

Arleni Elise Sella Langer
Dulcyene Maria Ribeiro
Tânia Maria Rechia Schroeder
Organizadoras

PIBID: Incentivo à Formação de Professores

PIBID: Incentivo à Formação de Professores



**Arleni Elise Sella Langer
Dulcyene Maria Ribeiro
Tânia Maria Rechia Schroeder
Organizadoras**

**PIBID:
Incentivo à Formação
de Professores**



Porto Alegre, 2013

© Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UNIOESTE
Todos os direitos reservados – 2013

Revisão:

Deise Ellen Piatti e os autores.

Produção Gráfica e impressão:

Evangraf - (51) 3336.2466
evangraf@terra.com.br

Conselho Editorial:

Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia)
Arthur Blasio Rambo (UNISINOS)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (UNISINOS)
Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ)
Ivoni R. Reimer (UCG)
Luís H. Dreher (UFJF)
Marluza Harres (UNISINOS)
Martin N. Dreher (IHSL e CEHILA)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE)

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia, dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P579 PIBID: incentivo à formação de professores / organizadores: Arleni Elise Sella Langer... [et al]. – Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013. (Coleção PIBID).
112 p. ; 15,5 x 21,5cm.

ISBN 978-85-7727-516-8

1. Qualificação da formação docente. 2. Integração universidade-escola. 3. A prática docente. 4. Contribuições do PIBID. I. Título. II. Langer, Arleni Elise Sella.

CDU 370.7
CDD 370

(Biblioteca responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLAS E TEORIA-PRÁTICA 13
Greice da Silva Castela

2. A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE SOCIOLOGIA 27
Marco Antonio Arantes

3. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 47
Cléria Maria Wendling
Tânia Maria Rechia Schroeder

4. A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA DA UNIOESTE – CÂMPUS DE CASCAVEL 61
Andréia Büttner Ciani
Arlení Elise Sella Langer
Dulcyene Maria Ribeiro
Francieli Cristina Agostinnetto Antunes
Tânia Stella Bassoi

5. ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID COM ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO BÁSICO	77
<i>Irene Carniatto</i>	
<i>Fernanda Aparecida Meghioratti</i>	
<i>Daniela Frigo Ferraz</i>	
<i>Anelize Queiroz Amaral</i>	
<i>Lourdes Aparecida Della Justina</i>	
6. ENSAIO: CONFISSÕES DE UM OBSERVADOR SEM MÉTODO DAS IMPRESSÕES EM SEGUNDA MÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO PARANÁ	97
<i>José Atilio Pires da Silveira</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	109

PREFÁCIO

Dentre as metas estabelecidas à União, aos Estados, Municípios, Distrito Federal e a todo cidadão brasileiro está a busca por maior qualidade da Educação Básica e, paralelamente a esta meta, busca-se a formação de professores por meio da licenciatura. Nesse sentido, esta obra apresenta o comprometimento de nossa universidade para com esta meta com vista à qualificação da formação docente.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) expressa um amadurecimento das instâncias que pensam a produção de conhecimento no país e passam, então, a propor a vinculação mais estreita entre o licenciando, o docente da Educação Superior e o docente da Educação Básica, e viabiliza tal ação por meio da concessão de bolsas – condição material efetiva a fim de que haja dedicação de tempo à prática da iniciação à docência.

Essa experiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) tem sido rica e profícua, mantendo compromisso com a formação do professor, com os conteúdos científicos e saberes escolares e, sobretudo, com a prática pedagógica no espaço da sala de aula.

Como podemos constatar por meio da leitura desta obra, a possibilidade de interlocução entre os três sujeitos envolvidos tem produzido uma alternativa de produção do conhecimento enriquecedora, indicando elementos necessários à conquista da qualidade em educação.

Ao colher os resultados positivos revelados por nossas experiências, nos ombreamos com muitas outras no estado do Paraná e no país como um todo, experiências estas tão fecundas quanto as nossas, indicando que o programa é, de fato, uma alternativa a ser disseminada a todo licenciando brasileiro.

O compromisso político com a Educação Básica, o enriquecimento em reflexões teóricas e as relações consolidadas na prática docente,

reveladas pelos participantes, respondem plenamente aos desafios a eles colocados. Assim, de forma mediada, o objetivo desta publicação é o de divulgar e ampliar tais experiências por meio da leitura da sistematização aqui apresentada.

Lilium Faria Porto Borges

Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

APRESENTAÇÃO

Este livro¹ resulta dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e acadêmicos bolsistas² do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no período de 2010 a 2012.

Os textos que o compõe foram elaborados com o objetivo de estabelecer o diálogo entre as licenciaturas que, conjuntamente, desenvolvem o projeto “Vivenciando a Escola: incentivo à Prática Docente” e todos aqueles interessados na produção do conhecimento no campo da educação.

A obra apresenta experiências de interação entre os professores da Unioeste, seus licenciandos e os professores da Rede Pública Estadual e Municipal de Cascavel-PR.

As atividades realizadas tanto na Unioeste quanto nas escolas permitiram vivenciar situações favoráveis para a aprendizagem e criar práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, a fim de aperfeiçoar a formação inicial dos professores.

O Capítulo 1 relata a experiência de bolsistas no subprojeto da licenciatura em Letras/Espanhol. As ações didático-pedagógicas foram realizadas por meio de metodologias baseadas na concepção interativa de leitura, com diversidade de gêneros discursivos trabalhados de forma lúdica com vista a possibilitar aos acadêmicos vivenciar uma iniciação à docência de forma distinta e instigante.

O Capítulo 2 relata a experiência de acadêmicos em Ciências Sociais no PIBID, ressaltando a importância da linguagem audiovisual e a leitura de imagens. Neste projeto, o foco metodológico foi o de explorar as relações entre o cinema e a educação para a compreensão

1 A presente obra foi realizada com o apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

2 Beneficiários de auxílio financeiro da CAPES-Brasil.

de questões sociais, fazendo uso, para tanto, de narrativas fílmicas em sala de aula, porém não na qualidade de ilustração, mas como um meio de se criar situações de reflexão crítica, explicativa e argumentativa.

O Capítulo 3 destaca as contribuições do PIBID para a formação do Pedagogo. A articulação da teoria e da prática docente relacionada à aquisição da leitura e da escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é realizada por meio do método de investigação-ação, com registros sistemáticos em diários de bordo, com vista à superação dos problemas e limites identificados na prática docente.

No Capítulo 4 as autoras expressam a luta histórica do curso de Matemática para o fortalecimento do vínculo entre a Universidade e a Educação Básica. Relatam que suas ações foram planejadas de forma a evitar o mero pragmatismo com um rol de atividades a serem realizadas na escola. Para empreender análises e reflexões sobre a docência, as autoras exploram por meio de grupos de estudos, narrativas e relatos de experiência para colocar em movimento o ciclo da reflexão-ação-reflexão.

O Capítulo 5 tem como escopo apresentar situações criadas para o desenvolvimento do raciocínio científico para a resolução de problemas cotidianos no contexto do Ensino de Ciências e Biologia e da Educação Ambiental. As autoras ressaltam o fortalecimento da relação entre a Universidade e a Educação Básica por meio do profícuo intercâmbio de conhecimentos entre os envolvidos no projeto e de articulação entre a teoria e a prática.

De forma livre, no Capítulo 6 o autor apresenta um ensaio de suas percepções a respeito da diferença entre os professores da Educação Básica e os da Educação Superior, a qual denominou “**preconceito de nível**” presente no Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica do Estado do Paraná. Salienta ainda as condições de trabalho desses profissionais, tanto em relação à carga horária, quanto para a qualificação da formação em nível *stricto sensu*.

Ao apresentar os percursos de diferentes licenciaturas no PIBID, em que são relatadas as ações de iniciação à docência ancoradas em

diversos referenciais teóricos, esperamos que este livro possa contribuir para o aprimoramento da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Arlen Elise Sella Langer

Ex-coordenadora Institucional do PIBID/Unioeste-PR

Dulcyene Maria Ribeiro

Coordenadora Institucional do PIBID/Unioeste-PR

Tânia Maria Rechia Schroeder

Coordenadora de Gestão do PIBID/Unioeste-PR

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLAS E TEORIA-PRÁTICA³

Greice da Silva Castela

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo⁴ socializamos as ações e os resultados do subprojeto de Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Capes. Expomos um panorama das ações e metodologias desenvolvidas e dos resultados alcançados pelos 15 bolsistas do projeto de Espanhol vinculados ao PIBID no período de maio de 2010 a fevereiro de 2012.

Enfocamos nesse recorte um ano e dez meses de atuação em dois colégios estaduais de ensino na cidade de Cascavel-PR. Ao todo, nesse período já realizamos com os alunos das instituições de ensino que aderiram ao projeto 96 oficinas, com uma hora de duração cada, ministradas em contraturno. Foram 32 oficinas voltadas para a compreensão leitora em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), 32 oficinas de produção escrita em E/LE e 32 oficinas de jogos e atividades lúdicas que exploraram a oralidade, questões lexicais, gramaticais e culturais. Além disso, também ofertamos quatro oficinas, com 24 horas de dura-

3 O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

4 Uma versão preliminar desse texto foi apresentada e submetida aos Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em 2011.

ção cada, para professores de espanhol aprenderem a preparar materiais dentro da perspectiva com a qual trabalhamos.

A fundamentação teórica que subsidia nossas ações abrange a concepção interativa de leitura, o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos e sua compreensão, produção a partir de uma perspectiva discursiva e a utilização do lúdico no ensino.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA⁵

Este trabalho considera a leitura como um processo complexo que engloba processos perceptivos, cognitivos, históricos, sociais e enunciativos, exigindo do leitor, simultaneamente, a interação de seus conhecimentos prévios – de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, estratégica, esquemática e enciclopédica – com as informações presentes no texto lido, de modo a atender seu(s) objetivo(s) de leitura. O processo de leitura requer por parte do leitor: conhecimento linguístico; realização de inferências; conhecimento do contexto enunciativo, isto é, sobre a época, o autor, as circunstâncias de produção do texto; competência enciclopédica ou de mundo e competência genérica. Mesmo que o conhecimento linguístico do leitor seja restrito, se este possui um bom conhecimento enciclopédico e genérico consegue realizar a leitura (MAINGUENEAU, 2001).

Ler supõe relacionar as informações presentes no texto⁶ ao contexto em que este se insere, assim como associar estes dois ao contexto em que se insere o leitor (FREIRE; SHOR, 1996). Ler constitui, portanto, uma operação intelectual e complexa que ultrapassa a decodificação do

5 Parte da fundamentação teórica sobre leitura é uma versão presente/adaptada da tese de doutorado de Castela (2009).

6 Consideramos assim como Costa Val (1999, p.3) que “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, isto é, uma unidade de linguagem em uso, reconhecida pelo leitor como um todo coerente e coeso, a qual se podem combinar outras linguagens não-verbais (COS-CARELLI, 2005). Também compartilhamos com Marcuschi (2008, p. 243) a concepção de que “textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto” e conhecimentos prévios de leitor no momento da leitura.

escrito e possui uma dimensão política. Como sugere Junger (2002, p. 24), “a relevância da proficiência em leitura representa uma maneira de o leitor agir no mundo através da linguagem, participando da prática social da circulação de informação”. No contexto escolar, representa um instrumento político-pedagógico que possibilita compreender e transformar as experiências pessoais de alunos e professores, bem como atuar como elemento de transformação e conscientização do lugar e papel que possuem na sociedade em que estão inseridos (FREIRE; MACEDO, 1990).

Sob essa perspectiva, docente e aluno interagem com o texto como algo a ser construído. Nesse processo, o docente auxilia o aluno a ativar seu conhecimento prévio, elaborar hipóteses de leitura, contextualizar o objeto de leitura, pensar a finalidade do texto, sua função social, a posição discursiva adotada pelo autor e a que tipo de leitor este dirige o seu texto. Dessa maneira, pode facilitar a compreensão geral do que está sendo lido, visto que esta depende de questões relativas ao discurso no qual esse texto faz sentido, como identificar o interlocutor previsto, os valores culturais representados e a relação social estabelecida (KLEIMAN, 1995).

De acordo com a classificação de Marcuschi (2008), adotamos o modelo teórico de compreensão como inferência, que se opõe ao de compreensão como decodificação. Portanto, ao contrário da abordagem ascendente, defendemos que as estruturas linguísticas isoladamente não comportam uma pluralidade de sentidos e que a língua não é transparente, visto que, sem o contexto, não é possível desfazer ambiguidades semânticas e sintáticas e que a língua⁷ permite uma pluralidade de significações, inclusive não pretendidas pelo autor ou falante, de modo que a atividade de produção de sentidos ou de compreensão constitui sempre uma atividade de coautoria. Nesse sentido, “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252). Os sentidos são em parte produzidos pelo texto e em parte completados pelo leitor, sendo que, em sua produção, o autor ou falante já

7 Compartilhamos com Marcuschi (2008) a concepção de língua como atividade sócio-histórica e cognitiva que se desenvolve com as práticas socioculturais, obedecendo a convenções de uso socialmente estabelecidas.

espera que isso ocorra dessa maneira, por isso não necessita explicitar tudo em um texto. “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Esse processo é permeado por vários fatores:

A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar (gênero, suporte), suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros (COSCARELLI, 2005, p. 123).

Constitui, portanto, um processo estratégico, que envolve a escolha de alternativas produtivas para que a ação comunicativa seja otimizada; um processo flexível, que pode ocorrer do todo para as partes ou das partes para o todo; um processo interativo, sendo coconstruído e marcado pela negociação com o texto e o interlocutor e inferencial, no qual conhecimentos prévios do leitor contribuem para a produção de sentido do texto (MARCUSCHI, 2008).

Também compartilhamos com Marcuschi (2008, p. 270) a visão da “leitura como uma atividade social e crítica”. Cremos que essa postura requer que os docentes concedam fala aos alunos, para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas, “pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula” (SAVELI, 2001, p. 49-50). Nessa perspectiva, como salienta Freire (1999, p. 18), “o conhecimento não é tanto aquilo que se oferece, quanto aquilo que é compreendido.” Ao enfatizar o diálogo e a interação na sala de aula, docente e alunos atuam em direção à construção do novo paradigma da educação (GUERRA, 2000).

Dessa maneira, unimos à abordagem interacional aspectos ressaltados por vários autores, incluindo um viés discursivo da leitura como

enunciação. A concepção interacional, de acordo com a perspectiva desse trabalho, abarca contribuições das três abordagens de leitura (ascendente, descendente e conciliadora) e da área da Análise do Discurso de linha francesa. Portanto, não as compreendemos como totalmente excludentes, mas, em muitos pontos, como complementares na caracterização dos aspectos que perpassam os processos de leitura e compreensão.

A abordagem interacional é criticada por pesquisadores da A.D. – como Coracini (1995) – porque, apesar de considerar o conhecimento prévio do leitor, não considera as condições de produção da leitura e continua atribuindo muita importância às marcas textuais na construção de sentido. No entanto, como pondera Junger (2002, p. 63-64),

Embora o modelo interacional não inclua em seus pressupostos teóricos as condições de produção de leitura, nem leve em consideração o espaço interdiscursivo, cabe a ressalva de que, mesmo sob uma ótica enunciativa, há coerções que limitam a quantidade de leituras possíveis. Talvez a diferença entre as duas orientações teóricas esteja no fato de que, para a AD, tais limitações não se concentram exclusivamente no texto como materialidade, mas também em outros fatores, como a situação sócio-histórica, o não-dito, ou aspectos genéricos.

Desse modo, dentro desta área também se considera que a pluralidade de leitura possui restrições, sendo que estas não se limitam aos elementos formais do texto.

A leitura e a escrita variam, respectivamente, de acordo com o objetivo do leitor e do autor ao ler e escrever determinado texto, seus conhecimentos prévios sobre a língua, o gênero textual/discursivo, a temática e a situação enunciativa. A partir da leitura de textos de diversos gêneros, exploramos a compreensão textual considerando todos os aspectos que colaboram nesse processo, o reconhecimento de características e funções de cada um desses distintos gêneros⁸ e a produção

8 Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1993; 1997; 1999), são produtos da sociedade relacionados a uma função ou tipo de atividade discursiva específica de um grupo. Cada gênero constitui “um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto temático, composicional e estilístico.” (BAKHTIN, 1997, p. 284).

escrita relacionada ao que foi lido, criando na escola situações com destinatário definido, contexto de produção e objetivo a fim de que o processo de escrita estivesse o mais próximo possível de uma situação necessária e real. Para tanto, adotamos como embasamento teórico, sobretudo, a concepção defendida por Daniel Cassany (1990), segundo o qual há que se ensinar o aluno a pensar, ordenar ideias e revisar o texto escrito, bem como os pressupostos das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica (PARANÁ, 2006), doravante DCE, que privilegiam o trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua estrangeira.

Além das habilidades de leitura e de escrita, consideramos também a dimensão lúdica. Principalmente a partir do enfoque comunicativo, valoriza-se o lúdico na aula por possibilitar a interação, motivar o aluno e possibilitar que este construa o conhecimento de forma descontraída e prazerosa. “E é nesse espaço de confiança, de mundo ‘faz-de-conta’, de ilusão, de interação, que o aluno pode sentir prazer em brincar, em se comunicar em língua estrangeira.” (SILVA, 2003, p. 26).

No ambiente descontraído proporcionado pela atividade lúdica, o aluno participa ativamente das situações criadas, como ocorreu com a atividade de dramatização; interage de forma mais desinibida, já que a tensão de ‘errar’ é minimizada, o que permite ao professor verificar o domínio ou não de conteúdos e favorece a aprendizagem da língua estrangeira pelos alunos. Por meio de jogos também trabalhamos a alteridade e os aspectos culturais que possibilitaram conhecer um pouco mais acerca da cultura hispânica e a do próprio aluno a partir de comparações e reflexões sobre o modo de ser, de ver, de sentir e de expressar-se.

Além disso, como afirma Lombardi (2005), o lúdico deve estar presente na formação inicial de professores, pois contribui para sua formação social, cultural e subjetiva, proporcionando-lhe o desenvolvimento de saberes da profissão ao envolver a corporeidade, a dimensão ética e emocional. Ainda segundo essa autora, o lúdico possibilita refletir sobre nosso modo de pensar, nossas crenças e ações enquanto educadores:

Empregar o lúdico na formação de docentes não representa apenas pensar sobre como fazer uso de estratégias de jogos e brincadeiras em sala de aula, mas também modificar o modo de ver a educação, pois subjacente ao jogo está uma profunda reflexão sobre nossos valores, atitudes e formas de pensar enquanto educadores (LOMBARDI, 2005, p. 178).

Nessa perspectiva, tentamos contribuir com a formação inicial dos acadêmicos bolsistas do projeto, ao mesmo tempo em que visávamos facilitar o processo de aprendizagem por parte dos alunos que participaram das oficinas.

1.3 O PROJETO E SUA APLICAÇÃO

O projeto de Espanhol é coordenado, desde maio de 2010, pela professora Dra. Greice da Silva Castela. A equipe também conta com duas professoras supervisoras, uma de cada escola estadual contemplada, e doze bolsistas que são acadêmicos do curso de Letras (Português-Espanhol) da Unioeste.

O projeto ocorre em dois colégios da rede estadual de ensino, ambos em Cascavel-PR. Dentre as ações desenvolvidas citemos:

1. Leituras teórico-pedagógicas pela equipe executora do projeto;
2. Análise do projeto político-pedagógico de cada escola;
3. Planejamento das atividades a serem realizadas;
4. Participação no cotidiano das escolas envolvidas;
5. Observação de aulas e atuação como auxiliares dos professores da língua estrangeira para identificar a prática docente em relação ao que vem dado certo e ao que necessita ser melhorado, bem como para identificar deficiências, problemas de aprendizagem e necessidades dos alunos em relação a essas aulas;
6. Participação em conselho de classe, conselho de escola e reunião de pais;

7. Elaboração de materiais pedagógicos complementares para fixação dos conteúdos. Tais materiais são de caráter lúdico, interdisciplinar e, sempre que possível, aproveita-se dos recursos tecnológicos disponíveis como elemento motivador. Esses materiais podem ser aplicados em grupo de estudos para os alunos tanto pelos bolsistas do projeto como pelos professores da escola;
8. Discussão com os docentes da escola durante sua hora-atividade e planejamento de atividades, a fim de estimular a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas e interdisciplinares;
9. Oficinas de leitura de vários gêneros textuais na língua estrangeira, bem como a contação de histórias na língua meta;
10. Oficinas de produção escrita em Língua Espanhola;
11. Oficinas com materiais lúdicos para trabalhar gramática e vocabulário;
12. Oficinas com ênfase na produção oral na língua meta;
13. Reuniões conjuntas com todo o grupo de bolsistas (professores e alunos) a fim de trocar experiências bem sucedidas, detectar deficiências e apontar, conjuntamente, soluções para as mesmas;
14. Criação de um grupo de estudos para os docentes de língua estrangeira das escolas envolvidas e para os bolsistas graduandos participantes do projeto. O grupo de estudo tem por objetivo propiciar momentos de leituras teóricas e discussão sobre o projeto político-pedagógico de cada escola, metodologias de ensino, documentos norteadores para o ensino, inclusão, problemas de atividade, interdisciplinaridade, modelos e estratégias de leitura, o uso do lúdico no ensino, motivação e novas tecnologias no ensino;
15. Criação de um grupo de estudos para os alunos de língua espanhola;
16. Criação de um *blog* e de espaços para estimular a escrita na língua meta e a postagem das produções dos alunos;

17. Reuniões conjuntas com os professores bolsistas e acadêmicos bolsistas de cada escola para planejamento, troca de experiências e avaliação constante das ações realizadas;
18. Avaliação geral do projeto e confecção de relatórios e artigos para publicação sobre a implementação e resultados do projeto.

