo demonstrar o importante papel do Pibid nas aulas de Geografia, e sua contribuição na formação docente dos acadêmicos desta licenciatura. O trabalho será embasado em literaturas sobre os desafios da iniciação à docência e a importância do Pibid como programa institucional e as experiências em sala de aula, realizadas com alunos do Ensino Fundamental II, em duas escolas do município de Criciúma - SC.

Os desafios da iniciação à docência e a importância do Pibid como programa institucional

Os desafios que se apresentam cotidianamente no campo educacional e sobretudo aos professores/as são enormes. Para entender essa complexidade que é o espaço escolar, com muitos questionamentos e dúvidas, se faz necessário pensar novas práticas, sobretudo no campo do ensino de Geografia, que se modificou muito ao longo dos anos.

A Geografia, vista muitas vezes como ensino enfadonho, de mera memorização de países, cidades e capitais, trabalhos com mapas e pouca criatividade, se alterou substancialmente, construindo um novo estilo de compreender o espaço geográfico e as relações que nele ocorrem. Desta forma, mais do que simplesmente reconhecer lugares, levamos nossos estudantes a estabelecer relações entre micro e macro, local e global, em um movimento constante e desafiador.

Esses mesmos desafios também são vivenciados em diferentes áreas do conhecimento, pois ocorrem quando velhos paradigmas são colocados à prova pelos próprios pesquisadores que se propõem a pensar as

ciências e os novos rumos da sociedade. Assim, alteram formas de pensar e fazer a ciência, o que se reflete nos desafios em sala de aula.

Neste sentido, nos últimos anos, vivenciamos diferentes experiências nas escolas brasileiras que refletem tentativas de superação do modelo de escola vigente, em grande parte percebemos que o modelo de escola habitual demonstra sinais de desgastes, sugerindo assim novas formas de pensar a educação em nosso país. Refletir sobre a escola na atualidade se configura em um enorme desafio, mas também em uma necessidade frente a tantas situações enfrentadas pelos professores cotidianamente.

Frigotto (2003) ajuda-nos a compreender que a fragilidade educacional brasileira está relacionada com nosso passado recente. Segundo o autor, o Brasil possui uma dívida intensa com a educação, desde o ponto de vista do acesso, com milhares de crianças ainda fora da escola, da educação de jovens e adultos com uma vasta demanda reprimida. Pesa a essa situação os longos 40 anos ou mais dos períodos de ditadura civil e militar, e a longa disputa de diferentes setores da sociedade interessados em um projeto de educação que atendesse seus próprios interesses.

Incutido nesse cenário longas discussões foram travadas, sendo que apenas em 1947 é iniciada a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual levou 13 anos até ser aprovada em 1961 e não correspondeu à expectativa esperada, mostrando diversas limitações em seu texto.

Para Frigotto, os anos de 1990 ocorreram à substituição entre a ditadura de acabávamos de sair para outra que acabava de iniciar:

A década de 90 nos deu uma enorme decepção, no sentido de que nós transitamos de uma ditadura civil militar para uma ditadura de mercado sob os auspícios da ideologia neoconservadora ou neoliberal, tanto no campo organizativo quanto no campo especificamente pedagógico. Penso que foram 10 anos de profundo do desmonte organizativo, do ponto de vista do financiamento, da privatização interna, do ponto de vista de encarar a Educação Básica não como direito, mas como serviço, de organizar todo conjunto de campanhas que até diminuem ou banalizam o papel do professor. (2003, p. 93).

Esses aspectos nos ajudam a compreender como a educação brasileira é recente e frágil, a qual necessita de grandes esforços para que se possa garantir a existência de projetos educacionais significativos e vão ao encontro das necessidades da sociedade brasileira, com uma proposta curricular que esteja vinculada às necessidades das sociedades contemporâneas, comprometidos com a ciência e a produção do conhecimento, e que não fiquem atrelados aos interesses de determinados segmentos sociais.

Para Giroux (1997), a escola é um espaço de contradições e de possibilidades. Ou seja, nela existem possibilidades tanto para experiências conservadoras quanto ações transformadoras. A identidade e o compromisso social que a escola assume estão intrinsecamente relacionados com o comprometimento que aqueles que atuam na escola em seu dia a dia. São esses profissionais que materializam em suas práticas o projeto educacional vigente, ou constroem experiências inovadoras.

Assim sendo, compreendemos mais do que nunca a necessidade da formação integral dos sujeitos, capaz de ir além dos currículos, das habilidades e competência, mas que possa despertar nos estudantes um olhar crítico e sensível sobre a realidade que os cerca. Para isso é fundamental que os educadores compreendam com clareza o papel da educação, ultrapassando a mera reprodução de conteúdo. Sobre tais aspectos, Delizoicov, Angotti e Pernambuco comentam que

[...] o professor é, na sala de aula, porta-voz de um conteúdo escolar, que não é só um conjunto de fatos, nomes e equações, mas também uma forma de construir um conhecimento específico imbuído de sua produção histórica e procedimentos próprios. Como principal porta-voz do conhecimento científico, é o mediador por excelência do processo de aprendizagem do aluno. (2002, p. 151-152)

Podemos considerar então, que o processo de ensino-aprendizagem não depende apenas de técnicas e domínio dos conteúdos, mas sim da ação do educador, em promover espaços que garantam reflexões além do livro didático, ir além de um único contexto, e realizar conexões entre o local, o regional e o global. Motivadas por essas questões, as ações nas escolas, entre professores e pibidiano, tinham como norte a construção de uma aprendizagem significativa.

Para respondermos a esse conjunto de situações, foi discutido em roda de conversa, com um grupo de acadêmicos/as que participam do Pibid, sobre quais processos pedagógicos poderíamos desenvolver nas escolas parceiras para atender e dialogar com esse novo modelo de aluno/a no espaço escolar. Logo, veio a ideia de trabalhar os conteúdos do planejamento anual de forma diferenciada, desafiando os acadêmicos/bolsistas a planejar e auxiliar na aplicação das atividades junto aos professores supervisores das escolas e o professor coordenador do subprojeto.

A experiência de sala de aula

No decorrer do ano 2017, os acadêmicos de Geografia elaboraram e aplicaram atividades com as turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono ano nas escolas E.M.E.F. Jorge da Cunha Carneiro e E.M.E.F. Ludovico Coccolo do município de Criciúma - SC.

Com o sexto ano, foi desenvolvido um *fanzine* geográfico tendo como objetivo compreender, por meio das teorias, a dinâmica da formação da litosfera, os diferentes tipos de rochas e minerais na natureza. Entende-se que ao trabalhar em forma de *fanzine*, o/a professor/a desafia seus/as alunos/as a realizarem publicações de forma amadora, sem intenção de venda, e sim com o intuito de instigar a investigação e potencializar a leitura e a escrita.

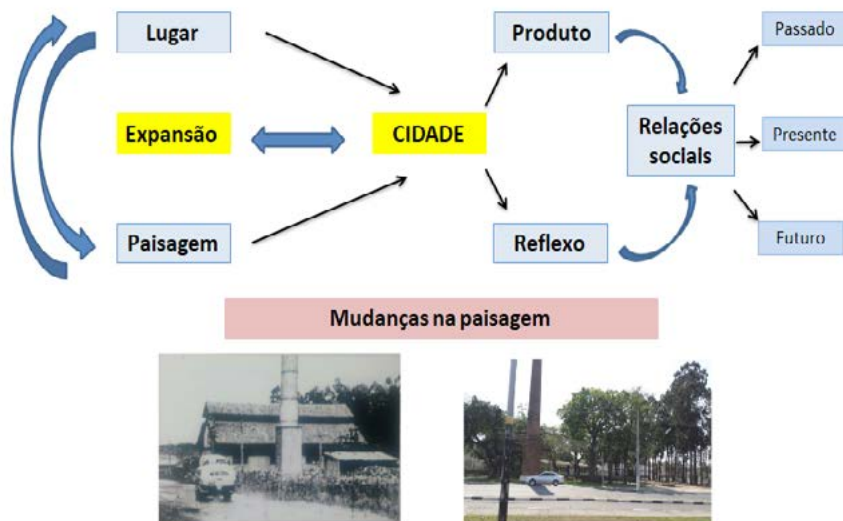
Ao aplicar esta atividade, os/as acadêmicos/as buscaram promover a proximidade dos estudantes com o conteúdo “Litosfera e Rochas”, trabalhado durante as aulas de Geografia, utilizando o *fanzine* como recurso pedagógico, facilitando o ensino e aprendizagem dentro da temática. Para realizar o trabalho foram necessárias aulas expositivas com a dinâmica de tarjetas lembrando o tema trabalhado “Litosfera e Rochas”. Na ocasião, foram utilizadas amostras de rochas e minerais para que os estudantes pudessem ter contato com os instrumentos de estudo. Posteriormente, foi disponibilizada uma aula com a utilização de vídeos sobre as placas tectônicas e formações rochosas para depois construírem os *fanzines* geográficos em grupos.

Ao finalizar a atividade os/as acadêmicos/as constataram que os estudantes conseguiam expressar seu conhecimento sobre as diferentes for-

mações e agrupamentos rochosos, bem como a constituição e a forma que a litosfera possui.

Nas turmas do sétimo ano, a atividade foi intitulada “Lugar e a expansão da cidade”, tendo como objetivo analisar as transformações do espaço geográfico ocorrido ao longo do processo histórico do município de Criciúma - SC, por meio da observação da paisagem e comparação de fotografias do passado e do presente, como exposto na figura 1.

Figura 1 - fluxograma explicativo do projeto realizado.



Fonte: Acervo da autora Simone da Silva Carvalho (2017).

Para Harvey (1993, p. 13), “existem formas variadas em que podemos pensar sobre o espaço. É fundamental formular uma concepção apropriada do mesmo se quisermos compreender os fenômenos urbanos e a sociedade em geral”. Neste sentido, ao desenvolver as atividades, os acadêmicos buscaram relacionar o espaço urbano, realizando uma reflexão sobre o conceito de espaço.

Visando contemplar uma discussão acerca destes conceitos, foram utilizadas aulas expositivo-dialogadas com o uso de *slides* e pequenos textos, imagens e músicas, a fim de formular uma concepção apropriada dos termos utilizados nas atividades.

De acordo com Carlos (2007, p. 21) “a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais – relações produtoras da vida humana”. Segundo a autora, a cidade é o resultado das relações sociais impresso de forma material no espaço, assim sendo, a cidade ao mesmo tempo é condição e meio, pois sem a qual as relações sociais modernas já não são possíveis, uma vez que é através da sua estrutura que ocorrem as relações.

Corrêa (2000, p. 8) comenta que “por ser reflexo social e porque a sociedade tem a sua dinâmica, o espaço urbano é também mutável, dispondo de uma mutabilidade que é complexa, com ritmos e naturezas diferenciados”. E ainda “o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente”. Em outras palavras, o espaço da cidade está em movimento. Enquanto vivemos, a cidade muda a cada dia, deixando rastros dessas mudanças na sua história, entretanto, essas mudanças podem passar despercebidas ao olhar desatento.

Estudar a identidade cultural dos povos nativos do continente americano foi o tema do projeto idealizado e aplicado com as turmas de oitavo ano da escola E.M.E.F. Jorge da Cunha Carneiro. A atividade proposta pelos bolsistas gerou integração entre os estudantes, os quais trabalharam de maneira coletiva e puderam compreender e vivenciar o conteúdo ministrado.

Os principais objetivos do trabalho foram entender o processo de colonização do continente americano, de forma que os estudantes identificassem os aspectos culturais dos povos que viviam aqui antes da colonização e analisar o impacto do processo de colonização do continente perante os povos nativos.

Para conseguir realizar as atividades propostas com os estudantes, também foram necessárias algumas aulas expositivo-dialogadas com utilização de *slides* explicativos e vídeos, resgatando o significado de cultura e mostrando a riqueza cultural presente em nosso continente. Posteriormente, foi proposta a realização de uma “tocata”⁴, produzindo e experimentando instrumentos nativos de forma coletiva e vivenciando a cultura.

A temática “aspectos culturais do continente americano” faz parte da base curricular do município de Criciúma e também foi abordada na

4 Ato ou efeito de tocar instrumentos musicais.

E.M.E.I.E.F. Padre Ludovico Coccolo, porém, com a proposta de trabalho com o gênero jornal escolar.

A metodologia do jornal escolar surge com intuito de provocar o senso de pesquisa e investigação, potencializando aspectos da leitura e escrita. O jornal é um material didático alternativo, dentre outras práticas pedagógicas, e um modo de se desprender do livro didático, além de proporcionar um espaço para o estudante expressar conhecimentos através da escrita e do pensamento reflexivo. Além disso, fornece ao estudante a possibilidade da pesquisa, por meio de questionamentos e investigações acerca de um tema proposto.

Para desenvolver uma atividade a qual pudesse ampliar a criticidade dos estudantes, foi proposta a interpretação crítica de textos e imagens, assim como a participação na produção de um jornal escolar. Logo, foi necessário realizar pesquisas, fazer leituras, interpretar, sugerir, criticar, escrever, produzir e corrigir os materiais para a produção do jornal.

As curiosidades levantadas pelos estudantes em forma de questionamentos constituíram as problematizações que serviram de base para buscarmos a resposta. Por meio das pesquisas, os estudantes ampliaram seus conhecimentos, ou seja, os conhecimentos advindos do senso comum, a partir do trabalho, acrescentou-se um saber científico sobre a temática.

Com os estudantes do nono ano da E.M.E.F. Jorge da Cunha Carneiro, a proposta de atividade teve como tema *O lugar do comércio no mundo e o mundo do comércio no lugar*. Com objetivo de conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das relações de comércio e trabalho dentro das sociedades e sua construção na produção do espaço geográfico.

As relações de comércio no mundo globalizado são dinâmicas e entender como estas relações acontecem no dia-a-dia é de extrema importância para os alunos e para a comunidade escolar. As mais diversas formas de comércio estão presentes no cotidiano dos alunos, como exemplo: grandes monopólios, trustes, cartéis e oligarquias.

As companhias multinacionais vêm tomando conta a cada dia dos espaços urbanos e influenciando cada vez mais nas relações de comércio local. Logo, com o crescimento dos espaços, observamos o fenômeno deno-

minado conurbação⁵, que ocorre nos grandes e médios centros. Este fenômeno pode ser interpretado como uma das consequências destas relações de comércio e trabalho, quanto mais monopólios e oligopólios se instalam nas cidades de médio porte como Criciúma, por exemplo, as relações de trabalho podem ser interpretadas como o comércio do mundo no lugar, como afirma Milton Santos sobre o conceito de lugar:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar. (1994, p. 97)

O mundo do comércio no lugar pode ser interpretado como as relações destas grandes empresas no cotidiano da população. Ter um olhar crítico sobre estas relações de comércio e trabalho devem ser feitas em grupo e discutidas entre os alunos e a comunidade escolar. Visto que, grande parte dos alunos tem pais trabalhadores e estão diretamente ligados às relações de trabalho e comércio local e mundial. Desta forma, trabalhar os fluxos do sistema propostos por Milton Santos é fundamental e um ponto de partida para toda uma discussão proposta para o projeto.

Os fluxos podem ser compreendidos através dos circuitos inferior e superior. O fluxo do sistema superior é composto de negócios bancários, comércio e indústria de exportação, indústria urbana moderna, serviços modernos, comércio atacadista e transporte. Já o sistema inferior é constituído por formas de fabricação sem a utilização intensiva de capital; por serviços não modernos, abastecidos pelo nível de venda a varejo e pelo comércio em pequena escala. (1994, p. 97)

Partindo deste ponto, podemos abrir um leque de possibilidades para trabalhar as diversas questões que envolvem o comércio e as relações de trabalho. Utilizando-se de aulas expositivas e dialogadas para explicar a regionalização (local e mundial) e os blocos econômicos. Posteriormente,

5 Fenômeno urbano da unificação de duas ou mais cidades que, devido ao seu crescimento geográfico, fundem-se umas às outras.

aconteceu a criação de histórias em quadrinhos e charges, as quais expressaram o conhecimento dos alunos sobre o assunto.

Em um segundo momento, os estudantes desenvolveram um jornal televisionado sobre a Ásia e seus países destaques, tendo como principal enfoque os aspectos socioeconômicos da população, mão de obra e multinacionais da Rússia, Japão e os Tigres Asiáticos, China e Índia. Para que houvesse o conhecimento prévio do tema trabalhado, foi necessária uma aula expositivo-dialogada com a utilização de *slides*, textos explicativos e vídeos.

Todas as atividades foram produtivas e contaram fortemente com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Considerações finais

O Pibid merece um reconhecimento especial por ser um programa que contribuiu valorosamente nos cursos de formação docente nas universidades que aderem ao programa. Colaborou na graduação de seus bolsistas e na rotina das escolas integrantes pela inserção de recursos pedagógicos e novas metodologias de ensino que inovaram as aulas de Geografia e demais disciplinas.

Percebemos o quanto o grupo de bolsistas do subprojeto Geografia cresceu com o planejamento, pesquisas, confecção de materiais didáticos e execução de atividades nas duas escolas do município de Criciúma. Vale ressaltar os elogios por parte das diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas.

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, foram muito bem aceitas pelos educandos e com um retorno no processo de ensino-aprendizagem bem significativo, tudo relatado pelos próprios estudantes e também pelas professoras supervisoras na escola.

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram orientadas a partir da ideia de que o processo de aprender deve surgir através da dúvida, do desafio, do questionamento e de entender que em educação estamos sempre aprendendo. Os/as educandos/as precisam (re)significar a sua vida através do conhecimento e saber ler as informações que o mundo tende a escondê-las. Logo, o ensino de Geografia deve priorizar a análise do espaço geográfico, espaço esse vivido, convivido, repleto de significações, tensões e

emoções. É preciso dar conta das diferenças, das singularidades, dos conteúdos, pois aí está a riqueza da nossa existência.

