

**Formação docente:
percursos e reflexões a partir do
PIBID-UEM**



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor: Prof. Dr. Mauro Luciano Baesso. **Vice-Reitor:** Prof. Dr. Julio César Damasceno.

Diretora da Eduem: Profa. Dra. Terezinha Oliveira.

Editores-Chefe da Eduem: Profa. Dra. Luzmarina Hernandes.

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Terezinha Oliveira.

Editores Científicos: Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara, Profa. Dra. Anaete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik, Profa. Dra. Elaine Rodrigues, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Luzia Marta Bellini, Prof. Me. Marcelo Soncini Rodrigues, Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Oswaldo Curty da Motta Lima, Prof. Dr. Raymundo de Lima, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Sezinando Luis Menezes, Profa. Dra. Terezinha Oliveira, Profa. Dra. Valéria Soares de Assis.

EQUIPE TÉCNICA

Projeto Gráfico e Design: Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi. **Fluxo**

Editorial: Edneire Francisccon Jacob, Vania Cristina Scomparin, Marinalva Aparecida Spolon Almeida.

Marketing: Gerson Ribeiro de Andrade.

Comercialização: Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima, Luciano Wilian da Silva.

José Antônio Martins
Mirian Hisae Yaegashi Zappone
(organizadores)

Formação docente: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM



Copyright © 2018 para os Autores.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor.

Todos os direitos reservados desta edição 2018 para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

Projeto gráfico/diagramação: Mari & Lene Digitações Ltda.

Capa: Mari & Lene Digitações Ltda.

Ficha Catalográfica: Marinalva Aparecida Spolon Almeida (CRB 9-1094)

Fonte: Calibri

Tiragem - versão impressa: 500 exemplares

Financiamento: Capes/PIBID

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F724 Formação docente : percursos e reflexões a
partir do PIBID-UEM / José Antônio Martins,
Mirian Hisae Yaegashi Zappone(organizadores). --
Maringá : Eduem, 2018.
255 p. : il.

ISBN 978-85-7628-735-3

1. Formação docente. 2. PIBID (Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).
I. Martins, José Antônio, org. II. Zappone, Mirian
Hisae Yaegashi, org. III. Título.

CDD 21.ed. 371.12

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 O PIBID E OS CURSOS DE LICENCIATURA	
<i>José Antônio Martins</i>	11
2 APRENDENDO A PENSAR PERIGOSAMENTE: EXPERIÊNCIAS COM O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEM	
<i>Fagner Carniel</i> <i>Zuleika de Paula Bueno</i>	33
3 PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA	
<i>Eliana C. Navarro Koepsel</i> <i>Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais</i> <i>Marta Sueli de Faria Sforzi</i>	51
4 A NECESSIDADE DE FINANCIAR O PIBID	
<i>Carlos Henrique Ferreira Magalhães</i>	69
5 O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O QUE TEM NOS ENSINADO?	
<i>André Luis de Oliveira</i> <i>Ana Tiyomi Obara</i>	85
6 O QUE O PIBID NOS ENSINA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DO PROJETO FÍSICA-SEDE	
<i>Alice Sizuko Iramina</i> <i>Luciano Carvalhais Gomes</i>	109

7	O QUE O PIBID NOS ENSINA SOBRE FORMAR PROFESSORES DE QUÍMICA?	
	<i>Marcelo Pimentel da Silveira</i>	
	<i>Neide Maria Michellan Kiouranis</i>	
	<i>Murillo Sotti da Silva</i>	127
8	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ARTICULANDO POSSIBILIDADES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
	<i>Alexandra de Oliveira Abdala Cousin</i>	
	<i>Lucieli M. Trivizoli</i>	147
9	A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE GEOGRAFIA E O AMBIENTE PROPÍCIO PARA A PRÁTICA DIDÁTICA	
	<i>Maria das Graças de Lima</i>	161
10	O PIBID INTERDISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE: QUAL O LUGAR DA ARTE NA ESCOLA?	
	<i>Andréia Veber</i>	181
11	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PIBID: APRENDIZAGENS OPORTUNIZADAS PELA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	
	<i>Luciana Cabrini Simões Calvo</i>	
	<i>Josimayre Novelli Coradim</i>	197
12	AS SESSÕES REFLEXIVAS NO PIBID LETRAS PORTUGUÊS	
	<i>Cláudia Valéria Doná Hila</i>	
	<i>Lilian Cristina Buzato Ritter</i>	211
13	ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: HISTÓRIA, NORMATIVAS E EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID	
	<i>Mirian Hisae Yaegashi Zappone</i>	229
	SOBRE OS AUTORES	253

APRESENTAÇÃO

Em 2017, o Pibid completou sete anos de atividades na Universidade Estadual de Maringá, proporcionando conhecimentos sobre práticas docentes nas diversas ações por ele desenvolvidas. Ao longo desses anos, muito se fez nas escolas e na universidade, muito se apreendeu, muito se construiu. É tendo em vista esse acúmulo de saberes sobre a formação de professores que esse livro se propõe a apresentar aquilo que essa política pública de formação de professores criada pelo governo federal em 2007 deixou de contribuição para nós. Os textos que compõem esse livro tiveram como pano de fundo uma questão comum, a saber: ‘o que o Pibid nos ensina sobre formação docente?’ A razão desse questionamento é evidente: tentar consolidar as contribuições que o Pibid nos legou sobre a formação de professores. Movidos por esse propósito, coordenadores de projeto de diversas áreas analisaram a contribuição do Pibid, seja para a sua área de ensino específica, seja para a formação docente na universidade como um todo. Os diversos textos tematizam essa proposta comum e estabelecem suas análises a partir daquilo que vivenciaram e do que pretendiam. Nesse sentido, temos uma obra com unidade temática específica, visto que todas as reflexões se põem na interface entre os projetos desenvolvidos pelo Pibid na Universidade Estadual de Maringá e sua implicação na formação universitária de professores, razão de ser dessa política pública que é o Pibid. Sendo assim, a diversidade de autores e perspectivas não provoca dispersão, ao contrário, lança luzes para uma mesma temática, sob diversos ângulos, enriquecendo sobremaneira a análise conjunta do tema.

Nesse sentido, o primeiro capítulo de Martins, mais geral e abrangente, trata da relação do Pibid com as licenciaturas, notadamente, o impacto dessas experiências na discussão e reformulação dos cursos de licenciatura. O segundo capítulo, de Carniel e Bueno, apresenta o legado do projeto a partir das experiências no âmbito das Ciências Sociais, seus desafios em ‘desnaturalizar’ as práticas e os conhecimentos na área. O terceiro, de Koepsel, Arrais e Sforini analisam as relações entre as teorias da ação docente em face das práticas escolares, problematizando a difícil relação entre teoria e prática docente. No quarto capítulo, Magalhães critica a questão do financiamento público e suas reais implicações no

Pibid. No quinto capítulo, Oliveira e Obara relatam o modo como o Pibid se reflete na formação dos licenciados de ciências e biologia, particularmente a relação teoria e prática na formação dos futuros docentes. No capítulo sexto, Iramina e Gomes destacam o quanto o Pibid tornou mais claras as lacunas na formação dos professores de física, enfatizando o distanciamento da formação universitária com o universo escolar, sendo esse um grande desafio para a área. No capítulo sétimo, Silveira, Kiouranis e Silva analisam as necessidades que se apresentam para se formar um bom professor e como o Pibid tem contribuído para esse trabalho a partir das ações do Pibid de química. No capítulo oitavo, Cousin e Trivizoli debatem o desafio dos cursos de licenciatura em matemática em conciliar a formação matemática com a formação docente, e como o Pibid ajudou nesse debate, trazendo as demandas do campo de ensino para o debate sobre a formação do professor de matemática. No capítulo nono, Lima mostra como o Pibid impactou a reflexão da didática do ensino de geografia ao questionar a preponderância da vivência em sala de aula como *locus* privilegiado para o ensino, propondo, a partir das práticas experimentadas no Pibid novos modos de enxergar a prática didática. No capítulo décimo, Veber mostra como o Pibid interdisciplinar de Artes, em sua busca por identidade no espaço escolar, tensionou a escola para novos modos de aplicar e entender o ensino de Artes, o que é, nesse momento, um grande desafio para esta área de ensino. No capítulo décimo primeiro, Calvo e Coradim mostram as contribuições da participação dos diversos atores envolvidos para o aperfeiçoamento das práticas docentes dos licenciandos em letras-ingles. No capítulo décimo segundo, Hila e Ritter exploram o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos futuros docentes proporcionado pelo projeto, mostrando como ele contribuiu para formar docentes como visão mais crítica do seu fazer docente. No capítulo décimo terceiro, Zappone aborda o fato de o Pibid chamar a atenção para o ensino de literatura e para seu lugar, seja nos currículos da educação básica, seja na formação dos professores de língua portuguesa.

A coletânea, portanto, reúne análises e reflexões dos eixos principais nos quais se organiza o Ensino Básico, particularmente o Ensino Médio: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais. Posicionados em diferentes perspectivas e problematizando os temas por vários ângulos, as reflexões dos autores sugerem inúmeras propostas de

reorientação na organização e nas atividades dos cursos de licenciatura a partir das vivências proporcionadas pelas práticas do Pibid.

A reunião desse rico material nos oferece, pois, um panorama abrangente do processo de formação docente e se constitui, certamente, como uma fonte para o atual debate sobre os desafios em formar professores, discussão que ultrapassa o nosso tempo e se põe a todos que se preocupam com a educação de qualidade.

Essa obra foi elaborada ao longo de 2017, em um momento de grande incerteza para o futuro do programa, que já há algum tempo vinha sofrendo ameaças e cortes, sendo quase iminente o seu encerramento. Muitas ações de esclarecimento sobre o que é o projeto e resistência para impedir fim das atividades do Pibid foram realizadas nesse período. Os autores entendem que essa obra é uma forma de resistência para a continuidade dessa política pública, na medida em que reporta para a sociedade e para a posteridade o legado dessa importante iniciativa de formação de professores.

1

O PIBID E OS CURSOS DE LICENCIATURA

José Antônio Martins

Introdução

Os fatos históricos muitas vezes se apresentam com virulência diante de nós e não conseguimos reconhecê-los em sua magnitude num primeiro momento. Em geral se faz necessário um distanciamento temporal para que a sua real grandeza e força se mostrem aos olhos do intérprete. Na primeira década do século XXI, diante do forte crescimento econômico do Brasil, muito se alardeou sobre o 'apagão' dos engenheiros, ou seja, a continuar com aquele ritmo de crescimento econômico, em breve faltariam engenheiros no país diante da alta demanda por esses profissionais. Não tão alardeado e até mais grave foi o diagnóstico de que haveria, em menos tempo ainda, um 'apagão' de professores¹, tendo em vista a necessidade de expansão do ensino fundamental e a crônica insuficiência de docentes para atuarem nas suas respectivas áreas de formação. O quadro era tão emergencial e grave que os governos se viram obrigados a elaborar ações para enfrentar a crise anunciada. Situação absurda, pois dentre o rol de profissionais que uma sociedade deve

1

Diz o relatório ao final: "O resultado desses estudos não é uma obra acabada, mas deve representar uma tomada de posição no âmbito do Conselho Nacional de Educação a respeito de uma grave situação que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país. Pois como alertou o Conselheiro Mozart Ramos, **o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos**, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 2, grifo nosso). Destaque-se que nas propostas apresentadas, isso no ano de 2007, previa-se a criação de programas de incentivo às licenciaturas com bolsa (inicialmente nomeados como Pró-Licen), que algum tempo depois se configurou no Pibid.

priorizar, a formação dos professores deve ocupar as primeiras posições para aqueles países que se pretendem livres, democráticos e solidários. Todavia, não era esse o caso e historicamente o Brasil nunca enfrentou seriamente sua carência de professores, muito ao contrário, a falta de professores e a perspectiva de diminuição do número de formados nas licenciaturas forçaram governos a tentar confrontar esse mal crônico da sociedade brasileira que é a falta de professores adequadamente formados para ministrarem aulas nas suas respectivas áreas de formação. Convém insistir: a necessidade de implementação de políticas públicas de apoio à formação docente não foi tão somente uma iniciativa particular de um governo, mas uma necessidade imposta pelo contexto social e político, e que teve nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores um verdadeiro esforço para a solução dessa demanda educacional, algo que não foi realizado por outros governos dessa maneira, seja no âmbito federal, seja nos estados e municípios. Fazia-se necessário apoiar a formação docente com uma ‘política pública’ contundente, conforme o documento elaborado pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação em maio de 2007 (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Proposto no final da primeira década deste século XXI, o ‘Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid’ (Brasil, 2010) constitui, certamente, uma das políticas públicas mais eficazes para a formação de professores elaborada nos últimos tempos e fruto direto dessa demanda por ampliar o número de professores e melhor qualificá-los. As qualidades ou insuficiências do projeto não são passíveis de avaliação apenas a partir de suas causas ou possíveis hipóteses que o motivaram, visto que o mesmo sofreu algumas alterações e aprimoramentos já em seus primeiros anos de funcionamento. Talvez até para tentarmos entender o êxito dessa proposta, mais do que olhar para sua trajetória, convém olhar para alguns de seus resultados, elementos mais palpáveis para sua adequada mensuração. Neste sentido, alguns estudos já foram realizados (FETZNER; SOUSA, 2012; CANAN, 2012; BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014; GATTI, 2014; AMBROSETTI et al., 2015), seja a partir dos dados da fornecidos pela agência federal de financiamento do projeto, a CAPES, seja por estudos qualitativos das atividades dos inúmeros projetos Pibid desenvolvidos por todo o Brasil. Ao alcançar mais de 70.000 bolsistas em todos os estados da federação no ano de 2014 e em quase todas cidades

médias e grandes e na maioria dos cursos presenciais de licenciatura, o Pibid impactou consideravelmente o modo como se realiza a formação docente.

Tendo em vista a importância que a formação docente ganhou na agenda das políticas públicas brasileiras e o papel destacado que o Pibid ocupa nessa tarefa, propomo-nos a pensar qual o impacto deste programa federal no modo como se formamos futuros docentes, em outras palavras: o que o Pibid nos ensinou sobre formar professores?

O Pibid e as licenciaturas

O campo de abrangência da questão é amplo e demandaria uma pesquisa e análise exaustiva dos diversos aspectos afetados pelas práticas promovidas pelo Pibid, algo impossível neste espaço. Por isso, enfatizaremos apenas alguns elementos, não por serem os mais importantes, mas porque foram os mais recorrentes nas exposições dos professores universitários, que são coordenadores, dos professores do ensino fundamental, que são supervisores, e dos acadêmicos de iniciação à docência, que atuam no Pibid/UEM, relatados no 'III Seminário de Avaliação Institucional do Pibid/UEM', realizado nos dias 14 e 15 de dezembro de 2016, no campus sede da universidade em Maringá. Dos temas destacados nas apresentações e nos relatos, sobressaíram os seguintes aspectos: o quanto o Pibid revalorizou a profissão docente na comunidade universitária, a importância da vivência no campo de atuação, ou seja, a importância dos trabalhos desenvolvidos nas escolas e, um tema polêmico, o contraste entre as ações desenvolvidas pelo Pibid e as atividades de estágio curricular nas licenciaturas, entre outros temas elencados (como a inovação metodológica, a rearticulação entre a universidade e a escola, a melhoria do desempenho dos licenciandos envolvidos com o Pibid, a melhoria na qualidade de ensino nas turmas atendidas pelo Pibid etc.). Em suma, o nascimento de um olhar renovado sobre a profissão docente a partir das práticas foi um dos dados que se sobressaíram nas apresentações, em várias perspectivas: do ponto de vista dos acadêmicos, que se sentiram mais estimulados a seguirem a profissão docente (simbolizada na frase de uma aluna de química: “[...]o programa fez com que eu buscasse em mim a melhor professora possível”); no relato de supervisores que encontraram novos estímulos na carreira ao ter que trabalhar com universitários, ao mesmo tempo em que

adquiriram uma nova perspectiva do seu fazer docente; das escolas que se viram estimuladas a reorganizar rotinas e práticas para acolher os projetos e desenvolvê-los de modo a estimular a profissão docente nos membros do Pibid; e também na universidade, cujos cursos de licenciatura estão sendo obrigados a se repensar e, em alguns casos, a se reestruturar para propiciar uma formação mais atrelada com o mundo real da escola. Ora, é em função desse rol de comentários, falas e reflexões expressas nos eventos e nos relatos presentes nas inúmeras atividades desenvolvidas ao longo desses anos do projeto, que desejamos tecer algumas reflexões.

A despeito desses vários temas de debate recorrentes na maioria dos encontros com a comunidade do Pibid, seja em âmbito local ou mesmo em eventos mais ampliados, as questões envolvendo a formação do profissional professor ganharam naturalmente a centralidade do debate. Assim, repensar o estatuto desse profissional a partir das experiências concretas do Pibid e desdobrar isso nessas outras dimensões abarcadas pelo projeto se configura como uma contribuição significativa de conhecimento para futuras práticas formativas, não somente em âmbito universitário, mas também nas escolas que participam dessa formação. De todo modo, ressalta-se, dentre os inúmeros tensionamentos provocados pelo Pibid, o fato de ele ter colocado na pauta da vida universitária a preocupação com a formação docente e o profissional que legamos à sociedade.

Com certeza teríamos muito a dizer sobre a vida profissional desse acadêmico que se forma professor, das suas dificuldades, desafios, mas também realizações e potencial transformador que está ao alcance da sua prática. Esse momento posterior à formação universitária, que é a vivência da profissão docente, tem recebido muito mais destaque e ênfase, tanto nos estudos acadêmicos, como nas ações dos órgãos de classe e nas ações governamentais, mesmo quando essas retiram garantias e pioram a condição de trabalho dos profissionais. Acerca dos diversos estudos e análises (SAVIANI, 2009; GATTI, 2009, 2013; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; TARDIF, 2014; HORIKAWA, 2015) sobre o tema, devemos destacar os diversos escritos de Antônio Nóvoa (1995, 1997, 2009), que há anos vem norteando esse debate entre nós.

Enfim, muitos estudos se voltam para o professor que está atuando e, a partir dessas narrativas, projeta-se, em grande medida, o discurso sobre a formação docente. O que explica, em parte, porque o desestímulo

pela carreira do magistério entre os ingressantes nos concursos vestibulares e o alto grau de evasão nas licenciaturas conforme o universitário vai conhecendo e descobrindo *in loco* as dificuldades que permeiam a profissão docente. Em outras palavras, há um ambiente de desconstrução e desestímulo para o magistério que atinge todas as etapas da carreira, desde a atração para os cursos superiores, a estruturação e organização das licenciaturas, o ingresso na carreira – em geral muito restrito e com enormes dificuldades – e as condições do exercício da profissão de professor. Em linhas gerais, esse seria o quadro no qual a compreensão da profissão docente está posta em nossa sociedade nessas primeiras décadas do século XXI.

Como se vê, esse contexto social da docência é caracterizado em geral de modo negativo e pessimista em suas diversas etapas, o que dificulta ações pontuais em apenas em um momento – seja na tentativa de tornar a carreira mais atrativa, tornar os cursos mais adequados, ampliar e facilitar as formas de ingresso na profissão e as condições de exercício do magistério. Com efeito, é ingênuo e equivocado imaginar que focando as atenções em apenas um momento desse processo se alcançará uma alteração radical da situação, pois todos os elos estão interligados. Infelizmente, dirigir ações a um só aspecto não alterará as condições reais da educação brasileira. Por isso, devemos tratar o tema em termos de políticas públicas, de preferência a partir das ações do governo federal e englobando todos os demais agentes envolvidos. Nesse sentido, o Pibid se tornou uma boa proposta, justamente porque ultrapassou uma esfera somente desse complexo social que é a educação, tentando atingir vários elementos simultaneamente. Olhando, então, para todas as etapas desse processo, desde o ingresso nos cursos de licenciatura até o exercício efetivo do magistério, o Pibid conseguiu projetar novas perspectivas para a profissão docente como um todo, mas longe, muito longe de resolver os problemas que envolvem o magistério.

Não pretendemos, pois, fazer uma exposição fundamentada em pesquisa quantitativa, com análise de números, o que demandaria trabalho muito maior e o levantamento de inúmeras outras questões. Por exemplo, ao tentar tabular a variação dos ingressantes nos cursos de licenciatura por meio da relação candidato vaga, que seria uma variável relevante, ainda assim esse dado não poderia jamais ser atribuído diretamente a um efeito das ações do Pibid. Mesmo a taxa de evasão dos cursos de licenciatura, por meio do contraste entre ingressantes e

formandos, que poderia ser outro dado relevante, pode ser submetida à crítica, visto que o Pibid não é o único fator determinante para a permanência ou evasão no curso². Enfim, uma análise a partir de dados demandaria uma discussão metodológica e o cruzamento de vários dados, implicando uma pesquisa ampla e longa.

Optamos, então, ao invés de tratar com dados quantitativos, tecer inferências a partir de dados qualitativos, notadamente, a partir das diversas manifestações dos bolsistas, dos membros da comunidade escolar e dos professores universitários envolvidos com o Pibid para fazer nossas análises sobre a relação entre formação e valorização da profissão docente. Em outras palavras, pretendemos construir mais um ensaio interpretativo a partir de alguns dados qualitativos. Mesmo admitindo o caráter parcial e impreciso que poderia ser atribuído a essa abordagem, ao fim e ao cabo, esboça-se um cenário sobre um novo estado da formação docente. Certamente poderemos encontrar aqui ou acolá algumas divergências nas relações causais apresentadas e nas consequências apontadas, todavia, elas não divergem no quadro geral da formação docente no Brasil. No limite, pretendemos retomar, sob outra ótica, algo presente em vários estudos e práticas relacionadas ao Pibid, a

² Fizemos um pequeno levantamento para mensurar os dados dos formandos nas licenciaturas da UEM, entre os anos de 2006-2014, abarcando um arco temporal anterior ao Pibid e posterior à sua implantação, para testar a possibilidade de uma análise fundada em dados quantitativos. Em alguns cursos como Licenciatura em Geografia, a variação no número de formandos é mínima (38 em 2006 e 40 em 2014) em outros há uma variação maior, como na licenciatura em Matemática (20 formandos e 52 evadidos em 2006 para 5 formandos e 48 evadidos em 2013). Tal variação não permite inferir (com base apenas nessa variável) qualquer efeito positivo ou negativo do Pibid no que diz respeito à redução da taxa de evasão ou aumento do número de formandos em licenciatura, razão principal do projeto. Mesmo considerando a taxa de evasão, a variação é pequena, sendo que, quando encontramos uma discrepância maior, como foi o ano de 2012, esta parece estar relacionada mais a um fator extemporâneo (o fechamento do Restaurante Universitário no campus sede) do que a ampliação ou diminuição de bolsas do Pibid. Para um estudo mais conclusivo se faz necessário considerar outros dados como: estrutura curricular, perfil socioeconômico dos ingressantes, condições de oferta do curso, etc. Enfim, um estudo sobre os impactos do Pibid a partir dos dados demandaria muito mais informações e uma análise mais acurada dessas. Por isso, somos forçados a não enveredar por esse tipo de análise, em vista da sua impossibilidade e alcance neste momento, a despeito de sua reconhecida importância.

saber: como essa política pública alterou o enquadramento e a percepção da profissão docente entre os universitários e, principalmente, na organização da área de ensino nas universidades. Alteração essa que não significou, necessariamente, em uma mudança nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, em aumento do número de ingressantes nesses cursos, em modificação da atratividade pela profissão ou mesmo na diminuição da evasão nas licenciaturas ou das condições do exercício do magistério. A despeito de tudo isso, convém insistir, é inegável a contribuição do Pibid como indutor de crítica e de reflexão sobre o modo como se formam professores no Brasil.

Vários relatos e o histórico do Pibid na Universidade Estadual de Maringá revelam como essa política pública ao menos tensionou a comunidade universitária nesses últimos oito anos. Implantado na UEM em 2010, inicialmente o Pibid estava restrito a nove cursos de licenciatura (letras, matemática, química, física, biologia, pedagogia, geografia, filosofia e ciências), sendo gradativamente ampliado para quase todos os cursos de licenciatura com o edital de 2013, que passou a vigorar em 2014 com duração até fevereiro de 2018. Neste primeiro momento, nem todos os cursos de licenciatura se envolveram com o Pibid e nem todas as áreas de licenciatura abraçaram o projeto plenamente. Havia, com certa razão em função de experiências anteriores, muita suspeita sobre a abrangência do projeto e sua durabilidade. Desconfiança essa que se alterou ao longo dos anos, tanto que, em 2014, o projeto passou a ter sua maior configuração e mobilizou de fato toda a comunidade universitária envolvida com a licenciatura em alguma medida.

Esse engajamento não foi de todo positivo, pois várias críticas foram e são endereçadas ao Pibid até hoje por alguns membros da comunidade universitária. Se num primeiro momento o Pibid foi visto com esperança e otimismo, não demorou muito para que os grupos universitários tradicionalmente envolvidos com a pesquisa tão somente comesçassem a criticar o projeto voltado à formação docente, principalmente por este concorrer com a vocação histórica da universidade para a pesquisa, retirando bons alunos da iniciação científica, para direcioná-los para a formação docente. Tanto que se verificou, em alguns casos, a tentativa de transformar o Pibid em um projeto de pesquisa de fato e apenas nominalmente de formação docente, neste caso restringindo as atividades do projeto ao campus da universidade, à semelhança dos grupos de estudo e pesquisa. Outro dado

significativo foi que, naquele primeiro momento de implantação do Pibid na UEM, em 2010, metade dos professores coordenadores nem eram doutores ou tinham na formação docente o seu foco principal de atuação universitária. Cinco anos depois, esse quadro mudou radicalmente, pois a maioria dos professores são doutores e se dedicam à formação docente nas suas atividades universitárias, ou seja, do ponto de vista da titulação acadêmica, os quadros mais graduados foram atraídos para a licenciatura e para a formação docente, o que não era uma praxe na dinâmica universitária, na qual historicamente os membros mais graduados direcionam seus trabalhos para a pesquisa e ali permanecem, até mesmo, para obter acessos aos diversos recursos das agências de fomento.

Ora, com o Pibid, a preocupação com a formação docente entrou no centro do debate nos cursos de licenciatura. Entretanto, o problema estava posto: o que significava formar professores? Como formar os professores? Como valorizar ou até se devemos incentivar a profissão docente?

Verificamos nas últimas décadas a demanda crescente pelo aumento do número de formandos em cursos de licenciatura, o que motivou diversas políticas de fomento do governo federal: abertura de novos cursos e novas instituições de ensino, ampliação das vagas nas universidades existentes (Reuni), criação de programas de formação docente focados e mais rápidos (Parfor), sem contar os inúmeros cursos na modalidade EAD proporcionados por instituições públicas e privadas. Todas essas ações revelam a demanda por aumentar o número de professores, num grande esforço de sanar uma carência histórica da educação brasileira: ter professores atuando nas disciplinas de sua formação e em número suficiente. Tais ações não estão isentas de críticas, em face de algumas lacunas e limitações formativas notórias (CHAMON, 2011). Contudo, nem sempre a criação de um curso de licenciatura ou a ampliação de vagas, implica em uma tarefa tranquila e clara para o mundo universitário. Tendo em vista a carência crônica de condições físicas para a efetivação desses cursos, segue-se a inadequação dos docentes universitários nessa tarefa de formar professores. Aqui, gostaríamos de destacar dois aspectos tão somente: os cursos de licenciatura, em geral, encaram dois grandes problemas em maior ou menor medida (como se verifica aqui na UEM e em várias outras universidades), a saber:

a) Nos casos de cursos que têm a modalidade licenciatura e bacharelado, em geral a licenciatura, historicamente, não tem a primazia

das atenções e, em vários casos, a estrutura curricular prioriza mais a formação básica, em geral entendida como bacharelado;

b) Mesmo nos cursos dedicados tão somente à licenciatura ou nas áreas de licenciatura dos cursos de dupla habilitação (bacharelado e licenciatura), verifica-se um distanciamento com a vida escolar, com as demandas reais da escola. Universidade e escola não estão plenamente conectadas e dialogam pouco sobre os problemas reais da vida escolar.

Quanto ao primeiro ponto, algumas resoluções recentes do Conselho Nacional de Educação (CNE), procuram atacar essa desvalorização evidente da licenciatura em face do bacharelado. Uma delas foi a Resolução nº 1 (BRASIL, 2018a), que mudou o modo de oferta dos cursos de licenciatura, tentando combater a modalidade 3+1, na qual um curso concentrava os componentes curriculares próprios das licenciaturas apenas ao final da graduação, obrigando os cursos a distribuírem ao longo de todos os anos, desde o ingresso, os componentes voltados à formação docente, medida esta que foi uma primeira tentativa de valorização das licenciaturas (CHAVES; TERRAZZAN, 2015). Depois, seguiu-se uma série de outras Resoluções do CNE³, que, entre outras determinações, aumentavam a carga horária dos estágios, revelando a preocupação com a vivência no campo da prática para a formação docente e, mais recentemente, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2018c), que disciplina, entre outros aspectos, que os cursos devem diferenciar, desde as opções do vestibular, a carreira do bacharelado e da licenciatura e que as grades sejam distintas para que o candidato tenha clara a opção por uma carreira voltada para a docência e não apenas uma alternativa ao seu bacharelado. Essas medidas, entre outras, nasceram da percepção geral de que os cursos de licenciaturas, naquelas instituições que ofereciam o bacharelado conjuntamente, não eram de fato uma prioridade, mas um complemento formativo. Ademais, a licenciatura, nesses casos, se colocava de modo subordinado nas prioridades acadêmicas.

Situação ainda mais preocupante refere-se a alguns cursos que apenas nominalmente se colocam como licenciatura, mas que estão, de fato, desconectados da vida escolar e praticam uma espécie de 'formação abstrata' ou de 'pesquisa' da vida escolar, mas que não se envolvem diretamente com as práticas escolares efetivamente (AMBROSETTI et al.,

³ Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016); Resoluções CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002); Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2018b).

2015). Trata-se de cursos de licenciatura desconectados do universo da escola, na qual os acadêmicos têm o mínimo de vivência no seu futuro campo de trabalho.

Todos esses casos revelam uma deformidade da vida universitária que tem sua justificação na história recente das políticas públicas no Brasil. Por décadas, os governos, tanto federais quanto estaduais, por ações diretas ou pelas agências de fomento, estimularam e priorizaram as práticas de pesquisa nas universidades. Ora, por consequência natural, o grosso da comunidade universitária se viu impelida para a pesquisa, mesmo naquelas áreas dos cursos de licenciatura voltados à formação docente. Por outro lado, poucos eram os estímulos às práticas direcionadas à formação docente: não havia editais e, principalmente, não havia uma valorização interna na comunidade universitária para a relevância dos trabalhos dedicados à formação docente. A conclusão se impõe: perdemos os estímulos para formar professores e a *expertise* nesta tarefa. Hoje, verifica-se em grande medida uma cultura universitária consolidada de pouca valorização da formação docente. Seja por qual viés de análise, a licenciatura não estava na prioridade das ações nas universidades e nem nas políticas públicas das agências de fomento. Estávamos e estamos ainda mais preocupados com os médicos que formamos, com os engenheiros, bacharéis de direito, administradores, mas não temos a mesma preocupação e atenção com os professores que formamos. Tanto é assim que não colocamos as licenciaturas no rol das prioridades de recursos da universidade (não é raro ver que alguns laboratórios têm mais recurso que cursos de licenciatura) e os professores voltados para as atividades próprias da licenciatura não recebem a atenção e o reconhecimento devido por isso.

Esse é certamente um ponto que o Pibid veio tensionar na vida universitária. Se não é possível falar em uma alteração dessa cultura universitária, ao menos esse problema se tornou visível e palpável. A atratividade promovida pelo Pibid para os alunos de licenciatura e para os docentes da universidade (de repente eles descobriram que uma bolsa de coordenador era equivalente a uma bolsa de pesquisador produtividade em pesquisa [PQ] do Cnpq), gerou incômodo e despertou o debate. A aposta na efemeridade do projeto em seus primeiros anos foi cedendo à certeza de sua continuidade e abrangência, provocando inflexões no *status quo* da vida universitária. Hoje, já é fato que muitos bons alunos preferem à licenciatura ao bacharelado, dedicam-se integralmente às

atividades de formação docente e não vão mais cerrar fileiras nos cursos de pós-graduação nas áreas 'duras' da ciência, mas militar na docência.

Consequência imediata foi a ampliação do debate sobre formação docente e seu aprofundamento, gerando um maior número de publicações e eventos sobre o seu estatuto na comunidade acadêmica. Por relatos ouvidos em nosso seminário de avaliação e em outros eventos patrocinados pelo Pibid que ocorreram em várias instituições, constatamos que muitos cursos de licenciatura estão promovendo discussões sobre a necessidade de alteração das grades curriculares e, o que é significativo, os modos e as práticas presentes nas disciplinas desses cursos. De um modo ou de outro, a existência do Pibid gera tensões que estão redundando em alterações nas práticas universitárias voltadas para as licenciaturas.

Esse debate e a, ainda, incipiente revalorização dos cursos de licenciatura conduzem a reflexão para um campo que incomoda muito a comunidade universitária, principalmente, para as novas gerações já formadas na 'cultura do Lattes'. É fato que, desde que o currículo Lattes foi implementado como exigência para uma série de acessos aos editais e classificação do mundo acadêmico brasileiro, concomitantemente, reforçou-se a cultura do produtivismo científico. As consequências dessa valorização da produtividade acadêmica redundaram em efeitos diversos nas inúmeras áreas do conhecimento, mas em muitas, principalmente nas áreas ligadas às ciências humanas e naquelas voltadas para as licenciaturas, gerou incômodo, pois os critérios de mensuração e valoração do trabalho acadêmico, importado e replicado das áreas voltadas para as 'ciências duras', não qualificam adequadamente o trabalho acadêmico daquelas primeiras (humanidades e licenciatura). O debate é amplo e possui nuances, contudo, é inegável que há pelo menos duas décadas a cultura universitária foi pautada pela produção e pelo estabelecimento de prazos muito estritos para a formação, principalmente na pós-graduação.

As práticas resultantes da 'cultura Lattes' reforçaram a desvalorização das áreas de licenciatura e a pesquisa voltada ao ensino (basta comparar o quantitativo de pesquisas de mestrado e doutorado voltados para o ensino e compará-los com as outras áreas de um mesmo campo, para constatar o quanto estes são diminutos e minoritários), bem como desestimularam a permanência de pesquisadores voltados aos temas relativos ao ensino e à formação docente nos cursos de

licenciatura. Onde apenas a pesquisa é a prioridade, a preocupação com o professor a ser formado torna-se, conseqüentemente, subalterna. Ora, na primeira década do século XXI, formar professores não estava no centro da pauta universitária e os problemas inerentes de como fazê-lo também, o que impõe uma questão: será que os professores dos cursos de licenciatura sabem formar professores? Como deve ser a preparação desse profissional chamado professor, quais são seus reais requisitos, o que ele deve saber e como ensinar isso? Mas mais ainda, será que, de fato, os cursos de licenciatura estão preocupados em formar esse profissional que trabalhará fora da universidade ou os professores universitários se valem da sua atuação nas licenciaturas para reproduzir suas pesquisas, em outras palavras, a prioridade dos docentes de licenciatura não continua sendo a pesquisa nas suas áreas específicas e não o ensino?

Para não ficar na superficialidade de uma resposta calcada em dados particulares e controversos, creio que dois aspectos expostos nas falas de diversos coordenadores de projetos do Pibid explicitam bem o quadro real, a saber: o funcionamento efetivo dos cursos, muitas vezes bem reproduzidos na grade curricular e as controvérsias geradas entre as práticas do Pibid e os estágios curriculares.

Como apresentado, apesar de há anos existir uma normatização federal que exige que os cursos de licenciatura 'não' se organizem mais sob o ponto de vista da formação '3+1', ou seja, concentrando a formação básica nos três primeiros anos e as disciplinas de licenciatura ao final, muitos cursos de licenciatura continuam mantendo essa configuração curricular, numa clara indicação que a formação docente deve ser uma preocupação ao longo de todo o percurso universitário. Não bastasse a Resolução nº 1 (BRASIL, 2018a), outras resoluções do CNE que se seguiram ampliaram esse entendimento, passando também a postular que as disciplinas deveriam ter um conteúdo prático, ou seja, todas as disciplinas deveriam contemplar, em alguma medida, uma preocupação com sua aplicação no contexto da educação básica, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Ademais, a ampliação das práticas de estágio curricular, que agora deveriam ser mais bem distribuídas ao longo do curso e não se restringirem ao último ano, visava destacar o quanto a formação docente deve vir acompanhada por um vivência no campo de trabalho do futuro profissional – já nos primeiros anos da licenciatura e não somente ao final –, ou seja, a medida federal instava os cursos a

valorizarem a vivência nos campos de atuação profissional – no caso a escola – numa clara indicação que este momento é formador e indispensável.

Ora, qual não foi o incômodo de muitos cursos para se adequarem a essas medidas ao longo dos últimos anos, muitos deles tentando fazer alterações meramente formais, sem mudar, de fato, o seu modo de organização. Alguns ainda se mostram resistentes em aceitar a mudança, inserindo uma disciplina ou outra nos primeiros anos da formação e concentrando a maior parte das disciplinas voltadas para a licenciatura ao final, numa clara inadequação da formação docente⁴. O mesmo se diga da dimensão prática das disciplinas, que deveria ser o momento para refletir e verificar o modo como conteúdos específicos deveriam ser aplicados na prática docente, mas que não são feitos. E, neste caso, a razão é muito simples: muitos dos professores universitários não sabem como essa ‘aplicação’ dos conteúdos deve ser feita ou porque desconhecem a realidade escolar, visto que são pesquisadores, ou porque consideram impossível e inadequado aquilo para o ensino básico. Em suma, o descolamento da dinâmica universitária nos cursos de licenciatura com o cotidiano escolar se verifica com muita clareza nesse momento específico, quando os professores universitários ignoram completamente as possibilidades de transposição desses conteúdos para a educação básica. Lembrando que isso ocorre nos cursos que devem formar professores, ou seja, profissionais que atuarão nas escolas. Enfim, o resultado é que existem cursos de licenciaturas que ainda resistem em implantar as medidas que valorizam a formação docente, principalmente nas mudanças curriculares necessárias⁵.

Entretanto, o contraste maior evidenciou-se nos conflitos que nasceram entre as práticas do Pibid e as práticas de estágio curricular. O primeiro sinal ocorreu quando do questionamento se o Pibid deveria ou não suplantiar o estágio. Tal questão desdobrou-se em discussões acerca

⁴ A título de exemplo, no momento que este texto é escrito (meados de 2017), as licenciaturas de Filosofia e Física da UEM concentram boa parte das disciplinas específicas da área de ensino para o final da graduação.

⁵ Radicalizando o argumento e invertendo a questão: quantos daqueles conteúdos ensinados nas licenciaturas são pensados para o ensino fundamental? Não seriam na verdade cursos focados numa preparação para a pesquisa e a pós-graduação e que, marginalmente, aplicam-se ao ensino fundamental?

da natureza das práticas do Pibid, quando alguns defenderam que não se poderiam realizar no Pibid ações típicas do estágio, como, por exemplo, regência. Muitos coordenadores de cursos de licenciaturas ou coordenadores de Pibid questionaram se as ações do programa deveriam ser as mesmas ou próximas das práticas do estágio curricular. Como órgão regulador do programa, a Capes dirimiu tal dúvida, informando que o Pibid não suplanta ou exime o bolsista de fazer estágio, entretanto, nada impede que as práticas do Pibid nas escolas reproduzam ações típicas de estágio.

Diante desse quadro, alguns programas decidiram realizar no Pibid ações que não ocorrem nos estágios, como oficinas, mini-cursos, estudos dirigidos etc., justamente para evitar as sobreposições e possíveis confusões. Outros, todavia, optaram por dirigir as ações do Pibid para um trabalho junto com os professores supervisores, fazendo os pibidianos vivenciarem todos os momentos da prática docente, ou seja, numa ação que iria muito além dos estágios, visto que não é comum nas atividades de estágio o professor da escola participar das reuniões de formação na universidade e nem inserir o estagiário na sua rotina como as práticas do Pibid proporcionam. Convém explicitar melhor essa diferenciação.

A despeito de todas as críticas e análises sobre as práticas de estágio curricular nas licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2006; LUDKE, 2009; SILVESTRE; PLACCO, 2011), tais práticas vivenciam atritos constantes entre as escolas e a universidade. Não são raros os problemas encontrados nestes dois âmbitos dessa prática formativa. Por um lado, as escolas apresentam empecilhos e limitações para as atividades dos acadêmicos de licenciatura, como: restrições de horários, limitações de ações, dificuldades de acessar documentos da escola (PPP, PPT), dificuldade até de acessar o planejamento dos professores com os quais o estagiário atuará, impedimento na utilização dos equipamentos escolares (biblioteca, sala de informática, laboratórios etc). Muitos dessas limitações decorrem da falta de profissionais para orientar e supervisionar, mas em muitos casos são restrições sem uma razão mais fundamentada. Mesmo os professores das escolas que recebem os estagiários não possuem uma prática padronizada, sendo que alguns se mostram muito solícitos e abertos e outros restritivos e limitadores. Todavia, em geral, não há uma articulação entre esses professores, a escola e a universidade, de modo a elaborar conjuntamente as práticas de

estágio. Assim, não é incomum encontrar estagiários nas escolas sem referências para a execução do seu trabalho.

Do ponto de vista da universidade, a situação não é muito diferente. Para além do descrédito das disciplinas próprias da formação docente, conforme destacado, as práticas de estágio, no geral, não recebem uma atenção devida pelos cursos, ficando a cargo do professor responsável o sucesso ou não dessa prática. Mesmo nos casos dos professores universitários supervisores de estágio, quando esses se envolvem totalmente com a prática, indo às escolas, se reunindo com o professor da escola, com a comunidade escolar e acompanhando os seus estagiários, o que infelizmente não é a maioria dos casos, ainda assim não nasce necessariamente um perfeito entrosamento entre os estagiários, o professor e a escola, e muitas dimensões da dinâmica escolar ficam ausentes da prática. Com efeito, não há uma imersão completa do licenciando na rotina escolar. Ora, o caso comum é bem outro, sendo que muitos buscam tão somente ‘cumprir as horas’ de estágio e não apreender com o campo de estágio, reforçando o distanciamento entre cursos de licenciatura e escolas. Como afirma Ludke:

[...] como demonstraram as pesquisas, embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *loci* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços (2009, p. 104).

As práticas do Pibid, entretanto, quando procuraram realizar essas mesmas ações do estágio curricular, mostraram-se mais eficazes na formação docente. O que os relatos dos diversos atores envolvidos no Pibid – licenciandos, professores da educação básica, alunos das escolas, direção e comunidade escolar, professores universitários – demonstram foi que, quando há uma integração entre os projetos do Pibid e as escolas, todos apreendem e se enriquecem. As escolas, porque veem de fato uma contribuição na vida escolar com o trabalho integrado entre os licenciandos e os professores supervisores, gerando ganhos de conhecimento e melhoria no ambiente escolar. Os alunos das escolas, que mesmo quando se colocam como sujeitos de práticas inovadoras do Pibid, acabam recebendo uma melhor formação, mais atenção e ganho na sua aprendizagem escolar. Os supervisores, que mesmo tendo que

desempenhar um papel a mais na sua profissão – acompanhar e supervisionar os trabalhos dos licenciandos – descobrem novos modos, novas metodologias e, muitas vezes, sentem maior apoio para realizar seu trabalho. Os licenciandos, que são inseridos de modo planejado nas escolas, em articulação com o professor supervisor, vivenciando os desafios da profissão, muitas vezes exercitando todas as etapas do trabalho docente – planejamento, elaboração de exercícios, aplicação desses, regência, correção, etc. Um dado incontestável é que os bolsistas de Pibid permanecem muito mais tempo nas escolas que os estagiários, o que tão somente seria um dado relevante sobre a qualidade deste sobre o estágio.

Nos relatos apresentados nos eventos organizados pelo Pibid ou com a participação de pibidianos são recorrentes as falas destacando essas contribuições pelas ações que o projeto propicia. Mesmos naquelas poucas narrativas em que não parecem evidenciar grandes conquistas, foi unânime a afirmação de que os licenciandos que passaram pelo Pibid tem um desempenho acima da média nas disciplinas próprias da licenciatura, particularmente nos estágios. Há, certamente, muitas lacunas, equívocos e ajustes necessários, mas no geral o quadro é sempre mais positivo do que negativo do ponto de vista dos ganhos para a formação docente essa vivência planejada dos licenciandos nas escolas por meio do Pibid.

Por fim, os cursos universitários ganham, na medida em que com o Pibid apreendem e reconhecem os problemas reais do ensino e os dilemas da educação no seu contexto local, o que é uma riqueza enorme para quem consegue interpretar esses dados.

Todavia, talvez seja neste ponto, no confronto das avaliações entre as atividades do Pibid com as atividades de estágio curricular e os tensionamentos oriundos das vivências e práticas do projeto que os cursos de licenciatura estão se ressentindo mais. O Pibid gerou uma profunda crítica sobre as práticas de estágio e a razão de elas não serem tão eficazes na formação docente como tem se mostrado no Pibid e, num segundo momento, a própria maneira como os cursos de licenciatura estão estruturados e o próprio modo de compreensão como deve ser dar a formação do professor. No limite poderíamos dizer, entre outras coisas, que o Pibid fez com que muitos se perguntassem como estão formando esse profissional chamado professor, a partir das constatações nas práticas no campo próprio da profissão que são as atividades nas escolas. Por outro viés: muitos passaram a se dar conta de que deveriam

estar formando um profissional (assim como o médico, o engenheiro, o dentista, o militar) e que isso, de fato, não estava como horizonte ou meta maior das ações universitárias de formação, pois havia e há um problema anterior: quem é o professor?

A pergunta pode ser um tanto quanto equivocada e paradoxal, pois como professores se perguntam sobre formar professores, mas esse é um dos pontos. Em algum momento desse processo, deixamos de nos atentar para essa finalidade e nos focamos, até inconscientemente, na formação de pesquisadores. No Brasil há uma grande diferença entre a profissão docente universitária e a profissão docente no ensino fundamental e nem todos os professores universitários estão conscientes disso. Como apresentamos acima, a carreira do docente universitário, principalmente depois do advento do currículo Lattes, enfatizou e destacou a pesquisa universitária, como o principal foco da formação e da carreira. Mesmo que o discurso fosse divergente, vivenciamos no cotidiano da vida universitária a valorização do professor-pesquisador em detrimento do professor que se dedica à formação de outros professores, como é o caso da licenciatura – mas que poderia ser estendido para os professores médicos, professores juizes, professores engenheiros. Não fazer pesquisa e não se dedicar à pesquisa implica em ficar para trás na concorrida vida universitária. Associado a isso, a histórica valorização da iniciação científica, como bolsas, viagens, participação em congressos, incute nos estudantes universitários já nos primeiros dias o quanto é mais vantajoso ser pesquisador e seguir uma carreira de professor-pesquisador. Os desestímulos à carreira de docentes da educação básica são históricos, portanto, e não se estranha que um curso de licenciatura valorize mais a parte específica da formação e estimule à pesquisa, relegando para um segundo plano ou mesmo desacreditando os aspectos formativos relativos à formação docente.

Esse quadro parece entrar em crise quando, por meio do Pibid, de suas vivências, de suas ações, a concretude da profissão docente adentra ao mundo universitário, quando se descobre que formar este profissional implica em muito mais do que repassar conteúdos – que em grande parte não serão necessários para a sua vida profissional, embora sejam relevantes para a pesquisa. O Pibid fez com que os estudantes universitários se perguntassem até que ponto estavam mesmo sendo preparados para o que se destinavam, lecionar na educação básica. Essa questão, em geral, surgia depois que os acadêmicos saíam da

universidade e tinham que vivenciar a profissão. Todavia, já era tarde, pois já estavam fora da universidade, ‘já eram’ professores, não sabendo bem o que isso significava realmente. A questão foi antecipada, os acadêmicos passaram a questionar e os cursos se viram obrigados a encarar o problema, ainda que isso não signifique aceitar qualquer tipo de mudança. Porém, o problema está posto: estamos sendo de fato preparados para sermos professores no ensino fundamental e médio?

Note-se, ainda, que muitos desses questionamentos nasceram a partir da vivência nas escolas, a partir das ações do Pibid nas escolas, enfim, da vivência no campo das práticas docentes. Tal situação seria similar a de um estudante de medicina que passasse a se perguntar sobre sua profissão depois de alguns plantões no hospital universitário, ou do cadete da escola militar depois de alguns exercícios em campo. O que é muito natural, pois é próprio das experiências – ainda que controladas e supervisionadas – que um iniciante em uma profissão comece a tomar conhecimento do que realmente encontrará no exercício dela. Com efeito, das inúmeras contribuições formativas do Pibid para a formação docente, a vivência intensa no campo de trabalho do profissional do ensino é, sem sombra de dúvida, a maior. As experiências, embora incipientes, supervisionadas, controladas, que caracterizam as intervenções dos licenciandos nas escolas, fazem com que este tome consciência do que será o seu trabalho, das possibilidades e desafios que se colocam no dia a dia da profissão. Enfim, experimentar ainda no início do curso de licenciatura e de modo bem restrito e limitado – visto que são poucas as horas de atuação nas escolas dos projetos de Pibid – é, ainda assim, formativo e esclarecedor para aqueles que desejam ser profissionais da educação.

Ora, do ponto de vista dos cursos de licenciatura, a valorização das atividades na universidade em detrimento das atividades nas escolas, próprias daqueles que têm em alta conta a pesquisa – que se desenvolve preferencialmente no interior da universidade –, passam a sofrer questionamentos desde a pertinência dos conteúdos ministrados até ao modo como eles o são, visto que os licenciandos agora já tem algum conhecimento do que os aguarda nas práticas escolares. Em outras palavras, os bolsistas do Pibid inseriram nos cursos de licenciatura uma nova demanda a pautar a formação: não mais a nobreza e necessidade do conhecimento específico da sua ciência, mas qual a preparação necessária para ser professor. A finalidade do curso e das disciplinas agora não é tão

somente a aquisição do conhecimento, mas também a necessária preparação para o exercício da profissão docente.

Considerações finais

Retomando nosso ponto de partida, verifica-se que o Pibid, apesar de lacunas e limitações – que não exploramos aqui, mas que existem – apresenta inúmeras qualidades, dentre as quais procuramos destacar a importância de retomar o debate sobre a formação desse profissional chamado professor no seio dos cursos de licenciatura. Mesmo os exemplos de cursos e instituições nas quais há de fato uma valorização da formação docente, elas se configuram como exceções e não regra, haja vista as resoluções do CNE aqui apresentadas. Caso esse quadro de desvalorização da formação docente não fosse regra geral, não haveria resoluções nesse sentido, por serem ineficazes.

Entendemos, pois, que começar reconhecendo a finalidade dos cursos de licenciatura, que é formar um profissional que atuará num campo específico da sociedade e que cumprirá, então, uma função social crucial para nossa cultura, configura uma necessidade premente nesse momento na vida universitária. Neste sentido, o Pibid trouxe uma contribuição inegável, visto que, seja por meio das demandas trazidas pelos bolsistas, seja para maior interação escola e universidade propiciada pelo projeto, seja mesmo pela reflexão dos professores universitários envolvidos, os cursos de algum modo foram instados a considerar melhor a sua prática de formação docente. Mesmo as universidades que não tinham em destaque a área das licenciaturas e do ensino, em função do volume de ações do Pibid e de sua própria dimensão institucional, foram obrigadas a reavaliar o status que conferem às licenciaturas. Na maioria das instituições participantes do Pibid, o quantitativo de bolsas desse programa é superior aos programas de iniciação científica, particularmente os Pibic. Nunca é demais lembrar que de início, nos anos de 2009 e 2010, algumas grandes instituições de ensino, como a USP e a Unicamp, não aderiram ao Pibid. Mesmo depois, com o edital de 2013, que passou a vigorar em 2014, algumas instituições aderiram timidamente e não utilizaram todo o seu potencial para as licenciaturas, um indício de que a preocupação tradicional com a pesquisa ainda se sobrepunha e se sobrepõe à formação docente. Nesta temática, a questão que fica em aberto, se refere ao fato de essa inflexão na cultura formativa

universitária estar dependente do aporte de recursos financeiros significativos, algo que não existia com esta dimensão antes. Ou seja, não está claro o real impacto do financiamento público sobre a revalorização da formação docente. Certamente que sim, em algum modo, mas até que ponto isso foi decisivo é uma questão em aberto.

Portanto, é inegável atribuir ao Pibid a responsabilidade por suscitar no âmbito das licenciaturas a discussão sobre a formação docente e resgatar a reflexão sobre esse profissional que é ali formado, o professor. Estamos certos de que, dentre os vários legados desse projeto, o Pibid propiciou a retomada, em outro patamar, da preocupação com a formação docente, o que não atende as inúmeras demandas do ensino no Brasil, mas que configura, certamente, um início promissor.

Referências

AMBROSETTI, N. et al. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018b.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2018c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 71-80, 2011.

CHAVES, T.; TERRAZZAN, E. A. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2015.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33, 2014.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

_____; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

_____. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

HORIKAWA, A. Y. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 11-30, 2015.

IBAÑEZ RUIZ, A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio de formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, Niterói, v. 3, n. 3- 4, p. 5-24, 2005/2006.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

2

APRENDENDO A PENSAR PERIGOSAMENTE: EXPERIÊNCIAS COM O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEM

Fagner Carniel
Zuleika de Paula Bueno

Introdução

O que efetivamente aprendemos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)? Quais foram os seus efeitos concretos sobre o modo como pensamos e praticamos o ensino? Que experiências e expectativas acerca da formação docente ele pôde propiciar ao longo desses anos? Afinal, por que estamos lutando tanto pela sua continuidade nas universidades brasileiras? Essas são indagações que vêm mobilizando as mais diversas áreas do conhecimento engajadas com a Educação Básica e para as quais nem sempre chegaremos a um consenso. No entanto, elas parecem se colocar de uma maneira particular no momento em que escrevemos esse texto, sobretudo após o anúncio e as primeiras publicações de reestruturações que afetam diretamente os atuais sistemas educacionais públicos acompanhadas dos sucessivos cortes orçamentários que colocam em risco não apenas a sobrevivência do programa, mas dos próprios projetos de escolarização e de formação docente conquistados nas últimas décadas.

De fato, o Pibid está estruturado em torno de uma concepção de educação que hoje vem sendo questionada por variados atores políticos que reivindicam a necessidade de reforma nos sistemas de ensino. Independentemente dos motivos ou dos interesses em jogo nessas reivindicações, a eterna sedução provocada pela promessa de mudanças na organização escolar parece se fixar sobre o imaginário social como se, desta vez, por meio de legislações curriculares que visam modificar tudo aquilo que até então temos feito nas salas de aula, a educação enfim

pudesse ‘melhorar’. Quão simples seria o problema da escolarização no Brasil se conseguíssemos, com a implantação de um único e ‘genial’ projeto, qualificar nossas práticas pedagógicas e, com elas, toda uma geração de estudantes. Só que o campo educacional não costuma ser tão simples assim. Por isso mesmo, projetos desse tipo, que pretendem transformar a escola ‘de fora’, recorrentemente tem fracassado ao deixar de ouvir as pessoas que vivem ‘ali dentro’.