Durante a implementação do projeto PIBID de língua espanhola, todos os bolsistas realizaram a leitura de textos teóricos voltados para a questão da leitura e do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, leitura dos Projetos político-pedagógicos dos colégios e os documentos oficiais que norteiam para ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil.

Os bolsistas se inseriram no dia a dia das escolas e realizaram observações nos dois colégios e nas turmas das professoras supervisoras a fim de observar o trabalho delas e conhecer os grupos.

Os acadêmicos foram divididos em quatro grupos, de modo a facilitar as discussões e o trabalho cooperativo. Ao final de cada semestre, os bolsistas trocam de colégio, isto é, quem ministrou oficinas em um colégio foi atuar em outro, a fim de que todos tivessem a experiência de ministrar oficinas em ambos e, assim, verificar o cotidiano de cada um deles.

Foram feitas várias reuniões com os bolsistas (acadêmicos e professoras supervisoras) para realização de discussão sobre os textos lidos, acompanhamento da hora atividade das professoras e elaboração das 96 oficinas, dentre as quais 24 foram ministradas em cada uma das quatro turmas atendidas, tendo compreendido oito oficinas de leitura, oito de produção escrita e 8 de atividades lúdicas.

Cada grupo também realizou a aplicação das oficinas que preparou, a produção de unidades didáticas e de relatos de experiências a partir da iniciação à docência e de seus resultados.

Criamos um *blog* para divulgação das ações do projeto de ensino, que está disponível no endereço <<http://espanholpibidunioeste.blogspot.com/>>. Nesse momento, estamos realizando melhorias nos materiais pe-

dagógicos criados, elaborando novos relatos de experiência e organizando em cada escola um ‘mural da língua e cultura espanhola’ na língua meta.

A partir das ações previstas nesse projeto, pretendem-se como resultados contribuir para:

1. Melhorar a formação dos graduandos bolsistas do projeto;
2. Melhorar a qualidade da educação básica das escolas envolvidas;
3. Incentivar os graduandos bolsistas a reconhecerem a relevância social da carreira docente;
4. Possibilitar a articulação da teoria à prática na sala de aula;
5. Promover a integração entre as escolas envolvidas (alunos, professores, experiências) de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica, contribuir para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas envolvidas e possibilitar a troca de experiências e ações bem sucedidas implementadas na instituição com elevado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
6. Promover a integração entre a universidade e as escolas envolvidas;
7. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
8. Contribuir com a formação inicial e continuada dos professores;
9. Contribuir com o letramento dos alunos na língua estrangeira, e conseqüentemente, na língua materna no que se refere ao conhecimento sobre gêneros discursivos e estratégias de leitura que podem ser transferidas por leitores competentes para a leitura em qualquer língua;
10. Desenvolver o senso crítico dos alunos e sua capacidade argumentativa;
11. Proporcionar aos graduandos bolsistas a participação em práticas docentes de caráter inovador, que abrangem a interdisciplinaridade e os recursos que a tecnologia pode oferecer à educação a fim de superar problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas envolvidas no projeto;

12. Possibilitar que os docentes supervisores atuem como cofomadores dos graduandos bolsistas e produzir material pedagógico de apoio para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

1.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO

O PIBID tem representado uma oportunidade privilegiada para seus bolsistas de iniciação à docência, que aprendem a se posicionarem como professores. Tem possibilitado a vivência na realidade escolar e na profissão docente. As experiências vivenciadas por meio do PIBID diferem das do estágio regular devido à interação propiciada com os conteúdos e as turmas e devido ao contato maior com os colégios, o que permite perceber o funcionamento e a complexidade dessas instituições, o trabalho docente na prática e as questões sociais e políticas que se evidenciam nesse espaço.

O PIBID permite a articulação entre a universidade e os colégios, a articulação entre teoria e prática e um trabalho realizado em parceria e de modo integrado e contínuo, o que valoriza os saberes docentes.

Os docentes também puderam rever a teoria e suas práticas pedagógicas, e sentiram-se parte do processo de formação de professores ao realizarem grupos de estudo e orientação dos acadêmicos. Além disso, veem positivamente o fato de estarem voltando à universidade para participar de reuniões e grupos de estudos, de eventos acadêmicos e para elaborar relatos de experiência e materiais didáticos.

Como foram bem recebidos nos colégios e por permanecerem bastante tempo neles, aos poucos, a sensação inicial dos acadêmicos de não pertencerem ao ambiente escolar foi superada e se ampliou a vivência nos colégios e o entendimento do funcionamento deles. Segundo os acadêmicos bolsistas do PIBID, uma das maiores dificuldades é a transposição didática dos conteúdos aprendidos na universidade de modo claro, motivador e adequado para alunos do ensino fundamental e médio.

O projeto possibilita planejar com orientação e em grupo as atividades e sua aplicação. A organização dos bolsistas em grupos de três acadêmicos contribui para que estes tenham mais segurança para realização das ativida-

des. Além disso, permite que os acadêmicos que estão cursando diferentes anos aprendam com os que estão em anos posteriores, troquem ideias e experiências entre eles e reflitam sobre o processo de forma coletiva.

A falta de domínio da língua espanhola e de familiaridade com a elaboração e realização de oficinas também foram obstáculos enfrentados por muitos deles. O nervosismo e insegurança das primeiras oficinas foram dando lugar a uma postura de verdadeiros docentes e à busca constante de aperfeiçoarem do idioma.

E o PIBID também possibilita a relação entre ensino e pesquisa, pois as oficinas são analisadas e avaliadas a partir da base teórica lida e seus resultados são transformados em relatos de experiência para socialização em eventos científicos e também servem de parâmetros para as próximas oficinas. Além disso, a elaboração das oficinas requer que os bolsistas estudem mais do que é exigido nas disciplinas que estão cursando, pois necessitam saber para repassar o conhecimento e, conseqüentemente, aprendem mais.

Os acadêmicos ganham a experiência de ter que se adaptar às necessidades e especificidades de cada turma e aos recursos disponíveis nos colégios. E, de acordo com as professoras supervisoras dos colégios contemplados pelo projeto, os alunos das turmas envolvidas também têm sido beneficiados pelo conteúdo trabalhado e pela metodologia aplicada, e têm apresentado melhora e mais motivação para aprendizagem da língua espanhola.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a equipe do projeto de espanhol do PIBID-Unioeste realizou até o momento: análise do Projeto Político Pedagógico de cada colégio e dos documentos norteadores voltados para o ensino de língua estrangeira no Paraná e no país; leituras teóricas voltadas para concepções e modos de se trabalhar a leitura e a escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); observação de aulas; cada um dos quatro grupos, compostos por três acadêmicos cada, preparou e ministrou 24

oficinas, realizadas em contraturno em quatro turmas, voltadas para desenvolver a habilidade leitora em E/LE nos alunos, trabalhar a produção textual em E/LE e uma série de atividades lúdicas que abordaram a oralidade, a aprendizagem de gramática, de vocabulário e de aspectos culturais; produção de material didático com essas habilidades e elaboração de relatos a partir da experiência com a realização do projeto.

Os resultados vêm sendo extremamente positivos para todos os envolvidos no projeto. O PIBID tem possibilitado que os acadêmicos iniciem de forma diferenciada e privilegiada seu processo de vivência nos colégios e de iniciação à docência. Para os alunos dos colégios participantes, as oficinas contribuíram para a motivação em estudar a língua meta e para a aprendizagem das habilidades e conteúdos trabalhados. Para as professoras supervisoras, representa a valorização dos saberes docentes na atuação em parceria que vem realizando com a universidade.

Este ano realizaremos, com verba da CAPES, a publicação de dois livros com atividades de leitura e escrita em E/LE, dois livros de jogos e atividades lúdicas para aulas de E/LE e uma coletânea de relatos de experiência das oficinas ministradas, os quais serão distribuídos gratuitamente para colégios da rede pública de ensino em Cascavel.

1.6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

CASSANY I COMAS, D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. In: *Comunicación, lenguaje y educación*. 6. Madrid. 1990, p. 63-80.

CASTELA, Greice da Silva. A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol com língua estrangeira (e/LE). Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 páginas. Defesa da Tese de doutorado Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola)

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José [Org.]. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. e MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo/leitura de palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, J. H. L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*. São Paulo: USP, Escola de Engenharia de São Carlos, 2000. 168 páginas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

JUNGER, C. S. V. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Tese de doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOMBARDI, L. M. S. S. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PARANÁ/ Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba: SEED, 2006.

SAVELI, E. L. *Leitura na escola: as representações e práticas de Professoras*. Unicamp: Campinas, 2001. 173 páginas. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

SILVA, S. L. B. *A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender*. Dissertação de Mestrado. Programa de Língua e Literatura Francesa. Universidade de São Paulo, 2003.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Marco Antonio Arantes

2.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Sociologia, implementado na Unioeste, câmpus de Toledo-PR, focando o período de dois anos de desenvolvimento do projeto. O capítulo⁹ discorre sobre a prática escolar cotidiana, a iniciação à docência e as principais contribuições do programa na formação dos licenciandos, além de discutir acerca do impacto das ações do PIBID no âmbito da licenciatura do curso de Ciências Sociais.

2.2 O PROJETO PIBID DE SOCIOLOGIA

Em 2010, quando foi implantado o projeto PIBID de Sociologia no curso de Ciências Sociais do câmpus de Toledo-PR, a opção para o aperfeiçoamento da docência para os alunos que cursavam a licenciatura limitavam-se, basicamente, ao extinto programa de Extensão Universitária “Universidade Sem Fronteiras”, da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SETI/PR). O projeto visava estreitar as relações entre a uni-

⁹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

versidade e a rede pública de educação básica, incentivando a utilização de novas metodologias e práticas pedagógicas no ensino de Sociologia no nível médio, além de proporcionar aos alunos da licenciatura o conhecimento prático no seu campo de atuação. No âmbito institucional, a licenciatura do curso de Ciências Sociais contava com o Núcleo de Formação Docente de Prática de Ensino (NUFOPE) que, objetiva integrar os cursos de licenciatura da Unioeste, bem como fortalecer a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica de Ensino.

Com a aprovação do projeto “Vivenciando a Escola: incentivo à Prática Docente”, juntamente com outras cinco licenciaturas, iniciou-se os trabalhos do grupo PIBID no curso de Ciências Sociais, com a participação de dois supervisores, 10 acadêmicos e um coordenador da subárea de Sociologia.

A implementação do projeto PIBID no curso não apenas complementou os projetos que estavam em andamento na instituição, mas trouxe em seu bojo algumas novidades que vieram a incrementar o curso de licenciatura. Pode-se dizer que, o envolvimento do bolsista angariou um interesse maior por questões educacionais, até então relegadas ao segundo plano, tornando a Licenciatura uma etapa mais enriquecedora na sua formação. Acresce-se a isso um contínuo diálogo entre o ensino e a pesquisa, de maneira a possibilitar a criação e a elaboração de conhecimentos na medida em que vai se aperfeiçoando no exercício da docência.

Podemos citar, entre outros aspectos do projeto, a inserção mais sistemática e duradoura do licenciando no ambiente escolar, a oferta de projetos de ensino para as escolas, a fusão mais clara entre pesquisa e educação, uma prática mais contínua da iniciação à docência, a articulação mais sistemática entre a formação dos licenciados e a disciplina de Sociologia ministrada nas escolas de Ensino Médio, e o surgimento de alguns personagens fundamentais para a execução do projeto: do coordenador de área e de dois supervisores nas escolas conveniadas ao projeto. No mais, tudo o que foi dito tende a ser avaliado de forma positiva em função de seis resultados alcançados que estão contribuindo para uma melhor formação do licenciado em Ciências Sociais na Unioeste, câmpus de Toledo-PR, a saber:

1. O aprimoramento da formação do discente na medida em que a iniciação à docência permitiu uma aproximação mais constante entre o ensino e a pesquisa, contribuindo para a melhoria dos cursos de Ciências Sociais existentes;
2. Um maior incentivo aos alunos na carreira de professor-pesquisador, criando uma vinculação mais efetiva entre os discentes e as escolas estaduais por meio da produção de alternativas metodológicas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio;
3. A criação de um ambiente propício para pesquisas educacionais no campo das Ciências Sociais de modo a instigar a percepção da importância da reflexão sobre os problemas relativos à formação de professores;
4. A iniciação à docência de todos os acadêmicos envolvidos no projeto PIBID, estabelecendo uma relação de cooperação entre a universidade e três escolas públicas de Toledo-PR;
5. A valorização do discente como produtor de conhecimentos que se reflete na produção coletiva de material didático;
6. A possibilidade de uma relação mais direta entre ensino e pesquisa, colocando em outro patamar a importância da licenciatura na formação discente e criando uma vinculação mais efetiva dos acadêmicos com a instituição de ensino.

2.3 ETNOGRAFIA ESCOLAR

Ao colocar em prática a proposta do projeto, tínhamos como meta principal estreitar os laços entre a universidade e as escolas públicas do município de Toledo-PR, priorizando a iniciação à docência dos discentes selecionados e o planejamento de estratégias para o conhecimento sistemático da prática escolar cotidiana, explorando algumas dimensões consideradas essenciais para a compreensão da escola, dentre elas: as relações interacionais entre professor-aluno-conhecimento, o quadro de funcionários e agentes envolvidos na instituição escolar e, por fim, uma investigação sobre os fatores socioculturais que, direta ou

indiretamente, afetam a dinâmica escolar. De certa forma, o projeto envolveu um investimento na adaptação dos bolsistas no ambiente escolar e tinha como pano de fundo o treinamento de uma etnografia escolar participante, com o intuito de familiarizá-lo com as duas escolas que aderiram ao projeto, a saber: o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e o Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, ambos situados no município de Toledo-PR.

Essa etapa etnográfica iniciou-se no segundo mês, e foi fundamental para que os bolsistas conhecessem toda a estrutura organizacional escolar, e serviu como oportunidade para verificar o regimento de cada escola, o Projeto Político Pedagógico, os setores administrativos, as salas de aula, a biblioteca, enfim, toda a estrutura física das escolas. Consideramos a escola como um espaço social no qual

Ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados [...] e que vai exigir o rompimento com uma visão cotidiana estática, repetitiva, disforme... (ANDRÉ, 1995, p. 41).

No cotidiano do trabalho, os alunos acompanharam as aulas práticas e teóricas dos professores supervisores, participaram de reuniões previstas no calendário escolar, como reuniões pedagógicas, planejamentos e formação continuada, onde foram discutidos os princípios norteadores da escola e das disciplinas, buscando a formação de propostas pedagógicas que pudessem favorecer a comunidade escolar.

Um bom exemplo da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no calendário escolar foi o Encontro Itinerante, evento comum a todas as escolas do município de Toledo. A duração do evento foi de três dias, período no qual foram feitas várias oficinas. Em cada oficina foram abordados temas relacionados aos desafios para o enfrentamento à violência na escola; educação do campo; um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina; além de ter sido desenvolvidas algumas práticas pedagógicas para o envolvimento da juventude na busca de soluções para os problemas locais. Esse encontro proporcionou aos discentes um conhecimento prático do seu campo de atuação

e contribuiu para a discussão dos principais problemas que cercam a disciplina de sociologia. Ainda nesse evento, foi proposta também uma oficina sobre *bullying*, posteriormente aplicada na Escola Ayrton Senna, e uma oficina sobre Meio Ambiente, realizada na Semana Cultural do Colégio CEEBJA.

A observação participante dos graduandos, com o mínimo de trinta horas mensais, foi considerado indispensável para captar o dia a dia da prática escolar, seja nas ações ou representações dos professores e funcionários envolvidos com o projeto pedagógico da escola.

Além da observação escolar, a equipe do projeto foi orientada no sentido de compreender a sala de aula enquanto espaço sociocultural específico, e como espaço de produção de saberes e de circulação de conhecimentos. Essa aproximação com o cotidiano da escola e da sala de aula foi feita de modo a averiguar problemas que passariam a integrar os interesses do grupo PIBID de Sociologia.

Como proposta de ampliar a visão dos bolsistas sobre o Ensino Médio, foi sugerido que dois outros colégios fossem contemplados com a implementação do projeto, flexibilizando, assim, os horários de ambos os supervisores que acompanharam os bolsistas nestes colégios. Tínhamos também por objetivo contrastar as escolas onde originalmente foi implementado o projeto com uma escola situada na periferia da cidade. Para viabilizar o trabalho dos bolsistas, foi firmado um termo de compromisso no Colégio Estadual Dário Vellozo e no Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva. Na ocasião, foi solicitado ao diretor uma permissão para que os professores supervisores que atualmente ministram aula na instituição realizassem algumas atividades referentes ao projeto. Por se tratar de duas escolas que apoiam o projeto, foi determinado que a carga horária fosse feita de acordo com as demandas das escolas, por se tratar de uma extensão do projeto.

Pode-se dizer que a etnografia da prática escolar foi uma das etapas mais importante desenvolvidas durante dois anos de projeto, tendo um reflexo direto na produção dos relatórios do estágio supervisionado, que envolvia observação escolar, visto que foi possível ao aluno conhecer as estruturas de poder das escolas e os modos de organização do

trabalho escolar de modo a compreender o papel exercido e a atuação de cada indivíduo no complexo das relações interacionais em que se constroem e desconstroem saberes e conhecimentos.

2.4 GRUPO DE ESTUDOS PIBID – SOCIOLOGIA

Foi considerado relevante para a formação de um *habitus* de pesquisa para toda a equipe a organização de um Grupo de Estudos com encontros semanais, com a participação do coordenador, dos supervisores e bolsistas a fim de se fazer o planejamento de todas as atividades previstas no plano de trabalho. É importante ressaltar que o grupo também estava aberto para outros alunos da graduação.

O Grupo de Estudos possibilitou um acompanhamento das atividades realizadas nas escolas, e tornou-se um espaço de discussão para a implementação de novas propostas de trabalho sem a descaracterização do projeto original. E, de fato, em sua fase inicial, foi uma oportunidade para que todos pudessem rever suas propostas de trabalho e a forma de aplicação da metodologia proposta. Entre as atividades sugeridas pode-se citar a leitura e discussão de textos acerca da sociologia da educação e acerca de problemas sociais que afetam a educação e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, além do treinamento de oficinas e regências em sala de aula. Semanalmente era selecionado um texto ou livro para a discussão do grupo.

Os encontros semanais foram também uma oportunidade de os bolsistas relatarem os trabalhos nas escolas; sugerir estudos, atividades e participação de seminários e simpósios; planejar coletivamente novas atividades que pudessem ser realizadas nas escolas, tais como a elaboração e correção de provas, oficinas de cinema, oficinas temáticas, observação de conselhos de classe, participação em reuniões pedagógicas e cursos de capacitação de professores, além da participação em atividades que compõem o calendário escolar, dentre elas a semana de Ciências Sociais e a Semana da Cultura Indígena. Uma atividade importante que deve ser mencionada é a participação dos acadêmicos

na preparação dos jovens e adultos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os discentes auxiliaram na revisão dos conteúdos trabalhados pelo professor supervisor, orientados pelos cadernos do EUREKA e pelas provas anteriores do ENEM. As atividades envolviam a utilização de recursos audiovisuais como incentivadores do aprendizado e estimulava os alunos a participarem de exercícios que criam situações de raciocínio, que estimulam a capacidade criativa e o convívio social por meio de atividades que promovem a socialização.

Já o trabalho de monitoria e apoio à aprendizagem dos estudantes dos colégios, foi um trabalho sugerido pelos próprios supervisores como forma de ampliar as atividades dos bolsistas, e tinha o propósito de auxiliar os alunos com desempenho escolar insuficiente em Sociologia. Os bolsistas realizavam essas monitorias no contraturno das escolas, oportunidade em que podiam desenvolver metodologias diferenciadas para o aprendizado desses alunos.

Vale ressaltar que as observações e a participação dos bolsistas nos eventos nas escolas permitiram uma maior aproximação dos problemas escolares e a consciência sobre o alcance pedagógico dos projetos desenvolvidos nas escolas. O objetivo das discussões era fazer com que o aluno tivesse um envolvimento mais teórico e profundo com as questões advindas do campo educacional por via das Ciências Sociais.

Em vários encontros do Grupo de Estudos, foi sugerido que fossem feitos ensaios de regências ou microaulas que seriam posteriormente aplicadas nas escolas. Como era de se esperar, surgiram muitos questionamentos sobre o domínio do conteúdo, a clareza na comunicação do tema, os conteúdos selecionados, a metodologia aplicada e a escolha adequada das obras.