O ensino de Geografia pode servir para situar os sujeitos nesse mundo, de maneira que compreendam a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares, sendo assim, um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem, como um jogo de forças a partir de relações de poder entre as pessoas e os grupos do lugar. Neste sentido, uma geografia crítica deve proporcionar aos educandos aprender a olhar para o local, entendendo que o que está singularizado no lugar possui elementos que fazem a distinção, porém, olhando também no sentido mais amplo e global para compreender o mundo.

Freire (1999, p. 52) afirma que “[...] educar é formar, é possibilitar sair da condição ingênua para a consciência crítica através da problematização do mundo”. Desta forma, a Geografia escolar pode ser uma disciplina que vai trazer um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a observar e a pensar o espaço, de modo que eles possam perceber e se reconhecerem no espaço em que vivem, fazendo a leitura crítica do mundo.

A Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os educandos, se faz necessário que o profissional que se propõe a atuar como educador nesta área, repense o que ensinar e como ensinar essa disciplina. Esse profissional deve compreender que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre diferentes formas de concepções e práticas cotidianas e científicas.

Entretanto, em meio a tantas incertezas em relação a permanência do programa (Pibid), devido à crise política que o país está enfrentando, fica o temor em ser encerrada umas das mais importantes políticas na área educacional que vem melhorando consideravelmente a qualidade do Educação Básica pública e da formação docente. Se estas previsões se confirmarem, os cursos formadores de professores das instituições de ensino superior perderão um instrumento de ensino, pesquisa, extensão e qualificação docente de grande valia.

Referências

BRASIL. Decreto n. 7219, de 14 de junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, junho. 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/.../decreto-n-7219-de-24-de-junho-de-2010>. Acesso em 18 maio 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: Novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur, 2007.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: Conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André P.; PERNAMBUCO, Maria Marta **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A universidade e a formação de professores. **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 3, p. 93-100, jan./jul. 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18675/13632>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia conceitos e temas**. 2.ed Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. 353 p.

HARVEY, David. **Social justice and the city** 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B4UG_F2QeFUIUDRuZjJqa0dnem8>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005. Revista Formação, n. 14 volumes 2 – p. 48-60

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 3

O PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Maristela Gonçalves Giassi¹

Introdução

O campo da Biologia hoje tem destaque entre as ciências de ponta e os avanços científicos nesta área marcam sensivelmente a sociedade desde o século passado. Desse modo, o ensino de Biologia tem relevância incontestável para a vida de todo cidadão e as escolas têm, entre as suas funções, a de contribuir para que esse conhecimento chegue a todas as pessoas.

Para Carvalho (2000, p. 4), a escola deve dotar as pessoas de “*condições teóricas e práticas* para que elas utilizem, transformem e compreendam o mundo da forma mais responsável possível”. (Grifo do autor). Para o autor, a expansão da Ciência da Biologia trouxe a necessidade de se ensinar nas escolas o conhecimento produzido por ela, mas com o propósito de ser utilizado pelos alunos para lidar com aspectos de sua vida diária.

Para Lima (1997), a disciplina de Biologia tem sido tratada nas escolas ainda de forma secundária, sem a devida importância que merece. Essa atitude pode conduzir às consequências que percebemos hoje na educação, ou seja, um ensino que se preocupa com conteúdos e com vestibular. Nessa mesma linha, autores como Chassot, (1990); Krasilchik, (2004), Maldaner (2007) relatam que nas suas pesquisas encontram ainda um ensino sem conexão com a história, em geral, fundamentado na transmissão de conhecimentos, preocupado com o vestibular. Os autores chamam a atenção de que uma das grandes perdas do Ensino Médio é justamente essa preocupação com os conteúdos em função do vestibular.

1 Professora de Ciências Biológicas; ggimaristela@gmail.com

lar, pois, devido a ele, aspectos relevantes para a vida do estudante deixam de ser tratados. Tal constatação, entre outras observadas nesta área de conhecimento, desencadeou profundas pesquisas no campo da formação de professores.

Pesquisadores como Carvalho e Gil Perez (1998), Silva e Schnetzler (2006), apontam, por exemplo, algumas necessidades e limitações quanto à efetividade dos cursos de licenciatura na preparação de futuros professores para atuarem nas escolas média e fundamental. Entre as razões, os autores observam que os professores de ciências desconhecem o que as pesquisas e inovações didáticas vêm trazendo hoje como fundamentais para o desempenho adequado do papel de professor.

Para Silva e Schnetzler (2006, p. 211), “concebidos como técnicos, os futuros professores, ao final de seus cursos de licenciaturas, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões”. Essa concepção de formação docente, não deliberada, segundo a autora, promove nos futuros professores uma visão simplista de docência: a de que para ensinar basta ao professor conhecer o conteúdo, associando a ele algumas técnicas pedagógicas, para transmiti-lo aos alunos, que devem reproduzi-lo.

Para os autores, os professores de Ciências não só carecem de uma formação adequada, mas também não têm consciência de suas insuficiências. Por outro lado, a literatura reforça a importância do Ensino de Biologia para os dias atuais, assim como seu caráter formativo e educativo do qual não podemos prescindir.

Neste cenário, emerge a preocupação com a formação de professores, especialmente em instituições de ensino superior (IES), que têm essa responsabilidade no seu quadro de formação profissional. Nessa perspectiva instituiu-se também o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que visa como o próprio nome indica, à formação docente.

Assim, aqui serão relatados os caminhos percorridos pelo Pibid de Ciências Biológicas da UNESC, desde sua origem até dezembro de 2017.

O Pibid de Ciências Biológicas

O Pibid - Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência foi inserido na UNESCO no ano de 2012 e desde então o curso de Ciências Biológicas faz parte dele. Nesses cinco anos de programa, o subprojeto de Ciências Biológicas trabalhou com escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino. A Primeira escola a participar do Pibid, recebendo os bolsistas de Ciências Biológicas da UNESCO em 2012, foi a Escola Municipal Clotildes Maria Lalau, localizada no bairro Renascer. Nela, participaram 10 bolsistas deste curso e, como premissa do programa, participava também um professor da própria escola denominado supervisor, que recebia os graduandos a fim de acompanhá-los e orientá-los em sua passagem pelo programa e pela escola.

No edital do ano seguinte, 2013, a escola anterior passou por mudanças e ficou apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos levando a migrar para outra escola. Além disso, a professora também mudou de escola e no novo edital a escola que acabou recebendo o Pibid foi a Érico Nonnenmacher, também da rede municipal, localizada no bairro Santo Antônio, com a professora de Ciências. Até aquele momento, mantínhamos os 10 bolsistas do curso de Ciências Biológicas, um professor supervisor e um coordenador do subprojeto. Foi uma fase de grande aprendizado, todos os bolsistas estavam muito integrados com o ritmo da escola e da professora, especialmente nesta, devido a sua proximidade com a universidade. Esse envolvimento possibilitou a criação de um Clube de Ciências na escola, o que aprofundou maior aproveitamento e aprendizado aos bolsistas.

Em 2014, foi aberto novo edital, permitindo a seleção de novas escolas e novos professores. Pelos critérios utilizados, foram selecionadas três novas escolas e três novos professores, dessa vez, todos da rede estadual. Foram elas: E.E.B. Joao Frassetto, CEDUP – Centro de Educação Profissional Abílio Paulo e E.E.B. Heriberto Hülse. Com elas as professoras Gilda Silvano, Juçara Silvano e Vanilda Gonçalves, respectivamente. Nesse período passamos para 25 bolsistas de graduação, mais os 03 professores supervisores. Na coordenação deste subprojeto, ocorreu também a entrada do coordenador do curso de Ciências Biológicas, ampliando então para dois coordenadores, mesmo porque, o número de bolsistas acadêmicos, assim o exigia. Este período, assim como os anteriores, foi marcado por intensa atividade nas esco-

las e na universidade, local das reuniões para estudos e aprofundamento das ações desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas.

Como nos anos anteriores, em 2015 foi lançado novo edital e novas escolas e professores foram selecionados: tivemos o retorno da Escola Municipal Érico Nonnenmacher, com a professora Aliciane Fogaça, a entrada de uma nova escola também da rede municipal, a Pascoal Meller, com a professora Edna Cardoso e a permanência da E.E.B. Heriberto Hulse com a professora Vanilda Gonçalves.

Em 2016, novas mudanças e novo edital. Com a indicação da professora Aliciane Fogaça para a secretaria de educação do município, a escola Érico Nonnenmacher saiu mais uma vez do programa. A professora Vanilda Gonçalves também saiu devido a sua aposentadoria e com ela, a escola na qual trabalhava. Entraram nos lugares das mesmas as professoras Giana Remus e Elaine Pereira, permanecendo a professora Edna Cardoso. Professora Giana trabalhava em duas escolas da rede estadual – uma em Forquilha, E.E.B. Natalio Vassoler, e a outra E.E.B. Luiz Lazzarin, no bairro Rio Maina. A maior parte de seus bolsistas frequentava a escola de Forquilha no período noturno, duas bolsistas frequentavam a escola de Rio Maina no período vespertino, devido aos horários de suas aulas. Professora Elaine trabalhava na mesma escola da professora Edna – Pascoal Meller – e na escola municipal Filho do Mineiro no bairro Metropol. Por questões de praticidade e acesso dos bolsistas da professora Elaine, estes frequentavam a escola Pascoal Meller, bem próxima à UNESC. Neste ano, o professor coordenador do curso que participava da coordenação deste subprojeto também saiu, permanecendo apenas 1 coordenador.

O ano de 2017 foi marcado por muitas incertezas no Pibid devido aos problemas político-econômicos que o país vinha enfrentando, já do ano anterior. Contudo, também neste ano, tivemos edital e este subprojeto entrou para troca de um professor – professora Giana, que precisou licenciar-se de sua escola por questões de saúde. Desta feita, por meio do edital, retornou ao Pibid a escola Érico Nonnenmacher e a professora Aliciane Fogaça, pois sua função na secretaria municipal havia encerrado com a troca de governo do município nas últimas eleições. Desse modo foram mantidas as três professoras em duas escolas: Escola Pascoal Meller com as professoras Edna Cardoso e Elaine Pereira e, na escola Érico Nonnenmacher, professora Aliciane. Nesse período, com duas escolas mais próximas à UNESC, houve grande aprendizagem e atuação dos bolsistas.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas, assim como nas outras áreas do conhecimento, ocorriam em dois grandes momentos: Um acontecia na escola e outro na universidade, ambos de 4 horas cada. Na escola, os bolsistas acompanhavam as aulas da professora e vivenciavam com ela todas as experiências de sua vida profissional. Já na UNESCO, as reuniões serviam para discutir algumas situações ocorridas nas escolas, para preparar materiais didáticos para a aula seguinte e aprofundar temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, documentos oficiais e tudo quanto fosse relacionado ao exercício da função de professor.

O Pibid na formação do licenciando

O curso de Ciências Biológicas da UNESCO foi criado há quase 50 anos, oferecendo o bacharelado e a licenciatura. Na licenciatura a formação do professor se completa com os estágios obrigatórios nas diversas redes de ensino da região, especialmente nas redes públicas estadual e municipal, nas quais os acadêmicos atuam principalmente com o ensino, mas também experienciam os processos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, Tardif (2000, p. 12) observa que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. Para o autor, é na relação com a realidade escolar e na vivência diária da função docente que sua formação é consolidada.

Tardif (2000) nos encoraja a pensar que um programa como o Pibid, de incentivo e valorização à docência, se constitui em grande oportunidade para a formação dos acadêmicos de Ciências Biológicas, pois, assim como o autor, entendemos que o contato com a realidade escolar, num processo de interação entre professores, estudantes das escolas e licenciandos possibilitará um crescimento profissional ímpar, oportunizando uma formação mais qualificada, consciente e crítica das implicações de sua profissão na sociedade. Assim, entendemos que o Pibid venha a ser um espaço de formação eficiente, uma vez que oportuniza a vivência de saberes pedagógicos que englobam as teorias e as práticas num processo de reflexões contínuas das situações que a prática da docência apresenta.

Entendemos que o Pibid, em seu espaço de abrangência, contribui para a aproximação de saberes teóricos e práticos, consolidando a formação

deste profissional que, de acordo com os autores estudados, a cada dia precisam construir a sua profissão. Ser professor na sociedade atual implica na superação de entraves e a participação dos licenciandos na vida da escola e da sala de aula contribui para proporcionar a superação desejada. Se de um lado a universidade oferece ao licenciando uma gama de conhecimentos apropriados para o desempenho de sua profissão, a vivência do ambiente escolar proporcionará um aprendizado que poderá torná-lo mais seguro e confiante para exercê-la.

O fato de os licenciandos de Biologia participarem ativamente da vida escolar, assim como a escola da vida universitária, é percebido também como uma possibilidade a mais na motivação para os professores selecionados e para os acadêmicos se envolverem no resgate e valorização do magistério. A parceria com as escolas possibilita ainda aprofundar os conhecimentos na área e na profissão, vislumbrando a formação de um profissional diferenciado e motivado para atuar na docência. A possibilidade de articulação teoria e prática e a troca de informações a partir da parceria estabelecida, contribui para a formação de um professor envolvido com uma educação que emancipa que liberta e que conduz para a construção de uma nova sociedade.

Depoimentos de bolsistas licenciandos e professores supervisores do Pibid de Ciências Biológicas:

B 1 - O Pibid tem proporcionado uma autêntica experiência de como será quando tivermos que atuar como professores. O simples fato de estar presente na sala com os alunos nos dá uma noção de como agir. Participar de uma reunião pedagógica, um conselho de classe, alguns minutinhos dentro da secretaria, é um grande conhecimento adquirido, onde acabamos nos familiarizando com o ambiente escolar. A convivência com a escola possibilitou uma grande experiência, muito importante para minha formação docente. O Pibid foi um marco na minha vida, pois possibilitou um crescimento profissional e aquisição de conhecimentos, além de incentivar a continuidade dos meus estudos buscando o mestrado em educação.

B 2 - Durante esse tempo em que estou participando do Pibid pude perceber que minha visão sobre ensinar e aprender se ampliou muito. Por meio deste programa estamos vivenciando

a docência de fato. Aprendi a ver o aluno primeiro como pessoa, e vi que é possível ter uma relação de respeito e amizade e não há nada mais gratificante do que auxiliar os alunos e ouvi-los dizer: “Entendi!” Isso não tem preço, pensando bem, é o maior ganho! Posso dizer que me sinto mais preparada para lecionar.

B 3 - O Pibid é muito importante, pois me fez ter um melhor conhecimento de como é realmente uma sala de aula, o convívio da escola, relação professor-aluno. Quando comecei no curso de Licenciatura, tinha um pouco de receio, porque sou um pouco tímida e tinha medo de não conseguir encarar uma sala de aula, mas com o Pibid comecei a conversar mais com as pessoas (alunos e professores) e também levar materiais didáticos para a sala de aula e agora consigo falar melhor em público sem ter tanto medo.

B 4 - O Pibid é um programa de incalculável importância na vida dos licenciandos, pois possibilita que estes tenham um contato direto com a sala de aula e seus aspectos inerentes, antes mesmo do estágio. Isso torna o futuro professor muito mais preparado para desenvolver atividades dinâmicas, fugindo da metodologia tradicional e propiciando aos alunos aulas diferentes daquelas que os mesmos estão acostumados e até cansados. É um preparo para a vida profissional, que não é proporcionado pela instituição de ensino, durante a graduação. Além de contribuir significativamente na formação dos licenciandos, propicia uma formação continuada aos professores responsáveis por cada grupo e permite aos alunos das escolas terem contato com novas metodologias, muitas vezes não alcançadas pelas escolas. Sendo assim, o Pibid transforma a vida escolar e, muitas vezes pessoal, de todos que são contemplados com esse excelente programa.

B 5 - O Pibid para mim é algo muito importante pois me ensina de maneira prática um pouco da prática docente de qualidade para os dias atuais. Além disso, por meio do Pibid pude perceber a importância do currículo na vida de um professor para auxiliá-lo, da melhor maneira possível, no momento de planejar as aulas. Acredito que com as possibilidades que tive e continuando nesse projeto, estarei, assim que me formar, mais prepa-

rado para iniciar meu trabalho como docente, já que um dos objetivos do Pibid é justamente isso, preparar os acadêmicos para o trabalho docente.

B 6 - Por meio do Pibid, tenho a oportunidade de ter um contato com minha futura profissão. Conhecendo quais as melhores formas de lecionar, preparar uma aula e lidar com os problemas que os professores de escolas públicas enfrentam diariamente. Podendo assim, estar melhor preparado quando estiver com minha formação completa e tendo consciência que é buscando uma melhor forma de trabalhar com os conhecimentos científicos que podemos formar melhores cidadãos para o nosso mundo.

B 7 - O Pibid é de grande importância na vida acadêmica, pois além de integrar os acadêmicos ao cotidiano em sala de aula, estreita as relações com o ambiente escolar. Devo ao Pibid muito do que aprendi no sentido de como lidar com os alunos, com os mais variados tipos deles. O que mais me chama a atenção é a metodologia utilizada, tendo em vista que aulas práticas, dinâmicas e participativas chamam muito mais a atenção dos alunos, faz com que os mesmos sintam-se atraídos pelos conteúdos e queiram aprender cada vez mais. Percebemos que os conteúdos contextualizados, problematizados fazem mais sentido para os alunos e eles se interessam mais.

B 8 - O Pibid é de grande valia pra mim e para meu aprendizado, ele me deu a certeza que o que eu quero mesmo é estar em sala de aula.

B 9 - O projeto me proporciona uma experiência da escolha que fiz. Sem ele eu iria somente ter certeza ou não, após estar formada. Assim, hoje já posso ir para uma sala de aula sabendo por onde começar, tendo uma confiança ainda maior de como me por perante aos alunos e ao corpo docente.

B 10 - O Pibid me proporcionou o primeiro contato com uma sala de aula como professor, foi minha primeira experiência atuando diretamente com os alunos. Estou aprendendo muito com o Pibid, sei que me ajudará a crescer academicamente e

profissionalmente e sei que esta experiência valerá não apenas para mim, mas também para o aprendizado dos alunos.