Aliás, não é pela ausência de reformas que convivemos com essa constante sensação de que os nossos sistemas de ensino ‘não vão bem’. Considerando apenas o que contemporaneamente conhecemos por Ensino Médio, desde 1889 é possível contabilizar cerca de quinze propostas que buscaram reestruturá-lo⁶. Ao contrário, a sensação de crise educacional historicamente tem reaparecido a cada vez que determinado projeto de Estado ou de sociedade passa a ser contestado por setores sociais ansiosos por implementar suas perspectivas sobre o país. Nesses casos, os sistemas de ensino regularmente figuram como instituições encarregadas de preparar o imaginário coletivo e, assim, legitimar as transformações pretendidas. E esse parece ser o principal dilema que estamos enfrentando no presente momento. Com o golpe parlamentar, ocorrido em 2016, um novo modelo de escolarização começa a se desenhar no horizonte do país. Mas que modelo será esse? O Pibid, como o conhecemos, terá espaço para manter-se?

Se, por um lado, o cenário político e educacional brasileiro parece não ser alentador para quem atua com a docência, por outro, também sabemos que em toda mudança há permanências (talvez, resistências seja o termo mais apropriado nesse caso). De qualquer modo, o ponto que pretendemos destacar é o de que, nas últimas duas décadas, estivemos trabalhando com modelos curriculares para a educação básica organizados em torno da valorização da autonomia e da pluralidade intelectual. Essas atitudes, almejadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394), de 20 de dezembro de 1996, para combater os efeitos colaterais de quase 20 anos de ditadura militar no Brasil, progressivamente seriam estruturadas na passagem para o século XXI por meio de uma gramática identificada com o desenvolvimento da cidadania

⁶ Em um levantamento recente, o professor Nelson Piletti (2016) oferece um quadro detalhado das reformas na educação básica brasileira, contabilizando a média de uma a cada 7 anos desde 1889.

e da inclusão social. Isso favoreceu a postulação de concepções e de práticas educacionais cada vez mais abrangentes e direcionadas para o aprofundamento das relações democráticas ‘dentro’ e ‘fora’ das salas de aula.

Nesse processo, em que pese suas inúmeras controvérsias, a educação básica tornou-se uma espécie de ‘palco’ para apresentação de novos sujeitos e de novos saberes na cena pública brasileira. Mediados por uma concepção curricular fortemente marcada pela alfabetização científica e pela disciplinarização dos objetos de aprendizagem (o que vem possibilitando, inclusive, a nossa organização em grupos de formação ao mesmo tempo articulados e autônomos), esses atores e atrizes, com suas experiências, suas histórias e suas perspectivas particulares, começaram a dividir espaço com outros grupos sociais e conteúdos tradicionalmente abarcados pelos sistemas básicos de escolarização. Por isso mesmo, não chega a ser surpreendente o ‘espanto’ demonstrado por determinados setores da sociedade brasileira ao perceber que disciplinas como o espanhol, a filosofia, a música e a sociologia, ou temas relacionados com a diversidade étnica, religiosa e sexual, começaram a figurar enquanto capitais culturais dominantes nos sistemas de ensino.

Porém, não foi unicamente a introdução desses e de tantos outros novos saberes (digamos, ‘polêmicos’) que despertou certo ‘mal-estar’ na educação brasileira. É a própria concepção de uma educação científica, estruturada por áreas de formação acadêmica relativamente autônoma, envolvida com o ideal do desenvolvimento do pensamento crítico e com formas de participação ativas e comprometidas com propostas de justiça social, que vem sendo ameaçada pelo anúncio de mais uma reforma na educação. Uma reforma que tem se materializado em dispositivos jurídicos – como a MP nº 746/16, alterando o ensino médio, posteriormente convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a PEC nº 241/55/16, transformada na Emenda Constitucional 95/2016, estabelecendo um teto para os gastos públicos, e o PL nº 867/15, propondo a aplicação do programa político-pedagógico Escola sem Partidos – que sinalizam discursos aparentemente contraditórios sobre uma ‘flexibilização’ que reduz investimentos e disciplinas e uma ‘profissionalização’ que limita a autonomia intelectual e desregulamenta a formação docente.

Diante desse cenário, a pergunta pelo Pibid parece se converter em algo muito maior do que ele mesmo. Isso porque, em nosso ponto de

vista, este programa encarnou de maneira radical (com todos os seus problemas e virtudes) a possibilidade de promover formas de escolarização que sejam públicas e universais e estejam fundadas na valorização de conteúdos científicos e republicanos. Nesse sentido, ele tem funcionado simultaneamente enquanto um instrumento de formação e de experimentação, de sensibilização e de intervenção, de aproximação e de deslocamento das formas tradicionais da autoridade pedagógica. No caso específico das ciências sociais, que é o objeto e o motivo principal de nossa reflexão aqui, o Pibid representou um dos principais espaços pelos quais o ensino escolar da sociologia pôde ser pensado, testado e, em alguma medida, transformado em seus significados desde o seu retorno oficial aos currículos do Ensino Médio, em 2008.⁷

Desse modo, procuramos organizar este texto para destacar três ‘aprendizados’ que o Pibid nos permitiu experimentar sobre o ensino de sociologia e a concepção de educação pública a que temos nos vinculado. Trata-se, sem dúvida, de um exercício preliminar, que pretende reorganizar todo o conjunto de atividades que realizamos ao longo dos últimos quatro anos⁸ para oferecer um panorama daquilo que praticamos e vivenciamos como coordenadores do programa, juntamente com supervisores e supervisoras, licenciandos e licenciandas de Ciências Sociais junto aos colégios de Maringá. Esse panorama nos permite formular algumas hipóteses gerais acerca dos impactos do Pibid na formação docente e na disciplina escolar de sociologia. Nesse sentido, nosso objetivo não é unicamente o de realizar uma defesa da continuidade do Pibid de Ciências Sociais, tal qual o conhecemos na UEM, mas sinalizar, através dele, a pertinência de se promover em uma concepção de escolarização capaz de promover vínculos societários que não estejam baseados na exclusão e no interesse.

Portanto, pretendemos utilizar esse espaço para testar as ideias de que, a partir deste programa: 1) estamos nos tornando mais conscientes sobre os sentidos sociológicos que a disciplina de sociologia pôde evocar ao longo de sua trajetória na educação básica; 2) temos nos dado conta de que, para não virar uma ‘peça de museu’ (BECK, 2010) precisamos

⁷ A obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio foi estabelecida pela Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008.

⁸ O curso de Ciências Sociais da UEM ingressou no PIBID com o edital Capes 011/2012, iniciando suas atividades naquele mesmo ano.

considerar as dimensões públicas dos conteúdos de sociologia, seus modos de enunciação, circulação e recepção por parte de grupos sociais que não estão familiarizados com a linguagem acadêmica especialidade de nossa área; 3) por fim, começamos a perceber, a partir das experiências propiciadas pelo Pibid que, mais do que um conjunto de conceitos, de informações e de tradições, aquilo que efetivamente podemos oferecer ao ensino escolar está relacionado com uma atitude intelectual que, ao interpretar o real, desafia as explicações estabelecidas, abrindo espaço para outras maneiras de pensar o mundo em que vivemos.

Os sentidos sociológicos do ensino de sociologia

Entre as diversas contribuições que o Pibid propiciou às ciências sociais praticadas no Brasil, uma das mais evidentes está relacionada com a configuração de um amplo campo de trabalho, investigação e reflexão sobre o ensino. Em grande medida, foi por meio dele que, depois de um longo período de constrangedor silêncio acadêmico em nossa área, formou-se um repertório denso de pesquisas que estão recuperando o papel da educação básica no próprio processo de constituição das ciências sociais (HANDFAS, 2011). Em linhas gerais, tais pesquisas sinalizam a relevância de se considerar a sociologia escolar como uma instância legítima e potencialmente efetiva de criação, de difusão e de rotinização das ideias sociológicas entre setores da sociedade que não estão necessariamente em contato com o que é produzido nas universidades. Trata-se, de fato, de um processo de recontextualização da forma acadêmica deste saber especializado que têm lhe conferindo outros modos de existência, com eficácias diferenciadas ao longo do tempo.

Desse modo, talvez não seja um exagero afirmar que, com o estabelecimento dos espaços institucionais abertos pelo Pibid, a dimensão curricular do ensino de sociologia, seus usos, sentidos e aplicações, converteram-se em objetos de sensível interesse acadêmico, conectando os mais diversos grupos de pesquisa espalhados pelo país. Em uma série histórica, as pesquisas sobre a emergência do ensino escolar da sociologia costumam sugerir o papel estratégico que a reforma no programa de ensino do Colégio Pedro II, em 1925, desempenhou no processo de tradução, de incorporação e de difusão do discurso sociológico – tal reforma seria ampliada para praticamente todos os currículos oficiais dos

colégios secundários, em 1931 (BRITO, 2012). Um movimento, ao mesmo tempo político e pedagógico, que antecipou, inclusive, a sua institucionalização nas universidades brasileiras e marcou decisivamente alguns dos principais sentidos e significados que a disciplina adquiriu no período.

Naquele contexto fundacional, que se estendeu entre os anos de 1925 e 1942, o estabelecimento do conhecimento sociológico foi favorecido não apenas pelos ideais de racionalização, de nacionalização e de centralização administrativa, que figuraram como uma possibilidade de reformar a educação escolar; mas principalmente por representar os anseios de determinados setores das elites brasileiras em ‘decifrar’ as contradições de uma realidade social desigual e oferecer interpretações capazes de conferir inteligibilidade ao processo de modernização do país (MEUCCI, 2011). Assim, investida da ‘missão’ de proporcionar explicações normativas a respeito da sociedade brasileira e de ajudar a formar os futuros profissionais que teriam a tarefa de transformar a nação, a sociologia encontrou nessas instituições escolares da primeira metade do século XX um ambiente propício para a difusão de perspectivas que acabariam se tornando uma herança ‘clássica’ da disciplina no Brasil.

Com o esgotamento do pacto oligárquico e dos discursos nacionalistas que haviam sustentado o Estado Novo, no entanto, a sociologia escolar não encontrou forças para manter-se nos currículos do ensino secundário (MORAES, 2011). Uma agenda renovada para a área, então, passou a se organizar a partir de meados da década de 1940 em torno de sua consolidação nas universidades brasileiras (CANDIDO, 2006; FERNANDES, 1963). Reformulada como uma maneira acadêmica de racionalizar o pensamento sobre o social e impulsionada pela criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação em ciências sociais, a área rapidamente conquistou o *status* de especialidade científica engajada como a democratização e a modernização do país – desligando-se, assim, das antigas representações escolares que a articulavam ao imaginário normativo e autoritário dos governos precedentes (MEUCCI, 2015).

Tal situação institucional, que nas décadas seguintes acabaria cindindo o campo discursivo da sociologia brasileira em antagonismos frequentes entre ensino e pesquisa, apenas foi rediscutida de forma mais abrangente pelos profissionais da área na passagem dos anos de 1980 e 1990 (MORAES, 2003). Um momento em que o processo de redemocratização do Estado, atravessado pela gramática da cidadania e

da inclusão, apresentou um ambiente novamente favorável ao retorno da disciplina aos bancos escolares. Neste percurso recente, a sociologia voltaria a integrar os currículos da educação básica. Primeiro, em 1997, na forma de conhecimentos transversais aos conteúdos regulares da educação básica; posteriormente, em 2008, enquanto um componente curricular obrigatório em todos os anos do ensino médio brasileiro.

Deixando de lado inúmeras disputas políticas e pedagógicas presentes nas negociações que reintroduziram a sociologia escolar, muitas das quais devidamente documentadas pela literatura especializada da área, é significativo notar que o seu retorno coincidiu com transformações mais gerais que impactaram toda a organização da educação pública nas últimas décadas. Isso porque, sob os ideais de democratização e de universalização da escolarização, uma nova concepção acerca da formação humana se estabeleceu com força nos discursos educacionais contemporâneos. Desse modo, atitudes sociológicas relacionadas com o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da pluralidade de perspectivas na compreensão do real adquiriram destaque enquanto capacidades desejadas para as futuras gerações (MORAES, 2014).

Tais mudanças políticas, que depositaram na escolarização pública muitas das esperanças pela ‘superação’ de uma herança cultural conservadora e autoritária, consolidaram as aspirações por um Estado ‘mais abrangente’, capaz de incluir novos sujeitos e experiências sociais na cena pública brasileira. Desse modo, os conhecimentos sociológicos, agora encarados como representantes dos desenvolvimentos das ciências sociais no país, assumiram um lugar de destaque. Não mais por se comunicar com as elites dirigentes do país, como ocorrera nas primeiras décadas do século XX, mas por simbolizar, em grande medida, algumas das perspectivas sociopolíticas de coletivos sociais que se organizaram através de lutas diversas por justiça social e pela redemocratização do país. Tais coletivos atualmente concorrem para deslocar os eixos historicamente dominantes de interpretação do mundo social e produzir transformações radicais ‘na’ e ‘através da’ organização escolar (GOHN, 2016).

Em meio a esse movimento de ressignificação dos sistemas de ensino e de disputas pelo estabelecimento de um currículo escolar democrático, a disciplina de sociologia se estruturou enquanto um campo disciplinar relativamente autônomo no ensino médio, ampliando

sensivelmente as possibilidades de circulação dos conhecimentos acadêmicos das ciências sociais no país. Abriu-se, assim, um cenário promissor de atuação profissional junto à educação pública que se fortaleceu ao longo da última década. Ele esteve sendo articulado conjuntamente com transformações recentes no perfil das licenciaturas (OLIVEIRA, 2016), nos programas de fomento à docência (SANTOS, 2017), na produção de novos livros (MEUCCI, 2014) e materiais didáticos (BUENO; CARNIEL, 2015), na elaboração de novas formas de ensinar e de aprender sociologia (CARNIEL; RUGGI, 2015), bem como na consolidação de redes nacionais para o estudo do ensino de ciências sociais (SILVA, 2014).

Tais ‘conquistas’, no entanto, convivem atualmente com frequentes reações contrárias que colocam em dúvida a própria pertinência pedagógica dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais. Denúncias como as de que ela estaria ‘partidarizando’ a compreensão da sociedade brasileira ou ‘incentivando’ o debate de gênero e sexualidade em sala de aula, provavelmente são expressões emblemáticas dessas reações político-pedagógicas – notabilizadas, sobretudo, a partir da criação do movimento ‘escola sem partido’. A ironia do momento atual (ou a sua tragédia, dependendo do vocabulário político que se queira evocar) está relacionada com o fato de que a acusação de que hoje a sociologia estaria desempenhando um papel meramente ideológico nas escolas surge justamente no momento em que ela conseguiu se fortalecer enquanto uma especialidade científica também no ensino médio, rompendo com o seu passado escolar conservador, nacionalista e normativo da primeira metade do século XX.

Portanto, o primeiro e provavelmente mais fundamental aprendizado que o Pibid parece ter proporcionado às Ciências Sociais é o de que a manutenção da sociologia nos currículos regulares da educação básica não representa simplesmente a garantia de um campo de atuação profissional para nossos licenciandos e licenciandas. Sua permanência nas escolas representa muito mais do que isso. Refere-se às próprias possibilidades de participarmos da agenda pública do país, oferecendo condições para mantermos aberta a busca por caminhos para compreender quem somos e construir o mundo que pretendemos habitar. Afinal, como já observou Norbet Elias (2008), sempre podemos formular o conhecimento de acordo com nossos interesses imediatos,

mas também podemos formular os nossos interesses imediatos de acordo com aquilo que conhecemos.

Exercícios de uma sociologia pública

Falar com o público juvenil, atividade essencial do exercício profissional dos licenciandos e licenciandas das Ciências Sociais e dos professores da rede pública, é, para além de uma atividade didático-pedagógica, também um exercício de sociologia pública. A expressão, que se tornou corriqueira no vocabulário das ciências sociais desde a conferência pronunciada por Michael Burawoy, em 2004, diz respeito às relações estabelecidas entre a sociologia profissional e os interlocutores não (necessariamente) acadêmicos, interessados no debate sociológico de questões de interesse público (BURAWOY, 2009).

Nesse sentido, a sociologia escolar seria um dos melhores exemplos de exercício público da sociologia (BRAGA, 2009). Obviamente, a proposta de uma sociologia pública não surge nem é recebida sem questionamentos. Contudo, a despeito desse debate, que é longo e controverso entre os pares acadêmicos do campo sociológico (BECK, 2010; TURNER, 2009), a proposta permitiu visibilizar e nomear práticas que até então passavam despercebidas nas discussões sobre a rotinização do conhecimento sociológico: as atividades realizadas em sala de aula.

A prática das atividades de profissionais do ensino consiste, em grande parte, em sistematizar estratégias de aprendizagem e desenvolver metodologias próprias para essa finalidade. O Pibid, ao facilitar a interação entre coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, evidencia a importância de se discutir metodologias de ensino no âmbito da sociologia profissional e de se pensar as narrativas possíveis e necessárias para a produção de um conhecimento sociológico que acontece para, durante e por meio das atividades escolares. Portanto, discutir o ensino de sociologia, bem como a dimensão pública dessa ciência, é também um problema de investigação epistemológica e uma oportunidade de se compreender 'a sociologia em ação' (CARNIEL; RUGGI, 2015).

O Pibid, portanto, nos deixou mais atentos sobre as relações existentes entre o conhecimento produzido pelos sociólogos e suas relações com as instituições nas quais esses profissionais trabalham diretamente, sejam as universidades ou as escolas de educação básica. A

maior parte dos sociólogos está empregada em atividades de ensino em um ou outro nível. Logo, investigar o que é ensinado e o modo como isso é feito é investigar o próprio processo de produção e circulação do conhecimento sociológico (GANS, 1989). Qual a importância de sistematizar e abordar determinados conteúdos? O que se espera ao trazê-los como parte do currículo de formação de professores ou do currículo escolar?

Mesmo indiretamente, esses questionamentos nos instigam a pensar as formas de comunicação da sociologia com um público mais amplo. Formar docentes para atuar no Ensino Médio envolve prepará-los para as atividades didáticas e para o contato direto com os estudantes, mas envolve também formá-los para dialogar com os diversos públicos que integram e circundam a escola, tais como os pais e os demais professores da educação básica, por exemplo. E nesse diálogo não basta ter domínio de uma linguagem científica e conceitual. É preciso saber colocá-la nos inúmeros debates que surgem na escola, seja naquilo que se refere diretamente ao ensino de sociologia ou sobre os fenômenos do cotidiano escolar. No caso do Pibid em ciências sociais, nos vimos desafiados a formar profissionais que dominassem a produção de diversos gêneros textuais, extrapolando os modelos da escrita científica, que desenvolvessem uma comunicação estratégica com outros professores e colegas dentro da escola, que estabelecessem diálogos significativos com os pais e com a comunidade escolar, que fossem capazes de imaginar a sociologia nos seus diversos espaços formais e informais de ação, nas suas tensões acadêmicas e extra-acadêmicas. Isso se intensificou, no nosso caso, pelo fato de termos trabalhado, nos primeiros anos do projeto, também no ensino de jovens e adultos. Concentramo-nos, em alguns momentos do projeto, na discussão em torno da seguinte questão: como se dá a inserção da sociologia nos diversos formatos de educação formal e também nos circuitos culturais distintos do espaço escolar e dos limites restritos da academia? Na investigação desse problema, o Pibid apresentou novos campos de investigação e análise que evidenciaram o potencial de reinvenção da própria sociologia no processo de experimentação de suas diversas práticas de ensino.

Enfrentar os desafios da interlocução entre a ciência, o ensino e seus públicos é contribuir para a construção de uma cultura científica compartilhada, ou seja, na construção de uma consciência de uma cidadania sociologizada (SANTOS, 2017; MORAES, 2009). Esse exercício

indica um fato aparentemente óbvio e nem sempre considerado relevante na formação docente: o envolvimento das pessoas com o pensamento sociológico quando este lhes proporciona situações em que elas possam falar profundamente sobre elas próprias, trazendo à tona as estruturas sociais a partir das quais interagem (GANS, 1989). Mas para que isso aconteça na escola, essa formação precisa se dar também dentro da universidade, colocando como objetivo do professor de formação a concepção de docentes como intelectuais mediadores (GOMES; HANSEN, 2016).

Finalmente, o Pibid oferece uma oportunidade de romper com o isolamento acadêmico e a burocratização da pesquisa. Sua dimensão pública, portanto, não se limita a difundir os conhecimentos sociológicos numa linguagem clara e acessível aos estudantes. Trata-se, sobretudo, de produzir um conhecimento com um caráter diferente, produzido por metodologias de pesquisa que são pensadas também como métodos de ensino e, bem como por estratégias de ensino concebidas como métodos de pesquisa e produção de conhecimento.

De forma predominante, os professores de sociologia presentes na escola básica utilizam como material de apoio para o ensino da disciplina os livros didáticos disponíveis no mercado e indicados pelos programas governamentais, além de materiais de elaboração própria, baseados em diversos textos e apostilas de caráter didático. Os docentes buscam constantemente para a sala de aula o uso de meios didáticos variados que conversem com a cultura juvenil e com suas formas de sociabilidade. Em geral, são os professores da rede básica de ensino, ou seja, profissionais especializados, formados pelo ensino superior e atuando fora dele, que se abrem para a incorporação de produções culturais não acadêmicas como pertencentes e constitutivos de um saber sociológico. Nesse sentido, discutir o ensino de sociologia na escola básica é indagar sobre os modos de circulação e cruzamentos de conhecimentos originalmente produzidos nas universidades e aqueles produzidos em outras esferas de produção cultural – como a internet, por exemplo. Curiosamente, fora da universidade, a sociologia se mostra mais cosmopolita, como propunha Ulrich Beck (2010), menos apegada à ciência já feita e mais ansiosa por apreender novas dinâmicas sociais. Talvez seja preciso se transformar em peça de museu, em texto de blog, documentário, animação, fotografia, para escapar dos limites e trazer maior vitalidade à sociologia. A sociologia no Ensino Médio é em grande parte uma sociologia multimídia,

‘anfíbia’, “[...] capaz de respirar nos dois mundos, o da academia e o da esfera pública” (RODRIGUEZ-GAVARITO, 2014, p. 157), combinando livros, artigos, *podcasts*, aulas online e focada na circulação entre diversas audiências, se movendo em vários meios sem perder sua força e rigor.

Contudo, diante desse cenário educacional que se desenha com as propostas de reforma do Ensino Médio, uma questão nos atormenta. Quais as possibilidades de manter e ampliar essa dimensão pública da sociologia na escola básica? Haverá alguma concepção de público – seja ela qual for – que permanecerá na educação?

Conclusão

Desnaturalizar e estranhar. Esses verbos formam atualmente, numa combinação entre documentos oficiais, práticas pedagógicas e apropriações didáticas, as ações norteadoras da constituição da sociologia como disciplina científica e curricular na escola básica e atuam como orientações básicas para as supervisões, estágios e para o Pibid em Ciências Sociais.

Desnaturalizar as explicações e concepções sobre a vida e as relações sociais (BRASIL, 2006). Evidenciar os processos de construção, a historicidade, a dimensão política, as regularidades, rupturas, racionalidades e descontinuidades do Estado, da família, da escola, do direito, do trabalho, do pensamento religioso, da produção cultural, da tecnologia, entre tantos outros fenômenos da vida social. Isso se coloca como objetivo do ensino e da pesquisa das ciências sociais, uma vez que “[...] como disciplina acadêmica e escolar a Sociologia não está desvinculada dos fundamentos teóricos e metodológicos que a constituem como campo científico” (PARANÁ, 2008, p. 71). Mas se coloca, principalmente, como um convite aos estudantes. Um convite a ingressar num mundo intelectual que consideramos interessante e estimulante. Como dissemos, aquilo que efetivamente podemos oferecer ao ensino escolar está relacionado a uma atitude intelectual que, ao interpretar o real, desafia as explicações estabelecidas, abrindo espaço para outras maneiras de pensar o mundo em que vivemos (CARNIEL; RUGGI, 2015) e cujo fascínio e descoberta está em assistir a transformação do sentido daquilo que antes parecia conhecido e familiar (BERGER, 1986).

O pensamento sociológico consiste, muitas vezes, no ato de esquadrinhar detalhes, dissociar a estrutura dos fatos e buscar quais

inferências podem ser feitas em relação à vida social. Essa vida compartilhada é tantas vezes tão incomum, tão intensa e tão trágica que nos leva a vivenciar um excesso de suposições, conjecturas e hipóteses⁹. Diante da incerteza, muitas vezes é mais fácil atribuir à natureza, ou ao sobrenatural, as razões de tão incompreensíveis ocorrências. Daí a necessidade constante de desnaturalizar.

A desnaturalização exige um método: o estranhamento. Estranhar, nesse caso, é desconfiar. Desconfiar dos princípios que orientam as análises – sejam eles científicos, religiosos ou políticos. Desconfiar das explicações que tomam como medida unicamente a própria experiência. Desconfiar das explicações que jamais consideram as experiências vividas. Desconfiar, sobretudo, de um mundo aceito sem discussão (BERGER, 1986). Desconfiar, inclusive, das teorias, desnaturalizando a própria sociologia. Desnaturalizar e estranhar implicam mostrar o processo de conhecimento como atividade prática e histórica (PARANÁ, 2008), evidenciando o processo de construção da ciência e de seu ensino. Por que não discutir com os estudantes (de graduação e do ensino médio) os processos de construção das teses, dissertações, monografias, o uso de dados estatísticos e softwares de análise, as características da redação científica e as competições por legitimidade simbólica? Por que não tratar com eles dos processos institucionais da escola, do preenchimento dos diários de sala, das exigências das reuniões, das diversas posturas pedagógicas que se aprende na universidade, dos anseios daqueles que se profissionalizam nas atividades de ensino, das relações de desigualdade que se reproduzem na escola? Por que não problematizar as muitas explicações sociológicas que trazem um saber calcado na erudição etnocêntrica e eurocêntrica (CARNIEL; RUGGI, 2015)? Por que não politizar os debates sobre os usos sociais da ciência ou questionar a

9

Esse trecho é uma espécie de 'brincadeira' com um trecho do texto de Doyle (2014, p. 10-11), onde se lê a fala desse famoso detetive da ficção: "Este é um daqueles casos cuja análise depende mais da arte de esquadriñar detalhes que da obtenção de novos indícios. A tragédia foi tão incomum, tão completa, de tamanha importância pessoal para tanta gente, que estamos sofrendo de um excesso de suposições, conjecturas e hipóteses. A dificuldade está em dissociar a estrutura dos fatos — fatos absolutos, inegáveis — dos embelezamentos feitos por teóricos e repórteres. Depois, tendo nos firmado sobre essa base sólida, compete-nos ver que inferências podem ser feitas e quais são os pontos específicos em torno dos quais todo o mistério gira".

delimitação tão estreita entre ciências sociais e ciências da vida reproduzida nas escolas (RAPCHAN; CARNIEL, 2016)?

A desconfiança, portanto, surge aqui como processo de criação e investigação. E se ‘a arte da desconfiança’ é algo despertado pela própria curiosidade de estar no mundo, a desconfiança como método é algo que exige uma elaboração criteriosa, sistemática e disciplinada de investigação (BERGER, 1986). Já sabíamos disso antes mesmo de estudar sociologia. Aprendemos com os romances de Arthur Conan Doyle e Agatha Christie que diante de um assassinato, todos se perguntam quem cometeu o crime e quais as suas motivações, mas para desvendar o mistério é preciso seguir os indícios, as pistas e adotar um método. O pensamento sociológico está atrelado a esse mesmo ‘paradigma indiciário’ (GINZBURG, 1989) e o seu ensino se vincula a uma ‘inteligência do presente’ (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2009), que não deixa de ser uma característica essencial de uma escola científica e humanística. E nesta concepção de escola, a sociologia participa ativamente. Ela desempenha um papel central na sistematização de processos e metodologias que permitem a aprendizagem da desconfiança e a arte de considerar os pormenores na construção das análises por meio de processos cognitivos que envolvem relacionar, organizar, sistematizar, descrever, comparar, contrastar, indagar e narrar situações e conceitos (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2009).

A escola é espaço privilegiado na construção do estranhamento proporcionado pela familiarização com as narrativas sociológicas e com seus diversos modos de pensar a realidade social. Uma narrativa sociológica é aquela que busca a objetividade ou distanciamento dos fenômenos sociais, considerando que eles possam ser descritos e analisados de maneira semelhante às ciências da natureza, resultando daí um conhecimento ordenado da vida social. Outra narrativa valoriza as particularidades dos fenômenos sociais e apresenta o indivíduo, os sujeitos ou os agentes sociais como construtores da sua própria realidade. Pode ser ainda uma narrativa histórica, na qual o sujeito é produtor e produto de uma realidade social historicamente determinada, que pode ser analisada, explicada e, principalmente, transformada. Independentemente do quadro de referência mobilizado nessas narrativas, cada uma delas compreende uma forma racional e sistemática de se compreender a realidade social. Tais narrativas provêm aos alunos de recursos argumentativos e lógicos capazes de proporcionar “[...] os

meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social” (LAHIRE, 2014, p. 50).

A escola permite desenvolver todos esses processos de aprendizagem, mas vai além deles. A escola é um lugar onde os jovens, em geral, gostam de estar. É um espaço de sociabilidade que os afeta, os mobiliza, que ocupa um lugar central em suas vidas (CHARLOT; REIS, 2014). É lugar de identificação e confronto, um lugar para onde se leva as próprias experiências, referências e saberes e se estabelece uma relação com outras experiências, referências e saberes.

O Pibid de ciências sociais da UEM nos ensinou um pouco sobre a sociologia que fazemos nas escolas, sobre os processos pelos quais preparamos nossos alunos na licenciatura a fazer sociologia na escola e também sobre a sociologia que queremos fazer, aquela que se colocou nesses anos como oportunidade e perspectiva. Atualmente, nos perguntamos se alguma das duas se manterá na escola pública após a divulgação e implantação da Base Curricular Comum que vem sendo gestada no contexto atual. Não sabemos se haverá espaço para continuar a fazer a sociologia que fazemos, menos ainda, se haverá oportunidades para construir aquela que queremos fazer. Na verdade, não sabemos nem se haverá espaço para a concepção de escola que nos guiou até o momento. No entanto, desde os primeiros editais do Pibid, a sociologia se fortaleceu institucionalmente. Ainda que muitos grupos tentem atacar a produção sociológica como algo amador, de caráter individual e aventureiro, o Pibid, entre outras ações, consolidou a sociologia e seu ensino como uma atividade profissional, desenvolvida de forma coletiva e científica (SANTOS, 2017).

Referências

BECK, U. Como não se tornar uma peça de museu. **Mediações**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 16-27, 2010.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRAGA, R. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o Ensino Médio. In: BRAGA, R.; BURAWOY, M. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 161-171.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PEC 241, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

_____. PEC 867, de 23 de março 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias:** orientações curriculares do ensino médio: Sociologia. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M. de; MOTIM, B. L. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRITO, S. H. A. O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 95-124, 2012.

BUENO, Z. de P.; CARNIEL, F. Recursos livres, livros fechados: uma análise da dimensão interativa dos Objetos Educacionais Digitais no ensino de Sociologia. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 132-154, 2015.

BURAWOY, M. Por uma sociologia pública. In: BRAGA, R.; BURAWOY, M. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 15-66.

CÂNDIDO, A.. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006.

CARNIEL, F.; RUGGI, L. O. De sociólogo e de louco todo mundo tem um pouco: ou porque a sociologia é a disciplina mais legal da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 235-247, 2015.

CHARLOT, B.; REIS, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. **Sociologia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

DOYLE, A. C. **As memórias de Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ELIAS, N. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 515-554, 2008.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

GANS, H. J. Sociology in America: the Discipline and the Public American Sociological Association, 1988 Presidential Address. **American Sociological Review**, Menasha, v. 54, no. 2, p. 1-16, 1989.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOHN, M. da G. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2016.

GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HANDEFAS, A. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-Legere**, Natal, n. 9, p. 386-400, 2011.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

_____. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec, 2011.

MORAES, A. C. de. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, 2014.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

_____. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o relato e o balanço. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MORAES, L. F. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, A. A formação de professores de sociologia na região Norte: configurações e tendências. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 19, n. 1, p. 253-274, 2016.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PILETTI, N. **Reforma do ensino Médio 1: lições da história**. 2016. Disponível em: <<http://www.editoracontexto.com.br/blog/reforma-do-ensino-medio-nelson-piletti/>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. Natureza ou cultura na formação escolar brasileira. **Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 18, p. 76-94, 2016.

RODRIGUEZ-GARAVITO, C. Amphibious sociology: dilemmas and possibilities of public sociology in a multimedia world. **Current Sociology Monograph**, Chicago, v. 62, no. 2, p. 156-167, 2014.

SANTOS, M. B. **O Pibid na área de ciências sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de sociologia**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SILVA, I. F. A sociologia de volta à escola: um balanço provisório. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 277-284, 2014.

TURNER, J. H. Contra a sociologia pública: será ela a melhor forma de tornar a Sociologia relevante? **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 56, p. 255-269, 2009.

3

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA

Eliana C. Navarro Koepsel

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Marta Sueli de Faria Sforzi

Introdução

O objetivo deste texto é refletir acerca da formação docente inicial com base na experiência como coordenadoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A discussão visa destacar o impacto negativo da desarticulação entre teoria e prática na formação inicial docente e apontar para possibilidades de superar a dicotomia pela incorporação.

Têm-se observado, nas últimas décadas, polarizações entre os aspectos teóricos e práticos do fazer docente. A dicotomia entre teoria e prática é histórica nos cursos de formação inicial de professores. Com base em um levantamento bibliográfico da produção da última década do século XX sobre a formação de professores no Brasil, incluindo dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, artigos publicados em periódicos da área e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação, André et al. (1999, p. 302), afirmam:

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial gravitam em torno de seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional,

na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Sobre a práxis do professor, as autoras destacam que os textos analisados evidenciam “[...] contradições entre a teoria e a prática, ou seja, contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar” (ANDRÉ et al., 1999, p. 306). Além disso, afirmam que apesar de as produções acadêmicas enfatizarem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, “[...] a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada” (ANDRÉ et al., 1999, p. 309).

Desse modo, além da histórica cisão entre teoria e prática há também uma divisão no interior do próprio conhecimento teórico ministrado nos cursos de formação de professores: os conhecimentos científicos e os pedagógicos. Pimenta (1996) denuncia que esses saberes docentes - os da experiência, os científicos e os pedagógicos – são trabalhados de forma desarticulada nos cursos de formação. Em algumas instituições um sobrepõem-se aos outros, conforme o *status* e o poder que adquirem entre o corpo docente. Essa desarticulação, conforme afirma Pimenta (1996) acaba por formar um docente que, posteriormente, tende a realizar uma prática pedagógica frágil, não crítica e não transformadora.

As reformas educacionais a partir dos anos 1990, no contexto das políticas neoliberais, em consonância com recomendações de importantes agências internacionais ofereceu um conjunto de ideias consensuais sobre qual deveria ser a função da educação. Atribuiu-se à educação um papel decisivo na luta contra a pobreza, no crescimento econômico e na superação da disparidade social nos países periféricos. Nessa contextura, foram tecidas críticas à formação de professores considerada excessivamente teórica e a defesa do ‘saber fazer’ com ênfase em um pragmatismo praticista. A teoria foi considerada inadequada ou perda de

tempo. As críticas a formação de professores pautada na racionalidade técnica cresceram e surgiram propostas do Professor-Reflexivo, professor-pesquisador, professor-prático-reflexivo.

Para atender a essa perspectiva de formação, houve a reestruturação curricular dos cursos de formação que ampliou o tempo de imersão do futuro professor no contexto escolar e foi criado um conjunto de programas de formação inicial e continuada de professores como Prodência (2006) Pró-Letramento (2012), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM (2013) e o Pibid (2007). Esses programas diferenciam-se por aliar, mediante uma carga horária expressiva, a formação acadêmica ao contexto real de atuação do professor ou dos futuros professores, permitindo maior articulação teórico-prática.

Esses programas de formação docente são decorrentes de reformas educacionais que foram orientadas por Políticas Educacionais, gestadas em nível internacional, que passaram a vigorar no Brasil a partir da década de 1990.

Reformas educacionais a partir dos anos 1990: formação docente com ênfase na prática como mecanismo de eficácia da ação pedagógica

O esgotamento da forma de acumulação de capital levou, no plano econômico, a uma nova fase de internacionalização do capital. No plano político, a saída para a crise de rentabilidade nos idos de 1970 expressou-se pelo conjunto de reações teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. O marco das políticas neoliberais foi expresso no Consenso de Washington. Moraes (2001, p. 10-11) define o neoliberalismo como

[...] a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o Keinesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano.

Portanto, é no conjunto dos movimentos econômico e político que são melhor compreendidas as defesas de menos ‘Estado’ e ‘mais mercado’, assim como as políticas sociais empreendidas para regular os

desequilíbrios gerados pela acumulação capitalista. Na busca por eliminar a ideia de conflito social “[...] Estado e mercado deixam de ser considerados como resultado da constituição do capitalismo enquanto sistema histórico de relações sociais e econômicas e passam a representar alternativas abstratas de organização da sociedade” (BELLUZZO, 2004, p. 122).

Segundo a interpretação de Lukács (2012, p. 46), esses novos fatos políticos e econômicos em interação engendram meios cada vez mais sofisticados de manipulação na esfera do mercado como em “[...] novas formas de manipulação da vida política e social de intervenção inclusive na vida individual”. Assim, a ação manipulatória passa a fazer parte dos setores cada vez mais amplos da vida.

Para Lukács (2012), essa ação de manipulação encontra sua base na concepção da realidade, ancorada na concepção neopositivista, a qual é proposta como uma nova filosofia científica suficientemente neutra, não idealista-subjetivo nem materialista-objetivo, e que é ancorada no conhecimento na lógica da linguagem, no discurso. Essa concepção nega as questões do conhecimento e rejeita toda ontologia. Sobre essa ideologia Lukács (2012, p. 53) escreve:

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam neste desenvolvimento da filosofia um papel específico na medida em que aparecem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico, e de realizar uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo problemático referente àquilo que é em si, tomado como pseudoproblema, irrespondível por princípio.

Essa concepção nega a história ao manobrar os problemas imediatos, que só é possível pela não compreensão de que

[...] o universal não aparece na realidade existente em si de maneira imediata ou isolada, independente dos objetos e relações singulares, sendo portanto necessário obtê-lo mediante a análise de tais objetos e relações. Isto porém não suprime de modo algum o seu em-si ontológico, mas apenas confere-lhe um caráter específico [...] Com o singular surge uma ilusão inversa: a de sua imediata dadidade. Também aqui o neopositivismo segue

ignorando a história da filosofia, segue desprezando soberbamente todas as aquisições do passado na doutrina das categorias. Passa ao largo da dialética da imediaticidade e da mediação e, por isso, não compreende que o singular é em si tanto quanto o universal, não sendo menos mediado do que este e que, por essa razão, para conhecer o singular se faz necessária uma atividade mental do sujeito, tal como ocorre com o universal (LUKÁCS, 2012, p. 60).

A não compreensão de que para se conhecer o singular, o imediato, é preciso uma atividade mental do sujeito, assim como ocorre também com o universal, se conduz a um sistema de conhecimento sujeito à manipulação de fatos relevantes. De forma que a fixação pelo imediato, pelo particular e a renúncia da totalidade encontra a sua fundamentação no pós-modernismo.

Nesse plano econômico, político e ideológico que se pode entender as reformas educacionais nacionais empreendidas nos anos 1990, como as derivadas pelas agências internacionais. Seja na definição de prioridades educativas, quanto nas políticas de formação docente.

Num alerta a esse reducionismo, Moraes (2004, p. 351) alerta sobre a ocorrência da “[...] celebração do fim da teoria [...]”, uma concepção que tem norteador um “[...] projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento” (MORAES, 2004, p. 352). Para essa autora, quando o conhecimento é o vocabulário do ‘saber fazer’ (prática) o

[...] o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível (MORAES, 2004, p. 352).

Essa abordagem epistemológica na formação docente atribui que “[...] a tônica de formação deva concentra-se na própria prática, em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico, esta perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva” (SCALCON, 2008, p. 40). Nesse entendimento, o chamado ‘professor reflexivo’ teria a prática como fonte do conhecimento prático e, desse modo, se garantiria a eficácia da ação pedagógica, como destaca Scalcon

[...] no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em **esquemas de ação** ou **esquemas práticos** escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática (SCALCON, 2008, p. 40, grifo do autor).

A eficácia da ação docente estaria garantida pela priorização do fazer como guia da formação, sendo “[...] a prática, como fonte de conhecimento prático” (SCALCON, 2008, p. 41). O autor afirma que é desse entendimento “[...] que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos” (SCALCON, 2008, p. 41). Nesse sentido, as competências e habilidades impregnam a legislação (BRASIL, 1996, 1998, 2001, 2002, 2006, 2013) educacional a partir dos anos 1990 e induzem à desvalorização do conhecimento científico.

Duarte (2010) elenca um conjunto de pedagogias¹⁰ que têm um enfoque pragmático da educação escolar ‘pedagogias do aprender a aprender’, ‘construtivismo’, ‘pedagogia do professor reflexivo’, ‘pedagogia das competências’, ‘pedagogia dos projetos’ e ‘pedagogia multiculturalista’. Segundo Duarte (2010), em comum, essas pedagogias encontram-se aprisionadas à lógica da sociedade capitalista e a um idealismo das relações entre educação e sociedade. No qual a educação resolveria os problemas sociais, tais como violência, desemprego, degradação do meio ambiente.

Silva (2002) identifica que no debate travado em congressos, seminários, em debates no interior das faculdades e universidades, nas propostas de organismos internacionais, em documentos de políticas de educação do MEC, em revistas semanais como a *Veja*, ou aquelas orientadas aos professores, como a *Nova Escola* “[...] a qualificação docente é preferencialmente preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, ou seja, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente” (SILVA, 2002, p. 2). Esse tipo de valorização tem sobrelevado a ênfase para a realidade imediata, sendo a consequência a formação de um profissional,

¹⁰ No texto ‘O debate contemporâneo das teorias pedagógicas’, Duarte (2010) expõe as características dessas teorias pedagógicas.

denominado ‘professor reflexivo’ aquele “[...] que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade” (SILVA, 2002, p. 29). Para a autora quando se coloca ênfase para um polo ou outro se prejudica a articulação teoria e prática e, mais, quando se fixa na leitura aparente da prática (senso comum):

O papel da teoria passa a ser a confirmação da realidade sentida, experimental e imediata e a adaptação a ela. Caberá ainda à teoria fazer corresponder senso comum a conhecimento sistematizado. A redução de seu papel no processo de reflexão mina as possibilidades reais de crítica reflexiva do professor (SILVA, 2002, p. 32).

O profissional docente, nessa perspectiva, encontra-se limitado enquanto conhecimento, não alcança a amplitude para fazer a leitura de mundo. Trata-se, portanto, de um processo que reduz o conhecimento do professor ao imediato, com ênfase para formação tecnicista e pragmática (SILVA, 2002).

De acordo com Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311), temos na formação docente “[...] uma cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica”.

Pereira adverte para o problema de se divorciar a teoria da prática, em especial quando se coloca “[...] prioridade na teoria e a divorciamos da prática, caímos no vício idealista [...]”, continua o autor, já o contrário ocorre:

Quando acentuamos ou separamos a prática em detrimento da teoria, caímos no praticismo, na visão pragmática ou utilitária da ação humana. Um praticismo (acento exagerado da prática) que igualmente estabelece a oposição ou cisão entre teoria e prática e só vê a teoria no seu lado negativo de **contemplação inútil**, reduzindo o prático ao utilitário, dissolvendo o teórico no útil. Aliás, creio eu, esta pode ser uma atitude inclusive **facista** porque rompe com a crença de que o homem na sua atividade possa crescer, amadurecer, a partir de sua prática refletida, teorizada (PEREIRA, 1990, p. 80, grifo do autor).

Nesse aspecto, a acentuação da prática pela prática é mais perversa, pois tem como ponto de partida e de chegada o senso comum. Isto porque “[...] uma preparação profissional alicerçada numa concepção relativista e empiricista de conhecimento enclausura a formação na atividade prática do professor por fundar-se em ações ensimesmadas, individualizadas e individualizantes” (SCALCON, 2008, p. 46).

Na mesma perspectiva, de Martins (2010) afirma que embalados pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial e FMI) e no âmbito da vitória da lógica mercantil, no limiar do século XXI, no campo da educação os princípios que têm norteado a formação escolar e em especial a formação de professores são “[...] qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes” (SAVIANI, 2000 apud MARTINS, 2010, p. 18). Para Martins (2010, p. 20, grifo do autor), esse modelo formativo vinculado “a um pretenso **novo tempo**, a ser inaugurado pelo terceiro milênio [...]” tem como consequência o esvaziamento teórico, que se efetiva pela desqualificação do saber historicamente sistematizado que sobrevaloriza:

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações (MARTINS, 2010, p. 21).

No mesmo entendimento Duarte (2010) identifica o avanço de políticas de formação docente que atribui centralidade no conhecimento tácito, cotidiano e pessoal e a consequente desvalorização do conhecimento científico, teórico. É preciso dizer que não se trata de negar a prática, Pereira (1990, p. 70) explica que a elaboração da teoria se dá no horizonte da prática, isso porque “[...] o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, consequentemente, de si mesmo”. Essa precisamente é a capacidade que o distancia do animal.

Senão, seria ação animalizada e não ação humana: ação de cultura, ação de sentido antropológico. A tentativa de compreensão da prática apenas como prática, isto é, como prática pura, divorciada da teoria, joga-nos em certo pragmatismo (acento demasiado na prática) e distorce este caráter de ação consciente e

transformadora, impossibilitando-nos de passar da prática à práxis. Isto é, impossibilitando-nos da síntese ou unidade (PEREIRA, 1990, p. 74-75).

A articulação entre teoria e prática aparece na política educacional contemporânea como argumento que centra na “[...] resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: na prática a teoria é outra!” (MARTINS, 2010, p. 22-23). No vício do senso comum, segundo Pereira (1990, p. 80), existe aquela tendência de “[...] reduzir ou dissolver o teórico do prático”.

Trata-se de uma forma mecânica de entender a relação entre teoria e prática, que recusa reconhecer a “[...] essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, 2010, p. 26). Pereira (1990) ao discutir essa relação explica que o fato de estarmos imersos na ação, a teorização dos atos acontece às vezes subentendido e complementa:

O próprio sentimento da unidade no interior da práxis já assimila a teoria da ação. Não que a práxis seja dissimulação (disfarces) da teoria ou que a teoria se torne apêndice da prática. É que a prática é de fato o lado mais perceptível dessa relação, já que é dado concreto e visível dela, enquanto objetivação da teoria (PEREIRA, 1990, p. 83).

O que não se pode perder de vista é que teorizar a partir da prática implica “[...] uma gama enorme de aspectos deste todo complexo que é o homem. O homem como nó das relações com o mundo” (PEREIRA, 1990, p. 86). A negação disso dá margem a um enfoque meramente pragmático da ação formativa humana e da formação docente.

Como afirmado anteriormente, nesse contexto, são criados vários programas de formação de professores, dentre eles o Pibid, voltado para a formação inicial que permitiu intensificar o contato dos cursos de formação de professores com a realidade escolar e com os desafios da prática pedagógica.

A preocupação com o estabelecimento da unidade teoria-prática volta ao debate educacional por força da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no delineamento da implantação de Subsistema Nacional de Formação de

Professores para a Educação Básica, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa Resolução faz referência a pretendida unidade teoria-prática como um dos princípios que norteia a base comum nacional para a formação inicial e continuada. No art. 5º estabelece:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2018a).

O art. 13 da referida Resolução ao definir 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, determina no seu § 3º: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2018a).

O Parecer nº 2/2015 fundamentando-se na base comum nacional (LDB) e no documento da Conae 2010, reafirma a necessidade de se estabelecer “[...] unidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2018b, p. 7). Mais adiante, define que é condição para a melhoria da formação de profissionais do magistério, além da garantia da base comum nacional, o “[...] reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2018b, p. 24).

Pibid e formação docente: possibilidades de articulação entre teoria e prática

O Pibid tem o potencial para superar a dicotomia teoria e prática na formação de professores? Depende. O Programa pode tanto ajudar a buscar a unidade teórico-prática como pode perder-se em um

pragmatismo que afasta dos professores os conhecimentos teóricos sobre a docência.

É certo que os cursos de formação de professores, mesmo realizando estágios nas escolas, não conseguem contribuir efetivamente para a formação docente. Nas palavras de Pimenta (2005, p. 33), “[...] o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Isso significa que, esses cursos não conseguem gerar nos estudantes uma identidade profissional docente que evidencie que não existe teoria sem prática e nem vice versa:

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2005, p. 16)

Todavia, para evitarmos essa dicotomia entre teoria e prática, Pimenta (2005) sugere que se repense o percurso formativo no intuito de alterar os momentos e modelos de formação. Isso porque, faz-se necessário “[...] um trabalho coletivo, um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico. [...] a tarefa escolar é resultado das ações coletivas, [...] situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA, 2005, p. 57).

Nessa perspectiva, programas como o Pibid tem a possibilidade de rever o percurso formativo e, a partir da organização dos trabalhos na escola e na Universidade, reduzir essa polaridade histórica entre teoria e prática ao exigir uma imersão maior do futuro professor no contexto escolar, permitindo que ele participe de modo mais intenso de aulas e de outras atividades escolares, pode favorecer uma formação mais consistente.

No entanto, destacamos que o contato com a prática, mesmo que ocorra em uma quantidade de horas elevadas como a realizada pelos pibidianos, não garante por si uma formação qualitativamente superior. Como também afirma Pimenta (2005, p. 24), “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Se as ações do Pibid tiverem como ênfase a prática e o ‘saber fazer’, tende a minimizar o papel da formação teórica no processo de

formação docente. Conforme mencionamos, o perigo de implantar uma visão pragmática na formação foi, inclusive, alertado por Moraes (2004) ao falar sobre o recuo da teoria que tem marcado a contemporaneidade.

As sinalizações sobre os riscos da ênfase na prática, não devem ser entendidas como negação da necessidade de uma formação que inclua a dimensão técnica e operacional do trabalho docente:

Evitar o tecnicismo não significa negar a necessidade de conhecimentos acerca da dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados. O conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios. Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário (SFORNI, 2015, p. 378).

Observamos que o acadêmico que se insere no contexto escolar e vivencia as atividades e problemas existentes naquele espaço pode tanto envolver-se com a educação e assumir uma perspectiva de superação desses problemas, como pode naturalizá-los, como algo próprio das escolas públicas. Essa naturalização se verifica no repetido e incompreendido jargão ‘a prática é uma coisa a teoria é outra’. Uma pibidiana¹¹ sobre essa frase comenta: “[...] nunca entendi isso direto. Queria a prática, por isso achei que se participasse de um programa poderia entender melhor o que seria ser professor”.

O tempo ampliado de prática, por si só, não garante uma qualidade, muitas vezes a leitura que se faz dos problemas pode conduzir a reprodução de práticas automatizadas e até mesmo reiterar preconceitos que uma compreensão superficial dos fenômenos tende a produzir. Ou

¹¹ Beatriz, acadêmica Pedagogia. Bolsista do Pibid de 2014 a 2016.

seja, ele pode considerar que os alunos não aprendem porque não querem, que a culpa pelo fracasso escolar é unicamente das famílias, que o problema maior da escola é a indisciplina, enfim, o contato com a prática, na sua face mais aparente pode levar a uma interpretação muito próxima da que é feita por um leigo. Não raro, essa é a primeira tendência dos acadêmicos ao participarem da vida escolar.

Ao organizarmos na Universidade junto com os pibidianos, ações que permitam a eles a reflexão, a discussão teórica e a elaboração de possíveis explicações para os encaminhamentos didáticos, estaremos possibilitando o tão necessário movimento para o exercício da docência.

Em torno da prática pedagógica há vários elementos que interferem direta e indiretamente em sua concretização. A complexidade desses elementos faz com que eles não possam ser reconhecidos diretamente, pela impressão imediata. Daí a necessidade de se recorrer à produção teórica na qual estão presentes os conhecimentos já sistematizados no campo educacional. Tomar consciência dos aspectos que interferem na prática pedagógica é algo que colabora na formação do futuro docente e o torna um profissional da educação, pois é o que permite a ele o controle consciente da sua própria ação. Isso significa que a teoria deve ser mediadora entre o estudante e sua ação na escola. Para isso, é fundamental que sejam previsto momentos de reflexão e análise durante os encontros na Universidade.

É muito difícil articular a teoria e a prática. A gente tenta pensar nos grupos na Universidade sobre as ações que realizamos nas escolas e ver o que faltou naquilo que havíamos pensando e planejado em sala. Depois voltamos e reaplicamos as atividades ou materiais que escolhemos aplicar nas escolas¹².

Além de estudos que permitem rever ações realizadas na escola, ou seja, voltados para situações pedagógicas nas quais o pibidiano pode intervir de modo mais imediato, é importante também que ele compreenda as múltiplas determinações presentes na singularidade da escola em que atua e que estão presentes em grande parte das escolas públicas brasileiras, ou seja, que seus conhecimentos como profissional da educação não se limitem ao fazer docente, mas a todo o campo

¹²

Michele, graduada em Pedagogia. Bolsista do Pibid de 2014 a 2016.

educacional. Esses conhecimentos são possibilitados por estudos teóricos que ultrapassam a aparência imediata dos fenômenos. Concordamos, portanto, com Pimenta e Lima quando afirmam:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

Ao iniciarem seus trabalhos nas escolas, os acadêmicos começam a reconhecer a diversidade de situações e condições da docência. Filosofia, história, políticas educacionais, didática, psicologia, componentes da formação docente, são elementos teóricos fundamentais para se pensar sobre os objetivos e as funções da escola pública. A aproximação da realidade escolar e as formações realizadas na Universidade possibilitam que o futuro professor construa a historicidade da sua própria prática como “[...] pensadores e não como meros executores de decisões” (LIBÂNEO, 2001, p. 175).

Se almejamos uma sólida formação profissional aos professores, via o Pibid, estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre as políticas públicas, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre as relações entre a educação escolar e os determinantes sociais, econômicos e políticos são tão fundamentais quanto a participação prática nas aulas e atividades realizadas na escola.

Considerações finais

Consideramos que o Pibid oferece as condições objetivas para que a formação inicial de professores tenha melhor qualidade, ampliando aquela que tem ocorrido de modo usual nos cursos de graduação, desde que não se perca no pragmatismo, no fazer, na dimensão técnica.

O Pibid pode superar por incorporação a formação ‘instrumental’. Isso significa que deve contemplar, entre suas ações, elaboração de materiais didáticos, de planejamentos, aulas, minicursos, mas superar a prática em si, à medida que coloca o professor em processo consciente de elaboração, de modo que compreenda teoricamente a razão da prática que realiza. O Pibid pode também incorporar a formação ‘teórica’,

realizando estudos sobre temas gerais e específicos da educação, mas superar a teoria em si, à medida que ela se constitua em instrumento para compreender o contexto escolar, os dados empíricos que coleta na escola e fundamentar as ações de ensino.

Enfim, o Pibidnos ensina que é possível um movimento de superação da dicotomia entre teoria e prática se as ações realizadas no interior do programa permitirem associar o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte (LIBÂNEO, 2004). Isso ocorre quando as ações práticas são aliadas a ações teóricas de estudo, reflexão e análise.