Foi considerado essa atividade no seu aspecto de “experimento” de pesquisa, ensino, extensão e de metodologias de ensino no nível Médio da Educação Básica. O objetivo era preparar a formação do futuro professor e refletir coletivamente sobre as metodologias de ensino mais adequadas para a melhoria dos índices de desempenho no Ensino Fundamental e Médio. Um bom exemplo disso foram os constantes seminários de regências e oficinas que se realizavam semanalmente, com

amplas e abertas discussões sobre didáticas e metodologias apropriadas para o desenvolvimento das temáticas propostas. Foi uma oportunidade para rever metodologias do ensino em geral e do ensino de Sociologia em particular que pudessem ser aplicadas levando-se em conta a forma de organização da escola. Todo esse trabalho foi relevante no sentido de aprofundar o conhecimento da estrutura pedagógica do docente, seja no formato das aulas, seja na forma como esses docentes compreendem a relevância da escola e o papel da infância e juventude no contexto atual.

2.5 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Esse comprometimento com a prática da docência passou por várias etapas, até se chegar ao envolvimento concreto e constante dos bolsistas com o exercício do trabalho docente em sala de aula dentro de um quadro de planejamento que envolvia a inserção dos alunos nas escolas conveniadas ao PIBID. Essa foi a etapa inicial do projeto, que previa a atuação dos discentes em duas escolas com perfis bem distintos. Uma delas, o CEEBJA, é uma escola de educação para jovens e adultos, voltada para aqueles cujas possibilidades de entrar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, concluir os estudos constituía uma dificuldade dramática e real. A outra escola, situada no Jardim Porto Alegre, oferecia todas as possibilidades para o trabalho inicial de etnografia escolar, além de reunir todas as condições para a iniciação à docência em Sociologia.

Uma das preocupações com o exercício da docência era dar um passo além do planejamento anual dos professores supervisores e, nesse sentido, foi importante não apenas fazer com que os bolsistas utilizassem o livro didático adotado na escola, tal como acontece no estágio supervisionado, mas também propor que novos materiais didáticos fossem produzidos e aplicados nas escolas pelos bolsistas. O intuito era o de considerar o livro didático como um ponto de partida para o desenvolvimento de vários temas, conceitos e teorias, o que não descartava

que novas propostas incrementassem os conteúdos estruturantes. Por se tratar de um projeto de ensino, considerou-se importante a abertura para novas experiências metodológicas no ensino de Sociologia no Ensino Médio e, nesse ponto, ao sair do foco do livro didático, a intenção foi de que houvesse uma abertura maior para a criação ou invenção de novas metodologias.

Entre as atividades previstas no plano de trabalho do projeto PIBID de Sociologia, inclui-se a possibilidade de produção de material didático. Esse material seria uma produção coletiva e só seria definitivamente aprovado após ser aplicado nas escolas conveniadas ao projeto. Os primeiros materiais didáticos começaram a ser elaborados no segundo ano do projeto e, inicialmente, foi aplicado como material complementar ao livro didático no exercício da docência, e logo depois apresentado no Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) e no Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia.

Como qualquer produção voltada à Sociologia no Ensino Médio, algumas discussões e questionamentos precedem essa elaboração. Embora os estudos atuais tenham demarcado a importância da Sociologia no Ensino Médio como instrumento essencial para se estimular a reflexão, ainda não se buscou um consenso sobre o que ensinar na disciplina de Sociologia nesse nível. São várias as perguntas que ainda devem ser feitas, que vão desde o objetivo da disciplina até mesmo a sua similaridade em relação às demais disciplinas do Ensino Médio que, na fase inicial, também foram questionadas acerca de seus objetivos, como é o caso da disciplina de História. Assim, no processo de elaboração de material didático, é necessário o conhecimento não apenas dos temas prementes para os jovens que estão cursando o Ensino Médio, mas um questionamento da função da Sociologia na abordagem de algumas temáticas emergentes para os jovens. Daí a necessidade de se fazer uma escolha criteriosa dos conteúdos, das metodologias e das estratégias utilizados no exercício da docência.

Essa produção de material diz respeito, também, à forma como o professor está conduzindo suas aulas e, sobretudo, diz respeito à relação

que estabelece entre conteúdo e metodologia, elementos fundamentais na construção da prática docente.

A elaboração de planos de aulas, com formatos que valorizassem a didática e a metodologia aplicada em sala de aula, tinha como objetivo tornar o exercício da docência uma prática proveitosa. E foi com esse objetivo que, em alguns planos de aulas, procurou-se valorizar algumas dimensões essenciais na construção do conhecimento sociológico, abordando aspectos conceituais, históricos, econômicos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, religiosos, éticos etc. Trata-se de planos de aulas estruturados de modo a conter uma instrumentalização adequada nas ações didáticas e na utilização dos recursos humanos e materiais, possibilitando aos bolsistas uma abordagem mais problematizadora e fecunda dos conteúdos abordados pelo professor.

Como parte de um currículo oculto e do exercício de docência dos bolsistas, a elaboração de novas metodologias foi considerada uma estratégia importante para melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos do Ensino Médio.

2.6 CINEMA E SOCIOLOGIA

Investigamos as relações entre o cinema e a educação, com ênfase maior no ensino de Sociologia. Ou seja, buscou-se averiguar quais os temas abordados pelo cinema poderiam ser debatidos em uma aula de Sociologia no Ensino Médio.

Inicialmente, o grupo ficou centrado na experimentação do cinema como processo educativo, focando o seu papel como recurso didático dos professores nas aulas de Sociologia, ampliando a percepção dos alunos e aguçando suas sensibilidades acerca da pluralidade de realidades vivenciadas nos dias atuais. Entende-se que o cinema relaciona-se à produção e à construção de conhecimentos, identidades, culturas, visões de mundo e subjetividades.

Ao utilizar o cinema como recurso didático tínhamos como meta promover uma reflexão sobre a imagem e o olhar, haja vista a impor-

tância da linguagem audiovisual e a leitura de imagens no campo das Ciências Sociais. Entendemos que o cinema tem um papel fundamental na compreensão da realidade social e na criação de novas linguagens e representações de nosso cotidiano. O cinema materializa questões atuais que transitam pela realidade problematizando-as, mas num universo de linguagens fílmicas e poéticas distintas.

A experiência mostrou que o professor não deve se limitar simplesmente a apresentar o filme, mas é necessário um esforço de reflexão crítica, explicativa, argumentativa, baseada no debate crítico da proposta temática dos filmes apresentados. Nesse aspecto, a utilização do cinema tem servido não apenas como apoio e extensão de muitas disciplinas do curso de Ciências Sociais, mas um recurso que, ao ser aplicado, estimula a interdisciplinaridade, a pluralidade e a reflexão comunicativa.

A ideia é fazer com que o aluno do Ensino Médio conheça a realidade por outro ângulo, levando-os a identificar os múltiplos sentidos e provocando outras percepções na maneira de pensar e conhecer. O objetivo é acrescentar saberes a um conhecimento meramente intelectualista e livresco, explorando a sensibilidade de cada aluno em analogias perceptivas. Conhece-se pelo corpo, pela percepção subjetiva e pelo espírito através da educação pela imagem, alargando o conhecimento e permitindo o questionamento contínuo de valores e saberes. Possibilita-se, assim, discussões fora do âmbito da sala de aula em decorrência de um estímulo subjetivo dos alunos sobre os conceitos, ideias e pontos de vista tratados nos filmes e correspondentes na fala do professor. Não se trata de transformar o aluno em um simples espectador, e nem de tornar o filme como objeto complementar à aula de Sociologia, mas torná-lo parte de uma reflexão crítica e contínua, com o objetivo de formar um sujeito capaz de reelaborar valores até então vistos na ótica do senso comum.

De certa forma, a discussão sobre o uso do cinema como recurso didático nas escolas nos conduz ao debate acerca das formas tradicionalistas de educação, centradas na figura do professor detentor do saber, e que prevalece ainda em muitas escolas do Ensino Médio.

A metodologia escolhida pelo Grupo PIBID de Sociologia do câmpus de Toledo-PR para trabalhar com os filmes nas escolas foi a do formato de oficinas nas salas de aulas, o que tem tido uma boa aceitação por parte dos alunos que conheceram o projeto. Cada oficina é seguida de um debate sobre o filme, levantando eixos temáticos que possam alavancar as discussões no campo das Ciências Sociais.

Nessas oficinas fica clara a intenção de tornar o cinema parte do processo educativo. Este é o desafio: ampliar o conhecimento e enriquecer o universo cognitivo dos alunos ao mesmo tempo em que se desenvolve o processo de educação em conexão com as imagens.

A ideia é partir do conhecimento tratado no filme ou no documentário para se fazer uma discussão no campo sociológico. Com efeito, o roteiro temático parte do próprio filme.

Nesse aspecto, as imagens podem instigar no aluno, seja pela orientação pedagógica do professor, ou por ter tido a percepção de reflexões críticas e construtivas sobre diversos assuntos culturais, políticos e sociais. Um bom exemplo disso foi a aplicação de uma oficina no Colégio CEEBJA de Toledo-PR, cujo tema desenvolvido foi a “Defesa do Meio Ambiente”. Para desenvolver esse tema, foi escolhido o documentário *Seis Histórias Brasileiras* (2000), especificamente a história *O Vale*, de João Moreira Salles e Marcos de Sá Corrêa. O documentário serviu como um ponto de partida para superar uma situação inicial muitas vezes construída com base no senso comum. As suas imagens e os seus personagens foram fundamentais na construção de reflexões mais elaboradas acerca do tema do meio ambiente. Após a apresentação do documentário, procurou-se relacionar os seus temas com o conteúdo específico da aula. Nesse aspecto, não se tratou o filme como um livro didático na qual a imagem e/ou mensagem pudesse ser facilmente compreendida pelo aluno. Não era essa a intenção. Foi necessário estabelecer relações, explicar o sentido das metáforas e das imagens. É a educação do olhar e da percepção conduzida pelos professores.

A interpretação da metáfora é fundamental no processo de aprendizagem. Com ela, podemos apreender conteúdos específicos buscando novos significados, rompendo padrões estabelecidos e dando novos

sentidos para determinadas concepções subjetivas enraizadas no senso comum. Metáforas, nesse caso, não são casuais e sem sentido. Há um propósito no seu uso e na relação que ela estabelece na imagem. Apreendê-la faz parte desse processo educativo, pois não se trata de uma imagem por si própria, mas de uma imagem que se descortina em nossa prática cotidiana, pois ela é inteligível e carregada de sentidos.

A utilização de documentários e filmes pelos bolsistas teve o objetivo de aguçar a visão crítica e reflexiva sobre a sociedade, mas também o objetivo de resgatar uma autonomia diante das imagens, visto que, diariamente, somos sobrecarregados por uma mídia persuasiva e impositiva, que nem sempre nos garante o direito de escolha. O que o professor promove é um exercício de pensamento com a exibição de um filme ou documentário, e, talvez, nesse aspecto, ele esteja indiretamente alfabetizando essas pessoas para a leitura de imagens que são comuns na comunicação social.

Vale lembrar que estudiosos da relação entre cinema e educação enfatizam a necessidade de uma alfabetização para a leitura da imagem, ou seja, uma efetiva introdução do docente na Comunicação Social no ensino formal em todos os níveis, pois o ensino deve se preocupar com as mensagens produzidas pela indústria cultural por meio de uma

[...] leitura crítica da comunicação [...] Considerando essa relação entre o homem e os meios de comunicação uma forma perigosa, pois manipula consciências, e persuasiva, pois seduz e impulsiona o indivíduo-espectador para ações sem prévio controle, esses estudiosos colocam como imprescindível ao indivíduo um posicionamento crítico que o auxilie na observação, análise e julgamento daquilo com que entra em contato e que lhe permita decodificar as informações recebidas, discernindo sobre a qualidade e a validade de seu conteúdo. Para tanto, seria necessário a existência de uma disciplina específica que trataria dessa relação, educando as pessoas desde cedo a não serem ingênuas com relação aos meios de comunicação e seus produtos. (ALVES, 2001, p. 23).

Ao considerar a exibição de filmes e documentários como parte do processo educacional, projeta-se a escola como uma instituição que

deva acompanhar o processo pedagógico de seu tempo, visto que a linguagem audiovisual traz novas maneiras de sentir, de pensar e de ver a realidade, da mesma forma que traz consigo novas possibilidades de compreender e perceber o mundo ao nosso redor. De certa forma,

Podemos falar de uma educação por imagens, ou através das imagens, ou com imagens, presente na formação dos indivíduos e de toda a sociedade, de forma muito próxima e atuante, seja na escola ou em qualquer outro ambiente ou instituição do espaço público. A escola sempre foi vista como o lugar da transmissão “planejada” do conhecimento e da formação do ser humano, para o trabalho e para a vida, e, por isso, a entrada do audiovisual nela colabora para a realização desta “formação integral”. Os meios de comunicação, principalmente os que envolvem imagens, têm modificado as formas de pensar, agir, sentir e conhecer do ser humano, trazendo o que, a partir de então, vai ser pensado e tratado como realidade. (ALVES, 2001, p. 4-5).

Um grande problema é o estranhamento que o uso de filmes e documentários ainda causa nas escolas, mesmo não sendo esta uma linguagem inteiramente estranha. Os problemas são identificados na metodologia e na aplicação dos filmes, ou seja, no tratamento que se dá às imagens. Por estas razões, deve-se zelar pelo uso correto de filmes a serem trabalhados nas aulas, zelo este que deve começar pela escolha do filme feita pelo professor e a análise que se faz perante os alunos. Por meio das imagens em movimento, o aluno compreende o tema da aula de outra forma, por outra via, por uma imaginação estimulada por imagens e sons, reelaborando significados e dando outro sentido à educação, criando novas possibilidades didáticas dentro da escola.

2.7 OFICINAS E PLANOS DE AULAS

Além do cinema, a elaboração de planos de aulas com a proposta de desenvolver metodologias de Ensino de Sociologia foi um trabalho constante realizado pelo Grupo PIBID e, nesse sentido, foi importante

para incrementar o processo de ensino-aprendizagem e buscar uma articulação mais constante entre a Universidade e as Escolas Estaduais, além de propiciar o desenvolvimento de metodologias que tendem a aproximar o universo social dos alunos com os conteúdos ministrados.

Dentre as contribuições importantes em relação à seleção de conteúdos e criação de novas metodologias de ensino, destaca-se cinco oficinas: a Oficina de Estigmas, a Oficina de Folclore e Malandragem, a Oficina de Educação do Campo, e por fim, Oficina A Sociologia de Durkheim: Fato Social, Solidariedade e Suicídio. A primeira Oficina tinha por objetivo elementar empreender uma análise sociológica da construção social do estigma, tendo como referência central a obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1980), de Erving Goffman. A proposta perpassava os intentos de, por meio da investigação sugerida, desmitificar algumas das identidades erigidas e marginalizadas pelo senso comum, assim como romper com os preconceitos oriundos do enraizamento e da cristalização dessas noções disseminadas no seio social pela opinião acrítica. A segunda Oficina problematizava o conceito do termo Folclore, situando-o como objeto de estudo da sociologia, visando considerar suas diversas manifestações, seja na sabedoria popular, nas artes folclóricas (linguagem e literatura, teatro, música, artes plásticas e dança), nas manifestações de religiosidade, nos ofícios e técnicas, na alimentação, nos trajés, na direção do lar ou na vida social. A terceira Oficina propunha um trabalho de intervenção pedagógica nas escolas rurais a partir de uma atitude entre o coordenador do PIBID e o acadêmico bolsista, problematizando a educação do campo a fim de se zelar pelo respeito aos saberes da terra e pela dignidade dos camponeses. A oficina explora a pluralidade que o campo apresenta e a necessidade de identificar novas práticas pedagógicas que contribuam para ampliar a qualidade de vida, para a formação ou construção do novo homem e da nova mulher do campo, tornando o campo espaço pedagógico de desenvolvimento humano e da autossustentação. Por fim, a quarta oficina partia da pedagogia histórico-crítica que, segundo Saviani, seria uma pedagogia crítica, não reprodutivista (SAVIANI, 2005, p. 70), e que daria um novo norte para os professores

e professoras que buscam um ensino que possibilite a maior apreensão da realidade por parte dos educandos.

A intenção foi a de construir uma reflexão acerca da pedagogia histórico-crítica tentando, a *posteriori*, demonstrar uma didática para ser aplicada na construção de planos de aula de sociologia e na prática docente em sala de aula. De acordo com a proposta, ao iniciar a aula o professor deve informar a linha política e metodológica da aula, citada acima, e partir da prática social inicial, ou seja, partir daquilo que os educandos já sabem sobre o conteúdo. Por exemplo, pode-se perguntar: “Alguém já ouviu falar em Fato Social”? Ou então: “O suicídio, na opinião de vocês, é um fenômeno individual ou social?” O que não muda é a forma de iniciar a aula. Faz-se, então, um debate de opiniões partindo do conhecimento prévio dos alunos.

Pode-se dizer que a construção de planos de aulas nos encontros semanais, e, posteriormente, a iniciação à docência com a orientação do coordenador e supervisores, foi uma contribuição essencial na formação dos discentes e proporcionada pelo projeto PIBID.

A construção e recriação contínua de conhecimentos voltados para a iniciação à docência vêm ao encontro das pesquisas e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na graduação do curso de Ciências Sociais, e que, agora, se veem desafiados a se colocarem no papel de docentes. O contato constante com as escolas, com alunos e professores permitiu aos bolsistas um confronto de diferentes perspectivas, mas, sobretudo, a compreensão da condição de professor reflexivo enquanto ator capaz de intervir na realidade. Por professor reflexivo entende-se

[...] aquele que possui a prática docência como um momento de criação de conhecimento científico/crítico sobre sua própria prática e técnicas de aprendizagem, ou seja, um profissional que a todo o momento tenta se desconstruir visando o surgimento de técnicas de docência cada vez mais eficazes. (GORINI, 2010, p. 7).

O desafio era o de contribuir com procedimentos didáticos e novas metodologias para se trabalhar os conteúdos curriculares. Isso fez

com que o aluno se envolvesse com os referenciais conceituais e teóricos e lançasse outro olhar sobre o currículo, sobre a disciplina e sobre a prática escolar. O desdobramento dessa prática estimulou reflexões sobre políticas que permeiam a educação, sobre planos de carreira, condições de trabalho, desqualificação profissional e dificuldades da prática docente no ambiente de sala de aula.

2.8 BALANÇO FINAL E DIFICULDADES NA EXECUÇÃO DO PIBID

Por ser um projeto novo, é compreensível que fossem encontradas pelos professores coordenadores e supervisores dificuldades na execução do plano de trabalho ao longo de dois anos. Lidar com algumas situações novas durante a aplicação do projeto “Vivenciando a Escola: incentivo a prática docente” foi um grande desafio para a equipe, o que torna cada vez mais importante o diálogo entre as licenciaturas para definir algumas orientações de como proceder em algumas situações dentro do projeto. E, talvez por ser um projeto novo, acredita-se que toda equipe deve se empenhar para estabelecer diretrizes mais consensuais de como lidar com situações de ordem burocrática e pedagógica que consolidem a participação mais efetiva dos coordenadores, acadêmicos e professores supervisores.

Pode-se dizer que a iniciação à docência foi o principal objetivo alcançado durante os dois anos de projeto PIBID. Durante todo o projeto, 19 alunos envolveram-se com a docência e com a observação escolar. Alguns saíram após concluírem a licenciatura, outros por não dar conta de executar o plano de trabalho paralelamente à elaboração do trabalho de Conclusão de Curso e o Relatório de Estágio. Por fim, um terceiro grupo de alunos foi substituído por não cumprir a carga horária mínima de atividades previstas em nosso plano de trabalho. Quatro alunos mantiveram-se no grupo por dois anos, quatro alunos por nove meses, três alunas por sete meses e uma aluna por dezoito meses. Os demais ainda permanecem no grupo.

Todos os discentes envolvidos no projeto tiveram a possibilidade de atuar como professores em três escolas conveniadas ao projeto. Alguns alunos optaram por apresentar temas que, se não estava fora dos conteúdos estruturantes propostos pelo Estado do Paraná¹⁰, constituíram temas contemporâneos, e que poderiam, posteriormente, ser incorporados em novos planos de aula. De certa forma,

Instigar o raciocínio sociológico pode tornar-se uma ferramenta para um enriquecimento das análises sociais produzidas pelo estudante, sobretudo no que se refere ao reconhecimento de suas práticas como construções históricas, se reconhecendo também enquanto um produtor delas. (CHAGAS, 2009, p. 8).

Em síntese, nesse primeiro período do desenvolvimento do subprojeto da área de Sociologia, o grupo procurou se organizar e criar uma identidade própria e, sobretudo, estudar e debater o embasamento teórico para o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de Sociologia. Por estas razões, durante o primeiro semestre de 2010, poucas ações ocorreram efetivamente, restringindo-se algumas propostas de estudos teóricos nos encontros semanais realizados na Uniãoeste, portanto, sem que o grupo se centrasse na produção de novas metodologias. De certa forma, a coordenação entendeu, juntamente com os supervisores, que fosse primeiramente importante para os bolsistas adquirir conhecimentos teóricos, antes de se lançarem numa prática mais efetiva na docência.