B 11 - O Pibid é um programa de iniciação à docência que proporciona a graduandos de licenciatura um contato com a sala de aula, possibilitando assim a experiência para lidar com desafios hoje existentes em nossa educação. Um dos maiores medos de um aluno de licenciatura é encarar uma sala de aula, cheia de diversidade, e saber lidar com isso é uma construção que antes do Pibid os professores já formados precisavam lidar sem nenhum tipo de experiência além do estágio. Com o Pibid os futuros professores saem da graduação preparados e com desenvoltura para lidar com as diferenças. O Pibid é um programa que só tem a acrescentar, especialmente na busca da construção constante de conhecimentos e na sua luta constante por experiência profissional.

B 12 - Participo do Pibid - Ciências Biológicas há dois anos e com certeza ele tem contribuído muito, sendo uma nova experiência para mim. Entrar dentro de uma sala de aula para muitos que entram na licenciatura é um grande desafio, com o Pibid podemos ir nos acostumando com a rotina de uma escola e também com a rotina dos alunos, tendo noção do que é lecionar antes de formado. O Pibid para minha formação só veio para somar, me tornando uma profissional muito melhor e com muito mais prazer e amor pela minha futura profissão.

B 13 - Considero o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) essencial para formação dos licenciandos, tendo em vista as possibilidades que o mesmo nos proporciona. Dentre elas estão à inserção no campo de atuação, neste caso a escola, o contato com a realidade escolar, a observação de limites e possibilidades para o ensino, entre outras. O Pibid com certeza fará uma grande diferença para minha carreira profissional, pois a agregação de conhecimentos e práticas inerentes ao cotidiano escolar será crucial no que tange a contribuição didático-pedagógica.

B 14 - O Pibid representa pra mim uma belíssima oportunidade de conhecer e vivenciar o ambiente escolar, podendo assim agregar experiências, práticas e aprendizados que serão de fundamental importância para a minha vida docente.

B15 - Sou professora supervisora do programa Pibid desde 2015. Tenho muito a agradecer ao Pibid durante esses 2 anos. O programa trouxe muitas novidades para as minhas aulas. Como nosso tempo é sempre muito restrito, o auxílio das pibidianas na produção de materiais, nos deu a oportunidade de termos aulas mais atrativas e proveitosas. Esse é um programa que deveria se tornar fixo no País, já que traz além de auxílio nas escolas, traz também experiência para os acadêmicos!

Discussões

A partir da revisão bibliográfica, verifica-se que os cursos de formação de professores (nos reportamos aqui à área de Ciências Biológicas) ainda deixam a desejar neste processo, acabam não oferecendo as condições ideais de preparo aos licenciandos. Dentre os limites, podemos citar: o distanciamento entre a teoria e a prática de sala de aula; os professores de Ciências são preparados mais como técnicos do que como professores; as metodologias para o ensino de ciências são pouco conhecidas; pesquisa-se pouco sobre o processo ensino-aprendizagem na área; existem dificuldades no aprendizado de determinados conteúdos que passam sem as devidas reflexões; pouco se conhece da História da Ciência, entre outros, (CARVALHO; GIL PEREZ, 1998 e SILVA; SCHNETZLER, 2006).

Percebe-se também a importância da formação continuada, necessária como complemento e atualização, o que também se observa em outras profissões. As expectativas para uma boa formação são amplas e as IES estão sempre ampliando seus processos com esta finalidade.

Dentre os resultados das vivências dos acadêmicos no Pibid, pode ser destacado seu desempenho na disciplina de estágio curricular obrigatório. Fica perceptível o acadêmico que participa ou não do Pibid. Aqueles que participam, ou já participaram, apresentam grande facilidade no preparo de suas aulas, no uso de diferentes metodologias e nos recursos que utilizarão, apresentam-se mais seguros para enfrentar a sala de aula e lidar com uma classe de estudantes. Já os que não participam, com algumas exceções, precisam de maior acompanhamento no preparo de suas aulas, sentem-se mais ansiosos e encontram maiores problemas na escrita de seus relatórios e/ou artigos.

Por meio de depoimentos dos acadêmicos, tanto dos que participam do Pibid como daqueles que não participam, podemos defender que

entre as maiores conquistas do programa estão o aprendizado e o amadurecimento profissional que proporciona ao acadêmico. Estágio nenhum, em sua forma tradicional, poderia oferecer a vivência conseguida pelos bolsistas nestes anos de Pibid. Oportunidade ímpar que pode se destacar nas ações para garantir maior qualidade ao sistema educacional brasileiro, seja na formação de professores e da qualidade de ensino, seja no desempenho dos estudantes quando precisam responder aos chamados da sociedade.

Quanto aos depoimentos dos bolsistas do Pibid, algumas falas se destacam principalmente no sentido de crescimento profissional:

“A grande experiência que oferece e o crescimento profissional”.

“É um grande conhecimento adquirido, onde acabamos nos familiarizando com o ambiente escolar”.

“Pude perceber que minha visão sobre ensinar e aprender se ampliou muito”.

“Posso dizer que me sinto mais preparada para lecionar”.

“O Pibid é muito importante, pois me fez ter um melhor conhecimento de como é realmente uma sala de aula, o convívio da escola, relação professor-aluno”.

“Possibilita um contato direto com a sala de aula e seus aspectos inerentes, antes mesmo do estágio. Isso torna o futuro professor muito mais preparado para desenvolver atividades dinâmicas, fugindo da metodologia tradicional e propiciando maior aprendizagem”.

“É um preparo para a vida profissional que não é proporcionado pela instituição de ensino, durante a graduação”.

“Muito importante pois me ensina de maneira prática um pouco de prática docente de qualidade para os dias atuais”.

“É importante também porque estarei, assim que me formar, mais preparado para iniciar meu trabalho como docente”.

“Por meio do Pibid, tenho a oportunidade de ter um contato com minha futura profissão”.

“O Pibid é de grande valia pra mim e para meu aprendizado, ele me deu a certeza que o que eu quero mesmo é estar em sala de aula”.

“O Pibid me proporcionou o primeiro contato com uma sala de aula como professor, foi minha primeira experiência atuando diretamente com os alunos”.

“Proporciona a graduandos de licenciatura um contato com a sala de aula, possibilitando assim a experiência para lidar com desafios hoje existentes em nossa educação”.

“O Pibid para minha formação veio para somar, me tornando uma profissional muito melhor e com muito mais prazer e amor pela minha futura profissão”.

“Fará uma grande diferença para minha carreira profissional, pois a agregação de conhecimentos e práticas inerentes ao cotidiano escolar será crucial no que tange a contribuição didático-pedagógica”.

“O Pibid para mim representa pra mim uma belíssima oportunidade de conhecer e vivenciar o ambiente escolar, podendo assim agregar experiências, práticas e aprendizados que serão de fundamental importância para a minha vida docente”.

“Esse é um programa que deveria se tornar fixo no País, já que traz além de auxílio nas escolas, traz também experiência para os acadêmicos!”.

Todos os depoimentos mostram que o propósito para o qual o Pibid foi criado consegue ser alcançado. Todos os estudantes afirmam que a experiência com o programa tem auxiliado na sua formação docente. Além disso, contribui para compreender as relações dentro de uma escola:

“Pois além de integrar os acadêmicos ao cotidiano em sala de aula, estreita as relações com o ambiente escolar”.

“Com o Pibid podemos ir nos acostumando com a rotina de uma escola e também com a rotina dos alunos, tendo noção do que é lecionar antes de formado”.

“Oportunizou o contato com a realidade escolar, a observação de limites e possibilidades para o ensino, entre outras”.

Com os depoimentos, os estudantes deixam claro a sua percepção e entusiasmo em participar deste programa. As escolas, por meio de seus diretores, também deixam claro sua satisfação de ter o Pibid em sua programação. No seu entendimento, o Programa contribui não só com o aprendizado dos acadêmicos, mas pode contribuir para termos melhores professores num futuro próximo e assim, melhorarmos a educação em nosso país.

“É um programa muito importante porque formará melhores professores para o nosso país tão desacreditado da educação”.

“Quem sabe tenhamos professores mais dispostos e animados que alguns que vemos hoje”.

“É uma possibilidade de melhorarmos a educação deste país”.

“Tem ajudado a dinamizar a escola e animar professores e alunos”.

As reflexões acima, nos ajudam a compreender a importância de um programa como este, quando nas escolas todos os que dele participam se entusiasmam e desejam sua continuidade. No âmbito da formação de professores, especialmente os de Ciências e Biologia, em nosso país, os autores vêm chamando a atenção para as deficiências relacionadas especialmente com a parte didático pedagógica. (CARVALHO; GIL PEREZ, 1998. SILVA; SCHNETZLER, 2006. SCHEID, 2006).

Desse modo, o Pibid está abrindo mais uma porta, mantendo dentro da IES um espaço de formação amplo que já mostra seus resultados. Dentre eles, o número de estudantes que nele se mantém e que apontam a licenciatura como uma opção profissional.

Malucelli observa que estudos sobre metodologia e epistemologia da Ciência revelam certas exigências para o trabalho científico, tão amplas como as do trabalho docente, no entanto, segunda a autora, “a nenhum cientista é exigido que possua o conjunto de conhecimentos e destrezas necessárias para o desenvolvimento científico: é muito claro que se trata de uma tarefa coletiva”. (2007, p. 29).

Para a autora, o trabalho docente tampouco é, ou melhor, não deveria ser, uma tarefa isolada. Malucelli (2007, p. 29) observa que

[...] nenhum professor deve sentir-se vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassam as possibilidades de um ser humano. O essencial é que se possa ter um trabalho coletivo em todo o processo ensino/aprendizagem: da preparação das aulas até a avaliação. Dessa forma, a complexidade da atividade docente deixa de ser vista como um obstáculo à eficácia e um fator de desânimo, para tornar-se um convite a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas e, assim, aproveitar a enorme criatividade potencial da atividade docente.

Diante da posição da autora, as atividades do Pibid tornam-se um espaço para pensar e ampliar as trocas e reflexões na formação do professor. O trabalho coletivo de inovação, pesquisa, ensino e mesmo a extensão, é proporcionado neste espaço de ação de professores e estudantes. Neste cenário, entende-se que a tarefa de um professor vai para além de seu curso na graduação, passa por essa ação coletiva e por uma formação permanente capaz de gerar conhecimento e motivação, impulsionando o fazer docente num ciclo iniciado na graduação perpetuando na vida profissional do professor.

Considerações finais

A partir das reflexões acima, podemos concluir que, no que tange à formação do professor, o Pibid é o espaço por excelência. Nele, os acadêmicos podem vivenciar sua vida profissional antecipadamente e prepararem-se muito melhor para ela. Todos os depoimentos revelam este fato que se torna palpável no desempenho destes acadêmicos em sala de aula. Acabam se destacando pela postura, pelo comprometimento, pela aprendizagem e pelo seu desempenho nos estágios. Não só aos acadêmicos, mas também aos professores supervisores e coordenador deste subprojeto, pois proporcionou ricos momentos de aprendizado nas relações estabelecidas com os envolvidos no processo.

As relações entre os estudantes das escolas, acadêmicos, professor supervisor e coordenador do subprojeto de Ciências Biológicas promoveu além do aprendizado, uma nova postura e um novo olhar para o que tem sido a docência em nosso país. Como anda a educação em nossa região? Estado? País?

É um programa que deveria ter continuidade e ser pensado com seriedade por parte dos políticos da nação. É uma oportunidade para os jovens se entusiasmarem com sua profissão e quiçá reverter o quadro estabelecido na educação em nosso país. Também de garantir uma melhor formação na área.

Seria o momento de todas as IES e escolas promoverem uma revolução na educação tão desgastada, como a que vivemos atualmente. Escolas e universidades devem refletir mais e melhor sobre o que se pode fazer para mudar esse quadro estabelecido na educação e seus reflexos na sociedade.

Referências

CARVALHO, Ana Maria Pessoa; Gil-Pérez, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Wanderlei (org.). **Biologia: o professor e a arquitetura do currículo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.

-
-
- CHASSOT, Attico. **A Educação no Ensino de Química**. Ijuí: Unijuí, 1990.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LIMA, Luiz E. C. O Ensino de Biologia nos Cursos Técnicos de Segundo Grau da Área não Biológica. **VI Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia” – Coletânea**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1997.
- MALDANER, Otávio Aloísio. Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de Educação Básica. In: NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: Alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- MALUCELLI, Vera Maria Brito. Formação dos professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia**. 2007 jan./mar.; 29 (66) 113-116.
- SCHEID, Neusa Maria John. **A Contribuição da História da Biologia da Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas**. Tese de Doutorado do PPGECT da UFSC. Florianópolis, 215 p. 2006.
- SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de Biologia. **Ciência & Educação**. v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS DE GRADUAÇÃO

Amanda Goulart ¹

Cinara Lino Colonetti ²

Gislene Camargo ³

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), conforme a portaria 46 de 11 de abril de 2016, assegura no art. 2º do Capítulo 1, que o programa “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”, o que suscita refletir sobre a maneira com que cada IES irá contribuir com o aperfeiçoamento de seus acadêmicos.

O subprojeto Pedagogia abrange 38 acadêmicos, 4 professoras supervisoras e 2 professoras coordenadoras de área. São quatro escolas campo envolvidas, totalizando em média 80 crianças da Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O curso de Pedagogia da UNESC funciona em dois turnos, vespertino e noturno, portanto, os acadêmicos que têm bolsa do Pibid, podem intervir nas escolas nos períodos matutino e vespertino.

A formação dos docentes em nível superior, por meio do Pibid, consolida-se de acordo com os objetivos propostos pelas coordenadoras de área

1 Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense; amandakryptonite@gmail.com

2 Professora de Pedagogia da rede pública; cinaralc@yahoo.com.br

3 Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense; gislene@unescc.net

ao elencarem as ações, que são atreladas à portaria 46/11-04-2016. Consta no Capítulo 2 do projeto, art. 6º, que o projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: Inciso VI - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores. Portanto, elaborou-se a problematização: Qual o papel do Pibid no incentivo à produção escrita? Qual a relevância da produção escrita para a formação dos professores?

Os grupos de acadêmicos comparecem semanalmente nas escolas campo. Nos primeiros momentos, conhecem as escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos, há os momentos de adaptação e reconhecimento da turma e da professora supervisora. Após os reconhecimentos iniciais, as professoras supervisoras iniciam os planejamentos em conjunto, em que ora os acadêmicos participam observando, ora intervindo.

Esses planejamentos e intervenções são acompanhados pelas professoras coordenadoras de área, nos encontros na universidade. São trazidos para as discussões os entraves, as experiências de ensino, as dinâmicas da escola, as metodologias e concepções teóricas, entre outros. Todas as socializações a respeito das escolas são abordadas com respeito e as críticas geralmente são tratadas com as professoras supervisoras e direção das escolas.

No intuito de “ampliar e aperfeiçoar o uso da língua portuguesa e a capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores”, as coordenadoras de área do subprojeto Pedagogia desafiam que todas as socializações referentes às práticas das escolas sejam fundamentadas teoricamente, e que os registros das observações e atuações feitos pelos acadêmicos tenham o formato de relato de experiência de ensino ou artigo de pesquisa.

Durante esses anos, houve grande rotatividade de bolsistas, porém, cada um deles, pelo menos uma vez, apresentou trabalho em eventos para o grupo. Dessas socializações, surgem os relatos e artigos. A maioria dos bolsistas já apresentou em eventos internos e externos. O Pibid UNESCO promove anualmente um evento para relatos de experiências de todos os cursos envolvidos. E há ainda o incentivo para a participação em eventos nacionais. Os principais debates que originaram artigos no subprojeto Pedagogia estão relacionados às práticas pedagógicas tradicionais observadas nas escolas campo.

A participação dos alunos no projeto permite sua inserção no contexto das escolas públicas desde o início da formação acadêmica. Dos objetivos específicos do Pibid cabe ressaltar alguns dos quais estão escritos no artigo quarto do regulamento como:

III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;

IV. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

A formação de professores está em constante movimento, ou seja, há uma necessidade de estar se aperfeiçoando, principalmente devido às novas tecnologias e às mudanças que ocorrem na sociedade.

A proposta do Pibid na UNESCO

Os projetos do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de Educação Básica e orientação de professores das IES.

O projeto institucional deve abranger diferentes dimensões de iniciação à docência, conforme consta o seu regulamento, entre as quais se destacam: O Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo; a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da Educação Básica; e a elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade.

O Pibid realiza atividades em diferentes turnos, em escolas municipais ou estaduais, conforme assinatura de termos de convênio com sua Se-

cretaria ou Gerência de Educação. Também há as atividades na universidade, sendo que a participação de todos os bolsistas é obrigatória.

As licenciaturas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, ofertadas pela instituição, compõem o Pibid. Além disso, os cursos de Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia participam de subprojetos interdisciplinares.

É obrigação de todo bolsista cumprir no mínimo oito horas de atividades semanais, segundo a especificidade de cada subprojeto junto à coordenação institucional.

Todas as ações desenvolvidas são registradas em relatórios. Portanto, é possível observar a evolução sistemática das etapas: estudo do contexto educacional, desenvolvimento de ações que valorizam o trabalho coletivo, planejamento e execução nos espaços formativos, participação nos projetos e análise do processo ensino aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa envolveu primeiramente a leitura proficiente do regulamento do Pibid da UNESCO e uma roda de conversa com os bolsistas. Posteriormente, foi realizada uma entrevista com quatro bolsistas do Pibid, questionando-os sobre as contribuições do programa para sua formação inicial. Os bolsistas serão identificados como: B1, B2, B3, B4.

Apresentação e análise de dados

O processo de construção do professor parte desde a experiência como estudante, onde ele observa características em seus mestres das quais mais tarde pode adquirir ou rejeitar. Mas, também, incluem-se nesse procedimento os saberes disciplinares, que consiste no conhecimento de determinada disciplina e que pode influenciar particularmente seu modo de agir, falar etc. Da mesma forma, englobam-se os saberes pedagógicos: planejar, objetivar, selecionar, criar e avaliar.