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

BELLUZZO, L. G. de M. **Ensaio sobre o capitalismo no século XX**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em; 15 fev. 2018a.

_____. Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2018b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1).

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

DUARTE N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32-49.

FIORENTINI, D.; SOUSA JR., A. J.; MELO, A. G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____. DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MORAES, M. C. M. Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis. v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004.

MORAES, R. C. de. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

PEREIRA, O. **O que é teoria?** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos Revista**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 27. n. 2, p. 1-54, 2002.

4

A NECESSIDADE DE FINANCIAR O PIBID

Carlos Henrique Ferreira Magalhães

Introdução

Refletir a singularidade do Pibid, com destaque para a formação de professores num contexto universal de uma relação social ofensivo às políticas educacionais, eis o objetivo deste texto. Entendemos que o Pibid constitui-se num programa de suma relevância para a formação inicial de professores. Todavia necessidades humanas, valores e ideologias distintas fazem com que o Estado predominantemente atenda os interesses da classe dominante as quais descaracterizam as parcas políticas com caráter publico. A formação de professores as políticas educacionais, as políticas sociais precisam ser um patrimônio da sociedade. Todavia vivemos um momento de vingança do capital contra o trabalho (COUTINHO, 2002), observado nas contundentes reduções nos investimentos de políticas educacionais, dentre elas o Pibid.

O financiamento público para o Pibid

O Programa de Iniciação à Docência constitui-se numa política educacional relevante, importante desenvolvido pela CAPES no Ministério da Educação a partir de 2007. Possui cerca de 72.000 bolsistas no Brasil. Na Universidade Estadual de Maringá-PR, em 2014, a Capes disponibilizou cerca de R\$300.000,00 para financiar materiais pedagógicos, participações dos acadêmicos em eventos, entre outras ações e aproximadamente foi investido em bolsas o valor de R\$2.400.000,00.

Os objetivos do Pibid eram:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

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

Observa-se que o Pibid constitui-se num programa que visa intervir num problema histórico da educação brasileira: a formação inicial de professores. Com efeito, pensar a singularidade da formação inicial do professor remete a refleti-la em conjunto com a particularidade das políticas educacionais no Brasil e a universalidade de um Estado predominantemente determinado pelos interesses do Capital (MÉSZÁROS, 2002). Assim tem-se como pressuposto ontometodológico elucidar a origem, a estrutura e a dinâmica da singularidade, da particularidade e da universalidade acima citadas para orientar nossa reflexão.

Uma possível origem, de uma política educacional, para a formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), teve com a Lei de 15 de outubro de 1827 da Escola de Primeiras Letras. Com o ato adicional de 1834 o Império transferiu para as Províncias a responsabilidade de organizar a formação dos professores, para as escolas primárias, a qual tentou seguir o modelo das Escolas Normais europeias. O Rio de Janeiro foi a primeira província que instalou uma Escola Normal, em Niterói, em 1835. No estado de São Paulo, em 1890, houve uma preocupação com a formação prática dos professores. Assim reformulou-se o currículo da escola normal em São Paulo, haja vista que a formação dos professores

era considerada muito propedêutica. Anísio Teixeira, em 1932, propôs uma reformulação curricular na formação de professores nas escolas normais instituída pelo decreto 3810 em 1932, no Instituto de Educação no Rio de Janeiro. Fernando de Azevedo propôs o mesmo em São Paulo. A implantação de disciplinas como biologia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação e prática de ensino, foram características dessa reformulação curricular da formação de professores. Os Institutos de Educação foram incorporados a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1935, e na USP em São Paulo em 1934. Estas formavam professores para o Ensino Secundário e as Escolas Normais formariam os professores para o Ensino Primário. Esses dois Institutos de Educação, no Rio de Janeiro e São Paulo, foram modelos para a formação de professores em todo o Brasil.

A partir disso, decretos, pareceres, conselhos, LDBs, enfim um arcabouço de legislações, teorias educacionais, interesses ideológicos da classe dominante, representando as ideias dominantes dos partidos políticos dominantes, necessidades ideológicas dos sindicatos dos professores e do movimento estudantil construíram a história das políticas educacionais, dos vencedores, e dos perdedores, dentre elas a formação dos professores.

Com a implantação da ditadura civil-militar em 1964 foi implantado um novo projeto econômico para adequar o país numa reconstrução da geopolítica mundial e com isso houve uma readequação de leis e das instituições, dentre elas a educacional. O projeto desenvolvimentista implantado neste momento considerava a administração o conhecimento básico para a resolução dos problemas nas relações sociais, dentre elas a educação. Assim observa-se uma lógica tecnicista. Dessa forma as formações iniciais de professores foram determinadas pela lógica econômica. Bastava que o professor pudesse compreender os dados de entrada, os dados de saída e retroalimentar um sistema por meio do controle da variável ensino. Essa lógica da administração constitui-se num dos aspectos fundados da relação social regida pelo capital.

No tempo presente observa-se que as políticas educacionais visam a formação de um ser social que possa atender os interesses do aumento da produtividade. Uma dessas demandas constitui-se em produzir mais mercadorias, com menos trabalhadores, em menos tempo. Na década de 1970 o mundo atravessou uma queda na produção do PIB. Exceto um país: o Japão (FRIGOTTO, 1998). Uma nova intervenção na produção de

mercadorias estava rompendo com a produção em série do taylorismo: o toyotismo. Enquanto na produção taylorista cada trabalhador produz uma parte da mercadoria, no toyotismo, um trabalhador aprende a realizar múltiplas tarefas com qualidade total. Assim um trabalhador pode desempenhar as tarefas de outros dois, três ou quatro trabalhadores numa linha de montagem. Observa-se o aumento da mais valia relativa. Aumento da produtividade de um trabalhador. Isso corresponde numa das finalidades que os 'Investidores'¹³. Desse modo, a formação de um sujeito polivalente tornou-se fundamental para a reprodução do capital. Assim, os modelos educacionais começaram a buscar a formação de um ser social polivalente. Foi na década de 1980, na Inglaterra, que se tomaram medidas políticas para implantar uma formação polivalente. Observou-se as múltiplas avaliações dos Sistemas de Ensino para financiar as escolas, e os pagamentos dos professores, de acordo com o posicionamento alcançado no ranking de avaliação. Isso começou na Inglaterra, no Governo de Margaret Thatcher. Desse modo, observamos que a formação inicial de professores ou as próprias formações continuadas, foram estabelecidas para atender uma epistemologia da prática a qual pudesse dar conta dos currículos propostos nas múltiplas reformas de ensino os quais são aferidos pela Avaliação. Assim, organizou-se todo um sistema o qual visava formar um trabalhador polivalente. Com efeito, a avaliação tornou-se um instrumento regulador dos currículos implantados por intelectuais hegemônicos, como Jacques Delors, na década de 1990, e o seu resultado promoveu a distribuição dos recursos públicos aplicados na educação com uma formação dos professores predominantemente instrumental, com variantes no neopragmatismo, neoconstrutivismo o qual visava atender a formação de um ser polivalente.

Para atender a formação de aluno polivalente além da avaliação, que determina os conteúdos a serem ensinados pelo professor, também orientou a sua formação inicial ou continuada. Para atender essa finalidade o pressuposto neoconstrutivista do aprender a aprender

¹³ Burguês agora é designado como Investidor. Bilionários do Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Grupo Guerdau, entre outros, organizam-se no grupo Todos pela Educação, o qual presta assessoria ao Ministério da Educação nas Reformas Educacionais. Vale lembrar que os Investidores devem cerca de 453 bilhões de reais de impostos (ORSO, 2017).

também se insere neste momento. Esse pressuposto teórico constitui numa das ideias do neoconstrutivismo (DUARTE, 2006). Esse referencial para as políticas educacionais, dentre elas a formação de professores, preconiza uma elevada importância aos meios que serão utilizados para prover as mediações educacionais tendo maior importância na prática escolar o ato de aprender ao invés do ensinar. Quando na educação as reflexões a respeito do aprender tomam uma dimensão de maior relevância, isso vem acompanhado com um conjunto de ideias. Esse deslocamento que aparentemente pode não constituir nenhuma importância, revela uma relação pseudo-democrática, pseudo-autônoma, ou melhor, com um estranhamento mais intenso. Não estamos com isso defendendo a volta do ensino tradicional. Todavia ele possui alguns aspectos que merecem ser observados. O professor deveria ensinar e o aluno deveria aprender. Esse pressuposto básico numa prática escolar parece importante. Afinal se antes os filhos da classe trabalhadora tinham elevada repetência na primeira série, e isso fazia com que eles acabassem desistindo; hoje eles atravessam todo o ensino fundamental, fazem o ensino médio e muitos são considerados analfabetos funcionais.

Pois bem o pressuposto do aprender a aprender tenta nos fazer acreditar que se houver um esforço individual haverá a conquista do mérito. Esse pressuposto educacional só pode interessar aqueles que escolheram o lado de defender a manutenção dessa sociedade regida pelo capital.

Na Conferência Mundial da Educação, financiada pela Unesco, em 1996, chancelou-se esse pressuposto, entre outros para a educação no mundo, sendo referência para diversos currículos. No Brasil, essa referência fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais. O lema aprender a aprender na atual conjuntura é de suma importância. Para isso, são elaboradas inúmeras ideias as quais precisam ser questionadas. Ideias como: a escola é um projeto falido, a escola precisa ter outras funções sociais, o aluno não aprende somente na escola, o aluno aprende na internet, na televisão, nos jornais, na cidade enfim o aluno aprende em qualquer lugar, menos na escola [sic]. Esse tipo de concepção só pode interessar aqueles que pretendem precarizar a escola pública e aqueles que querem as massas lendo, escrevendo, contando, dançando, lutando, minimamente. Quando a escola, no capitalismo, é questionada e a ela é atribuída uma infinidade de funções sociais, para além daquela que deveria ser básica, “[...] a apropriação da cultura clássica produzida pela

humanidade” (SAVIANI, 2008) só podemos observar que tudo está mudando para permanecer tudo como é. Esse lema do aprender a aprender orientou diversas formação de professores, dentre elas no Paraná no Governo do Jaime Lerner em Faxinal do Céu.

Esses modismos pedagógicos apoiados em teorias psicológicas, como o neoconstrutivismo, são de interesse do Capital. Afinal não haverá trabalho para todos os jovens. Somente para os competentes, os polivalentes, que são capazes de aprender a aprender por si mesmo de forma ‘autônoma’. Os 2,1 milhões de jovens brasileiros que não sabiam ler em 2007 provavelmente estarão compondo o ensino de jovens e adultos em 2017 ou 2027. Essa é a perversidade que o Capital inseriu nos projetos educacionais dos Estados Nacionais em suas respectivas reformas. O relatório Jacques Delors que influenciou múltiplas reformas educacionais no mundo, inclusive no Brasil, constituiu numa constatação que o Capital orienta predominantemente o Estado e suas respectivas políticas públicas. São as necessidades de um trabalhador polivalente para o Capital que fortaleceram as políticas educacionais no mundo nos últimos 30 anos. A economia-política com a respectiva teoria do valor de Karl Marx (2004) constitui ainda numa referência para entendermos o movimento do Capital que produz riqueza em conjunto com miséria. Ainda, a teoria do valor, é uma referência para entendermos o poder destrutivo do Capital e as suas influências nas diversas cotidianidades.

O aprender a aprender constitui numa teoria educacional importante para se formar poucos trabalhadores necessários para a reprodução do Capital. Hoje cada vez se produz mais mercadorias com menos trabalhadores. Caso não entendamos essa lógica não entendemos as estatísticas oficiais que revelam a precariedade do ensino. O aprender a aprender é um fundamento pedagógico que somente interessa aos poucos sujeitos com altas habilidades. Esses ainda por enquanto ainda possuem a chance de vender a sua força de trabalho em troca de um salário. Talvez seja por isso que não seja necessário uma mudança radical da educação no capitalismo. Afinal os Planos Nacionais de Educação são elaborados sem aumento do respectivo financiamento.

O Fundo Público no Brasil

Partimos do pressuposto de que o Fundo Público predominantemente atende aos interesses do capital (NETTO; BRAZ,

2007). Todavia, esse pressuposto possui um histórico o qual para a sua compreensão necessitamos uma caracterização do projeto econômico-político executado na sociedade brasileira.

Entendemos que a atual política econômica do Presidente Temer é uma vingança contra a classe trabalhadora superior a realizada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Haja vista que este não teve a audácia de congelar o orçamento público por 20 anos conforme deliberação presidencial em 2016. Todavia foi no governo de FHC que se implantou um modelo econômico com serias consequências para as políticas educacionais até o tempo presente.

O projeto de ‘modernização’ da sociedade brasileira teve no Ministro Bresser Pereira em 1995 a sua sustentação. Tornamo-nos, na divisão social do trabalho internacional, um país exportador de produtos de baixa comodites (açúcar, álcool, entre outros). Assim montamos uma grande quantidade de celulares, mas não produzimos ciência e tecnologia para essa mercadoria, assim como outras (PAULANI, 2008). O projeto do Estado mínimo do Hayek (1930) bem executado por Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos na década de 1980 foi a saída, o remédio amargo, que os economistas do Estado brasileiro acenaram para a sociedade brasileira na década de 1990 e retomam no atual tempo presente, 2017, com inúmeras reformas (Previdência, trabalhista, educacional, entre outras) que visam reduzir o investimento público nas políticas sociais. O Estado mínimo proposto por Hayek.

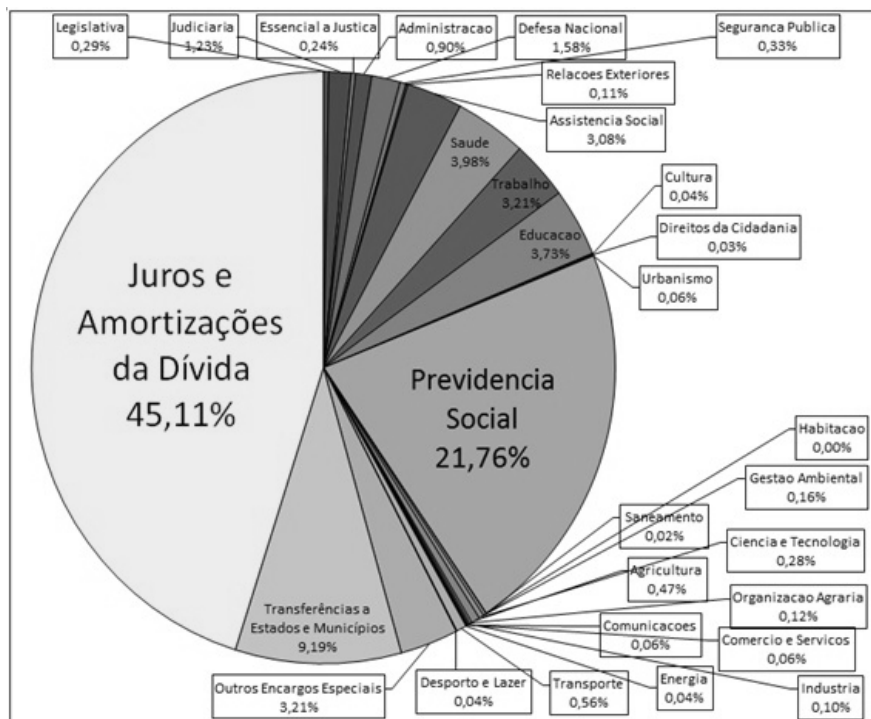


Gráfico 1 - Orçamento Geral da União (Executado em 2014) – Total = R\$ 2,168 trilhão.

Fonte: BRASIL (2015).

Notas: 1) inclui o 'refinanciamento' da dívida, pois o governo contabiliza neste item grande parte dos juros pagos. 2) os gastos com juros e amortizações da dívida se referem aos 'GNDs 2 e 6', e foram desmembrados da Função 'Encargos Especiais': 3) as transferências a estados e municípios se referem ao 'programa 0903 – Operações Especiais: Transferências Constitucionais e as Decorrentes de Legislação Específica', e também foram desmembradas da Função 'Encargos Especiais'. 4) os demais gastos da função 'Encargos Especiais' foram referidos no gráfico como sendo 'Outros Encargos Especiais', e representam principalmente despesas com o ressarcimento ao INSS de desonerações tributárias, subsídios à tarifa de energia elétrica, pagamento de precatórios, dentre outras. 5) O gráfico não inclui os 'restos a pagar' de 2014, executados em 2015.

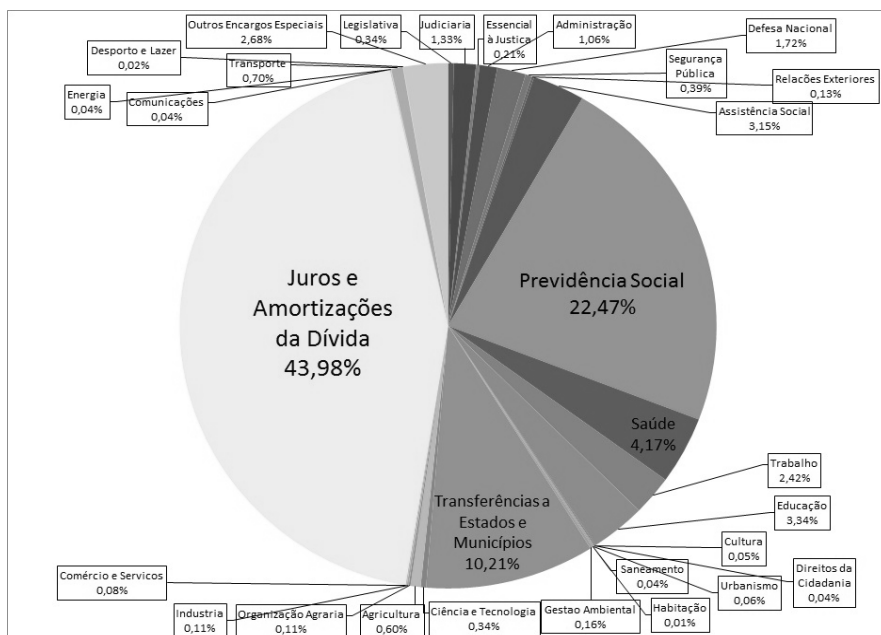


Gráfico 2 - Orçamento Geral da União – Executado em 2012 – Total = R\$ 1,712 trilhão.

Fonte: AUDITORIA... (2017).

Essa redução tem um destino: o pagamento de juros da dívida interna, os quais consomem cerca de 43,98% do orçamento brasileiro (753 bilhões), enquanto a Educação consome, apenas, 3,34%. O orçamento da União no Brasil foi de 1,712 trilhão, executado em 2012. Assim observamos o aumento do orçamento da União para pagar os juros da dívida interna financiam os grandes banqueiros nacionais e internacionais os quais são os donos dos títulos da dívida pública brasileira.

Mas não podemos esquecer as Reformas de Estado para implementar a doutrina neoliberal: “FHC começou a reforma do sistema previdenciário, que Lula terminaria” (PAULANI, 2008, p.135). Assim, o governo do ex-presidente Lula¹⁴ promoveu a frustração da alternativa de

14

No dia 30 de abril de 2003 o Presidente Lula da Silva enviou a proposta de Reforma da Previdência dos Servidores Públicos (PEC-40) a qual instalava: a) teto para o valor da aposentadoria nos valores do INSS, b) implantação dos Fundos Privados de Previdência. A implantação do teto para a aposentadoria dos Servidores Públicos retirou-lhe o direito de se aposentar com o valor do seu último salário da ativa. Isto

elaboração de uma relação social a favor da classe trabalhadora. A submissão que os governos brasileiros têm tido ao capital representam a servidão do trabalho ao capital. O custo de projeto de modernização adotado desde 1995 tem feito nosso país diminuir sua produção industrial. O emprego industrial, na década de 1980, atingia cerca de 4,2%, ao passo que, na atualidade, ele representa cerca de 3,1%. Caso entendamos que a mais valia absoluta e a mais valia relativa são advindas do trabalho que o homem interfere na natureza, e que os serviços não produzem capital, mas tomam da circulação um dinheiro proveniente de salário, o que por si não produz capital, pois acumular dinheiro não significa acumular capital, podemos entender que, com a diminuição da produção industrial brasileira, há indícios da diminuição do trabalho.

O projeto de modernização do Brasil proposto por FHC, continuado com Lula e Dilma e agora com o temerário Presidente Temer, põem o Brasil no capitalismo internacional numa condição mais pobre, bem ao contrário das falácias que indicam o Brasil como emergente. Ao contrário o Brasil está numa situação de emergência, pois estamos reduzindo a capacidade da classe trabalhadora vender a sua força de trabalho em troca de salário. A desindustrialização que estamos passando provoca o aumento do desemprego, conforme já observamos em todo momento que há uma renovação do Capital Constante (máquinas, entre outros) para produzir mais mercadorias, em menos tempo, as quais também duram menos tempo (MÉSZÁROS, 2005). Até essa produção destrutiva o Brasil tem deixado de participar no cenário internacional. O aumento do desemprego implica em muitas objetivações, dentre elas o aumento de todos os problemas sociais (doenças, violências, analfabetismo, dentre outros).

faz com que os Docentes do Ensino Superior que se aposentam a partir das regras da PEC-40, caso sejam doutores em final de carreira, perdem cerca de 55% dos seus salários. Mas a PEC-40 do Presidente Lula oferece uma alternativa. Os Fundos de Pensão, a Previdência Complementar. Esses Fundos fazem aplicações financeiras de riscos. Caso haja prejuízo, aqueles que dele fazem parte deverão arcar com os prejuízos. Leia-se: reduzir os seus valores de aposentadoria como os servidores da antiga VASP que recebem cerca de 10% do provento último quando eram servidores da ativa. Há mais um detalhe: os conselhos que administram esse fundo. Normalmente de servidores que possuem uma proximidade com o Estado. Enfim ao invés de cobrar uma dívida com a sonegação de 27 bilhões com o Estado o Presidente Lula da Silva resolveu privatizar a Previdência dos Servidores Públicos logrando êxito e sendo sancionada a PEC-40 em dezembro de 2003.

Assim as políticas sociais no Brasil tiveram uma nova apresentação: ‘Alívio da Pobreza’, Fome Zero, com o FHC, Bolsa Família, com Lula-Dilma-Temer, são as migalhas gotejadas para as famílias que sequer possuem a condição de produzir mais valia absoluta e mais valia relativa em troca de salário. A elas cabem a designação de ‘famílias carentes’ (FONTES, 2012). Para essas famílias sobra um investimento ‘social’. Enquanto 8 bilhões são empregados no Bolsa Família (OLIVEIRA, 2008), 753 bilhões eram pagos para os representantes do capital.

Desse modo parece que a tese de Netto e Braz (2007) de que o Estado usa o fundo público predominantemente para financiar o capital tem coerência. Não se observa uma política pública universal. Os interesses focais, imediatos, pragmáticos compõem o investimento público. Isso pode ser observado no próprio Pibid. Ele também representa uma política focal. Haja vista que não atende a totalidade dos estudantes nas Licenciaturas. Somente são bolsistas do Pibid os estudantes selecionados. Na Universidade Estadual de Maringá-PR tem-se 18 cursos com subprojetos Pibid. Sendo os seguintes: Biologia, Ciências Sociais, Ciências-CRG, Educação Física, Filosofia, Física-CRG, Física-Sede, Geografia, História-CRI, História-Sede, Interdisciplinar, Letras - Português, Letras - Francês, Letras - Inglês, Matemática, Pedagogia - CRC, Pedagogia - Sede e Química.

Modalidade	Quantidade bolsas - ativas	Valor da Bolsa	Total/mês
Iniciação à Docência	401	R\$ 400,00	R\$ 160.400,00
Coordenador de Área	26	R\$ 1400,00	R\$ 36.000,00
Supervisores	56	R\$ 765,00	R\$ 42.840,00
Coord. gestão	03	R\$ 1400,00	R\$ 4.200,00
Coord. Institucional	01	R\$ 1500,00	R\$ 1.500,00
Total	487		R\$ 244.940,00

Quadro 1- quantidade e valores das bolsas mensais.

Fonte: Brasil (2017).

A Licenciatura em Educação Física possui 286 estudantes matriculados no curso e 19 bolsistas do Pibid. Assim os bolsistas do Pibid representam 6,6 % do total de estudantes matriculados. Temos a hipótese de que nos demais cursos a quantidade de bolsistas não ultrapasse 10% do total de estudantes matriculados. Sendo assim a formação inicial de

professores ainda possui uma precariedade. O Pibid não atende a totalidade dos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura. Assim, o Pibid nos ensina que a formação inicial de um professor precisa de investimento. Articular os aspectos da prática escolar com as teorias educacionais na formação inicial de professores não é uma tarefa simples. Manter os bolsistas e os supervisores do Pibid estudando, manter os bolsistas do Pibid no cotidiano das escolas para planejar a prática escolar, manter os bolsistas e os supervisores na universidade para analisar e refletir as práticas escolares objetivadas, manter os bolsistas e os supervisores na universidade para pesquisar a prática escolar objetivada, isso requer financiamento. E os dados levantados aqui sugerem que no mínimo a verba do Pibid precisaria ser multiplicada por 10 para atender a formação inicial de professores nas múltiplas Licenciaturas caso vise atingir todos os estudantes matriculados. Capacitar o professor a confrontar o senso comum do aluno na escola com o saber escolar sistematizado, científico, artístico e esportivo, não é uma tarefa linear, de causa e efeito ou pragmática. Ela exige que o professor seja um estudante eterno. O Pibid nos ensina que o professor precisa estudar. Assim sua jornada de trabalho deveria ser de 20 horas com mais 20 horas para estudar e planejar.

Vale lembrar, novamente que as verbas de custeio do Pibid somente foram transferidas às universidades no primeiro ano dos quatro anos que deveriam ser repassados. Com esta verba, os subprojetos compravam material didático-pedagógico, compravam livros para estudar e planejar a prática escolar, organizavam cursos de extensão com professores de outras Universidades, custeavam passagens e diárias para os bolsistas participarem de congressos educacionais para apresentarem seus trabalhos, entre outras atividades financiadas. Assim, o Pibid nos ensina que formar um professor inicialmente exige teoria pedagógica articulada à objetivação de uma prática escolar e tais ações necessitam de condições objetivas, materiais e financeiras para serem postas em prática.

Portanto, observa-se uma panaceia de ações nas políticas educacionais. LDB, FUNDEF, FUNDEB, PNE, uma sopa de letrinhas interminável. Mas sem tocar num aspecto fundante. Existe um aumento dos recursos aplicados na Educação? O Brasil aplica 6% do PIB na Educação conforme as orientações da UNESCO? Temos uma política de valorização real do magistério? É necessária uma política universal de valorização do magistério? “O Brasil tem, ao longo de sua história política,

evidenciado os interesses do capital nas propostas educacionais” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 34) e isso é perceptível no Brasil desde a década de 1960, quando Florestan Fernandes pleiteava que o Estado somente investisse nas instituições educacionais públicas.

Considerações Finais

Entendo que o Pibid constituiu-se num programa de formação inicial dos professores que intervém na superação de um momento sincrético. Percebemos no Pibid de Educação Física que os estudantes conseguem chegar ao estágio da licenciatura com uma maior consistência teórica para intervir, ensinar, planejar, avaliar a prática escolar. A entrevista com o estudante-bolsista do Pibid é reveladora de uma síntese provisória do sentido da formação inicial de professores proporcionada pelo Pibid de Educação Física.

Carlos Henrique: Como foi ensinada uma elaboração de uma objetivação para a prática escolar no Pibid de educação física?

Ageu: No Pibid temos uma complementação, que não é dada na graduação como um todo e quando se é dado, isto se faz de forma muito pequena e superficial. Conseguimos ligar as questões teóricas que nos servem como pilar com as questões práticas. Ajudou-nos a não dar o prático pelo prático, mas aliá-lo às particularidades que muitas vezes encontramos em determinados lugares na escola. Como ensinar determinados conteúdos nas escolas, lidar com algumas dificuldades positivas e negativas. No Pibid, conseguimos ter toda uma estruturação teórica inicial que facilitou as práticas nas escolas.

Não queremos com isso indicar que o Pibid é a salvação da formação inicial do professor. Mas um fato é inegável. Esse projeto reúne um grupo de estudantes, com um professor da Universidade e um professor da escola pública dedicados para cumprir um projeto que foi financiado. Esse projeto possui uma finalidade a qual para ser conquistada precisa de um tempo de dedicação para estudar, discutir, analisar, refletir, planejar e executar a prática escolar. A objetivação de uma prática escolar não pode ser considerada uma atividade humana espontânea. Ela exige que os seus fundamentos ontológicos sejam apropriados a fim de

objetivar uma prática escolar a qual permita que o iniciante à docência consiga estar num cotidiano escolar com segurança e consistência. Essa reunião de um grupo demanda tempo e financiamento. Estudar, para o professor, não pode ser considerado uma atividade humana ociosa. A prática escolar que o professor objetiva é um serviço árduo e precisa ser financiado. Aliar o professor do cotidiano escolar com o professor do ensino superior, colocá-los reunidos e, desta síntese, intervir na formação prática-teórica, na *práxis*, do professor iniciante tem um custo financeiro. Todavia, as políticas públicas predominantemente tratam do tema da formação de professores como atividade técnico-burocrática quando, na verdade, se fala de formar um ser humano. Isso exige o aprimoramento de sua sensibilidade, de sua consciência e de sua cultura. Isso não é barato. É caro. Nossa relação social é predominantemente desumana. O cotidiano da escola é predominantemente desumano. Formar um professor não significa que ele será um ser com a possibilidade de agir com a sua capacidade racional na plenitude em todos os momentos de sua intervenção escolar. Mas garantir as máximas possibilidades para que o professor possa pensar contra o imediatismo, o pragmatismo, o senso comum, exige-lhe a apropriação de cultura clássica, artística, esportiva as quais lhe permitirão lutar contra os seus estranhamentos em relação a si, seu estranhamento em relação ao outro e seu estranhamento em relação à realidade. Todavia, quando deveríamos estar discutindo a expansão do financiamento do Pibid a pauta que a Capes coloca é a redução do Programa, acabar com o programa Ciência sem fronteira na graduação, quando se deveria pensar na sua expansão.

Embora todos os fatos históricos nos indiquem dificuldades para garantir uma formação de professores com coerência e consistência, dificuldades para garantir uma escola pública, gratuita e de qualidade, não podemos temer isso. As dificuldades precisam ser tomadas para nos fortalecer como sempre o fez o educador engajado Florestan Fernandes. Precisamos formar uma geração de professores melhor que nós para continuarem a nossa luta.

Referencias

AUDITORIA: cidadã da dívida. Disponível em: <www.auditoriacidada.org.br/wp>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sistema de Acompanhamento de Concessões - SAC. **Coordenação Institucional Pibid - UEM**: relatório. Disponível em: <<https://sac.capes.gov.br/sac/inicial.do?evento=cookie>>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Siga Brasil**. Disponível em: <<http://www8d.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=92718>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

COUTINHO, C. N. A Democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2006.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro. EPSJV/Editora da UFRJ, 2012.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para Além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, F. de. Lula é o mais conservador de todos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, edição 117748. Disponível em: <<http://ee.jornaldobrasil.com.br/reader/default.asp?ed=1356>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

ORSO, P. J. A Educação em tempos de Golpe, ou então, como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50, 2017.

PAULANI, L. **Brasil delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, V. M. F. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Formação Docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 33-48, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

5

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O QUE TEM NOS ENSINADO?

André Luis de Oliveira

Ana Tiyomi Obara

Introdução

Uma das discussões que vem se avolumando no campo das pesquisas em Educação em Ciências nas últimas décadas se refere à formação de professores, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. A preocupação, que a princípio se centrava nos professores em formação inicial, aos poucos também desencadeou importantes pesquisas sobre os professores em exercício ou em formação continuada. Nesse sentido, as relações entre a Educação Básica e o Ensino Superior não podem ser relegadas sob pena de manter um distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica.

Nesse contexto, os cursos de licenciaturas vêm sendo questionados e repensados com o apoio de programas de intervenção para melhoria da formação inicial de professores e, por conseguinte, da Educação Básica. Dentre os programas de intervenção para a formação e a qualificação profissional de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.

O referido programa concede bolsas, tanto para os alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores institucionais e coordenadores de área responsáveis nas Instituições de Ensino Superior - IES, bem como para supervisores nas escolas da Educação Básica, a fim de assegurar a realização de atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuir para a integração entre teoria e prática favorecendo a

aproximação entre universidades e escolas. Desse modo, “[...] o diálogo e a integração entre licenciandos, coordenadores e supervisores gera um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, e imbuídos pelo desejo de sinalizar algumas reflexões acerca da temática deste livro – ‘O que o Pibid nos ensina sobre a formação docente?’ – nos propomos a reestruturar um dos capítulos da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá-UEM, intitulada *Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo*.

Optamos, então, por apresentar as discussões em torno das temáticas que nortearam o desenvolvimento do grupo de estudos realizado com os colaboradores da pesquisa que atuaram no Pibid e suas impressões em relação às diferentes perspectivas do ensino de Ciências, como forma de relacionar teoria e prática no processo de formação inicial e continuada de professores. Deste modo, apresentamos uma avaliação do grupo de estudos no contexto do subprojeto Pibid/Biologia intitulado ‘Ensino de Ciências e Biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática’ como espaço de formação de professores reflexivos. Assim, o presente capítulo destina-se a contextualizar, de modo geral, como se deu a organização do grupo de estudos como espaço de reflexões acerca de fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Ciências e, por conseguinte, configurou-se como espaço híbrido para a formação de professores.

O grupo de estudos como espaço de formação inicial e continuada de professores reflexivos

A formação do grupo de estudos foi a primeira atividade do subprojeto ‘Ensino de Ciências e Biologia por Investigação: uma relação entre teoria e prática’, após as etapas de divulgação do Pibid nas escolas e para as turmas de licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse grupo, realizamos reflexões orientadas sobre a prática pedagógica, bem como estudos para efetivação de melhorias no trabalho realizado na escola.

Consideramos de suma importância os encontros semanais para o processo de formação de professores reflexivos, nos quais teorias

educacionais e situações vivenciadas pelos estudantes bolsistas e professores supervisores foram discutidas e relatadas com apoio do pesquisador, que, nesta pesquisa, foi denominado como professor formador (PF). Além disso, os bolsistas de iniciação à docência, designados neste estudo como professores em formação inicial (FI) e professores supervisores, em formação continuada (FC), se organizaram em grupos e apresentaram seminários para suscitar discussões sobre a prática pedagógica, mais especificamente sobre os fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências por Investigação.

Os primeiros encontros foram destinados à apresentação da proposta do Pibid, bem como do subprojeto de Biologia e a organização das atividades a serem desenvolvidas. Nos encontros seguintes, iniciamos nossos estudos, que, de modo geral, foram norteados pelas discussões acerca de diferentes perspectivas de ensino de Ciências, a saber: ensino por transmissão, ensino por descoberta, ensino por mudança conceitual, ensino por pesquisa e, ensino por investigação. Diante desses estudos, selecionamos fragmentos dos diálogos estabelecidos pelos colaboradores da pesquisa que consideramos relevantes para a reflexão e prática em relação ao ensino de Ciências e, por conseguinte, quais são as necessidades formativas para o professor de Ciências.

Além disso, muitas situações vivenciadas na realidade das escolas participantes do Pibid foram relatadas, discutidas e reflexionadas no âmbito do grupo, e também foram apresentadas. Tais situações emergiram no decorrer dos estudos ou em momentos específicos de relato de experiência dos integrantes do grupo, que em nosso entendimento, nos leva à reflexão sobre a questão norteadora da presente obra: 'O que o Pibid nos ensina sobre a Formação Docente?'

Diferentes perspectivas para o ensino de Ciências e a relação entre teoria e prática na formação de professores

Iniciamos os estudos com base nos vários pontos de vista quanto à natureza do conhecimento, ou seja, como se constitui e como um sujeito se desenvolve do ponto de vista da inteligência. Dentre elas, são reconhecidas algumas tendências que influíram nos processos educacionais nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, a saber: comportamentalista ou behaviorista, cognitivista, construtivista e sociocultural. Essas tendências influenciaram algumas perspectivas de

ensino de Ciências e, segundo Cachapuz (2000), ainda hoje, com maior ou menor ênfase, são seguidas por diferentes professores.

Para Cachapuz, Praia e Jorge (2002), as diferentes perspectivas são: Ensino por Transmissão (EPT), com a finalidade de levar o aluno à aquisição de conceitos; Ensino por Descoberta (EPD), com o propósito dos alunos compreenderem os processos científicos; Ensino por Mudança Conceitual (EMC), para mudança de conceitos prévios dos alunos; e Ensino por Pesquisa (EPP). Essas perspectivas foram apresentadas numa exposição dialogada por parte do coordenador do grupo e debatidas com ênfase nas influências que cada uma das tendências do conhecimento imprimiu na caracterização do ensino de Ciências em diferentes períodos. Além disso, foi possível refletir sobre as características de cada perspectiva de ensino de Ciências presentes na forma como se organiza e realiza o ensino de Ciências ainda hoje.

De modo geral, os alunos e professores colaboradores da pesquisa apontaram, no decorrer de seu desenvolvimento, que o 'Ensino por Transmissão' (EPT) é uma prática ainda presente na realidade das escolas e também na formação inicial dos professores, como podemos perceber em suas manifestações:

É claro que não existe mais todo aquele autoritarismo do tempo tradicional, mas eu acredito que a maioria das aulas ainda é assim, por transmissão (FI02).

Nas Ciências, é mais comum ter o ensino por transmissão, porque os professores nem sempre conseguem fazer algo diferente - uma aula prática, por exemplo. Então o que mais a gente percebe, pelo menos no estágio o ano passado, quando eu fiz a observação, é que os professores usam muito o livro para passar o conteúdo (FI04).

Professor, mas ainda acontece muito o ensino por transmissão até aqui na universidade, nas nossas aulas é o que mais acontece (FI13).

Mesmo diante de muitas inovações na educação, dos novos paradigmas a serem seguidos e com as possibilidades de auxílio da tecnologia no fazer docente, na percepção dos integrantes do grupo, conforme observado nas falas apresentadas, o ensino não se realiza de maneira muito diferenciada do modelo tradicional, pois ainda encontramos professores que mantêm a mesma conduta inerente à concepção tradicional, ou seja, que 'transmitem' o conhecimento e pouco

fazem para transformar a realidade e construir novos saberes. Vale lembrar que esse tipo de apontamento não ocorreu apenas quando essa temática foi apresentada, ou seja, as constatações em torno da referida concepção foram recorrentes nas discussões dos alunos em outros encontros. Diante desses relatos, os professores da rede pública de ensino colaboradores da pesquisa, os professores supervisores, considerados neste estudo como professores em formação continuada (PFC) permaneceram em silêncio, haja vista que alguns alunos apontaram que essa percepção ocorreu no contexto das escolas em que atuam, como no relato de FI04.

Quanto à perspectiva de 'Ensino por Descoberta' (EPD), cujo objetivo é a compreensão de processos científicos com ênfase na instrução, os participantes relataram que, durante sua formação, as poucas vezes em que tiveram experiências de laboratório no ensino de Ciências, estas ocorreram nos moldes desse ensino. Ou seja, os alunos aprendem a partir de observações ingênuas, enquanto o professor assume um papel de condutor das situações de aprendizagem. Os colaboradores da pesquisa foram questionados sobre as atividades de laboratório no decorrer de sua escolaridade em relação a essa perspectiva de ensino, ocasião que suscitou a seguinte discussão:

Durante o ensino fundamental, eu quase não tive aulas práticas, foi mais no ensino médio e os professores acabavam fazendo tudo, e a gente observava e fazia relatórios. Mesmo assim, era legal! (FI11).

Eu acredito que os experimentos, independente dos alunos fazerem as experiências, também são importantes, até porque, nas escolas, não temos materiais para todos os alunos. O que precisa cuidar é a forma de realizá-lo, já que não podemos apenas apresentar o que foi feito e pronto (FI03).

Engraçado, o nome ensino por descoberta dá a impressão de ser bom, já que o aluno vai descobrir o conhecimento, vocês não acham? (FI10).

É, muitos alunos da graduação confundem essa expressão como sendo uma perspectiva positiva. É claro que temos aspectos positivos, mas a forma como foi conduzida, na qual os experimentos serviam apenas para validar a teoria exposta, é que gerou muitas críticas. Além disso, levou a um experimentalismo prematuro que, ao invés de conduzir os alunos à compreensão da Ciência, acabou contribuindo para validar o conhecimento científico como verdadeiro e absoluto (PF).

Em relação aos argumentos da bolsista FI33, uma das professoras presente se manifestou e concordou ao afirmar que:

Realmente, nós não temos materiais para todos os alunos. Na verdade, na minha escola, o laboratório está sendo reorganizado pelos alunos do Pibid, pois a escola estava em reforma e fizeram de lá um depósito. Então, quando eu precisava dar uma aula prática, tinha que levar as coisas para a sala de aula, então acabava sendo mais demonstrativa mesmo (FC01).

De modo geral, os participantes do grupo manifestaram afinidade com a utilização de aulas práticas para superação da concepção tradicional de ensino. No entanto, a abordagem desse tema como uma das perspectivas de ensino contribuiu para esclarecer que, apesar da ênfase na utilização de experimentos como uma das modalidades didáticas inerentes ao ensino de Ciências, essa perspectiva de ensino não apresentou as mesmas intenções das atuais propostas para o ensino de Ciências, nas quais os alunos são considerados sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

O ‘Ensino por Descoberta’ (EPD) também é conhecida como método da redescoberta, que, para Amaral (1998), consiste em uma espécie de simulação do método investigativo-experimental típico das Ciências Físicas e Naturais, no qual, por meio de um processo empírico e indutivo, o estudante seria levado a redescobrir os conceitos científicos. Nesse contexto, a sala de aula deveria ser substituída pela sala laboratório, não fazendo sentido a incorporação ativa do senso comum, nem o respeito ao conhecimento prévio do aluno, já que não faziam parte do interesse curricular as várias formas de inter-relação Ciência, sociedade e ambiente.

É importante ressaltar que a questão do uso de experimentos de laboratório no ensino de Ciências foi abordada durante o desenvolvimento do subprojeto, especialmente porque a proposta de ensino de Ciências por investigação instiga a utilização desta modalidade didática. Por essa razão, a discussão da perspectiva do ensino de Ciências por descoberta possibilitou, nesse momento, uma reflexão crítica em relação à organização de aulas experimentais durante o desenvolvimento do projeto, que, em outros momentos, foi recorrente.

Um desses momentos se refere à apresentação de um seminário intitulado ‘As investigações na sala de aula’, conduzido por dois alunos do

grupo, que se basearam em Campos e Nigro (1999), tendo em vista a forma didática e simplificada que estes autores abordam o assunto. Para os autores, o professor pode organizar de diversas formas os trabalhos no laboratório escolar ou na sala de aula, pois é preciso desmitificar a ideia de que apenas com um ambiente e equipamentos sofisticados é possível realizar experimentos com a participação dos alunos. Com base ainda em Campos e Nigro (1999), os alunos apresentaram uma classificação sucinta das atividades práticas experimentais que, geralmente, podem ser utilizadas no ensino de Ciências, a saber:

Demonstrações práticas

Atividades realizadas pelo professor, às quais o aluno assiste sem poder intervir. Possibilitam ao aluno maior contato com fenômenos já conhecidos, mesmo que ele não tenha se dado conta deles. Possibilitam também o contato com coisas novas – equipamentos, instrumentos e até fenômenos.

Experimentos ilustrativos

Atividades que o aluno pode realizar e que cumprem as mesmas finalidades das demonstrações práticas.

Experimentos descritivos

Atividades que o aluno realiza e que não são obrigatoriamente dirigidas o tempo todo pelo professor. Nelas, o aluno tem contato direto com coisas ou fenômenos que precisa apurar, sejam ou não comuns no seu dia-a-dia. Aproximam-se das atividades investigativas, porém não implicam a realização de testes de hipóteses.

Experimentos investigativos

Atividades prática que exigem grande atividade do aluno durante sua execução. Diferem das outras por envolverem obrigatoriamente discussão de ideias, elaboração de hipóteses explicativas e experimentos para testá-las. Possibilitam ao aluno percorrer um ciclo investigativo, sem, contudo, trabalhar nas áreas de fronteira do conhecimento, como fazem os cientistas (CAMPOS; NIGRO, 1999, p. 151, grifo nosso).

Com base nesta apresentação, os colabores da pesquisa foram instigados a apresentar suas impressões em relação aos diferentes tipos de experimentos. Nesse ponto, perceberemos posicionamentos distintos entre os professores que vivenciam a realidade escolar (PFC) e os licenciandos (PFI), que estavam em vias de iniciar essa prática. Para os

professores em formação continuada, os experimentos demonstrativos ou ilustrativos são mais adequados, haja vista a situação já apresentada pela professora PFC01 e reiterada pelo professor PFC03, ao assumir que “[...] as demonstrações práticas são mais adequadas pela falta de material nas escolas e também organização da turma. Geralmente, nossas turmas são numerosas, então não conseguimos desenvolver experimentos com todos eles”. Já para os licenciandos que se manifestaram,

[...] o experimento investigativo, apesar de ser mais complexo, seria o ideal, porqueterem o envolvimento do aluno na realização do experimento (FI04).

Mas por que seria mais complexo? (PF).

Primeiro pela organização dos materiais e da turma para realizar o experimento, e também porque exige maior tempo para os alunos dizerem o que pensam (FI06).

E não seria mais interessante conhecer o que eles pensam? (PF).

Acredito que sim, além de ajudar o professor a perceber as dificuldades do aluno para aprender Ciências. Mas na prática, será que isso acontece? Tenho minhas dúvidas (FI02).

Alguém mais gostaria de se manifestar? (PF).

Olha, professor, eu também concordo com a IA02, já que não deve ser fácil quando se tem muitos alunos e pouco tempo para ensinar, mas também acredito que nós temos que tentar fazer dessa forma, pois estamos aqui para aprender algo diferente que tem que ser colocado em prática (FI14).

Apesar de suas finalidades didáticas específicas, as atividades investigativas indicadas por Campos e Nigro (1999) e discutidas no grupo poderão vir a ser consideradas como atividades práticas investigativas, desde que ocorra a proposição de questões que criem um clima instigante em sala de aula. Para tanto, é importante estimular e valorizar as indagações dos alunos. Esta percepção foi verbalizada por um integrante do grupo:

Bom, eu penso que todos os tipos de experimentos são importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos, só que é necessário o professor saber realizar direitinho, com bons questionamentos, por exemplo (FI01).

Vale registrar que essa foi a primeira discussão sobre as atividades experimentais no grupo, e outros textos - entre eles, artigos científicos de cunho teórico mais aprofundado -, foram trabalhados, como, por exemplo, Gil Pérez e Valdés Castro (1996), Borges (2002) e Carrascosa, Gil Pérez e Vilches (2006). Além disso, podemos perceber que poucos alunos manifestaram suas opiniões, ocasião em que foi necessário o professor formador instigá-los.

Tratar do 'Ensino por Mudança Conceitual' (EMC) também foi importante nesse ambiente de formação, especialmente porque discutimos sobre teorias de aprendizagem que desencadearam essa perspectiva de ensino das Ciências e são importantes para pensarmos nossas experiências docentes. Para abordar a perspectiva de ensino por mudança conceitual, foi necessário esclarecer duas teorias de aprendizagem que contribuíram com essa configuração do ensino de Ciências, a saber: o cognitivismo¹⁵ e o construtivismo¹⁶.

Tendo em vista que o construtivismo foi certamente o movimento predominante na educação em geral e, em particular, no ensino de Ciências nas últimas décadas, essa temática também foi alvo de discussões em vários encontros do grupo, entre os quais trabalhamos alguns textos específicos (RAMOS, 2008; MORAES, 2008; CARVALHO, 2002). Aliás, a ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz e não transmitido pelo professor, hoje ocupa lugar comum nas discussões entre pesquisadores e professores. Diante das discussões, foi

¹⁵ De modo geral, o cognitivismo engloba teorias que enfatizam a possibilidade de o aluno adquirir e organizar informações. Como influências cognitivistas no ensino de Ciências, cita-se o psicólogo Jerome Bruner e o biólogo Jean Piaget. Para Bruner, o estudante é um solucionador de problemas e aprende pela descoberta por meio de situações discrepantes, que provocariam a necessidade de solução. Já os trabalhos de Piaget foram muito mais influentes no Brasil. A teoria "Considera também o aprendizado um processo ativo em que as estruturas cognitivistas resultam da interação dinâmica entre o organismo e o ambiente por processos denominados de assimilação, equilíbrio e auto-regulação" (KRASILCHIK, 2005, p. 27).

¹⁶ O construtivismo resulta de diferentes linhas de pesquisas que, a partir das ideias dos cognitivistas, têm procurado entender como os alunos adquirem, interpretam e usam informações para construir o conhecimento. Essa vertente admite ser o conhecimento construído pela própria pessoa, e, portanto, é de grande importância aquilo que a pessoa já sabe ou pensa a respeito de determinado assunto.

questionado aos alunos o que significa, de fato, ser um professor construtivista nos dias de hoje. Seguem algumas de suas impressões:

Eu acho que a frase básica que define é **construir o conhecimento**; a partir daí, engloba tudo, porque, segundo o texto, pra você ser construtivista, você tem que mostrar ao aluno a questão do dia-a-dia, você tem que deixá-lo construir o conhecimento a partir dele mesmo e ser só um orientador. Existem várias formas, mas eu acho assim, que é construir o conhecimento a partir de qualquer situação junto com o aluno ou do aluno (F101, grifo nosso).

Eu acho que é o professor buscar e instigar cada vez mais o aluno dele e não deixar só o professor falar e falar; deixar que o aluno faça algumas coisa e que não fique só como ouvinte (F105).

Eu? (risos) Eu acho que é pesquisar o conhecimento prévio e, a partir daí, fazer com que ele assimile o conteúdo (FC02).

É ter uma mente e ação de construtivismo através do que ele tem como científico. Você une tudo e forma uma nova concepção dentro do correto, porque, às vezes, a própria criança tem pensamentos do que é correto e você vê, na hora de questionar (FC04).

Conforme visto, os colaboradores da pesquisa, tanto os professores em formação inicial, como os professores da Educação Básica, em formação continuada, apresentaram impressões coerentes com os pressupostos construtivistas que balizaram as pesquisas e o desenvolvimento da perspectiva de ensino por mudança conceitual. No entanto, é preciso refletir sobre essas respostas: será que, em suas vivências pedagógicas, estes têm conseguido agir coerentemente com suas concepções? Para Carvalho:

O ensino baseado em pressupostos construtivistas exige novas práticas docentes e discentes não usuais na nossa cultura escolar. Introduz um novo ambiente de ensino e de aprendizagem, que apresenta dificuldades novas e insuspeitadas ao professor (CARVALHO, 2002, p.59).

Reforçamos, neste ponto, o nosso entendimento de que a formação do educador é fator determinante no desenvolvimento de sua prática que se reflete no cotidiano escolar: “[...] a formação dos professores é espaço/tempo estratégico para viabilizar mudanças

significativas no quadro de dificuldade que se apresenta no âmbito da educação escolar” (MONTEIRO, 2005, p. 153). A esse respeito, destacamos a fala do licenciando (FI06), que chama a atenção do grupo para uma das ideias apresentadas no texto intitulado *É possível ser construtivista no ensino de Ciências*, de Moraes (2008), trabalhado no grupo: “Ele fala também exatamente sobre isso, sobre as atitudes do professor construtivista em ser um pesquisador de sua própria prática docente, sempre tentando buscar, tentando melhorar aquele negócio de ação e situação”. Esta passagem também nos remete às discussões sobre a formação de professores reflexivos, que implica um olhar crítico e reconstrutor da própria prática por parte do professor, especialmente com base nas contribuições de Pimenta (2002).

Nessa perspectiva de contribuir com uma formação crítica e reflexiva dos professores, no decorrer das discussões sobre o construtivismo no ensino de Ciências, também foi esclarecido que esse termo não se relaciona exclusivamente aos estudos de Jean Piaget, conforme alguns licenciandos pensavam:

Eu acho adequado esse texto, porque ele traz para a gente, assim, ele desmistifica a ideia de que o construtivismo só é piagetiano, né?! Não sei se vocês tinham essa impressão, mas eu tinha quando eu comecei a estudar e falar de construtivismo, talvez pelo fato da minha professora ser, assim, muito piagetiana. Pra mim, falava que o construtivismo era o Piaget e ponto, né?! E não é: o Piaget tem também uma teoria que defende essa construção, mas tem outros educadores, né?! No caso, o Vygotsky, que é psicólogo, que explica esse construtivismo de um outro jeito, mas que, no final, é parecido. [...] Vygotsky já buscou trazer para o lado social das interações com o social com o cultural, falou da linguagem, né?... Que foi um dos primeiros a falar de linguagem, né?! Utilizando a linguagem pra explicar um pouco. Então, acho que são vários autores aqui que falam disso. [...] Mas isso, através da linguagem e da interação com o meio, assim você aprende (FI06).

Além disso, a apresentação de outras explicações acerca do construtivismo também suscitou uma discussão crítica no grupo, na qual o fragmento do diálogo estabelecido entre os licenciandos, em formação inicial (FI14, FI04, FI05), os professores em formação continuada (FC01) e o professor formador (PF) sinaliza que, no decorrer dos encontros de

estudos, ocorreu divergência de ideias e reflexões profícuas para a instrumentalização dos professores em formação (inicial e continuada), conforme podemos observar:

Eu discordo, mas é Vygotsky, né? A Primeira coisa é considerar o social e depois refletir no coletivo. Eu acho que não é assim, a mudança vem de dentro, então alguma coisa dentro tem que mudar, então não tem como mudar só de fora (FI14).

Você acha que não dá pra aprender só com os outros? Quem mais argumenta? (PF)

Na verdade, são os dois: nem sozinho, nem só com os outros (FI05). Ainda tem que ver a capacidade de cada um, a dos outros e a minha capacidade; se não, eu não confio em mim, eu deixo essa capacidade a desejar, né? (FC01).

A aprendizagem não ocorre somente com o indivíduo, mas ele é o responsável. Eu acredito que nós somos responsáveis pela nossa aprendizagem, na medida em que a gente se interessa, que a gente quer e busca, a gente vai transformar o nosso próprio organismo com aquilo que a gente assimila, acomoda, né? Por meio daquele processo lá, chamado equibração majorante¹⁷, como já foi falado (PF).

Mas isso através da linguagem e da interação com o meio, assim você aprende (FI04).

E a ideia é a gente pensar nessa complementaridade entre um e outro. Agora, também não dá pra colocar tudo no mesmo; temos

¹⁷ Esta teoria defende a construção do conhecimento por meio da ação do sujeito sobre os objetos. Essa interação entre o indivíduo e o objeto estudado se dá por meio da assimilação, que é caracterizada como um processo pelo qual o sujeito incorpora o objeto às suas estruturas. Pode-se dizer que as novas experiências são assimiladas pelo indivíduo tendo como base as estruturas existentes em si próprio, ou seja, ele assenta a ação às características dos objetos que conhece anteriormente. Assim, enriquece esses objetos por meio da assimilação de novas características percebidas no ambiente. Ao fazer isso, adequa os objetos às suas estruturas mentais, que, por sua vez, se adequam às novas características do objeto, ocasião em que sujeito e objeto são modificados pelo processo de acomodação. O processo de acomodação parte da assimilação, uma vez que esta atribui características novas aos objetos. Porém, num determinado momento, esse objeto deixa de ser aquilo que se conhecia em função das novas características recebidas, e o esquema é modificado para aceitar as novas características percebidas no ambiente, ou até mesmo um novo esquema pode ser construído pelo indivíduo. Assim, como o sujeito adequa os objetos às suas estruturas, estas se ajustam às características do objeto, modificando-se (MACEDO, 1994).

que respeitar as diferentes correntes teóricas de cada um deles (PF).