O plano de trabalho idealizado pela equipe da área de Sociologia procurou envolver as escolas participantes no PIBID e distribuir os discentes em três escolas de Ensino Médio, no município de Toledo-PR. Sendo dez bolsistas e três escolas, dividimos os bolsistas em dois grupos

10 “Nas Diretrizes Curriculares de Sociologia do Paraná sugerem-se os seguintes conteúdos estruturantes: O surgimento da sociologia e teorias sociológicas; o processo de socialização e as instituições sociais; a cultura e a indústria cultural; trabalho, produção e classes sociais; poder, política e ideologia, direitos, cidadania e movimentos sociais”. ILEIZI, Luciana Fiorelli Silva. Metodologia do Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos. In: *Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia*. SETI-PR, 2009. p. 24.

para atuarem em duas escolas, sendo a terceira escola utilizada para não sobrecarregar as atividades em uma única.

Pode-se dizer que, o principal impacto do PIBID nas escolas foi o trabalho conjunto entre professores supervisores, coordenador e bolsistas no processo de planejamento e execução de planos de aula e recursos didáticos, além do aprofundamento teórico de conteúdos, metodologia de ensino e, sobretudo, a prática docente.

Ao que parece, o PIBID possibilita uma incrementação e renovação das licenciaturas, que deixa de ser uma mera formação complementar do bacharelado. Com efeito, ao adquirir identidade, as licenciaturas tornam-se também a primeira opção de trabalho para os acadêmicos que ingressam na carreira docente, além de ser a segunda opção para os trabalhadores que não pretendem atuar como professores na área de formação. No entanto, embora o Conselho Nacional de Educação reconheça por meio da resolução nº 1/2002 uma identidade da licenciatura, é necessário investimentos que integrem formação, carreira e remuneração para que projetos como o PIBID tenham um maior alcance pedagógico.

Como projeto voltado para a licenciatura, o PIBID a tem incrementado, muito embora saibamos que, diante da dimensão do problema da educação básica, não seja suficiente para atrair estudantes para a docência. Porém, enquanto outras medidas paralelas não são implementadas, o PIBID tem sido um grande aliado contra a baixa atratividade da carreira, a progressiva diminuição de matrículas e o nível baixo de profissionalização que apenas corroboram para a desqualificação do Ensino Médio.

2.9 REFERÊNCIAS

- ALVES, G. *A Metodologia*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6. 2010. 71.
- ALVES, M. A. *Filmes na Escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV – nas aulas de Sociologia no Ensino Médio)*. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Campinas. 2001.

- ANDRÉ, M. E. D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus. 1995.
- CADERNOS DE METODOLOGIA DE ENSINO E DE PESQUISA/Organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva.[et. al]: SETI-PR, 2009.
- CHAGAS, E. A. *O Raciocínio Sociológico como Ferramenta Pedagógica nas Aulas de Sociologia*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n° 2 – Dezembro 2009. 1. v.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GORINI, A. H. *Sociologia e Ensino Médio: reflexões acerca da experiência da docência*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia_artigos/ensino_sociologia_docencia.pdf. Acesso em: 04 abr. 2013.
- LOURENÇO, J. C. Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Habitus*, n° 1. 2008. 6. v.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

*Cléria Maria Wendling
Tânia Maria Rechia Schroeder*

3.1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e institucionalizado em 2009.

A execução do PIBID é realizada pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja finalidade é estimular a iniciação à docência, colaborando para o aprimoramento da formação de docentes em nível superior e para o aperfeiçoamento da educação básica pública brasileira.

O programa concede bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos de cursos presenciais que cumprem estágio nas escolas públicas da Educação Básica e aos coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID.

Dentre os objetivos do PIBID, elencados no artigo 3º do Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, destacam-se: a valorização do magistério; a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação e a contribuição para a articulação entre a teoria e a prática, relevante para a formação dos docentes.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) foi implantado na década de 1970, por intermédio do Decreto de nº 77.304/74 de 17 de março de 1976 e, atualmente, oferta

no câmpus de Cascavel-PR 80 vagas, divididas entre o período matutino e noturno, com uma carga horária anual de 3.260 horas, sendo que 340 horas são destinadas às Práticas de Ensino I, II e III, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Desde 2010, doze alunos do curso de Pedagogia vêm participando do PIBID e contribuindo para o aperfeiçoamento dos futuros Pedagogos que atuarão como Docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo¹¹ pretende apresentar as contribuições do PIBID para a formação do Pedagogo na Unioeste – câmpus de Cascavel-PR.

3.2 PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

A Formação do Pedagogo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 1 (CNE/CP nº 1) de 15 de maio de 2006, no artigo 7º, inciso II, estabelece a carga horária mínima de 3.200 horas para a conclusão da licenciatura em Pedagogia, dentre as quais 300 horas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado, “prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.” (BRASIL, 2006, s.p.).

O Curso de Pedagogia da Unioeste, câmpus de Cascavel-PR, foi reformulado em decorrência das alterações indicadas nas diretrizes, pois formava o pedagogo especialista, habilitando-o para a docência no Ensino Médio, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das citadas diretrizes, o Curso de Pedagogia habilita o acadêmico para atuar como Gestor Escolar e Docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de aproximar cada vez mais os alunos com a realidade escolar e com os desafios impostos pela profissão na atualidade,

11 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

o Curso de Pedagogia da Unioeste tem uma distribuição de disciplinas das áreas de Fundamentos da Educação, Políticas Educacionais e Fundamentos Metodológicos de maneira relativamente equilibrada.

Embora o currículo tenha sido reformulado de modo a propiciar ao acadêmico uma consistente formação teórico-metodológica, com vistas a possibilitar a maior articulação possível entre o que se aprende na Universidade e a realidade profissional, persiste a queixa dos alunos de que não conseguem utilizar os conhecimentos teóricos do curso com as demandas que encontram nas escolas, causando-lhes um choque de realidade e, conseqüentemente, o desejo de desistir da carreira docente. Para eles, o curso não prepara para o exercício da profissão de forma satisfatória, fatos constatados durante a execução dos Estágios Supervisionados nas Escolas Públicas Municipais de Cascavel-PR.

Em face de tal problemática e em consonância com edital PIBID nº 02/2009- CAPES/DEB, foi elaborado por alguns professores membros do Curso de Pedagogia um subprojeto com ênfase na área da alfabetização.

As ações do subprojeto da Pedagogia são desenvolvidas por um grupo constituído por quinze bolsistas: doze acadêmicos do curso de Pedagogia; Duas professoras supervisoras efetivas da rede municipal de ensino de Cascavel-PR e uma professora do colegiado do curso de Pedagogia, coordenadora do subprojeto.

Os acadêmicos exercem atividades tanto na Universidade, quanto em Duas escolas Municipais participantes do PIBID. Participam também do projeto mais dez professores das escolas que recebem os bolsistas em suas salas de aula. Esses professores não são bolsistas, mas têm dado uma grande contribuição ao projeto ao compartilhar as práticas em ações colaborativas em suas turmas.

Nas escolas, os acadêmicos participam rotineiramente dos planejamentos dos planos de unidades, da observação e registros em diários de bordo das atividades escolares, além de ministrarem aulas para as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Na Universidade, sob supervisão da coordenadora do subprojeto, executam as seguintes atividades: a reflexão sobre a vivência na escola

com a análise dos diários de bordo e do currículo básico do município; elaboração de materiais didáticos; participação de oficinas metodológicas e grupos de estudos.

Todas estas atividades são realizadas de forma diferenciada do estágio supervisionado, tanto no tempo dedicado, quanto no método utilizado e dos sujeitos envolvidos, sendo desenvolvidas na perspectiva da investigação-ação com a supervisão feita pelos professores bolsistas da escola.

3.3 O MÉTODO DE TRABALHO NO PIBID/PEDAGOGIA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A concepção metodológica que norteia o PIBID/Pedagogia é a investigação-ação educacional, em razão do potencial transformador da prática docente e de gerar conhecimento educacional crítico, contribuindo para o melhor desempenho do futuro pedagogo em suas atividades docentes.

Esta concepção de pesquisa tem pertinência para o desenvolvimento do trabalho no PIBID porque evidencia os “[...] problemas práticos quotidianos experienciados pelos professores, mais do que em ‘problemas teóricos’ definidos por investigadores puros dentro de uma disciplina do conhecimento.” (ELLIOT, 1978, p. 335).

A prática escolar e as compreensões que os sujeitos têm sobre ela são objetos de investigação. A esse respeito Kemmis e McTaggart (1998) afirmam que

A investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva, empreendida por participantes em situações sociais, com objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão destas práticas e das situações em que estas tem lugar. (KEMMIS; MCTAGGART, 1998, p. 9).

Destacam-se na literatura sobre pesquisa educacional quatro características da investigação-ação:

- a) O favorecimento do processo dialético entre teoria e prática;
- b) A contemplação das categorias interpretativas, sendo estas utilizadas pelos sujeitos investigativos por meio dos registros sistemáticos e de ações colaborativas;
- c) A possibilidade da crítica ideológica com a identificação das distorções contidas nos autoentendimentos; e
- d) A indicação de ações para a superação dos problemas e limites identificados na prática.

Para o desenvolvimento da investigação-ação, iniciando pelo levantamento dos problemas práticos enfrentados pelos professores nas escolas, o grupo de bolsistas está inserido nas escolas de modo a participar ativamente nas salas de aula e colaborar com os professores regentes.

Cada Bolsista participa de uma aula semanal e do dia do planejamento das aulas dos professores, mantendo o registro das atividades em diário de bordo. Por meio de impressões compartilhadas com os professores das escolas, os bolsistas levantam possíveis problemáticas investigativas. Segundo Elliot (1978), são problemáticas de investigação-ação aquelas situações entendidas pelos sujeitos como inaceitáveis (problemáticas), mas possíveis de mudar, de transformar (contingentes) e que requerem uma intervenção prática (prescritivas).

As problemáticas são diagnosticadas, por intermédio da realização de um breve estudo de caso, e ações serão elaboradas para a superação dos problemas por meio dos ciclos investigativos da espiral, divididos em quatro momentos:

- a) Planejamento – entendido como uma fase anterior à ação que se caracteriza pela sua flexibilidade;
- b) Ação – não está totalmente contemplada no planejamento, podendo surgir situações inopinadas que exigem decisões imediatas, baseadas no conhecimento teórico-prático do docente;
- c) Observação – a observação da ação é uma característica de diferenciação entre a investigação-ação educacional e as situações

usuais. Nela, os sujeitos recolhem dados para uma avaliação das ações;

- d) Reflexão – a reflexão utiliza os registros feitos nos diários de maneira sistemática para a avaliação de acontecimentos inopinados e da conduta adotada pelo professor para fazer face de tal situação. Além de lembrar a forma como foi registrada no diário, a reflexão também possui um elemento criativo, auxiliando no entendimento dos processos, dos problemas e das restrições que se manifestam no decorrer da ação.

Pelo fato da investigação-ação poder ser empregada pelos próprios professores, ou por alguma pessoa encarregada de desenvolver para eles (ELLIOT, 1978), este método tem possibilitado aos acadêmicos enfrentar a realidade do ambiente escolar, proporcionando-lhes a aquisição de ferramentas úteis para o exercício futuro da profissão.

3.4 OS REGISTROS NO DIÁRIO DE BORDO

O recurso do diário de bordo para os registros das aulas observadas e ministradas pelos bolsistas é utilizado na perspectiva da investigação-ação. Esta prática de pesquisa confronta a dinâmica da pressa, que predomina nas relações sociais da atualidade. Exige daquele que descreve, ou seja, daquele que narra uma aula, um ritmo e capacidade de descrever que não é usual nos tempos atuais.

Na dinâmica da vida atual, em que tudo acontece muito rapidamente em função das ferramentas da Tecnologia de Informação, a organização escolar adequando-se ao *modus faciendi*, também trabalhando num ritmo rápido e que, em muitas oportunidades, dificulta o desenvolvimento dos programas curriculares devido às diferentes capacidades de compreensão dos alunos e de currículos superdimensionados para a faixa etária dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

O tempo para a reflexão acerca dos elementos constitutivos da aula (conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação) tornou-se escasso

devido ao excessivo número de horas ministradas pelos professores em exercício docente a fim de que possam obter os ganhos necessários ao provimento de suas necessidades. Frequentemente, trabalham em mais de uma instituição escolar, num cotidiano tão repleto de atividades que refletir e escrever em um diário de bordo as situações significativas de uma aula torna-se inviável.

Percebe-se pelas análises dos apontamentos dos diários de bordo que os bolsistas e as professoras supervisoras das escolas participantes deste projeto têm dificuldades para efetuar os registros de uma maneira que seja possível examinar criticamente as aulas observadas e ministradas, ainda que constate-se a eficácia dessa prática para a melhoria da formação dos pedagogos quando as descrições são problematizadas na Universidade.

Urge a necessidade de desenvolverem-se formas de não perder a capacidade de transmitir o saber da experiência dos professores em exercício para aqueles que ingressarão na carreira, bem como consolidar uma prática educativa na qual o professor não coloque a culpa exclusivamente nos alunos, ou em suas famílias, pelo pífio desempenho escolar de alguns, mas que reflita sistematicamente sobre as circunstâncias, sobre os acontecimentos que desencadeiam determinados resultados.

No prefácio da obra de Benjamin (1987), Gagnebin afirma,

A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. (GAGNEBIN, 1987, p. 11).

Atualmente, vive-se um paradoxo, pois, na medida em que se difundem as informações em tempo real pelas diversas ferramentas eletrônicas, está ocorrendo um empobrecimento da experiência e um esvazia-

mento da memória. O conto *O Homem da Multidão*, de Edgar Allan Poe, exemplifica muito bem este elemento social. Por meio da observação dos transeuntes em massa, vê-se o homem moderno:

A grande maioria dos que passavam tinha uma atitude satisfeita e eficiente, e parecia só pensar em abrir caminho na torrente. Tinham as sobrancelhas franzidas e moviam os olhos com rapidez; quando esbarrados por outros passantes, não expressavam nenhum sinal de impaciência, apenas ajeitavam a roupa e seguiam se apressando [...]. (POE, 1993, p. 15).

Imagina-se estes transeuntes como autômatos cuja única preocupação seria desviar-se do choque com o outro, numa atitude puramente reflexa. Ao andar no burburinho, na “grande artéria” das cidades populosas **o homem não tem tempo para reflexão, observar o que se passa ao redor** (*grifo nosso*), apenas deixa-se levar pelo fluxo da multidão. Nesse sentido, pergunta-se: nas escolas, há espaços para a experiência sensível? Ou seja, para aprender a ver o que não se estampa de imediato?

3.5 O IMAGINÁRIO NOS APONTAMENTOS DOS DIÁRIOS DE BORDO

Ao se examinar detidamente os apontamentos dos diários de bordo dos bolsistas, podemos perceber a força do imaginário em suas formas de ver e anotar as dinâmicas das aulas observadas e ministradas. Embora algumas descrições dos diários de bordo sejam demasiadamente genéricas e carentes de reflexão, por meio de uma leitura analítica destes diários é possível desenvolver reflexões sobre as diversas situações-problema com as quais o docente se depara cotidianamente e, assim, melhorar a formação inicial dos professores do curso de Pedagogia.

A referência do imaginário para a compreensão das anotações que os bolsistas fazem em seus diários de bordo nos auxilia a compre-

ender que na formação do professor não prevalecem os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória na Universidade, pois na trama dos fios que compõem a formação “estão os saberes potenciais, como arquétipos adormecidos balizadores do percurso profissional do docente.” (PERES, 2011, p. 147).

O imaginário é elemento constituinte da razão, da linguagem lógica e conceitual, da ciência, da arte, da religião, dos sentimentos. Em síntese, o imaginário faz parte de toda a ordem do vivido. Compreende-se o imaginário como uma

[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social, histórica e psíquica) de figuras, formas/ imagens a partir das quais, somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos. (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

A interpretação que os bolsistas fazem da realidade escolar ocorre num movimento incessante de trocas entre as objetivações (o que vê) e as subjetivações (como percebe o que vê). Ao realizarem suas anotações nos diários de bordo, suas descrições são realidade no movimento entre a objetividade do acontecimento aula e a subjetividade de cada bolsista.

Para Durand (1998, p. 29) o trajeto antropológico é a “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. O imaginário é produzido nesse trajeto de mão dupla entre o sujeito e o meio sociocultural, ao mesmo tempo em que o sujeito está submetido a um imaginário preexistente a ele mesmo, criador de outros imaginários.

O ser humano atribui incessantemente significados que extrapolam a funcionalidade dos atos e dos objetos. Criam-se diferentes significados para determinados elementos da natureza como as montanhas, as árvores, a água, o fogo, assim como em diversas culturas se modifica os corpos, os alimentos. Ao atribuir significados, o homem ingressa no plano simbólico.

Mircea Eliade afirma que o pensamento simbólico não ocorre apenas com as crianças, com o poeta ou o louco: é, pois, inerente ao ser humano:

As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso seu estudo nos permite conhecer melhor o homem, ‘o homem simplesmente’, aquele que ainda não se compôs com as condições da história. (ELIADE, 1991, p. 121).

As atividades docentes, bem como as anotações desta prática nos diários de bordo, não escapam das influências do mundo simbólico em que vivemos. Somos seres simbólicos e, como tais, nos movemos no mundo. Conforme Henriques (2002, p. 119) “É impossível pensar na existência de relações sociais ou de relações como as que envolvem a formação de conhecimento dos professores em organizações ou em estabelecimentos destituídas de sua dimensão simbólica [...]”.

Os bolsistas, quando entram em contato com a complexidade da escola na perspectiva da investigação-ação, se defrontam com questões que vão além daquelas relacionadas às disciplinas presentes no currículo de Pedagogia. Por um lado, deparam-se com um aspecto mais ordenado da escola, expresso em suas normas, em Projeto Político Pedagógico e, por outro lado, com o aspecto da imprevisibilidade do cotidiano das aulas.

Os estudos do imaginário trazem grandes contribuições para compreendermos como os professores se tornam professores, pois os conhecimentos construídos ao longo de sua formação universitária não são os únicos a determinar o seu modo de exercer a profissão.

Ao iniciar a sua vida profissional, o jovem professor trará em sua bagagem conhecimentos advindos de toda a sua trajetória de vida e que, idealmente, se tornam cada vez mais complexos, amplos, com incorporações e transformações de diferentes naturezas que irão configurar seu imaginário de professor.

3.6 A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS BOLSISTAS COM A ALFABETIZAÇÃO

O PIBID/Pedagogia vem desenvolvendo suas ações no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, período em que a escola organiza suas atividades pedagógicas privilegiando o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como pressuposto em seu currículo básico que as primeiras apropriações do conhecimento das letras ocorrem no grupo social em que o indivíduo está inserido, de modo que a bagagem cultural dos alunos deve ser considerada nos planejamentos e execução das aulas.

Embora a maioria das pesquisas realizadas na área da alfabetização considere a importância do repertório vocabular das crianças para o planejamento do trabalho, alguns apontamentos dos diários de bordo mostram que a interpretação que o professor faz do Currículo para a preparação de atividades, em alguns momentos, não corresponde com a concepção de linguagem constante no Currículo.

Vê-se nos diários de bordo dos bolsistas que já cursavam o último ano de Pedagogia que estes não se questionavam em relação ao que descreviam no processo de alfabetização. Nas atividades de sala de aula descritas pelos bolsistas não se observa problematizações em relação à concepção de linguagem presente nas atividades escolares. Tal fato chama atenção porque no currículo do curso de Pedagogia e no currículo básico do município de Cascavel-PR, bem como nos cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são trabalhadas reiteradamente as contribuições das concepções de linguagem de Bakhtin (1992), cujo pensamento buscou romper com a linguística tradicional, considerando que a linguagem só pode ser analisada na sua devida complexidade se for considerada como um fenômeno socioideológico.

Nos relatos dos diários de bordo, quando são descritas as formas pelas quais as crianças são corrigidas em seus erros, os bolsistas acadêmicos parecem desconhecer toda uma referência conceitual para a atuação em alfabetização. As atividades pedagógicas descritas parecem

desconsiderar o conteúdo ideológico vivencial, pois os muitos modos de falas das crianças não recebem a devida atenção, e as muitas linguagens que refletem a diversidade da experiência social, não são trabalhadas de maneira satisfatória.

As atividades de análise dos diários de bordo e do Currículo Básico do Município de Cascavel-PR realizadas na Universidade têm oportunizado o desenvolvimento de habilidades e atitudes de investigação para estes futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a inserção dos acadêmicos de Pedagogia da Unioeste câmpus de Cascavel-PR no PIBID seja recente, já é possível vislumbrar algumas contribuições para a formação deste profissional.

As atividades desenvolvidas nas Escolas têm propiciado o conhecimento mais aprofundado de quão complexa é a prática docente, exigindo decisões imediatas, contingenciais, muitas vezes imprevisíveis. A queixa de que o curso não os prepara para o exercício da profissão tem sido revista pelos bolsistas, uma vez que a expectativa de que encontrariam uma imagem fiel dos problemas das escolas com as questões debatidas na Universidade é reduzida, pois passam a compreender a impossibilidade de uma formação inicial abarcar toda a complexidade que eles encontrarão na trajetória profissional.