Além disso, a educação é o processo de desenvolvimento intelectual, moral e físico que envolve multidimensionalidade, que varia de acordo com o contexto cultural em que está inserida. Por isso, envolve o aprimoramento do docente, pois “o saber docente é um saber plural”. (TARDIF, 2007)

Diversos autores têm se dedicado ao estudo dos processos de formação de professores, dentre os quais destacamos Huberman (2007), que distingue a evolução da profissão docente em sete fases.

A primeira é a entrada na carreira (até os três anos), quando apresenta o estágio de sobrevivência e choque com a realidade que é totalmente diferente da sua idealização sobre o cotidiano escolar. E, também, enfatiza o entusiasmo do professor nesse ciclo ao ter uma turma sobre sua responsabilidade, onde fará suas primeiras descobertas.

O Pibid possibilita a inserção dos acadêmicos nas escolas para participarem efetivamente do contexto escolar e intervirem nesse ambiente. Sendo assim, a primeira fase descrita por Huberman (2007), como a entrada na carreira e o estágio de sobrevivência, pode ser transformada com a participação no Pibid.

Para sustentar tal afirmação, serão apresentadas as respostas dos bolsistas pibidianos perante a seguinte questão: Quais as contribuições do Pibid para a formação inicial dos professores?

B1 - O Pibid em minha opinião contribui de forma abrangente, ou seja, desde que se inicia no Pibid, na nossa formação acadêmica, contribui para a melhoria da oralidade e a escrita durante a graduação, além de propiciar novas experiências de atividades significativas e interação com o ambiente escolar. Dessa maneira levamos todas as contribuições do Pibid para iniciar a nossa docência de uma forma em que já iniciamos sabendo como é a prática nas escolas, aplicando o que já temos de experiência juntamente com experiências novas.

B2 - A contribuição das ações do Pibid, foram de grande valia para a minha formação, principalmente neste semestre letivo que tive a disciplina de Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil. Onde além de estar apresentando seminários e resenhas pela disciplina, eu também tive a oportunidade de estar inserido dentro de um contexto educacional, onde pude ver de perto como funciona a articulação da teoria e da prática do

ensino da Arte na educação infantil. Outro detalhe que pude acompanhar de perto durante minhas experiências no Pibid foi o processo de avaliação das crianças da Educação Infantil, que deve acontecer durante todo o processo de aplicação da atividade proposta. E a avaliação não deve ser quantitativa e reducionista, e sim, qualitativa e processual. Desse modo, tenho contato com a realidade escolar desde a minha formação, não tendo muito aquele choque inicial.

B3 - O Pibid de Artes Visuais me trouxe grandes contribuições para minha formação acadêmica e profissional, oferecendo-me a chance de estar inserida no meio escolar muito cedo. Através do Pibid, pude participar de discussões e estudos sobre arte e educação que foram muito significativas na minha formação e me propiciou experiências que muitas vezes o estágio remunerado não foi capaz de oferecer.

B4 - O Pibid foi importantíssimo, pois foi com ele que tive uma noção da realidade das escolas públicas. E foi através dessa convivência com a turma e a professora bolsista que fui perdendo o medo de encarar a sala de aula, e se sentindo mais segura. Foi uma experiência de grande valia, porque se não fosse o Pibid, agora que vou me formar no fim do ano, me sentiria um pouco despreparada. Então, ele proporciona: Saber como realmente funciona uma sala de aula, quais as práticas que podemos usar o que precisa ser mudado. Tudo isso antes de assumir uma sala de aula, o que é maravilhoso. Além disso, a experiência do Pibid no contexto escolar nos permite analisar quais atividades e atitudes podem ser modificadas e o que nós faríamos se fosse professor titular. Dessa forma, também podemos diferenciar e observar as semelhanças da teoria e a prática. O Pibid nos fortalece!

Ao analisar as respostas coletadas, podemos observar que os quatro participantes afirmam com plena certeza que as contribuições do Pibid para a sua formação inicial são de grande valia. Inclusive o B3 ressalta que as experiências do Pibid não se comparam às encontradas no estágio, afinal:

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabe-

lecionada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, a interação entre licenciando, coordenadores e supervisores geram um movimento contínuo de formação recíproca, em que tanto a escola quanto a universidade aprendem.

Segundo Tardif (2007), os saberes docentes são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Portanto, as experiências do Pibid são fundamentais para a formação inicial dos professores, pois o programa oportuniza vivenciar a docência de forma variada, acrescentando novas vivências a sua formação, contribuindo assim para instigar um olhar mais concreto sobre a docência. Dessa forma, a proposta do Pibid vai ao encontro de sua própria prática, indispensável à formação docente.

Considerações finais

A docência é um processo contínuo, que vai se construindo frente aos desafios estratégicos impostos ao professor durante as experiências. E o Pibid é base para a formação inicial do professor, pois ele lança um olhar para as fragilidades nas escolas, mas, sobretudo, oportuniza a elaboração de boas práticas para a melhoria na educação.

Visto que no Pibid teoria e prática aliam-se, há um significativo aumento da experiência, que, no futuro, ajudará na atuação em sala de aula. Após a transcrição dos dados das entrevistas, foi possível verificar o quão importante esse programa tem sido para a valorização do processo de formação docente.

Além disso, essa experiência propiciada pelo Pibid apresenta aos acadêmicos o quão desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja alicerçada no conhecimento do cotidiano escolar. Possibilita também um olhar investigativo e reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a formação inicial do docente.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Secretaria de Educação Básica da CAPES. Publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital n. 018/2010/CAPES – Pibid Municipais e Comunitárias**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

COLEGIADO UNA HCE. **12/2015**: Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2015.

HUBERMAN, Michaël et al. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio et al. **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESC.Colegiado UNA HCE. **Resolução 12/2015**: Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/12071.pdf?1442364785. Acesso em 23 jun. 2017.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: INTER-RELAÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Ledina Lentz Pereira¹

Elisa Netto Zanette²

Eloir Fátima Mondardo Cardoso³

Introdução

A Educação Matemática se constitui numa área complexa de atuação por trazer em seu núcleo estrutural a Matemática e a Educação, com suas teorias, tendências e especificidades como cita Bicudo (2008). Além disso, o caráter abstrato, a precisão dos conceitos, o rigor do raciocínio e a especificidade da linguagem, características do saber matemático, em geral, manifestam-se em dificuldades na aprendizagem dos alunos. São desafios, inerentes à práxis pedagógica em matemática, que implicam no reavaliar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada dos docentes, incluindo a formação dos acadêmicos das licenciaturas.

Neste enfoque, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído como política pública de valorização do professor e com o intuito de elevação da qualidade dos cursos de licenciatura (CAPES, 2008), constitui-se num espaço privilegiado de aprendizagem da docência nas diversas áreas, incluindo a Educação Matemática. Na UNESCO, o primeiro

1 Docente do curso de Matemática na Universidade do Extremo Sul Catarinense; llp@unesc.net

2 Docente do curso de Matemática na Universidade do Extremo Sul Catarinense; enz@unesc.net

3 Docente do curso de Matemática na Universidade do Extremo Sul Catarinense; efm@unesc.net

projeto institucional do Pibid ocorreu no período de 2012-2013, envolvendo alguns de seus cursos de licenciatura, incluindo o curso de Matemática. O subprojeto Matemática integrava três escolas públicas de Educação Básica.

No Pibid, as ações desenvolvidas pelos acadêmicos do projeto são acompanhadas pelos professores coordenadores e supervisores, com intuito de contribuir para a formação inicial para a docência. Neste contexto, este capítulo tem por objetivo refletir sobre o processo de iniciação à docência, na inter-relação do conhecimento entre a universidade e a escola, no âmbito do subprojeto Matemática da UNESCO.

Fundamenta-se teoricamente a partir dos pressupostos pedagógicos assumidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e pela Proposta Curricular do Município de Criciúma (PCMC) cuja abordagem é a Teoria Histórico-Cultural.

Educação Matemática na formação inicial da docência: da teoria à prática pedagógica

A Educação Matemática, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), é a área do conhecimento que estuda as múltiplas relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Os estudos integrados destes três campos subsidiam teoricamente e norteiam as questões relacionadas à formação docente inicial e continuada. Assim, a docência na Matemática, com suporte em teorias de aprendizagem, tem a atribuição de explicitar o significado dos objetos de estudo, de problematizar o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito do conhecimento matemático; na aplicação; no âmbito do currículo; e, na metodologia de ensino.

Para Micotti (1999), as variações no modo de ensinar determinam diferenças nos resultados obtidos na escola, que se constitui no lugar de mediação para a apropriação de conhecimentos, na formação cognitiva, afetiva e ética. Em sua função social, deve promover, igualmente, o desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas (SC/SEE, 2014).

Sendo assim, a formação docente implica em saberes, que Tardif (2008) considera como saberes plurais, formados pelos saberes da formação pedagógica, disciplinares, curriculares e experiências. Os saberes pedagógicos apresentam-se nas concepções oriundas de reflexões sobre a prática

educativa, “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. (TARDIF, 2008, p. 37).

Para Schön (1995), os saberes experienciais ou práticos são desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Originam-se da experiência e são validados por ela, provenientes de sua história de vida, de sua caminhada dentro e fora do contexto escolar. Os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social (FREIRE, 1996). Neste caso, o processo de ensino necessita de rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras, numa relação de ensino-aprendizagem dialética.

O saber disciplinar constitui-se de saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas. É o saber que a escola seleciona e organiza para ser ensinado nos programas escolares, segundo Gauthier (2006). Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais. São recursos cognitivos úteis que possibilitam aos docentes organizar sua ação em função de objetivos, conteúdos, métodos, expectativas, sequências e cronograma (TARDIF, 2008).

Conforme Schön (1995), a organização do currículo deve ser um processo contínuo uma vez que a formação pretendida se fundamenta em dois princípios: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação. Os currículos devem contemplar cinco indicadores relevantes: a flexibilização, a contextualização, a competência, a problematização e a interdisciplinaridade.

Libâneo (2004, p. 5) diz que “a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados.” Nesta concepção, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1999) e seus colaboradores: Leontiev, Rubinstein e Luria.

Em relação à prática pedagógica do professor com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Libâneo (2004, p. 5) afirma que: “Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática”.

Desse modo, o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e para isso é fundamental investir em metodologias e procedimentos sistemáticos do pensar na organização do ensino. Davydov, um dos contemporâneos do surgimento da Teoria Histórico-Cultural, organizou uma proposta de Ensino Desenvolvimental (ED). Segundo Rosa, Moraes e Cedro (2010, p. 139), este autor “chama atenção para o método de ascensão do abstrato ao concreto, que é um dos princípios didáticos necessários para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico”.

Assim, a base do ED de Davydov são os métodos ou procedimentos para organizar o ensino, de uma forma que o estudante realize atividades adequadas para a formação deste tipo de pensamento. Enfatiza o caráter ativo da aprendizagem com base nas teses gerais do conhecimento científico, ou seja, a sua gênese e a sua essência, e não de casos particulares. No âmbito da Matemática, tem como princípio básico o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, na proposição de organização de ensino a partir das significações algébricas, geométricas e aritméticas (ROSA, MORAES, CEDRO, 2010).

Portanto, a Matemática é compreendida como uma forma de expressão do pensamento humano, formada por conhecimentos científicos e está inserida no contexto escolar com a proposição de desenvolvimento intelectual e de humanização, como instrumento de pensamento para a compreensão e transformação da realidade social. Desse modo, o ensino promove o entendimento das situações que se apresentam no cotidiano e do próprio conhecimento matemático (CRICIÚMA/PCMC, 2008).

No âmbito da relação ensino e pesquisa, a partir da Teoria Histórico-Cultural, Libâneo (2004, p. 19), cita que “a ideia do ensino com pesquisa é a de que o professor faça pesquisa enquanto ensina” na concepção de ensino como “experimentação formativa”. Neste caso, o professor intervém ativamente por meio de tarefas nos processos mentais das crianças, produzindo novas formações por meio dessa intervenção.

Pibid: o contexto histórico do subprojeto Matemática-UNESC

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm se deparado com um cenário cada vez mais complexo de formação de professores, associado a

diferentes fatores, entre eles, o desprestígio e a desvalorização da profissão docente; a diversidade presente no contexto escolar, proveniente da ampliação do acesso das classes menos favorecidas; o reconhecimento da multiplicidade de saberes necessários para a atuação profissional; a disseminação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), entre outros fatores (TINTI, 2012).

Políticas públicas têm sido implantadas com o intuito de melhorar este contexto, dentre elas, o Pibid que visa potencializar o processo formativo de iniciação à docência. Na UNESCO, é desenvolvido desde 2012 com a participação de diversos cursos de licenciatura, incluindo a Matemática.

Gatti *et al* (2014) também afirmam que um diferencial no programa Pibid é investir na formação dos licenciandos com a integração dos professores: das universidades que os orientam e das escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar. Atuam como co-formadores no processo de iniciação à docência. Ao ampliar o diálogo com mais escolas da região, oportuniza aos docentes, condições de avaliações periódicas de suas práticas pedagógicas, debates e adequações dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos sistemas de ensino local, para que possam promover formação inicial e continuada de professores com qualidade social (UNESCO, 2012).

Tinti (2012) também destaca as potencialidades do projeto ao propiciar uma parceria efetiva entre as universidades e as escolas e contribuir na formação inicial do professor, uma vez que “concebe a inserção do licenciando na realidade escolar, de forma a familiarizá-lo com a cultura escolar; com as práticas educativas e com os principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto educacional atual”. (TINTI, 2012, p.47).

No âmbito da Matemática, as práticas educativas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem amparam-se, como dito anteriormente, nos pressupostos pedagógicos assumidos pelas Propostas Curriculares de Santa Catarina e do município de Criciúma, cuja abordagem é a Teoria Histórico-Cultural. A organização das ações para a pesquisa, observação e práxis matemática no subprojeto estruturaram-se em três linhas de estudo: o ED de Davydov e seus colaboradores; a Modelagem Matemática (MM); o uso das TICs na Educação Matemática.

Desse modo, os estudos e as práticas pedagógicas representam os anseios de promover um ensino que contemple as relações aritméticas, geo-

métricas e algébricas no processo de elaboração e apropriação dos conceitos teóricos de matemática pelos estudantes. O intuito é de criar a necessidade da atividade de estudo, cuja estrutura é composta pelas tarefas de estudo, as ações de estudo e por fim as tarefas particulares (AGUIAR; CARDOSO, 2016). Para Vygotsky (1999), não é qualquer ensino que possibilita o desenvolvimento intelectual da criança, o bom aprendizado é somente aquele que se “adianta ao desenvolvimento”. Logo, o conhecimento significativo acontece com base em conceitos científicos, adquiridos na escola, de forma sistematizada e intencional, e não em situações espontâneas do cotidiano do indivíduo.

A MM, uma das linhas do subprojeto Matemática, é citada por Basanezi (2002, p. 24) como

[...] um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual.

Por esta possibilidade de relação com a realidade, justifica-se a inclusão da MM no currículo. Barbosa (2004, p. 74) apresenta cinco deles: “motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para utilizar a matemática em diferentes áreas, desenvolvimento de habilidades gerais de exploração e compreensão do papel sociocultural da matemática.” Contribui na formação sujeitos mais críticas nos debates e nas tomadas de decisões, que envolvam aplicações da matemática. Se constitui num ambiente de aprendizagem associado à problematização e investigação, “no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade”. (BARBOSA, 2004 p. 75)

No contexto de uso das TICs, uma das linhas de estudo, investigam-se as possibilidades de uso e contribuição de *softwares* matemáticos para a elaboração dos conceitos de geometria plana e espacial, geometria analítica, álgebra e, em específico, as funções matemáticas, como ação de aprendizagem para a docência. Citando como exemplo, há o software GeoGebra 3D utilizado no projeto, de característica da geometria dinâmica, o qual permite várias representações de um mesmo objeto matemático, possibilitando a

análise da representação geométrica, algébrica e aritmética, contribuindo para a elaboração dos conceitos e potencializando o ensino e a aprendizagem dos conteúdos.

Percurso metodológico

O presente estudo se constitui em um relato experiência, contempla as abordagens qualitativa e quantitativa, de análise e coleta de dados. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006), o método qualitativo possibilita a análise com profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes observados e as experiências únicas.

Buscou-se por meio do método qualitativo, a análise das reflexões dos acadêmicos bolsistas, no desenvolvimento das atividades expressas nos seus relatórios mensais e publicados na sala virtual do Pibid Matemática, como também dos depoimentos das supervisoras, professoras da Educação Básica. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: diário de bordo, ferramentas de comunicação e publicação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, as socializações ocorridas no grupo Pibid, constituído nas redes sociais via Internet e nas reuniões. Após a coleta dos dados, estes foram analisados e os resultados constam nesse relato.

A vivência pibidiana aqui relatada ocorreu no processo de ensino e aprendizagem em situação escolar, na formação docente, na observação e na atuação em sala de aula; nos processos de estudo e pesquisa no ambiente acadêmico, na inter-relação de conhecimento entre escola e universidade. Os resultados das ações promovidas foram socializados e debatidos em seminário interno com a participação de todos os pibidianos de Matemática, e a mediação dos professores coordenadores e supervisores.

A seguir, apresentam-se os resultados e discussões dos dados coletados no processo de vivência dos pibidianos, no período citado. Para preservar a identidade dos pibidianos, identificaram-se suas falas pela letra A, seguida de um número que varia de 1 a 23. E para identificar a fala das professoras, a letra P.

Resultados e discussões: o processo de vivência pibidiana no subprojeto Matemática - a Universidade e os espaços escolares e a atuação dos docentes e discentes

No período de 2014 a 2018, o Pibid Matemática atuou em cinco escolas – duas estaduais de Ensino Médio e três municipais. Em 2015, em função de solicitação de desligamento do projeto de professoras supervisoras, duas novas escolas foram integradas. Atualmente, participam vinte e três acadêmicos bolsistas do curso de Matemática, duas professoras da UNESC - coordenadoras de área e três professoras da Educação Básica - supervisoras, que atuam em três escolas, sendo duas municipais e uma estadual com atendimento de 226 alunos.