Os colaboradores da pesquisa, ao destacar as contribuições de Piaget para compreender como o indivíduo aprende do ponto de vista cognitivo, também apontaram a importância dos estágios de desenvolvimento e a percepção da teoria nas situações reais de ensino. Esse fato revela o ‘conhecimento na ação’, de acordo com as ideias do profissional reflexivo apresentado por Schön (1983). Porém, diante de uma das críticas à ênfase da prática na formação desse profissional, como sendo destituída de teoria, as afirmações do colaborador F13, apresentada no excerto a seguir, sinalizam que as teorias apoiam as reflexões sobre a prática, como nos afirmam vários educadores, dentre eles Libâneo (2002) e Pimenta (2005).

Acho importante também, no construtivismo do Piaget, é a questão de quando ele define as etapas, né? Dos estágios [...] que é aquela questão do concreto e do abstrato. Mas quando a gente tá trabalhando, é bem perceptível em sala de aula, quando a gente percebe mesmo até onde o aluno consegue chegar na percepção dele, sem ele precisar mais do concreto, a gente percebe isso lá naquelas criancinhas pequenas que não conseguem sair do concreto. Tem conceitos que você vai trabalhar que eles não conseguem assimilar ainda, porque é muito abstrato para ele mesmo, né?! E tem nos maiores, você já consegue trabalhar assuntos mais abstratos que eles não conseguem abstrair, né?! Assim, não sairia do concreto, da visualização e da limitação (F13).

Apesar do destaque aos estágios de desenvolvimento e sua percepção nas situações relatada pelo licenciando F13, outro participante do grupo fez um alerta importante no sentido de desmitificar a compreensão de que esses estágios são fixos no desenvolvimento do indivíduo:

Um exemplo de que não é tão rígido é a idade de ingresso no ensino fundamental agora, que antes era de 7 anos e agora passou a ser de 6 anos. Então, pra se mudar essa idade, não foi, assim, publicada uma lei e pronto! Foram feitos muitos estudos, foram consultados vários psicólogos, e eles, a partir dos estudos, viram que havia a possibilidade da criança iniciar antes o ensino

fundamental, então se percebe que há essa modificação, não é uma coisa rígida (FI14).

Acreditamos que essa temática é de grande valia para a compreensão da proposta do ensino de Ciências por investigação, bem como para suscitar reflexões sobre a construção do conhecimento por parte do indivíduo e, por conseguinte, favorecer reflexões e aprofundamento acerca dos fundamentos teóricos na formação de professores. Aliás, o pressuposto básico do sistema educacional deve ser: formar um sujeito ativo, criativo, autônomo e capaz de dar sequência ao processo de aprendizagem, ou seja: a escola deveria instrumentalizar os sujeitos para que estes pudessem construir seu conhecimento, tendo como objetivo a reconstrução da realidade. Nesse sentido, o fragmento a seguir mostra as discussões sobre essa perspectiva no ensino de Ciências:

Mas o que vocês acham importante das explicações aqui para o ensino de ciências? O que é mais válido dele para as Ciências? Vocês conseguiram identificar isso no texto? (PF)

Eu acho que é uma mensagem de que ele já sabe, ele traz o conhecimento prévio que já possui, pra trabalhar sobre isso, acomodar esse conhecimento (FC01).

Eu acho que outra coisa importante também para o ensino de ciências é essa questão que a gente tava falando, da questão do conceito, de conceitos mais concretos e conceitos mais abstratos, porque a ciências tem muito disso, muito conhecimento abstrato, então a gente está buscando a melhor, o melhor estágio para estar trabalhando isso, né? Tentar perceber se a criança já tem essa base pra poder avançar nesses conceitos mais abstratos, trabalhar esses conceitos. Porque, pensa, chegar lá na quinta série e a primeira coisa que vai aprender na quinta série é o que é matéria e energia, esses conceitos completamente abstratos. Então, **o que é matéria?**

O que é energia? Mesmo a gente, que está estudando aqui cinco anos do curso, não consegue definir completamente, e a gente tem noção. Imagina uma criança lá de 11 anos de idade. Complicado, né? (FI02, grifo nosso).

Mas se você pegar uma criança de até quinta série e perguntar **a sua mãe foi pagar a luz?**, ela vai dizer **sim foi pagar a energia**, então ele lá liga a energia com luz (FC01, grifo nosso).

Mas ele ainda não tem o conhecimento de energia para poder [...] (FI02).

É, mais ele já tem um conhecimento prévio, né? (FC02).

É, mas acho que o conceito de energia e de matéria é uma coisa que vai ser construída (FI10).

No âmbito desse diálogo, é importante lembrar que uma postura construtivista do professor, implica em criar situações e envolver os alunos em atividades que gerem dúvidas e promovam o desejo de encontrar explicações aplicáveis e condizentes com o que é aceito pela ciência. Essa perspectiva ressalta a importância da atividade do aluno para que ocorra uma mudança conceitual, finalidade central desse ensino. Para tanto, o conhecimento científico é considerado como um percurso dinâmico e dialético. Assim, o erro também é um fator de progresso do conhecimento dos alunos, ocasião em que suas concepções alternativas são reveladas e configuram-se como diagnósticos para o professor organizar as estratégias de conflito cognitivo e, por conseguinte, promover a aprendizagem.

Tratar do construtivismo no ensino de Ciências nos convida a uma reflexão sobre o termo epistemologia, muito comum nos textos da área, e que despertou interesse por parte do grupo em esclarecer as dúvidas e compreendê-lo, razão pela qual optamos por trabalhar o texto *Epistemologia e ensino de Ciências: compreensão e perspectivas*, de Ramos (2008). No decorrer do estudo desse texto, muitos questionamentos foram realizados e dúvidas esclarecidas, conforme o diálogo a seguir:

Então, é que nós temos epistemologia como filosofia da ciência, que vem desta parte da filosofia da ciência que busca na história como o conhecimento científico foi estruturado, organizado, foi elaborado e estruturado. E a epistemologia do ponto de vista das teorias do conhecimento. Que aí, teoria do conhecimento é como a criança constrói. E qual é a teoria do conhecimento na abordagem investigativa? (PF).

O construtivismo (FI01).

Em qual pressuposto filosófico o construtivismo se fundamenta? Alguém lembra? No Interacionismo, que se refere à construção do conhecimento a partir da interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento não está só no experimento, fora do sujeito; está também na razão, nos conhecimentos prévios do aluno (PF).

É que, assim, por mais que a gente já tenha conversado sobre essa questão de epistemologia, eu não consigo compreender muito bem

o que vem a ser isso. Mas, assim, pra sala de aula, quando a gente fala de epistemologia, uma das formas seria em pensar como o aluno vai aprender. É difícil, né?, pensar como o aluno aprende, mas como você poderia promover isso? Eu não consigo, sabe, entender o que é epistemologia para conseguir aplicar, seja na sala de aula no ensino fundamental ou no ensino superior, ou da minha epistemologia. Eu não consigo! (FI18).

É que, ao olharmos para a epistemologia, nós também percebemos como se deu essa construção do conhecimento. Epistemologia é uma área que se preocupa em entender como se conhece. E nós precisamos saber disso, precisamos ter uma noção de como a criança vai elaborar esses conhecimentos que estão sendo trabalhados na escola. E também a própria epistemologia da ciência, que é a própria construção do conhecimento científico, para não trabalhar de forma dogmática na sala de aula. Eu chamo a atenção para esse parágrafo, porque, em nossos planejamentos de unidade, na nossa prática, também precisamos olhar para a história da ciência. Em algum conteúdo vai ser pertinente, eu penso que em todos, trazer um pouquinho da história da construção do conceito que vai ser trabalhado com as crianças, para eles também investigarem. Temos que estar atentos na hora de montar os nossos planos, essa parte da resolução de problemas, trazer para a realidade, mas também mostrar um pouco dessa construção (PF). Aprender seria toda a relação, então. Proporcionar ao aluno identificar essas variáveis de relação! (FI14)

Essa é a grande sacada do ensino por investigação, porque aí o aluno se envolve, por meio de situação problema, a querer aprender. [...] Esse envolvimento é o que dá uma possibilidade maior de aprendizagem, porque é o sujeito que é responsável, não é o professor sozinho ou o aluno sozinho. O professor vai mediar essa construção na medida em que apresenta situações de envolvimento do aluno com o conhecimento (PF).

Acho que agora entendi! [...] porque é uma palavra que aparece muito e dificulta você entender um parágrafo quando ela aparece (FI14).

É perceptível, na fala do licenciando FI18, sua angústia em não compreender uma terminologia recorrente na literatura da área. Essa manifestação revela o comprometimento do aluno com as teorias que fundamentam a atividade docente. Além disso, o diálogo também revela um pouco da relação entre os alunos e o professor formador (PF), que, ao

esclarecer o conceito de interacionismo, forneceu a resposta quase que simultaneamente à realização da pergunta. Chamamos atenção para esse fato, por considerá-lo um hábito da maioria dos professores, e o grupo de estudos também se configurou como um espaço para os professores refletirem sobre essa postura.

As discussões no grupo de estudo também abordaram a perspectiva de ensino por pesquisa, que visa à construção de conceitos, competências, atitudes, valores e, assim, confere outra concepção de educação em ciências na atualidade

Trata-se agora de olhar a educação científica sob uma outra perspectiva (em particular a nível do ensino não superior), uma educação científica que já não é só **em** ciência mas também **através** da ciência e **sobre** ciência, promotora de culturas científicas, mais humanizadas, mas também mais perto do Homem de amanhã, num mundo tecnológico avançado, porém que queremos alfabetizado cientificamente (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2002, p. 172, grifo nosso).

Essa perspectiva de ensino é decorrente de estudos e críticas realizadas ao 'Ensino por Mudança Conceitual', que, apesar de seus avanços, especialmente por considerar e respeitar o que o aluno pensa, foi demasiadamente dedicada à mudança das concepções prévias dos alunos no sentido de alterá-la para a concepção científica. Assim, a crítica mais recorrente se refere à ênfase no produto ao invés do processo que essa perspectiva desencadeou. Então, de acordo com Cachapuz, Praia e Jorge (2002), o 'Ensino por Pesquisa' (EPP) surge como um projeto de mudança, que visa ajudar o aluno a compreender os conceitos científicos nas relações diárias e com o meio ambiente, com as outras pessoas, com a tecnologia, ou seja, que o aluno encontre um sentido para os conceitos estudados. O fragmento do diálogo sinaliza as percepções dos colaboradores da pesquisa quanto a essa temática:

Tá, então, o que foi mesmo, gente, o ponto chave da crítica? Por que a crítica ganhou força? (PF).

Porque havia uma valorização dos conteúdos (FI01).

Isso. Porque a valorização estava nos conteúdos. E o que ele pede aqui como meta, o que se busca? (PF).

Meta educacional e social! (FI12).

Educacional e socialmente relevante, né? Ou seja, o conhecimento científico é um meio de formar um cidadão mais crítico, uma pessoa que pensa no seu próximo, no ambiente, que leve esse conhecimento para o seu dia a dia, nas questões de consumo, que produto eu vou consumir e utilizar, então, nesse sentido (PF).

O aluno deveria perguntar pra si mesmo qual a finalidade disso, pra que eu vou usar isso, como eu vou usar isso na minha vida; mostrar para o aluno o porquê que tem que estar estudando aquilo (FI12).

Por isso que os livros didáticos trazem textos bem próximos da realidade deles, mostrando, por exemplo, alimentos, a validade e tal, já são pra interagir conhecimento com o cotidiano (FC01).

Só que nem todo conteúdo dá para ser levado para o cotidiano. Tem coisas que ele tem que aprender porque tem que aprender [...] faz parte do conhecimento historicamente construído (FC02).

A fala do licenciando FI12 denota a importância de considerar os interesses dos alunos pelo conhecimento em pauta para superar os conflitos entre as ideias adquiridas e/ou construídas na escola com as concepções advindas de sua formação social. Porém, apesar de a fala do professor FC01 indicar que os livros didáticos favorecem a contextualização dos conteúdos com o cotidiano do aluno, a professora FC02 afirma que essa transposição nem sempre é possível. Isso representa uma das dificuldades que o professor encontra na docência em Ciências: privilegiar uma prática educacional que possibilite criar espaços e momentos de reflexão sobre a realidade em que vivem, construindo uma nova leitura acerca dos contextos vivenciados.

No mesmo encontro, as discussões em torno do 'Ensino por Pesquisa' (EPP) permitiram aflorar alguns questionamentos sobre o ensino instrucional e o educacional, bem como algumas reflexões sobre os efeitos desse ensino na realidade, e merecem ser destacados:

O que vocês entendem por valorizando, cedendo o instrucional para o educacional? O que diferencia o ensino instrucional do ensino educacional? (PF).

Acho que o educacional seria mais completo, o instrucional é de você ir dando instruções (FIb02).

Algo certo e acabado dá impressão que é o instrucional (FI12).

A da escola, da experiência de vocês de já participarem do Pibid, quem já passou pelo estágio, e a própria vivência escolar, do período anterior à universidade, como que vocês julgam o trabalho

da escola? Instrucional ou educacional? Vocês tiveram uma educação ou uma instrução? (PF).

O ensino instrucional não é para ensinar a viver em sociedade e tal?... Não é isso? (FI03).

Ao contrário! (PF).

Professor, mas qual que seria a diferença? Eu num [...] (FIb05).

O instrucional é ruim, e o educacional [...] (FI11).

Não, não tô pedindo se existe ruim ou bom, não, o qual que é? (FIb05).

O instrucional é o ensino por transmissão, é aquele que o aluno não consegue perceber a importância de estar aprendendo [...]. E o educacional é esse mais abrangente, que ajuda ele a ter mais autonomia e tal (PF).

Mas não tem como ter só um ou [...] (FI05).

Leva a uma mudança de comportamento, né?! (FC03).

Na sociedade, na família, na casa dele, a partir do conhecimento científico (PF).

Eu sempre pego o exemplo da dengue. Todo mundo sabe o que tem que fazer para não ter criadouros em casa, todo mundo tem a instrução, mas não a educação, não muda o comportamento (FC03).

É uma instrução de valores que tem que construir, por isso que a educação também se relaciona ao social, isso é a formação educacional (PF).

E o seu ensino foi instrucional ou educacional? (FI02).

Foi mesclado pelos dois também! Mas ele foi mais instrucional. Claro que eu tive professores que trabalhavam de uma forma diferenciada, né? com essa preocupação de relacionar os conhecimentos com o nosso dia a dia, né? (PF).

É esses profes que a gente não esquece, né? Como a gente aprendeu mesmo de uma forma boa [...] A gente não esquece mais (FI02).

Por meio desses fragmentos, percebemos que, no contexto do grupo de estudos, a partilha de informações, concepções e experiências entre os colaboradores da pesquisa, sendo eles professores em formação (inicial e continuada) e o professor formador, foi recorrente. Desse modo, podemos considerar o grupo como um espaço de reflexão coletiva entre os professores em formação inicial, formação continuada e professor formador, configurando-se como um espaço híbrido de formação de professores.

É importante lembrar que a formação de professores críticos reflexivos, de acordo com Alarcão (2010), deve ocorrer no coletivo de professores em seu ambiente de trabalho, para possibilitar o desenvolvimento de sua identidade profissional. Apesar de o desenvolvimento desse grupo não ocorrer na escola, ele foi constituído por professores e estudantes da licenciatura que vivenciam as situações do cotidiano escolar, e conjuntamente apontaram dificuldades e soluções para melhorar as aulas de Ciências.

Para suscitar a formação de professores reflexivos, apostamos nos pressupostos teórico-metodológicos do 'Ensino de Ciências por investigação' (ECI) em razão de sua proeminência nas discussões do ensino de Ciências nas últimas décadas. Além disso, inúmeras pesquisas, dentre elas as de Lima, David, Magalhães (2008), Munford e Lima (2008) e Sá (2009), têm abordado essa perspectiva no contexto da formação de professores de Ciências e apresentado bons resultados.

O 'Ensino de Ciências por Investigação' (ECI) deve ser desenvolvido mediante o tratamento de situações problemáticas abertas, capaz de aproximar os conhecimentos de senso comum aos conhecimentos científicos. Nesse sentido, é importante destacar que as discussões em torno da problematização no ensino de Ciências foi um assunto em pauta em vários encontros do grupo, especialmente porque se trata de um desafio aos professores. Seguem alguns comentários sobre a proposição de problemas no ensino de Ciências:

O que seriam essas problemáticas mais abertas? (PF).

As problemáticas do dia a dia que se usa, né? Trabalhadas na sociedade num geral [...] (FI15).

Ou sem respostas. O prof. sempre diz que não pode chegar e dar as respostas [...] (FI12).

Vai de você tentar fazer com que ele aprenda a formular hipóteses. Você dá as condições e os conhecimentos pra que ele problematize; é uma questão de você fazer com que ele pense no problema, e não você pensar pra ele; que ele pensa **opa, falta isso! Mas por quê que falta isso? Por que eu preciso da peça A pra chegar na peça B?**, e assim por diante. Eu acho que vai disso também, dele aprender a formular, pensar, não só [...] (FIb03, grifo nosso).

Um exemplo: segunda-feira, na aula da Prof.^a (se referiu à professora do colégio), ela passou um vídeo sobre a origem da vida, e daí ela falava que se agrupavam os aminoácidos e formaram as

primeiras moléculas, e tinha na TV essas moléculas e tal; aí, um aluno falou assim, **mas, cara, e os aminoácidos? Dizem que, em certas condições, eles se juntaram agruparam e formaram moléculas; e da onde que vieram esses que formaram os aminoácidos?** Deu pra ver que ele pensou que ele trabalhou alguma coisa na cabeça dele [...] (Flb02, grifo nosso).

Os comentários dos licenciandos Flb03 e Flb02 apresentam algumas características inerentes ao Ensino de Ciências por investigação, que, de acordo com Gil-Pérez e Valdés Castro (1996), não diz respeito apenas às atividades experimentais, mas à incorporação de outros aspectos da atividade científica, como, por exemplo, ajudar os alunos a formular perguntas sobre o assunto trabalhado e o levantamento de hipóteses a respeito dos mesmos.

É importante destacar que a perspectiva de ‘ensino de Ciências por investigação’ (ECI) foi o fio condutor das reflexões e práticas no âmbito desta pesquisa. No entanto, não queremos estabelecer as investigações em sala de aula como sendo a melhor metodologia a ser estudada para, posteriormente, ser aplicada na prática, assim como os modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica, tão criticados por Schön (1983). Tampouco entendemos essa formação destituída de estudos e fundamentação teórica. Pelo contrário, a exemplo de Zeichner (1993, 2003, 2005, 2010), Alarcão (1996, 2010) e Libâneo (2002), entendemos que a formação de professores reflexivos não deve ser pautada exclusivamente pela prática, mas por meio das relações que se estabelecem entre esta e a teoria.

Considerações finais

As falas apresentadas sinalizam as reflexões e estudos desenvolvidos no grupo de estudos, que, em nosso entendimento, pode ser considerado como um momento profícuo de formação profissional dos colaboradores da pesquisa. As situações vivenciadas pelos licenciandos bolsistas e professores supervisores foram relatadas e reflexionadas com o apoio do coordenador de área, considerado como o professor formador nesta pesquisa. Desse modo, pudemos perceber as limitações e avanços dos envolvidos no que diz respeito às diferentes perspectivas de Ensino de Ciências discutidas no grupo de estudos: ensino

por transmissão, ensino por descoberta, ensino por mudança conceitual, ensino por pesquisa e, por fim, ensino por investigação.

A experiência desta pesquisa, sobretudo, no decorrer das discussões no grupo de estudos foi um período muito fértil, pois partilhamos de possibilidades, conhecimentos e dificuldades vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa frente ao ensino de Ciências. Deste modo, também aprendemos sobre o que o Pibid tem nos ensinado sobre a formação de professores.

Muito embora procurem desenvolver boas aulas e apresentem concepções de ensino adequadas à construção do conhecimento por parte do aluno, as reflexões realizadas no grupo, bem como o material de análise revisitado, demonstraram suficientemente, a necessidade de se repensar a prática pedagógica do professor de Ciências e de seus respectivos cursos de formação profissional, os cursos de graduação e pós-graduação. Diante dessas premissas, sugerimos uma nova orientação ao processo de formação de professores que, entre outros aspectos, integre a pesquisa e o ensino e caracterize outro perfil para este profissional em seu campo de atuação, ou seja, de um professor reflexivo.

Na escola que se deseja transformar, cabe buscar o enfrentamento dos problemas, traçar novos rumos, abrir outros caminhos a serem trilhados, com vistas às necessidades dos alunos. Nestes termos, ainda existe um longo caminho a percorrer tendo em vista a emergência de novas determinações para o processo educativo como um componente substancial para a transformação da sociedade. No contexto desta pesquisa, podemos afirmar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, tem sido uma eficiente iniciativa.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 10-39.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

BRASIL. Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de gestão 2009-2011**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CACHAPUZ, A. F. (Org.). **Perspectivas de ensino**. 1. ed. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência, 2000.

_____; PRAIA, J.; JORGE, M. **Ciência, educação em ciências e ensino das ciências**. Lisboa: Ministério da educação, 2002.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática das ciências**. São Paulo: FTD, 1999.

CARRASCOSA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. Papel de la actividad experimental em la educación científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 57-67, 2002.

GIL-PÉREZ, D.; VALDÉS CASTRO, P. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 14, n. 2, p. 155-163, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. E. C. C.; DAVID, M. A.; MAGALHÃES, W. F. Ensinar ciências por investigação: um desafio para os formadores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 29, p. 24-29, 2008.

MACEDO, L. **Ensaio construtivista**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MONTEIRO, A. M. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-170.

MORAES, R. É possível ser construtivista no ensino de Ciência? In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008. p. ?-?.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAMOS, M. G. Epistemologia e ensino de Ciências: compreensões e perspectiva. In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 13-36..

SÁ, E. F. **Discursos de professores sobre ensino de Ciências por investigação**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professional thinking action. New York: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno. In: BARBOZA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 35-55.

_____. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. **Profesión Docente**, n. 25, p. 74-85, 2005.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

6

O QUE O PIBID NOS ENSINA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DO PROJETO FÍSICA-SEDE

Alice Sizuko Iramina

Luciano Carvalhais Gomes

Introdução

A docência hoje passa por uma grande crise. Os docentes viram sua imagem na sociedade diminuir de prestígio em diversos países, com a consequente diminuição de seus salários. Como se não bastasse, ainda têm que enfrentar a dura realidade escolar em muitas escolas: salas lotadas, falta de recursos materiais e físicos, violência, acúmulo de funções, entre outros problemas. Em decorrência desse cenário, vários documentos oficiais nos alertam sobre a gravidade da carência de professores na Educação Básica, principalmente na disciplina de Física. Araújo e Vianna (2008), após terem feito uma análise cuidadosa dos dados oficiais presentes em INEP/MEC (BRASIL, 2004, 2005, 2006, 2007) e CNE/MEC (IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL 2007), constataram, por exemplo, que no ano de 2005, tivemos, de acordo com o INEP/MEC (BRASIL, 2007), 5.060.956 candidatos inscritos nos vestibulares de todas as instituições de ensino superior do país. Desses, apenas 6.376 (cerca de 0,12%) fizeram inscrição para a licenciatura em Física, o que demonstra ser esse um curso pouco atraente para os jovens. Dos inscritos, foram aprovados e matriculados 2.805 (aproximadamente 44%). Mas, ao longo do curso, cerca de 50% desistiram, sendo formados somente 1.403. No entanto, dos 1.403 recém-licenciados, apenas 365 (26%) escolheram dar aulas na educação básica. Considerando que há uma demanda em todo país de aproximadamente 55.000 professores de Física, os licenciados de 2005 supriram unicamente 0,7% dessa demanda. A continuar nesse ritmo, precisaremos de cerca de 140 anos para sanar essa carência.

Elencamos esses fatores apenas para deixarmos registrado que temos ciência que eles também são responsáveis pela má qualidade do ensino de Física na Educação Básica. Contudo, mostraremos outras variáveis que, a nosso ver, precisam ser consideradas do mesmo modo. A nossas reflexões estão amparadas na experiência que tivemos com o projeto Pibid-Física-Sede da Universidade Estadual de Maringá.

Algumas informações quanto à estruturação curricular do curso de Física

O projeto Física-Sede começou na Universidade Estadual de Maringá em 2010. Para compreendermos melhor o que o Pibid nos ensinou sobre formação docente nesses sete anos de projeto, é necessário apresentarmos algumas características do curso de Física do campus sede de nossa instituição. Ele tem duração de quatro anos e entrada única no vestibular, ou seja, o aluno opta por bacharelado ou licenciatura apenas no terceiro ano da graduação. Até lá, as disciplinas são as mesmas para todos os discentes. Ao todo são 40 disciplinas, que podem ser divididas da seguinte forma: 27 específicas; 4 pedagógicas e 9 integradoras. As quatro disciplinas que classificamos como pedagógicas são: Didática para o Ensino de Física; Psicologia da Educação, Introdução a Libras e Políticas Públicas e Gestão Educacional. Chamamos de integradoras as disciplinas que têm uma característica de interface entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, tais como: Estágio Supervisionado em Física I, II e III; Instrumentação para o Ensino de Física I e II; Epistemologia das Ciências e Metodologia do Ensino de Física.

Nos dois primeiros anos do curso, o discente só tem contato com as disciplinas específicas. No terceiro ano, além de cursar seis disciplinas específicas, são ofertadas as disciplinas de: Estágio Supervisionado em Física I e II; Eletrônica Instrumental para o Ensino e Políticas Públicas e Gestão Educacional. No quarto e último ano do curso, concentram-se 75% das disciplinas pedagógicas e 67% das integradoras. Esse modo de distribuir as disciplinas é conhecido como 'modelo da racionalidade técnica'. De acordo com Terrazan et al. (2008, p. 74, grifo nosso):

Com base nesse modelo, a maioria dos Cursos de Licenciatura organizou suas estruturas curriculares de acordo com a configuração, costumeiramente identificada como **configuração 3+1**, em que o conjunto das chamadas **disciplinas pedagógicas**, cuja

duração prevista era de um ano, justapunha-se ao conjunto das demais disciplinas que tratavam, em geral, de **conteúdos conceituais específicos**, com duração de três anos. Nessa configuração, a ênfase da formação estava na capacitação para um bom domínio sobre os conteúdos conceituais de uma área do conhecimento, correspondente à disciplina homônima existente na Escola de Educação Básica (EEB). Assim, o Bacharelado surgia como opção natural de entrada numa formação profissional que possibilitava, como adendo, também o diploma de Licenciado. Nesse sentido, a formação do profissional como físico, químico ou biólogo, por exemplo, ganhava maior importância. Em decorrência disso, a formação desses profissionais, agora também como **licenciados**, tornava-se complementar e residual. Além disso, era vista, dentro do âmbito universitário, como **inferior**, em meio à **exaltada complexidade** dos conteúdos conceituais da área disciplinar básica, passando a ser considerada muito mais como atividade **vocacional**, quase uma **missão**, equivalente a um sacerdócio.

Há, ainda, um detalhe a ser mencionado: as disciplinas de Epistemologia das Ciências e Psicologia da Educação são ofertadas apenas no último semestre do curso, após os futuros professores de Física terem feito a regência de classe na disciplina de Estágio Supervisionado em Física III. Ou seja, o licenciando é inserido em sala de aula como regente de turma sem ter tido contato com textos que fazem reflexões mais profundas sobre as características epistemológicas da disciplina que pretende ensinar e sem conhecer o mínimo de alguma teoria de aprendizagem.

Problemas com o método tradicional de se ensinar Física

Isso contraria o que os pesquisadores na área de Ensino de Física consideram como de extrema importância para encontrar uma saída para o método tradicional de se ensinar Física. Segundo Neto e Pacheco (1998, p. 17), o ensino dessa disciplina é

[...] calcado na transmissão de informações através de aulas quase sempre expositivas, na ausência de atividades experimentais, na aquisição de conhecimentos desvinculados da realidade. Um ensino voltado primordialmente para a preparação aos exames

vestibulares, suportado pelo uso indiscriminado do livro didático ou materiais assemelhados e pela ênfase excessiva na resolução de exercícios puramente memorísticos e algébricos. Um ensino que apresenta a Física como uma ciência compartimentada, segmentada, pronta, acabada, imutável.

Como consequência, uma reclamação constante por parte dos alunos é que a matéria é chata, difícil, sem significado, com muitas equações e exigências de cálculos matemáticos. Por outro lado, os professores reclamam que, por mais que expliquem a matéria, a maioria dos alunos não consegue assimilar o mínimo necessário.

Algumas soluções apontadas

Muita coisa já foi feita para tentar superar esses obstáculos. Carvalho (1996), ao analisar tendências curriculares no ensino de Física nos anos 90, verifica as propostas e trabalhos apresentados em nove encontros científicos sobre ensino de Física realizados nos quatro primeiros anos na década, classificando-os nas categorias: Cotidiano, Interdisciplinaridade, Física Moderna e/ou Contemporânea, História e Filosofia da Ciência e Ensino Cognitivista. Segundo ele, um dos resultados de sua revisão bibliográfica foi notar a grande importância atribuída à História e Filosofia da Ciência no ensino de Física, como também, as tentativas de inclusão da Física Moderna e/ou Contemporânea nos currículos, o que indica como objetivos da renovação do ensino de ciências a aproximação entre a ciência e o cidadão comum, tão prejudicada em nosso tempo pelo desenvolvimento exponencial da ciência e tecnologia, que por sua vez acentua o senso comum sobre a ciência como atividade desprovida de uma metodologia rigorosa e específica, realizada por indivíduos com talentos especiais, distantes de seu contexto social e histórico.

De acordo com Moreira (2000), cada uma dessas vertentes tem seu valor, mas também suas limitações e até mesmo prejuízos para o ensino da Física, na medida em que são exclusivas. Seria um erro ensinar Física sob um único enfoque, por mais atraente e moderno que seja:

Por exemplo, ensinar Física somente sob a ótica da Física do cotidiano é uma distorção porque, em boa medida, aprender Física é, justamente, libertar-se do dia-a-dia. De modo semelhante,

ensinar Física apenas sob a perspectiva histórica, também não me parece uma boa metodologia porque para adquirir/construir conhecimentos o ser humano, normalmente, não precisa descobri-los, nem passar pelo processo histórico de sua construção. Tampouco o microcomputador será um bom recurso metodológico, se for usado com exclusividade, dispensando a interação pessoal, a troca, ou negociação, de significados que é fundamental para um bom ensino de Física (MOREIRA, 2000, p. 95).

Percebe-se, desse modo, que as pesquisas elencadas por Carvalho (1996) têm seus méritos e limitações. Não se pode esperar que aponte soluções milagrosas, ou panaceias, mesmo por que boa parte dela é básica e não visa a aplicabilidade imediata em sala de aula. Nas palavras de Zanetic (1988 apud GEBARA, 2001, p. 5):

Houve uma época em que se pensava que o ensino estava ruim porque não havia laboratório. Fizeram laboratório e continuou ruim. Em outra época, o problema era não haver livro didático: veio o livro didático e não melhorou, ao contrário, piorou. Estudo dirigido, ensino integrado, instrução programada [...] foi tentado tudo e se constatou que não existe panacéia. A gente pode substituir o ensino de física atual pela história e nos vestibulares, daqui a três anos, se deparar com a pergunta: quando é que nasceu Newton?

Necessidades formativas para os docentes de Física

Contudo, embora não haja uma solução única e unânime para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de Física, para que o professor seja capaz de interpretar e analisar o contexto da realidade educativa e planejar intervenções didáticas apropriadas e de qualidade é preciso que em sua formação ele se aproprie de alguns conhecimentos teóricos essenciais. Como exemplo podemos citar as nove necessidades formativas para os professores de Ciências (Física, Química e Biologia) apresentadas por Carvalho e Gil-Perez (2011), a saber: ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências; conhecer a matéria a ser ensinada; questionar as ideias docentes de senso comum sobre o ensino e aprendizagem das ciências; adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; saber analisar criticamente o ensino tradicional; saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem

efetiva; saber dirigir o trabalho dos alunos; saber avaliar; adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

A visão simplista sobre o ensino é aquela em que ele é concebido como algo simples, para o qual basta saber a matéria, ter um pouco de prática e algum complemento pedagógico. A própria formação nesse caso é vista como um processo de transmissão de habilidades (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011). Segundo os mesmos autores, é preciso romper com essa visão simplista, e usar a própria complexidade da atividade docente como um fator que dê ânimo e incentivo à formação e ao ensino, rompendo com a mesmice de um ensino maçante e sem perspectivas, buscando algo envolvente e que dê espaço a criatividade dos alunos e professores.

Com relação a conhecer a matéria a ser ensinada, isso vai além de decorar equações e definições, como se vê atualmente, envolve o conhecimento de aspectos históricos, epistemológicos, o trabalho científico, as interações entre ciência, tecnologia e sociedade, o desenvolvimento recente da ciência, algo bem diferente do que é visto em muitos locais, que “[...] transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011, p. 22).

Questionar as ideias de senso comum envolve um processo de autoquestionamento sobre as impressões que foram construídas ao longo de toda a vivência escolar, pois o senso comum dos professores, que tem origem na sua formação desde quando ainda eram alunos, muitas vezes é inconsciente, sendo um obstáculo para a renovação do ensino. Esse senso comum envolve ideias como considerar o sexo, a condição social e a aptidão natural fatores determinantes para o bom aprendizado; que não gostar de ciências é algo relacionado apenas a fatores externos à escola; que ensinar é fácil, etc. (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

De acordo com Carvalho e Gil-Perez (2011), também é preciso que se adquiram conhecimentos teóricos sobre o ensino e aprendizagem em ciências, uma vez que o ensino tradicional é um modelo coerente, muito difundido, portanto, para superá-lo é preciso um corpo de conhecimentos igualmente coerente, que possua uma eficácia maior. Isto se torna importante principalmente pela existência de uma certa resistência (tanto de professores atuantes quanto em formação) aos conhecimentos teóricos, especialmente se os mesmos são apresentados de forma desvinculada dos problemas percebidos pelos professores, por isso:

[...] é preciso romper com tratamentos ateóricos e defender a formação dos professores como aquisição, ou melhor, (re)construção de conhecimentos específicos em torno do processo ensino/aprendizagem das Ciências, que deverão integrar-se em um todo coerente (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011, p. 33).

Para saber analisar criticamente o ensino tradicional, é preciso que o futuro professor tome consciência de que sua formação, ocorrida ao longo de sua escolarização, foi tradicional. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a ineficácia desse tipo de ensino, ao mesmo tempo que são oferecidas alternativas melhores e viáveis (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

A necessidade formativa apontada por Carvalho e Gil-Perez (2011) de saber dirigir o trabalho dos alunos, que exige muito preparo e destreza por parte do professor, se refere à capacidade de envolver os estudantes. Deixar que trabalhem por conta própria, ao mesmo tempo em que orienta constantemente o trabalho. Para tal tarefa, os professores precisam saber propor uma atividade de modo que ela se torne interessante e significativa; acompanhar trabalhos em grupo e facilitar a comunicação entre eles; organizar o trabalho e garantir a disciplina necessária de uma forma não autoritária; enfim, criar um clima de trabalho coletivo. É algo que “[...] introduz mudanças profundas no papel do professor e novas exigências formativas” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011, p. 52).

Sobre a necessidade de saber avaliar, percebemos que muitas vezes os professores acabam reforçando preconceitos existentes, como se há muitas notas elevadas em uma turma é por que o professor é ruim. Deve-se evitar a velha avaliação do lápis e papel, que só exige conceitos teóricos e exercícios repetitivos. A avaliação deve englobar outros aspectos, servindo para fazer com que o ensino melhore como um todo, não servindo apenas como forma de castigo e recompensa.

Como última necessidade de formação está a de se associar ensino e pesquisa didática, uma vez que parece haver uma barreira entre os pesquisadores e os professores, que dificulta que os últimos tenham acesso aos resultados dos primeiros (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011). É preciso que o docente aprenda a pesquisar já durante a sua formação inicial, que sua própria formação seja dirigida desse modo, de tal forma que quando estiver exercendo a profissão possa continuar pesquisando e se atualizando com os estudos da área.

Percebe-se, desse modo, que o planejamento da matriz curricular é muito importante para definir o perfil do profissional que se deseja formar. Segundo Carvalho e Gil-Perez (2011), não será a simples soma de matérias específicas com matérias pedagógicas que irá auxiliar o futuro docente de Física na sua carreira:

Este modelo somatório de saberes acadêmicos como base da formação dos professores de Ciências tem como principal obstáculo a falta de integração dos princípios teóricos estudados nos cursos de Educação com a prática docente [...] (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011, p. 41).

O Pibid-Física e a matriz curricular

Então, o primeiro ponto a ser destacado sobre o que o Pibid nos ensinou sobre formação docente é que a matriz curricular de nosso curso não é a mais apropriada para desenvolver as competências e habilidades do futuro professor de Física. As experiências que tivemos em ter simultaneamente bolsistas e não bolsistas fazendo a regência de classe na disciplina de estágio corroboram para essa nossa afirmação. O fato dos bolsistas terem tido discussões mais aprofundadas de textos relacionados ao ensino de Física, teorias de aprendizagem, epistemologia e história da ciência, juntamente com a experiência de vivenciar mais cedo e por mais tempo o cotidiano escolar, foram essenciais para que tivessem um melhor desempenho nos estágios supervisionados.

Percebemos, por exemplo, a mudança de concepções dos alunos bolsistas quanto à indisciplina, o uso de experimentos nas aulas de Física e o fracasso na avaliação escolar. Antes eles apresentavam opiniões simplistas sobre essas problemáticas, responsabilizando quase sempre o aluno e sua família pelo insucesso na aprendizagem. Aos poucos começaram a perceber que a maneira que os professores concebem e praticam os processos de ensino e aprendizagem também tem grande influência.

Desse modo, a experiência do Pibid nos mostrou que seria muito melhor para a formação acadêmica dos alunos se as disciplinas de Psicologia da Educação, Estágio Supervisionado e Epistemologia das Ciências fossem distribuídas ao longo de todo o curso, desde o primeiro ano, por exemplo: Psicologia da Educação I, II, III e IV; Estágio

Supervisionado Física I, II, III e IV e Epistemologia das Ciências I, II, III e IV. Todas poderiam ser anuais e com carga horária semanal de 4 horas.

Em nossa opinião, além de tornar a formação docente mais eficiente, essa modificação diminuiria a evasão. A carga excessiva de disciplinas de conteúdos específicos nos dois primeiros anos do curso, que costumam ter um alto índice de reprovação, é uma causa apontada pelas pesquisas para o abandono discente da graduação de Física. O aluno que fez o vestibular pensando em escolher licenciatura no terceiro ano, não raras vezes, desiste nesses primeiros fracassos.

Em conversa com os bolsistas, percebemos que participar das ações desenvolvidas no projeto contribuiu psicologicamente para eles superarem esses desafios acadêmicos. O fato de terem que discutir os textos e desenvolver as atividades nas escolas aumentou a autoestima de cada um, ajudando-os a lidar com esses percalços. Acreditamos que esse benefício afetivo se estenderia aos demais graduandos com a alteração curricular proposta.

Além disso, é muito comum os estagiários de Física não conseguirem lidar com a frustração da realidade escolar. No entanto, como já estão no final do curso, não há tempo hábil para auxiliá-los nesse processo traumático. Como consequência, muitos desistem de dar aula após essas primeiras experiências negativas como professor. A principal causa desse despreparo psicológico é a idealização que o licenciando faz do bom aluno. Ele é comportado, receptivo às propostas feitas pelo professor e tira boas notas. Com a distribuição das disciplinas de Psicologia da Educação, Estágio Supervisionado e Epistemologia das Ciências, ao longo de todo o curso, o licenciando teria um maior apoio teórico e afetivo para, aos poucos, superar os obstáculos inerentes dos processos de ensino e aprendizagem. Isso aumentaria a probabilidade de ele assumir a docência ao se formar, como acontece com um número significativo de nossos ex-bolsistas.

Para corroborar essas nossas afirmações, citaremos algumas reflexões decorrentes de dois trabalhos de conclusão de curso e uma dissertação de mestrado de três ex-bolsistas que passaram pelo nosso projeto. O primeiro trabalho é uma monografia em que a bolsista teve por objetivo fazer uma autoanálise das contribuições do projeto para a sua formação docente. Em suas considerações finais, Vicentim relata que:

Devido ao nosso trabalho, pudemos refletir sobre qual o papel do professor, que ao nosso ver é um intermediador do conhecimento, não sendo apenas necessário o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas elaborar metodologias de ensino que permitam que o aluno se envolva na construção de um conceito. A melhor maneira que encontramos foi elaborar situações-problemas que desafiam os alunos, pois desta forma eles, na tentativa de buscar uma solução, refletem e tentam explicar a situação de acordo com o que conhecem. Essas situações-problemas foram, em sua maioria, desenvolvidas utilizando experimentos (VICENTIM, 2011, p. 37).

Mas, para chegar a essa metodologia que consideramos 'apropriada', foi necessário muita pesquisa e reflexão, como foi mostrado ao longo desse trabalho. O professor, além de conhecer o conteúdo, deve estar sempre pesquisando, para melhorar suas aulas, e caso não dê certo de uma forma, ele deve refletir sobre o motivo e fazer de outra forma. O projeto proporcionou que essas reflexões pudessem se antecipar, contribuindo para a formação inicial.

Em síntese, a bolsista menciona que a preparação e a aplicação de uma sequência didática proporcionaram uma antecipação das reflexões teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem de Física, contribuindo para a sua formação inicial. Em outra monografia escrita por Anversi (2013, p. 69), encontramos, nessa mesma direção, os seguintes comentários:

Ao longo desse período de atuação, o projeto Pibid-Física tem mostrado sua importância, tanto para enxergar o ensino de outra maneira, tanto para achar solução para muitos problemas encontrados em sala de aula. Isso pode ser feito, através de reflexões ocorridas ao longo do projeto que geravam um diferente modo de abordagem do conteúdo.

[...] ao entrarmos no Pibid-Física, tínhamos uma visão distorcida do que era ensinar, justamente por querer reproduzir o que um dia aprendemos. Para nós, para darmos uma boa aula bastava termos um livro didático em mãos para passar o conteúdo no quadro, falar e explicar o conteúdo enquanto os alunos que tivessem interesse escutassem, resolver vários exercícios para que os mesmos memorizassem e no final realizássemos uma prova. Com isso, caso os alunos prestassem atenção em tudo o que o professor havia

dito, tinham por esforço uma boa nota. Caso tirassem uma nota baixa era porque bagunçaram, não tinham interesse e não sabiam matemática, pois, não conseguiam resolver os inúmeros exercícios que a Física continha. Isso pode ser constatado nas aulas observadas e relatos que se encontram no diário feito ao longo do projeto e de nossa evolução em relação ao senso crítico, principalmente, ao fato de aceitarmos, no início, aulas como descritas acima sendo as melhores, ou seja, quando os alunos se encontravam em filas e em silêncio para que o professor transmitisse o conteúdo e para que os alunos aprendessem, ou melhor, memorizassem.

Porém, através das reflexões que ocorriam, a maneira de pensar foi mudando, não aceitávamos tudo com tranquilidade, colocando a culpa no aluno ou na sua conduta, mas aprendemos a questionar. Ou seja, será que a educação transmitida na escola está mesmo sendo eficaz? Ali encontramos um problema, o ensino tradicional utilizado nas escolas está falho. E isso é denunciado pelas críticas de muitos pesquisadores renomados do ensino de Física, como Ana Maria Pessoa de Carvalho, Luiz Carlos de Menezes, Eric Mazur da Universidade de Harvard, entre muitos outros citados acima. Isso é, ao transmitir um conteúdo para o aluno, este não ia aprender tudo, iria apenas memorizar.

Ou seja, a bolsista se conscientizou que ser professor de Física não é uma tarefa fácil. Além de ter que conhecer o conteúdo a ser ensinado, precisa de novas metodologias didáticas, dando condições para que os alunos participem ativamente da construção de seus conhecimentos físicos. Complementando essas reflexões, temos a dissertação de mestrado do ex-bolsista Tempesta (2016), que investigou as contribuições da atividade de mediação no museu de ciências da Universidade Estadual de Maringá para a formação inicial dos professores de Física. Segundo Tempesta (2016, p. 15):

O presente trabalho é fruto de reflexões que se originaram ainda durante o meu curso de graduação em Física e na minha vivência da atividade desenvolvida pelo projeto Pibid-Física da UEM como monitor no Museu Dinâmico Interdisciplinar (MUDI) da mesma instituição. O que me chamou a atenção foi a inclusão dessa atividade como uma das ações para se atingir o principal objetivo do Pibid que é a melhora na formação inicial docente. Isso nos fez questionar em que a atuação como monitor em um Museu de

Ciências pode contribuir para a formação inicial dos licenciandos em Física? A busca da resposta a essa pergunta norteou a nossa pesquisa, no qual procuramos compreender como o MUDI-UEM tem contribuído para a formação inicial dos professores que ali atuaram e em que consiste tal contribuição, podendo então se pensar em formas de estender tais contribuições para todos os alunos em formação inicial.

Para compreendermos melhor o que Tempesta (2016) disse, cabe esclarecer que o bolsista do projeto Física-Sede, além de ir uma vez por semana aos colégios e participar de reuniões semanais com apresentação de seminários na universidade, também atua como monitor, uma vez por semana, no Museu de Ciências da UEM. Em média, ele atende a 80 visitantes diários, tendo a possibilidade de: perder a inibição ao falar em público; melhorar as técnicas argumentativas na comunicação oral; aprender a adaptar o discurso pedagógico para diferentes públicos; perceber a importância que a divulgação da ciência tem para a escola e a sociedade; entre outros pontos positivos.

Apesar de Tempesta (2016) não ter realizado a sua pesquisa exclusivamente com ex-pibidianos de Física, dos dez professores entrevistados, seis participaram do projeto. A metodologia aplicada no trabalho consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que durante sua formação inicial em Física trabalharam no MUDI como monitores. O guia das entrevistas foi elaborado de acordo com as nove necessidades formativas de Carvalho e Gil-Perez (2011), tendo como objetivo que o entrevistado pudesse refletir sobre a sua atuação como monitor em um museu durante sua formação inicial. Foram entrevistados apenas professores que já possuíam experiência em sala de aula de um ano, no mínimo, de modo que já existisse uma prática docente que possibilitasse reflexões sobre a docência e a formação inicial mais ricas e significativas. Destacamos, a seguir, algumas transcrições em que os entrevistados mencionaram mais especificamente a participação no projeto Pibid Física-Sede como sendo um fator muito importante para sua formação inicial:

[...] Porque como o museu tá associado com o Pibid, as duas coisas foram evoluindo, então a [...] quem entrou no primeiro ano da graduação, já começou um Pibid e entrou no museu, não é a mesma que saiu no quarto ano. Se foi só por causa do MUDI, eu

acho que só o museu não seria capaz de fazer o que aconteceu. Se for só o Pibid, talvez não teria também sido o suficiente, acho que a complementação colégio, museu e Pibid, que propiciou isso (P1) (TEMPESTA, 2016, p. 107-108).

[...] eu trabalhei cinco anos no museu, claro que tem as suas dificuldades, tem as suas falhas, que com certeza a cada ano vai melhorando, mas eu acredito que o trabalho em conjunto do museu e o projeto Pibid fez toda a diferença na minha formação, porque tudo o que eu não ia ter na, na graduação eu pude me aprofundar ali no museu, além de eu ter a, a experiência de, de atuar no Pibid na sala de aula, que foi meu primeiro passo na docência, o museu, ele a/ ele ajudou para que eu conseguisse interagir com diferentes públicos, que eu construísse uma, é, uma outra explicação, uma outra maneira de interagir com a, com diferentes públicos, diferente do que a/ do que eu ia ver na escola, porque na escola eu ia ficar, ia ser professora de uma única turma, sala, por, por exemplo, ou de várias turmas, mas que... somente daquelas. Ali no museu não, ali eu a cada dia eu tenho uma experiência nova, que é com novas idades, com alunos que trazem informações, com alunos mais apáticos, então, ele me faz com que todos os dias eu tenha que me desenvolver, eu tenha que me superar nas minhas, é, concepções, nas, nos meus conceitos né, então acho que ele, é, muito importante esse trabalho conjunto porque ele dá uma outra visão para o monitor, para o, para o docente, de como é, de como é ensinar (P7) (TEMPESTA, 2016, p. 108).

Essas falas evidenciam que a parceria Pibid-MUDI proporciona aos licenciandos experiências teórico-práticas muito além, em qualidade e quantidade, daquelas que são oferecidas normalmente pelo curso de graduação, mostrando-se um excelente complemento à formação inicial dos professores de Física. Podemos confirmar isso por meio das palavras do próprio Tempesta (2016, p. 61):

Já no quarto ano do curso, continuava fazendo parte do Pibid e do museu, mas agora com uma carga de experiência maior, foi possível, os demais monitores e eu, mais velhos, ver as mudanças pelas quais passavam os alunos que haviam ingressado no Pibid e no MUDI, recentemente, como iam perdendo a timidez, ganhando postura e domínio de conteúdo e de turma e também a ver como nós mesmos havíamos mudado, adquirindo mais confiança,

conseguindo dialogar de forma tranquila com os alunos, mesmo os mais questionadores.

Outro diferencial estava nas aulas, nas disciplinas didáticas, e especialmente no estágio, nos quais a diferença da visão de ensino se fazia mais clara ainda com relação aos alunos que nunca haviam passado pelo Pibid ou pelo MUDI. Apesar do estágio e da sala de aula ser muito diferente do ambiente do museu, era visível uma maior dificuldade de adaptação nos nossos colegas que não haviam tido as mesmas experiências que nós, tanto no preparo das aulas quanto depois, nas conversas após as aulas e nos comentários dos mesmos.

O Pibid-Física e a formação inicial e continuada

O Pibid também nos mostrou a importância que tem a formação continuada para uma Educação Básica de melhor qualidade. Na área de Ensino de Física, há muitas pesquisas acadêmicas apontando algumas soluções para os problemas de se ensinar e aprender os conteúdos físicos. No entanto, há pouco reflexo do conhecimento produzido na sala de aula. Uma das causas levantadas é a falta de participação do professor da Educação Básica nesse processo. De acordo com Moreira:

há pouca transferência do conhecimento produzido pela pesquisa em educação em ciências à sala de aula. Parece que na educação em ciências, na prática, na escola, na sala de aulas, passa-se muito pouco em termos de mudanças que possam ser consideradas consequência clara do conhecimento produzido pela pesquisa nessa área. Por quê? Provavelmente, se fosse possível isolar um único fator seria o professor e sua formação ou, como disse Juan Ignacio Pozo na primeira conferência do I Congresso Ibero-Americano de Educação em Ciências Experimentais, a mudança conceitual pela qual deve passar o professor. A investigação em educação em ciências não pode prescindir da participação do professor de ciências. Isso, no entanto, não implica que todo professor de ciências seja (ou possa ser) um investigador em educação em ciências. É certo que os professores estão em uma boa posição, talvez a melhor possível, para registrar certos eventos educativos que se constituem em objeto de estudo da pesquisa em educação em ciências. Entretanto, pesquisar é muito mais do que registrar eventos. É produzir conhecimento dentro de um marco

teórico, epistemológico e metodológico. Além disso, as condições de trabalho dos professores, em muitos casos, simplesmente não lhes permitem fazer outra coisa a não ser dar aulas (MOREIRA 2004, p. 10).

O melhor seria que houvesse meios que permitissem a participação de professores em grupos de pesquisa, os quais quase sempre estão nas universidades. Se houver grupos nas escolas, tanto melhor, se houver professores capazes de investigar independentemente, tanto melhor, mas a realidade atual é que os grupos de pesquisa estão predominantemente nas universidades, com pouca participação de professores do ensino fundamental e médio.

Avaliando a experiência que tivemos de trabalhar com os professores supervisores, percebemos a importância que tem essa parceria entre a universidade e a escola. Não é fácil romper a barreira cognitiva e psicológica criada por anos de prática docente. Bem ou mal, o professor da Educação Básica desenvolveu estratégias de sobrevivência para lidar com os inúmeros problemas inerentes ao sistema educacional brasileiro. Então é natural que tenham resistência a qualquer iniciativa que, à primeira vista, pareça ser mirabolante. Nesse caso, o melhor caminho para vencer esses mecanismos de defesa é um amplo e sincero diálogo. Por sua vez, o pesquisador universitário precisa ter a humildade de aceitar que a teoria, por melhor que seja, tem as suas limitações ao ser aplicada nas condições reais de uma sala de aula. Superados esses empecilhos, temos como consequência o ganho na formação docente dos próprios professores supervisores. Conforme atesta Darroz e Wannmacher (2016, p. 48):

O segundo aspecto relatado pelos supervisores está relacionado à contribuição que o programa proporcionou à sua própria atuação docente. Para os entrevistados, participar do Pibid/Física os fez sair do comodismo, da rotina, conduzindo-os a repensar a profissão. Por meio dos relatos, percebeu-se que os supervisores estão motivados a contribuir com a formação dos bolsistas e com isso buscam elaborar aulas com atividades diversificadas. Além disso, a pesquisa retornou às suas aulas, e o regresso ao ambiente universitário originou um espaço para leitura, elaboração e revisão das metodologias de ensino aplicadas. Todos os supervisores relataram que o convívio e a troca de experiências com os

bolsistas foram responsáveis, também, pela aquisição de sua aprendizagem docente.

Assim, a formação continuada deve ser feita em grupo e não deve ser restrita a apenas o ambiente da academia e a iniciativas de curto prazo. Muitas práticas pedagógicas inovadoras precisam de tempo para serem compreendidas teoricamente e para serem aprimoradas ao serem aplicadas em contextos escolares diferenciados. É importante que cada professor tenha a oportunidade de discutir os resultados da aplicação do que foi proposto com o pesquisador e com os seus pares. A partir dessa interação mútua em que há o real interesse de todos aprenderem é que surgem as soluções mais eficazes de serem aplicadas em curto, médio e longo prazo. Pelo menos foi essa experiência que tivemos com os nossos supervisores.

Considerações Finais

Em suma, o Pibid tem sido uma das principais ações voltadas à melhoria das licenciaturas, acreditamos que o principal aprendizado que ele nos trouxe foi nos mostrar as deficiências existentes em nossa matriz curricular e a eficácia que tem a articulação sistemática entre a teoria e a prática para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

Referências

ANVERSI, T. L. **Importância do Pibid para o futuro docente**: do tradicionalismo às diferentes possibilidades de se ensinar Física. 2013. 93 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)-Departamento de Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. Baixos salários e a carência de professores de Física no Brasil. In: SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN FÍSICA, 9., 2008, Rosario, AR. **Atas...**, 2008. Rosario: APFA, 2008. p. 1-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior: sinopse estatística - 2005**. Brasília, DF, 2007.

_____. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2005.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Sinopse do censo dos profissionais do magistério da Educação Básica - 2003**. Brasília, DF, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de. O currículo de Física: inovações e tendências nos anos noventa. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 3-19, 1996.