Os acadêmicos vêm constatando que nem tudo o que aprendem na Universidade terá uma aplicabilidade prática imediata, mas que uma sólida formação teórica e metodológica poderá lhes auxiliar na tomada de decisões em situações inopinadas.

Na ótica da investigação-ação, a dinâmica de ir semanalmente para as escolas e fazer registros semanais em diários de bordo está desenvolvendo a capacidade de aprender a observar, a formular questões e hipóteses sobre os problemas observados em sala de aula e, também, selecionar materiais didáticos que os ajudem a solucionar os problemas vivenciados na prática docente.

O constante exercício de leitura e análise dos diários de bordo na Universidade, bem como os grupos de estudo, as confecções de materiais didáticos, as participações em oficinas, estão possibilitando que os bolsistas do curso de Pedagogia agreguem conhecimentos que estão sendo expressos em artigos científicos apresentados em eventos tanto no Estado do Paraná como em outros Estados. O intercâmbio com acadêmicos de Pedagogia de outras Universidades e de outras licenciaturas também está ampliando os conhecimentos sobre a sua futura atuação.

3.8 REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica; arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

CASTORIADIS, C. *A instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

DURAND, G. *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ELIADE, M. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELLIOTT, J. What is Action-Research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 335-337, 1978.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HENRIQUES, E. O imaginário e a formação do professor: conhecimentos, sentidos e subjetividades. In: FILHO, Aldo V.; MONTEIRO, Solange C. F. (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119.

KEMIS, S.; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

PERES, L. V. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. *Educere et Educare*. Cascavel: EDUNIOESTE. 2011, p. 141-150.

POE, E. A. *O homem da multidão*. Porto Alegre: Editora Parapaula, 1993.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. 9. ed. Sevilla: Díada, 2004.

CAPÍTULO 4

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA DA UNIOESTE – CÂMPUS DE CASCAVEL¹²

Andréia Büttner Ciani

Arlenil Elise Sella Langer

Dulcyene Maria Ribeiro

Francieli Cristina Agostinnetto Antunes

Tânia Stella Bassoi

4.1 INTRODUÇÃO

A ansiedade pelo desenvolvimento de um projeto com características similares ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi um sonho acalentado por muitos docentes do curso de Matemática envolvidos com o ensino e com as questões da Educação Matemática durante os quase quarenta anos da história desse curso. Desde sua criação, em 1972, era na disciplina de Prática de Ensino que se realizavam as atividades de estágio, e era nesta disciplina que ocorria a interação entre os futuros professores do curso de Matemática com as atividades das escolas de Educação Básica de nossa cidade, mesmo que por um curto período. Ao longo dos anos, esta disciplina desenvolveu-se em diferentes perspectivas, variações e denominações. Algumas mudanças se deram tanto para cumprir exigências legais, quanto para atender necessidades internas do curso. A luta sempre foi pela ampliação do tempo de permanência dos estagiários na escola e pela manu-

¹² trabalho realizado com o apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

tenção do acompanhamento constante de docentes da universidade de modo a orientá-los.

Nossa experiência como docentes desta licenciatura tem nos mostrado que boa parte dos alunos ingressantes no curso evade durante o transcorrer do mesmo, e que grande parte dos concluintes não atua como docentes na Educação Básica. Com a intenção de modificar este quadro e de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação docente de Matemática é que buscávamos alternativas para oportunizar aos discentes a participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão, haja vista que esse processo não se exaure com as atividades obrigatórias necessárias para a obtenção do grau de licenciado.

Por estas razões, ao tomarmos conhecimento do edital da CAPES no qual se propunha o desenvolvimento do projeto PIBID, nos esmeramos em elaborar um projeto que contemplasse nossos objetivos por meio da inserção dos futuros licenciandos na escola de uma maneira mais abrangente. A possibilidade de realizar por um período mais longo a inserção dos bolsistas¹³ na escola, envolvendo professores **da escola** e fortalecendo os vínculos com **a escola** se apresentou a nós como uma enorme possibilidade.

Entendemos que o Projeto PIBID, ao integrar o professor da Educação Básica e o professor formador do Ensino Superior à formação de futuros professores, inaugura uma nova concepção de formação inicial de docentes, promovendo uma aproximação com a prática escolar nunca anteriormente vivenciada tão amplamente. É uma perspectiva de formação na qual a prática docente se torna o foco, fortemente entrelaçado com a pesquisa e a aplicação. Essa possibilidade de trabalho contribui para superar a evidenciada cisão habitualmente constatada entre teoria e prática na formação tanto inicial quanto continuada de professores.

O projeto envolve um grupo de 18 acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da Unioeste, câmpus de Cascavel-PR, que disponibilizaram, no mínimo, trinta horas mensais em atividades que visavam proporcionar-lhes experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes e a superação de problemas encontrados no processo

13 Beneficiários de auxílio financeiro da CAPES-Brasil.

de ensino e no processo de aprendizagem. Tais atividades tinham como meta incentivar os acadêmicos a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuir para a elevação da qualidade de ensino da escola pública. Assim, proporcionariam aos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática experiências pedagógicas significativas, articulando seu processo formativo com a realidade das escolas parceiras.

Com os alunos bolsistas são realizados estudos que abordam diferentes dimensões do trabalho docente, tais como: a organização do trabalho, a discussão de conteúdos curriculares de matemática para os Ensinos Fundamental e Médio, enfatizando, neste último, a prática pedagógica, ou seja, as possibilidades de encaminhamentos metodológicos. Planejamos o efetivo trabalho pedagógico na escola na forma de atividades de monitoria e regência em sala de aula, produção de materiais didáticos dentre outras.

4.2 ELABORAÇÃO DO PROJETO: A FORÇA DOS OBJETIVOS

Durante a elaboração do projeto uma de nossas preocupações foi a de não cairmos no mero pragmatismo de modo a gerarmos um rol de atividades que nos envolvesse num turbilhão de ações sem que pudéssemos realizar as análises e reflexões necessárias. Não queríamos permitir que a superficialidade favorecesse uma prática desconectada da teoria. Pensando nisso, incluímos a formação de grupos de estudo semanais, realizados na Universidade, como uma das primeiras e principais ações a serem executadas no projeto.

Ao possibilitar a inserção dos bolsistas nas escolas por um longo período de tempo e com um envolvimento muito maior do que no estágio curricular obrigatório, por meio da execução do projeto PIBID/Matemática era possível prever de antemão que nos defrontaríamos com inúmeras situações ricas para discussão, análise, reflexão e posterior ação. Então, a criação e consolidação de um grupo de estudo composto pelos bolsistas graduandos, pelos professores supervisores das escolas parceiras e outros professores interessados, além dos docentes forma-

dores da Universidade, todos com interesses voltados para questões relacionadas à docência na Educação Básica, se punha como extremamente pertinente e necessária. Julgamos que os saberes experienciais do futuro professor emergem do diálogo entre o que presencia e percebe “na prática escolar e o que sabe, estudou e aprende na interlocução com a literatura educacional e com os outros sujeitos da prática educativa.” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 126).

Pretendíamos que o envolvimento com o projeto se constituísse em um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor supervisor e demais professores, alunos da escola, colegas, orientadores e coordenadores do subprojeto. A nosso ver, essa interação possibilitaria aos licenciados aprenderem com as pessoas que possuem experiência em atividades docentes. Contudo, propúnhamos ainda a existência de outras formas de mediação, entre elas a reflexão e a ressignificação.

Para Fiorentini e Castro (2003, p. 126), a reflexão é parte do processo de formação profissional, pois “Sem reflexão, o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva, reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples”. Já a ressignificação, tomada como uma consequência da reflexão, diz respeito ao processo de atribuir novos significados com base no já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto no qual o bolsista está imerso. Conforme Moreira e David,

O conhecimento trabalhado em qualquer processo de ensino é, em si mesmo, educativo e formativo. Isso parece óbvio, mas a aceitação dessa tese implica a necessidade de uma análise cuidadosa das relações entre o tipo de conhecimento que se trabalha no processo de formação do professor da escola e o modo como ele vai “absorver as lições” da prática profissional, ou seja, as formas de inserção no processo de produção de saber e os valores que orientam sua percepção das questões que se colocam na prática. Nesse sentido, é importante pensar a questão da complementaridade entre os saberes da formação e as questões da prática (MOREIRA; DAVID, 2007, p. 45).

Esse processo dinâmico de formação profissional no qual os saberes docentes são explorados, problematizados e ressignificados pela

reflexão, contribui para que os futuros licenciados desenvolvam seu próprio acervo de saberes, o que favorecerá sua autonomia e lhes será fundamental no futuro.

Como sustenta Demo (2007), reconhecemos que nossa postura como formadores pode propagar e perpetuar o que o autor denuncia como um grave problema na formação inicial. A seu ver, “Professores que se formaram com professores que apenas davam aula, não pesquisavam, nem elaboravam, não eram autores de propostas próprias tendem a fazer o mesmo na escola, como reflexo desta deformação inicial.” (DEMO, 2007, s.p.). A ênfase de Demo está na questão da autonomia, da autoria, das escolhas que o professor tem que fazer e de como as faz. Será ele capaz de ser um autor, um consumidor ou um mero reprodutor de alternativas e abordagens produzidas por outros?

As colocações ácidas do autor ao sustentar que “[...] professor só pode dar aula daquilo que produz - se não produz, não tem aula para dar”, e ainda, “[...] Quem não é autor, precisa de apostila. Quem não tem conteúdo próprio, precisa pedir emprestado.” (DEMO, 2007, s.p.), têm nos incomodado e provocado, afinal a responsabilidade quando à formação (ou possível deformação) inicial e seu conseqüente efeito na formação continuada e no desenvolvimento profissional exigem muita reflexão.

As afirmações contundentes, como as acima citadas, têm sido direcionadas a diversos profissionais da educação, mas, segundo Fiorentini (2003), têm sido particularmente direcionadas aos formadores de professores de matemática: “Os formadores de professores de matemática têm sido acusados, com frequência, de não atualizarem os cursos de licenciatura e de não viabilizarem uma efetiva formação contínua que rompa com a tradição pedagógica” (2003, p.10). Já os professores de matemática das escolas também não foram poupados, e “[...] são vistos como seguidores dessa tradição e, portanto resistentes às inovações curriculares e à integração com outras disciplinas.” (FIORENTINI, 2003, p. 10). No desenvolvimento desse projeto, temos tentado enfrentar essas tensões, essa rede de relações complexas e contraditórias procurando alternativas que desenvolvam a formação docente sob outras visões e perspectivas.

4.3 OS PARTICIPANTES

O perfil dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática é, em sua maioria, de pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite. Alguns deles trabalham para se sustentar ou colaborar financeiramente em casa, impossibilitando o envolvimento em atividades vinculadas a projetos de pesquisa, extensão ou ensino. Ao serem convidados a fazer parte de projetos a resposta costumava ser negativa, pois não poderiam abrir mão do trabalho que os ajudava a suprir suas necessidades.

Com a publicação do edital do PIBID houve vários alunos interessados, pois era uma possibilidade de estarem envolvidos com atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e também para a extensão recebendo uma bolsa que ajudaria em suas despesas.

Até o presente momento, o subprojeto do curso de matemática fez três seleções. O primeiro edital de seleção foi aberto com 18 vagas, contou com a inscrição de 26 candidatos, os quais foram entrevistados por uma banca formada por três professores do curso, que também analisou o histórico de cada candidato quanto às atividades feitas na universidade, suas notas e seu envolvimento com atividades ofertadas no curso. Os oito acadêmicos remanescentes não foram desclassificados, mas ficaram a disposição em um cadastro reserva e, até o mês de março de 2011, já haviam sido convocados a assumir a vaga por conta do desligamento de bolsistas. Os desligamentos ocorreram por diferentes motivos, dentre eles por interesses pessoais e propostas de trabalho. Nesse mesmo mês foi necessário efetuar uma nova seleção, que contou com a inscrição de 14 alunos, os quais foram chamados ao longo do ano. A terceira seleção foi realizada em fevereiro de 2012, contando com 13 candidatos para preencher cinco vagas.

Um dos critérios adotados nas seleções anteriores foi que os alunos estivessem preferencialmente matriculados no segundo ou terceiro ano do curso, além de levar-se em conta o envolvimento com atividades de extensão e ensino, e o interesse em desenvolver atividades ligadas à escola. Porém, no terceiro edital de seleção verificamos a impossibilidade de dar preferência aos candidatos matriculados no segundo e

terceiro ano, pois grande parte dos alunos que cursavam estas séries ou já estavam envolvidos com o PIBID ou não tinham interesse em fazer parte do projeto. Oportunizamos, então, que alunos com possibilidade de se formar em pouco tempo estivessem envolvidos com as atividades do PIBID, pois entendemos que, talvez, esses alunos não viessem a ter outra oportunidade similar. Também se tornaram bolsistas do PIBID alguns alunos que estão no primeiro ano do curso de Matemática.

A seleção das professoras supervisoras foi feita uma única vez, no início do projeto. Em uma das escolas isso ocorreu de forma tranquila, as pessoas se colocaram à disposição e quando os colegas perceberam o maior interesse de uma das professoras aceitaram e, mais que isso, incentivaram-na a envolver-se no PIBID. Já na outra escola, a única pessoa que demonstrou interesse em fazer parte do projeto foi a diretora, porém, o edital para a seleção dos supervisores vetava a participação de pessoas ligadas à direção. Após muita conversa, uma professora que sempre esteve envolvida em cursos de formação continuada, em palestras, em diferentes atividades propostas pelo colegiado de Matemática decidiu contribuir com o projeto e aceitou ser supervisora na escola. Pudemos perceber que essa atitude está muito mais ligada à importância que ela dá à formação dos licenciandos do que ao valor da bolsa que recebe para desempenhar tal função.

4.4 A ESCOLA

Com a aprovação do projeto, nos reunimos com a direção e o professor supervisor de cada uma das escolas selecionadas para que nos apontassem as necessidades da escola, e nós, em contrapartida, relatássemos a proposta do projeto e a disponibilidade dos alunos de modo a traçarmos o plano de trabalho. Pontuamos algumas das atividades cujas realizações seriam interessantes aos nossos alunos e relatamos o interesse que tínhamos em desenvolver atividades voltadas ao Ensino Médio. Tais sugestões foram aceitas pela escola e pudemos, então, dar início às atividades propostas.

Com o passar do tempo, foram surgindo algumas necessidades das escolas, também algumas limitações. Em uma das escolas foram iniciados alguns outros projetos desenvolvidos tanto por universidades como por professores da escola, dentre os quais o projeto Sala de Apoio. Logo, tivemos que dividir o espaço físico que utilizávamos para atividades de monitoria, que funcionava no contraturno. Isso diminuiu os dias durante os quais podíamos realizar essa atividade. Foi então que alguns pibidianos começaram a acompanhar professores em sala, o que tem sido uma experiência positiva.

Outra mudança no plano de trabalho foi que, inicialmente, tínhamos o objetivo de trabalhar com atividades voltadas ao Ensino Médio, mas, devido a realização da Prova Brasil no final de 2011, as escolas solicitaram que trabalhássemos com as oitavas séries (nono ano) revisando e reforçando conteúdos do Ensino Fundamental. Na atividade de contraturno em uma das escolas verificamos a participação de pouquíssimos alunos, até mesmo, em algumas vezes, a ausência total de alunos, o que nos levou a propor outras atividades. No segundo semestre, depois de conversar com os professores de matemática das escolas, foram oferecidas aulas no laboratório de Informática, com o intuito de complementar o conteúdo abordado pelo professor nas aulas em sala. Essas aulas no laboratório de informática aconteciam no horário das aulas de matemática, ou seja, o professor trabalhava lista de exercícios com metade da turma, enquanto a outra metade estava no laboratório, depois, ambas trocavam de lugar e atividade.

4.5 A RELAÇÃO DA EXECUÇÃO DO PROJETO COM OS ESTÁGIOS E COM A OPORTUNIDADE DE CURSAR OUTRAS DISCIPLINAS NO PERÍODO DIURNO - FLEXIBILIZAÇÃO VISANDO À FORMAÇÃO

O edital do PIBID contempla o trabalho dos bolsistas numa carga horária mínima de 30 horas mensais. Com base nessa carga horária, fizemos um planejamento solicitando envolvimento dos pibidianos em

atividades que totalizam 12 horas semanais. Estas 12 horas contemplam:

- Um período de quatro horas para reunião semanal do grupo de estudos, que conta com a presença dos pibidianos, das professoras supervisoras, da coordenadora e das professoras colaboradoras do subprojeto. Estas reuniões permeiam discussões sobre as atividades nas escolas e debates teóricos levando os bolsistas a conhecer pesquisas e formas de se fazer pesquisa em educação, em especial em educação matemática;
- Outro período, também de quatro horas, é destinado às atividades desenvolvidas na escola;
- As quatro horas restantes se configuram num tempo para que os pibidianos se dediquem, principalmente, a duas tarefas: 1) planejamento de atividades que serão por eles realizadas na escola; 2) estudo e realização das tarefas propostas nas reuniões do grupo de estudos que acontece na universidade.

Como dito anteriormente, as atividades desenvolvidas na escola se dividem entre acompanhar os professores em sala de aula e atividades de contraturno, ou seja, as monitorias. O acompanhamento em sala é feito pela manhã, período no qual há maior concentração de turmas de Ensino Médio. Já as atividades de monitoria são desenvolvidas no período da tarde, ou seja, em contraturno. A escolha dos pibidianos que desenvolvem estas atividades foi feita levando em consideração a disponibilidade de cada um.

Cada bolsista tem uma realidade, uma história de vida e, conseqüentemente, diferentes necessidades e expectativas. Embora estejam num mesmo curso, encontram-se em diferentes momentos dele. Apesar do curso de Matemática ser noturno, os bolsistas têm possibilidade de cursar disciplinas nas quais não foram aprovados no curso de Matemática em outros cursos da instituição que as disponibilize, normalmente isso tem ocorrido no período da tarde. Logo, estes alunos desenvolvem atividades de acompanhamento na escola pela manhã ou participam de

atividades de monitoria oferecidas em dias diferentes dos dias em que terão aula na universidade.

Outros alunos moram fora de Cascavel-PR e pediram para concentrar suas atividades em um único dia da semana. Como as reuniões do grupo de estudos acontecem as quartas-feiras pela manhã, as atividades de monitoria são ofertadas as quartas-feiras à tarde.

Há ainda um terceiro aspecto que pede o ajuste das atividades que os bolsistas desenvolvem. Embora o edital do PIBID permita que os bolsistas tenham vínculo empregatício, temos evitado selecionar pessoas que não tenham como prioridade o projeto. Entretanto, durante o projeto, surgiram oportunidades de trabalho que não prejudicam as atividades do pibidiano. Então, aceitamos que houvesse vínculo empregatício e ajustamos a programação do trabalho a ser desenvolvido pelo bolsista, de forma que não fossem prejudicadas nem a proposta do projeto, nem seu trabalho. Os professores supervisores se esforçam para ajustar os interesses da escola aos horários disponíveis dos pibidianos.

Os bolsistas que cursam a terceira e quarta série da graduação têm respectivamente em sua grade as disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado I e II, que contemplam atividades de estágio obrigatório. O estágio acontece em período diferente das aulas do curso, ou seja, no período da manhã ou da tarde. Durante o período do estágio – cuja carga horária é de 16 horas de observação e 18 horas de regência – os estagiários têm de se adequar aos interesses e horários da escola campo de estágio, o que gera, na maioria das vezes, choque com o horário das atividades do PIBID. Diante disso, tomamos a seguinte decisão: durante o período do estágio serão propostas atividades em dias alternativos, para que o pibidiano possa continuar executando suas atividades do PIBID, e também cumprir satisfatoriamente suas atividades de estágio. Com o fim do período do estágio, as atividades do pibidiano no projeto voltam à execução normal.

Entendemos que a troca de horários para que os alunos executem o estágio e também a adequação dos horários das atividades do PIBID nas escolas para que possam cursar disciplinas fora do horário habitual

do curso não trouxe prejuízos aos pibidianos, pelo contrário, estimulou os alunos para que prosseguissem com o curso e as atividades referentes ao estágio.

4.6 A CULTURA DE UM GRUPO DE PRÁTICAS

Entre as diversas escolhas possíveis para a realização dos trabalhos no grupo de estudos, optamos por explorar as narrativas e relatos de experiência, visando alimentar o ciclo da reflexão-ação-reflexão. Os relatos trazidos para o grupo eram apresentados e discutidos, recebiam sugestões de leituras correlatas, eram enriquecidos por experiências similares, questionados quanto à clareza e, assim, iam sendo modificados, transformados e iam nos transformando. Concebemos a formação do professor, como sustenta Fiorentini (2003) na apresentação do livro no qual dispõem a respeito dos objetivos do grupo de pesquisa Prapem:

[...] como um processo contínuo e sempre inconcluso que tem início muito antes do ingresso na licenciatura e se prolonga por toda a vida, ganhando força **principalmente** nos processos partilhados de práticas reflexivas e investigativas; [...]. (FIORENTINI, 2003, p. 8. Grifo nosso).