No desenvolvimento das ações promovidas neste mesmo período (2014-2018), o movimento ocorreu em situações inter-relacionadas de estudo, pesquisa, observação, ensino e socialização. Os pibidianos foram distribuídos em três grupos, organizados a partir das linhas de estudo propostas no projeto. Cada grupo atuou em uma das escolas públicas integrantes do projeto. As ações desenvolvidas nos quatro anos de atuação caracterizaram-se por estudos teóricos na UNESC e atividades práticas, de observação e atuação, nas escolas. A cada ano, os alunos eram convidados a permutar entre as escolas e as linhas de estudo.

Nos encontros semanais na IES, ocorriam as reuniões, os estudos dos textos e dissertações sugeridas pelos professores, planejamento das ações, elaboração dos relatórios, produção de material de apoio para as oficinas nas escolas e eventos. Os resultados dos estudos eram socializados pelos pibidianos em seminários internos. Foram promovidos quatro seminários internos. Em cada encontro dois grupos apresentavam a sua produção e reflexões. Os debates contribuíam na ampliação da compreensão dos textos em estudo. Nesse espaço também ocorriam os relatos de experiência das ações desenvolvidas na escola, o planejamento das atividades de aula e a avaliação. Nas reuniões eram debatidas as ações em andamento, as previstas no subprojeto e as dificuldades no desenvolvimento das atividades. Também eram feitas reuniões específicas entre docentes para discussão e resolução dos problemas e indicações de necessidades dos alunos na escola.

Os relatórios mensais, produzidos individualmente pelos pibidianos e publicados no AVA, possibilitaram a avaliação e o registro constante das ações promovidas na escola participante e na UNESCO, permitindo o aperfeiçoamento do trabalho e a correção dos possíveis desvios de propósito. Eram lidos e avaliados pelos professores e devolvidos aos pibidianos com as devidas considerações. Muitos elementos apontados nos relatórios constituíram-se de indicadores para melhorar e replanejar as ações.

A partir dos relatórios, foi possível verificar que o movimento contínuo de avaliação e reavaliação dos processos possibilitou uma formação inicial à docência com inserção no espaço da sala de aula, observação participante e interação com o docente e os alunos. Como cita Tardif (2008), os saberes pedagógicos são construídos pelo professor na ação combinada entre teoria e prática, articulados na relação com os alunos em contexto escolar e o conhecimento científico.

O conhecimento empírico do contexto escolar, nas dimensões socioeconômicas da comunidade, na leitura e análise do Projeto Político Pedagógico, possibilitou compreender as políticas de gestão, a opção curricular adotada pela escola, a centralidade das práticas pedagógicas, a perspectiva e regularidade de formação docente, os projetos alternativos e suas configurações, entre outros. Tinti (2012) afirma que ao inserir o licenciando na realidade escolar, ele se familiariza com a cultura escolar, com as práticas educativas e com os principais desafios enfrentados pelos docentes no contexto educacional atual, relevantes a sua formação.

As leituras e reflexões a partir de textos sugeridos, artigos, dissertações e teses utilizadas para a compreensão e planejamento das atividades de aula, a partir das linhas de estudos, possibilitaram a apropriação dos conhecimentos e a busca nas formas e métodos para compreender e transformar o contexto da prática. A importância da vivência acadêmica pibidiana situa-se também na possibilidade de experimentar atividades matemáticas em sala de aula, simulando a prática futura de professor. Sobre isso, a acadêmica A15 cita a importância dos estudos e da interação com os autores das dissertações estudadas. Ao citar uma das autoras que apresentou sua dissertação, A15 afirma que: “Apesar de leituras e estudos, houveram [sic] muitas dificuldades em entendê-la, por se tratar de um conteúdo introduzido na Teoria Histórico Cultural”.

No processo de desenvolvimento de uma das oficinas relacionadas à introdução ao conceito de divisão e multiplicação na perspectiva Histórico-Cultural, a acadêmica A12 relata o processo de resistência a mudanças de metodologias no ensino:

“No início houve um pouco de resistência por parte dos alunos, mas ao passo que foram concluindo as atividades foram se surpreendendo e nos surpreenderam também. Alguns alunos conseguiram identificar mais facilmente nossa proposta, ao passo que outros não, mas o mais importante foi que todos conseguiram realizar as tarefas”.

Ao citar o movimento de ser professor, em outra atividade prática na escola, a acadêmica A7 afirma que:

“O Pibid tem me proporcionado experiências gratificantes, desde o aprendizado do aluno e apropriação do conteúdo proposto na oficina aplicada, até a minha própria experiência em falar em público. A cada oficina que aplicamos mais aumenta minha vontade de seguir a carreira de professora e cada vez mais me motiva a ajudar o próximo”.

Como alega Tinti (2012), a vivência pibidiana apresenta-se como a possibilidade de tornar a carreira docente mais atrativa para os licenciandos.

“Aplicação da oficina para os alunos da turma 801 foi a primeira que tive participação, despertou-me ainda mais a vontade de seguir a profissão que sempre sonhei. Tendo a oportunidade de dar uma aula, vejo a diversidade de alunos que uma escola tem, e, faz-me ver de que modo conseguirei ajudá-los no decorrer da minha carreira, para que todos consigam obter o conhecimento desejado acerca do ensino da matemática” (ACADÊMICA A5).

Para isso, o planejamento e execução de projetos de ensino, com o objetivo de contribuir no processo de aprendizagem, mostram-se relevantes na formação dos pibidianos, permitindo a cada um ser protagonista do seu fazer pedagógico, conforme é citado nos relatórios mensais. No registro do

acadêmico A8 evidencia-se a importância desta ação na formação inicial da docência:

“Ao aplicar a oficina, fiquei feliz e esperançoso, pois os estudantes conseguiram compreender facilmente os conceitos ensinados, por nós acadêmicos. Minha preocupação consistia no fato de que estes estudantes tiveram um ensino pautado numa perspectiva empirista, de acordo com Davydov a cristalização de conceitos empíricos obstaculiza o conhecimento teórico, no entanto, houve a apropriação dos conceitos teóricos ministrados”.

Tinti (2012) afirma que o movimento de experienciar o processo de iniciação à docência possibilita ao pibidiano desencadear reflexões sobre o seu futuro ambiente de trabalho. Possibilita também vivenciar muitos dos dilemas emergentes no cotidiano escolar, contribuindo dessa forma para a superação de possíveis pré-conceitos sobre o sistema público de ensino e uma minimização do “choque de realidade” que usualmente ocorre nos primeiros anos da profissão. Além disso, possibilita avaliar diferentes metodologias de ensino que determinam diferentes resultados de aprendizagem, como cita Micotti (1999). A respeito disso, o acadêmico A21 reflete sobre o processo de elaboração dos conceitos matemáticos a partir do ED de Davydov:

“O desenvolvimento do conceito na sala de aula foi muito produtivo. Houve certo receio inicial, devido ser um conceito que vai contra ao que é ensinado nas escolas mecanicamente. As expectativas colocadas na turma eram muito baixas, mas ocorreu uma superação, devido a dedicação e de certo modo demonstraram uma certa facilidade na aprendizagem. O retorno dos alunos foi positivo, ficaram satisfeitos com a dinâmica aplicada, devido ser algo diferente do tradicional”.

O desenvolvimento de atividades inovadoras e interdisciplinares mostrou-se desafiador no processo da vivência pibidiana. A interdisciplinaridade, segundo Schön (1995), é o processo de comunicação entre os saberes e práticas necessários à compreensão da realidade ou objeto de estudo, sustentando-se na análise crítica e na problematização da realidade.

Fundamental, portanto, no processo de ensino e aprendizagem, foi possível desenvolver em ações pontuais. Citando como exemplo, as oficinas com o subprojeto de Ciências, mostraram-se enriquecedora aos professores e acadêmicos por possibilitar a intercomunicação entre os saberes e práticas das áreas, potencializando o processo formativo.

Também citado com frequência nos relatórios dos pibidianos, a contribuição na formação por meio do acompanhamento e possibilidade de reflexão e intervenção no trabalho dos professores nos diversos espaços da escola. Desde o planejamento de ensino, a elaboração e organização de material didático, a estruturação dos conteúdos em apresentação multimídia e os processos de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos. A acadêmica A18, ao refletir sobre a ação pedagógica, cita que o processo de ensinar e aprender possibilitou “a experiência de ser professor realmente, o contato com os alunos, ver suas dificuldades e minhas também”. Enfatiza ainda mais:

“Pude notar o interesse e desinteresse por parte dos alunos, mais aos que se interessaram foi gratificante. Não foi possível aplicar nossa oficina na íntegra, como planejado, pois nossa escola não possui laboratório de informática, quem sabe os resultados poderiam ter sido diferentes. Ver que tem seu lado positivo e negativo, como muitos se importam e que outros nem tanto, ou quase nada, me faz ver que temos a obrigação de tentar mudar esse cenário, não só fazer com que seja atraente, mas que compreendam a suma importância de sua educação. Saber que a educação em todo Brasil está em crise, me faz refletir sobre o que se pode fazer. Que ser professor não é simplesmente entrar em sala de aula e “passar conteúdo”, mais sim que temos um compromisso social junto à essas crianças, adolescentes e jovens. Sei que não faremos milagres sozinhos, mais com certeza se fizermos nosso trabalho com dedicação conseguiremos bons resultados”.

A participação nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe ocorreu de forma tímida, com poucas oportunidades nas escolas. Entretanto, as reuniões de trabalho entre os pibidianos oportunizaram o movimento de posicionar-se, sugerir, refletir, ouvir e socializar as experiências vivenciadas.

A organização de eventos nos espaços escolares, por meio de oficinas, gincanas e exposições, com o intuito de divulgar os resultados parciais e finais das atividades, mostraram-se relevantes no desenvolvimento de competências para a organização, planejamento, execução e avaliação.

Sobre a experiência como coadjuvantes na ação pedagógica, o registro da acadêmica A2 indica a valorização da profissão professor de acordo com um dos objetivos do Pibid (UNESC, 2012), qual seja, contribuir para a valorização da profissão magistério:

“Auxiliar os alunos na realização das tarefas propostas despertou em mim, ainda mais, a vontade de ser professora, de lecionar, de passar ao próximo meus conhecimentos e receber o mesmo deles. Entre os 13 alunos participantes, uma possui deficiência intelectual, o que mostra a grande diversidade em uma única sala de aula, a princípio ela se mostrou resistente, pois sua professora estagiária faltou no dia da oficina, porém com um pouco de insistência ela se dispôs a participar, e pra nós que estávamos aplicando a oficina foi muito gratificante”.

No âmbito da relação ensino e pesquisa, foram desenvolvidos e socializados trabalhos em seminários internos que ocorreram com regularidade semestral, possibilitando aos pibidianos experienciar o processo de organização de dados a partir de fundamentos teóricos, apresentá-los aos colegas e participar dos debates reflexivos sobre os temas apresentados. Além disso, participaram de eventos científicos, locais, regionais e nacionais. Este movimento inferiu no aprendizado dos acadêmicos, no contexto de produção científica, na reflexão sobre a prática, e no processo de ensino-aprendizagem, relevante na sua formação, como cita Tardif (2008).

As produções científicas dos pibidianos no subprojeto evidenciaram um aumento nas socializações nos dois últimos anos. Desde a participação em eventos científicos, feiras de matemática, publicação em anais de congressos, em periódicos e na forma de capítulo de livros. Em 2014 foram publicados quatro artigos e cinco resumos em eventos internos e externos com a participação de seis acadêmicos e três professores. Em 2015 foram publicados dois artigos e sete resumos em anais de eventos internos e externos com a participação de oito acadêmicos e quatro professores. A participação no ENLIC contou com a produção de três artigos. No ano 2016 foram

socializados oito trabalhos em seminários com a participação de 21 acadêmicos e cinco professores. Neste mesmo ano, foram publicados no ENLIC três resumos expandidos com a participação de sete acadêmicos e quatro professores. Além disso, foram publicados em anais de eventos dois artigos completos e seis resumos em anais de eventos internos e externos com a participação de seis acadêmicos e quatro professores, com premiação de trabalho.

Da mesma forma, em 2017 foram publicados três trabalhos no ENALICSUL com a participação de sete acadêmicos e quatro professores. Nos eventos científicos internos também foram publicados neste mesmo ano, dois artigos completos, sendo um premiado no evento e 12 resumos publicados em anais de evento, com a participação de 15 acadêmicos e cinco professores.

Uma das professoras supervisoras, nomeada P3, cita que: “ser professora supervisora do Pibid durante este semestre me possibilitou ter uma nova experiência como docente.” Para a professora, o Pibid “contribui para a educação, tanto na formação do acadêmico, futuro professor e um eterno pesquisador quanto na aprendizagem dos alunos com tecnologias diferenciadas”.

Dentre as diversas experiências em sala de aula no projeto Pibid, os pibidianos Catarina et al. (2017) desenvolveram o estudo de unidade de medida e a sua relação com a elaboração do conceito de perímetro e área, a partir dos estudos de Damazio (2014). Verificaram que o conteúdo abordado, mesmo sendo definido como o elemento central do processo de formação do pensamento teórico da Matemática, tem sido deixado de lado e por muitas vezes esquecido no processo de ensino aprendizagem. Relatam também que os resultados do estudo e a atividade de aula não tiveram apenas momentos de sucesso, porém oferecem subsídio para compreender que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da matemática existem, e devem ser sempre questionadas e analisadas, objetivando a otimização no processo.

Os resultados apresentados no trabalho de Catarina et al. (2017) foram socializados e debatidos em seminário interno na UNESC. Os debates e reflexões ocorridos nesta atividade ampliaram a compreensão da abordagem adotada e propiciaram a avaliação e ajustes nas novas propostas sugeridas. Em tais resultados, ficou evidenciada a importância da articulação

entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, e contribui na qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008).

Pereira et al. (2016) relatam os estudos de MM desenvolvidos e fundamentados no livro “Modelagem Matemática na Educação Básica” de Almeida et al. (2012), e justifica a escolha da sequência didática por relatarem a adequação para prática de sala de aula e argumentaram que à medida que o aluno realiza as atividades, nos diferentes momentos, fica evidente a compreensão acerca da resolução dos problemas em estudo.

Os pibidianos apresentaram duas oficinas de MM em eventos distintos, com o objetivo de aplicar os conceitos matemáticos de função afim, sistemas de equações com duas incógnitas, plano cartesiano, composição de funções, porcentagem e trigonometria. Também produziram e aplicaram a oficina de MM para o ensino de geometria plana e espacial, numa sequência didática adaptada das dissertações de Andrade (2014) e Mialich (2013), respectivamente. Esta última também fundamentada na proposta de MM de Almeida et al. (2012), aplicada para estudantes do 8º ano de uma escola no município de Criciúma - SC, em outubro de 2015.

Nas ações desenvolvidas e relatadas por Silva et al. (2017), no processo de estudos teóricos, observação e experiência das práticas docentes, possibilitaram a construção de significados e reflexões relacionados à prática da docência, enquanto processo de aprendizagem. Citam também que o “ser profissional”, na área da educação, é complexo. Cada aluno apresenta uma característica individual, na maneira de relacionar-se e na forma de apropriação dos conceitos matemáticos.

A docência com o uso das TICs, de materiais manipuláveis e do *software* GeoGebra, citado por Romeu e Zanette (2016) na vivência pibidiana, possibilitou elaborar conceitos com ênfase na análise do processo de construção dos elementos em estudo, o que pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino e aprendizagem em Matemática. Também argumentaram que ao manipular os objetos no GeoGebra e nos materiais de apoio, a percepção espacial dos alunos foi ampliada ao contato direto com os objetos e/ou a simulação dos mesmos. Afirmaram que a experiência desenvolvida na vivência de iniciação à docência proporcionou um espaço formativo diferencial, pela atuação na escola, na IES e com os demais colegas pibidianos e professores.

No estudo de Expressões Numéricas, em 2017, os pibidianos relataram a importância das suas participações e intervenções nas atividades de construção de tais conceitos com os alunos da Educação Básica, pois desafiavam a resolver as atividades no quadro. Este movimento promoveu motivação e satisfação dos alunos ao obterem as respostas corretas. Segundo a pibidiana A14, a experiência docente foi importante, pois comprovou seu domínio no conteúdo matemático e na proposta didática da aula ao debater tal conteúdo. “Realizar a revisão com os alunos foi um grande aprendizado porque o meu estágio foi bem diferente da maneira em que a supervisora trabalha. Uma nova experiência com turma diferente e métodos diferentes foi bem interessante e gratificante”. Segundo a mesma pibidiana, foram gratificantes o respeito e o carinho manifestados por alguns alunos na confraternização de final de ano na escola.

Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto inferiu numa experiência que possibilitou aos pibidianos: elaborar, aplicar, analisar e apresentar os resultados dos estudos na literatura, das oficinas feitas em sala de aula ou eventos para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Permitiu também, refletir e aprofundar estudos no exercício de observação e intervir em situações de aprendizagem. Suas inserções na escola, antes do estágio obrigatório, possibilitaram aos futuros professores vivências da docência no decorrer da sua formação.

Estes resultados estão em consonância com um dos objetivos do Pibid/CAPES que é possibilitar ao futuro professor vivenciar atividades próprias da docência com suas inserções nas escolas de Educação Básica.

Por outro lado, a importância dos pibidianos ao aplicarem oficinas por meio de sequências didáticas desenvolvidas em teorias que fundamentam as tendências do ensino de Matemática como a MM, a Teoria Histórico-Cultural e o uso das TICs, possibilitou o ensino de diferentes conceitos matemáticos com os alunos da Educação Básica. As expectativas geradas pelos pibidianos foram superadas durante cada atividade desenvolvida, como, por exemplo, ao avaliar as respostas dos alunos, na resolução de problemas, das tarefas e nas questões levantadas pelos alunos da Educação Básica.