_____. ; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 26 v.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Física: o que dizem os supervisores. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 38-49, 2016.

GEBARA, M. J. F. **O ensino e a aprendizagem de física**: contribuições da história da ciência e do movimento das concepções alternativas - um estudo de caso. 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

IBAÑEZ RUIZ, A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000.

_____. A pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**, Santiago, v. 3, n. 1, p. 10-17, 2004.

NETO, J. M.; PACHECO, D. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil. In: NARDI, R. (Org.). **Pesquisas em Ensino de Física**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 15-30.

TEMPESTA, A. M. **O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: contribuições para a formação inicial em Física**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TERRAZZAN, E. A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária e professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 8, p. 71-90, 2008.

VICENTIM, C. F. **Aprendendo a ser professora**: análise de algumas contribuições do projeto Pibid-Física para a formação inicial. 2011. 43 f. Monografia (Trabalho

de Conclusão de Curso)-Departamento de Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

7

O QUE O PIBID NOS ENSINA SOBRE FORMAR PROFESSORES DE QUÍMICA?

Marcelo Pimentel da Silveira
Neide Maria Michellan Kiouranis
Murillo Sotti da Silva

Introdução

O que é ser um bom professor? Quais devem ser os conhecimentos necessários para tornar-se um bom professor? Essas são algumas das questões que norteiam as investigações sobre a formação inicial e continuada de professores, diante dos atuais desafios e revelam que existe um conjunto indissociável de saberes considerados essenciais para o exercício da prática docente, como é possível constatar, por exemplo, nos trabalhos de Carvalho e Gil-Pérez (2001); Tardif (2012); Freire (2013); Gauthier et al. (2013).

Dada a importância desses estudos para o enfrentamento do desafio da formação de professores, destacamos no Quadro 1, alguns conhecimentos próprios do ensino, necessários à ação pedagógica do professor. Essa organização nos remete aos aspectos mais amplos discutidos pelos autores e incluem: conhecimentos que dizem respeito às ações pedagógicas do professor; os saberes que vão além dos aspectos teóricos e do discurso, como aqueles construídos no contexto da formação inicial e na prática da sala de aula.

AUTORES	CONHECIMENTOS PRÓPRIOS DO ENSINO
Carvalho; Gil-Pérez (2001)	Propor atividades aos alunos. Preparar atividades capazes de promover uma aprendizagem efetiva. Adquirir conhecimento sobre aprendizagem de ciências. Analisar criticamente o ensino tradicional. Avaliar.

Freire (2013)	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar não é transferir conhecimentos. Ensinar exige tomada consciente de decisões. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.
Tardif (2012) Gauthier et al. (2013)	Saber curricular. Saber das Ciências da Educação. Saber Experiencial. Saber Disciplinar.

Quadro 1 - Conhecimentos próprios do ensino.

Fonte: Os autores.

O processo de formação de professores é complexo e, conforme sinalizam os vários autores, exige o domínio de conhecimentos específicos sobre a ciência, mas, sobretudo, conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de modo a permitir o desenvolvimento de uma visão mais crítica a respeito do ensino, ainda muito praticado, qual seja, o da transmissão de conhecimentos. Portanto, a necessidade de se criar espaços para os professores em formação vivenciarem a prática docente no seu campo específico de trabalho, tendo como premissa que os saberes e práticas não se constituem dados extraídos da teoria e do discurso, mas são construções que envolvem também, o contexto escolar, em diferentes dimensões. Assim sendo, essa formação não se dá apenas nos cursos de formação de professores, mas na prática da sala de aula, na reflexão sobre a prática, nos desafios encontrados, nas necessidades postas pelo sistema. O que está em jogo é o desafio e a necessidade de transformar as ações pedagógicas do professor (ROMANOWSKI, 2007).

Maldaner (2003) e Carvalho e Gil-Pérez (2001) discutem sobre a necessidade de o professor em formação: investigar, elaborar e refletir sobre práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem pautadas em processos dialógicos de construção do conhecimento. Assim, recomenda-se o contato com os desafios e necessidades da sala de aula e do contexto educacional, no decorrer de sua própria prática, como forma de se tornar capaz e enfrentar os desafios e buscar soluções para os problemas que são comuns ao ensino da química tais como: a ausência de experimentação no processo de ensino e aprendizagem, a ênfase dada ao ensino de regras e definições voltadas aos vestibulares, abordagens descontextualizadas em que o conhecimento químico parece distante da realidade dos alunos, entre outros.

Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2001) destacam a necessidade da construção de espaços coletivos que permitam a investigação sobre a própria prática, por exemplo, projetos que privilegiem a parceria entre professores de escolas do Ensino Médio, professores de Universidade e alunos da Licenciatura como um dos caminhos necessários para se refletir sobre “[...] problemas crônicos de ensino e, ainda, implementar a ideia da pesquisa como princípio educativo na prática, tanto na formação inicial (alunos da graduação) quanto na formação continuada” (MALDANER, 2003, p. 47). Desta forma, a interação com professores da Educação Básica deve levar em consideração alguns aspectos importantes, dentre os quais, destacamos:

- [...] que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequado para fazê-lo;
- que a produção científico-pedagógica se dê sobre a atividade dos professores, mediante reflexão sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim;
- que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo;
- que os professores universitários envolvidos tenham experiência com os problemas concretos das escolas e consigam atuar dentro do componente curricular, objeto de mudança, que pode ser interdisciplinar ou de disciplina única. Estas e outras condições visam garantir que a pesquisa e a produção pedagógicas se dêem naquela situação concreta da escola e do grupo organizado (MALDANER, 2003, p. 32-33).

Em face da crescente demanda e das necessidades acenadas pelo autor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), inscreve-se como uma importante oportunidade de incentivo à iniciação à docência, por meio de uma sólida parceria entre Instituições de Ensino Superior que ofertam licenciaturas e escolas da Educação Básica, no sentido de articular ações voltadas para a prática docente, em ambos os campos de formação, a universidade e a realidade escolar.

Desde sua implantação, o Pibid Química/UEM, propõe ações no sentido de aproximar e criar vínculos de parcerias entre os diferentes níveis de ensino, por meio da inserção de alunos da Licenciatura em Química no contexto escolar da educação básica, com o intuito de desenvolver ações que conduzam ao ensino de conhecimentos químicos, na perspectiva dos aspectos sociais, históricos e culturais, buscando promover a melhoria na qualidade do ensino de química nas escolas envolvidas. Desta forma, espera-se que o incentivo a iniciação à docência, em seu sentido amplo e atual, contribua para uma educação científica, capaz de formar sujeitos com competências para enfrentar os desafios da profissão docente e, se constitua um espaço para a permanente reflexão sobre a prática pedagógica dos bolsistas em formação.

Para atender a esta demanda, são várias as atividades desenvolvidas, como: estudos teóricos, análise de materiais didáticos, elaboração de planejamentos de sequências didáticas e oficinas temáticas, observação e intervenção dos bolsistas nas escolas parceiras e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Cabe destacar a dinâmica inerente ao processo de ação-reflexão-ação sobre as diversas atividades de planejamento que, necessariamente, envolvem:

- as discussões coletivas sobre os aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos voltados à ação de planejar as atividades a serem desenvolvidas na escola (sequências ou oficinas temáticas);
- o processo de filmagem das atividades de intervenção, no âmbito do Pibid e das escolas parceiras;
- o processo de reflexão com base na análise das filmagens à luz dos pressupostos teóricos e objetivos inseridos na proposta;
- a revisão do planejamento de propostas (sequências ou oficinas temáticas), com objetivo de modificar, quando necessário, a fim de que a oficina ou sequência didática se torne o mais compatível possível, com as necessidades da escola.

O que o Pibid tem nos ensinado sobre a formação docente?

Quando nos debruçamos sobre a questão: ‘O que o Pibid tem nos ensinado sobre a formação docente?’ remetemo-nos a várias reflexões acerca dos determinantes que norteiam a construção do ser professor, portanto, muitas lições poderiam ser elencadas e, explicitá-las neste reduzido espaço, perderia a essência. Contudo, para efeito deste capítulo, optamos por trazer fragmentos de falas e diferentes formas de registros dos bolsistas que, em certo sentido, se refletem sob alguns aspectos, a respeito do que nos ensina o Pibid.

Uma importante dimensão está relacionada ao tempo de permanência do bolsista no projeto. Essa dimensão parece relevante para o processo formativo, se considerarmos a necessidade de se refletir sobre a prática, continuamente, buscar maneiras de enfrentar os desafios, lidar com as diferenças, trabalhar em grupo, cooperar, compartilhar conhecimentos, aprendizagens, perfazendo um processo contínuo de reflexão sobre os contextos universidade e escola. Nessa perspectiva, exige-se certo tempo, para que o diálogo se constitua e abra caminhos para a almejada profissão docente de qualidade.

O Pibid tem nos ensinado que o tempo de permanência talvez seja um dos pontos que diferencia a essência do projeto, quando comparado ao Estágio Supervisionado, uma vez que em função de seu caráter passageiro, se constitui um espaço ainda incompleto de construção da identidade profissional, no sentido de permitir a reflexão sobre suas vivências, bem como formar o professor pesquisador da própria prática.

Em sintonia com os pressupostos apresentados em Freire (2013), o Pibid/Química tem nos ensinado que o ofício de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, no sentido de permitir ao professor em formação, o pensar sobre o fazer pedagógico em movimentos dialéticos, ou seja, na “[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 39).

Também temos aprendido que a formação de um professor crítico e reflexivo exige, por exemplo: a compreensão de que na relação dialógica entre formador-formando e formando-formador existe uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende da mesma forma de que quem aprende ensina, o conhecimento de que como formadores estamos ensinando e

aprendendo com os alunos da graduação, alunos da educação básica e professores e que, sobretudo, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção ou produção (FREIRE, 2013).

Ações do Pibid: reflexões com base nos diários dos bolsistas

O pensar reflexivo deve envolver, primeiramente, o professor como agente transformador de seu ambiente de trabalho e de sua própria prática, o que deve proporcionar a construção de uma prática reflexiva, a qual o professor será levado a compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre suas ações (LIBÂNEO, 2005). Mas, como promover tais condições no âmbito da formação inicial?

Uma das possibilidades por nós idealizada no Pibid/Química é o trabalho de filmar continuamente as atividades planejadas e analisá-las, tanto na perspectiva individual como coletiva. Metodologicamente, são filmados episódios de sequências didáticas e, em momento posterior, cada bolsista procede à análise crítica do seu próprio fazer docente. No momento seguinte, a filmagem é apresentada e analisada, coletivamente, por todos os bolsistas. Esta ação se repete para cada bolsista e permite a análise das práticas à luz das teorias e dos pressupostos metodológicos que embasam as atividades. Os registros livres, do que foi relevante para cada bolsista, é feito em forma de texto que é lido pelo coordenador e colaboradores e constitui o material de avaliação do processo.

O objetivo é problematizar a prática docente, buscando desenvolver um olhar crítico à luz dos pressupostos teóricos acerca do exercício da prática docente por meio das intervenções dos bolsistas. Tentamos trazer alguns aspectos do nosso trabalho que podem abrir caminhos para o debate e reflexão sobre nosso compromisso em fazer do espaço Pibid, um campo de produção de conhecimentos e práticas pedagógicas que, de fato, possam contribuir para as mudanças necessárias à prática docente e, conseqüentemente, uma educação melhor. Assim, destacamos alguns momentos das reflexões dos bolsistas que ilustram a trajetória das ações Pibid/Química em diferentes contextos.

Dos diários reflexivos e das atividades escritas sobre as filmagens, depreendem-se a importância do tempo, como um fator importante para o amadurecimento a respeito de aspectos formativos, nem sempre compreendidos pelos formadores e bolsistas.

Os alunos bolsistas, autores dos registros feitos nos diários, serão referidos, neste texto pela letra B, seguidos de um indicador numérico, que os diferenciam.

Em B7, nota-se a preocupação de um bolsista que se inicia no Pibid e vivencia o movimento de aproximação entre duas realidades bastante antagônicas, bem como o discurso e a prática da sala de aula. Nesse sentido, seu olhar se volta mais para os aspectos daquilo que pode se constituir conflitos, relação de poder, ou seja, encontra-se inserido numa realidade desconhecida que o impede de ver o todo. O fragmento que segue, nos remete a esses aspectos.

Assistimos a filmagem das atividades planejadas sobre ligações químicas¹⁸, realizadas em sala de aula. Não acompanho a turma, mas através das imagens pude perceber como eles se comportam. Achei a turma bastante agitada. A atividade em sala dificultou um pouco a organização da turma, diferente da atividade em laboratório em que o aluno já chega e vai para a bancada, o que atrapalhou um pouco com relação ao tempo. Acho que essa organização leva um tempo até os alunos se acostumarem com as atividades e também depende da participação da professora (B7¹⁹, 2014).

Neste relato, o assistir à filmagem, se mostra um momento de encontros e desencontros, no qual os valores, as crenças, o confronto com os conhecimentos químicos do curso e da escola, conhecimentos do currículo, demanda um tempo de vivências e experiências, para que a confiança, segurança e outras habilidades possam ser exercitadas. Nesse sentido, se justifica o relato de B7, recém-ingresso no Pibid quando sua atenção se volta à organização dos alunos, quando a atividade é desenvolvida na sala de aula e no laboratório.

Diante de toda adversidade que mobiliza a ação docente é necessário que o bolsista tenha oportunidade de vivenciar o lugar da

¹⁸ A atividade da qual B7 se refere trata-se de uma sequência de aulas sobre ligações químicas, no qual duas das aulas utilizam a experimentação em diferentes locais: sala de aula e laboratório.

¹⁹ Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, suas falas foram codificadas com B1, B2, B3, ..., B8, para cada bolsista, acrescido do ano em que apresentam seus relatos.

pesquisa e da prática pedagógica, em seus múltiplos aspectos. Assim, conhecer o que as pesquisas em Educação apontam sobre ensino e aprendizagem, os novos significados sobre o que é necessário à profissão docente, na teoria e na prática, como acontece na trajetória do bolsista B7.

Ainda, a exemplo do aluno B7, um ano depois, sobre a filmagem de uma aula, planejada e desenvolvida no espaço Pibid, no ano de 2014, como transcrito a seguir.

No começo estava ansiosa, devido à expectativa em conduzir a atividade, mesmo não sendo só eu. Ainda mais sabendo que a aula estava sendo filmada. Eu já tive uma experiência não muito boa com aulas filmadas, eu não gosto, a sensação de ser analisada é muito desconfortável, mas eu compreendo a importância deste método como recurso avaliativo, principalmente para refletir sobre a posturas em sala, então para ser justo com os colegas concordei em ter a aula gravada (B7, 2015).

No entanto, a análise de sua fala, em diário do bolsista do ano de (2016), revela a percepção do processo de ensinar e aprender em contextos que permitem a reflexão e assume um olhar mais atento acerca de sua vivência no Pibid, levando em consideração não só a sua postura pedagógica individual, mas também o papel do aluno durante a atividade, o gerenciamento do tempo e as interações professor-aluno e aluno-aluno em uma perspectiva dialógica, conforme destacamos:

No encontro de hoje assistimos a filmagem da oficina de alimentos. Agora já tenho uma outra visão das aulas filmadas, vejo o quanto importante é analisar a postura e o andamento das atividades, e uma série de outras coisas que só percebemos ou fica mais evidente com a filmagem, e que pode ser melhorada. [...] Na reunião de hoje assistimos ao vídeo da aplicação da oficina de combustíveis no colégio Instituto [...] a intenção era que averiguássemos a dinâmica pedagógica da oficina, basicamente analisar como foi a condução minha, da B5, e da B2 que aplicamos a atividade no dia; prestar atenção nas discussões dos questionários e no diálogo com os alunos; como os mesmo se comportaram no decorrer da aplicação, o gerenciamento do tempo, entre outras coisas (B7, 2016).

O bolsista deixa evidente que as aulas filmadas são importantes para pensar sobre o fazer pedagógico, revela-nos que o processo de amadurecimento associado às ações que permitem o diálogo e reflexão sobre atividades docentes são relevantes para a formação de um professor capaz de refletir sobre a prática e pensar em transformações, com base nestas reflexões do fazer pedagógico.

Esses momentos da experiência vivida pelo bolsista levam-nos a refletir sobre o que Lima (2008, p. 200) diz a respeito de ensinar e aprender a profissão docente, “[...] implica na construção de conhecimento, no estabelecimento de um diálogo pedagógico com os alunos, com os livros, com os saberes da docência, com o papel social da escola, da universidade, e as políticas que regem a educação”.

Outro aspecto importante relacionado à reflexão sobre a prática, a partir das filmagens, diz respeito ao envolvimento de todos os participantes, não apenas daquele que conduz a aula e reflete sobre sua própria prática, mas também aquele que assiste a aula vídeo gravada, conduzida pelo colega, e se vê a partir do outro. Dessa forma, a filmagem se apresenta como uma estratégia de intervenção reflexiva, permitindo aos sujeitos que realizem a auto análise de sua prática e também a reflexão que as filmagens dos seus pares proporcionam. O bolsista B6, em seu diário reflexivo afirma, “[...] a filmagem da atividade sobre ligações químicas [...], é igual a que eu apliquei, pois eu e os demais bolsistas que aplicaram essa mesma atividade, elaboramos conjuntamente a sequência didática sobre ligações”.

Tomemos agora a reflexão de B6 sobre sua intervenção, pensada a partir das discussões sobre a mesma atividade filmada, mas conduzida por outros bolsistas:

Eu aproveitei muito essas discussões, pois conforme analisamos e discutimos a cada tomada de decisão dos bolsistas que comandaram a atividade eu tentei comparar com minha apresentação, no qual tentei ressaltar semelhanças e diferenças entre as nossas metodologias adotadas, formas de conduzir determinada atividade, de postura e tom de voz perante os alunos, clareza e persuasão para explicar os objetivos das atividades, entre outros.

Assim foi interessante pensar sobre minha prática docente a partir da comparação da prática docente de meus colegas bolsistas perante uma mesma atividade, isso ressaltou a gama de diferenças

existente entre ambos e como o trabalho no projeto vem proporcionando o meu amadurecimento profissional e de conhecimentos, mostrando como que tudo pode ser diferente se analisado a partir de um referencial distinto e a importância de se estudar e entender diferentes teorias metodológicas de ensino que norteiam nossas atividades no colégio não só na hora de aplicar, mas também no momento de estrutura-la (B6, 2014).

O bolsista B6 destaca em seu diário, as diferentes possibilidades de abordagens que podem ser utilizadas pelos bolsistas acerca da mesma atividade, assim refletir sobre sua prática e a de seus colegas sobre a mesma atividade, suas tendências investigativas e metodológicas, procurando compreender a complexidade da prática docente, permite um novo olhar à atividade, não apenas em termos de seus pressupostos teóricos e práticos, mas em função do tempo, aqui entendido, o do professor e o do aluno, dedicado ao processo de construção de conhecimentos.

Entendemos que as atividades sobre discussões de aulas filmadas tem sido uma estratégia importante na promoção de espaços para reflexão sobre a prática docente e que, ao longo do processo, se constitui um registro de fácil acesso, flexível, que pode ser retomado em qualquer momento, portanto, bastante útil para o desenvolvimento dos bolsistas, enquanto futuros professores críticos e reflexivos.

Silva (2016) realizou um estudo sobre as ações do Pibid/Química UEM e o desenvolvimento de saberes necessários à prática docente. De acordo com o autor:

A importância do planejamento das ações teórico-metodológicas para a formação de profissionais críticos-reflexivos. [...] o Pibid tem privilegiado momentos em que o aluno é ativo no processo de formação, de tal maneira que este possa compreender as teorias científicas e pedagógicas coletivamente num processo dialógico e, por meio da reflexão, consiga articular estas teorias com sua prática docente (SILVA, 2016, p. 123-124).

Nessa perspectiva, apresentam-se partes de registros feitos em diários reflexivos, bem como aspectos que evidenciam as dificuldades, o amadurecimento e a autonomia dos bolsistas frente à compreensão da importância do planejamento de atividades de ensino. Convergem nestes

diários, saberes do bolsista, da escola e da universidade, experiências individuais e coletivas, bem como, características que sinalizam a articulação das teorias de aprendizagem e das tendências de ensino de Química.

Do saber planejar destacam-se, dos registros dos bolsistas, três pontos relevantes: superação das dificuldades de planejar atividades de ensino na perspectiva construtivista; importância do planejamento para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem; a segurança que o planejamento proporciona para desenvolver as atividades nas escolas e; a importância de o planejamento ser desenvolvido em um espaço coletivo. Desses registros pode-se depreender a mudança de postura dos bolsistas, frente ao planejamento.

Sobre a superação de dificuldades em planejar atividades que incorporem diferentes abordagens e propostas de ensino, como objetivos e metas do projeto Pibid/Química²⁰, podemos destacar o relato de B1:

A elaboração de sequências didáticas partindo das tendências atuais de ensino aprendizagem, foi uma tarefa trabalhosa, mas teve grandes resultados. Apesar das dificuldades encontradas para formular essas sequências, os resultados obtidos foram gratificantes, pois os estudos enriqueceram meu conhecimento químico e também pude tirar do papel as novas tendências e colocá-las em prática (B1, 2014).

De acordo com as reflexões de B1, as principais dificuldades no processo de planejamento dizem respeito à necessidade de relacionar as teorias de ensino com a prática pedagógica. Não se trata de um trabalho fácil, exige conhecimento por parte do professor, na perspectiva de romper com a visão de que “[...] ensinar não é apenas transmitir conhecimentos” (FREIRE, 2013, p. 47) ou ainda, que para ensinar, basta o conhecimento científico das disciplinas (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001).

²⁰ A visão sobre o ensino de Química apresentada no subprojeto PIBID/Química UEM é aquela na qual os conhecimentos precisam ser construídos pelo aluno na medida em que este é ativo no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, compreende-se que para a significação dos conceitos químicos é necessário que os conteúdos sejam problematizados e inseridos em contexto próximo ao aluno. Está visão vai além do ensino de química para resolução de exercícios e para a aprovação em testes pré-vestibulares, por exemplo. Busca-se nesse caso, formar um cidadão crítico, capaz de agir e modificar seu contexto social.

A análise das discussões sobre o planejamento também permite identificarmos o tempo como um fator determinante do amadurecimento profissional do bolsista. Esse processo de elaboração, filmagem, e reelaboração do planejamento, ou seja, o Pibid Química tem permitido que o bolsista vivencie, ao longo de sua participação, situações próprias do ambiente escolar. São situações de aprendizagens e de confrontos, sobre os quais o bolsista reflete e compreende e, deles tira lições necessárias a sua formação profissional. A articulação entre teoria e prática, revela-se na fala de B1, um ano após seu ingresso no Pibid.

[...] o planejamento de uma atividade nessas perspectivas é muito difícil, pois nós viemos de uma formação tradicional e, muitas vezes, apenas com o discurso é muito difícil romper visões simplistas sobre o ensino, ou seja, ainda se pensa que para ensinar é necessário apenas saber o conteúdo, ou então quando se discute as novas tendências de ensino elas ficam apenas no discurso e, eu, professora em formação inicial percebo que há certa dificuldade em entender o significado destas tendências pois se confrontam com uma longa formação tradicional. Mas o Pibid tem nos proporcionado além das discussões e reflexões sobre estas tendências, a oportunidade de incorporá-las nos planejamentos e vivenciá-las em nossas práticas, tendo a oportunidade de refletir sobre a potencialidade de novas metodologias que priorizam o diálogo professor-aluno, o aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento na perspectiva em que os conhecimentos são respostas para pergunta e então que os conhecimentos precisam ser problematizados (B1, 2015).

Embora B1 tenha sinalizado alguns fracassos, inclui também no seu relato o exercício de participação, as conquistas e as aprendizagens que o Pibid pode proporcionar. As atividades de reflexão e registros denotam a identidade que se constrói e as vivências do bolsista, no contexto Pibid, como espaço de mediação entre a escola e a universidade. Outro aspecto que pode ser destacado é o olhar mais crítico sobre o planejamento e o ensino da química, o entendimento de que não basta conhecer o conteúdo químico, mas é necessário avançar em relação à postura metodológica, no sentido de conceber um ensino voltado para as necessidades da escola e, conseqüentemente, da educação brasileira. Como argumentam Carvalho e Gil-Pérez (2001), a necessidade de vivenciar, ainda na formação inicial, atividades que permitam romper com

a visão tradicional de ensino, pautada na recepção e transmissão de conhecimentos, próprio da 'Educação Bancária', como discute (FREIRE, 2013).

É necessário que o bolsista exercite um olhar pedagógico às atividades planejadas, no sentido de compreender a articulação entre as teorias adotadas com a prática da sala de aula e os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente, a necessidade de despertar o interesse do aluno como um fator essencial para construção de conhecimentos significativos, como está expresso no diário de B5.

É sempre importante planejar e refletir sobre a atividade desenvolvida que será aplicada em sala de aula, pois nos leva a relacionar a teoria com a prática, ou seja, buscar por atividades que proporcionem aos alunos a chance de construir um conhecimento de forma lógica e que tenha significado para ele, uma vez que tentamos instigá-los a pensar sobre as atividades propostas, aumentando assim o seu envolvimento, e consequentemente, um maior interesse pela atividade (B5, 2016).

Esse aspecto também pode ser observado nos registros de B2, no fragmento a seguir, quando aborda a importância de se preocupar com a inserção dos alunos como sujeitos ativos do processo de construção de conhecimento científico, bem como, a adoção de uma postura crítica e construtivista em sua prática docente. Além disso, suas reflexões se voltam também para aspectos que avaliam a atividade proposta e indicam os avanços em relação à prática adotada:

[...] atividades foram planejadas de uma forma de abordagem que privilegiasse a construção do próprio conhecimento do aluno, para que isso fosse possível as atividades foram planejadas sendo utilizadas situações problemas que fizeram com que os alunos refletissem e pensassem nas atividades que foram realizadas, foi utilizada uma abordagem dialógica também e experimental investigativa. Essas abordagens são muito importantes, pois permite uma maior participação do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois faz com ele passe a ser o protagonista desse processo. Podemos identificar que tivemos essa participação dos alunos e alcançamos nossos objetivos ao observar o amadurecimento dos alunos que após o início das nossas abordagens começaram a nos questionar mais, mudaram o seu

comportamento em sala de aula, começaram a refletir sobre as atividades que estavam realizando (B2, 2015).

Encontramos no diário do bolsista B8, recém-ingresso no Pibid, em 2015, um importante registro que faz referência ao planejamento, como uma ação necessária, quando se pretende alcançar determinados objetivos de ensino, uma vez que, no ambiente real de sala de aula, o professor se depara com situações inesperadas, o que exige mediação reflexiva para enfrentar os desafios de forma consciente, como podemos notar em sua primeira participação em atividade de planejamento:

Entrei no projeto em junho deste ano (2015), boa parte da sequência já estava planejada, então, não participei do processo de planejamento da sequência didática sobre modelo atômico, mas pude participar da elaboração de uma aula experimental. Apesar de não ter participado tão assiduamente deste processo, pude perceber o quão é importante planejar as aulas antes de aplicá-las, pois, por mais preparado que o professor esteja, ainda pode lidar com situações inesperadas, imagina se este não preparar o que irá falar com antecedência, a chance de algo dar errado é muito maior. Entretanto, planejar uma aula ou uma sequência delas, não é nem um pouco fácil, sei disso pelo tempo que gastamos para elaborar a atividade experimental, pois é preciso pensarmos alunos, se eles irão compreender o que estamos querendo ensinar, se o jeito em que estamos pensando em falar é o melhor, também foi preciso testar o experimento e pensar em uma tabela para que eles pudessem anotar os dados obtidos e, pensar em como nós iríamos questioná-los sobre estes dados, ou seja, é preciso muita dedicação e paciência para que um planejamento saia como o esperado (B8, 2015).

Ainda em relação ao bolsista B8, com o passar do tempo, sua vivência no projeto, na escola e na universidade, a exigência de planejar de acordo com os princípios da construção, da reflexão e da ação, implicou novos olhares, mais críticos, para o exercício de planejar atividades de ensino. Após um ano no Pibid, se podem perceber os sentidos dados às atividades, com base nas leituras, nos conhecimentos e nas práticas que se manifestam a partir dos diversos momentos, num processo contínuo de construção de saberes.

Neste ano, reelaboramos a sequência didática de Modelos Atômicos, produzida no ano passado. Devido ao fato da unidade ter obtido bons resultados anteriormente, optamos por melhorar alguns aspectos negativos e reaplicá-la neste ano. Reelaborar essa sequência me proporcionou um olhar crítico, pois não é fácil perceber onde estão os erros de algo que você ajudou a criar, e ter essa percepção ajuda muito a vida de um futuro professor, pois este profissional precisa estar atento ao que não está contribuindo na aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, no momento da aplicação, eu conseguia observar aspectos que mesmo após mudanças ainda precisavam ser melhorados (B8, 2016).

A consciência de que o planejamento nunca se encontra finalizado, fechado nas concepções e práticas que o constitui, mas em constante mudança, a partir das reflexões e necessidades geradas no contexto de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o bolsista B8, com base em sua vivência de um ano no projeto, traz uma reflexão denotativa de um percurso que se apoia no paradigma da formação de professor e tem como pressuposto a dimensão reflexiva.

Freire (2013), também nos ensina que a reflexão é uma ferramenta dinamizadora da formação de um profissional e da prática docente, devendo ir além do ato de refletir, no sentido de levar a uma ação transformadora. Portanto, um profissional reflexivo, rigorosamente, deve estar atento aos diversos aspectos de sua prática, individual e coletiva. Já que a análise e planejamento em ambiente colaborativo possibilitam aprendizagens mais significativas.

Ainda na perspectiva da reflexão sobre a prática, especificamente, acerca do planejamento, o bolsista B4, recém-ingresso no curso e no projeto em 2016, por meio da convivência no coletivo do Pibid e dos momentos de estudos e discussões, demonstra compreensão a respeito da importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem. O que novamente entra em cena é a perspectiva reflexiva e colaborativa, o diálogo, a prática pedagógica e a necessidade de continuamente rever posturas e planejamentos.

Todo esse processo de planejamento me exigiu tempo de dedicação, paciência (principalmente), criatividade, estudo (leitura, escrita e conhecimento químico) e que eu cooperasse com outros pibidianos, coisas que têm um impacto direto em minha formação

inicial e para a aplicação em sala de aula, pois quanto mais participo, quanto mais experimento todo esse processo, mais apto estarei para seguir a carreira de professor. [...] Mas durante e depois da aplicação, me veio à mente algumas outras ideias que somariam à atividade. Ou seja, eu certamente modificaria a atividade para uma próxima aplicação. Isso evidencia que o processo de formação de um professor deve ser um processo de aperfeiçoamento constante (B4, 2016).

A parceria estabelecida entre os bolsistas novos e mais antigos no projeto tem se revelado positivamente na partilha de experiências e no desenvolvimento das atividades na escola, e avança no sentido de um novo olhar acerca do papel do profissional da educação, com as experiências vivenciadas no interior no contexto educacional, onde se realiza a prática docente, não mais como tarefa solitária, mas também voltada aos desafios e superações, relacionados ao coletivo dos profissionais da escola que compartilham as mesmas práticas pedagógicas (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001).

O diálogo que se estabelece no contexto do Pibid também foi encontrado em vários registros e nos diários em foco. De modo geral, todos fazem referência à sua preparação para o enfrentamento dos possíveis desafios do ambiente de trabalho e ao ‘saber planejar’, aos horizontes pedagógicos que se ampliam e a perspectiva de realizar um bom trabalho na escola. O relato de B1, indica alguns desses aspectos.

Hoje na parte da manhã me reuni com o **bolsista R** para acertarmos os últimos detalhes da atividade de ligações que vamos aplicar amanhã[...] Eu estou muito nervosa para esta atividade, mas o **bolsista R** vem me ajudando muito, sempre paciente e me acalmado dizendo que vai dar tudo certo. Ele repassou o planejamento comigo de novo, ficamos umas 3 horas lendo e relendo o planejamento. [...] O professor P4 pediu que filmasse a atividade, e isso está me deixando mais tensa ainda. Mas acredito que tudo isso vai valer a pena, pois acredito que estar presente no ambiente escolar desde o início da graduação irá me diferenciar de muitos outros alunos da graduação, pois acredito que agora é o momento de errar para se corrigir esses erros e futuramente aperfeiçoando a prática docente (B1, 2014, grifo nosso).

Nesse relato é evidente o espírito solidário que se desenvolve no bolsista, aspectos que também faz parte da formação dos bolsistas. Lidar com as inseguranças, o medo do diferente, a sala de aula, é tarefa continuamente compartilhada entre os bolsistas, a coordenação e supervisores das escolas parceiras. Mais do que isso, o reconhecimento das aprendizagens, que momentos como estes propiciam. Neste fragmento do diário de B1, também se evidencia uma postura reflexiva sobre sua ação docente, na expectativa de que sua prática pode ser aperfeiçoada mediante a sua vivência e experiência em sala de aula.

Sobre a importância do trabalho em grupo, o relato de B6, também destaca os momentos de discussões coletivas sobre os planejamentos, como significativo avanço no desenvolvimento dos saberes pedagógicos que norteiam a atividade de planejar. Destaca-se também a reflexão de B6 sobre suas aprendizagens e as mudanças que se permitem, no sentido de melhorar sua visão de conhecimento científico e conhecimento pedagógico.

A nossa reunião de hoje aconteceu com o objetivo de reestruturar a sequência didática de ligações químicas, depois de apresentarmos ela para o grupo e professores do projeto, pude assimilar todas as sugestões e opiniões do grupo para o aperfeiçoamento e melhor aplicação do conteúdo em sala de aula e dessa forma tentei expor minhas opiniões e ideias reelaboradas para tentar corrigir falhas que foram discutidas e ressaltadas (B6, 2014).

Ao analisar os processos de produção das atividades pedagógicas e, posteriormente, os relatos, podemos afirmar que a dinâmica das ações desenvolvidas no projeto, o trabalho coletivo e participação efetiva dos bolsistas como agentes de sua própria formação, tem possibilitado uma melhor compreensão da relevância do planejamento. Isso pode ser entendido pelo fato de os sujeitos serem capazes de promover a articulação entre os conhecimentos científicos e pedagógicos, discutidos previamente nas reuniões, com os planejamentos a serem desenvolvidos em sala de aula, como também, o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, no sentido de serem capazes de analisar suas produções pedagógicas, num processo contínuo de elaboração e reelaboração, com o intuito de aproximá-las da cultura, escolar no que diz respeito à proposição de mudanças que ao longo das últimas décadas vêm sendo

discutidas com o objetivo de contribuir com a almejada transformação do ensino de Química.

Considerações finais

O processo reflexivo presente nas ações do Pibid/Química, vivenciados pelos bolsistas, nas observações, nas leituras, no planejamento das diferentes ações, na descrição consciente das experiências vividas, dos problemas solucionados, dentre outros, conduzem ao desenvolvimento de capacidades do pensamento crítico sobre sua atuação enquanto futuro professor.

Dentre os diversos aspectos identificados nos diários, o tempo dispensado ao ato de planejar e as ações de reflexão sobre a prática, se mostra fundamental para a formação dos futuros professores de Química que hoje, formam o grupo Pibid. Uma identidade que se constrói no passa a passo dos encontros, dos confrontos e das realizações, bem como, da autonomia que aos poucos permite a cada bolsista, no seu ritmo, vivenciar, em profundidade, a sala de aula, a escola parceira do Pibid e outros fatores externos que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem de química. Nesse sentido, os relatos e a reflexão sobre a própria prática tem se tornado uma espécie de hábito consciente para os bolsistas, sustentando suas ações e tomadas de decisões.

Enalteçemos que a principal contribuição acerca do desenvolvimento de uma prática reflexiva está diretamente relacionada à forma como se organiza os grupos no contexto do PIBID/Química: trabalho coletivo com a supervisão do coordenador, de professores supervisores e de colaboradores, no qual, foi construído um espaço de respeito em que todos os indivíduos podem manifestar suas compreensões, percepções e dificuldades e aprendizagens.

Por fim, o Pibid/Química tem nos ensinado que o tempo é essencial no processo de amadurecimento profissional do professor crítico e reflexivo, na perspectiva de romper com a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, no campo do ensino de química, e, consequentemente, na aquisição de importantes parâmetros, para se pensar os cursos de licenciatura e as diferentes possibilidades de ações e organização curricular, com o objetivo de formar professores qualificados para promover as esperadas transformações no ensino de Química, da Educação Básica.

Referências

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. do S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, M. S. **Contribuições do PIBID/QUÍMICA UEM para o desenvolvimento dos saberes necessários à prática do professor de Química**. 2016. 132 f. Dissertação (Ensino de Química)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

8

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ARTICULANDO POSSIBILIDADES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexandra de Oliveira Abdala Cousin

Lucieli M. Trivizoli

Introdução

Muitos discursos têm sido construídos na defesa de uma formação inicial específica para o professor de Matemática, defendendo que os cursos de Licenciatura em Matemática devem ter suas estruturas baseadas em uma integração entre os conhecimentos matemáticos, a educação, e ensino e aprendizagem escolar, com uma formação específica centrada na Matemática do professor. Entretanto, de modo geral, vê-se que os conteúdos disciplinares e os conteúdos ‘pedagógicos’ se apresentam de maneira isolada e desconexa.

Dessa maneira, defende-se que não houve uma superação efetiva da conhecida caracterização dos cursos de Licenciaturas no formato 3+1 (MOREIRA, 2012), uma estrutura em que se privilegia disciplinas que focam nos conteúdos específicos (Matemática, no nosso caso), com disciplinas associadas ao ensino pulverizadas na grade curricular dos cursos. Essa não superação se deve, principalmente, devido a formação matemática do professor que ainda precisa ser desenhada de forma específica para esse profissional nos cursos de licenciatura. Além disso, raramente se vê questões reais da prática docente escolar em matemática ocupando o centro do processo de formação.

O Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) é um programa que tem trazido muitas dessas questões reais da prática docente escolar para discussão na formação de licenciandos. O programa tem proporcionado uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista que o projeto proporciona a imersão dos alunos nas atividades das

escolas, incentiva a reflexão sobre a prática pedagógica do ensino e da aprendizagem matemática e cria um espaço de interação entre as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, o presente texto tem como eixo norteador a reflexão sobre a formação de professores de Matemática, a partir da experiência que desenvolvemos no Pibid-Matemática na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O Pibid-Matemática tem atuado no Departamento de Matemática (DMA) da Universidade Estadual de Maringá desde 2010. A primeira edição 'Iniciação à docência em Matemática' ocorreu no período de março/2010 a fevereiro/2014, na qual participaram 20 acadêmicos, 02 supervisoras de escolas parceiras, 01 coordenadora de área e ainda contou com a participação de um assessor de área do DMA-UEM. Dentre as principais atividades realizadas naquela edição, destacamos a participação dos licenciandos em cursos de extensão que abordaram conteúdos e metodologias importantes para a prática docente, mas não contemplados na graduação; e a análise crítica, sob a perspectiva de professor de Matemática, de livros didáticos adotados nas escolas públicas das quais o subprojeto atuou. Além disso, o Pibid proporcionou aos acadêmicos participantes vivências na rotina das escolas de modo a conhecer e valorizar o magistério.

A segunda edição do Pibid-Matemática na UEM 'Iniciação à docência em Matemática: articulando possibilidades entre o ensino superior e a educação básica' teve suas atividades desenvolvidas a partir do ano de 2014 e conta com a coordenação das professoras Alexandra de Oliveira Abdala Cousin e Lucieli M. Trivizoli, com o apoio de quatro professores supervisores e 24 alunos bolsistas.

No projeto, os trabalhos tem se desenvolvido no sentido de complementar a formação em Matemática e Educação Matemática do licenciando, buscar uma melhoria da aprendizagem em Matemática dos alunos dos colégios parceiros e ainda proporcionar ao licenciando vivência na rotina da escola de modo a valorizar a prática docente.

Neste capítulo, destacamos algumas ações específicas que são realizadas no projeto citado e algumas reflexões acerca das contribuições do programa de iniciação à docência na formação de licenciandos, os futuros professores de Matemática. O presente texto destaca, ainda, que o Pibid-Matemática não apenas contribui para a formação acadêmica e profissional dos envolvidos, mas afeta positivamente a Instituição de Ensino Superior e as escolas públicas de Educação Básica envolvidas,

incentivando a revisão de práticas formativas nas licenciaturas e de práticas pedagógicas nas escolas.

Atividades desenvolvidas e algumas reflexões

As atividades planejadas no projeto Pibid-Matemática priorizam a formação inicial de professores de Matemática que deve ser organizada de modo que os licenciandos possam construir as competências e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional.

Saber os conteúdos matemáticos é condição necessária, mas não suficiente, para ensinar matemática. Vale fazermos uma relação com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Matemática, no que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, indicam que na formação inicial o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (BRASIL, 2001, p. 3).

Direcionados por essas competências e habilidades, destacamos algumas das atividades que desenvolvemos no projeto Pibid-Matemática com algumas de nossas reflexões. Uma das principais atividades desenvolvidas envolve o ‘acompanhamento em sala de aula’, onde o bolsista de iniciação à docência (ID) atua juntamente com o professor regente da turma na sala de aula, com o objetivo de inserir os

licenciandos no ambiente escolar e colocá-los em contato com experiências metodológicas. A observação e participação dos bolsistas ID em sala, atividades inerentes ao ‘acompanhamento em sala de aula’, tornou-se também um importante momento do processo de formação desses acadêmicos, pois possibilita fazer uma leitura das possíveis ações e transformações que ocorrem com os alunos dentro desse espaço. Desta forma, os acadêmicos podem fazer parte do processo educativo e conseguem perceber que há uma parte de imprevisto em toda ação, mesmo que planejada pelo professor, e ainda podem analisar ‘o que’ e ‘como’ os alunos respondem em relação aos conteúdos escolares trabalhados, às ações do professor e os encaminhamentos da ação pedagógica.

A participação dos alunos bolsistas em ‘programas de recuperação e monitoria’ de alunos com defasagem de aprendizagem em Matemática nas escolas parceiras do Pibid-Matemática é outra ação realizada, em que os acadêmicos têm oportunidade de analisar mais diretamente ‘o que’ e ‘como’ cada aluno responde em relação aos conteúdos escolares e podem refletir sobre alguns encaminhamentos da ação pedagógica, contribuindo assim para a construção do saber científico por parte do aluno, bem como para o crescimento de sua própria formação acadêmica. Fazendo a relação com as competências e habilidades indicadas nas Diretrizes Curriculares, essa atividade ainda permite que os licenciandos possam elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática e ainda buscar estratégias de ensino que possam contribuir para com o aprendizado desses alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Os alunos, supervisores e coordenadoras também participam da ‘produção de material didático auxiliar’ para o ensino de Matemática.

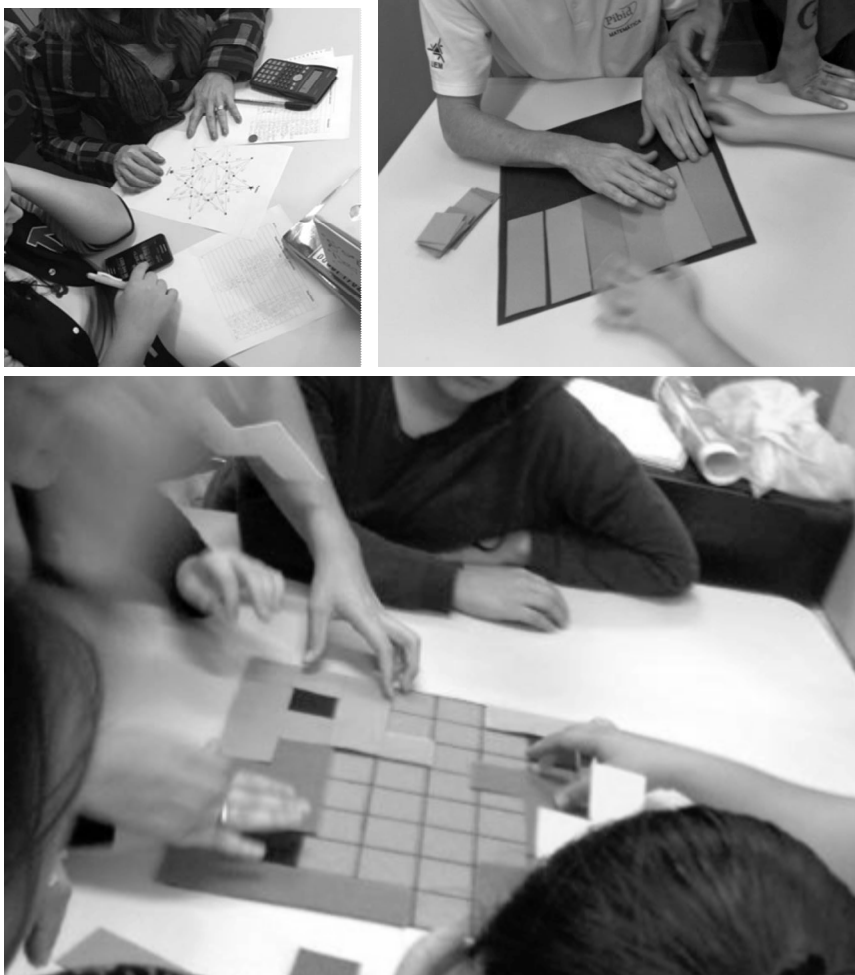


Figura 1- Materiais confeccionados no Pibid-Matemática-UEM (2016).
Fonte: As autoras.

Essa atividade permite que sejam discutidas a importância e a correta utilização dos materiais didáticos em sala de aula. Os materiais didáticos podem ser definidos como “[...] qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem” (LORENZATO, 2006, p. 18). Ainda segundo esse mesmo autor, os materiais didáticos podem ter diversas finalidades, dependendo do objetivo a que serão destinados pelo professor: apresentar um assunto, motivar os alunos, auxiliar a memorização de resultados e facilitar a redescoberta. Entretanto, é

fundamental refletir com os acadêmicos que os conceitos matemáticos não residem no material, e então a importância do professor em formular questões adequadas que permitam ao aluno reconhecer relações, a pensar, a analisar, a passar do concreto para o abstrato, a construir os significados dos conceitos.

Qualquer material pode servir para apresentar situações nas quais os alunos enfrentam relações entre objetos que poderão fazê-los refletir, conjecturar, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas. Entretanto, os conceitos matemáticos que eles devem construir, com a ajuda do professor, não estão em nenhum dos materiais de forma a ser abstraídos deles empiricamente. Os conceitos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão às ações, às formulações que enunciam, às verificações que realizam (PASSOS, 2006, p. 81).

As tendências atuais em Educação Matemática estão presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná. Esse documento indica que os professores da Educação Básica devem utilizar as metodologias indicadas por essas tendências na sua prática em sala de aula, porém, ainda são poucos os cursos de formação de professores que oferecem tal formação de maneira aprofundada. Para garantir uma discussão mais abrangente, são realizados estudos teóricos buscando refletir sobre estratégias de ensino e outras experiências citadas na literatura que possam contribuir para o encaminhamento da ação pedagógica diferenciadas nas escolas. Esses estudos acontecem por meio de 'Seminários' feitos pelos alunos bolsistas, supervisores e coordenação sobre 'concepções e tendências da Educação Matemática' tais como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, utilização de Jogos e Materiais Manipulativos, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Etnomatemática, Investigação Matemática, História da Matemática etc. Essas tendências em Educação Matemática se apresentam como possibilidades para progressos e inovações no ensino da matemática.

Entretanto, também são inseridas outras atividades que focam na formação matemática do professor por meio de 'Seminários, palestras e minicursos' abordando conteúdos de Matemática do Ensino Fundamental e Médio visando um aprofundamento a ser realizado nas escolas. A ideia

dessas atividades é de aproximar alguns conteúdos da Matemática Escolar com conteúdos que são desenvolvidos no curso de Licenciatura em Matemática, não no sentido de uma revisão ou de serem pré-requisitos para disciplinas, mas no sentido de centrar em discussões que possibilitem aos futuros professores compreender os conteúdos matemáticos previstos nos currículos da escolarização básica.

A divulgação da Matemática também é uma ação a ser enfatizada por meio da promoção de 'oficinas e eventos'. Entendemos que participação e/ou auxílio dos bolsistas ID em oficinas ministradas por professores e/ou alunos de pós-graduação das IES possibilitam licenciandos experimentarem na prática materiais didáticos e/ou mídias tecnológicas que possam ser utilizados com os alunos das escolas parceiras. Desta forma, a promoção de cursos de extensão, oficinas, gincanas e similares têm feito parte das ações desenvolvidas no Pibid-Matemática-UEM.

De acordo com Borges Neto et al. (2001), ainda hoje, dificilmente o estudante experimenta situações de investigação, exploração, questionamento e reconstrução, visto que o professor tem dificuldade de fazer uma boa articulação entre a Matemática elaborada pela comunidade científica (formal) e a Matemática da vida cotidiana. Desse modo, os licenciandos encontram enormes dificuldades em compreender os conceitos matemáticos, e conseqüentemente trabalhá-los juntos aos alunos da Educação Básica nas escolas. Portanto, entendemos que a participação e/ou execução de oficinas é relevante tanto para sua formação acadêmica quanto profissional.

Ao priorizar a prática, tão escassa na rotina da sala de aula, as oficinas não somente despertam o interesse dos alunos, mas também constitui um desafio para o professor no que se refere ao seu planejamento e execução, assim como ao exigir, não somente leitura, mas ainda a capacidade de criar e desenvolver atividades que fujam da rotina, elaboração de metodologias, definições de dinâmicas e a busca de parcerias, para o enriquecimento do trabalho. Uma experiência cansativa, porém muito gratificante, que permite praticar a interdisciplinaridade tão discutida atualmente (GIANOTTO, 2006, p. 4).

Por outro lado, temos também como ação do projeto a participação dos acadêmicos em eventos científicos ocasiões em que os resultados do

projeto podem ser divulgados e que possibilitará um crescimento na formação desses com relação à pesquisa em Educação Matemática.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no projeto do Pibid-Matemática-UEM tem priorizado uma formação de professores de Matemática que não deve consistir em um treinamento de técnicas e métodos, deve focar na relação entre a formação pedagógica e a formação específica ou Matemática do professor e assim ajudar aos futuros professores de Matemática no desenvolvimento do conhecimento e da autonomia profissional.

Muitas vezes, nos cursos de licenciatura em Matemática vemos um currículo que traz uma relação dicotômica na formação desses acadêmicos: é a relação entre formação pedagógica e a formação específica ou matemática do professor. Ainda, a formação matemática deveria proporcionar ao futuro professor o conhecimento do domínio relacionados aos conceitos da Matemática, mas, muitas vezes, essa formação limita-se ao domínio técnico-formal, ou enciclopédico da Matemática.

Fiorentini (2008, p. 50-51) conceitua

[...] a formação pedagógica do professor como aquela que trata das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, do sentido formativo ou educativo do que ensinamos e aprendemos o que, a rigor, não pode ser pensado independentemente do conteúdo do ensino. Ou seja, preocupa-se com as conseqüências da ação didática, sobretudo o que esta pode promover em termos de formação e desenvolvimento humano do sujeito(seu desenvolvimento emocional, afetivo, social, cultural, intelectual, cognitivo; a formação de valores; etc).

O projeto Pibid-Matemática busca estar em consonância que essa formação inicial do professor tratando das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, da formação que trata do sentido formativo do que ensinamos e aprendemos. Por isso, a formação pedagógica não pode ser pensada independentemente do conteúdo do ensino, ou seja, do conteúdo matemático.

É nesse ponto que percebemos a contribuição das atividades realizadas no projeto para a formação desses licenciandos: a possibilidade de trabalhar o conhecimento do conteúdo no ensino, o conhecimento da Matemática a ser ensinada e aprendida na escola; o conhecimento

didático-pedagógico da Matemática escolar; e o conhecimento curricular da Matemática escolar, como destaca Fiorentini (2008).

O professor de Matemática é o profissional que detém domínio do conhecimento matemático e o utiliza como meio com o objetivo de formar o cidadão. É de sua responsabilidade, a formação educacional e social do estudante. É o profissional que educa pela Matemática e não para a Matemática (LINS, 2000, p. 8).

Todas essas ações contribuem para uma significativa aprendizagem profissional, mas a riqueza e qualidade dessa aprendizagem requer, por parte dos licenciandos, um trabalho sistemático de reflexão e investigação das práticas cotidianas escolares. É nesse ponto que se faz fundamental a participação dos licenciandos em 'reuniões semanais' com supervisores e coordenação para acompanhamento e reflexão das atividades desenvolvidas nas escolas.

A importância do Pibid na formação docente dos licenciandos

O Pibid tem assumido uma importante influência na formação dos licenciandos que participam do programa na da Matemática, possibilitando a formação de um professor reflexivo-pesquisador, tornando mais crítica a concepção de docência para os acadêmicos. Essas influências envolvem ações sobre o (re)pensar a atuação profissional, em como ministrar as aulas e organizá-las, de forma a tornar a sala de aula um efetivo ambiente de aprendizagem.

Segundo Fioretini (2008), podemos considerar as ações do Pibid fazendo parte da configuração do

[...] principal eixo da formação dos saberes da docência, pois interligam, de forma intencional e problematizadora, o saber matemático que é objeto de ensino e aprendizagem e os saberes didático-pedagógicos e curriculares, incluindo aí também o sentido educativo/formativo subjacente à prática escolar que acontece ao ensinar e aprender esses conteúdos (FIORENTINI, 2008, p. 51).

O Pibid faz a diferença na formação inicial desses acadêmicos, pois permite a convivência com os alunos nas escolas, a convivência com os colegas bolsistas, supervisores e exige o enfrentamento de desafios como

a superação de falar ou apresentar em público, a preparação de materiais didáticos, o desafio de trabalhar em grupo, de participar da tomada de decisões, tanto de maneira individual como coletiva. O contato com alunos, professores e funcionários nas escolas, proporciona ações e atividades que nenhuma disciplina fornece.

Essas contribuições ocorrem na formação não só dos licenciandos, mas também na formação de outros sujeitos envolvidos: os professores supervisores das escolas onde o Pibid está inserido e seus alunos.

Assim, corroborando com Garcia (2010), acreditamos que o Pibid contribui significativamente para formação inicial do professor de Matemática, possibilitando que nossos licenciandos 'iniciem' sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p. 18).

Considerações Finais

Um projeto da natureza do Pibid contribui para todos os cursos de licenciatura e, portanto, para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da Educação Básica em geral. No entanto, entendemos que ainda é incipiente o raio de ação do Pibid, uma vez que o programa atinge um número limitado de estudantes de graduação, um número limitado de escolas e temos apenas uma geração de acadêmicos já formados que participaram do projeto. Dessa forma, faz-se necessário envidarmos esforços para o fluxo contínuo do Pibid, o aumento do número de bolsistas, supervisores e coordenadores de área a fim de atingirmos níveis satisfatórios de qualidade da educação pública em todas as áreas do território nacional.