Embora haja muito para aprendermos a respeito tanto das investigações relacionadas à própria prática, quanto às narrativas de experiências e em como transformar o discurso em prática concreta, vimos que descrever, caracterizar e discutir experiências vivenciadas, tem enorme potencial para nos inquietar e transformar. Temos aprendido, como escreve Lins ao apresentar em 2001 o conjunto de relatos intitulados *Por trás da porta que matemática acontece*, que “podemos educar nosso olhar e nosso ouvido para, em nossa prática, sermos capazes de realizar a atenção minuciosa, a comparação crítica, a reflexão: [...] pensar sobre processos, e não sobre ‘estados’ e ‘mudanças de estado’.” (FIORENTINI; MIORIM (Orgs.), 2001, p. 10).

Além dessa perspectiva, a escrita dos relatos teve também a intenção de gerar trabalhos e artigos para serem enviados a eventos regionais e estaduais, além dos fóruns do PIBID.

Os alunos são incentivados a participar de diferentes atividades complementares à sua formação, uma delas é a participação em eventos. O próprio curso de Matemática oferece anualmente a Semana da Matemática. Os alunos podem participar somente como ouvinte das atividades, ou oferecendo oficinas, minicursos e apresentando artigos. Na maioria das vezes, os minicursos e oficinas emergem de projetos de extensão ou ensino e os artigos apresentados estão, na maioria dos casos, relacionados a projetos de pesquisa dos alunos de iniciação científica ou a um recorte dos trabalhos de conclusão do curso.

Com a inserção dos alunos no PIBID, que em sua essência está ligado a atividades de ensino, os alunos tiveram possibilidades de se envolver também com atividades de pesquisa e extensão, pois nas reuniões do grupo eles são desafiados a escrever relatos de experiência das atividades desenvolvidas nas escolas e também a criar oficinas que envolvam conhecimentos matemáticos que partam de suas próprias experiências. Outra condição importante que o PIBID possibilitou foi o contato entre acadêmicos e professores da universidade. No subprojeto da Matemática trabalhamos com a modalidade de Tutoria. Somos quatro professoras colaboradoras que temos acompanhado de perto as atividades desenvolvidas pelos alunos. Vários destes alunos também nos acompanham ou, nos acompanharam, como monitores em projetos de extensão oferecidos como formação continuada a professores da rede pública de ensino. Além de colaborar com estes professores, também aprenderam a trabalhar conceitos e abordagens metodológicas com quem já tem uma vasta experiência de sala de aula.

Nesse período de desenvolvimento do projeto PIBID os alunos tiveram a oportunidade de participar de dois fóruns locais, organizados pela coordenação institucional do PIBID da Unioeste e que reuniu todos os seus pibidianos da instituição. Nesses eventos, foram expostas as formas de trabalho dos grupos e apresentados relatos de experiências, o

que foi bastante construtivo, mesmo que estes relatos fossem relacionados a outras áreas de conhecimento.

O convênio permitiu que os alunos pibidianos de matemática participassem de uma das edições do mais importante evento estadual de Educação Matemática, o Encontro Paranaense de Educação Matemática (EPRM), que aconteceu na cidade de Apucarana-PR em setembro de 2011. Esse evento possibilitou aos alunos conhecer pesquisadores e pesquisas referentes ao ensino e à aprendizagem de Matemática, como também acadêmicos de cursos de Matemática de diferentes cidades do estado, obtendo informações sobre o formato dos cursos de licenciatura, sobre os estágios e, até mesmo, suas angústias e alegrias em relação ao curso.

Um dos assuntos mais relatados pelos pibidianos que estiveram em Apucarana-PR foi o Laboratório de Matemática da instituição que sediou o evento. Ficaram maravilhados com a beleza do lugar e com o grande número de materiais disponibilizados no laboratório. As comparações com o laboratório de Matemática que tinham na Unioeste foram inevitáveis e usaram a expressão “que vergonha do nosso laboratório, se é que podemos chamá-lo assim.” Esse impacto, que primeiramente parecia ter sido negativo, estimulou os alunos. Ao voltarem à Unioeste, sugeriram a construção de diferentes materiais para aumentar o acervo do laboratório. Nas semanas que se seguiram, os pibidianos “colocaram a mão na massa” e deram início à construção de materiais pedagógicos.

4.7 DESAFIOS

Apesar de o PIBID constituir-se em uma oportunidade de aprendizagem aos futuros docentes, este processo de aprendizagem não depende apenas da universidade, ou de seus professores, mas também do ambiente escolar onde os pibidianos desenvolvem as atividades, ou seja, das relações com o **mundo escolar** no qual além do relacionamento estabelecido com o professor supervisor e os alunos, há também o relacionamento que é estabelecido com a equipe pedagógica, a equipe ad-

ministrativa e com os demais professores com os quais eles têm contato nesse ambiente de educação formal.

Nesses dois anos de projeto vimos que a forma como os funcionários da escola se reportam e tratam os pibidianos faz muita diferença para eles. Sentem-se respeitados pelo simples fato de serem reconhecidos nos corredores e importantes quando um professor pede a eles que o acompanhem em sala, durante determinado período a fim de colaborar em momentos de esclarecer dúvidas dos alunos. Sentem-se recompensados também quando os professores reconhecem que o grupo de estudos, oferecido em contraturno pelos pibidianos, está contribuindo com a construção da aprendizagem matemática de seus alunos. Em contrapartida, também ficam decepcionados e frustrados quando os professores demonstram desinteresse e, em alguns casos, quando os evitam em suas classes.

Mesmo no curso de Matemática vários professores que não têm contato direto com o projeto, possuem uma impressão ainda incompleta do que os pibidianos desenvolvem no projeto. Por esta razão, talvez, seus comentários se resumem ao desempenho dos alunos nas disciplinas do curso.

As escolas parceiras, onde são desenvolvidas as atividades dos subprojetos das licenciaturas da Unioeste, têm ciência do que é o projeto, das atividades que os alunos desempenham e da contribuição dessas atividades à comunidade escolar, porém, não foi possível ainda alcançar escolas que não contam com atividades do PIBID.

As pessoas, por falta de conhecimento sobre o que o projeto proporciona aos futuros docentes, declaram que os acadêmicos, mesmo aqueles envolvidos no projeto PIBID, não possuem experiência na docência. A necessidade de divulgação à comunidade externa ficou mais evidente quando nossos alunos formados, ex-pibidianos, na busca por um emprego em instituições particulares, foram considerados sem experiência na prática docente.

Como descrito anteriormente, já foram feitas três seleções de bolsistas durante a execução do projeto. Alguns se desligaram por motivos que os levaram à desistência do curso, insatisfações estas não relacionadas ao PIBID em si. Outros alunos foram convidados a desenvolver

estágio (não obrigatório) em escolas da rede municipal, outros ainda foram trabalhar em instituições particulares.

Para nossa surpresa, alguns alunos se desligaram do PIBID para trabalhar como estagiários em lugares com pouquíssimas atividades relacionadas à educação e também à matemática, com carga horária de seis horas diárias. Diversas vezes nos perguntamos o que levou os alunos a fazerem esta opção. Seria o valor da bolsa, cujo valor é cerca de duzentos reais a mais que a do PIBID, ou o contato com outras atividades? O tempo de dedicação passou de doze horas semanais para trinta horas semanais nesse tipo de estágio. Não conseguimos ainda encontrar essa resposta, se é que existe, mas pudemos entender que as pessoas têm prioridades diferentes e vivem em momentos diferentes, e entenderam que outras oportunidades eram mais importantes que fazer parte de um projeto nesse formato.

Estas dificuldades indicam que ainda precisamos buscar, abrir e trilhar caminhos para romper com algumas resistências tanto acadêmicas quanto no que diz respeito a uma plena inserção na comunidade escolar. Em síntese, ainda há um longo caminho a ser percorrido por esse projeto para que ele atinja todo o seu potencial.

4.8 REFERÊNCIAS

- DEMO, P. *Escola de tempo integral*. 2007. Disponível em: <http://luizarmando-midiaseducacao.blogspot.com.br/2011/04/escola-em-tempo-integral-segundo-pedro.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- FIorentini, D.; Miorim, M. A. (Orgs.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp - Cempem, 2001.
- FIorentini, D. (Org.). *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FIorentini, D.; Castro, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIorentini, D. (Org.). *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.
- MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPÍTULO 5

ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID COM ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO BÁSICO¹⁴

*Irene Carniatto
Fernanda Aparecida Meghioratti
Daniela Frigo Ferraz
Anelize Queiroz Amaral
Lourdes Aparecida Della Justina*

5.1 INTRODUÇÃO

A formação do professor deve amparar-se no estabelecimento de uma reflexão crítica sobre sua prática, o que inclui explicitar os elementos teóricos que fundamentam sua ação cotidiana. Tanto na formação inicial como continuada é importante a existência de espaços coletivos de reflexões que permitam ao professor explicitar e compreender os pressupostos que subsidiam suas ações. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) perfaz esse espaço de discussão, uma vez que possibilita ações e reflexões coletivas com professores em formação inicial e continuada.

Para Zeichner (1993, p. 21) “a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”.

¹⁴ Trabalho realizado com o apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

Parte, pois, do pressuposto de que “todos os professores possuem alguma teoria pessoal, informal sobre professores, alunos e classes, que é freqüentemente expressa como princípio de prática.” (SADALLA, 1998, p. 32). Desse modo, a reflexão do professor sobre sua prática deve ser realizada de forma coletiva, mediante discussões com seus pares e o estabelecimento de um diálogo com as pesquisas realizadas na universidade. Carniatto (2002) enfatiza que,

Via de regra, as questões fundamentais para a formação de professores aparecem no processo mesmo de interação professor-aluno-ensino-aprendizagem-conhecimento em aulas. (CARNIATTO, 2002, p. 16).

Isso não significa que o professor deve aceitar o que é produzido na Universidade sem questionamento, pois o professor também cria teorias e práticas no espaço escolar, mas que deve haver um diálogo entre esses dois espaços de produção de conhecimento. Neste contexto, o subprojeto do PIBID, intitulado “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”, busca articular a formação inicial e a formação continuada de professores por meio de um grupo de estudos formado por 18 alunos da graduação, três professores da rede estadual de ensino do município de Cascavel-PR e cinco docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Além de estudos teóricos, este grupo planeja e realiza ações nas escolas envolvidas mediante a proposição de módulos didáticos utilizando como pressupostos teórico-metodológicos o ensino por investigação. Essas ações são avaliadas e refletidas nas reuniões coletivas do grupo ocorridas semanalmente, de modo que novas ações sejam planejadas.

O atual modelo de ensino nas nossas escolas tem se caracterizado, muitas vezes, por atividades pedagógicas desarticuladas e distanciadas da realidade do educando e, principalmente, baseado na memorização das informações. Deste modo, o aluno se torna sujeito receptivo e passivo, realizando tarefas sem questionamentos. Este contexto favorece que o aluno apresente dificuldades em relacionar a teoria desenvolvida na sala de aula com a realidade a sua volta, impedindo uma aproximação mais

eficaz com a aprendizagem das Ciências (BEHRENS, 2000). Entretanto, o processo educacional é reconhecido por habilitar o indivíduo a atuar de forma ativa e crítica no contexto social em que vive, e não simplesmente reproduzir experiências anteriores transmitidas por gerações, ou seja, o ensino deve permitir que o indivíduo aprenda e utilize seus conhecimentos de modo crítico em função de uma transformação social.

Para evitarmos o ensino memorístico e desarticulado do real interesse dos alunos, concordamos com Hernandez e Ventura (1998) ao afirmarem que a busca de informações favorece a autonomia dos alunos. O papel do professor, neste contexto, é estabelecer relações e comparações que os ajudem a tornar significativa a aprendizagem. Ainda acerca do papel do professor, Batista (2008) assinala que, no mundo contemporâneo, este não deve se limitar a assumir papéis de meros reprodutores dos saberes. Os professores devem ser capazes de entender a importância de assumir postura de especialistas do ensino e também de pesquisadores, pois o novo perfil do docente é o de facilitador, mediador do conhecimento, bem como construtor de novos conhecimentos. Assim, os professores devem buscar estabelecer relações cognitivas, a respeito da apresentação de um conteúdo específico. Lemke (1997 apud CARNIATTO, 2002) nos diz:

A maneira como se apresenta um conteúdo específico, depende tanto das estratégias de interação e das estruturas de atividades como das estratégias de desenvolvimento temático e do padrão temático em si. Estes aspectos são totalmente interdependentes no processo de ensino-aprendizagem (LEMKE, 1997, p. 35 apud CARNIATTO, 2002, p. 57).

O ensino por investigação ocorre mediante o tratamento de situações problemáticas abertas, aproximando os alunos a jovens pesquisadores que trabalham sob a orientação de um pesquisador mais experiente (VASCONCELOS; SILVA, 2005). No desenvolvimento do subprojeto aqui apresentado, uma abordagem de ensino por investigação permite associar os aspectos conceituais das disciplinas de ciências e biologia a partir de uma metodologia de ensino que leva em consideração os conceitos prévios que os alunos trazem de seu cotidiano. Além disso, estabelece uma ampla

interação entre professor e aluno, sendo que o primeiro utiliza de sua experiência para orientar e questionar seus alunos, permitindo a progressiva construção de conceitos e preparo para atuação na sua comunidade nas áreas biológicas, sociais, tecnológicas, saúde e do meio ambiente.

Rudolph (2005) defende que, quando bem sucedidas, as investigações desenvolvem-se na forma de conceitos ou teorias que não só auxiliam na resolução da situação, como também são úteis para investigações posteriores. Isso confirma que quando o ensino investigativo é utilizado propicia uma aprendizagem significativa nos alunos. No entanto, para que uma metodologia investigativa possa se desenvolver é preciso formar o professor para realizar um acompanhamento constante de seu trabalho em sala de aula, aproximando conteúdos conceituais da área e aspectos do cotidiano do aluno.

Se o maior obstáculo está na formação do professor, cabe a cada educador refletir sobre sua prática e sobre o significado que dá aos conhecimentos que ensina. Neste sentido, propomos como eixo norteador deste subprojeto a temática “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”, que se harmoniza com as ideias de Campos e Nigro (1999, p. 30), segundo os quais, o ensino de Ciências por investigação permite aos alunos “construir conhecimentos sobre a natureza, mais próximos do conhecimento científico que do senso comum”. Além disso, entendemos que o debate sobre a metodologia de ensino por investigação que acontece nas reuniões de estudo do grupo e as reflexões realizadas entre professores em formação inicial e continuada propiciam um rico campo de discussão e troca de saberes entre Escolas de Educação Básica e a Universidade.

5.2 O CONTEXTO DO SUBPROJETO “ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA”

O projeto desenvolvido contemplou três escolas situadas no Oeste do Paraná, articuladas ao subprojeto “Ensino de ciências e biologia por

investigação: uma relação entre teoria e prática”, vinculado ao PIBID-CAPES, com início em 2010 e desenvolvido por docentes e acadêmicos da Unioeste, câmpus de Cascavel-PR.

Tendo em vista que todos os envolvidos com o subprojeto estão inseridos em uma região voltada à produção agrícola e à agroindústria, e considerando-se a existência de um grande número de nascentes e córregos a serem preservados tanto na área rural como na área urbana, assim, pretendeu-se que os futuros professores desenvolvessem competências para a educação biológica, da saúde e do meio ambiente, visando à melhoria da qualidade de vida da comunidade. Considerando, ainda, que nos bairros elegidos para o desenvolvimento deste projeto residem comunidades de trabalhadores e famílias de baixa renda, nos quais foi detectado alto índice de evasão escolar por parte dos adolescentes dessas comunidades e baixo envolvimento e rendimento da aprendizagem escolar – que, geralmente, reflete em um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – vimos que estes bairros necessitavam de uma proposta de ensino diferenciada e que promova o envolvimento, a motivação e a permanência dos adolescentes na escola. Propôs-se, então, uma metodologia de ensino diferenciada e ativa por meio de atividades investigativas.

Em decorrência desta realidade, existe uma grande necessidade de que haja uma atuação conjunta entre acadêmicos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, professores de Ciências e Biologias e alunos das escolas, enfatizando conteúdos específicos que permitam a atuação de todos os envolvidos com vista a solucionar problemas com os quais se deparam. Esta atuação deve se pautar na investigação científica e na atuação destes enquanto cidadãos participantes das ações e políticas públicas do seu contexto social.

Estas considerações são elementos necessários para situar este projeto que visa não somente incentivar a formação de professores para a Educação Básica no Ensino de Ciências e Biologia, mas, sobretudo, instigar os alunos inseridos no projeto de iniciação à docência à reflexão acerca de sua própria formação inicial e a influência de seus estudos na prática didático-pedagógica. Considerando os contextos

locais e as necessidades teórico-metodológicas para o ensino de Ciências e Biologia, este grupo se configurou como uma forma de articular a Formação Inicial e a Formação Continuada com o propósito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram implementados grupos colaborativos entre acadêmicos, professores da rede estadual de ensino da Cidade de Cascavel-PR e docentes da Unioeste mediante uma fundamentação teórica de Ensino de Ciências por investigação.

O desenvolvimento das atividades do referido projeto iniciou em fevereiro de 2010 e continua em atividade até o presente momento. O mesmo compreende algumas etapas básicas:

1. Levantamento preliminar junto aos professores de Ciências e Biologia de seus principais anseios e expectativas em relação à atuação dos bolsistas de iniciação à docência, considerando os contextos locais e as necessidades teórico-metodológicas para contemplar o ensino de Ciências e Biologia;
2. Divulgação e apresentação da proposta aos alunos regularmente matriculados em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para realização do processo de seleção dos alunos bolsistas de iniciação à docência;
3. Apresentação das possíveis contribuições do subprojeto no processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, bem como na formação inicial de nossos alunos bolsistas aos diretores e professores de tais disciplinas das escolas envolvidas;
4. Inserção dos alunos de iniciação à docência no contexto escolar com o intuito de oportunizar a vivência do aluno em todos os momentos do trabalho pedagógico: elaboração do projeto político-pedagógico, planejamentos, avaliação, conselho de classe entre outros;
5. Organização de um grupo de estudos com os alunos de iniciação à docência e os professores supervisores para reflexão orientada da prática pedagógica, bem como realização de es-

- tudos com vista à efetivação de melhorias no trabalho realizado na escola;
6. A partir de estudos realizados no grupo, fazer a construção de um plano acerca das atividades que contemplaram conteúdos e técnicas – debates, painel integrado, seminários, simulações didáticas, vídeos na sala de aula, construção de modelos didáticos, experimentos etc. – referentes ao ensino de Ciências e Biologia por investigação em conformidade com a realidade local e os conteúdos estruturantes do currículo;
 7. Promoção de uma atualização teórico/prática de alunos bolsistas e professores supervisores nos pressupostos de uma metodologia de ensino por investigação, destacando a necessidade de se problematizar as aulas de ciências e biologia com vista a uma formação significativa;
 8. Elaboração de problemas (aulas práticas/investigativas que sirvam para levantar questionamentos ou questões abertas para os quais os alunos devem elaborar hipóteses e propor soluções) pelos alunos bolsistas para subsidiar as atividades no contexto das aulas de ciências e biologia;
 9. Desenvolvimento das atividades pedagógicas baseadas em problemas abertos com alunos da educação básica enfocando as áreas biológicas, sociais, tecnológicas, saúde e ambiente;
 10. Organização de uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos da Educação Básica durante a realização do subprojeto como resultado do processo de ensino e aprendizagem por investigação em cada colégio contemplado;
 11. Elaboração e apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos da área de Educação em Ciências e Biologia com resultados teórico-práticos da implementação do subprojeto;
 12. Elaboração do relatório final e perspectivas de continuidade das atividades envolvendo a parceria entre universidade e comunidade escolar no início de 2012.

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir está delineado um panorama das atividades contempladas no projeto nos anos de 2010 e 2011. Buscamos discutir e evidenciar como essas atividades têm contribuído para a formação inicial e continuada dos professores participantes do projeto.

5.3.1 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

A formação do grupo de estudos constituiu-se na primeira atividade do subprojeto após as etapas de divulgação do PIBID nas escolas e turmas da licenciatura em Ciências Biológicas. As reuniões semanais do grupo tiveram início em maio de 2010 e continuidade em todo o período de realização do subprojeto, com encontros entre professores supervisores, estudantes bolsistas, coordenador de área e professores orientadores. Neste grupo de estudos realizamos reflexões orientadas sobre a prática pedagógica, bem como realização de estudos para efetivação de melhorias no trabalho realizado na escola.

As ações desse grupo contribuíram tanto para a aprendizagem teórica dos sujeitos envolvidos como para a construção de novas ideias e também de atividades de investigação sobre a prática docente, o que configurou também a formação como professores pesquisadores e extensionistas na área de Ensino de Ciências/ Biologia/ Educação Ambiental e na área de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Ou seja, além da formação de professores, as atividades de investigação, os planejamentos e subsequentes avaliações sistemáticas dos mesmos permitiram a produção de trabalhos de pesquisas e respectivas publicações em anais de eventos científicos e periódicos das áreas destacadas feitas pelos sujeitos envolvidos no grupo.