As experiências desenvolvidas pelos pibidianos foram de significativa importância para cada um dos bolsistas e docentes, como verificado nos relatórios produzidos. O processo de ensinar e aprender matemática mostrou-se desafiador, na perspectiva dos pibidianos, experienciado em toda a sua complexidade do saber matemático, cuja gênese situa-se na resolução de situações-problema associadas às necessidades da humanidade. Com isso, valida a importância do estudo e da pesquisa na inter-relação entre os saberes acadêmicos e os espaços escolares.

Os resultados apontam para as potencialidades do programa, nas implicações positivas no processo de iniciação à docência, para o ensino e a pesquisa em/na Matemática. Para trabalhos futuros sugere-se avaliar as contribuições do subprojeto na formação do aluno da Educação Básica, que surge de forma tímida nos relatórios analisados.

Referências

AGUIAR, Luciane Oliveira; CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo. Proposição davydoviana de ensino: conceito de fração. In: **VIII SIMFOP**. Tubarão: Ed. UNISUL, 2016. v. 8. p. 1-10.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle; SILVA, Karina Pessoa; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. **Modelagem matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ANDRADE, F. C. **Jujubas**: Uma Proposta Lúdica ao Ensino de Geometria Espacial no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Matemática). Programa de Pós-Graduação em Matemática PROFMAT da UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 63 p. 2014.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? **Veritati**. Salvador, v. 4, 2004. p. 73-80

BASSANEZI, Rodney. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. In: **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 10, n. 1, 2008, p. 137-150.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC). **Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em:<<https://goo.gl/jjzMK>>. Acesso em: 04 dez. 17.

CATARINA, A. et al. A Elaboração de Conceitos Matemáticos com Estudantes do Sétimo Ano da Educação Básica: O Processo Experiencial de Iniciação à Docência. **Anais: VIII SCT/UNESC**. v. 8, 2017. Criciúma, EdiUnesc, 2017. Disponível em:<<https://goo.gl/ca7Cfd>> Acesso em: 10 dez. 17.

CRICIÚMA/PCMC. Secretaria da Educação. **Proposta curricular da rede municipal de Criciúma**: currículo para a diversidade, sentidos e práticas. Criciúma, Santa Catarina: SME, 2008.

DAMAZIO, Ademir et al. Possibilidades Didáticas para Apropriação de Conceitos Matemáticos:uma análise a partir de painéis decorativos. **Anais do VI Simpósio sobre Formação de Professores**. Tubarão: UNISUL, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. 226 p.

GATTI, Bernadete A., et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p. Disponível em: <<https://goo.gl/UtpMrp>>. Acesso em: 10 maio 2017.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, n. 27, p. 5-24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MIALICH, Flávia Renata. **Poliedros e Teorema de Euler**. Dissertação de mestrado. UNESP–São José do Rio Preto, p. 80. 2013.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 153-168.

PEREIRA, L. L. et al. a construção de conceitos matemáticos com uso da modelagem matemática: resultados dos estudos e atividades desenvolvidas por

acadêmicos do Subprojeto /PIBID/Matemática/UNESC/SC. In: Carlos Arcângelo Schickmann; Jéferson Luís Azeredo; Marcelo Feldhaus. (Org.) **Universidade Escola: diálogos necessários à formação docente**. 22. ed. Criciúma: Editora da UNESC, 2016, v. 01, p. 28-43.

ROMEU, Anderson de Oliveira; ZANETTE, Elisa Netto. Um estudo sobre figuras planas e poliedros com o uso do software GeoGebra: vivências acadêmicas no projeto Pibid. **Revista Criar Educação: II Congresso Ibero-Americano**. Criciúma, EdiUnesc, 2016. Disponível em:<<https://goo.gl/P6TYBV>> Acesso em: 10 dez. 2017.

ROSA, Josélia Eusébio; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização de ensino. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo (org.). **A formação do Pensamento Teórico em uma Atividade de Ensino de Matemática**. Brasília: Liber livro, 2010, p. 135-153.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

Santa Catarina/SEE. **Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: Santa Catarina/SEE, 2014**. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 207-236.

SILVA, Ricardo; *et al.* Iniciação à docência: possibilidades didáticas no processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos de área e perímetro. **Anais-VIII SCT/UNESC**. v. 8. 2017. Criciúma, EdiUNESC.2017. Disponível em:<<https://goo.gl/NQwYof>> Acesso em: 10 dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Tinti, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNESC. Pibid: Apresentação. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/LcmKF-f>>Acesso em: 10 jul. 2017.

VYGOTSKY, Léon S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 6

REVISITANDO O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Daniela Arns Silveira¹

Ricardo Luiz de Bittencourt²

Introdução

A formação de professores no Brasil tem se desenvolvido sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se iniciaram os movimentos de reforma da educação, os quais colocaram em evidência o professor e seu papel na consolidação das transformações necessárias no campo da educação. Há que se destacar o crescimento de estudos e pesquisas sobre a formação de professores advindos dos programas de pós-graduação em educação materializados em teses e dissertações. O crescimento de publicações de livros e artigos sobre formação inicial e continuada de professores também pode ser evidenciado nesse contexto.

Paralelo a tantas iniciativas de estudos e pesquisas sobre formação, o governo brasileiro vem construindo um conjunto de políticas educacionais destinadas ao fortalecimento e à valorização da formação e carreira docentes. Dentre essas políticas, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

O presente capítulo busca sistematizar, de modo reflexivo, as experiências formativas construídas ao longo de quatro anos do Pibid – Subprojeto Interdisciplinar desenvolvido na Universidade do Extremo Sul Catarinense

1 Docente do curso de Letras na Universidade do Extremo Sul Catarinense; danielasilveira38@unesc.net

2 Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense; rlb@unesc.net

– UNESCO. O estudo se organiza inicialmente com uma breve discussão sobre a formação de professores no Brasil, seguido pela apresentação do Pibid – Subprojeto Interdisciplinar na UNESCO e, por fim, o registro das principais atividades desenvolvidas ao longo dos quatro anos de projeto.

Formação de professores no Brasil

Discutir a formação de professores é sempre um desafio, tendo em vista a complexidade que essa temática de estudo envolve. No Brasil, ainda há um número significativo de professores na Educação Básica sem formação inicial em nível de graduação na área em que atuam profissionalmente. Esse fenômeno está atrelado a várias causas, dentre as quais a falta de atratividade para a carreira docente. Essa baixa atratividade se dá pela falta de condições de trabalho e por salários que não são compatíveis a outras ocupações profissionais que exigem a graduação como requisito para a atividade laboral. O contexto aqui apresentado brevemente traz como consequência aquilo que alguns autores têm denominado como “apagão de professores”, ou seja, a baixa procura de jovens para os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a falta de professores habilitados para o exercício da docência na Educação Básica.

Por outro lado, as políticas de educação adotadas no Brasil têm contribuído para expansão de cursos e modelos de formação presencial e a distância de professores na perspectiva de se ter professores formados para a Educação Básica. Essa expansão, muitas vezes, tem atraído para os cursos de formação de professores candidatos com baixo capital cultural e sérios problemas de leitura, de escrita e de compreensão – conhecimentos prévios tão necessários para qualificar a formação inicial de professores.

Outro aspecto a ser destacado no que diz respeito à formação de professores é o fato de que as universidades e cursos de licenciatura muitas vezes não dialogam com as redes de ensino que irão acolher profissionalmente os egressos de seus cursos. Entende-se que a articulação entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica pode ser um elemento importante para qualificar a formação inicial e continuada de professores.

Nóvoa (2003) destaca que a formação de professores passa necessariamente pela formação da pessoa, então, a construção de uma proposta

de trabalho mais coletiva na escola passa pela consideração dos grupos com os quais a escola vai integrar-se, bem como pela formação do professor como cidadão: seus princípios, seus ideais, suas propostas, seu entendimento de educação. Não é possível pensar a sala de aula sem considerar os sujeitos que ali se constituem como professores, alunos, até a comunidade escolar externa, como pais e demais responsáveis.

Nesse primeiro eixo caracterizado como formação da pessoa, o autor destaca que não há como se pensar na formação do professor sem olhar para a pessoa. Não se separa a formação pessoal da formação profissional, ou seja, antes da constituição do professor, constituiu-se uma pessoa. Assim, as práticas de formação de professores devem estar atentas à necessidade de se criar mecanismos de formação humana e pessoal.

A construção de uma proposta de trabalho mais coletiva no contexto das escolas onde se exerce a atividade docente, por sua vez, também é fundamental para orientar as práticas de formação de professores. A atividade docente nas escolas ocorre muitas vezes de forma muito individualizada, pois a cultura institucional não caminha na direção de fortalecer o laço entre pessoas e profissionais. A escola ainda está à espera de professores prontos e não se vê como uma instituição formadora de todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Nóvoa (2013, p. 2) assinala que:

Da mesma forma, é inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares [*sic*], colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. E é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação.

Nesta perspectiva, o Pibid surge como uma proposta de articulação entre as escolas e a comunidade acadêmica, promovendo para ambos a possibilidade de um ensino integrador e globalizado, em que o estudo é essencial a ambos os lados, bem como a pesquisa e o conhecimento das realidades com as quais se vai trabalhar. Trata-se de um programa que permite ao acadêmico adentrar ao espaço escolar antes do estágio, o que lhe dá mais segurança e possibilidade de atuação com um supervisor; dá ao coordenador, professor universitário, a oportunidade de aplicabilidade de seus estudos de forma efetiva; oportuniza ao professor supervisor, agente da escola,

continuar estudando, com vistas à sua formação continuada, assim como revisitando a prática da ousadia e das novas tecnologias, trazidas pelos acadêmicos, numa atividade de reciprocidade no processo ensino-aprendizagem. Todos trocam experiências e aprendem; muito mais ainda o estudante da escola pública.

Os estudos de Tardif também colaboram para compreender o processo de construção da docência. O referido autor enfatiza que os saberes docentes:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (2000, p. 14)

Vemos novamente no Pibid um espaço para a produção desses saberes docentes. É do diálogo entre os sujeitos participantes do programa e da interação entre a escola e a universidade que se (re)constituem esses saberes docentes. Para os licenciandos, a oportunidade de se constituírem docentes no *lócus* onde se efetiva a profissão docente e, aos professores supervisores, a possibilidade de formação continuada.

O subprojeto Interdisciplinar na UNESCO

O subprojeto Interdisciplinar alinha-se ao projeto institucional, cujo objetivo geral inicial era

[...] promover com qualidade um ambiente de formação inicial e continuada da atividade docente na Educação Básica. Desse modo, elegeu-se o conceito de intertextualidade, ressignifican-

do-o, sobretudo, numa perspectiva dialógica, com vistas a ampliar as redes de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O conceito também sugere a possibilidade de integração entre as diferentes áreas participantes nas atividades a serem realizadas nos campos de atuação. (UNESCO, 2015)

As ações previstas no subprojeto colocam em destaque a necessidade de se exercitar a reflexão sobre a formação de professores a partir da leitura e da discussão de textos de Nóvoa, Tardif e Japiassú. Ao longo do desenvolvimento do subprojeto, ampliaram-se os estudos com a inserção da perspectiva histórico-cultural, considerando que as escolas participantes do projeto partem da Proposta Curricular de Santa Catarina e das Propostas Curriculares de Criciúma.

O subprojeto Interdisciplinar entrelaça os cursos de licenciatura em Artes Visuais, História, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. Participam do projeto vinte e cinco bolsistas de iniciação à docência (estudantes dos cursos de licenciatura), três professores supervisores (professores da Educação Básica) e dois coordenadores de área (professores de cursos de licenciatura que atuam na universidade).

Pretendia-se aprofundar o estudo das práticas de linguagem em diferentes campos disciplinares. Assim o licenciando tem a oportunidade de compreender a linguagem em uma perspectiva mais ampla o que colabora para a produção de práticas pedagógicas mais significativas. Os estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano tem sustentado a tese de que o trabalho pedagógico ancorado em múltiplas linguagens contribui de modo efetivo o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, o subprojeto fortaleceu a compreensão dos processos de construção da docência aproximando escola e universidade na mesma medida em que se almeja que os licenciandos aprendam a trabalhar de modo colaborativo. As primeiras experiências vivenciadas por nós todos foram extremamente desafiadoras uma vez que trabalhar em conjunto rompe com a visão fragmentada de conhecimento tão fortalecida nos espaços educativos, sejam eles escolares ou universitários. As leituras realizadas foram desmontando a compreensão da interdisciplinaridade como planejamento ou metodologia de ensino integrado. Foi se consolidando a ideia de que a interdisciplinaridade é uma visão de mundo, de conhecimento, de ser humano e de práxis pedagógica.

A participação no subprojeto interdisciplinar colaborou para pensar o Pibid como um programa de formação de professores que integra ensino, pesquisa e extensão. Assim, fomos todos convidados a estudar os textos e discuti-los em conjunto; observar e registrar as práticas escolares; construir projetos de intervenção e escrever artigos e resumos para eventos e publicação em anais e revistas científicas. A autoria docente foi sendo tecida pelo conjunto dessas experiências.

Projetos, espaços, tempos de formação inicial e continuada

A escrita é sempre um exercício reflexivo de sistematização daquelas intenções que o autor quer comunicar aos seus leitores. Assim, pretende-se nessa seção apontar alguns dos projetos que foram desenvolvidos ao longo dos últimos quatro anos do subprojeto Interdisciplinar. Não se intenciona escrever sobre toda a trajetória do subprojeto, mas de apontar alguns registros, vestígios de memórias, alguns recortes de projetos e atividades desenvolvidas.

Assim, os projetos desenvolvidos nos últimos quatro anos discutiram questões voltadas para aspectos sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira, no sentido de fazer o aluno refletir sobre sua participação como ser atuante e ativo da comunidade em que vive. Perpassando pelas diversas disciplinas com as quais o estudante convive ao longo de sua trajetória escolar, para além daquelas que compõem o Pibid Interdisciplinar, foram trabalhadas atividades de artes, de línguas, de literatura, de história, de sociologia, de geografia, nas mais variadas formas, cujos objetivos eram também diversos.

O Pibid Interdisciplinar propôs reflexões acerca das africanidades no Brasil, desde sua cultura de culinária, passando pelas cores, pela religiosidade, chegando à arte. Ao mesmo tempo, discutiu Castro Alves, ao ler “Navio negreiro”, visitando a literatura nacional sob o aspecto das relações intertextuais existentes na obra, descobrindo muito mais que um poema, mas um documento histórico sobre África e Brasil. Além dessas discussões, colocou os alunos da rede pública municipal e estadual, inclusive do Magistério, na condição de atores do processo ensino-aprendizagem, incidindo sobre eles a tarefa de pesquisadores do seu próprio saber, sendo autônomos na ativi-

dade de organização das tarefas e das funções de cada dentro das propostas suscitadas pelos pibidianos.

A escola é espaço de formação para os acadêmicos e para os próprios professores supervisores, na perspectiva de sua contínua aprendizagem, por meio de pesquisas e descobertas, a partir de novas metodologias, muitas vezes levadas pelos estudantes da graduação, que estão sendo continuamente desafiados a pensar a educação do ponto de vista da autonomia e da emancipação social e política. Neste ínterim, muitas atividades realizadas ao longo desses quatro anos consideraram a pedagogia desenvolvida por Freire, buscando a realidade do aluno da escola, associando-a às suas necessidades como cidadão, dentro e fora do ambiente escolar.

Projetos de diferentes temáticas foram desenvolvidos, como a discussão acerca do “meu papel nessa sociedade”, bem como “cinema”, “gênero carta”, “a Literatura nas ruas”, “o gênero mangá”, “contos de Sherlock Holmes”, “Dom Casmurro”, “o papel do professor como agente de formação”, o entrelaçamento entre cinema e literatura, a literatura de cordel, sustentabilidade, entre tantas outras propostas que se manifestavam a partir de algumas categorias como formação, interdisciplinaridade e as múltiplas linguagens.

É relevante salientar que todos os projetos partiam da necessidade ou do interesse dos alunos em sala de aula, mediante questionário aplicado pelos acadêmicos-pibidianos, ou mediante um bate-papo, a partir do qual as atividades eram pensadas, considerando-se as áreas do subprojeto e as demais com as quais a temática se podia articular. Muitas vezes, professores da escola, não diretamente ligados ao subprojeto, envolviam-se nas questões propostas pelos pibidianos, abrilhantando os trabalhos, fazendo com que os alunos percebessem, ainda mais, a interdisciplinaridade presente no processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que os projetos desenvolvidos pelos acadêmicos-pibidianos eram sempre coordenados e supervisionados pelos professores da universidade e da escola, respectivamente, no sentido de lhes dar, também, autonomia para pensar as propostas, mas com o respaldo de quem já está atuando efetivamente. As atividades resultavam em projetos, cuja intenção era pensar a temática-mãe perpassando por todas as áreas possíveis, visualizando a ideia de não há fragmentação no ensino, ou seja, como exemplo: para que se pudesse trabalhar o gênero carta, não bastava apresentar a sua

estrutura, era preciso buscar a sua história, os caminhos percorridos geograficamente por todas as possibilidades de comunicação via carta, olhar o mapa, daí entender o gênero, as suas mudanças ao longo da história, até se chegar, hoje, no uso do *WhatsApp*. Não se faz isso em uma aula, porque é preciso acionar vários campos do conhecimento, pesquisar, anotar, trabalhar outras pequenas atividades para que o objetivo maior seja alcançado. A proposta da interdisciplinaridade não é fácil, mas absolutamente possível, porque desafiadora.

Desta forma, foram muitas as experiências construídas coletivamente por todos os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área na direção de integrar Educação Básica e educação superior; teoria e prática; formação inicial e formação continuada. Essas pretendidas rupturas foram possíveis pelo efetivo engajamento de todos para o sucesso do subprojeto. Esse talvez tenha sido um dos principais aprendizados – aprender a trabalhar em conjunto e superar a visão e atitudes fragmentadas tão naturalizadas no espaço escolar e universitário.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas, portanto, pelo subprojeto Interdisciplinar, foram instigantes e intrigantes, porque fizeram professores e acadêmicos estudarem muito para entender o processo da aprendizagem pela interdisciplinaridade. No começo, por assim dizer, o processo não foi fácil, uma vez que foi preciso sair da zona de conforto da sua área de atuação; sair das “caixinhas”. Mas, com o tempo, foi-se percebendo que não se vive numa ilha, que não se pensa de forma isolada; daí, levou-se essa perspectiva para o subprojeto, procurando entender que o processo ensino-aprendizagem também não ocorre numa ilha, como se cada disciplina fosse isolada.