Face ao exposto, destacamos mais uma vez alguns pontos, com relação à formação docente, que consideramos relevantes após a implantação do Pibid:

- 1) O Pibid possibilita logo no 1º Ano da graduação que o aluno possa ter contato com a sala de aula, fato que iria ocorrer somente no 3º Ano do curso.
- 2) O aluno de licenciatura encontra ao longo do curso um desafio: unir teoria e prática. O Pibid oportuniza ao bolsista agir e refletir de maneira crítica, num processo dialético entre teoria e prática.
- 3) Entender que a universidade é o berço da maioria das transformações e evoluções da sociedade é um dever do aluno. Nesse contexto o Pibid é uma das inúmeras ferramentas que se pode encontrar para agregar na vida do graduando, possibilitando um leque de alternativas e inovações que contribui na sua formação.
- 4) O pouco tempo de estágio e outras disciplinas pedagógicas no currículo para ‘educar’ o aluno na formação docente é amenizado aos acadêmicos participantes do Pibid, uma vez que os mesmos têm mais tempo e oportunidades de observar e vivenciar práticas pedagógicas inovadoras.
- 5) O Pibid proporciona um papel mais ativo dos graduando nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas da rede pública da Educação Básica.
- 6) Os acadêmicos bolsistas têm mais leituras, planejamentos, participações em eventos, cursos, palestras, seminários, e outros trabalhos que os colocam à frente dos outros alunos que buscam sua formação apenas nas disciplinas exigidas pelo curso. Estas atividades desenvolvidas são inerentes também à boa formação docente.
- 7) O Pibid proporciona um resgate da função da escola como uma oportunidade de realização profissional no qual futuros professores vivenciam in loco sua formação, fazendo com que haja uma interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, aproximando o ‘berço’ de formação dos professores com seu futuro local de trabalho.

Entretanto, é necessário entender que o programa tem limites. As ações do Pibid não devem ser confundidas ou não devem substituir o estágio das Licenciaturas; os graduandos não devem ser vistos como 'recurso humano disponível' para suprir a escassez de professores nas escolas. O Pibid não pode ser visto como a solução dos problemas da Escola ou das Licenciaturas nas IES.

Por fim, os sujeitos envolvidos no programa, sejam educadores ou educandos, nas escolas e nas IES, devem assumir uma postura mais crítica diante de nossa realidade escolar. Nesse sentido, concordamos com Soczek:

Um último aspecto, não relacionado diretamente ao Pibid, mas profundamente relacionado aos seus objetivos, numa perspectiva estrutural, refere-se ao fato de que as condições de trabalho e de salário nas Escolas não são, por si, atrativas, podendo, inclusive, **espantar** o aspirante a professor. O incentivo à docência decorre, também, de que as condições de trabalho sejam atrativas. Daí o papel de uma luta mais sistemática e organizada do Sindicato e seus professores com a IES, no sentido de esta última assumir uma posição política mais incisiva frente às secretarias estaduais de educação no que diz respeito à melhoria das condições de ensino nas Escolas para que esses espaços de trabalho sejam, efetivamente, atrativos aos estudantes em formação (SOCZEK, 2011, p. 65, grifo nosso).

Portanto, sugerimos que projetos dessa natureza sejam consolidados para complemento e aprimoramento da formação de nossos alunos e que haja regulamentações específicas que garantam a continuidade do programa. Acreditamos, assim, que este poderá ser um passo inicial para promover a Educação Pública no Brasil com qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GIANOTTO, D. É. P. Oficinas pedagógicas como atividades de estágio supervisionado na disciplina de Prática de Ensino de Ciências e Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UFPE, 2006. p. 1-6.

BORGES NETO, H. et al. A Sequência de Fedathi como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de Matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 15., 2001, São Luis. **Anais... Maranhão: EPENN**, 2001. p. 590-609.

LINS, R. C. Educação matemática e seus fundamentos teóricos: tendências atuais. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - EREM, 12., 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unisinos, 2000. p. 8-8.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: _____. **Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (in)variantes (reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

SOCZEK, D. Pibid como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 25 maio 2017.

9

A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE GEOGRAFIA E O AMBIENTE PROPÍCIO PARA A PRÁTICA DIDÁTICA

Maria das Graças de Lima

Introdução

Utilizamos-nos de uma frase que iniciou muitos dos textos produzidos na Educação a partir das décadas de 1990-2000 para expor as ideias que desenvolveremos nesse artigo. A frase dizia: 'o mundo passava por profundas transformações econômicas, políticas e sociais e que a escola deveria acompanhar este movimento'. Em nome dessas transformações globais é que se sucederam as reformas educacionais aprovadas no Brasil a partir dos anos de 1980; novas diretrizes orientaram as políticas educacionais, distintas propostas curriculares foram aprovadas, mudanças de comportamentos, com reflexo nas atitudes assumidas pelos educandos, definição de programas voltados às preocupações profissionais, sociais e culturais. E seguindo políticas mais gerais como as da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, definiram-se programas voltados à formação de professores.

Aspecto central deste artigo e da abordagem que imprimimos por tratar-se de um programa dedicado à formação de professores, o desenvolvimento do Pibid envolveu leitura e aprofundamentos teóricos em torno das políticas educacionais, mas envolveu também, e por opção do encaminhamento dado às atividades, um aprofundamento do conhecimento didático que levou a elaboração de recursos didáticos para experiências na escola²¹.

²¹

Quando nos referimos à prática didática estamos envolvendo nessa concepção o Conhecimento didático, os métodos de ensino, a produção dos recursos didáticos e a concepção das atividades de sala de aula. Distinguimos a proposta pedagógica da

Neste sentido, privilegiamos neste artigo a exposição de nossas preocupações com os procedimentos didáticos e a elaboração de atividades que envolvam os alunos nas etapas de elaboração e as linhas teóricas que favorecem essa prática. Não faremos análises e nem reflexões teóricas sobre as condições econômicas e políticas do Brasil e Paraná; e nossas preocupações não estão referenciadas pela concepção pedagógica das propostas curriculares do Paraná balizadas pelo Materialismo Histórico.

A experiência promovida pelo Pibid relacionou as reformas educacionais, as propostas curriculares - esferas mais institucionais, às experiências vivenciadas com o Pibid no espaço escolar, comprovando justamente o fato de que esse Programa permitia inovar e difundir conhecimento produzido em suas experiências, e que podiam extrapolar o cotidiano da escola, muito embora esbarrasse nas balizas referenciadas pelas práticas em sala de aula, pelo sistema de avaliação, pelo livro didático, consolidado há décadas por uma prática convencional.

Por isso organizamos o artigo em três partes: além de apresentar nossos objetivos na introdução, aproveitamos ainda para tratar o fato que imprimiu grande importância às atividades do Pibid – as ‘ocupações’. Tratamos na primeira parte, das questões envolvendo as reflexões pedagógicas, e as diversas tendências que orientaram práticas didáticas que resultaram de relações mais democráticas no interior da escola, buscando evidenciar que é possível conceber diversas experiências de escolas. Na segunda parte do texto apresentamos as experiências desenvolvidas no ambiente escolar, os procedimentos didáticos utilizados e os recursos didáticos produzidos pelo Pibid.

Reconhecemos que na produção deste artigo demos relevante destaque para as experiências presenciadas no movimento ‘Ocupa Escola’ por que este nos auxiliou a implementar os procedimentos didáticos que precisávamos para desenvolver a proposta que havíamos sugerido – o Jardim Didático. Tanto as ‘ocupações’ quanto as experiências que desenvolvemos para construir o Jardim Didático, foram organizados como método de projetos.

No interior da experiência vivenciada com o Pibid-Geografia, no Colégio Universitário, da rede estadual paranaense, localizado no

proposta didática, embora seja mais comum a referência à políticas educacionais, e aprofundamos nossas preocupações com a formação didática do professor.

município de Sarandi\PR, e que veio respaldar a concepção que imprimimos ao desenvolvê-lo afirmando que práticas didáticas democráticas favorecem a aprendizagem e a participação, pudemos presenciar a experiência impressa pelos alunos no movimento 'Ocupa Escola'²², quando inúmeros alunos das escolas públicas paranaenses ocuparam suas escolas e desenvolveram outras atividades distintas daquelas que tinham rotineiramente nas aulas. As 'ocupações' de outubro de 2016, dentre suas reivindicações solicitava experiências democráticas no espaço escolar e o quanto os recursos didáticos produzidos nesses ambientes democráticos de trabalho contribuíam para a aprendizagem e para sua formação enquanto cidadão, participante de uma sociedade.

As experiências do Pibid e as experiências das 'ocupações' criaram um paralelo e estimularam reflexões em torno de questões pedagógicas, práticas democráticas, produção de recursos didáticos, experiências apresentadas por diversas concepções de escolas, algumas em escolas regulares voltadas para o ensino; outras em escolas voltadas para a educação²³. Vimos no Pibid uma oportunidade para pensar e produzir recursos didáticos que imprimem significado ao processo de ensino aprendizagem. A concepção de sociedade do sistema de ensino paranaense em sua organização pedagógica e sua rigidez na concepção didática estimulou a produção desse texto com vistas a evidenciar outras práticas didáticas e mais democráticas. O que ensinar não tem sido problema nas escolas, mas como ensinar tem impedido a aprendizagem, o debate, o diálogo.

Embora fosse uma experiência inédita no Brasil e no estado do Paraná, ao menos com essa densidade, as 'ocupações' realizadas pelos alunos das escolas de ensino médio e fundamental demonstraram, mais do que se firmou como experiência para esses alunos e professores e funcionários dado o curto espaço de tempo em que se realizou, a possibilidade de práticas mais democráticas no processo de ensino

²², Ocupa Escola' ou 'Ocupações' foi um movimento deflagrado em outubro de 2016 pelos alunos das escolas estaduais paranaenses contra a retirada de algumas disciplinas do currículo escolar (Geografia, Sociologia) – MP nº 746, contra a Reforma da Previdência e por mais Democracia no espaço escolar.

²³ Como distinguimos pedagógico de didático, distinguimos também ensino de educação. Entendemos como ensino o ambiente escolar, o ensino regular. E a educação como mais abrangente na ação, envolvendo espaços comunitários, sindicatos, igrejas e até as escolas formais.

aprendizagem (aulas sobre temáticas que não estão apenas em livros didáticos, produção de recursos didáticos, utilização dos espaços das escolas, como a cozinha, por exemplo, aulas de teatro, filosofia, estética), no espaço escolar, na relação alunos-professores-comunidade (pais, responsáveis, programas de políticas sociais).

Embora não tenha sido uma experiência que tivesse continuidade, possibilitou reflexões que remetiam a escola e sua prática, sua importância enquanto espaço de interlocução para tratar de experiências democráticas numa sociedade ainda marcada por práticas muito repressoras e muito pouco científicas. Em *Democracia* (SAES, 1987), ressaltou a importância do exercício da democracia e afirma que isso se faz com reivindicações que permitam ir além das condições presentes.

E poderíamos resumir que as 'ocupações' promoveram um ambiente desejado, ao menos na concepção que nos referenciamos de escola e ensino, pelas experiências do Pibid.

Difundido em um grande número de universidades públicas e particulares, o Pibid foi um programa que se adequou ao contexto atual das reformas educacionais implementadas no Brasil, fazendo parte do processo de formação inicial dos professores. O estímulo maior para o fomento deste Programa foi, em nossa avaliação, a introdução das novas políticas educacionais como a publicação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018a), nova proposta curricular para o ensino médio - MP nº 746 (BRASIL, 2016), e nova resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação – CFE (BRASIL, 2018b), definindo as diretrizes dos novos projetos pedagógicos que deverão orientar a formação dos cursos de graduação, habilitação Licenciatura.

O Pibid já estava orientando a implementação das novas reformas educacionais, fato observado no relatório anual, em que cada instituição registrava o que havia desenvolvido em seus subprogramas nas escolas em que atuavam, e remetiam posteriormente a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. O relatório cobrava atividades didáticas, de aplicação prática relacionadas aos conteúdos elencados pelas propostas curriculares da BNCC e da proposta curricular do ensino médio.

Neste sentido, tanto o desenvolvimento do Pibid, quanto a experiência das 'ocupações' permitiram refletir sobre as questões pedagógicas e didáticas que envolvem a escola. Do ponto de vista da questão pedagógica, os alunos ocuparam a escola, ganharam a simpatia

de parte da sociedade, que junto com eles passaram a gestar e organizar o espaço escolar. E considerando os aspectos didáticos, estas ações orientavam-se pela concepção do método de projetos, e que permitia no desenvolvimento de suas etapas o envolvimento de todos os alunos, no caso das ocupações, da comunidade também.

Do ponto de vista didático, as atividades que não são comuns no espaço da sala de aula foram as mais realizadas pelos alunos nas atividades que propuseram e desenvolveram durante o tempo em que ocuparam as escolas: palestras com pessoas externas à escola, atividades artísticas, atividades de educação ambiental, oficinas diversas (teatro, gastronomia), 'aulões'²⁴ e outras atividades. Chamou a atenção o destaque que deram para temáticas sociais, políticas, culturais, econômicas, ambiental discutidas nas redes sociais, noticiários, vestibulares. Em *O conhecimento didático de Geografia: caso da cidade de São Paulo* (LIMA, 2001) já apontava essa tendência nas temáticas que seriam tratadas nas atividades escolares.

As experiências didáticas das salas de aula das escolas paranaenses são convencionais. Utilizam os textos dos livros didáticos disponíveis na escola ou disponibilizados pelo professor, reprodução de atividades didáticas, assim como recursos didáticos nas aulas. Mesmo assim, o uso de representações (gráficos, mapas, textos), trabalho de campo (levantamento dos dados) assegurou a participação dos alunos nas atividades didáticas.

Manifestando-se contra as mudanças impetradas no sistema nacional e que serão implementadas no sistema estadual, as 'ocupações' das escolas paranaenses - ensino fundamental e médio, em 2016, foi um protesto contra a Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016) que dentre as mudanças sancionadas tornou facultativa o ensino da Sociologia, Geografia²⁵, e História nas escolas públicas.

Nas 'ocupações' os alunos e alunas também demonstraram sua contrariedade com as orientações pedagógicas e com as metodologias

²⁴ Denominavam 'aulões' por causa do tempo de duração: duas aulas ou o turno inteiro (as 4 aulas).

²⁵ Nem todos os países seguidores das políticas mundiais retiraram Geografia do currículo. No Brasil, sua retirada foi realizada sem estudos prévios. Sua contribuição advém do fato de traduzir a paisagem física para as áreas sociais do conhecimento.

didáticas utilizadas em aula: não eram contra a permanência dos professores na escola, só não queriam receber aulas de 50 minutos; queriam discutir outros temas, não só aqueles que recebem cotidianamente; e não gostariam de uma escola em tempo integral.

Na escola em que desenvolvemos o Pibid presenciamos durante a ocupação a proposição de uma programação que se estendia ao longo do dia contendo aulas de varias disciplinas e assuntos. Os temas tratados eram definidos pelos alunos em reuniões, formação de grupos de teatro, debates sobre temas diversos, produção de Hortas Ecológicas (Ecohorta) e de um Jardim Didático no espaço da escola.

E por fim, como parte da experiência do Pibid, refletimos sobre o sistema de avaliação presente na escola paranaense. Considera a inserção da sociedade nas ações da escola, e não por assim dizer, dar-lhes as diretrizes, mas na prática didática mantém uma concepção propedêutica, convencional, sustentada em textos e exposição, que exclui os alunos das aulas.

Algumas experiências democráticas de escola

Em se falando de experiências democráticas em escolas o Brasil não chegou a vivê-las, por isso as experiências aqui tratadas se desenvolveram em outros países. Algumas experiências isoladas no Brasil, embora tivesse essa intenção, não chegaram a ser consideradas democráticas. Dentre essas experiências estavam a escola novista, que foi adotada na rede privada, na década de 1950, na cidade do Rio de Janeiro; poucas escolas duraram até a década de 1990, e em seguida foram desativadas. A reforma educacional implementada pela secretaria municipal de educação de São Paulo, em final da década de 1980, com reforma pedagógica e curricular referenciadas na Fenomenologia, e no sócio construtivismo também pode ser considerado uma tentativa. A Escola Waldorf, referenciada pela teoria teosófica, de Steiner Waldorf, experiência na escola particular, vem popularizando-se agora no Brasil, e por durante muitos anos manteve apenas uma unidade na cidade de São Paulo. A experiência desenvolvida na escola pública paulista referente às Escolas Vocacionais, que funcionaram entre 1962 e 1972 e os Colégios de Aplicação, a partir da década de 1960, também foram experiências que tentaram a democracia, mas foram atingidas pelo período ditatorial militar que foi vigente entre 1964 a 1985. Poderíamos citar uma série de

exemplos de tendências pedagógicas, experiências didáticas que favorecem uma relação mais democrática no processo de ensino aprendizagem. Sempre poucas porque a organização do sistema de ensino não garante essas experiências, consideradas privilégios. E na escola privada depende da concepção pedagógica e didática do proprietário.

Essas experiências 'democráticas', sempre ocorreram no eixo Rio-São Paulo, resultado de uma ou outra política educacional. No Paraná, as experiências não passam de práticas isoladas no interior das escolas, tanto públicas quanto particulares.

Na formação recebida na Licenciatura, preparação inicial da carreira docente, toma-se conhecimento da produção de Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky, autores do século XX, cuja pesquisa investigou o conhecimento humano, e embora Piaget não tenha escrito para a escola, e Vygotsky tenha dirigido sua produção para um país socialista, os dois autores contribuíram para o avanço de métodos de ensino e metodologias utilizadas nas atividades escolares, nas reflexões sobre a aprendizagem, sobre a formação do conhecimento humano.

Em *República de crianças*, Helena Singer (1997) apresentou um quadro parcial das escolas distribuídas pelo mundo e que adotam concepções pedagógicas democráticas; embora tenha estudado experiências democráticas de escolas localizadas em vários lugares do mundo, a autora iniciou sua pesquisa por Summerhill²⁶, referenciada em Alexander Sutherland Neill, a escola livre mais conhecida de todas, embora existam outras.

Por meio da leitura de Singer (1997) constatamos que sempre tiveram os autores que contribuíram para práticas pedagógicas ou didáticas que alertavam para a necessidade das relações afetivas no processo de aprendizagem, no processo de apresentação do conhecimento ao aluno.

Considerado o pai do conhecimento didático, João Amós Comenius (1592-1670) revolucionou esse conhecimento ao sugerir a alfabetização a partir da língua materna, como é feito hoje (até então era só em Latim); sugeriu a iconografia como recurso didático no ensino de Geografia e História; sugeriu o intercâmbio entre alunos que estivessem cursando o último anos dos cursos universitários. Poderia se aventar que começava a

²⁶

Escola localizada em Londres, fundada em 1921.

surgir um conhecimento didático que se distanciava do regime Escolástico.

Algumas ordens religiosas no século XX foram influenciadas pela produção de Dom Bosco e Pestalozzi que apregoavam práticas no processo de aprendizagem ou em concepção pedagógica mais flexível, distanciando-se do regime Escolástico. Essas experiências já eram observadas nos séculos XVIII e XIX, em conventos ou escolas isoladas da Europa, uma vez que não havia rede escolar como é concebida atualmente; ou ainda nos períodos de guerra, quando as crianças eram as populações mais frágeis exigindo proteção.

A partir do século XX, alguns manuais e livros didáticos, traziam metodologias de ensino pensados e criados na Europa e/ou nos Estados Unidos; poucos exemplos, como Capistrano de Abreu conseguia publicar uma coleção em História do Brasil que renovava a leitura histórica feita sobre o Brasil. A partir da década de 1930, com base em movimentos iniciados por vários educadores na década de 1920 (Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Castanho, Fernando de Azevedo, dentre outros) nos sistemas estaduais, a organização do sistema de ensino brasileiro culminou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Publicado na década de 1950, o livro Manuel do Professor Primário, de Teobaldo Miranda Santos (1960), sistematizou uma série expressiva de tendências pedagógicas e de procedimentos didáticos que influenciaram diversas escolas pelo mundo e ao longo do tempo. Embora tratasse só das séries iniciais (os quatro primeiros anos da escola primária) observamos, em comparação com os conteúdos veiculados atualmente nas propostas curriculares, sessenta anos depois, que os procedimentos e recursos didáticos utilizados estendem-se até o 7º ano das séries iniciais.

Com a influência de John Dewey quando orientou Anísio Teixeira na Universidade de Columbia, Nova York (EUA), os debates educacionais entre as décadas de 1930 e 1960 no Brasil oscilaram entre o ensino convencional e o ensino moderno e democrático. Publicado originalmente em 1945, Pierre Monbeig, professor de Geografia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo escreveu o texto *Papel e o valor do ensino da Geografia e sua pesquisa*, em que apresenta suas reflexões sobre os acontecimentos da década de 1940, a decepção com a Ciência e suas 'invenções' sendo utilizadas em conflitos bélicos, como na segunda guerra mundial, não só para o bem social. Apresentou uma metodologia

de ensino para a Geografia, questionando seu conhecimento factual e mnemônico; sugeriu a utilização do fato e do complexo geográfico para a abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Esse movimento de modernização da escola brasileira seguiu crescendo, embora sofresse refluxo em alguns períodos da história da educação; autores como Anísio Teixeira, Pierre Monbeig, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Aroldo de Azevedo, dentre outros, reivindicaram uma escola laica, pública, gratuita; e seguiram reivindicando a organização de um sistema de ensino nacional.

As escolas democráticas e/ou livres propuseram uma concepção democrática de escola, com práticas pedagógicas e didáticas que destoavam das escolas que apregoavam a concepção de escola sustentada em Emile Durkheim, cujo principal objetivo era formar para o trabalho capitalista. Essas escolas, denominadas de democráticas opunham-se a prática pedagógica e didática das escolas que formavam exclusivamente para o mundo do trabalho, e que em nome dessa formação oprimem o desenvolvimento social e humano. A ausência de avaliações, da obrigação da presença na sala de aula, a possibilidade de assistir apenas as aulas que se queria, os currículos distintos dos oficiais, com disciplinas que envolviam contabilidade para cantinas, oficinas para consertos de motocicletas, construção de casas e móveis eram disciplinas que compunham esses currículos.

As escolas democráticas distribuídas em vários países perpassam os dois sistemas político-econômicos mais conhecidos (capitalista e socialista), e em cada um deles em que se implanta, combate o que oprime aquela sociedade. Sempre pouco expressiva, ocupa espaço em instituições privadas; uma ou outra experiência pontual na instituição pública. A Escola da Ponte, localizada em Portugal, pode ser mencionada como um dos exemplos mais famosos de escola democrática na atualidade; numa realidade capitalista.

As relações mantidas nas escolas democráticas sustenta-se no diálogo e no respeito pelo tempo do outro; o oposto do apregoadado em escolas preparatórias para o trabalho. Nestas escolas aboliram-se o sistema de avaliação, não segue um currículo pré-estabelecido, sugere um rol de conteúdos para serem abordados em oficinas e aulas; o aluno procura o professor que fica disponível na sala de aula ou na oficina, ou ainda num outro lugar no ambiente da escola ou extensivo a ele; a presença na aula não é obrigatória; os casos de indisciplina ou questões

relacionadas à gestão cotidiana da escola são resolvidos em assembleias. Estas escolas tem sempre um número pequeno de alunos; distribuídos em várias faixas etárias. Recebem a crítica de que não preparam para o mundo do trabalho e nem para o ingresso no ensino superior (SINGER, 1997).

Contrapondo-se a escola do trabalho, a socialização se daria sem os dispositivos pedagógicos presentes nas escolas modernas, cuja pretensão seria formar indivíduos autônomos; que tivessem iniciativa, responsabilidade e criticidade (SINGER, 1997).

É importante ressaltar que esses debates em torno da questão didática, uma esfera que nos interessa das reformas educacionais, faz parte de um processo que vem articulando esse conhecimento. O surgimento de Comenius; autores religiosos que se distinguiam do sistema escolástico, autores diversos que contribuíram com teorias pedagógicas e propunham diferentes experiências foram etapas no caminho da construção do conhecimento didático moderno.

Embora fosse distinta da escola democrática, a primeira experiência que tomamos conhecimento e que era diferente daquela percorrida por nós quando cursamos o ensino fundamental, médio e superior, foi a Escola Novista, propalada durante a década de 1950, no Brasil, concentrou-se em poucas experiências na cidade do Rio de Janeiro²⁷, estendendo-se a um número menor ainda de escolas no estado de São Paulo. Mantinha o sistema de avaliação, a presença na sala de aula, conteúdos didáticos, dava especial destaque ao processo de ensino aprendizagem diversificando o sistema de avaliação adequado às dificuldades encontradas pelos alunos, portanto, não era só classificatório. Não poderia ser considerada democrática porque, embora tratasse de forma didática, sua principal preocupação com os procedimentos didáticos era aproximar o aluno do mundo do trabalho. Nos dias das 'Ocupações' os alunos buscavam 'aulões' de assuntos que de fato não circulavam nas salas de aulas das escolas públicas: naquele período as propostas curriculares foram substituídas por temáticas; os conteúdos permaneceram, mesmo sem as aulas ministradas pelos professores; deram outra releitura para o espaço da aula.

²⁷

O Rio de Janeiro era capital do Brasil. A Escola Nova entrou no país por influência de Anísio Teixeira e John Dewey.

Assim como nas escolas democráticas distribuídas pelo mundo, no Brasil, as propostas que se distinguiram do que sempre aconteceu na rede pública ou privada também foram poucas. A Renovação Curricular implementada no sistema municipal de ensino da cidade de São Paulo, entre 1989-1992, foi uma experiência que introduziu o sistema de ciclos no ensino fundamental, substituiu o sistema de avaliação classificatório pela avaliação permanente, substituiu as notas bimestrais por conceitos semestrais. As propostas curriculares foram mantidas, os conteúdos adotaram uma abordagem fenomenológica, estimulou-se a produção de recursos didáticos nos projetos de ensino desenvolvidos nas diferentes disciplinas curriculares, adotando-se a interdisciplinaridade como metodologia de ensino. Algumas propostas de educação ambiental introduzidas no período das 'ocupações' aproximaram-se dos projetos desenvolvidos nas escolas municipais de São Paulo. Se na proposta do município de São Paulo, os turnos mantiveram as aulas de cinquenta minutos, no máximo organizaram sua distribuição no horário pedagógico, quando duas aulas de cinquenta minutos, da mesma disciplina são ministradas justapostas. Algumas escolas argentinas apostaram na organização dos conteúdos por meio do método de projetos, e na substituição das aulas por turnos inteiros dedicados a mesma disciplina. A implantação da Horta Ecológica – Ecohorta ocorreu em turnos inteiros, sem interrupção, de modo sequencia e estendeu-se por mais de um dia.

O que estamos demonstrando é que diversas propostas pedagógicas adotam métodos de ensino democráticos, diversos desse ensino voltados apenas para o trabalho, que formam alunos autônomos, e estão dentro do sistema capitalista. Nossa compreensão acerca do conhecimento didático entende que ele se desenvolve em consonância com o sistema econômico e político no qual está inserido.

As escolas que não obrigavam a adequação da formação intelectual ao mercado de trabalho eram criticadas pela opção de não adaptação ao mercado de trabalho. Essa questão esta na base das críticas dirigidas às escolas democráticas: o fato de não formarem para o mundo do trabalho por que seus alunos não precisam trabalhar uma vez que são detentores dos meios de produção. No Brasil também temos uma escola para ricos, a que orienta para a universidade, e uma escola para pobres, que orienta apenas para o trabalho. Isso não está explícito na escolha, ela é inerente à condição econômica e social do aluno (a).

Num mundo intolerante, é necessário apresentar outras realidades; realidades em que a sobrevivência é uma das questões; as dificuldades de socialização, de aprendizagem, a opressão por resultados são outras. Se por um lado o estado organiza seus sistemas de ensino para preparar para o mundo do trabalho, por outro lado, há escolas, públicas e privadas que tratam seus alunos diferentes: respeitam seu tempo, seu processo de aprendizagem, suas escolhas.

Na realidade das escolas públicas paranaenses, áridas de experiências democráticas na relação com o aluno e, portanto, no processo de aprendizagem, embora haja destaque para isso nas capacitações e nas propostas pedagógicas, pela primeira vez, e em movimento organizado, os alunos reivindicam uma relação mais democrática no espaço escolar; questionam os procedimentos didáticos utilizados em aula, questionam as aulas de cinquenta minutos e seus conteúdos sem sentido; e questionam a proposta de escola integral, pois avaliam que a escola não tem infraestrutura para bancar esse tipo de organização.

A indisciplina é um dos principais problemas encontrados nas escolas do Paraná. A intransigência com o comportamento e a subserviência no processo de ensino dos conteúdos prescritos deixa uma margem muito pequena de ação entre alunos e professores. Esse cenário tenso dos dias normais de aula não emergiu no espaço das 'ocupações'.

No estado do Paraná, a Secretaria de Educação (SEED), depois de ter frustrado um processo de participação dos professores na elaboração das propostas curriculares (por volta de 2004), descartando suas contribuições, voltou a uma prática já recorrente que é a contratação de grupos educacionais que escrevem a proposta pedagógica e curricular, fazem a capacitação de professores previamente indicados ou convocados pela SEED, e que difundem posteriormente esse conhecimento. A capacitação dos professores realizada no Paraná era distinta da capacitação realizada no estado de São Paulo. No estado de São Paulo, as Universidades públicas e privadas fazem parte da licitação aberta pelo governo do estado para contratação da equipe que irá capacitar os professores. A proposta curricular, via de regra, é escrita por uma equipe previamente composta pela Secretaria de Educação.

Como no Paraná é um grupo assessor contratado, o resultado é que poucos professores compreendem o processo de ensino-aprendizagem,

retornando quase sempre para uma prática didática convencional; sustentada em textos e informações expositivas.

A experiência de que a formação inicial é fundamental para o professor evidencia-se quando ele estabelece relação entre o que conheceu na teoria, quando de sua formação, e o que presencia na realidade, quando de sua atuação. Daí a importância de programas como o PIBID, estimulando a formação inicial docente. Em *Da Geografia que se faz, a Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer* (DEFFUNE, (2013) pesquisou a formação e atuação dos professores, mas não no sentido de identificar que não foram formados adequadamente para exercerem a profissão, mas sim para identificar que as teorias ensinadas na formação pouco influenciam a atuação do professor em sala de aula.

A conexão entre a teoria e a realidade – os projetos desenvolvidos

A segunda parte do texto, que mencionamos anteriormente, trataremos agora, a abordagem didática das experiências desenvolvidas no PIBID. Aproveitando esse movimento de ocupação das escolas, permitindo uma dinâmica pedagógica e didática mais flexível na implementação de diversos subprojetos nas experiências desenvolvidas no Pibid.

A proposta desenvolvida no Colégio Estadual Jardim Universitário, Sarandi\PR, seguiu uma perspectiva didática distinta do que comumente se faz; buscou-se uma experiência de longa duração, e trabalhamos com o método de projetos. Seguimos uma abordagem, no desenvolvimento do projeto, orientada pela leitura de Monbeig (2005) referenciada pelo fato e complexo geográficos. A direção da escola²⁸, sempre apoiou a realização das atividades didáticas do Pibid na escola, assim como os professores das disciplinas de Geografia²⁹, e Ciências.

A formação de um Jardim Didático, utilizando espécies dos Biomas que compõem a paisagem natural brasileira objetivou a produção de recursos didáticos que contribuíssem com a prática didática de sala de aula, e que permitisse a participação de todos os alunos, nossa preocupação desde o início.

²⁸ Diretor Juliano Gabriel

²⁹ Principalmente o Prof. Mateus Coral, supervisor do PIBID na escola.

Além da utilização do método de projetos para desenvolver as experiências didáticas sugeridas para as aulas de Geografia e áreas afins, um exemplo foi o Jardim Didático; também desenvolvemos experiências didáticas em escolas cuja organização pedagógica levou o Pibid a se adaptar. As experiências desenvolvidas no Instituto de Educação (IEEM), nas aulas de Geografia, imprimiam maior significado às aulas, lançavam mão do conhecimento geográfico e democratizavam o espaço da aula; pouco influenciava o espaço escolar. Algumas experiências foram pontuais, e permitiram interação com os alunos que participaram nas etapas de levantamento, de organização, sistematização e apresentação dos dados, como a utilização de representações gráficas para trabalhar a Pirâmide Etária de vários países e estimular os debates em torno da temática população; ou do gráfico de fluxos para indicar quantidade comercializada de produtos entre países, blocos econômicos e continentes. Embora os alunos participassem o limite era a avaliação da escola, a abordagem do livro didático, a leitura que se tem de conhecimento didático e sala de aula.

Foi em decorrência dessas práticas distintas que observamos que a organização dos turnos escolares engessava o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula, o que nos levou a envolver na execução de algumas atividades os alunos do Ensino Fundamental e para outras os bolsistas do Pibid.

Como privilegiávamos a participação dos alunos nas etapas das experiências desenvolvidas e a possibilidade de atividades extra-sala de aula, o Jardim Didático favoreceu essa dinâmica.

As espécies selecionadas para a formação dos biomas foram plantadas, considerando o faceamento do terreno, buscando dar alguma adaptação as espécies que seriam plantadas, mas não pertenciam a este bioma. A partir do plantio das espécies procedemos a apresentação do projeto aos alunos da escola, e o objetivo foi desenvolver, por meio de uma atividade pedagógica, uma conscientização ambiental.

O contato entre o conhecimento transmitido em sala de aula, com posterior demonstração no 'jardim didático' permitiu o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Tinha-se a intenção de apresentar aos alunos aquela intervenção no espaço da escola, tornando-os responsáveis pelo cuidado das espécies que haviam sido plantadas (Figura 1).



Figura 1 - Apresentação do Jardim Didático.

Fonte: Christyan Stresser (2016).

Como apontado desde o início, o objetivo das experiências desenvolvidas no Pibid era envolver todos os alunos nas atividades didáticas sugeridas; os recursos didáticos solicitariam informações que poderiam ser buscadas com base no *Atlas das espécies dos biomas* ou com exercício de observação no 'jardim didático'.

O *Atlas das espécies dos biomas* foi organizado com textos descritivos das espécies, mapas de localização, imagens das espécies plantadas, e subsidiaria as atividades desenvolvidas no 'Jardim Didático'. Para uso didático das áreas que podem fazer uso do material, como Geografia, Biologia, Ciências, o Atlas, ficará na Biblioteca da escola para subsidiar as informações acerca dessa temática, assim como da questão ambiental e da sustentabilidade.

Pensado inicialmente apenas para a administração da escola, a elaboração do Plano de Manejo foi uma necessidade posterior, à medida que se chegou à conclusão de que ele poderá ser executado junto com os alunos da escola. Trata da poda, da doação ou replantio das sementes e mudas.

Algumas atividades didáticas foram criadas com base em jogos recreativos e em sugestões de páginas preocupadas com questões ambientais e sustentáveis. Criou-se o jogo da memória, utilizando as informações das espécies cultivadas no 'Jardim Didático' para representar cada bioma brasileiro.

Das cinco etapas sugeridas da experiência do Pibid, as quatro últimas foram desenvolvidas no período de ocupação da escola. O compromisso dos alunos que estavam no movimento da escola alavancou o desenvolvimento dessas etapas do projeto, pois cada grupo se incumbia da execução de uma parte das atividades.

Considerando o registro do percurso seguido temos num primeiro momento o plantio das espécies (Figura 2) e o acompanhamento de sua brota no período de inverno, atípico porque apresentou períodos pluviométricos altos.



Figura 2 - Espécie plantada no Jardim Didático: Aroeira Salsa (*Schinus molle*).

Fonte: 1) Joyce Giraldi (2016) ; 2) Joyce Giraldi (2016); 3) Marcos Regioli (2017).



Figura 3 - Espécie plantada no Jardim Didático: Araucária (*Araucária Angustifolia*).
Fonte: 1) Joyce Giralddi (2016); 2) Joyce Giralddi (2016); 3) Marcos Regioli (2017).

O plano de manejo trouxe informações acerca das espécies que foram plantadas no espaço escolar (Figura 4) e buscou, de forma objetiva, deixar orientações quanto aos procedimentos de poda, extração das sementes e produção de mudas para distribuição na comunidade da escola.



Figura 4 -Plano de manejo do Jardim Didático.

Fonte: Daniela Roque (2016).

Diversas questões levantadas a partir da experiência poderão ser continuadas posteriormente com o desenvolvimento das atividades didáticas. Algumas questões técnicas envolvendo as experiências desenvolvidas, tais como a conceituação de Bioma, ganhou aqui uma abordagem geográfica, distinta de algumas abordagens biológicas.

Considerações Finais

Mais do que esclarecer as experiências que foram realizadas no ambiente das escolas, buscamos registrar aqui as diversas possibilidades que se apresentam no espaço escolar, e apresentar outras tendências pedagógicas que não só aquelas presentes nas reformas educacionais como indicativo de 'secretarias' de educação e seu corpo administrativo.

Com a intenção em ampliar as experiências pedagógicas foi que escrevemos a primeira parte do texto voltada para as experiências pedagógicas e a segunda parte voltada para as experiências didáticas.

Utilizamos o 'gancho' dado pelas 'ocupações' das escolas para debater as questões democráticas pedagógicas envolvendo as escolas. Utilizamos as experiências realizadas no Pibid para debater e tratar questões voltadas para o conhecimento didático.

E usamos o método de projetos, como o Jardim Didático para desenvolver atividades didáticas em escolas mais democráticas.

As experiências pontuais, embora democráticas no espaço escolar indica que a escola precisa dialogar, difundir o conhecimento permitindo que se faça mais do que apenas responder ao mundo do trabalho.

A velocidade da internet, das redes sociais na transmissão das informações não atingiu, assim como é difundido, o processo de aprendizagem dos alunos, que ainda necessita do tempo necessário para processar o que recebeu. Podem estabelecer relações mais rapidamente, acessam grandes quantidades de informações, mas ainda precisam de tempo para processar as informações que recebem.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 21 fev. 2018a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2018b.

DEFFUNE, G.; LIMA, M. das G. de. **Da Geografia que se faz, a Geografia que se quer**: muitos caminhos a percorrer. Maringá: Eduem, 2013.

LIMA, M. das G. de. **O conhecimento didático de Geografia**: caso da cidade de São Paulo. 2001. 207 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MONBEIG, P. Papel e valor do ensino de Geografia e de sua pesquisa. In: DANTAS, A. **Pierre Monbeig**: um marco da Geografia brasileira. Porto alegre: Sulina, 2005. p. 87-108. Publicado originalmente no Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1-2, 1945.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987. (Série princípios).

SANTOS, T. M. **Manual do professor primário**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

10

O PIBID INTERDISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE: QUAL O LUGAR DA ARTE NA ESCOLA?

Andréia Veber

Introdução

Nossas concepções são moldadas por nossas vivências. E quais foram nossas vivências com a Arte na escola? Muitos de nós tivemos experiências artísticas durante a vida escolar que foram moldadas pela polivalência instituída com a antiga Educação Artística³⁰, na qual a formação de professores para atuar na área de Arte acontecia em dois anos e exigia que o profissional passasse pelas quatro áreas específicas da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) provocou e ainda provoca discussões contraditórias no que se refere à Arte na escola. Como argumenta Subtil,

[...] de um lado, a obrigatoriedade colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo e essa disciplina tem, desde então, espaço garantido por lei na escola. De outro, a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação obliteraram a função precípua da arte, que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações (SUBTIL, 2012, p. 147).

Apesar das mudanças na legislação educacional, as concepções sobre Arte na escola ainda mostram que, mesmo passados mais de 40

³⁰

Instituída pela LDB Lei nº 5.692/71.

anos, o reflexo da polivalência, vivenciada nas escolas a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971), que substituiu o ensino de Arte pela Educação Artística, ainda se faz presente. Como bem conceitua Barbosa, no âmbito da Arte:

A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do ensino fundamental ao ensino médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades. (BARBOSA, 2008, p. 24).

Para atender as necessidades de uma atuação polivalente, a formação de professores na antiga Educação Artística também era polivalente. O resultado foi uma formação esfacelada que acabou por comprometer várias gerações de professores, construindo concepções de Arte e de ensino de Artes superficiais e, por vezes, equivocadas. Mesmo após a provação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que devolveu à Arte seu lugar na escola, e das mudanças na legislação que rege a formação docente, ainda se encontram resquícios da antiga Educação Artística. Seja nas escolas, nas instituições de ensino superior, em editais de concursos públicos, as concepções de muitos professores e gestores escolares mostram um discurso fundamentado na polivalência das Artes. Como afirma Subtil (2012, p. 148) “[...] o ensino de arte nas escolas ainda hoje reflete as determinações metodológicas da educação artística, tendo como pressuposto a polivalência e a hegemonia das artes plásticas pela afirmação da arte-educação desde a década de 1970”. Corroboro com a autora quando afirma que discutir estas questões

[...] é contribuir com a problematização desse campo, de modo a propor as mudanças necessárias para que as práticas artísticas assumam seu caráter emancipador e humanizador nesta sociedade, com as crianças, jovens e adultos que hoje frequentam as escolas como alunos e como professores (SUBTIL, 2012. p. 149).

E o que o Pibid tem nos ensinado sobre formação docente em Arte? Identifico alguns pontos de discussão que serão apresentados no decorrer deste texto: a polivalência versus a interdisciplinaridade, a formação de professores em Arte e, por fim, a constituição do lugar da Arte na escola.

Parto de questionamentos que impulsionaram o reconhecimento desses pontos. Considerando a carga horária média limitada a duas horas/aula no currículo básico para atender as quatro áreas de formação específicas (Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música) e um modelo de escola no qual impera a polivalência das Artes, como poderíamos, por meio de um projeto de atuação e formação docente, contribuir para com o pensar/repensar o ensino de Arte na escola? Quais são as contribuições do Pibid no pensar sobre outras formas de organização da Arte na escola? Como contribuir para tornar a escola de Educação Básica um espaço profissional atrativo para os futuros licenciados em qualquer uma das áreas da Arte? Como se livrar dos ranços da polivalência das Artes, que desvaloriza a formação específica, exigindo do professor que atue em outras áreas de conhecimento artístico que não aquela na qual ele possui domínio?

Estes questionamentos têm norteado as ações e discussões do Pibid Interdisciplinar Artes Cênicas e Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM)³¹, desde seu surgimento até o momento atual. Como fundamento de suas ações, este projeto caracteriza-se como uma proposta interdisciplinar, que busca articular Música e Artes Cênicas, protegendo as especificidades e formação específica de cada área.

Interdisciplinaridade versus polivalência

Na década de 1970, no chamado ‘tempo da educação artística’, a interdisciplinaridade já era defendida por Barbosa que nos lembra: “Nosso mote era: **polivalência não é interdisciplinaridade**” (BARBOSA, 2008, p. 24, grifo nosso). A interdisciplinaridade era desejada, mas ainda uma utopia. O mote apresentado por Barbosa, ainda hoje precisa estar presente nas discussões, ser defendido e amplamente debatido para que interdisciplinaridade e polivalência não sejam tomadas como sinônimo nas escolas de educação básica e na formação de professores nas áreas da Arte (VEBER, 2014).

No Pibid Interdisciplinar da Universidade Estadual de Maringá (UEM),

³¹

Será chamado durante todo o texto de ‘PIBID Interdisciplinar UEM’.

[...] interdisciplinaridade é entendida como o equilíbrio entre áreas, de modo a respeitar as suas especificidades bem como a formação específica dos envolvidos, sejam eles professores supervisores ou acadêmicos, permitindo relações entre conhecimentos inerentes de cada área e objetivos comuns, procedendo a partir do cotidiano dos envolvidos e relacionando-os com o universo maior das Artes (VEBER, 2014, p. 3).

A concepção sobre Interdisciplinaridade adotada pelo projeto vai ao encontro do que afirma Japiassú (1976), para quem a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade se apresenta, assim, como elemento importante no ensino de Arte.

No Pibid interdisciplinar, uma das principais dificuldades apontadas pelos acadêmicos que já passaram pelo projeto desde seu início foi desenvolver propostas de ensino de Arte que fossem genuinamente integradas/interdisciplinares. Um dos fatores apontados como negativo é a existência de uma linha tênue entre a polivalência e a interdisciplinaridade nas Artes, para a qual há de se atentar. O ranço deixado pela polivalência faz com que os profissionais, muitas vezes, adotassem posturas mais rígidas em defesa de sua área específica de formação como forma de demarcar seu espaço.

Em muitos sistemas de ensino exige-se do profissional, hoje legalmente habilitado em uma das áreas específicas da Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança ou Música), que ministre aulas de todas essas áreas, desrespeitando sua formação específica e, com isso, desvalorizando a formação Artística. Essa exigência por parte das equipes de gestão muitas vezes está associada às concepções dos integrantes dessas equipes sobre a Arte na educação básica. Isso remete à questão inicial: nossas concepções são formadas por nossas experiências de vida e direcionam nossa forma de compreender, analisar e querer organizar o mundo a nossa volta. Assim, é por mudança nas concepções sobre a Arte na escola que precisamos lutar.

O professor de Arte hoje, para além da pressão da instituição, precisa lidar com suas próprias concepções e experiências e, ao mesmo tempo, ter 'jogo de cintura' para conseguir desenvolver seu trabalho em sua área de formação específica. Neste contexto, trabalhar de forma

interdisciplinar com outra área de conhecimento, em especial, uma área da própria Arte, torna-se desafiador.

Outro fator apontado como empecilho para a consolidação de práticas efetivamente interdisciplinares é o planejamento coletivo. A interdisciplinaridade trata da integração entre as áreas de conhecimento em propostas de ensino elaboradas e efetuadas de forma conjunta, porém, sem perder as especificidades de cada área no processo educacional. Cada disciplina mantém seus objetos de estudo e seus conteúdos específicos, mantendo seu fator colaborativo para a agregação de conhecimentos (WOLFFENBÜTTEL, 2016). Assim, como já apontado (VEBER, 2014; VEBER; ROEFERO, 2017), planejar interdisciplinarmente exige engajamento da equipe na busca de estratégias que visam a ampla integração do conhecimento. Isso demanda tempo de diálogo entre os participantes de modo que a proposta chegue para o estudante lá na escola de forma integrada. Torres Santomé e Schilling (1998) afirma que:

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades e limitações (TORRES SANTOMÉ; SCHILLING, 1998, p. 66).

O planejamento coletivo torna-se, portanto, elemento essencial para que a interdisciplinaridade aconteça em sua plenitude, almejando a formação do indivíduo e sua interação com o social.

No campo das Artes a interdisciplinaridade é bem-vinda, uma vez que a Arte tem um papel importante na formação social do sujeito e, como aponta Wolffenbüttel (2016, p. 134), “A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social [...]”, ou seja, torna-se visível a relevância da realização de práticas interdisciplinaridade na escola que envolvam a Arte. Para isso, compreende-se a necessidade de trazer as discussões sobre Arte, polivalência e Interdisciplinaridade mais presentes na formação de professores.

O Pibid Interdisciplinar e a formação de professores

Retomando a questão ‘o que o Pibid tem nos ensinado sobre formação docente em Arte na experiência vivida na Universidade Estadual de Maringá?’, ao pensar em respostas reporto-me ao primeiro seminário para o qual fui convidada a fazer parte de uma mesa que trataria da interdisciplinaridade nos projetos desenvolvidos pelo Pibid na região sul do Brasil. No dia anterior à realização desta mesa alguns dos acadêmicos apresentariam algumas das ações realizadas. Naquele ano o foco de nosso estudo havia sido a interdisciplinaridade nas Artes versus a polivalência predominante no cotidiano escolar. Em uma dessas apresentações um dos professores (de Arte) que estava na plateia se levantou e, de uma forma ríspida, disse aos acadêmicos que estavam discutindo a polivalência da Arte na escola que a universidade não os estava formando de forma adequada para atuar na escola. Segundo ele a demanda seria outra. Afirmou “Precisamos de professores que deem conta de trabalhar com a Arte de forma completa [artes cênicas, artes visuais, dança e música]” e pediu aos acadêmicos que voltassem para sua universidade e dissessem aos seus professores que eles estavam fora da realidade, que precisariam conhecer mais a escola. Um dos acadêmicos pediu resposta e apresentou àquele professor, para além das questões legais que regem a formação em ensino superior, todas as questões históricas envolvidas na organização da Arte na escola, e que nosso papel está na luta para que tenhamos nosso espaço de direito. A dizer, atuar em nossa área específica de formação. Direito este muitas vezes negligenciado e negado.

Passada a apresentação estes acadêmicos falavam sobre seu orgulho de ter conseguido defender tão ‘brilhantemente’ os princípios que haviam regido todas as nossas discussões e práticas durante aquele ano. Tal situação me fez repensar no modo como apresentaria, no dia seguinte, nosso projeto e como traria a discussão sobre a interdisciplinaridade na Arte. Antes de falar especificamente das ações do projeto foi necessário traçar um breve histórico sobre a Arte na escola, como ela se constitui, como ela foi, com o passar dos anos, movida pelas mudanças na legislação, perdendo seu espaço e sua força.

Ao final de minha apresentação uma das coordenadoras presentes pediu a fala para dizer que até aquele momento ela não havia entendido onde estaria a interdisciplinaridade de nosso projeto, ‘afinal, tudo era Arte’. Porém, segundo ela, o breve histórico de lutas da Área apresentado

por mim abriu seu olhar para pensar de modo diferente a Arte, afirmou que é um universo gigantesco e repleto de possibilidades, e que a fez refletir sobre o modo como entendemos o ensino de Arte na escola e, até mesmo a Arte na sociedade.

Acredito que um importante caminho para isso é atuar em uma frente de trabalho voltada para a mudança das concepções presentes na sociedade sobre a Arte na Educação Básica. E acredito também que é nossa responsabilidade, enquanto profissionais da área, fomentar esta discussão em espaços diversos, seja nas escolas, universidades, eventos de áreas distintas, etc.

O Pibid, de modo geral, tem se tornado, ao longo de sua trajetória, *locus* de pesquisa e reflexão sobre a docência; possui objetivo de promover a articulação teoria e prática e a integração entre escolas e Instituições de Ensino Superior formadoras, de modo a contribuir para a formação dos educadores e para o desenvolvimento da escola pública (VEBER, 2014). Ao realizar buscas em periódicos, banco de teses e dissertações, livros, etc., podemos identificar uma série de materiais já publicados em âmbito nacional que trata sobre o programa Pibid e suas contribuições para pensar a formação docente.

No Pibid Interdisciplinar, Veber e Roefero (2017) realizaram um estudo que teve como objetivo realizar um levantamento sobre o Pibid e formação docente, identificando pontos de congruência com as práticas e reflexões vivenciadas no projeto³². Neste estudo foram encontrados sete mecanismos comuns nos trabalhos analisados, que foram divididos em dois grupos.

No primeiro grupo, constam quatro propostas, a saber: 1) articular os saberes teóricos com a prática da sala de aula e com o contexto real dos alunos; 2) adquirir recurso e prática para lidar com as dificuldades do contexto educacional; 3) desenvolver independência e autonomia profissional no ambiente de trabalho e 4) estimular a pesquisa e o trabalho coletivo. [...] No segundo

³²

A pesquisa busca por teses e dissertações disponíveis no portal de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com a palavra-chave 'Pibid', chegando a um total de 445 pesquisas. O segundo filtro de seleção aplicado foi separar os trabalhos que identificavam em seu título o uso do termo 'formação', ficando, com isso, um total de 87 pesquisas (VEBER; ROEFERO, 2017, p. 5).

grupo, restam três tópicos: 5) desenvolver o hábito de refletir criticamente (tanto os alunos quanto os professores); 6) melhorar a qualidade do ensino e 7) utilizar a interdisciplinaridade para otimizar a aprendizagem. (VEBER; ROEFERO, 2017 p. 7-8).

Como reflexão, esse estudo apresentou três pontos que podem ser considerados, a princípio, grandes categorias para se estruturar a formação de professores: a) melhoria da formação inicial e continuada; b) maior aproximação entre universidade e escola; c) ampliação de olhares sobre a necessidade de repensar os modos de implementação de nossas práticas docentes – hoje organizadas como estágios supervisionados obrigatórios. Esses pontos foram também identificados e analisados em uma pesquisa realizada junto aos acadêmicos do projeto Pibid Interdisciplinar ao tratar da formação docente em Arte e as contribuições do Pibid. De antemão, afirmamos a relevância do projeto para compreender e organizar a formação docente ampliando a relação universidade escola.

Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada

O Pibid Interdisciplinar é um intervalo da formação e de problematização do fazer docente e da discussão, questionamento, análise e planejamento de nossas práticas e atuações (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 5).

A fala acima constitui fragmento de uma das publicações feitas por acadêmicos do Pibid Interdisciplinar ao abordar o tema Formação Docente. No projeto, os acadêmicos são estimulados a escreverem reflexões em formato de artigos de relato de experiência sobre as ações desenvolvidas durante cada ano de atuação. Compreende-se que escrever sobre a própria prática contribui para a formação de professores mais críticos e reflexivos. No projeto, o pensamento sobre professor reflexivos/pesquisadores está fundamentado na discussão fundamentados nos estudos de.

O pensamento de que a prática reflexiva se torna competência necessária para a atuação docente é defendido por diversos autores de campos de atuação diversos (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; PIMENTA; GHEDIN, 2008; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2005, 2007;

ZEICHNER, 2008; entre outros). Ele se caracteriza pela reflexão e valorização das experiências. Segundo Alarcão “[...] a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, 2005, p. 82-83).

Reconhecer a importância sobre a reflexão acerca da própria prática abre espaços para que o professor assuma a posição de pesquisador e agente transformador de uma dada realidade. Este trabalho se torna ainda mais significativos quando se associa a formação docente em nível superior, a atuação do professor na escola e a pesquisa em um mesmo corpo de ações, que juntas fomentarão reflexões e mudanças em âmbito local e em outros espaços, lugares e tempos.

As práticas desenvolvidas ao longo da trajetória do projeto Pibid Interdisciplinar também têm se tornado campo de estudo e espaços para reflexões sobre a docência. As ações realizadas em todas as frentes de trabalho têm se mostrado significativas no processo de modelagem da formação inicial e continuada. Para os acadêmicos, um fator apontado como positivo é a integração entre acadêmicos e supervisores.

O supervisor é responsável por sua equipe na escola, o que faz com que os acadêmicos se sintam seguros e construam uma visão diferenciada sobre a escola. Ou seja, o tempo de maior convivência com o ambiente escolar, por meio de frentes de trabalho diversificadas, sejam elas curriculares ou extracurriculares, têm levado esses futuros professores a construir uma relação de afetividade e pertencimento para com a escola. Como apontam Nascimento e Mendes (2015),

A formação inicial do licenciando é reconstruída a partir das suas experiências e práticas vivenciadas no contexto educacional, onde a partir da sua inserção e atuação no seu campo de trabalho através do Pibid, novos saberes docentes são construídos e renovados proporcionando, assim, uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem da educação básica (NASCIMENTO; MENDES, 2015, p. 5).

As considerações dos pibidianos vão ao encontro da fala dos autores. Para eles o Pibid tem sido uma forma de conhecer a escola de maneira mais aprofundada, ampliando as vivências que foram ou serão desenvolvidas nos estágios obrigatórios. Para muitos, na experiência de

estágio, por vezes, o acadêmico chega à escola, ministra sua aula e vai embora. Mal conhece o professor e este, por sua vez, não está totalmente integrado ao trabalho que o acadêmico irá conduzir em sua aula. No Pibid isto não acontece. Diferente da experiência vivida no estágio supervisionado obrigatório, no Pibid o professor supervisor participa do planejamento das atividades desde o diagnóstico das propostas que serão realizadas até o suporte à realização destas atividades na escola, sejam elas curriculares ou extracurriculares. Este engajamento oferece ao acadêmico maior segurança para atuar, uma vez que este tem o suporte efetivo do professor supervisor em sala de aula.