A vivência dentro de um grupo de pesquisa pode contribuir para que os alunos de graduação e professores tenham uma percepção crítica de como a ciência é construída, isto é, facilita a compreensão de que a formulação de um trabalho de pesquisa depende da relação com seus pares, de leituras e de um trabalho de reconstrução constante de ideias

(MEGLHIORATTI, 2009). Nesse contexto, Vianna e Carvalho (2001) afirmam que a vivência de episódios de pesquisas contribui para que professores em formação continuada compreendam a natureza do conhecimento científico e apresentem uma nova visão da ciência no contexto de sala de aula. Desse modo, os encontros semanais foram considerados de suma importância não só para os processos de formação inicial e continuada de professores da educação básica como também para a sua inserção na pesquisa na área de Ensino de Ciências.

5.3.2 INSERÇÃO DOS ACADÊMICOS NA ESCOLA E O PROCESSO DE AMBIENTAÇÃO

Por meio do processo de ambientação objetivou-se que os acadêmicos pudessem conhecer a estrutura física, administrativa e pedagógica da escola campo de atuação, além de vivenciar situações de ensino e aprendizagem nas turmas dos professores supervisores.

Durante essa atividade, os acadêmicos bolsistas realizavam relatórios de ambientação nos quais faziam o registro de informações sobre as características físicas da escola e dados referentes ao Projeto Político Pedagógico a fim de compreenderem a importância dos estudos teóricos e a filosofia da escola campo de atuação. O processo de ambientação deu início às atividades dos alunos na escola, e, por meio dele, também puderam se familiarizar com os funcionários e professores do colégio.

Além da elaboração de um relatório de ambientação da escola campo de atuação, durante todo o desenvolvimento do projeto os acadêmicos observaram algumas aulas dos professores supervisores e participaram com a proposição de temáticas de divulgação científica trabalhadas nas aulas e atividades práticas experimentais solicitadas pelos professores supervisores.

A ambientação possibilitou que os acadêmicos conhecessem as condições estruturais das escolas envolvidas – biblioteca, laboratório, pátio, quadras – bem como a organização pedagógica e administrativa da escola. Além disso, vivenciaram a realidade escolar por meio da observação e participações esporádicas nas aulas dos professores supervi-

sores por meio da condução de aulas práticas experimentais, trabalho com textos de divulgação científica e explicações dialogadas de conteúdos trabalhados.

Para Lisovski e Terrazan (2006):

[...] no processo de formação inicial de professores, existem atribuições inerentes a cada uma destas instituições de ensino. A escola é o espaço onde os acadêmicos poderão vivenciar situações “reais” de trabalho [...]. Pois, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre os conhecimentos teóricos/acadêmicos e o contexto escolar com a prática docente. (LISOVSKI; TERRAZAN, 2006, p. 2).

Nesse sentido, o PIBID torna-se um momento de fundamental importância na carreira dos acadêmicos em formação, sendo um momento em que os alunos estão mais receptivos às orientações, além de demonstrarem grandes anseios por contribuições que lhes tragam, de certa forma, maior confiança e construção de saberes.

5.3.3 PLANEJAMENTO DOS MÓDULOS DIDÁTICOS

Esta atividade teve início no segundo semestre de 2010, após os alunos terem realizado a ambientação na escola, incluindo as observações e participação nas aulas dos professores supervisores. Desde então, os acadêmicos bolsistas, em parceria com o professor supervisor, elaboraram planejamentos de módulos didáticos na perspectiva do ensino de Ciências por investigação. Os referidos módulos didáticos contemplaram conteúdos que estavam em desenvolvimento nas escolas campo de atuação a fim de respeitar os conteúdos programados no currículo da disciplina.

As modalidades didáticas contempladas nos módulos eram referentes ao ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental em

conformidade com a realidade local e os conteúdos estruturantes do currículo. Conforme Frigo e Carniatto (2012),

A escola é o grande palco do diálogo e das discussões, é um laboratório humano de convivência onde somos possibilitados a criar, a pensar, a modificar, a transformar idéias e atitudes, e semear nos diferentes espaços novas compreensões sobre o homem e a natureza. E a educação ambiental no espaço da escola nos permite caminhar por entre as redes de relações humanas questionando nossas ações, nossos pensamentos. Fazemos parte de uma teia de relações e imersos na complexidade que são essas relações e o ambiente à nossa volta. (FRIGO; CARNIATTO, 2012, p. 2).

Algumas modalidades didáticas utilizadas foram: debates, painel integrado, seminários, simulações, experimentos, multimodos de representação.

Como exemplo dos temas desenvolvidos nos módulos pode-se citar: ecologia, solo, água, citologia, reino vegetal, reprodução das angiospermas, embriologia, nutrição, sistema digestório e sistema respiratório.

Durante o planejamento, a elaboração, avaliação e aplicação de cada módulo didático foi possível perceber a participação ativa dos alunos da educação básica nas aulas dos estudantes bolsistas, bem como um crescimento na formação inicial e continuada (no caso dos professores supervisores). Esta atividade permitiu também a construção de materiais didáticos, como jogos e outros modelos didáticos de suma importância, pois ampliam as possibilidades de aprendizagem em Ciências/Biologia e Educação Ambiental.

Os resultados obtidos da aplicação dos módulos foram apresentados no grupo de estudos para suscitar reflexões críticas em busca de solução de problemas e desafios no ensino de ciências nas escolas envolvidas. Trata-se de um momento rico de discussão e crescimento para todos os participantes do grupo. No grupo de estudos os professores supervisores manifestaram oralmente e em conversas informais que a atuação dos estudantes bolsistas proporcionou melhorias na qualidade

de suas aulas após a aplicação dos módulos. Deste modo, pode-se dizer que o PIBID tem possibilitado trocas significativas entre a formação inicial e continuada, bem como a aproximação dos conhecimentos elaborados e discutidos na universidade com ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25) “a formação do professor não se constrói pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” Para esse autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade.

Alarcão (1996) considera que para uma efetiva formação inicial, no sentido de ser flexível e competente, deve-se oferecer oportunidades para que o futuro professor

Reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis ou, por outras palavras, reflita sobre os seus fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. (ALARCÃO, 1996, p. 179).

É, pois, necessário que, no decorrer desse processo, o futuro professor analise o que faz, o que pensa e o que sente com o intuito de possibilitar ao longo dessa trajetória a apropriação de instrumentos que permitam a construção dos seus próprios primeiros saberes e fazeres, de forma que essa reflexão os faça compreender que a formação não se faz antes da mudança, mas sim no decorrer dessa mudança.

5.4 DEMAIS AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS

5.4.1 REVITALIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS

No primeiro ano de desenvolvimento do subprojeto, ou seja, em 2010, em duas das três escolas campo de atuação os estudantes bol-

sistas contribuíram para a revitalização dos laboratórios de ensino de Ciências e Biologia. Com isso, promoveu-se a utilização do espaço com maior frequência por parte dos professores da escola. Vale lembrar que esta revitalização inclui a organização das espécies *in vitro* presentes nos laboratórios, cuja classificação não estava adequada e/ou desconfigurada devido ao tempo de uso.

5.4.2 PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICA VARIADAS

Foram realizadas atividades tais como: auxílio em visitas técnicas dos alunos do Ensino Fundamental e Médio juntamente com os professores supervisores; incentivo e divulgação de um projeto paralelo sobre a coleta de pilhas no ambiente escolar e condução dos alunos para a formação de uma horta na escola; confecção de materiais didáticos para utilização em aulas de ciências; participação em semana pedagógica; entrega de resultados aos pais; reuniões e conselhos de classes. Essas ações ocorrem periodicamente nas escolas onde atuam os estudantes bolsistas. A entrega de resultados aos pais, reuniões e conselhos de classe ocorreram no final e início de cada bimestre, tendo em vista que o processo avaliativo obedece esta periodicidade. Essas atividades possibilitaram aos acadêmicos o contato com a comunidade escolar, instauradas por meio de reuniões de pais, conselhos de classe e outros eventos.

5.4.3 FORMAÇÃO DE CLUBE DE CIÊNCIAS

No ano de 2011 desenvolveu-se em uma das escolas e em contrarturno o clube de ciências, no qual os alunos do Ensino Fundamental interessados se reuniam para realizar experimentos e estudos de seu interesse. A organização e condução do clube de ciências possibilitou a aplicação do ensino de ciências por investigação de forma mais reflexionada do que em sala de aula, tendo em vista o número de alunos participantes e os conceitos trabalhados serem desencadeados pelo interesse dos alunos do Ensino Fundamental.

5.4.4 OFICINAS TEMÁTICAS

As oficinas temáticas foram realizadas no primeiro ano de aplicação do subprojeto, durante o mês de agosto de 2010 em uma das escolas campo de atuação, tendo em vista que tal atividade foi solicitada pelos professores supervisores como forma de divulgar a presença dos estudantes bolsistas na escola. Os temas desenvolvidos foram: Arte e Materiais Recicláveis; O que tem no DNA?; Produção de Jogos Didáticos e Educação Ambiental.

5.4.5 EXPERIMENTOS INVESTIGATIVOS

- Experimento “Efeito Estufa” – foi realizado com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental (5^a A do período vespertino). Por meio do experimento os alunos puderam construir um microambiente análogo ao planeta terra, um sistema de retenção de calor/energia solar, simulando o efeito estufa. Os alunos tiveram a oportunidade de manusear os materiais e completar a atividade de maneira investigativa;
- Experimento “Forno Solar” – foi realizado com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental (5^a C do período vespertino). O experimento representou um bom avanço nos resultados esperados, pois notou-se a grande participação dos alunos durante as aulas, bem como um bom posicionamento frente a problemas científicos;
- Experimento “Um peixe de papel” – foi realizado com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental (5^a B do período vespertino). Foi solicitado aos alunos que levantassem hipóteses sobre o que aconteceu, que argumentassem sobre como compreenderam o experimento realizado, como explicariam tais fenômenos e que princípios da Ciência estariam presentes. Para isso poderiam utilizar de vários recursos de pesquisa. Caso necessário, deveriam investigar mais a fundo o experimento utilizando dos próprios sentidos para identificar o acontecido na prática, bem como as propriedades e características da água. A prepa-

ração do conhecimento científico como apresentando por meio deste simples experimento, neste caso que demonstra o efeito da tensão superficial, apresenta-se subordinado de uma abordagem experimental porque a organização desse conhecimento ocorre, preferencialmente, nos entremeios da investigação.

5.4.6 A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Capacitou-se os alunos/bolsistas para a escrita de trabalhos técnico-científicos na área de ensino de ciências, possibilitando que os mesmos ampliassem suas reflexões acerca das experiências vividas, o que oportunizou sua participação em eventos técnico-científicos da área de ensino de Ciências. As produções exigiram leituras e reflexões entre as duplas que aplicaram os módulos para organização textual da experiência vivenciada. Esse exercício foi realizado no primeiro ano de execução do subprojeto, 2010, e teve continuidade em 2011 nas ocasiões em que eventos da área despertavam o interesse dos bolsistas. Dentre os eventos, destaca-se a representação da Unioeste e do Programa PIBID, mediante a participação dos acadêmicos e docentes na elaboração e apresentação de trabalhos nos seguintes eventos técnico-científicos da área de Educação em Ciências, Biologia e Educação Ambiental: II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação, ocorrido nos dias 13 a 15 de Outubro de 2010 no câmpus da Unioeste; V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-Sul); IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE), ocorrido na Universidade Estadual de Londrina – UEL – entre os dias 18 e 21 de setembro de 2011; II Encontro Nacional das Licenciaturas e do I Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evento que ocorreu na Universidade Federal de Goiás – UFG – nos dias 28 a 30 de novembro de 2011; XIII Encontro Paranaense de Educação Ambiental – EPEA – ocorrido na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – entre

os dias 10 e 12 de agosto de 2011; VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, evento este que ocorreu em Salvador-BA) no período de 28 a 31 de março de 2012 e promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA); Cúpula dos Povos na RIO + 20: evento organizado pela sociedade civil global e que ocorreu nos dias 15 e 23 de junho no Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro, paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (UNCSD), a Rio+20. Foi ministrada a Oficina “Círculo de Diálogos – Tecendo Sonhos enlaçando a Governança das Universidades em Redes - rumo às Comunidades Sustentáveis” no evento realizado pelas REASUL, REA-PR e REAP (Redes de Educação Ambiental: Sul Brasileira, Paranaense, Alta Paulista), e que foi proposto por representantes das Universidades: UNIOESTE, UEM, UNESP, UNIVALI e UEPG. Além dessas produções, o desenvolvimento deste subprojeto tem possibilitado o acesso de diversos acadêmicos que ingressaram nos Programas de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu* (mestrado) e uma tese de doutorado, que está em andamento, na Universidade Estadual de Maringá, a qual analisa as contribuições deste programa.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fotografias: A participação dos Bolsistas Pibidianos de Biologia da UNIOESTE em eventos

Fonte: Arquivo PIBID-Biologia, 2011.

Com a realização deste projeto, foi possível verificar que a investigação e a experimentação são fatores de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Esses fatores possibilitam a abertura para a criação e reflexões de problemas que contextualizavam. A partir deles, é possível apresentar aulas mais significativas e harmoniosas, nas quais o aluno possa participar e não ser apenas o expectador.

Dentre as dificuldades encontradas destacam-se a falta de cuidado de alguns alunos com os materiais elaborados e a indisciplina dos mesmos. Em relação ao trabalho em grupo, apesar da agitação, que é própria neste tipo de atividade, observamos a interação e a dedicação entre a maioria dos alunos da turma.

De modo geral, podemos inferir que foram obtidos resultados positivos como, por exemplo, a interação dos alunos com o conteúdo. As atividades desenvolvidas também foram muito úteis para a abordagem do tema estudado e o ensino investigativo apresentou-se como um ótimo método para trabalhar e tornar o aprendizado um processo realmente formativo e relevante.

Por meio da experimentação, ou seja, de um ensino que leve o aluno a participar ativamente, foi possível realizar reflexões e conclusões contextualizadas com a vivência cotidiana. Essa abordagem poderia ser a solução para um dos problemas enfrentados na educação: o predomínio de um ensino tradicional, fundamentado na transmissão, recepção e memorização de informações. No entanto, para que isso ocorra é necessário difundir mais os trabalhos com a metodologia de ensino por investigação, os quais podem começar desde as séries iniciais, perpassando todas as etapas formativas, até chegar ao ensino superior, para que o aluno compreenda que ele é o principal agente no processo de aprendizagem.

Consideramos também que o PIBID é um momento que, além de toda a experiência teórico-prática vivenciada em sala de aula, configura-se como uma oportunidade de reflexão e pesquisa sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre a atuação do professor em formação inicial, em especial a aqui analisada. Esta proposta tem como perspectiva a formação de profissionais que realmente almejam uma melhora da educação

em sua comunidade, com o trabalho conjunto entre universidade e escola e com a integração da formação inicial dos licenciandos e formação continuada dos professores atuantes.

A possibilidade de estabelecer uma formação capaz de desenvolver professores reflexivos, conforme Nóvoa (1996, *apud* CARNIATTO, 2002), especialmente em tempos de crises,

[...] pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. [...]

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança [...]. O triplo movimento sugerido por Schön (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão (NÓVOA, 1996, p. 26-27).

Na sua fala, quando ele nos diz que estes professores reflexivos devem assumir a “responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” é possível estabelecer o elo da formação que defendemos, a saber: os professores-pesquisadores, visto que a pesquisa da própria prática abre espaço para refletir a ação, na ação e sobre a própria ação. E ainda, quando ele se refere à necessidade de “consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada” (CARNIATTO, 2002, p.101).

Trabalhos como o apresentado é uma oportunidade de demonstrar como a prática pode ser articulada com a teoria, redimensionando o ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do saber, sendo especialmente indicadas para a formação continuada e inicial de professores de Ciências, Biologia e Educação Ambiental.

5.6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- BATISTA, V. P. *O professor pesquisador e a educação continuada*. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>. Acesso em: 4 out. 2008.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 2 abr. 2012.
- CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática das ciências*. São Paulo: FTD, 1999, 190p.
- CARNIATTO, I. *A formação inicial do sujeito professor: Investigação Narrativa em Ciências/Biologia*. Cascavel: Edunioeste, 2002. 158p. (Coleção Thésis).
- FRIGO, M. J.; CARNIATTO, I. *A horta escolar como recurso metodológico para a Educação Ambiental*. Portal PDE, 2012.
- HERNANDEZ, F., VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LISOVSKI, L.A; TERRAZAN, E. A. As instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação inicial dos professores de ciências naturais e biologia. In: VI ANPEDSUL, Santa Maria: UFSM, 2006.
- MEGLHIORATTI, F. A. *O Conceito De Organismo: uma introdução à epistemologia do conhecimento biológico na formação de graduandos de biologia*. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores E Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- RUDOLPH, J. L. Inquiry, Instrumentalism, and the Public Understanding of Science. *Science Education*, v. 89, n. 5, p. 803-821, 2005.
- SADALLA, A. M. F. A. *Com a Palavra, a Professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- VASCONCELOS, C.; SILVA, D. *A Resolução de Problemas no Ensino da Geologia: investigação e aplicação na sala de aula*. Enseñanza de las ciencias, 2005. Número extra. VII congresso, p.1-5.
- VIANNA, D. M.; CARVALHO, A. M. P. *Do Fazer ao Ensinar Ciência: a impor-*

tância dos episódios de pesquisa na formação de professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 111-132, maio 2001.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. (Educa-Professores; 3).

CAPÍTULO 6

ENSAIO: CONFISSÕES DE UM OBSERVADOR SEM MÉTODO DAS IMPRESSÕES EM SEGUNDA MÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

José Atilio Pires da Silveira

6.1 INTRODUÇÃO

O título deste trabalho¹⁵ resume seu propósito. Embora alguns termos do título como “segunda mão” e “observador sem método” num primeiro momento possam ser compreendidos como desqualificantes, aqui eles são termos com significado oposto.

A condição de observador em segunda mão implica a situação em que uma multiplicidade de observações de diversos pontos convergem para um observador em segundo nível, isto é, aquele que não faz uma observação direta, mas sim através de observadores intermediários. Penso que este tipo de arranjo observacional proporciona um aprofundamento maior do que se pretende observar, dependendo do objeto a ser observado que, neste caso, é adequado porque o objeto de estudo, a carreira de professor numa escola pública do Estado do Paraná, exige uma observação múltipla por ser um objeto que envolve um considerável grau de complexidade.

A expressão “sem método” significa que o resultado deste trabalho foi mais consequência dos acontecimentos que lhe propiciaram do que de um modo de tratamento do objeto a ser observado que, por vezes, é previamente concebido.

¹⁵ Trabalho realizado com o apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

Como não sou um especialista da área de educação, não tenho o conhecimento do ambiente escolar que não aquele de quando era estudante. Embora seja professor de um curso de licenciatura, nunca foi minha principal preocupação a formação de professor naquilo que diz respeito às competências específicas que alguém que pretende “ensinar” deva ter. Em minha prática docente, sempre procurei ministrar os conteúdos das disciplinas filosóficas de tal forma que estes conteúdos fossem úteis e incorporados pelos alunos nas suas práticas filosóficas.

Ainda penso que, no ato de ensinar, o principal não é o ato em si de ensinar, mas aquilo que torna o ensinar efetivo, isto é, os conteúdos ensinados. O ato de ensinar é uma consequência de um aprendizado anterior ao de ensinar aquilo que foi aprendido. Acredito que, mesmo que não fôssemos capazes de ensinar aquilo que aprendemos, isto não tiraria a importância do esforço que todo indivíduo faz para sair da ignorância.

ATO I

O DESPREZO PELO APRENDER-A-ENSINAR

Quando comecei a fazer o curso de Filosofia, no amado coração do Rio Grande, não tinha ideia do que seria a carreira de professor de Filosofia. Naquela época, metade dos anos oitenta, a carreira de professor de Filosofia se resumia a algumas poucas escolas particulares, as universidades federais e algumas poucas estaduais. A carreira no Ensino Médio não era algo que se colocava no horizonte das possibilidades efetivas, a Filosofia havia sido banida das escolas nos anos sem cor da ditadura militar. Eu fazia Filosofia com o propósito de ser um pesquisador, não um professor. Tal pensamento era totalmente absurdo porque, mesmo sem estar presente nos bancos escolares, ainda assim ser professor de Filosofia era mais real do que a possibilidade de vir a ser um pesquisador na área.

As aulas de Filosofia nem sempre eram interessantes, alguns professores já estavam em final de carreira e só esperavam a hora da aposentadoria chegar, porém, sempre há aqueles que fazem a coisa valer a pena. Estes me ensinaram a gostar da Filosofia, mas não a gostar de

dar aulas de Filosofia. Acho que esta influência sempre será mais forte em mim. Na metade dos anos oitenta éramos contestadores, queríamos mudar as coisas, pois, assim como havia uma necessidade de mudanças políticas isso também implicava em mudar coisas que não se encontravam somente na esfera do político, estritamente falando.