A ideia da interdisciplinaridade está presente no dia-a-dia das pessoas, o que as obriga a pensar de forma global; bastava levar essa proposta para a sala de aula. E os resultados foram animadores, prazerosos e ainda mais desafiadores! Os projetos foram sendo pensados de forma crescente, no que tange à ousadia e acionamento de áreas de conhecimento. Os acadêmicos, na medida de sua prática e sua leitura, sempre presente, foram sentindo-se mais confiantes e partícipes do processo da sala de aula, da di-

nâmica das turmas, o que reforça o propósito do Pibid, qual seja, o de fazer o futuro professor presenciar os elementos constantes da sala de aula e da escola, como um todo, antes mesmo do estágio obrigatório, inclusive com outra conotação.

Todas essas atividades desenvolvidas no subprojeto geraram apresentações de trabalhos em eventos, publicação de resumos e trabalhos completos em anais, publicação de artigos em revistas científicas, publicação de capítulos em *e-books* e orientações de trabalhos de conclusão de curso.

Desta forma, foram muitas as experiências construídas coletivamente por todos os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área na direção de integrar Educação Básica e educação superior; teoria e prática; formação inicial e formação continuada. Essas pretendidas rupturas foram possíveis pelo efetivo engajamento de todos para o sucesso do subprojeto. Esse talvez tenha sido um dos principais aprendizados – aprender a trabalhar em conjunto e superar a visão e atitudes fragmentadas tão naturalizadas no espaço escolar e universitário.

Enfim, o subprojeto Interdisciplinar do Pibid-UNESC é um desafio para quem deseja pensar a educação com vistas à formação global e reflexiva do cidadão, no sentido de instigar à prática da autonomia e da emancipação social e política, capaz de fomentar o olhar para si e para a comunidade da qual se faz parte, à luz de teóricos da educação e das mais diversas áreas. Possibilita experiências únicas e inovadoras, que estão de acordo com o que se pensa de uma educação libertadora e que contribua, efetivamente, para a formação do cidadão.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Brasília: 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

NÓVOA. Por uma formação realizada dentro da profissão. **Revista Education**, 2003, Disponível em: https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09.html. Acesso em 20 dez. 2017.

NÓVOA. Três bases para um modelo de formação. **Gestão Escolar**, p. 52-55, ago./set. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em 20 dez. 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNESC. **Pibid**: a intertextualidade entre a Educação Básica e a educação superior. Criciúma, UNESC, 2015. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/capa/index/391/7217/> Acesso em: 28 mar. 2018.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PERCURSO DO PIBID

Carlos Augusto Euzébio¹

Vania Vitorio²

Introdução

O Pibid surge inicialmente com a Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007 que em seu art. 1º institui no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública.

Esta portaria foi modificada posteriormente pela portaria CAPES n. 260 de 30 de dezembro de 2010 que foi revogada pela portaria 96 de 18 de julho de 2013, considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O programa estabelece em seus objetivos o incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, a valorização do magistério, a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o incentivo às escolas na mobilização de seus professores

1 Docente do curso de Educação Física na Universidade do Extremo Sul Catarinense; cae@unescc.net

2 Docente do curso de Educação Física na Universidade do Extremo Sul Catarinense; vvi@unescc.net

como co-formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial e a contribuição para articulação teórico e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Com esta finalidade, o programa se consolida com bolsas de estudos mensais aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, professores docentes de escolas públicas selecionadas que supervisionam os acadêmicos na escola, professores das Instituições Superiores que coordenam os subprojetos (em cada curso de licenciatura participante) e professores que coordenam o projeto na IES. Bolsas estas que permitem aos bolsistas maior tempo e amparo financeiro para o estudo, reflexão e aprimoramento do aporte teórico-metodológico para a prática pedagógica escolar de forma mais consistente e permanente.

A preocupação e prioridade com a qualidade da formação docente levou a UNESC, pioneira na região do extremo sul de Santa Catarina com os cursos de licenciatura e eleita como uma das melhores universidades do país, a participar do edital de implantação do Pibid em 2012, no qual teve o projeto aprovado.

Atualmente, compõem o Pibid-UNESC os cursos de licenciatura em Educação física, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e o subprojeto Interdisciplinar que contempla os cursos de Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia.

Fundamentação teórica

O subprojeto Educação Física iniciou suas atividades em 29 de março de 2014, envolvendo três professores coordenadores de área, seis professores supervisores em sete escolas com 45 acadêmicos bolsistas. Envolveu em média 430 alunos das escolas da rede pública estadual e municipal, constituindo-se no maior subprojeto da instituição.

Devidos às mudanças políticas no país no ano de 2016 que atingiram brutalmente muitos projetos em andamento, entre eles o Pibid, os investimentos foram reduzidos. Após várias tentativas do governo Federal³

3 Governo de Michel Temer instituído após golpe contra a Presidente Dilma, eleita democraticamente.

em alterar o edital inicial, antes de sua conclusão (quatro anos), o que modificaria a finalidade do projeto de qualificar a formação docente, o projeto se manteve. Cabe destacar que as lutas travadas pelo Fórum Nacional do Pibid (ForPibid) – abaixo assinados, reuniões com representantes do governo, consultoria jurídica – para manutenção do edital vigente teve resposta positiva, porém, com ajustes para menos.

O projeto se manteve, mas alguns cortes foram realizados. O subprojeto Educação Física, por exemplo, perdeu um coordenador de área, dois professores supervisores e nove bolsistas acadêmicos. Isto implicou na diminuição de escolas e de alunos atendidos. Atualmente, o subprojeto Educação Física está composto por dois coordenadores de área, quatro professores supervisores e 36 acadêmicos que atendem cinco escolas da rede pública municipal de Criciúma, atingindo cerca de 320 alunos. Ainda se consolida como o maior subprojeto em abrangência. Este dado se justifica por ser a Educação Física o curso de licenciatura com maior número de alunos matriculados nesta universidade e que em seu projeto para o edital solicitou o maior número de vagas.

Para atender esta demanda, o subprojeto de Educação Física sistematizou seus encontros presenciais a cada quinze dias aos sábados no período matutino⁴ e semanalmente nas escolas⁵. Nos sábados em que não há encontro presencial, são realizados estudos de textos, dissertações, teses, artigos e livros. Todas as leituras, produções e discussões são organizadas, sistematizadas e conduzidas pelos professores coordenadores de área. Estes estudos, subsidiados por debates presenciais, observações, co-atuações e atuações na escola com a orientação dos professores supervisores, resultam na elaboração de planejamentos, resenhas, artigos, resumos para publicação e participação em eventos científicos. Nesta organização, acreditamos cumprir com excelência a carga horária destinada ao projeto de oito horas semanais.

A iniciação à docência se faz constantemente neste movimento semanal que envolve estudar, debater, observar, co-atuar, atuar, escrever, planejar, apresentar estudos em eventos o que possibilita ao acadêmico de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física (2017), reconhecer-se enquanto professor mediador do conhecimento da cultura

4 Este dia e horário foi escolhido por atingir a totalidade e a exclusividade dos bolsistas.

5 Os professores supervisores definem o dia e horário e os acadêmicos escolhem em acordo com sua organização pessoal.

corporal do movimento, por meio da inserção teórico-prático do trabalho escolar. Esta inserção está articulada à formação científica, cultural, humana e ética desenvolvida ao longo do curso de licenciatura em Educação Física. O curso tem como objetivo: habilitar os professores para atuarem como docentes na Educação Básica, com apropriação e socialização do conhecimento científico da cultura corporal, acumulado historicamente pela humanidade produzindo novos saberes que possam contribuir com a transformação social, cultural, a melhoria da qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida.

É importante frisar a importância da direção epistemológica e ontológica dos estudos para orientar os bolsistas no espaço escolar, na direção de consolidar os objetivos propostos. Sem esta, a tendência é a manutenção do senso comum, do conhecimento empírico que dificulta a leitura da realidade e as possibilidades de intervenção consciente. O salto para o pensamento teórico que permite perceber as contradições, os movimentos a essência dos objetos para além da aparência é intrínseco a sua condição ontológica. Esta possibilita considerar a iniciação e continuação da docência de forma mais qualitativa.

O grande destaque do Pibid UNESCO, subprojeto Educação Física, talvez seja se constituir como base para apreensão da realidade social em que a escola está inserida, com reflexões a partir do conhecimento ontológico, buscando garantir nos referenciais, clássicos e contemporâneo, a compreensão da realidade para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.

Sob esta premissa o subprojeto centra as discussões e estudos na teoria histórico-cultural, consciente da importância desta compreensão para a docência na rede pública. Uma docência voltada para o desenvolvimento humano na sua totalidade a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos pelo conhecimento, organização e sistematização do ensino formal, ou seja, da escola nesta direção.

Neste sentido, a seleção e sistematização do conhecimento a ser tratado nos estudos e encontros presenciais e que orienta os bolsistas nas escolas, teve como orientação teórico-metodológica a proposta Crítico-superadora do Coletivo de autores (1992). A definição desta proposta toma por referência a Teoria de aprendizagem histórico-cultural, base da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina e da rede pública de Criciúma em

que as escolas do projeto se alocam. Para os objetivos institucionais do Pibid UNESCO (2013), os estudos devem considerar estas propostas e o projeto político pedagógico das escolas, partindo da premissa que toda a reflexão pedagógica consequente deve se iniciar com o estudo meticoloso dos documentos oficiais norteadores da prática pedagógica. Neste sentido, procuramos esclarecer os conceitos e compreender os aspectos centrais das propostas curriculares, para que o acadêmico se insira no espaço escolar, reconhecendo-se como parte de um processo coletivo.

Pela necessidade de compreender os fundamentos que orientam os documentos oficiais, ou seja, o conhecimento acerca das formas como o ser humano aprende e se desenvolve e como sistematizar a prática pedagógica nesta direção, é que orientamos os encontros no sentido da apreensão das bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas postas em movimento no contexto escolar.

Portanto, além do aprofundamento dos elementos centrais da proposta didático-metodológica para Educação Física, denominada de Crítico-superadora, procuramos discutir e qualificar a compreensão das categorias basilares que subsidiam a proposta e os desdobramentos dessas categorias para a intervenção.

Tendo como objetivo um esforço didático de reconstruir o percurso formativo do subprojeto de Educação Física, procuraremos recuperar sucintamente os autores e as bases teóricas tratadas com os acadêmicos.

Inicialmente, foi estudada a Proposta Curricular de Santa Catarina com o propósito de que os acadêmicos, ao mesmo tempo que se familiarizassem com o texto oficial que baliza as ações pedagógicas dos professores da rede estadual (ao menos como intenção), pudessem fazer uma leitura crítica e qualificada dos elementos de natureza filosófica do documento.

A metodologia empregada foi a leitura aos sábados com a mediação dos professores coordenadores. Ressalta-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina tem sido objeto de interesse e pesquisa do GEPEFE⁶, o que oferece uma condição privilegiada, do ponto de vista de acúmulo de estudos e reflexões, para o trato do tema.

6 O GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção, é composto por docentes, discentes e egressos do curso de Educação Física da UNESCO. Nos seus mais de quinze anos de organização foi responsável pela formação continuada de vários municípios da região sul de Santa Catarina. Sua base teórica tem sido o materialismo histórico dialético com ênfase na ontologia crítica e na perspectiva histórico-cultural.

Essa leitura, em que foram investidos vários encontros, regou abundantemente os debates a respeito da função da Educação, da Educação Física e dos professores. Foram se consolidando nos acadêmicos compreensões relativamente sofisticadas e que procuravam superar um certo senso comum (no sentido habitual e em sua versão acadêmica) da cena pedagógica atual.

Para a Educação Física, pretendeu-se superar o caráter de atividade física, predominantemente presente nos estereótipos da área, bem como re- futar a abordagem da Educação Física Renovada, que vem ganhando fôlego nos últimos anos – inclusive entre professores do Ensino Superior. Para esse debate foi utilizado o aporte do Coletivo de Autores (1992), alinhados com textos e reflexões recentes que correspondem ao entendimento da Educação Física efetivamente como componente curricular de relevância comprovada.

A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (1992, p. 43)

A definição da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física teve importância central para garantir a introdução de avanços significativos da área. A obra de Nascimento (2014) abriu relevantes aspectos, apresentando ângulos originais para a intervenção dos pibidianos.

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (p. 42)

A perspectiva histórico-cultural e a teoria da atividade são a base psicológica – ou, em outros termos, a concepção de aprendizagem – anunciada na proposta curricular de Santa Catarina. Os estudos sobre esses importantes modelos explicativos da forma como o ser humano aprende e se

desenvolve a partir desse aprendizado, foram ancorados em seus autores mais clássicos Vygotsky (1996, 2001), Luria (1991) e Leontiev (1978, 1981), além do aporte teórico de um autor menos conhecido no cenário pedagógico brasileiro S. L. Rubinstein (1967, 1968). Novamente utilizamos os estudos do GEPEFE que em função de um sólido intercâmbio com professores cubanos, organizou no último período consistentes estudos sobre Rubinstein. Na vasta produção sobre a perspectiva histórico-cultural além da necessária explicitação das categorias linguagem, mediação, ZDP, concentramo-nos especialmente nas funções psicológicas superiores e nas possibilidades de seu desenvolvimento.¹

Adensando todo esse esforço formativo, foram discutidas as categorias do materialismo histórico dialético, além de elementos axiais da ontologia crítica a partir dos textos de Marx (2010, 2013) e Lukács (1978, 2013). A ontologia de Lukács marca fortemente o GEPEFE e por decorrência ganhou centralidade nos estudos do subprojeto Educação Física. A utilização do trabalho como categoria ontologicamente inicial orienta todo o processo formativo do subprojeto.

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. (LUKÁCS, 2013, p. 63).

Todo esse investimento buscou oferecer uma capacidade analítica para os acadêmicos realizarem suas observações da conjuntura escolar e sentirem-se capacitados a redigirem propostas de intervenção, tendo como calço pedagógico a proposição Crítico-superadora.

1 Considerando as obras de Vygotsky, “tomamos” como funções psicológicas superiores a percepção, a atenção voluntária, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação.

A proposta Crítico-superadora balizou principalmente questões referentes à seleção dos conteúdos e trato do conhecimento². Os acadêmicos, portanto, instrumentalizados com uma análise de conjuntura constituída ao longo de sua presença na escola e orientada nas percepções desenvolvidas a partir dos estudos e debates, elaboraram planos de aula em conjunto com seus professores supervisores, discutiram coletivamente a coerência, consistência e adequação dos seus planos e ministraram as aulas.

A execução dos planos era analisada em duas instâncias: imediatamente após a conclusão das aulas (junto ao professor supervisor) e nos finais de semana na forma de seminários e com o apoio dos coordenadores da UNESCO.

Essas avaliações demonstraram-se riquíssimos espaços de qualificação da prática pedagógica, permitindo aos acadêmicos a percepção de seus erros e acertos, além da consolidação de uma cultura de reflexão e responsabilidade sobre o ato de ministrar aulas.

Além da preocupação com a formação teórica dos acadêmicos e professores supervisores envolvidos, várias estratégias foram utilizadas para constituir espaços privilegiados de formação. Os pibidianos participaram ativamente do cotidiano, da cultura e do calendário das escolas. Tais participações, portanto, incluíam a presença nas reuniões pedagógicas, festas das escolas, encontros de APP etc.

Como evento de encerramento, o subprojeto Educação Física trouxe os alunos das turmas em que os pibidianos atuavam para o complexo esportivo da UNESCO. Esse encerramento foi organizado, considerando os conteúdos trabalhados durante o ano, a coerência com as metodologias discutidas e as possibilidades da estrutura oferecida no complexo esportivo. Foi viabilizado o transporte (junto à coordenação do curso de Educação Física) e conseguido parcerias para alimentação das crianças.

Também foram produzidos vários artigos e estimuladas as participações em eventos científicos, notadamente os que tinham a temática do Pibid como central.

2 Os princípios tratados foram: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, confronto e contraposição dos saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências de pensamento e provisoriade dos conhecimentos.

Considerações finais

A participação no projeto do Pibid contribuiu significativamente com avanços na formação dos acadêmicos de Educação Física. Não resta dúvida que os acadêmicos envolvidos no projeto apresentaram compreensões mais refinadas do ambiente pedagógico e sentem-se mais preparados para o exercício da profissão.

É relevante apontar que a preparação dos encontros com os acadêmicos constituiu um cenário de estudo da própria área, viabilizando estudos, reflexões e debates que colaboraram enormemente com a densidade do corpo teórico da Educação Física. Muitos acadêmicos ingressaram em programas de mestrado (alguns já concluíram esses programas e seguem vida acadêmica com relevantes contribuições) e os alguns programas de pós-graduação em educação movimentaram-se demandados pelos hiatos e percepções que o movimento do Pibid foi explicitando.

Não é menor a função econômica que o Pibid exerceu (exerce) para os acadêmicos envolvidos. A bolsa do Pibid, em muitos casos, significou a condição de permanência dos acadêmicos na universidade, contribuindo com a continuidade de seus estudos.

Os planos de aula produzidos no percurso são, sem sombra de dúvidas, referências para a vida profissional dos acadêmicos, posto terem sido gestados a partir da observação do espaço escolar articulados com os debates teóricos da área e testados pedagogicamente na arena mais adequada.

Outro aspecto, por vezes subestimado, é a formação dos professores supervisores que tem seus laços com a universidade retomados, constituindo-se o programa como verdadeiro espaço de formação continuada para os egressos. Os depoimentos dos professores que participaram como supervisores do programa corroboram o Pibid como espaço formativo altamente qualificado.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria normativa Nº 38**. Acessível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. 12 de dezembro de 2007

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério. Série formação do professor. 1992.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1981.