O engajamento do professor supervisor resulta na interação e melhoria da formação, inicial e continuada. Como afirma Delfino em seu trabalho de conclusão de curso, “[...] a maior aproximação dos acadêmicos com a escola e a aproximação com o supervisor permitiu conhecer a escola de forma mais densa, nos fazendo sentir parte dela e responsáveis por ela também” (DELFINO, 2015, p. 3).

O Pibid é uma política de cunho federal, criada para atender a uma demanda apresentada em relação à deficiência na formação docente e ao desinteresse pela escola enquanto campo de atuação. Desta forma, acreditamos fazer-se necessário que, enquanto instituição, aprendamos com as experiências bem-sucedidas proporcionadas pelo Programa e utilizemos destas experiências para repensar o modo como estamos nos inserindo na escola, seja por meio das práticas de estágio supervisionado, pelos projetos de extensão universitária em Arte oferecidos para as escolas ou por meio da formação docente pensada para os professores das escolas. É unânime entre os acadêmicos a proposição de que as práticas de estágio supervisionado obrigatório sejam modificadas, utilizando-se como referência as experiências desenvolvidas no Pibid, que resultam em maior interação com a escola.

Assim, a formação aconteceria em um processo colaborativo, nos quais todos participam e são beneficiários diretos. A experiência proporcionada pelo Pibid Interdisciplinar UEM, tem nos mostrado que organizar a formação docente em Arte por meio de propostas engajadas, nas quais os professores da escola, os acadêmicos e os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) discutem o planejamento e delineiam cada ação de forma coletiva, tem se apresentado como uma possibilidade de oferecer uma formação docente inicial e continuada de melhor

qualidade. Especialmente na área de Arte, na qual, nem sempre o acadêmico tem a mesma formação que o professor da escola.

Na experiência do Pibid Interdisciplinar, a falta de referência para o acadêmico no que se refere à atuação na área específica, inicialmente identificada, e a possível resistência do professor em abrir espaços de suas aulas para o desenvolvimento de experiências em outra área de atuação são fatores que foram ser absorvidos pelo planejamento coletivo e engajamento de todos nas ações realizadas nas escolas. Cereser (2003) afirma que a formação do professor está baseada na aprendizagem “[...] da prática, para a prática e a partir da prática. Essa aprendizagem acontece [também] pelo contato com professores mais experientes” (CERESER, 2003, p. 44). E como Delfim, baseada em uma das práticas vividas: “[...] estar com um professor mais experiente em nossas aulas, nos oportuniza aprender a lidar com as situações difíceis do dia-a-dia na escola” (DELFIN, 2015, p. 23).

Relação universidade e escola e as contribuições do Pibid para repensar os modos de organizar a formação docente na universidade

As discussões apresentadas no projeto Pibid interdisciplinar apontam que o modo de organização e atuação do projeto nas escolas tem contribuído para a aproximação entre universidade e escola de educação básica. Vimos surgir, por parte dos acadêmicos e supervisores, proposições sobre o modo de organização das intervenções realizadas na escola que podem servir de modelo de experiência já experimentada e bem-sucedida para a organização dos estágios supervisionados e outras práticas que se voltam para o estabelecimento de relação entre a universidade e escola.

A realização de parcerias entre as IES e as escolas de Educação Básica é fator determinante para o aprimoramento da formação docente inicial e continuada. Considerando o contexto brasileiro, Clímaco, Neves e Lima (2012), afirmam que o Pibid se caracteriza como um programa de valorização da carreira docente e da formação dos educadores. Trata-se de uma política educacional de cunho federal, criada para atender a uma demanda apresentada em relação à deficiência na formação docente e ao desinteresse pela escola enquanto campo de atuação. Desta forma, acreditamos fazer-se necessário que, como instituição, aprendamos com as experiências bem-sucedidas proporcionadas pelo Programa e

utilizemos destas experiências para repensar o modo como estamos nos inserindo na escola, seja por meio das práticas de estágio supervisionado, pelos projetos de extensão universitária, seja por meio da formação docente pensada para os professores das escolas.

No Pibid Interdisciplinar, ao tratar a formação docente é unânime entre os acadêmicos a proposição de que as práticas hoje instituídas com os estágios supervisionados sejam modificadas, tomando como exemplo bem-sucedido as experiências desenvolvidas no programa. Como afirma Delfino em seu trabalho de conclusão de curso, “[...] a maior aproximação dos acadêmicos com a escola e a aproximação com o supervisor permitiu conhecer a escola de forma mais densa, nos fazendo sentir parte dela e responsáveis por ela também” (DELFINO, 2015, p. 4). Nos cabe, enquanto IES, aprender com as experiências construídas e buscar a melhoria na qualidade da formação docente.

Considerações finais: o Pibid e a construção do lugar da Arte na escola

Por fim, a experiência do Pibid Interdisciplinar vem nos ensinar que a construção do lugar da Arte na Educação Básica – busca incansável da área – passa pelo processo de reconstrução das concepções sobre Arte e seu ensino na escola de educação básica.

E quais os caminhos para buscar essa mudança para além da experiência do projeto Pibid? O que universidade e escola precisam fazer para ampliar as discussões no interior dos cursos de licenciatura, nas escolas de educação básica sobre os modos de pensar e organizar a formação de professores? Como organizar o modo de inserção dos licenciandos na escola e a forma de estruturar os projetos de formação continuada?

Os relatos e pesquisas já publicados pelo projeto Pibid Interdisciplinar apresentam algumas mudanças no modo de ver e pensar a Arte por parte da comunidade escolar. Um fator de relevância apontado foi a importância dada à formação específica, identificando maior compreensão dos processos históricos que compreendem a polivalência da Arte e necessidade de transformar a forma de organização do ensino de Arte na escola. Nas escolas participantes do projeto, houve a necessidade de repensar o ensino da Arte, pois, na fala de uma das supervisoras, suas especificidades precisam ser compreendidas para

melhor elaboração do espaço, planejamento e direcionamento das práticas.

Verificou-se junto às experiências vividas no projeto Pibid Interdisciplinar que quando o trabalho é realizado de forma comprometida, respeitando as especificidades de cada área da Arte, mas sem perder a coletividade e atuando de forma integrada, abrem-se caminhos para a mudança de sobre suas concepções na escola. Assim, permitindo aprofundar as discussões em busca da valorização do espaço da Arte na educação escolar em suas quatro áreas de formação e se refletindo no engajamento e luta pelo espaço da Arte na escola.

Este fator aponta para a necessidade de criar projetos de formação inicial e continuada que aconteçam de forma integrada e concomitante, em parceria entre universidade e escola, gerando, com isso, uma relação de confiança e compreensão que poderão resultar no fortalecimento da Arte na escola e das licenciaturas envolvidas.

O Pibid, não somente o interdisciplinar UEM, mas em toda sua dimensão nacional, nos proporciona renovar as discussões acerca do ensino da Arte na educação básica a partir das diversas experiências vividas na escola. O Pibid também nos fez questionar o modo como a universidade organiza seu estágio curricular obrigatório para além do ensino de Arte, abarcando todas as licenciaturas. Cabe-nos estar atentos aos questionamentos apresentados e tantos outros presentes em um número considerável de pesquisas realizadas sobre o Pibid, trazendo-os como uma constante em nosso cotidiano, seja na universidade seja na escola. Uma política educacional desta envergadura possui uma importante herança significativa de caminhos para melhoria da qualidade na formação docente.

Referências

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, A. M. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CERESER, C. M. I. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CLÍMACO, J. C.; NEVES, C. M.; LIMA, B. F. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPB: Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, P. 181-209, 2012.

DELFIM, K. R. G. **As funções e usos da música no projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música na Cidade de Maringá -PR**. 2015. 52 f. Trabalho (Conclusão de Curso em Licenciatura em Educação Musical)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

DELFINO, L. de O. **Arte, música e formação humana**: contribuições de uma oficina de música. 2015. 10 f. Trabalho (Conclusão de Curso em Licenciatura em Educação Musical)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

NASCIMENTO, C. A. P.; MENDES, J. J. F. “A formação docente em música e o PIBID: uma relação dialógica”. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. Natal, 2015. **Conferências...** Natal: ABEM, 2015. p.1 a 12.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, L. S.; OLIVEIRA, L. M. M. de. “Além da Máscara Social”. In: FÓRUM DE PRÁTICAS DE ENSINO DE MÚSICA DA UEM, 3., Maringá, 2016. **Anais...** Maringá: UEM, 2016. p. 1-12.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES SANTOMÉ, J.; SCHILLING, C. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-115.

SUBTIL, M. J. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3(30), p. 125-151, 2012.

VEBER, A. Música e Artes Cênicas: discutindo o espaço das artes na escola no contexto do projeto Interdisciplinar PIBID UEM 2014. In: ENCONTRO NACIONAL DO PIBID MÚSICA, 1., 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2014. p. 1-14.

VEBER, A.; ROEFERO, M. V. PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música: pesquisa e formação para a escola de Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 6., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017. p. 1-12.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Potencialização da Educação Básica: interlocuções entre gestão da educação, currículo e interdisciplinaridade. In: BAPTISTA, A. M. H.; HUMMES, J. M.; DAL BELLO, M. P. (Org.). **Arte & educação: o diálogo essencial**. 1. ed. São Paulo: Editora, 2016. v. 1, p. 123-137.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "Reflexão como conceito estruturante na formação docente". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008

11

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PIBID: APRENDIZAGENS OPORTUNIZADAS PELA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

Luciana Cabrini Simões Calvo

Josimayre Novelli Coradim

Introdução

Tendo como questão norteadora ‘O que o Pibid nos ensina sobre formação de professores?’, o objetivo deste capítulo é discutir o que aprendemos e/ou o que ficou saliente sobre formação docente com a nossa participação no Programa, especialmente no âmbito do projeto de Letras/Inglês. Ele, então, traz nossos posicionamentos e visões nos papéis de coordenadoras, formadoras de professores e pesquisadoras³³ atuando e circulando em várias esferas e contextos voltados para a formação docente.

Dentre o que aprendemos e/ou ficou destacado sobre o processo de formação de professores, ressaltamos: i) o desenvolvimento da formação docente em práticas sociais contextualizadas voltadas à docência; ii) a aprendizagem docente como (re)construção/consolidação de uma identidade como tal; iii) a importância da mobilização de diferentes bases de conhecimento do professor (pessoal, experiencial, pedagógica, contextual, dentre outras); e iv) a articulação entre teoria e prática como basilar para a formação (KORTHAGEN, 2001; GIMENEZ, 2005; SOUZA, 2009; CALVO; FREITAS, 2010). Tais aprendizagens são

33

Muitas das considerações realizadas neste capítulo estão embasadas nas discussões empreendidas no âmbito do projeto de pesquisa institucional ‘Formação de Professores de Línguas: aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente’, do qual as autoras fazem parte.

discutidas mais detalhadamente no decorrer do texto.

Formação de professores em práticas sociais contextualizadas voltadas à docência

Como uma das aprendizagens, consideramos que participar do Pibid é uma oportunidade para o professor em formação vivenciar o contexto de atuação profissional desde o início de seu curso de graduação, desenvolvendo atividades contextualizadas e específicas do seu campo de atuação. Tal visão também é defendida por Gimenez (2013, p. 49), a qual, ancorada nos princípios socioculturais de formação docente ('virada sócio-histórico-cultural'), considera que esta perspectiva

[...] toma o processo de formação de professores como emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão.

Empregar as lentes da perspectiva sociocultural para conceber a aprendizagem docente implica considerá-la como “ [...] uma atividade social dinâmica, a qual é situada em contextos físicos, e sociais, e distribuída entre pessoas, ferramentas e atividades” (JOHNSON, 2006, p. 237, com base em VYGOTSKY, 1978; WERTSCH, 1991; SALOMON, 1993; ROGOFF, 2003). Conforme a autora, respaldando-se em Lave e Wenger (1991), Chaikin e Lave (1996) e Wenger (1998), as teorias da cognição situada argumentam que o conhecimento implica práticas vividas, não apenas informações acumuladas, e os processos de aprendizagem são negociados com as pessoas no que elas fazem, por meio das experiências nas práticas sociais associadas com atividades particulares. Dessa forma, a autora assevera que

[...] a posição epistemológica da virada sociocultural sustenta a noção de que as pessoas se desenvolvem como participantes em comunidades culturais e que seus desenvolvimentos podem ser compreendidos apenas a luz de práticas culturais e circunstâncias de suas comunidades - as quais também se transformam (ROGOFF, 2003, p. 3-4). Portanto, tanto a participação quanto o contexto são cruciais para a cognição humana (JOHNSON, 2006, p. 238)

Nessa perspectiva, aprender a ensinar, na visão de Johnson e Freeman (2001), é conceituado como um processo complexo, longitudinal e em desenvolvimento, resultante da participação nas práticas sociais e nos contextos associados com ensino e aprendizagem.

Essa participação é, portanto, vista como um engajamento gradual nas atividades desenvolvidas em uma determinada comunidade de prática. Para Lave e Wenger (1991), uma das características principais da aprendizagem é a participação periférica legítima, que se refere ao processo gradual de aprendizagem das práticas de uma comunidade e de se tornar parte dela.

Para ilustrar como o Pibid tem possibilitado uma aprendizagem contextualizada, situada e por meio do engajamento gradual nas atividades específicas da docência, trazemos aqui a resposta de uma pibidiana a uma pergunta de um questionário que faz parte de um conjunto de dados de nossa pesquisa institucional:

Eu comecei a participar das aulas apenas observando os alunos, o modo da professora de dar aulas e o sistema da escola. Em seguida, a pedido das coordenadoras, comecei a elaborar planos de aulas e aplicá-los em sala de aula, porém a minha participação era restrita a essas poucas atividades. Assim, com o tempo a minha participação foi crescendo e hoje posso dizer que a maior parte das atividades são desenvolvidas por mim e também aplicadas por mim. Acredito que essa foi a minha formação inicial durante o Pibid (Juliana - reposta ao questionário de nossa pesquisa institucional no ano de 2015).

Vale destacar que pensar a aprendizagem docente da forma aqui apresentada não significa desconsiderar o conhecimento teórico do professor. Este conhecimento também será situado e poderá se tornar mais evidente para o aprendiz. Nas palavras de Johnson e Freeman (2001, p. 65): “Quando os professores de línguas têm oportunidades para situar e interpretar esse conhecimento [teórico] em seu trabalho, eles se engajam em um processo de fazer sentido que os empoderam a justificar suas práticas nas teorias que eles compreendem e utilizam em suas salas de aula”.

Para finalizar esta parte, ressaltamos que, aprender na concepção aqui trazida, também se refere a um processo de construção e

constituição identitária. Dessa forma, ao se engajar em práticas sociais voltadas à docência, o professor em formação constrói/desenvolve/(re)constitui sua identidade como tal. É sobre esse aspecto que a próxima subseção discutirá.

Aprendizagem como construção e (re)constituição da identidade docente

Como discutido anteriormente, aprender a ser professor é um processo contínuo que implica na participação em práticas sociais voltadas à docência e na construção/constituição de identidades ao pertencer ou se identificar com uma determinada comunidade.

A noção de identidade empregada neste trabalho é aquela que a concebe como um fenômeno relacional e em desenvolvimento: “[...] não é algo que alguém tem, mas algo que se desenvolve durante a vida toda de uma pessoa” (BEIJARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 3). Neste sentido, Miller (2009, p. 173) traz a concepção de identidade, empregada por muitos pesquisadores contemporâneos, como um processo de desenvolvimento e transformação contínuo. Segundo a autora, a noção unitária é substituída por noções de “[...] identidades fluidas, dinâmicas, contraditórias, mutáveis e contingentes”. A visão de identidade como um processo psicológico é, portanto, ressignificada para um processo social contextualizado (MILLER, 2009).

No que diz respeito à identidade docente, Miller (2009, p. 175) apresenta as suas conceituações gerais como: “[...] relacional, interativa, construída e contextualizada”. Conforme prossegue, devido a essas conceituações, a identidade não é vista como uma entidade, mas é concebida em relação aos elementos discursivo, social, cultural e institucional.

A autora (2009), então, apresenta as seguintes orientações, as quais articulam identidade docente com entendimento, conhecimento e prática:

- a) Foco na natureza da identidade: Para a pesquisadora, os professores em formação precisam entender a identidade como um fenômeno complexo, múltiplo, individual e social. Respalhando-se em Gee (1996), ela sustenta que as pessoas não possuem identidades fixas, mas as constroem

por meio de filiação, contexto e uso da linguagem.

- b) Entendimento da complexidade e importância do contexto: Neste ponto, Miller (2009, p. 178) expõe que “[...] conhecer a escola, as possibilidades do espaço da sala de aula, seus arredores, os recursos, o currículo e o professor supervisor são elementos cruciais que afetam o que os professores podem fazer e como eles negociam e constroem identidade a cada momento”.
- c) Necessidade de reflexão crítica: Para a autora, a reflexão sociocultural crítica considera identidade e questões relacionadas, de indivíduos em contextos específicos, e o papel do discurso em moldar experiências.
- d) Identidade e pedagogia: A autora se respalda em Cummins (2000 apud MILLER, 2009, p. 178) para trazer o argumento de que “[...] precisamos de professores que veem como ponto de partida as identidades dos aprendizes, que iniciam no nível em que os alunos estão e que tratam a vida dos alunos como um recurso primário para a aprendizagem”.

Como podemos notar na discussão aqui trazida, a identidade docente é sempre negociada e ressignificada tendo como base o contexto de atuação e as comunidades nas quais os professores participam. É por isso que, como vimos anteriormente, ela é concebida como situada, relacional e ao mesmo tempo social e individual.

A aprendizagem docente como (trans)formação identitária também é trazida por Flores (2003, p. 206-207, grifo do autor), a qual atesta que:

Aprender a ser professor constitui um processo longo e complexo. A literatura tem enfatizado a sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual (Calderhead e Shorrock, 1997; Hauge, 2000, Flores, 2001) que envolve a (trans)formação da identidade do professor, um processo mediado por experiências, crenças e valores (Sachs, 2001). Para Maclure (1993, p. 312), a identidade **não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas possuem – mas algo que as pessoas usam para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham.** A identidade profissional constitui, portanto, um aspecto central no processo de tornar-se

professor, um processo social e culturalmente situado, complexo, dinâmico, e interactivo que depende do modo como os professores se vêem (e como os outros os vêem enquanto professores) e do modo como entendem e analisam os contextos nos quais exercem sua actividade, bem como os valores e normas que estão subjacentes.

Para finalizar, ilustramos parte do que discutimos sobre aprender a ser professor por meio da inserção e participação em um contexto específico por meio da seguinte cena:

No início do mês de agosto, realizamos, durante os intervalos de aulas na escola, as inscrições para as oficinas de língua inglesa que ministrariamos a partir de setembro. Surpreendentemente, em um dado momento, uma garota chegou e disse: Teacher! (em seguida fez uma pergunta que agora não me recordo). Nesse momento, eu e minha colega nos olhamos e eu pensei (acho que é comigo) - percebi que naquele momento eu já estava sendo vista como parte integrante daquele espaço (Relato escrito da Pibidiana A, na atividade intitulada 'Cenas do Pibid', desenvolvida durante as nossas reuniões semanais).

Neste excerto, observamos que a pibidiana já estava sendo vista como professora pelos alunos do contexto em que ela iria atuar. O Pibid, ao oportunizar a vivência e a atuação do contexto escolar pelo professor em formação, possibilita essa construção identitária. É importante assinalar que essa construção é reforçada pela comunidade escolar, no caso aqui, uma aluna, que já considera a pibidiana como membro da escola.

Mobilização de diferentes bases de conhecimento do professor

Nesta subseção, apresentaremos e discutiremos as bases de conhecimento do professor no que tange sua formação docente inicial, com base nos estudos de Tardiff (2000) e Shulman (1986, 1987). Em seguida, discutiremos como o projeto Pibid-Inglês tem mobilizado essas bases de conhecimento. Gostaríamos de ressaltar que, durante os encontros semanais para discutirmos aspectos teórico-práticos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação docente,

enfaticamos a importância da construção e do desenvolvimento dos vários tipos de conhecimento que permeiam a prática docente e a sua identidade. Considerar e legitimar os saberes/conhecimentos docentes se refere também a uma das aprendizagens vivenciadas por nós ao atuarmos no Pibid.

Quando discutimos o desenvolvimento profissional do professor e como ele aprende a ser professor, há vários conhecimentos que devem ser considerados, dentre eles: domínio teórico; saberes individuais e experienciais; conhecimento de culturas locais; domínio linguístico, transposição didática etc. Esses saberes e/ou conhecimentos necessários para o desenvolvimento docente fizeram parte das pesquisas educacionais na década de 80, em países como Estados Unidos e Canadá (ALMEIDA; BIAJONE, 2005). Com o intuito de sistematizar esses saberes, um movimento de valorização da profissão e legitimação do conhecimento docente, em detrimento de uma concepção de que para ser professor era preciso ter vocação apenas, começa a ser projetado, tornando a profissionalização docente mais respeitada e reconhecida (SHULMAN, 1987). Nesse cenário, as bases de conhecimento docente surgem como um campo de pesquisa na área de formação de professores com o intuito de identificar e apontar uma gama de conhecimentos que deveriam permear os currículos de cursos de graduação e programas de formação de professores (ALMEIDA; BIAJONE, 2005).

Tratando especificamente das bases de conhecimento docente, os estudos de Tardif (2000, p. 13) denominam ‘saberes profissionais’ todo conhecimento que reflete aspectos conceituais e práticos dos professores, o qual se constitui “[...] no e por meio de seu trabalho cotidiano”. Para o autor, esses saberes são classificados como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes ditos temporais são aqueles adquiridos ao longo do tempo e se caracterizam como oriundos da própria história de vida do professor, ou seja, o que ele conhece sobre o ensino, a aprendizagem e a prática docente são adquiridos durante toda sua trajetória educacional. Nesse sentido, o professor carrega consigo toda uma bagagem de conhecimento, crenças, ideologias e representações de uma prática docente. Além disso, esses saberes temporais, também obtidos nos primeiros anos e ao longo da prática docente, são considerados decisivos e essenciais na aquisição de conhecimentos e competências a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que são constituintes da identidade docente e

fazem parte da estruturação da prática do professor. Esses saberes são caracterizados como temporais “[...] pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2000, p. 14).

No que tange os saberes definidos como plurais e heterogêneos, Tardif (2000) afirma que eles são oriundos de diversas fontes, a saber: cultura pessoal e escolar, história de vida, conhecimentos disciplinares advindos da universidade, conhecimento didático-pedagógico da formação profissional, conhecimento curricular, conhecimento experiencial e coletivo. Além disso, esse tipo de saber não é unificado, pois o professor utiliza-se de várias teorias, concepções, metodologias para atingir diferentes objetivos. Para exemplificar esse saber, citemos o trabalho do professor em sala de aula, em diferentes turmas, todas heterogêneas, cada uma com suas peculiaridades, as quais requerem do professor diferentes práticas e estratégias para atingir os diversos objetivos de aprendizagem propostos. É preciso que o professor mobilize uma gama de saberes e habilidades, que envolvem aspectos emocionais, sociais, cognitivos, dentre outros, para atingir os seus objetivos.

Por último, Tardif (2000) afirma que o saber docente também é personalizado e situado: “[...] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15). Por essa razão, o autor nos diz que não é possível estudá-lo somente pelo viés da cognição, ou seja, por meio do pensamento do professor; devemos levar em consideração suas histórias de vida, emoções, poderes, aspectos culturais e suas aprendizagens contextuais. Tardif (2000) prossegue ressaltando que, ao serem situados, ou seja, contextualizados, ancorados em situações específicas, únicas, estão relacionados às suas aprendizagens contextualizadas, “[...] onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 16). Dessa forma, de acordo com o autor, o estudo sobre as mobilizações e construções dos saberes docentes “[...] mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p. 18).

Shulman (1987), por sua vez, ao se utilizar do conceito de bases de

conhecimento, indagou qual seria essa base que o professor deveria ter, questionando se o conhecimento estaria restrito ao seu estilo pessoal (experiência pessoal) e ao seu conhecimento de conteúdo, especificamente. Essa indagação está embasada em estudos passados sobre políticas educacionais e formação de professores, os quais estabeleciam que o ensino pautava-se no conhecimento de habilidades básicas, no conhecimento de conteúdo e nas habilidades pedagógicas gerais. Nesse sentido, o autor questiona como a competência do professor era testada e avaliada: um misto de testes sobre habilidades básicas, competência no conteúdo/disciplina a ser ensinada e observação em sala de aula, ignorando toda a complexidade do processo de ensino.

Na contramão desses estudos, Shulman (1987) advoga por trabalhos que levem em consideração as bases de conhecimento necessárias a um professor para que ele seja capaz de compreender o que sabe e como esse conhecimento pode ser evidenciado em sua prática docente. Nesse âmbito, o autor apresenta algumas categorias que ajudam a definir e compreender as bases de conhecimento do professor. Dentre elas, ele contempla: 'conhecimento de conteúdo', ou seja, o conhecimento e a capacidade do professor em explicar e definir para seus alunos o conceito de determinado assunto e as razões pelas quais aquele conteúdo é utilizado de uma forma e não de outra, por exemplo (SHULMAN, 1986); 'conhecimento pedagógico', princípios, estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelo professor no gerenciamento e organização de suas aulas; 'conhecimento curricular', isto é, a representação de programas delineados para o ensino de assuntos específicos, em um determinado nível, além da variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas; 'conhecimento de conteúdo pedagógico', o qual contempla a compreensão de como ensinar cada conteúdo, um misto de conhecimento de conteúdo e pedagógico em uma forma particular de compreender como determinado tópico/assunto é organizado, representado e adaptado aos objetivos da aula do professor e aos interesses e habilidades dos alunos; bem como a compreensão dos aspectos que tornam a aprendizagem mais fácil ou difícil por exemplo; 'conhecimento dos alunos e suas características', ou seja, conhecimento das necessidades e habilidades dos alunos no que tange sua aprendizagem, bem como o que eles sabem, articulam e aplicam em suas ações; 'conhecimento do contexto educacional', o qual engloba a escola, tanto sua estrutura física quanto instituição de ensino,

seu projeto político-pedagógico, sua cultura local, comunidade na qual está inserida, dentre outros; 'conhecimento das políticas educacionais', considerando seus objetivos, propostas, valores e fundamentos filosóficos e históricos.

Ao traçarmos um paralelo entre os estudos de Tardif (2000) e Shulman (1986, 1987), percebemos que eles “[...] se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores. Professores são sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática” (ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 9). Comparando os estudos trazidos aqui, parece-nos que, enquanto Tardif (2000) apresenta caracterizações relacionadas ao saberes/conhecimentos, Shulman (1987) já enumera os conhecimentos que podem ser mobilizados pelos professores na sua prática.

Após a discussão sobre as bases de conhecimentos trazidas aqui, gostaríamos de ressaltar que essa base não é fixa, por isso as categorias ou tipos de conhecimentos podem ser revistos, reformulados e novas categorias/novos conhecimentos podem surgir ao considerarmos que a aprendizagem docente é sempre contextual e situada.

Diante do exposto, o projeto Pibid-Inglês, com base em suas ações e atividades, promovidas tanto na universidade quanto no contexto da educação básica, almejando o desenvolvimento da aprendizagem docente em estágio inicial e continuado, propicia a mobilização de vários saberes docentes, saberes esses que não temos como pontuar aqui, pois são complexos, situados e contextualizados.

Articulação teoria e prática

Outro aspecto de aprendizagem e que também se destacou nas ações didático-pedagógicas do projeto Pibid-Inglês diz respeito à articulação entre teoria e prática. Compreendemos que a teoria pode embasar a prática docente, mas não como algo que não possa ser questionado e refutável. Nesse sentido, valorizamos tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático do professor, ou seja, “[...] corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor” (CLANDININ; CONNELLY, 1995 apud TELLES, 2002, p. 99).

Entendemos que a aprendizagem docente deve ser pensada por

meio de aspectos teóricos e práticos. Essa relação não pode ser dicotômica, oscilando entre a valorização de uma epistemologia da prática ou entre uma epistemologia de conteúdos teóricos.

No processo de desenvolvimento profissional do professor, consideramos importante que o aluno-professor adquira conhecimentos teóricos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, além de aspectos voltados para a formação docente. Ao ter acesso a essas teorias, o aluno-professor pode discuti-las e didatizá-las em sua prática. Essas experiências devem ser acompanhadas de constantes reflexões, tanto durante quanto após as práticas. Também acreditamos que a prática do professor pode ser teorizada, refletida ou repensada à luz de conhecimentos teórico-práticos advindos de vários contextos.

No âmbito do Pibid-Inglês, as ações, os planejamentos de aulas e os possíveis problemas e inquietações da prática são discutidos de várias formas: ora partem dos aportes teóricos e estudos seminais voltados à formação docente e ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, ora partem de aspectos oriundos da prática de sala de aula. Dessa forma, não privilegiamos somente aspectos teóricos e/ou práticos e nem consideramos a teoria e a prática como uma relação antagônica, mas sim como complementares.

De acordo com Gimenez (2005), no escopo da Linguística Aplicada (LA), teoria e prática não podem estar dissociadas. A concepção de que teoria e prática são dicotômicas pode gerar “[...] equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 9).

Assim, as práticas do Pibid estão voltadas para uma aprendizagem docente que leva em consideração o desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexivo-crítica do pibidiano ao pensar nessa articulação entre os aspectos teórico-práticos. Nessa perspectiva, entendemos que as ações do Pibid-Inglês estão engajadas nas premissas da LA, como uma área de pesquisa multidisciplinar, ao oferecer

[...] contribuições importantes para a superação da divisão entre teoria e prática, especialmente quando toma como ponto de partida os conhecimentos produzidos a partir de experiências pessoais. A teoria se configura, assim, como interlocuções com a prática (GIMENEZ, 2005, p. 193).

Assim, esse projeto, ao pensar a formação docente, privilegia as alternativas propostas pelo pós-método (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001), o qual considera que o aluno-professor precisa dominar tantos os aspectos teóricos quanto os diversos tipos de conhecimento relacionados à prática docente, para que ele seja capaz de adequar e escolher os objetivos, os procedimentos de ensino e as perspectivas teórico-metodológicas que embasarão sua prática, levando em consideração os contextos locais, as políticas educacionais vigentes, a comunidade escolar, os interesses e conhecimentos dos alunos, dentre outros. Dessa forma, ao proporcionarmos esse desenvolvimento profissional, descartamos a visão do professor como mero reprodutor de currículos e consumidores de teorias e adotamos a perspectiva que passa a ver o professor como produtor de teorias a partir das suas experiências práticas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001).

Relacionar teoria e prática é, então, um dos aspectos que ficou saliente para nós ao atuarmos no contexto do Pibid.

Considerações finais

Esse capítulo discutiu algumas de nossas aprendizagens e/ou o que ficou saliente sobre formação docente, ao participarmos do Pibid-Letras/Inglês. Tais aprendizagens envolveram questões relacionadas à formação docente em práticas sociais contextualizadas, à construção e consolidação da identidade docente, às bases de conhecimento do professor e à articulação entre teoria e prática.

Com bases nas discussões realizadas, consideramos que esse programa nos tem propiciado um constante (re)pensar do nosso papel e da nossa atuação enquanto coordenadoras e formadoras de professores. Ao assumirmos esses papéis, nossos olhares têm contemplado a formação docente inicial e continuada. No que diz respeito à primeira, é oportunizado o desenvolvimento das bases de conhecimento do pibidiano em suas várias atuações no projeto, desde em encontros semanais na universidade para discutirmos questões de cunho teórico-prático até mesmo em sua participação no contexto da educação básica, tendo acesso ao conhecimento prático, contextual, curricular, do aluno, da comunidade escolar, dentre outros. Quanto à formação docente continuada, o Pibid possibilita o resgate de algumas bases de conhecimento do professor supervisor e coordenador e o

desenvolvimento de outras, além de propiciar um (re)pensar sobre a prática docente. Ademais, ao trabalhar a formação inicial e continuada de forma conjunta, o programa permite que diferentes atores, situados em contextos diversos, se engajem para pensarem e articularem ações voltadas para o ensino-aprendizagem de inglês na educação básica.

Referências

- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO DA ANPAD, 28., 2005, Local. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 2005. CD-ROM.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Ed.). **Identidade de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 3-45.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. A articulação teoria e prática em um curso de formação docente inicial em Letras: o que dizem os formadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPEDSUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-15.
- FLORES, M. A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Portugal, v. 1, n. 2, p. 189-212, 2003.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. p. 183-201.
- _____. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 41-54.
- JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, D.C., v. 40, no. 1, p. 235-257, 2006.
- JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.
- KORTHAGEN, F. A. J. **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education**. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2001.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University, 1991.

MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; JACK, C. R. (Ed.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 172-181.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, no. 1, p. 1-23, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v. 15, no. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, H. B. M. Contra os desperdícios da experiência: pelo diálogo entre teoria e prática na formação de professores, na perspectiva de profissionalidade docente. In: ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, G. (Org.). **Práticas inovadoras na aula universitária**: possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis: Edufma, 2009. p. 47-62.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis, Pedagógica**, Catalão, GO, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

TARDIF, M. 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**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-20, 2000.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 61-81, 2001.

12

AS SESSÕES REFLEXIVAS NO PIBID LETRAS PORTUGUÊS

Cláudia Valéria Doná Hila
Lilian Cristina Buzato Ritter

Introdução

A formação inicial do professor de Letras, especialmente no Projeto de Iniciação à docência (Pibid) Letras-Português, tem, dentre seus objetivos, o de desenvolver uma formação de caráter reflexivo, na qual os professores em formação possam pensar sobre as práticas desenvolvidas nas unidades concedentes. A formação reflexiva, tal como usada neste capítulo, conforme Zeichner (1993), é entendida como processo de emancipação docente, pois leva o futuro professor não apenas a pensar sobre suas ações, mas, também, a ressignificá-las.

No caso da formação inicial, os futuros professores apresentam dificuldades em sistematizar os conhecimentos apreendidos e comunicá-los, porque, regra geral, vem de uma formação de caráter transmissivo, no qual pouco espaço se dava à reflexão. Nesse sentido, o Pibid coloca-se como um programa fundamental, na medida em que pode propiciar a reflexão na própria ação (SHCÖN, 1987), o que possibilita, também, uma melhor apropriação de conteúdos, bem como auxilia futuros professores a ter uma atitude mais investigativa daquilo que fazem em sala de aula.

Dentro do paradigma reflexivo de formação, várias atividades podem ser instauradas a fim de promover a reflexão dos futuros professores: (a) a análise de situações-problemas vivenciadas na ação; (b) o visionamento de aulas; (c) a escrita dos diários reflexivos e (d) a vivência das sessões reflexivas, objeto desta análise.

Utilizamos do gênero discursivo sessão reflexiva para instaurar momentos de ressignificação que privilegiam quatro eixos temáticos principais no nosso trabalho: (a) a relação teoria-prática; (b) a

transposição didática; (c) o processo de elaboração de materiais de ensino; (d) a relação professor-aluno.

No que concerne ao primeiro eixo – a relação teoria e prática docente, é muito frequente os pibidianos apresentarem dificuldades em relacionar as várias teorias apreendidas no curso com a prática na sala de aula, pois ainda parece não ser comum, nas várias disciplinas da graduação, o trabalho com o componente prático de cada disciplina. De fato, no curso de Letras hoje poucas experiências, além do Pibid auxiliam o pibidiano no efetivo exercício de tornar-se professor, uma vez que os estágios supervisionados acabam não tendo carga-horária suficiente nas escolas, em termos de prática na sala de aula, para que experiências sejam também refletidas.

Em relação ao segundo eixo, o da transposição didática, o desafio é maior, tanto para nos professores coordenadores como para os pibidianos. Segundo Chevallard (1991), o processo de transformação do saber científico em saber ensinável e, posteriormente, em apreendido, sofre diversos tipos de influências, que necessitam ser alvo de discussão: (1) o conhecimento do currículo, dos programas e materiais didáticos; (2) a construção pessoal de cada professor no que concerne a maneira de transformar o conteúdo acadêmico em conteúdo ensinável; (3) o conhecimento que o professor tem dos seus alunos; (4) o conhecimento da instituição escolar, com suas regras, normas e valores; (5) o contexto psicológico do próprio professor, como a sua personalidade, suas crenças pessoais, seus valores; (6) o contexto sociológico, isto é, características grupais e funcionais da sala de aula e da instituição.

A elaboração de materiais de ensino é o terceiro eixo de reflexão das sessões reflexivas, resultado, aliás, dos eixos anteriores. Em grande parte das vezes, no momento de planejamento das aulas ou oficinas, o pibidiano está acostumado a fazer pesquisas nas redes sociais e copiar ou parafrasear o que encontra, não sendo autor do que efetivamente produz, seja porque é mais rápido e fácil, seja porque ainda lhe faltam conhecimentos e saberes (TARDIF, 2007) de natureza variada, para que consiga elaborar seu próprio material.

O quarto eixo de reflexão- a relação professor-aluno, tem como objetivo auxiliar os pibidianos a pensarem e refletirem acerca de questões que envolvam o relacionamento professor-aluno, tais como: a indisciplina; a afetividade; a organização da sala, dentre outras que atuem em dimensões mais psicológicas na sala de aula.

Diante desse contexto, este capítulo analisa os impactos de episódios de uma sessão reflexiva ocorridas no segundo semestre de 2016, com pibidianos que atuaram em oficinas de produção textual no ensino médio. Analisamos o grau de responsividade (cf. BAKHTIN, 2003) de alguns deles, em torno do tema transposição didática do material para a sala de aula. Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte forma: na primeira seção discutimos sobre formação reflexiva do professor; na segunda apresentamos aspectos teóricos-metodológicos do gênero sessão reflexiva, na terceira trazemos a análise dos episódios, seguida de nossas considerações finais.

A formação reflexiva na formação inicial

A formação reflexiva do professor tem sido considerada essencial no decorrer da formação docente inicial (GIMENES, 2002; LIBERALI, 1997; 1999; SCHÖN, 1987). Liberalli (1997) aponta que a reflexão pressupõe a transformação de uma situação anterior, não desejável em algum aspecto. Isso significa, segundo a autora, tornarem visíveis as relações ideológicas que sustentam aquela situação, para que as ações que ali ocorrem sejam devidamente compreendidas e, quando necessário, modificadas.

Para que isso seja possível, a estratégia do questionamento é uma das formas de auxiliar o professor em formação a (re)pensar sobre suas ações. O questionamento pode advir, em nossa experiência, a partir da observação de situações-problema vivenciadas pelos pibidianos em ação ou mesmo antes da ação, como na etapa de planejamento dos materiais didáticos (HILA, 2008).

Além disso, trazer à reflexão à tona, por intermédio de questionamentos, implica, também, tornar explícito (para posteriormente ser modificado) o *habitus* (BOURDIEU, 1990), isto é, o sistema de disposições, de representações e de ações adquiridas ao longo do tempo que podem fazer com que os indivíduos se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Por exemplo, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa por que os alunos acabam repetindo um ensino de caráter transmissivo que, muitas vezes, criticam?

Na realidade, como esse tipo de ensino foi o que mais vivenciaram é, também, o que internalizaram e inconscientemente repetem. Por isso mesmo, é necessário que professores formadores atuem como

mediadores provocando-lhes a reflexão necessária para que velhos padrões, não mais desejáveis de ação na prática de ensino, possam ser modificados ou, pelo menos, pensados para quais situações de interação poderiam ou não serem válidos.

Na visão de Bakhtin (2003), essas representações ancoram-se em dois grandes grupos: na ideologia do cotidiano (isto é, toda atividade mental centrada na vida cotidiana e nas formas de expressão a ela relacionadas) e nos sistemas ideológicos (fixados na moral social, na arte, na ciência e na própria educação) historicamente cristalizados. Esses dois movimentos têm caráter eminentemente dialógico, ou seja, ambos influenciam as ações dos sujeitos e são ao mesmo tempo influenciados entre si.

No caso do pibidiano, é comum que a percepção sobre suas ações esteja baseada apenas ou mais fortemente na ideologia do cotidiano, nas crenças que ele construiu ao longo de sua formação, nas representações que traz do que seja um bom ou mau professor, que precisam ser compreendidas e trazidas à tona por um mediador mais experiente (professor-formador e, também, o professor supervisor) para possibilitar a reflexão das ações docentes, à luz do discurso científico.

Para que esse processo ocorra, é fundamental o papel do outro, pois é a partir dele que temos a possibilidade de adquirir a consciência de nós mesmos. A formação dessa consciência, assim, necessita de mediadores, não ocorrendo ao acaso. Bakhtin (2003) ressalta que, ao produzir um enunciado, o locutor espera do outro uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. É no encontro entre essas duas instâncias – locutor e destinatário – que a interação se realiza e que a tomada de consciência pode emergir.

Os graus de responsividade ante um enunciado podem ser de natureza variada: ‘ativa’, quando a resposta é imediata; ‘silenciosa’, quando a resposta ou compreensão é imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação; de ‘efeito retardado’, quando a resposta deslocada temporalmente da situação de origem.

Refletir, portanto, pressupõe quando pensamos no processo de formação docente, inevitavelmente: (a) trabalho de coautoria; (b) de questionamento; (c) de colaboração/negociação entre os participantes de uma situação determinada) e (d) de envolvimento em discussões acerca de questões do mundo real do professorando/professor, como: -o que

significa ensinar e aprender; -as razões que justificam determinadas escolhas em sala de aula, quer quanto ao conteúdo ou quanto aos materiais; o tipo de tarefas solicitadas; a disciplina na sala de aula e à sua organização ou, ainda, sobre as representações que os alunos têm de si mesmos e dos outros. É nesse quadro que as ações podem ser compreendidas, questionadas e repensadas

Portanto, no processo de formação docente do pibidiano, o professor coordenador e o supervisor podem e devem estimular o desenvolvimento reflexivo por meio de diversos instrumentos. No nosso caso, consideramos o gênero discursivo sessão reflexiva como um dos instrumentos propiciadores da reflexão do professor em formação.

O gênero discursivo sessão reflexiva

Um dos objetivos do Pibid, de forma geral, é levar o professor em formação refletir sobre a prática docente, a partir de questionamentos que levem à construção e a ressignificação dos vários saberes constitutivos do trabalho do professor.

A sessão reflexiva (SR), conforme Santos (2011) é um gênero do discurso que se caracteriza por ser um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, de forma a descrevê-las, informá-las, confrontá-las e reconstruí-las. Pode ser utilizada por pesquisadores, professores em campo de estágio, de pesquisa ou de projetos de ensino, a exemplo do Pibid.

Essas ações, baseadas nos estudos de Smith (1992), partem da ideia de que, para refletir sobre ações desenvolvidas na e fora a sala de aula, o professor em formação inicial ou continuada precisa primeiramente descrever o que está acontecendo, como forma de diagnosticar o evento. Nessa fase, ele realiza uma descrição da aula ou do evento, sem emitir quaisquer julgamentos, para perceber o que está ocorrendo. Depois disso, deve informar, ou seja, analisar por que tais ações ocorrem, informando teorias científicas de apoio que as expliquem. Essa fase é importante para que o pibidiano perceba que as ações em sala de aula refletem teorias científicas e precisam ser compreendidas à luz delas e não por conhecimentos empíricos. Na sequência, na etapa do confrontar, o professor em formação (ou pesquisador ou o efetivo professor) deve pensar que valores ideológicos o levam a agir daquela maneira ou que tipo de formação para cidadania tais eventos provocam, e, por fim, no

momento de reconstruir, como aquela situação pode ser reconfigurada, caso haja necessidade.

Vieira-Abrahão (2006) denomina as SRs de 'sessões de visionamento', um instrumento para analisar o contexto escolar e refletir sobre as ações, concepções, processos e crenças que emanam da prática docente. Essas sessões podem ocorrer tanto na formação inicial como continuada. Já Silva e Brum (2014) traz um conceito de SR, mais próximo aos estudos dialógicos, caracterizando-a como uma prática social que tem por finalidade refletir sobre as ações pedagógicas buscando, também, sua descrição, informação, confrontação e reconstrução.

A esfera de circulação da SR é a escolar. Exatamente por isso está cercada de ideologias e crenças que podem explicar, no momento das sessões, diferentes apreciações valorativas dos participantes e que, portanto, devem ser levadas em consideração. A esfera, aliás, para Bakhtin (2003) não é um mero repositório de gêneros discursivos, mas, ao contrário, é um campo ideológico no qual emergem vozes sociais e ideologias que configuram os diversos sentidos de um gênero.

O espaço de um SR pode ser uma sala de aula, uma sala de reuniões ou qualquer local que, de alguma forma, esteja relacionado à escola. Os participantes são normalmente professores em formação inicial e continuada, que podem assumir diferentes posições sociais na sessão (como professores, como alunos, como pesquisadores, como cidadãos, etc). Os que funcionam como mediadores, podem ser professores e/ou pesquisadores e os interlocutores diretos assumem posição de professores em formação inicial ou continuada.

Quanto aos temas de uma SR, podem envolver diferentes aspectos relacionados às ações no espaço escolar: observações do contexto de ensino, observações de aulas, planejamento de materiais, ações de docência, dentre outras.

No que se refere à estrutura composicional da SR, Silva e Brum (2014), ao estudarem a organização retórica do gênero, baseados na abordagem da Sócio Retórica, chegam a três movimentos principais das SRS, que adaptamos para as SRs desenvolvidas no Pibid Letras-Português:

Tabela 1- Estrutura retórica das SRS no Pibid Letras-Português

SR	Movimento 1 Abertura da Sessão	Movimento 2 Andamento da Sessão	Movimento 3 Encerramento da sessão
Movimentos e passos	Passo 1: Saudações. Passo 2: Organizar a sala em um grande círculo. Passo 2: apresentar participantes : (a) professor coordenador (que dirige a sessão); (b) professor supervisor; (c) pibidianos. Passo 3: Informar o tópico central da discussão.	Passo 4: Introduzir o tópico para discussão, por meio de: (a) uma questão geradora; (b) uma questão problematizadora; (c) uma cena de aula; (d) um relato de experiência; (e) um diário de observação; (f) um episódio de aula filmado ou descrito ; (g) um exemplo de transposição didática sobre o tópico em discussão; (h) uma parte de material didático. Passo 4: Discutir o tópico: (a) pela sistematização dos conceitos principais discutidos; (b) por um relato do que funcionou e do que não funcionou em uma atividade prática; (c) por meio de exemplos da transposição didática do tópico central; (d) a partir de leituras realizadas; (f) por meio de uma proposta de atividade	Passo 5: Antecipar atividades ara próximo encontro por meio de: (a) Indicação de leitura; (b) Reorganização da atividade. Passo 6: encerrar a sessão. Passo 7: Despedidas.

		prática para ressignificar o tópico em discussão; (g) por meio de questionamentos lançados aos participantes.	
--	--	--	--

Fonte: As autoras.

Ressaltamos que inserimos em cada passo várias formas de organização da sessão, a depender sempre do tópico e do objetivo definido pelo coordenador. Em nossas reuniões procuramos diversificar tanto o tema da sessão, como as estratégias que utilizamos para discuti-lo. Sobre um desses temas é que discutimos na próxima seção.

As sessões reflexivas no Pibid Letras/Português

O trabalho do Pibid-Letras/Português, dentro da universidade, funciona como reuniões semanais de 4 horas-aula. Para tanto, dividimos no mês essas reuniões em 4 grandes temáticas:

- primeira semana: formação teórico-metodológica;
- segunda semana: planejamento conjunto de oficinas;
- terceira semana: curso de extensão ou planejamento;
- quarta semana: sessões reflexivas.

Nas sessões reflexivas, procuramos trazer sempre um tema diferente de discussão, para que diferentes saberes, envolvidos no processo de tornar-se professor, sejam mobilizados. A sessão que apresentamos teve como tema a transposição didática do gênero artigo de opinião para um terceiro ano, de uma escola do noroeste do Paraná e será apresentada conforme os movimentos descritos na Tabela 1, com a apresentação de fragmentos de três episódios.

- Movimento 1 – Abertura da sessão

Iniciamos a sessão colocando pibidianos e supervisores em um grande círculo e apresentando o tema da discussão: a transposição

didática da oficina sobre o gênero artigo de opinião em situação de vestibular. A fim de facilitar nossa discussão, transcreveremos parte de três episódios (doravante E1, E2, E3), que envolvem os pibidianos (P1, P2...), as supervisoras (S1, S2) e professora coordenadora (PC). Na sala encontravam-se 25 pibidianos e dois supervisores.

- Movimento 2 – Andamento da sessão

Episódio 1 – sessão reflexiva, movimento 2, passo 3: introdução do tópico 1 de discussão	
DVD: Início: 5'14" - Término: 10'30"	Data: 22/10/2017 – sexta-feira

Pessoal, vamos começar? Gostaria de iniciar a sessão com um fragmento do diário de observação de M.: [...] **a professora explicou o que era o artigo de opinião a partir do material elaborado, afirmando que o mesmo trabalha com temas polêmicos. Na sequência ilustrou alguns temas quando um dos alunos lhe perguntou qual era a diferença entre o artigo de opinião e a dissertação. A professora afirmou que não há muita diferença, quem ambos tratam de temas polêmicos, mas um se escreve na escola outro circula em jornais** (PC, grifo nosso).

O tópico 1 da discussão trata de uma falha conceitual no processo de transposição didática do conteúdo acerca das diferenças entre os gêneros artigo de opinião e dissertação escolar. Para iniciar a reflexão, fizemos uso de um fragmento de um diário de observação de uma das aulas dos pibidianos, tenho em vista que as aulas, quando não podem ser gravadas, um colega fica à disposição para realizar a observação e descrição da aula, material esse que fica para um banco de dados à disposição de todos envolvidos no projeto, tanto para as sessões reflexivas, como para outros projetos.

O tema da discussão trata de uma falha na explicação do pibidiano, por meio da escrita do diário de um dos colegas. O diário de observação, aliás, é um excelente instrumento para provocar reflexões iniciais, especialmente quando as sessões de filmagem não são possíveis. Hila (2008) evidencia que os diários (de observação, de aprendizagem e de reflexão) estabelecem interlocução efetiva entre professores em formação e professores formadores, colaborando para a compreensão do agir do professor. Assim, ao invés de citar a falha mais objetivamente, e

causar alguma reação de constrangimento no pibidiano. o diário, como instrumento para abertura da discussão, faz com que eles, especialmente os que deram a aula, consigam por si sós perceberem a falha, porque, também, já estão acostumados com esse instrumento e porque já sabem o valor dele para o crescimento profissional.

Liberalli (1999) explica que os diários permitem um distanciamento da ação e que, por isso mesmo, quando confrontados em outro momento, podem promover a ressignificação do evento observado.

Episódio 2 – sessão reflexiva, movimento 2, passo 4,: discutindo o tópico 1

DVD: Início: 5'14" - Término: 40'30"

Data: 22/10/2017 – sexta-feira

Pessoal, vamos começar? Gostaria de iniciar a sessão com um fragmento do diário de observação de M.: [...] **a professora explicou o que era o artigo de opinião a partir do material elaborado, afirmando que o mesmo trabalha com temas polêmicos. Na sequência ilustrou alguns temas quando um dos alunos lhe perguntou qual era a diferença entre o artigo de opinião e a dissertação. A professora afirmou que não há muita diferença, quem ambos tratam de temas polêmicos, mas um se escreve na escola outro circula em jornais.** Vamos pensar um pouco sobre isso? Vocês me disseram que nas produções dos alunos eles acabaram fazendo muito a dissertação, porém se na aula afirmaram que as diferenças são apenas no suporte isso não era esperado? O que houve aqui? Com a explicação? (PC, grifo nosso).

Então [...] prof. a gente fez a aula, mas realmente só percebemos na hora de ensinar que não tínhamos compreendido as diferenças (P1).

Tá..então vamos voltar ao texto que lemos da Uber e ao texto da Granatic sobre dissertação e também ao que Bakhtin comenta sobre as condições de produção de um enunciado. Vocês concordam que se são dois enunciados diferentes são dois gêneros diferentes? (PC).

(A maioria balança afirmativamente a cabeça)

[...] Pois bem, então quais as condições de produção de um artigo? (PC).

Tem o articulista né que escreve para um jornal ou revista de boa circulação, na esfera jornalística com o objetivo de defender uma posição [...] (P2).

Ok [...] e a dissertação P1? Onde ela circula, além da escola? (PC).

Tá [...] ela só circula na escola né ou na esfera da educação em concursos, mas também defende uma posição sobre temas polêmicos né... então parece a dissertação (P1).

Pessoal quem se lembra quando lemos Bakhtin quais são os elementos do constitutivos do gênero? (PC).

O conteúdo temático, a estrutura e o estilo (P3).

Ok, e o texto que vimos da Uber dizia que em muitas situações a diferença entre um gênero e outro, além de suas condições efetivas de circulação, também vão se diferenciar em pelo menos um desses aspectos, então temos que tanto o artigo como a dissertação tem os mesmos temas, é isso? (PC).

(A maioria responde que sim)

[...] então vamos pensar..voltem aos textos de apoio que debatemos onde está a diferença pensando nesses gêneros em situação de vestibular? (PC).

Será a estrutura? (P2).

Por quê? (PC).

No texto da Rodrigues ela coloca que o contra-argumento parece ser uma marca importante do artigo assinado né e depois vimos no PIC de C. eE. e nos seminários que esse item realmente ficou bem marcado pra diferenciar além da situação de produção (P2).

Isso mesmo [...] então vejam o gênero dissertação circula na escola apenas, defende um ponto e vista sobre um determinado tema, mas não necessariamente precisa trazer os contra-argumentos (PC).

Mas prof.. mas quando tem uma dissertação que apresenta os pontos positivos de um tema, por exemplo, a eutanásia, e os negativos como diferenciar do artigo? (P2).

Posso opinar? (PC balança afirmativamente a cabeça)..entendo que são gêneros bem diferentes primeiro pelas condições de produção mesmo, quem escreve um artigo quer além de expor uma opinião, quer de certa forma agir sobre o outro, além disso é marcante as diferenças de estilo entre a dissertação e o artigo. Naquele artigo do Kanitz que trabalhamos a gente viu a presença de figuras de linguagem, de marcas de interlocução, de juízos de valor, de modalizadores enfim é bem diferente da linguagem usada na dissertação mais clichetescas mesmo [...] (PF).

Isso mesmo, então vejam... são gêneros distintos porque tem condições de produção distintas e além da questão do contra-argumento que ficou específica para o vestibular, porque em circulação real muitos artigos de opinião não trazem argumentos, o

traço mais distintivo é realmente o tratamento dado a linguagem. P3 que estava no grupo da oficina entendeu a diferença agora? (PC).

Então quer dizer que não é apenas a linguagem né, mas as condições de produção também,,, então fica difícil um aluno fazer artigo de opinião né numa esfera como o vestibular e em 15 linhas e pensando que eles não tem muito vocabulário (P3).

Sim, por isso voltam na dissertação porque sabem que serão avaliados e que precisam de boa nota, assim repetem o modelo que tem internalizado que é da dissertação (PC).

Ai prof.. ensinamos errado e agora? [...](P2).

O E2 nos evidencia que, inicialmente, os pibidianos declaram que apenas perceberam que não tinham entendido a diferença entre o gênero artigo de opinião e dissertação escolar no momento da ação. Schön (1987) explica que essa situação é bastante comum, ou seja, normalmente o professor aprende muito mais enquanto age do que enquanto planeja. Isso porque, no momento do planejamento, muitas de suas ações são todas ainda de forma inconsciente, sem muita reflexão, especialmente quando utilizam-se de materiais prontos, que não foram por eles elaborados. Entretanto, percebemos, pelo diário escrito da aula, que os pibidianos, naquele momento, não perceberam a falha na explicação. A responsividade, nesse momento na sala de aula, foi do tipo silenciosa, com necessidade de reformulação; exatamente por isso é trazida à tona na sessão reflexiva.