Não gostávamos das aulas da maioria dos nossos professores, alguns pareciam estar mais fazendo uma tentativa frustrada e frustrante de dar uma aula do que propriamente um momento da relação professor/aluno, outros pareciam profundamente desconfortáveis em ter de dar aulas para jovens céticos que provaram o sabor da mudança, isto é, de que neste mundo nada resiste ao tempo e a uma crítica justa e qualificada.

Apesar disto tudo, esta não era a pior parte do curso, a pior, aquela que achávamos mais uma atividade lúdica do que propriamente de formação profissional, era a que dizia respeito às disciplinas de licenciatura. Os professores da área de licenciatura não nos passavam a impressão de que tinham posse de um conhecimento que era importante para a nossa formação como futuros professores de Filosofia. Durante a minha permanência na graduação, somente uma professora desta área nos despertou o interesse pelo conteúdo por ela ministrado.

Naquela época eu pensava que para o exercício da docência era suficiente ter-se um domínio dos conteúdos a serem ministrados, as formas de tratamento destes conteúdos com o propósito de ensino não eram vistas por mim como algo que faria uma grande diferença para os meus futuros alunos. Pensava que, para ser um bom professor, a experiência do cotidiano da sala de aula seria suficiente para me ensinar a dar boas aulas.

Hoje, vejo que não houve muita mudança quando penso em alguns dos meus alunos de licenciatura, muitos dizem que sua vocação e vontade é a de ser professor de Filosofia, entretanto, basta uma proposta de trabalho que ofereça um retorno financeiro maior para que talento e disposição se dissipem como fumaça no vento. O esforço necessário para se ser um bom professor de Filosofia, como de qualquer outra disciplina, é considerável, pois este esforço sempre nos coloca frente a frente com os nossos próprios limites. Nem todos têm coragem de reconhecer que precisam desenvolver continuamente suas capacidades intelectuais.

A falta de reconhecimento da relevância dos conteúdos específicos da formação de um professor, tanto de parte dos alunos quanto dos próprios professores, a comunicação precária entre universidade e escola, o preconceito de que a pesquisa é o cálice sagrado da atividade docente e muitos outros fatores, demonstram quão grandes são os desafios colocados ao processo de formação de um professor. Atualmente, este processo de formação está envolvido por uma dupla precariedade. O que entendo por uma situação precária simples é a situação em que teríamos a oferta de excelentes cursos de formação e um público totalmente desinteressado ou, a situação em que teríamos um público extremamente interessado e cursos sem qualidade alguma. A precariedade dupla é a situação em que nem os cursos possuem excelência, nem os que se submetem a eles estão totalmente conscientes da importância desta formação.

Eu diria que os fatores acima elencados formam a primeira linha de obstáculos que dificultam a formação de excelência de um professor. Eles constituem um primeiro conjunto de fatores que formam as raízes que sustentam e alimentam aquilo que aqui chamo de **preconceito de nível**.

ATO II

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NÃO VOLTADO PARA O ENSINO DA DOCÊNCIA

Com certa relutância e por razões de sobrevivência, tive de aceitar o fato de que, por mais contraditório que pudesse ser, já que não havia Filosofia nos currículos escolares, quem era formado em Filosofia neste país só tinha um futuro no qual a formação na área seria a razão principal da sua função como profissional, ou seja, ser professor de Filosofia. Como a concepção de que o domínio dos conteúdos a serem ministrados era o suficiente para se ser um bom professor, me senti preparado para enfrentar este desafio, embora isto tenha levado alguns anos até considerar-me minimamente em condições de dar conta de alguns conteúdos de Filosofia para dar aulas sobre eles.

Na segunda metade da década de 1990 fiz teste seletivo para ser professor da Unioeste. Vim para o oeste paranaense enfrentar um desafio de vida, verificar se a profissão de professor de Filosofia não seria, antes de qualquer outra coisa, um fracasso de vida. Acho que não dá para dizer que foi um fracasso nem que foi um sucesso de vida, o melhor seria dizer que o que há é um esforço de vida. Após um ano de trabalho como professor temporário, que naquela época não ganhava TIDE, fiz concurso para professor efetivo e, a partir daí, definitivamente minha vida passou a orbitar em torno do ensino de Filosofia.

Aprendi e ainda tenho muito a aprender em função desta profissão. A preparação para um concurso nos leva a pensar o exercício profissional de outra perspectiva, a de ser responsável por parte da formação dos seus alunos. A consequência desta tomada de consciência é a sensação de que o que sabemos precisa ser muito melhorado e de que nunca é o suficiente. São em momentos como estes que aprendemos com rapidez e compulsão.

Entretanto, foram necessários alguns anos para me convencer de que um professor precisa ter conhecimento de outros conteúdos além dos relativos à disciplina que ensina. O exercício da profissão não implica somente no domínio de conteúdos de uma determinada disciplina. Minhas aulas, mesmo sendo de um curso de licenciatura, não eram concebidas para alunos que seriam professores um dia, esta parte da formação era por mim considerada uma atribuição das disciplinas ditas específicas da formação de professor. A dicotomia formação específica sobre os conteúdos versus formação específica para professor destes conteúdos não traz bons resultados para nossos futuros professores, pois isso os leva a pensar que a atividade de pesquisa, por exemplo, é mais importante do que a de ensino, isto é, o bacharelado é uma modalidade mais nobre do que a licenciatura.

Embora ainda pense que a formação sobre os conteúdos não tenha perdido importância, a formação específica para professor destes conteúdos adquiriu importância semelhante. E muito disto devo aos estudos da *Arte Retórica*, de Aristóteles, que me fez ver que um discurso não pode ser feito de maneira indiscriminada, independente do público

que o assiste, isto é, dar uma aula no Ensino Médio não é a mesma coisa que no Ensino Superior. As diferenças entre professores e alunos no Ensino Médio parecem ser maiores do que no Ensino Superior, indo desde as idades até a escolha do modo como farão uso da linguagem. Um professor que não seja capaz de estabelecer um diálogo com seus alunos, situação em que terá de levar em consideração estes elementos complicadores, dificilmente será eficiente nas suas aulas. A forma como os conteúdos são tratados é de importância fundamental se temos por propósito fazer com que sejam compreendidos.

ATO III

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO DAS ATENÇÕES

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio sempre foi um desejo alimentado pela comunidade filosófica brasileira, desde a sua retirada dos currículos escolares como forma de retaliação dos militares àqueles que julgavam ser os principais responsáveis pelos fracassos dos governos brasileiros durante a Guerra Fria.

Isto fez com que este conhecimento ficasse restrito às universidades públicas e a algumas instituições privadas e confessionais. Entretanto, foram necessárias mais de duas décadas após a redemocratização do Brasil para que a Filosofia retornasse aos bancos escolares.

Este retorno não foi comemorado por todos os integrantes da comunidade filosófica brasileira. Alguns intelectuais se colocaram contra este retorno, pois ele representaria a possibilidade de serem ensinados somente conteúdos de caráter ideológico e de esquerda do que propriamente filosóficos. Penso que esses intelectuais demonstraram não conhecer a realidade do trabalho filosófico que se realiza nas universidades e em outras instituições neste país, além da realidade dos seus próprios departamentos e seus satélites.

Porém, mesmo esse movimento contrário não foi capaz de impedir o retorno da Filosofia ao Ensino Médio. Isto aconteceu após grande e persistente pressão da comunidade filosófica brasileira, que sempre

acreditou ser o ensino de Filosofia um elemento essencial na formação intelectual dos nossos jovens.

Em junho de 2008 foi sancionada a lei nº 11.684 que determina o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia ao Ensino Médio. Este fato, como não poderia deixar de ser, provocou uma profunda mudança nos cursos de Filosofia, pois o bacharelado deixou de ser a modalidade que justificava a quase totalidade dos esforços de professores e alunos dos cursos de Filosofia. É certo que precisamos formar tanto bacharéis quanto professores de Filosofia.

Penso que esta nova realidade do ensino de Filosofia levará os cursos a buscarem um maior equilíbrio de esforços entre as modalidades licenciatura e bacharelado. No caso do curso de Filosofia da UNIOESTE, e não só por razões da nova lei, mas razões próprias da instituição, fez com que resultasse numa inversão do desequilíbrio antes existente. Se antes a principal razão de ser do curso era o bacharelado, parece que agora esta razão é a licenciatura. Desde o ano de 2007 o PPP do curso de Filosofia da Unioeste só contempla a modalidade licenciatura.

Ao mesmo tempo em que tudo isto acontecia na relação da Filosofia com o seu ensino, o país também passou por profundas transformações. O ambiente das cidades se modernizou, nossa compreensão das relações humanas se modificou profundamente, a democracia voltou, o presidente eleito renunciou, a inflação foi controlada e passamos a viver num mundo globalizado.

Hoje somos considerados uma “economia emergente” – lembro que, quando era guri, nosso país era considerado uma “economia em crescimento”. Acho que tivemos um lento ritmo de crescimento até aqui, pois mesmo com a mudança de classificação, nossa condição ainda é a mesma, estamos sempre por chegar em algum lugar que parece se distanciar de nós na medida que nos esforçamos por dele nos aproximar. O fato é que, de alguns anos para cá, o Brasil tem crescido economicamente e isto trouxe consigo problemas inerentes a esta situação. Se quisermos crescer mais e continuamente, precisamos de investimento em infraestrutura e recursos humanos. Nossos governos foram forçados, por razões de natureza econômica, principalmente, a

dar conta dessas necessidades se o propósito é o de tornar o Brasil um país economicamente rico.

Atualmente, têm-se falado muito sobre a valorização da educação e dos profissionais da educação. Esta valorização tem relação estreita com as necessidades implicadas numa “economia em crescimento”. O propósito último da valorização das atividades de educação não é o desenvolvimento intelectual e humano das pessoas, mas sim fornecer a carne necessária aos moedores de existências que são os mecanismos de produção que funcionam de acordo com aquilo que determina o mercado. Talvez o exemplo maior desta contradição seja a ida de alguns prefeitos à capital federal para implorar que não fossem aumentados os salários dos professores da Educação Básica, pois isto significaria a quebra de muitos municípios.

Mas não são estes os problemas que quero apontar nestas minhas confissões. O que eu gostaria de dizer é que, assim como os governantes do nosso país, por um bom tempo eu não pensava ser importante a formação de professores, julgava ser o exercício desta arte algo que se aprende fazendo, na medida em que as experiências da sala de aula e de outras atividades inerentes a um professor lhe moldam. Esta incapacidade de dar importância a algo que é notoriamente relevante ainda produz efeitos sobre a organização da educação no nosso país. Muitas injustiças ainda são praticadas contra os profissionais da educação em função dos resquícios produzidos por uma ideologia que julgava a manutenção do poder um processo de manter o outro em estado de quase ignorância.

ATO IV

O QUE É, DE FATO, SER DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ

O segundo conjunto de fatores que sustentam e alimentam o **preconceito de nível** não diz respeito ao processo de formação, mas de exercício da docência. Chamo de **preconceito de nível** a forma como os

professores dos níveis fundamental e médio são tratados quando comparados aos professores do nível superior.

De todas as impressões de segunda mão que a participação no projeto PIBID me propiciou, a que me parece mais absurda e totalmente injustificável é a ideia de que professores dos níveis fundamental e médio só são professores nesses níveis porque eles também são medianos intelectualmente.

Talvez por eu ser negro seja sensível a questões de preconceito, mas não esperava vir a identificar um novo tipo de preconceito presente em nossos sistemas escolares. Ele é bastante abrangente, ocupa um lugar central na concepção da organização escolar em nosso estado e país. Trata-se de uma grande confusão, não sei se isto soa ingênuo, mas prefiro pensar que se trata de um erro de pensamento e não de um ardil tão bem disfarçado para diminuir o uso dos recursos públicos empregados na formação intelectual do nosso povo. Vou tratar deste assunto como um grande erro de pensamento. A grande confusão a que me refiro é aceitar que a mesma classificação que organiza a formação dos estudantes deva ser a mesma quando se trata da qualificação do professor que se encontra em um dos níveis de formação dos estudantes.

Se levarmos em consideração apenas as condições de trabalho dos professores que estão nos níveis fundamental e médio com as dos professores que estão no nível superior, chegaremos à conclusão de que pouco há em comum entre as atividades exercidas por ambos para que os consideremos trabalhadores da mesma profissão.

De antemão, quero dizer que não considero que os professores que estão no nível superior estejam trabalhando em condições invejáveis ou que trabalham pouco quando comparados com os professores que estão nos níveis fundamental e médio. Os professores das universidades públicas, além de aulas, têm de realizar atividades de pesquisa e extensão, que vão desde a participação em grupos de estudos e pesquisa, orientações de monografia e estágio supervisionado, organização e participação em eventos científicos, publicação de trabalhos e participação em muitas reuniões de colegiado, conselhos e comissões. Trabalhamos mais do que as 40 horas semanais registradas nos nossos contratos

de trabalho. Mas, não é uma defesa acerca do quanto os professores do nível superior trabalham o que pretendemos com estas confissões; com elas pretendemos mostrar como é diferente ser professor dependendo do nível de ensino no qual se trabalha. Isto não deveria acontecer. Tampouco é suficiente falar que isto acontece, é necessário, pois, mostrar como isto se dá, como se dá esta diferença produzida por um preconceito, por um erro de percepção. Para tanto, vou me referir a apenas dois fatos que mostram como esta diferença é real e não algo que esteja somente no pensamento de alguém. Refiro-me: 1) a carga-horária em sala de aula e 2) às condições para a qualificação da formação.

Uma ideia que se apoia no **preconceito de nível** é a de que os professores do Ensino Fundamental e Médio devem ser “auleiros”, ou seja, a única razão da sua atuação é ministrar aulas. Parece que as escolas não dão a possibilidade de seus professores exercerem a prática docente de outros modos; tanto que, no próprio Plano de Carreira dos Professores do Estado do Paraná fica clara que a ideia que norteia a distribuição das atividades das horas de contratação do professor é esta, já que o Plano determina que 80% da carga-horária do professor seja empregado na sala de aula, e acreditem, já foi pior. A sala de aula tornou-se uma espécie de lugar de confinamento para os professores da Educação Básica, pois além de não terem acomodações adequadas para a realização das atividades de correção de trabalhos, preenchimento dos Diários de Classe e outras, são obrigados a ficar na escola para as realizarem, como se não fossem suficientemente responsáveis para o fazerem em casa.

Uma das irracionalidades do sistema educacional paranaense que mostra o nível de contradição da lógica que rege o mesmo, diz respeito à qualificação dos professores. No Plano de Carreira dos Professores do Estado do Paraná são mencionadas uma única vez as expressões **mestrado** e **doutorado** como formas de qualificação. Será porque estas formas de qualificação são caras e demandam um tempo considerável, ou, o que é pior, os legisladores, de forma inconsciente, deixaram transparecer a ideia de que os colegas dos níveis **inferiores** não possuem capacidades intelectuais **superiores**? E olha que nos objetivos do Plano

consta que sua implantação busca, dentre outras coisas, “o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor.” (PARANÁ, 2004, s.p.). Como um Plano de Carreira para professores que objetivam o aperfeiçoamento contínuo dos mesmos não reconhece e nem os incentiva a buscarem aperfeiçoamento nestes níveis de formação?

No mesmo artigo da lei complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004, s.p), que implanta o Plano de Carreira dos professores da Educação Básica, é afirmado que a “[...] profissionalização pressupõe qualificação e aperfeiçoamento”, e que o Plano de Carreira visa, dentre outras coisas, a “valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento” dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

Outro absurdo do Plano de Carreira é que somente os cursos da área da educação são reconhecidos para a progressão do professor na carreira, isto é, se o professor é da área de Matemática e fizer um doutorado nesta mesma área ele não progredirá no plano de carreira.

Defendo a tese de que as carreiras dos professores deveriam ser unificadas, porém não da forma como hoje tem sido reivindicada, ou seja, com professores universitários defendendo melhorias em suas carreiras sem ver que uma mudança na educação não passa somente pela reformulação das nossas carreiras, mas do sistema como um todo. Eu tenho um sonho, que um dia consigamos chegar ao tempo em que cada professor seja tratado sem o **preconceito de nível**. Neste dia, realmente teremos realizado uma revolução na educação de nosso país.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anelize Queiroz Amaral: Licenciada em Ciências Biológicas (Unioeste). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Grupo de Educação em Ciências e Biologia (GECIBIO). Colaboradora do Subprojeto PIBID – Ciências Biológicas/Unioeste.

E-mail: any_qa@hotmail.com

Andréia Büttner Ciani: Bacharel em Matemática e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro). Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM) e GEPE-MA. Colaboradora do Subprojeto PIBID–Matemática/UNIOESTE.

E-mail: andbciani@gmail.com

Arleni Elise Sella Langer: Licenciada em Ciências – Matemática pela Fundação Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel/Unioeste). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM). Ex-coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Unioeste), edital n° 02/2009-CAPES/DEB e ex-coordenadora projeto PIBID – Matemática/Unioeste.

E-mail: arleni.sella@unioeste.br

Cléria Maria Wendling: Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Formação de Professores (IMAGINAR). Coordenadora do Subprojeto PIBID – Pedagogia/Unioeste.

E-mail: cmwendling@uol.com.br

Daniela Frigo Ferraz: Licenciada em Ciências Biológicas (URCAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Grupo de Educação em Ciências e Biologia (GECIBIO). Colaboradora do Subprojeto PIBID – Ciências Biológicas/Unioeste.

E-mail: dfrigoferraz@gmail.com

Dulcyene Maria Ribeiro: Licenciada em Matemática e Mestre pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Formação de professores de Ciências e Matemática (FOPECIM). Colaboradora do Subprojeto PIBID – Matemática/Unioeste e Coordenadora Institucional do PIBID - Unioeste (edital 2009-Capes).

E-mail: dulcyenemr@yahoo.com.br

Fernanda Aparecida Meghioratti: Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Unesp/Bauru). Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Biologia (GECIBIO). Colaboradora do Subprojeto PIBID – Ciências Biológicas/Unioeste.

E-mail: meghioratti@gmail.com

Francieli Cristina Agostinnetto Antunes: Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Curso de Matemática da Unioeste, câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM). Colaboradora do Subprojeto PIBID – Matemática/Unioeste.

E-mail: francieliantunes@gmail.com

Greice da Silva Castela: Licenciada em Letras (Português-Espanhol), Mestre e Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, câmpus de Cascavel. Membro dos grupos de pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino (Unioeste), La-

boratório de Espanhol Virtual - LabEV (UERJ) e Estudo das Práticas de Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Políticas em Contextos de Multiculturalidade (Unioeste). Coordenadora do Programa *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – Unioeste). Coordenadora do Subprojeto PIBID/Letras-Espanhol/Unioeste e Coordenadora Institucional do PIBID - Unioeste (edital 2011-Capes).

E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

Irene Carniatto: Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Ciências Biológicas da Unioeste, câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Monitoramento e Preservação de Ecossistemas. Ex-coordenadora do Subprojeto PIBID – Ciências Biológicas/Unioeste.

E-mail: irencarniatto@yahoo.com.br

José Atílio Pires da Silveira: Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Curso de Filosofia da Unioeste, câmpus de Cascavel. Ex-coordenador do Subprojeto PIBID-Filosofia/Unioeste.

E-mail: piresdasilveira@yahoo.com

Lourdes Aparecida Della Justina: Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Educação em ciências e Biologia (GECIBIO). Coordenadora do Subprojeto PIBID – Ciências Biológicas/Unioeste.

E-mail: lourdesjustina@gmail.com

Marcos Antonio Arantes: Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara). Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Toledo. Membro do grupo de pesquisa Democracia e Políticas Públicas. Coordenador do Subprojeto PIBID-Sociologia/Unioeste.

E-mail: marcoarantes@hotmail.com

Tânia Maria Rechia Schroeder: Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro dos grupos de Pesquisa: VIOLAR – Laboratório de estudos sobre violência, imaginário, práticas sócio-culturais e formação de professores (Unicamp) e IMAGINAR – Grupo de pesquisas sobre imaginário, educação e formação de professores (Unioeste). Coordenadora de Gestão do PIBID/Unioeste.

E-mail: tania.rechia@hotmail.com

Tânia Stella Basso: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual do Centro Oeste e Universidade Estadual de Campinas (Unicentro/Unicamp). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Matemática na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM). Coordenadora do Subprojeto PIBID – Matemática/Unioeste.

E-mail: taniastella@ibest.com.br



Ministério da
Educação



Numa permanente tensão entre a teoria e a prática, entre o que se aprende na Universidade e a realidade enfrentada nas escolas públicas brasileiras, os artigos que compõem este livro fazem a interface entre a formação inicial de professores na UNIOESTE e o cotidiano da sala de aula da Educação Básica no projeto “*Vivenciando a Escola: incentivo à Prática Docente*” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este livro, escrito por bolsistas das licenciaturas em: Letras – Espanhol, Ciências Sociais, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Filosofia, se destina a todos aqueles envolvidos e dedicados à Educação no Brasil. Ao relatar as ações de iniciação à docência, ancoradas em diversos referenciais teóricos, pretende contribuir para o aprimoramento da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.



ISBN 978-85-7727-516-8