LURIA, Alexander. **Curso de psicologia geral**. V.1. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação, 295 p. 2014.

RUBISTEIN, Sérgio L. **O ser e a consciência**. Lisboa: Portugalia Editora, 1968

_____. **Princípios de Psicologia General**. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1967.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Pibid** - Programa institucional de bolsa de iniciação a docência. Proposta. Edital n. 61/2013. Criciúma, 2013.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Criciúma, 2017. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/capa/index/617/10115> Acesso em: 17 abr. 2017.

VYGOTSKY, Léon. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor. 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Machadi Libros. 2001.

CAPÍTULO 8

CARTAS ENTRE COORDENADORAS DE ÁREA DO PIBID ARTES VISUAIS UNESC: O SER DOCENTE E SUA REINVENÇÃO

Aurélia Regina de Souza Honorato³

Silemar Maria de Medeiros da Silva⁴

Sobre cartas

“Não existem lugares, existem pessoas”.

(LISPECTOR, 2007)

Diferentes pesquisas nos campos das ciências humanas têm se dedicado a pensar a escrita de cartas como objetos ou espaços de pesquisa. As cartas hoje se apresentam como material de análises que compreendem estudos autobiográficos, escritas de si e produção do conhecimento pela experiência. Neste texto, as cartas se constituem como narrativas que trazem memórias, testemunhos, diários que se abrem como recurso discursivo na produção de conhecimento.

No final dos anos 1950, o campo das humanidades, especialmente a Filosofia, teve como destaque a ‘virada linguística’, que concentrou seus estudos nos modelos de textualidade e discursos. No lugar de uma filosofia centrada na consciência e no sujeito, onde a consciência é a mente e o sujeito é preso à psicologia, surge uma filosofia que, pela investigação sobre o exercício da própria língua, busca explicar os problemas filosóficos tradicionais com base na crítica da própria linguagem que promove esses problemas.

3 Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. arh@unesc.net

4 Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. profsila@yahoo.com.br

Mais recentemente a “virada narrativa” vem assinalando essa mudança nas formas de delimitar, classificar e organizar técnica e socialmente a produção de conhecimentos sentipensantes e relevantes sobre a vida social, cultural, educativa, estética, emocional e passional dos sujeitos e os sentidos e significados que estes constroem e reconstróem enquanto as experimentam e narram. (SUÁREZ, 2017, p. 10).

As narrativas contidas nessas cartas têm potência para a denúncia, para o compartilhamento de mudanças de modos de vida e de produção cultural e social, pois ao revelar situações de planejamentos, dúvidas e decisões, as pessoas que acessam este conhecimento podem reorganizar sua própria história a partir dos significados que constroem.

Consideramos a escrita destas cartas como um olhar para dentro. Nossa experiência como docentes e formadoras de docentes nos possibilita a aproximação e o afastamento necessários para que possamos entender o professor e a professora de Artes em formação, apoiadas em Rancière (2012), como novas espectadoras e espectadores emancipados, que se tornam ativos a partir das experiências estéticas que vivenciam, oferecendo suas próprias traduções, apropriando-se das histórias, fazendo suas histórias, constituindo-se sujeitos na arte e pela arte.

O campo do ensino da arte no Brasil tem sua história marcada por lutas e conquistas. Desde o início da colonização do país, quando os jesuítas usavam a arte para catequização dos índios e também para tornar culto o filho da burguesia, até o estabelecimento de Artes⁵ como disciplina obrigatória nos currículos escolares da educação básica. Nessa história, o que queremos destacar é a implantação da obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 26º, § 2º) que estabelece que o ensino da arte⁶ se constitua como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esses diversos níveis, aos quais a lei se refere, incluem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

5 Para a disciplina escolar usaremos a denominação Artes, conforme a resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2006 do Conselho Nacional de Educação. (ver resolução na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf)

6 O termo arte indica a área de conhecimento.

O professor de Artes tem agora maior compromisso com a educação estética de crianças e jovens, pois junto com ela vem a formação política e ética. Como as professoras e os professores de Artes têm se preparado para estas questões? Como as professoras e os professores de Artes já formados estão atuando a partir destas perspectivas? Neste contexto, o Pibid vem para nos ajudar a pensar tais questões e buscar construir novas formas de formação dos docentes em Artes Visuais.

Carta número 1: na dúvida avançamos, na incerteza criamos.⁷

“Não ligue, eu hoje estou especialmente sensível”.
(LISPECTOR, 2007)

Minha cara amiga e colega Silemar, é muito bom poder te escrever⁸ e dizer como as lembranças de nosso convívio no grupo do Pibid Artes Visuais ainda reverberam em meu cotidiano de professora de Artes. Estava ontem preparando minha aula para o 1º ano do Ensino Médio, sim querida ainda atuo na escola pública como professora de Artes, e lembrei de nossa experiência com o grupo dos bolsistas de iniciação à docência do 2º semestre do ano de 2016. Lembro que neste semestre estava acontecendo na cidade de São Paulo a 32ª Bienal de Arte, intitulada *Incerteza Viva*, e nós tivemos acesso ao material educativo⁹ da mostra bem no início de agosto. Para nós foi uma oportunidade incrível de propor ao grupo um estudo mais aprofundado das produções e artistas que estavam expondo na maior exposição de arte contemporânea do país e a partir daí que pensassem o ensino da arte e a escola.

O grande grupo se organizou em pequenos grupos. Cada um deles foi composto por um supervisor e os bolsistas de iniciação à docência que desenvolviam as atividades do programa em sua escola, lembra? E foi olhan-

7 Título criado com base no texto de Juca Ferreira – Ministro da Cultura do Estado de São Paulo – texto que integra o material educativo da 32ª Bienal de São Paulo.

8 Foram preservadas algumas questões de sintaxe, concordância nominal e verbal, em desacordo com a norma padrão vigente da língua portuguesa, a fim de salvaguardar o estilo do gênero carta.

9 Incerteza Viva: processos artísticos e pedagógicos. Organizado por Jochen Vouz e Valquíria Prates. <http://materialeducativo.32bienal.org.br/>

do para seus contextos, seus desejos e cenários que construíram propostas de ensino de arte. Um desafio para pensarem as possibilidades da produção de arte contemporânea com seus pequenos nas escolas. Lembro-me que estavam todos os grupos em escolas de ensino fundamental I e II.

A chegada do material em suas mãos foi um momento bem especial. O fato de levarmos os encartes fisicamente e apresentá-los também no site da Bienal deixou-os muito empolgados, pois além das imagens das produções artísticas que estariam na exposição, o material trouxe ensaios de artistas e estudiosos sobre o tema da mostra: a incerteza. Lançamos muita curiosidade neles né? Logo eles já estavam tendo mil ideias! É como diz Virgínia Kastrup no seu ensaio:

A invenção não é um processo psicológico específico, como a percepção, a memória, a linguagem e a aprendizagem. Ela atravessa todos os processos e é a potência que a cognição possui de diferir de si mesma. Invenção também não é sinônimo de criatividade. A criatividade é somente uma parte da invenção, e diz respeito à elaboração de soluções originais para os problemas já dados. Quando falamos de invenção, nos referimos à invenção dos próprios problemas. Apresentar novos problemas, ou seja, problematizar, é resistir ao saber que já está pronto e à recongnição. Isso significa acolher e habitar a incerteza. (KASTRUP, 2016, p. 4).

E eles problematizaram seus contextos, os artistas que lhes foram apresentados, as relações que estabeleceram com as possibilidades de levar todo aquele aprendizado e motivação para suas crianças e especialmente a arte contemporânea, esta arte que visa produzir experiências de estranhamento. Nós até ficamos impressionadas com a forma como cada um se envolveu na proposta né Sila? Mas sabíamos da potência que são estes meninos e meninas bolsistas do Pibid.

Problematizaram e criaram oficinas de produção artística a partir dos estudos que fizeram dos ensaios e dos escritos dos artistas. Propuseram as oficinas ali no grupo e também nas suas escolas. Foi aí que percebemos nosso papel de emancipadoras, aquelas que provocam o estudo sem a necessidade da explicação. Como diz Rancière “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa

que já conhece” (2011, p. 56-57). E foi assim que inventaram suas propostas com base nas suas incertezas.

Foram experiências com base na experiência. Acreditamos na formação de professores e professoras a partir de um olhar para a experiência, essa que cria modos de vida e assim cria uma nova aula de Artes. Esta afirmação, que sempre discutimos, vem carregada das ideias que Migliorin (2010) traz sob o ponto de vista das possibilidades da arte na escola e na vida.

Para o autor, a arte nos coloca em confronto com uma ação estética de forte dimensão política que nos impele a inventar o real, ela não está na escola para ser ensinada, mas para criar espaços de compartilhamento e invenção. Partilhando do pensamento de Migliorin (2010) intento aqui dizer que se os professores e professoras de Artes olharem para a arte como uma relação com o mundo que mais pergunta, vê e ouve do que explica, perceberão que podem, pela experiência, sair do lugar daquele que ensina para experimentar com seus alunos. (HONORATO, 2015, p. 14).

Nós estamos trabalhando com a educação e com a arte há mais de 25 anos, não é? Fomos colegas no Ensino Médio, na graduação em Educação Artística na década de 1980, trabalhadoras pela educação pública até hoje. Formadoras de professores e professoras de Artes neste curso que é tão nosso. E nosso desejo à frente do Pibid Artes Visuais sempre foi o de refletir e discutir sobre a ideia de dar visibilidade para a experiência com a arte para que as pessoas e em especial os professores e professoras de Artes, os que ainda estão estudando na universidade e também aqueles que já estão atuando em sala de aula, percebam que a arte da escola pode ser diferente do que ela é. Acreditamos que a experiência com a arte mobiliza as pessoas para a transformação, para a mudança. E essa mudança no professor, na professora na escola, tem potencial de mudar a escola e o aluno que está na escola que vai multiplicar essa mudança.

Puxa, me perdi nas lembranças e o tempo voou. Hoje o programa e esta turma já não mais existe na universidade, mas nossa história construída por nossas narrativas e pelas narrativas de cada um que passou por ali vai, tenho certeza - (ou incerteza!) - seguir como um rio margeando lugares e outras histórias, transformando o que dizemos e fizemos neste tempo. Vou deixar mais um escrito, que penso dizer muito sobre estas nossas memórias.

A arte, instituindo pontes entre vida e educação, fornece às histórias de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de ‘outros’ possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. Incorporando a arte como parceira da vida e da educação, as narrativas contam de cada um, ao mesmo tempo que acolhem objetos, artefatos, visualidades, lembranças e projetos vividos – ou por viver –, costurando-os como retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos quais somos afetados. (SOUZA; MARTINS; TOURINHO; 2017; p. 14).

Tenho que voltar aos meus planos de aula. Espero que possamos nos encontrar logo em novos projetos e programas de formação de professores e professoras. Tire um tempo e venha me visitar! Abraço.

Carta número 2: memórias de nós.

“Eu bem precisava de algumas palavras como as suas”.
(LISPECTOR, 2007)

Amanhece o dia. É sábado! Dia em que não irei para a universidade ou para a escola, mas meus pensamentos ainda contam de lá enquanto apelo para pensar na organização da próxima semana, para dar continuidade neste desafio da professora que sou. Ao ler sua carta, Aurélia, fiquei aqui pensando como é para você, o amanhecer do sábado? Como é o amanhecer do sábado para os professores todos? Como e quando desligamos desse papel de professoras que somos? Desligamos? Ler sua carta fez desse sábado algo com um tempero diferente, fomentou em mim, memórias com as lembranças que você traz de nosso convívio no grupo do Pibid. Provocou-me saudades de um grupo que me ajudou a melhor compreender a formação docente como algo constante. Remeto-me à Larrosa e Kuban, quando apresentam a coleção: *Educação, experiência e sentido* no livro de Jacques Rancière *O Mestre Ignorante*, e trazem as palavras de Foucault, que diz “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”. (RANCIÈRE, 2011, p. 5). Não entendo esta escrita como uma carta resposta,

talvez possamos chamá-la de uma carta dialógica: converso com você, enquanto retomo uma conversa comigo mesma.

Lembro que em 2011 você estava envolvida com a escrita do projeto institucional para a aprovação do Pibid. Logo, estendeu o convite para que eu assumisse seu papel, antes mesmo da aprovação do programa. Era o seu momento do doutorado. Foi então que a partir de 2012 assumi como coordenadora de área do PibidArtes Visuais UNESC. Tínhamos na época, uma professora supervisora e dez acadêmicos bolsistas. Foram dois anos de um trabalho intenso. Vivenciamos uma relação bastante próxima, posso dizer que não conduzi sozinha este grupo. Faço aqui uma pausa para dizer o movimento que temos no curso de Artes Visuais, um movimento que nos faz sentarmos juntos, relatar nossas experiências e buscar soluções coletivas aos problemas que vamos encontrando no caminho. É algo forte, enquanto perfil de um curso que trabalha na horizontalidade, considerando a escuta de professores e alunos como referência para avaliações e contribuições constantes. Vejo você nesse processo como quem vem provocando aprendizados. Os dois primeiros anos do Pibid foram para mim, um divisor de águas, foi algo vivo, pulsante que, na coletividade, foi se construindo e se fortalecendo a cada dia. Penso que é como afirma Rancière, quando diz que:

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como um viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (2011, p. 57)

Aurélia! É isso: o Pibid nos fez viajantes cada vez mais comprometidos com a potência do coletivo nesta formação dos acadêmicos na Iniciação à docência, enquanto formava professores supervisores e respingava diretamente no curso de licenciatura em Artes Visuais. Renovamos o projeto em 2014, ampliando o número de acadêmicos para 25 e com 3 professores supervisores. Nessa segunda etapa estávamos em dois coordenadores de área. No início éramos eu e professor Marcelo Feldhaus, depois ficamos nós duas quando o professor Marcelo assume como coordenador de gestão. Faço aqui um recorte para esse período com um momento específico que gostaria de relembrar com você:

Não sei se você lembra da visita de Maria Cininha? Uma professora artista que se apaixonou pelo recorte e colagem, ela utilizava revistas coloridas, recortes de papel, fios, pedras, tecidos, lembra? Esta artista viria visitar o Colégio Marista da cidade de Criciúma, Santa Catarina. Antecedendo a visita de Cininha, uma professora desse colégio estendeu o convite à um dos professores supervisores do Pibidpara que seus alunos do 1º ano fossem até a escola e conhecessem as turmas do infantil. No dia da visita, os alunos, junto com os bolsistas do Pibid, souberam que a artista viria naquela escola e então, quando retornaram à sua escola combinaram de escrever uma carta para a artista para que os visitassem também. A carta foi escrita com o auxílio do professor de artes (nosso supervisor) e as acadêmicas pibidianas. Na carta chamavam a artista de fada e diziam que tem duas fadas na escola que sabem costurar vestidos – eram as bolsistas – e as crianças se propuseram a criarem vestidos para serem costurados pelas fadas. A carta provoca um projeto que se veste de criatividade, afetividade, desejos, fantasias, ludicidade e comprometimento coletivo. Em resposta à carta, às crianças da escola Eliza Sampaio Rovaris, da turma do primeiro ano, aconteceu a visita da artista Maria Cininha em sua escola. Foi um momento envolto de poesia, sem preocupação com limites a artista vai propondo desenhos que emergem do contato da tesoura com papéis multicoloridos, repletos de afetividade em um diálogo que aproxima arte e vida, enquanto fala com o cotidiano das crianças. Foram momentos que nos aproximaram do dizer de Derdyk (1989, p. 51), que “ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial”.

Esta foi uma das experiências marcantes na história do PibidArtes Visuais, nesse momento ao lembrar-me dela busco uma forma de ampliar a compreensão para a importância deste programa na formação de cada um que passou por ele. Tivemos alunos de uma escola pública, de uma periferia que favorece pensarmos em dificuldades econômicas de uma comunidade sendo convidados por uma escola particular, localizada em um bairro nobre, com alunos de nível sócio econômico privilegiado. Crianças que trocaram momentos brincantes, assim como desejos de conhecer uma artista e com ela aprender. A dimensão dessa relação enquanto arte e vida é difícil de mensurar, assim como o momento em que a produção coletiva de uma carta em que crianças, jovens e adultos sonharam juntos um projeto que se desenha, posteriormente, na escrita de um artigo escrito por sete acadêmicos, sob a orientação do professor supervisor e das coordenadoras de área,

apresentado no ENLICSUL em 2015. Com o título *Desenhando com a tesoura: o encantamento nos anos iniciais da educação básica com o desenho na arte de Maria Cininha*. Foram diferentes formas de olhar para a experiência, para o sensível desta experiência que movem essa lembrança de quem se (re) constrói a partir dela. Fico aqui, Aurélia, mergulhada no desejo de fazer ainda mais e melhor a formação de nossos acadêmicos, e percebo o quando trazê-los para que possam criar desejos conosco, o quanto a motivação e o envolvimento é o que faz da vivência, a experiência.

Como finalizar uma carta? Quanta coisa para contar sobre essa parceria entre duas coordenadoras que pensam, algumas vezes, tão diferentes e costuram juntas uma formação de jovens professores de Artes em um programa tão intenso quanto o Pibid? O sol deste sábado dá sua meia volta e vai dormir, e com ele me despeço de você amiga e companheira de tanto tempo, um tempo que vai nos tornando diferentes como seres inacabados que somos, parafraseando aqui Paulo Freire (2000).

Referências

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HONORATO, Aurélia R. S. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes: Espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

KASTRUP, Virgínia. Educação e Incerteza. **Incerteza Viva: processos artísticos e pedagógicos** - 32ª Bienal de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-4, mar. 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Minhas queridas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MIGLIORIN, C. Cinema e Escola, sob o risco da Democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOUZA, Clementino; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: SOUZA, C. et al. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 13-21.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: SOUZA, C. et al. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 09-12.



PIBID