A sessão reflexiva é que vai oportunizando a tomada de consciência da falha cometida. Para auxiliar esse processo, a PC discute o tópico trazendo à tona os textos teóricos anteriormente trabalhados e, por meio da estratégia do questionamento (HILA, 2008) vai, aos poucos, estabelecendo distinções significativas entre os gêneros dissertação e artigo de opinião.

Colaborando com esse processo destacamos, também, o papel da supervisora que estabelece a distinção final entre os gêneros, ao comentar sobre as marcas de estilo do artigo. Nesse caso, juntamente com a PC ela funciona como uma mediadora mais experiente e conhecedora do assunto para auxiliar a apropriação dos alunos.

Importante ressaltar que para auxiliar as dúvidas entre os gêneros, a PC recorda alguns instrumentos, anteriormente vistos e trabalhados, que tiveram a função de dar suporte científico aos objetos de ensino,

notadamente os saberes científicos (cf. TARDIF, 2007), na retomada dos autores anteriormente discutidos e nos seminários realizados sobre os gêneros que seriam objetos das oficinas e, também, por um Projeto de Iniciação Científica (PIC) desenvolvido por pibidianos sobre o tema.

Assim, o conhecimento científico que, antes da ação, parecia ter sido compreendido, na ação mostra-se equivocado, não internalizado. É a sessão reflexiva que, novamente o recupera, e consegue, gradativamente, fazer com que os pibidianos revejam suas ações, as entendam para posteriormente possam ressignificá-las. Logo, a ação vai sendo repensada, não apenas com base na voz da professora coordenadora, mas, também, nas diversas vozes presentes no discurso científico, na voz da professora supervisora, dos colegas e na metodologia desenvolvida pela PC anterior às oficinas.

Ao final desse episódio, a PC faz um resumo das constatações realizadas, que também funciona como uma estratégia de aprendizado, enriquecida com a fala de P3, que conclui que ao escolarizamos um gênero do discurso como o artigo de opinião, e ao pensarmos que ele está sendo usado numa esfera predominantemente avaliativa, como é o vestibular, isso acaba por dificultar que o aluno realmente escreva o gênero, voltando a escrever a tipologia dissertativa que está habituado. Assumindo uma responsividade ativa nesse momento, P3a vi além daquilo que se esperava como tema a ser revisto na sessão, instaura uma reflexão para além da apropriação do próprio gênero, para as condições de produção da prova de redação do vestibular.

Episódio 3 – sessão reflexiva, movimento 2, passo 4,: discutindo o tópico 2	
DVD: Início: 40'30" - Término: 80' 14"	Data: 22/10/2017 – sexta-feira

Na sequência da mesma sessão, o Episódio 3 traz um outro subtema, ainda referente, ao trabalho com as oficinas o artigo de opinião-a tipologia de exercícios para aula de leitura. Para introduzir o tópico, a PC traz as questões da aula de leitura desenvolvidas para o texto 'Fazer o que e gosta', de Stephen Kanitz, retirado do seu blog pessoal (blog.kanitz.com.br) e, também, parte do próprio relato dos pibidianos de que a aula não tinha dado muito certo.

Então pessoal..vocês disseram que a aula de leitura começou bem, mas depois virou uma bagunça, o que houve? (PC).

A gente fez certinho a motivação para o texto, levamos o vídeo, eles gostaram, fizemos um pequeno debate e depois fomos para o texto, até aí tudo bem, daí quando entregamos as perguntas foi só chiadeira... daí não faziam, uns dois ou três.. os outros enrolaram até o final da aula. A gente ficou chateado porque fizemos as questões direitinho, seguindo todas etapas de leitura, colocando exercícios de análise linguística, mas não deu certo, frustrou geral (P1)..

Muito bem, vamos tentar pensar sobre isso então. Vou entregar para vocês uma outra aula, com outro artigo, quero que deem uma olhada em como os alunos elaboraram as perguntas ta (PC).

(Após um tempo)

Então pessoal, essa é uma aula desenvolvida por outros pibidianos no ano passado. Um artigo de opinião com o mesmo número de questões que vocês elaboraram, 13 no total. Mas qual a diferença? Tem questões de contexto de produção, de compreensão e de interpretação? (PC).

(A maioria balança a cabeça afirmativamente)

Tem.. mas tem questões fechadas, a gente colocou tudo aberta (P2).

Por quê? (PC).

Pra fazer eles pensarem e sair daquela coisa de ficar marcando x (P2).

Tá, daqui a pouco voltamos nisso, que outro tipo de questões a gente tem? (PC).

Lacunadas e tem uma cruzada (P3).

Então temos questões abertas, fechadas, lacunadas, cruzadas. Vamos relembra o texto de Dolz eu lembro quando trabalhamos a sequência didática. Lá ele orienta que para fazer as questões de exploração do texto, independente da idade e nível, sempre é bom o quê? (PC).

Variar o tipo NE (P4).

Isso gente, pensem se eu chegasse aqui agora dando um texto pra vocês com 13 perguntas abertas e pedisse para responderem, qual seria a sensação de vocês? (PC).

A gente também não ia gostar nadinha (risos) (P3).

Então lembram que estudamos as características da geração Y e Z antes das oficinas, para conhecer melhor o adolescente, o que eles tem de comum? (PC).

São pragmáticos, imediatistas, querem tudo rápido (P2).

Então isso quer dizer que as atividades de leitura devem servir para trazer as etapas, mas podemos melhorar isso variando as tipologias de perguntas deixando mais atraente para o aluno (PC).

Mas prof achei que pergunta do tipo lacunada por exemplo só servia pra criança pequena. E também o que P2 falou de marcar x muito vestibular; (P1).

Claro que não. Para grandes também (risos) (PC).

Então prof a gente achava que não podia, que tinha que ser só aberta, mas realmente fica mais interessante assim, colocar um pouco de lúdico neh, de visual porque eles são muito visuais (P2).

Então dá pra deixar as mesmas questões, mas com formatos diferentes né, especialmente aquelas mais difíceis fazendo umas pontes, é isso? (P1).

Isso mesmo, estabelecendo pontes entre o que eles já tem internalizado, com aquilo que não tem, ou dando suporte nas questões para perceberem parte do conhecimento (PC).

O E3 traz uma discussão importante envolvendo a transposição didática e a elaboração de material para adolescentes. Diferentemente do E2, a PC traz agora um material didático como instrumento para iniciar a discussão e estabelecer o confronto com o material dos pibidianos. A reflexão se instaura pela comparação entre os dois materiais. De fato, a comparação é considerada uma categoria de pensamento superior, que auxilia o aluno no processo de reflexão.

Vigotski (2000) afirma que, ao comparar e, ainda, ao ilustrar, mobilizamos atitudes necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso mesmo, o coordenador de uma sessão reflexiva, precisa planejá-la cuidadosamente e escolher qual ou quais instrumentos podem ser mais interessantes para provocar a reflexão e, principalmente, auxiliar na apropriação de saberes, como é o caso da que analisamos. Tanto quanto a aula, a sessão reflexiva deve ser planejada e não funcionar como um bate-papo que não tem nem objetivos demarcados e nem organização necessárias para que realmente instaure processos de desenvolvimento nos participantes.

Para auxiliar a discussão, novamente a PC traz tanto o saber científico (ao rememorar o texto de Dolz) e, também, saberes mais pragmáticos, como as diferenças entre as gerações Y e Z, trabalhadas antes das oficinas, cujas fontes foram textos retirados de sites variados. Esses dois tipos de saberes, mais uma vez em consonância com a

estratégia do questionamento, auxiliaram os alunos a passarem por um novo processo de internalização, ainda no momento da ação, de responsividade silenciosa. Entretanto, P1, ao final do episódio, passa a manifestar uma responsividade ativa, resumindo novos procedimentos de ensino.

Considerações finais

Iniciamos este capítulo com o propósito de discutir o papel da sessão reflexiva para o processo de formação docente do pibidiano. Os resultados evidenciaram que esse gênero: - auxilia no processo de reflexão; - promove uma nova ressignificação dos saberes mobilizados durante a ação do pibidiano; - amplia os conhecimentos; mobilizados antes, durante e após a ação.

Ressaltamos, no entanto, que para as sessões se configurarem como efetivo instrumento de ressignificação dos saberes dos pibidianos, faz-se necessário toda uma mobilização anterior, evidenciada nos episódios, do trabalho do coordenador, com os saberes científicos, por meio de diversos gêneros que também atuam como instrumentos de formação, a exemplo dos debates de textos envolvendo os objetos que serão tema das aulas; os seminários, que auxiliam a apropriação teoria e metodológica dos saberes científicos; a análise de materiais didáticos e a comparação de materiais com falhas com bons materiais; a observação de aulas; a escrita de diários; a filmagem das aulas e projetos de iniciação científica, dentre outros.

De qualquer forma, a sessão reflexiva é um gênero que converge para a prática reflexiva de formação do professor, para a concepção dialógica de ensino de línguas e principalmente para o desenvolvimento de atitudes que, no final de contas, auxiliam a desenvolver a autonomia e a identidade do professor em formação.

Referências

- BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

GIMENES, T. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002.

HILA, C. V. D. O gênero diário na formação inicial do professor. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 10, n. 21, p. 99-120, 2008.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1997.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado)- PUC, São Paulo, 1999.

SANTOS, C. L. B. dos. **A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública**: que gênero discursivo é esse? In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: PUC, 2011. p. 34-48.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, E. A. da; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 29, p. 186-201, 2014.

SMITH, J. Teachers work and politics of reflection. **American Educacional Research Journal**, London, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.e d. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H.-V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco o professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 241-394

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

.

13

ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: HISTÓRIA, NORMATIVAS E EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID

Mirian HisaeYaegashiZappone

Introdução

Em relação à situação muito particular do Brasil enquanto país colonizado, a história do ensino de literatura, assim como de outras disciplinas, é marcada por ausências e precariedades advindas do sistema político-econômico extrativista e exploratório instaurado por Portugal e que só muito tardiamente veio a valorizar a educação. Assim, partindo do ensino religioso dos jesuítas e passando pelas escolas informais do período colonial, o estabelecimento pleno de um sistema educacional só se deu em nosso país a partir do século XX, com a instituição do ensino médio obrigatório (em 1931, com a reforma de Francisco Campos), com certa universalização do ensino fundamental e com a ampliação dos cursos de nível superior. Neste panorama, vale investigar como a literatura tornou-se disciplina escolar no nível médio de ensino e o *status* que esta disciplina goza atualmente.

Fato que merece destaque e é fundamental para a compreensão da própria configuração/organização do ensino de nível médio em nosso país é sua relação intrínseca com as formas de acesso ao ensino superior. Em suas pesquisas sobre a disciplina Português na escola secundária brasileira, Razzini (2010) evidencia que os Exames Preparatórios (antigos exames de acesso aos cursos superiores) tiveram influência decisiva tanto nas disciplinas eleitas para o ensino secundário (de nível médio) quanto em sua trajetória. Este fato se deu porque, não sendo um nível de escolarização instituído formalmente, sua conclusão não era obrigatória para o acesso aos cursos superiores do país. Assim, sem esta obrigatoriedade, os estudantes realizavam estudos específicos apenas das disciplinas solicitadas para os Exames Preparatórios de modo que os

estudos anteriores ao ensino superior acabaram se caracterizando por seu caráter propedêutico, ou seja, eram apenas preparatórios para uma etapa que se seguiria posteriormente. Entretanto, mesmo depois de oficialmente instituído como um nível de ensino obrigatório, os estudos de nível secundário ou médio permaneceram com seu caráter propedêutico, tal como ele se caracteriza até hoje, gerando polêmicas e políticas que ora acenam para seu caráter preparatório, ora para seu caráter formativo. Esta gênese do ensino médio, estritamente ligada às formas de acesso ao nível superior, é evidenciada por Razzini:

Pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro foi sistematizado quando as academias de direito, seminários e escolas militares passaram a oferecer num só lugar as **aulas menores** (já desmembradas das Primeiras Letras, ou seja, do ler-escrever-contar) que, junto com liceus e colégios públicos e particulares iriam substituir paulatinamente as aulas régias avulsas, regulamentadas desde o século XVIII (RAZZINI, 2010, p. 5, grifo nosso).

A partir desta mudança – das aulas régias para aulas preparatórias – multiplicaram-se os cursos de aulas preparatórias, sendo que cada faculdade indicava os conteúdos necessários para acesso a elas, gerando grande heterogeneidade de programas. Neste contexto, Haidar (1972) assinala que medidas centralizadoras são adotadas pelo governo a fim de uniformizar tais programas. Uma das estratégias para tal uniformização foi a adoção dos programas do Colégio Pedro II como modelos a serem seguidos. Seja pela superioridade de seu ensino, por sua situação geográfica ou pela formação acadêmica de seus professores, o Colégio Pedro II se tornou, efetivamente, um modelo de ensino secundário para escolas de todo o país. Ao cotejar a legislação do nível secundário brasileiro juntamente com os programas e manuais didáticos adotados por instituição de ensino em seu estudo, Razzini (2010) identifica quatro diferentes fases do ensino de língua portuguesa por meio da qual se pode observar também, o ensino de literatura. Nesta trajetória, destacam-se tanto a ampliação da carga horária de Língua portuguesa e de literatura quanto os aspectos metodológicos de seu ensino.

Literatura na escola brasileira no nível médio: de sua introdução nos currículos até as décadas de 1980

A primeira fase, que abrange os anos de 1838 a 1869, caracteriza-se pela subordinação ao Latim, já que o estudo da gramática nacional se baseava em práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, tais como leitura e recitação. Em análise dos compêndios e programas deste período, Razzini (2010) destaca o peso de autores portugueses tanto nas obras didáticas quanto nas seletas utilizadas para leitura. Destaca-se, ainda, a baixa carga horária da disciplina, presente apenas no primeiro ano. Em relação à literatura, o peso maior ainda estava na Poética com incursões de literatura nacional por meio de leitura de autores brasileiros, mas com carga horária bem menor do que os estudos de gramática e Retórica.

Na segunda fase, fato importante é a inclusão do Português nos Exames Preparatórios, o que levou a novo *status* desta disciplina, culminando com o aumento de sua carga horária, além da inclusão de conteúdos como redação e composição. Chama atenção o fato de que nas aulas de gramática, junto às gramáticas propriamente ditas, os textos didáticos utilizados sempre eram compostos de textos literários (de autores portugueses e nacionais) a partir dos quais os estudos de gramática e de sintaxe eram feitos, ou seja, a literatura figurava, precipuamente, como modelo de língua a ser seguido pelos alunos nos exercícios de composição ou mesmo em exercícios ortográficos. O estudo do texto literário *per se* se concentrava nos anos finais, destacando aspectos teóricos dos gêneros literários (prosa/poesia) além de análises de estilo, declamação e composição (Razzini, 2000). Nota-se, neste momento, a tentativa de simplificar a adoção de seletas literárias por meio da adoção da *Seleção Litterária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, que, além de concentrar-se em autores nacionais, também apresenta, cronologicamente, autores/textos do século 16 até o século 19.

Entre 1890 a 1930, terceira fase aludida por Razzini (2010), em plena onda republicana e nacionalista, nota-se a ênfase em disciplinas que poderiam reforçar a identidade nacional, tais como História, Geografia, Língua e Literatura Nacionais. Observa-se, também, o aumento do *status* da disciplina Português, uma vez que seus conteúdos passam a ser exigidos para a entrada em todos os cursos superiores, distinção não

aplicada à literatura, uma vez que a disciplina História da Literatura Nacional, além de não fazer parte dos preparatórios, ficou restrita ao último ano do curso secundário do Pedro II, sendo estudada apenas pelos raros alunos que se tornavam bachareis em Letras. Neste período, é claro o declínio da Retórica e da Poética e a franca ascensão da literatura nacional. Seja pelo impulso de onda nacionalista que reforçava o aspecto identitário de nossa literatura, a *Seleção Litteraria*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, precisa ser reformulada a fim de ampliar seu caráter representativo. Com a troca de um dos autores, o novo compêndio a ser adotado seria a *Antologia nacional* (1895), de Carlos de Laet e Fausto Barreto. Enfatizando a autonomia da literatura brasileira por meio da separação de autores portugueses e brasileiros, este livro apresentava uma organização cronológica de autores, em ordem inversa, portanto, um recorte historiográfico no qual se fazia o reconhecimento da literatura brasileira que acabou por estabelecer um modelo de ensino de literatura, além de permanecer na escola brasileira por mais de setenta anos. Embora apresentasse um panorama da literatura brasileira, em seu caráter autônomo, as sugestões de atividades presentes nos programas do Colégio Pedro II sugerem que ela era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição, evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta. Segundo Razzini (2010, p. 18), “[...] a longevidade da Antologia Nacional no currículo de Português nas séries iniciais do curso secundário reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional em que autores e textos eram considerados, sobretudo, paladinos da linguagem”. Outro fato importante deste período foi a instituição, em 1911, dos exames vestibulares, ou seja, provas de acesso ao ensino superior realizadas pelas próprias faculdades nos vestibulos das faculdades e não mais nos estabelecimentos secundários.

A quarta fase referida por Razzini (2010) inicia-se em 1931 com a instituição da obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário para acesso ao ensino superior, somada ao definitivo desaparecimento dos Exames Preparatórios por força da reforma Francisco Campos (1931). Neste momento, observa-se o declínio da influência do Colégio Pedro II como modelo de ensino e de currículo, já que foram criadas outras instâncias normativas do ensino secundário tais como o Conselho Nacional de Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático

(1938) que passaram a exercer as antigas atribuições daquele Colégio. Este período culmina com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, feita pelo ministro Gustavo Capanema, que institui a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, ensino ginásial, composto de 4 séries e o 2º ciclo, de três séries, podendo ser curso clássico ou científico. A presença do estudo da língua portuguesa se intensifica, uma vez que a Reforma Capanema propunha a língua como elemento de 'unidade espiritual' e de organização e conservação da cultura brasileira. Deste modo, todas as séries do ensino secundário são contempladas com grande carga horária de língua portuguesa. O estudo da literatura, por sua vez, aparecia a partir do último ano do primeiro ciclo e nas três séries do segundo ciclo, nos quais se enfatizavam noções gerais sobre literatura, escolas literárias, figuras de linguagem, versificação, gêneros literários bem como a história da literatura portuguesa e brasileira. Nota-se, portanto, uma especialização do ensino de literatura maior em relação aos momentos anteriores, além de uma ampliação de autores e obras que passaram a abranger autores/obras mais contemporâneos à época.

A partir da década de 1960, aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), Razzini (2000) assinala uma descentralização política em relação à educação. As universidades ganham autonomia para a realização dos concursos de habilitação (vestibular); quanto às escolas, deveriam adotar as disciplinas obrigatórias (português, história, geografia matemática e ciências) e poderiam escolher disciplinas complementares. Segundo Razzini, o latim torna-se optativo e o vernáculo ganha, cada vez mais, centralidade nos currículos. No entanto, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa passa a ser o de propiciar ao estudante o domínio da expressão oral e escrita. Assim, reforça-se o caráter do uso ao invés do enfoque gramatical e estilístico tal como se observava até então.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo cerceamento político da Ditadura que trouxe consequências no plano educacional: a junção do primário com o primeiro ciclo do ensino fundamental, constituindo o 1º grau com 8 anos, e o ensino de 2º grau, com 3 anos. Sob a influência das teorias da comunicação, o ensino de Língua Portuguesa deixa, efetivamente, de centrar-se no bem falar e escrever (cujas raízes eram a Retórica e Poética) e nos pressupostos ideológicos da representação identitária do país para enfatizar o aspecto de seu uso, ou seja, a eficácia da comunicação dos sujeitos. A partir deste momento, a

língua portuguesa muda seu nome e passa a ser referenciada por ‘Comunicação e expressão’, além de ampliar seus objetos de estudo para textos de outras modalidades, além do verbal, e incluir o estudo de autores contemporâneos. Os livros didáticos passam a apresentar textos de natureza variada, a fazer associações com a cultura de massa, e a literatura, apoiada no fato de ser um dos conteúdos presentes nos exames vestibulares, ganha espaço e força nos estudos de 2º grau.

Literatura na escola: normativas em tempos de redemocratização

A grande mudança paradigmática na legislação educacional virá, efetivamente, a partir dos anos 1990 quando se vai estabelecer uma relação pragmática entre educação e sociedade. As normativas governamentais publicadas a partir de 1995 apresentam um claro discurso no qual se atrela educação ao mundo do trabalho, à vida social. Ao mesmo tempo, tais documentos estão, contextualmente e historicamente, relacionados ao aumento da demanda de alunos para o Ensino Médio (impulsionado pelo aumento populacional e pela necessidade de correção da distorção idade/série) e à necessidade de formação escolar imposta pelo mercado de trabalho que passa a exigir trabalhadores mais qualificados a fim de apropriar o estudante às necessidades da sociedade capitalista. Ao discorrer sobre a redemocratização do Brasil e sobre as políticas governamentais para a educação, Tiuman (2017) sumariza, no quadro a seguir, as diretrizes norteadoras do Ensino Médio a partir da década de 1990:

Ano	Documento
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/98 referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1998	Resolução CEB nº 3/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+

2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
	Discussão / Elaboração da Base Curricular Nacional Comum
2016	Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 que gerou a Lei 13.415, de 16/02/2017

Fonte: Tiuman (2017, p. 151).

Como se pode notar, em curto espaço de tempo, foram publicados muitos documentos reguladores do Ensino Médio. Todos eles relacionam-se, diretamente, a dois outros textos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, difundida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Em relação à LDBEN 9.394/96, um aspecto que chama atenção é o fato de que se pretende dar ao ensino médio outra caracterização que não seja apenas propedêutica, tal como este nível de ensino se caracterizara ao longo de sua história. Assim, neste documento, reforça-se seu caráter de terminalidade, como se nota, por exemplo, no Art 35, inciso II: “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Ou seja, o ensino médio pode caracterizar-se como etapa preparatória para estudos de nível superior, mas também pode preparar o estudante para o trabalho.

Outro aspecto diferencial da LDBEN 9.394/96 é seu alinhamento ideológico ao liberalismo, como se nota na ênfase dada ao mundo do trabalho em suas disposições iniciais, como no § 2º do Art. 1: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]”, ou mesmo no Art. 3, inciso XI, no qual se define uma das bases da educação brasileira: “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Particularmente, em relação às finalidades do ensino médio, dois incisos do Art. 35 chamam atenção. São aqueles que dizem respeito à preparação para o trabalho: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de

ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]” e “IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Muito embora seja prevista uma continuação dos estudos, é clara a finalidade de preparo do estudante para exercer ‘ocupações’ ou lugares no mundo da produção. Quanto ao aspecto curricular propriamente dito, em relação ao ensino de língua e literatura, a Lei assinala “[...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Há um reforço no aspecto da língua enquanto processo de comunicação, ou seja, ênfase em seu caráter produtivo/uso e um apagamento da questão artística da língua na qual se poderia caracterizar a literatura. Assim, diferentemente de outros momentos históricos nos quais a literatura aparecia como objeto de estudo para a formação do falante, nesta Lei, a literatura perde espaço e *status*.

Com relação à Declaração de Jomtien, sua influência nos documentos reguladores das décadas de 1990 em diante se dá por meio da difusão do conceito do ‘aprender a aprender’, ou seja, dotar os estudantes das ferramentas necessárias para aprenderem de modo autônomo a fim de que possam prosseguir, sozinhos, um percurso de aprendizagem:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas **necessidades básicas de aprendizagem**. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e **continuar aprendendo** (UNESCO, 1990, p. 2, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, como requisito do aprender a aprender, propõe-se, neste documento, que o ensino seja pensado em termos de

habilidades e competências que, ao serem desenvolvidas na/pela escola, patrocinarão a autonomia do estudante em seus processos posteriores de aquisição do conhecimento:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, **habilidades de raciocínio, aptidões** e valores (UNESCO, 1990, p. 3, grifo nosso).

Em que pesem as boas intenções do documento da Unesco, sobretudo a de universalizar a educação fundamental no mundo e de apagar desigualdades sociais, muitas têm sido as críticas a ele dirigidas, sobretudo aquelas relacionadas ao seu alinhamento a proposições mercadológicas sobre o trabalho na sociedade de consumo. A principal crítica se dirige ao aspecto de esvaziamento dos currículos que, em sua flexibilidade, deixam de propor conteúdos formativos importantes, e à escola/professores a quem não mais recai a tarefa do ensinar, já que o aprendizado é construído pelo aluno, de modo autônomo, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências:

[...] as pedagogias centradas no lema **aprender a aprender** são, antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. [...] a essência do **aprender a aprender** é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema **aprender a aprender** é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2011, p. 5, grifo nosso).

Não obstante as críticas, os aspectos aqui destacados desses dois documentos, a LDBEN 9.394/96 e a Declaração de Jomtien permeiam, enfaticamente, todas as normativas governamentais aprovadas a partir de 1990, inclusive, com farta utilização de vocabulários próprios delas tais como 'habilidades', 'competências', como se nota na Resolução CEB nº 3 (BRASIL, 1998b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que, por sua vez, orientaram a redação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, tal como se vê no Art. 4, inciso I da CEB: “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento”.

Ao lado da adoção desta perspectiva ideológica, o PCNEM de 1999 e também as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, de 2006, e mesmo os PCNEM+ possuem uma base linguística bakhtiniana segundo a qual o ensino da linguagem e da língua deve objetivar seu uso nas mais diversas situações sociais (gramática ou atividades de análise se justificam enquanto ferramentas para tal uso). Assim, o texto constitui a unidade básica do ensino da área de ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’, mas este deixa de ser exclusivamente verbal e se amplia, semioticamente, para os quadrinhos, a pintura, o outdoor, o filme, a letra de música etc. Atrelada a uma concepção pertinente de linguagem, o estudo da língua portuguesa tem, neste momento, o objetivo de permitir aos alunos usos práticos e coerentes da língua, aspecto em que não se difere dos objetivos da Retórica antiga que também objetivava o uso da fala em público. Ao mesmo tempo, espera-se que os alunos sejam capazes de distinguir diferentes gêneros de textos e apropriar seus usos a contextos a eles pertinentes.

Em relação à literatura, várias críticas surgiram em função do tratamento não diferenciado dado a ela, ou seja, muitos acharam que, nos PCNEM, os textos literários apareciam apenas como mais um dentre tantos gêneros discursivos, sem que lhe fosse dado o tratamento artístico que a Teoria Literária do século XX havia intentado construir. Desse modo, a literatura perdia, nestes documentos, a sua especificidade artística, além de não demandar um trabalho de formação do leitor a fim de que pudesse ser lida adequadamente, tal como se nota na crítica presente nas OCNEM, documento que constitui uma complementação das PCNEM:

As orientações que se seguem tem sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, **passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade** que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49, grifo nosso).

Além disso, ao tratar a literatura como um dentre outros conteúdos de ‘Linguagem, códigos e suas tecnologias’, não há garantias de que, efetivamente, o professor venha a abordá-la. A única garantia de sua permanência na sala de aula seria por meio dos exames vestibulares, já que neles a leitura de obras literárias é uma constante. Não creio que a literatura tenha tido sua autonomia negada. O que os PCNEM fizeram foi não distingui-la de outras formas de linguagem, valorizando-a em relação a outros gêneros. Esta é uma opção epistemológica que, no entanto, não inviabiliza o trabalho com o texto literário em sala de aula, nem mesmo na acepção de ensino proposta nas OCNEM, como se verá a seguir.

Apoiando-se enfaticamente no Art. 35, inciso III da LDBEN nº 9.394/96, que preconiza que um dos objetivos do ensino médio é o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]”, o texto das OCNEM tem como meta construir uma perspectiva do ensino de literatura pautada em uma tradição humanista que entende a literatura como arte que pode levar à humanização dos sujeitos. Neste sentido, o documento vai na contramão do conceito dos usos sociais e da valorização da cultura dos estudantes presentes nos PCNEM, e propõe que os textos literários a serem estudados sejam apenas os textos canônicos que se opõem, diametralmente, aos textos da cultura de massa:

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da **cultura letrada**. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2006, p. 55-5, grifo nosso).

[...] sem dúvida, muitos deles [textos da cultura popular] têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. [...] Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o status quo, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos (BRASIL, 2002, p. 55-56).

Utilizar o mesmo parâmetro de distinção artística para produções culturais distintas historicamente, estilisticamente, semioticamente parece não ser uma forma muito clara de estabelecer um programa de literatura para a escola. Até mesmo porque, dentro da própria historiografia e crítica literárias, não há consenso sobre quais sejam os aspectos que definem a artisticidade dos textos. Nesse sentido, embora não aponte os caminhos para a definição do que é canônico, o documento enfatiza que a escola não é lugar para se estudar textos da cultura de massa (o rap, a letra de música, o cordel, a HQ). O pressuposto subjacente a este posicionamento parece ser aquele já criticado por De Certeau (1994) de que há clivagens culturais que alinham grupos sociais economicamente desfavorecidos com produções culturais de massa e grupos sociais favorecidos com a cultura elevada. Nesse sentido, a função da escola seria a de patrocinar uma ‘elevação’ cultural dos estudantes quando, nas propostas dos PCNEM, o que se pretendia era exatamente compreender como diferentes manifestações culturais funcionam diferentemente. Assim, um dos problemas das OCNEM é exatamente não problematizar a questão do valor estético, evidenciando seu caráter histórico e social enquanto construção pautada em valores dominantes.

O documento se constitui, praticamente, em um diálogo com os PCNEM no qual se criticam os problemas deste último ao qual são sugeridas outras posturas. Um dos aspectos criticados é a ênfase dos PCNEM à fruição estética. Para os autores das OCNEM, o conceito de fruição presente naquele documento confunde-se com ‘diversão’. A esta acepção, propõem um conceito de fruição atrelado à teoria literária, segundo a qual fruir refere-se à apropriação que o leitor faz do texto literário, concomitante à sua participação na construção do texto, ou seja, o leitor precisa colocar-se como o leitor intratextual imaginado pelo autor a fim de realizar uma leitura adequada do texto. Nesse sentido, esta noção de fruição se aproxima dos pressupostos da Estética da Recepção na qual o leitor não é um leitor em formação, mas um leitor plenamente já formado. Logo, verifica-se que o conceito de leitura pressuposto nas OCNEM é bastante complexo para um nível de escolaridade que ainda é básico.

Outro aspecto enfatizado nas Orientações Curriculares diz respeito ao modo de abordagem dos textos. Seus autores criticam os PCNEM por proporem uma abordagem que emoldura o texto em seu tempo de produção, compreendendo sua inserção estética particular. Creem que tal

inserção leva a escola a uma prática considerada por eles inadequada: “[...] estudar a história da literatura com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária” (BRASIL, 2002, p. 58). Ora, para que possa ler literariamente um texto, é preciso, como propõe Hansen (2005), que o leitor compreenda os artifícios de ficção nele utilizados, o que pressupõe levar em conta que existe um intervalo temporal entre leitor e texto, de modo que as convenções da escrita presentes no texto precisam ser indicadas, estudadas pelo leitor a fim de que ele possa reconstituir o passado do texto. Nesse sentido, o trabalho do professor se torna fundamental para que o aluno acesse os elementos que reconstituem este passado. Para Hansen (2005), o conhecimento dos gêneros e dos estilos de construção estética dos diversos períodos são elementos que permitem ao leitor esta compreensão do passado do texto e permitem que se efetive a leitura literária, ainda que esta seja sempre incompleta e parcial:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas: mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (HANSEN, 2005, p. 19-20).

Como se nota, sem o conhecimento dos estilos de época, das estruturas e marcas constitutivas dos diversos gêneros literários e mesmo sem uma contextualização adequada de obras e autores (aspectos que são criticados no modo de abordagem proposto pelos PCNEM), a leitura literária, aquela que pode levar à fruição (entendida como ato de se sentir-se co-autor do texto), não tem como se concretizar. Nota-se, portanto, que, embora proponha a leitura literária, as OCNEM criticam os aspectos desta leitura que me parecem bastante coerentes na proposta dos PCNEM. O caminho por elas apontado para que se alcance tal leitura é

explicitado a partir do letramento literário (uma noção pouco precisa de letramento), entendido apenas como o contato direto do aluno com o texto. Para os elaboradores do documento, o problema da leitura de textos literários na escola está na escolha dos textos e também no fato de os estudantes não lerem, efetivamente, os textos. Para eles, o contato efetivo com texto, por si só, levaria ao estranhamento e à fruição estética, como se a simples decodificação do texto pudesse promover uma completa compreensão do texto e fazer com que o estudante se colocasse como o destinatário inicial do texto! Este posicionamento parece ignorar, totalmente, o fato de que a leitura literária, como se mostrou anteriormente, é uma prática altamente especializada que requer inúmeras mediações, sobretudo quando se trata de estudantes em fase de formação enquanto leitores. O conceito de letramento literário presente no documento deixa bem clara tal postura:

Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (BRASIL, 2002, p. 55).

A proposta das OCNEM, ao negar o pressuposto bakhtiniano dos usos sociais da linguagem e a creditar um valor estético diferenciado e a uma função humanista para a literatura alinha-se a uma proposta que vê no ensino de literatura o poder de transformar os alunos em indivíduos críticos (no sentido ideológico), cuja sensibilidade seria aprimorada pelo contato com a verdadeira arte. É o que se nota quando, ao referir-se às funções da literatura na escola, as OCNEM fazem menção ao ‘aprimoramento do educando como pessoa humana’ e à sua ‘formação ética’ e ao desenvolvimento do ‘pensamento crítico’. Segundo Hansen (2005), esses mesmos objetivos orientam muitos dos programas de leitura em escolas brasileiras:

O exame de alguns estudos sobre leitura escolar de ficção [...] poderia evidenciar que os programas atuais de ensino de literatura

da escola pública são orientados crítica, estética e politicamente por noções católicas, liberais ou marxistas, que definem a finalidade da leitura de ficção pelos alunos da escola secundária como aprimoramento da sensibilidade, formação moral do caráter, conscientização de problemas sociais, reflexão, resistência, desautomatização do hábito, crítica da sociedade administrada, politização, etc, herdadas dos séculos XVIII e XIX pelas vanguardas históricas e tematizadas até pelo menos os anos 1980 pela literatura modernista e moderna (HANSEN, 2005, p. 41).

Evidentemente, tais noções são belas e, se possíveis na escola brasileira contemporânea, trariam muitos ganhos. No entanto, a realidade de escolas lotadas, dos cursos noturnos, das péssimas condições materiais das salas de aula, da diminuição da carga horária de língua portuguesa, do baixo investimento em educação, tudo isso se impõe perversamente, de modo que o autor é levado a concluir sobre a ineficácia desses ideais tanto no Brasil quanto na França de onde tais modelos nos chegaram:

A desimportância e a desqualificação objetivas do seu valor-de-uso formador [da leitura literária], no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e do seu valor crítico, no sentido marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstraram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui [Brasil] até os anos 1960 (HANSEN, 2005, p. 43).

O autor não deixa de marcar, ainda, que “[...] no cotidiano das salas de aula essas belas noções estão arquivadas pelo movimento objetivo do capital, que produz a precariedade da escola pública, reproduzindo a exploração de classe” (HANSEN, 2005, p. 42). As reflexões de Hansen permitem olhar, portanto, as normativas governamentais sob outro prisma: em sua relação com a realidade das escolas. Obviamente, seria muito alentador se pudéssemos atribuir à literatura e a seu ensino um lugar tão privilegiado no contexto escolar e, mais ainda, se as práticas efetivas de leitura dela feitas patrocinassem um leitor politizado, crítico, humano. Entretanto, por mais que a LDBEN nº 9.394/96 insista que o

ensino médio pode ser terminal ou permitir o prosseguimento dos estudos, é preciso considerar que, para muitos, ele não é nem terminal e nem permite o prosseguimento de estudos, já que poucos conseguirão chegar ao ensino superior³⁴. Desse modo, sejam as diretrizes, os parâmetros ou as orientações governamentais, tais normativas parecem esbarrar em problemas maiores, que extrapolam o âmbito mais estrito dos limites dos conteúdos de literatura (o que ensinar, como ensinar, para que ensinar) que precisam ser pensados sob a ótica da realidade escolar, aspectos que trataremos na seção seguinte ao abordar uma experiência específica de ensino de literatura, a do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência – Literatura desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá durante os anos de 2011 a 2014 e sobre como tal experiência permitiu uma compreensão de alguns dilemas relativos ao ensino de literatura em nossos dias, mas que tem direta relação com a história de seu ensino.

Sobre a literatura na escola a partir da experiência do Pibid-Literatura, da Universidade Estadual de Maringá

Em 2011, iniciei um projeto de ensino a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que tinha como objetivo patrocinar a leitura de literatura em uma das maiores escolas de ensino médio da cidade de Maringá-Pr. Como é princípio do Pibid, os alunos bolsistas deveriam trabalhar conjuntamente com o professor regente a fim de ter acesso aos alunos. Um primeiro problema que se impôs à realização do projeto foi a definição dos conteúdos que os alunos trabalhariam. No estado do Paraná, a carga horária para a disciplina de Língua Portuguesa no nível médio se restringe a três horas aulas, nas quais os professores devem ensinar produção textual, análise linguística, interpretação de textos, leitura e literatura, sendo, portanto, um vasto

³⁴ Em 2012, último ano em que o site do INEP apresentou números absolutos (frequência) dos alunos matriculados (8.376.852) e concluintes (1.877.960) do ensino médio, apenas 22,4% dos matriculados concluíam este nível de ensino. Para os anos de 2013 a 2016, o site não apresenta o número de concluintes. Entretanto, a julgar pelo próprio número de salas de primeira série (sempre muito superior) e de terceiras séries que observamos em escolas nas quais desenvolvemos projetos (PIBID, estágio curricular supervisionado), os percentuais não devem ser diferentes daquele de 2012.

programa para um tempo reduzido. Dado este contexto, uma primeira necessidade foi adequar as atividades dos bolsistas do programa às necessidades do professor supervisor. Logo, a primeira restrição feita ao Projeto foi que os alunos não poderiam trabalhar apenas literatura, mas deveriam também apresentar propostas de trabalho para produção textual, já que este era o conteúdo sobre o qual mais os pais se queixavam em relação ao desempenho dos filhos.

Como se pode notar, um primeiro problema estrutural se colocou: o espaço e o *status* da literatura no conjunto de conteúdos de Língua Portuguesa. Se no passado (séc. XIX), segundo Razzini (2000), as aulas de retórica e poética chegaram até 10 horas, passando por momentos em que se estabeleceu entre 6 a 3 horas para o estudo de autores e prosadores brasileiros e portugueses, atualmente, nota-se um desprestígio da disciplina Língua portuguesa no currículo do Ensino Médio (sobretudo no Paraná) onde essas horas foram reduzidas radicalmente em função da introdução de novos conteúdos. Ora, se o uso da linguagem é importante instrumento para acesso ao saber, e mesmo à compreensão de outras disciplinas, esta redução não me parece pertinente e nem produtiva para o estudante. Ao mesmo tempo, o cenário da implantação do Pibid na escola evidenciou outro dado sobre ensino de literatura e escola: que assim como a história da Língua Portuguesa apresentada nas seções anteriores evidenciou, a literatura nunca se constituiu como disciplina autônoma. Desde o início de sua introdução na escola de nível secundário no Brasil, ela aparece como apêndice do ensino de língua sendo, antes de tudo, modelo de bem falar e de bem escrever. Seu caráter artístico só tardiamente entra como conteúdo escolar, e para alunos que se tornariam bacharéis em Letras, como mostrou Razzini (2010). Atualmente, o cenário não é diferente: não só a literatura não tem lugar próprio nas grades curriculares como também ela é vista como conteúdo menos importante do que outros (produção textual, gramática, interpretação de textos), ficando a cargo do professor/escola a carga horária que será utilizada para seu ensino. Neste sentido, a solicitação das professoras supervisoras para que a literatura não fosse um conteúdo exclusivo do projeto Pibid representa a constatação do pequeno prestígio da literatura entre os conteúdos de Linguagens, códigos e suas tecnologias, já que não seria pertinente um projeto que trabalhasse apenas com ele.

Outra solicitação feita pelas professoras supervisoras foi de que os bolsistas trabalhassem com as obras do vestibular e do Processo de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Estadual de Maringá, já que vários dos alunos do colégio tradicionalmente se inscrevem para esta instituição de nível superior. Mais uma vez, a realidade se impõe aos ideais: não obstante a literatura não ser uma disciplina autônoma, sua manutenção na escola contemporânea está diretamente atrelada ao vestibular, como Hansen também constata: “O que aparece como efetivamente importante no ensino secundário que valoriza a leitura de ficção como atividade é que as coisas que os estudantes são obrigados a memorizar da leitura **caem no vestibular**. O vestibular é o *telos* da leitura secundária de ficção” (HANSEN, 2005, p. 42-43, grifo nosso). Assim, se à literatura resta ainda um lugar, este é resguardado pela pressão dos exames de acesso ao ensino superior, tal como acontecia no passado e acontece atualmente seja por força do ENEM, seja dos vestibulares. A diferença residual está no fato de que, atualmente, o tempo para esta tarefa é bem menor, o que permite compreender os usos frequentes de resumos que substituem a leitura integral dos textos e os tantos esquemas mnemônicos sobre estilos de época, características de autores e de obras que mais afastam do que aproximam os alunos da leitura da literatura.

Após a resolução destes ‘dilemas’ iniciais, o projeto foi reformulado a fim de atender às demandas dos professores. Mas, outros problemas surgiram ao longo de sua execução. O primeiro deles relacionou-se ao acesso dos estudantes aos textos literários. Muito embora as listas do vestibular e do Processo de Avaliação Seriada estivessem vigorando há dois anos, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares suficientes para os alunos. E, devo acrescentar, tratava-se de escola do centro da cidade com mais de 40 anos de funcionamento, o que poderia pressupor uma boa biblioteca, sobretudo em tempos de políticas de acesso ao livro como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que tem enviado livros para escolas públicas regularmente desde 2009. Sem biblioteca, sem a possibilidade de solicitar a compra dos livros num contexto de escola pública, o Pibid precisou arcar com materiais em forma de cópias para o desenvolvimento do projeto. Novamente, outro problema estrutural que, creio, afeta diretamente o trabalho com literatura na escola: o acesso aos textos integrais. Considerando que a literatura abarca um conjunto variado e numerosíssimo de textos, e que o PNBE envia apenas um

exemplar dos livros de seus acervos para as escolas, não há como não considerar a ausência da literatura em sua materialidade na escola como um problema de seu ensino. Como ler, se o impresso não está nas mãos do estudante? Parece ser um problema menor, mas absolutamente limitador do trabalho com literatura em sala de aula³⁵ e que não se resolve com livro didático, já este não apresenta textos completos a não ser que se trate de gêneros de menor extensão. Assim, ficam de fora dele todas as narrativas longas, o teatro, as formas épicas e outros não porque o livro didático seja ineficaz, mas porque, enquanto suporte ou materialidade, é-lhe impossível reproduzir tais textos. Sua longa e profícua história na escola brasileira aponta para sua eficiência, mas, no caso do ensino de literatura, ele não resolve todos os problemas. Logo, uma questão que as normativas governamentais sequer acenam tem natureza eminentemente material e cuja solução depende não só do desenvolvimento e continuidade de políticas de acesso ao livro, mas também da melhora das condições econômicas do brasileiro a fim de que a miséria material não imponha aos indivíduos barreiras culturais.

Ainda em relação ao desenvolvimento do projeto, outro problema encontrado foi a dificuldade de os alunos interagirem, efetivamente, com os textos, sobretudo no caso de alunos dos primeiros anos, já que, atualmente, os programas de literatura das escolas privilegia a ordem cronológica de autores e obras, de modo que as obras mais antigas e, portanto, aquelas das quais os alunos estão mais distantes historicamente, socialmente e linguisticamente são as que eles devem estudar primeiro. Desse modo, alunos do primeiro ano, cuja faixa etária gira em torno de 14/15 anos precisam ler autores como Padre Antonio Vieira, Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa e outro. Sem mencionar as dificuldades culturais de acesso a autores como esses, os alunos apresentaram dificuldades de leitura, no plano da decodificação propriamente dita, ou seja, de compreensão linguística do texto. Neste

35

Na última versão da pesquisa Retratos da Leitura (2015/2016), o acesso aos livros por meio de compras representou 43%, ao passo que o acesso por meio de empréstimos, xerox e distribuição governamental juntos representam os maiores percentuais de acesso ao livro. Ao mesmo tempo, ao se analisar o perfil dos compradores, nota-se que a posse de livros aumenta conforme aumenta a renda dos consumidores. Assim, a maior parcela dos livros comprados pertence a famílias que têm renda familiar entre 5 a 10 ou mais de 10 salários mínimos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

sentido, cabe uma reflexão sobre a real pertinência dos programas de literatura aos estudantes de nível médio da atualidade, e mais, da pertinência ou mesmo possibilidade de efetuação da leitura literária pressuposta nos documentos oficiais. Em seu sentido restrito construído ao longo do desenvolvimento da crítica e da historiografia, a leitura literária é uma prática que precisa ser aprendida, logo, deve ser ensinada por leitores mais experientes e demanda tempo de formação do leitor afim de que ele possa se colocar minimamente como o destinatário intratextual imaginado pelo autor textual, a fim de possa compreender os artifícios artísticos de fingimento construídos no texto. Tal leitura acena para um nível de especialização para qual a escola pública brasileira não tem oferecido condições: para ler literariamente, como pressupõem as OCNEM é preciso conhecer os elementos reguladores da recepção e, antes de mais nada, é preciso que leitor tenha em mãos o objeto de leitura e que consiga lê-lo no sentido de compreensão linguística propriamente dita. Como se nota, são problemas que as normativas governamentais negligenciam, mas que determinam, efetivamente, as relações dos leitores com a literatura. Ao mesmo, a desconsideração desses aspectos permite por parte do legislador educacional o estabelecimento de objetivos para o ensino da literatura que, no caso de muitas escolas públicas espalhadas por nosso país, tornam-se inalcançáveis.

Em meio a tais dificuldades, o projeto pode resolver algumas, outras (como as dificuldades da leitura no plano linguístico) foram apenas contornadas e conseguiu chegar a seu término em três anos. Seu desenvolvimento significou uma vivência real do espaço escolar em nível médio e permitiu a elaboração de algumas reflexões sobre o ensino de literatura.

Entre a história e a experiência escolar: algumas considerações sobre o ensino de literatura no Brasil na atualidade.

Embora seja um dos conteúdos mais antigos dos currículos brasileiros, a literatura não é, e dificilmente se tornará uma disciplina autônoma nas diretrizes governamentais brasileiras e nem nas práticas cotidianas da escola. Sua presença nos programas de Língua portuguesa sempre teve, ao longo do tempo, e continua a ter uma relação de subordinação a outros conteúdos como análise linguística ou produção

textual. No contexto contemporâneo, esta permanência se dá, quase exclusivamente, em função das provas de acesso ao ensino superior (Enem e vestibulares), nas quais a leitura literária prevista em nada se diferencia da leitura de textos referenciais³⁶.

Conclusão

A visada histórica com a qual este texto se comprometeu evidenciou que, ao longo do tempo, a disciplina Língua Portuguesa/Literatura teve uma ascensão até as décadas de 1950/60 quando língua e literatura foram conteúdos que serviram ao projeto de fortalecimento de uma identidade nacional e cultural, ao mesmo tempo em que ainda era possível ensiná-la enquanto um modo de formação do leitor crítico, politizado e humanizado.

Os tempos modernos, carregados de premências capitalistas, amenizaram no espírito das leis (diretrizes, orientações, parâmetros) o caráter formador da literatura e muitas delas, sobretudo a LDBEN nº 9.394/96, emergiram carregadas de claro alinhamento às políticas do capital, segundo as quais a escola deve ser pensada para produzir trabalhadores aptos ao mercado. Neste contexto, vale pensar que o lugar – pequeno – dado à literatura tem relação direta com o sistema neoliberal que relaciona posses materiais como o único qualificativo dos homens de bem, descartando outros bens simbólicos de natureza cultural ou mesmo moral e ética, contra o qual o caráter humanizador e formador da literatura poderia ser um bom antídoto.

Embora os pressupostos da leitura literária sejam bastante específicos, esta análise sumarizada da história e das normativas governamentais atuais sobre a literatura permitiu ver que o espaço da leitura é pequeno, mas pode ser um espaço de resistência. Se abandonarmos a idealização de uma leitura literária, em seu sentido restrito, e pensarmos numa leitura que possa efetivamente dialogar com os estudantes, a partir de textos não tão distantes temporalmente deles,

³⁶

Em sua tese de doutorado, Patrícia B. Tiuman analisou avaliações externas aplicadas a estudantes brasileiros, especificamente Enem, Enade e o vestibular da Universidade Estadual de Maringá e constatou que tais provas propõem para os textos literários uma leitura pontual na qual a literatura equivale a textos referenciais.

os resultados do ensino de literatura ainda podem reaver o espírito crítico da leitura que este ensino já teve. Para isso, a formação docente é fundamental, o acesso aos livros precisa ser promovido e quem sabe, já que as provas de acesso ao ensino superior continuam a ser norteadoras dos programas das escolas, as universidades (e seus professores de literatura) deveriam repensar as listas de autores e obras escolhidos e a leitura deles pretendida.

Enfim, o que o cotejo da história e da experiência no espaço escolar por meio do projeto Pibid propiciou foi o conhecimento da realidade escolar, no caso do ensino de literatura, evidenciando que, depois de um movimento de valorização, a literatura perde *status* na escola brasileira contemporânea e que os problemas estruturais a ela relacionadas (acesso ao livro, definição clara em relação à leitura dela pretendida) permanecem ao longo da história. Ao mesmo tempo, o olhar para a realidade escolar permitiu perceber que tanto aqueles que produzem as normativas governamentais quanto aqueles que escolhem os textos literários dignos de serem lidos e a leitura adequada a se fazer deles estão muito distantes da escola. Um olhar mais atento a esta realidade – aquele que muitas pesquisas dos inúmeros departamentos de Letras deste país poderiam estar fazendo – poderia ser uma luz neste túnel escuro no qual, para o destino da literatura na escola brasileira, não há bons presságios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998. Homologa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998a.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Seção 1, p. 21.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

DE CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. São Paulo: vozes, 1994. p. 259-270.

DUARTE, N. A aproximação da psicologia vigotskiana ao lema “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-32.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **4ª versão da pesquisa Retratos da Leitura**. (2016). Disponível em:<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

RAZZINI, M. de P. G. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 3, n. 4, p. 1-22, 2010.

_____. **O espelho da nação**: a ‘Antologia Nacional’ e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 276 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TIUMAN, P. E. **A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas**: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras. 2017. 326 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

SOBRE OS AUTORES

José Antônio Martins: Graduado em filosofia, Doutor em Filosofia, professor da licenciatura em Filosofia da UEM e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Políticas Públicas. Foi coordenador do projeto do Pibid em Filosofia e Coordenador Institucional do Pibid/UEM.

Mirian Hisae Yaegashi Zappone. Graduada em Letras e doutora em Teoria e História Literária, professora da licenciatura em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM. Foi coordenadora do Pibid Letras e coordenadora de Gestão do Pibid UEM entre 2010 e 2015.

Alexandra de Oliveira Abdala Cousin. Graduada em Matemática, doutora em Educação, é professora da licenciatura em Matemática da UEM. Foi coordenadora do PibidMatemática.

Alice Sizuko Iramina. Graduada em Matemática e mestre em Ensino de Ciências, professora da licenciatura em Física da UEM. Foi coordenadora do Pibid Física.

Ana Tiyomi Obara. Graduada em Ciências Biológicas e doutora em Ecologia e Recursos Naturais, professora da licenciatura em Biologia da UEM. Foi coordenadora do Pibid biologia e Pró-reitora de Ensino da UEM.

André Luis de Oliveira. Graduado em Licenciatura Plena e doutor em Educação para a Ciência e a Matemática. Professor do curso de licenciatura em Biologia e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM. Foi coordenador de gestão do Pibid UEM.

Andréia Veber. Licenciada em Musica e Mestre em Educação Musical. Professora do curso de licenciatura em Música e Artes Cênicas da UEM. Foi coordenadora do Pibid-interdisciplinar (música e artes cênicas) da UEM

Carlos Henrique Ferreira Magalhães. Licenciado em Educação Física e Doutor em Educação, professor da licenciatura em Educação Física da UEM. Foi coordenador do projeto Pibid em Educação Física da UEM.

Cláudia Valéria Doná Hila. Graduada em Letras e doutora em Estudos da Linguagem, professora da licenciatura em língua portuguesa. Foi coordenadora do projeto Pibid Letras

Eliana C. Navarro Koepsel. Graduada em Pedagogia e doutora em Educação, professora da Licenciatura em Pedagogia da UEM. Foi coordenadora do Pibid-Pedagogia, no foco gestão escolar.

Fagner Carniel. Graduado em Ciências Sociais e doutor em Sociologia Política, professor da licenciatura em Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEM. Foi coordenador do Pibid Sociologia.

Josimayre Novelli Coradim. Licenciada em Letras e doutora em Estudos da Linguagem e Formação de Professores, professora da licenciatura em Língua Inglesa e do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM, coordenadora do Pibid Letras-Inglês.

Lilian Cristina Buzato Ritter. Licenciada em Letras e doutora em Estudos da Linguagem, professora da licenciatura em língua portuguesa. Foi coordenadora do projeto Pibid Letras.

Luciana Cabrini Simões Calvo. Licenciada em Letras Português-Inglês e doutora em Estudos da Linguagem, professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM. É coordenadora do Pibid Letras-Inglês.

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais. Graduada em Pedagogia e doutora em Educação, professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEM. Foi coordenadora do Pibid Pedagogia, foco em ensino de matemática.

Luciano Carvalhais Gomes. Engenheiro Civil e Licenciado em Física, doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, professor do curso de licenciatura em Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação para

a Ciência e a Matemática da UEM. Foi coordenador do Pibid Física e coordenador de Gestão do Pibid UEM.

Lucieli M. Trivizoli. Graduada em Matemática e Doutora em Educação Matemática, professora do curso de licenciatura em Matemática da UEM. Foi coordenadora do Pibid Matemática.

Marcelo Pimentel da Silveira. Licenciado em Química e doutor em Ensino de Ciências, professor do curso de licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e Matemática da UEM. Foi coordenador do Pibid de Química.

Maria das Graças de Lima. Graduada em Geografia e doutora em Geografia, professora do curso de licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEM. Foi coordenadora do Pibid Geografia.

Marta Sueli de Faria Sforni. Licenciada em Pedagogia e doutora em Educação, professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Foi coordenadora do Pibid Pedagogia – foco alfabetização.

Murillo Sotti da Silva. Licenciado em Química e Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática, professor do curso de Licenciatura em Química da UEM.

Neide Maria Michellan Kiouranis. Licenciada em Ciências e Graduada em Química, Doutora em Educação, professora do curso de licenciatura em Química da UEM. Foi coordenadora do Pibid Química da UEM.

Zuleika de Paula Bueno. Graduada em Ciências Sociais e doutora em Multimeios, é professora da Licenciatura em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEM. Foi coordenadora do Pibid Ciências Sociais.

