

**OS IMPACTOS DO PIBID
NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UERGS**

GESTÃO DA UERGS 2014-2018:

Reitora: Prof^a Dr^a Arisa Araujo da Luz;
Vice-Reitora: Prof^a Dr^a Eliane Maria Kolchinski;
Pró-Reitora de Ensino: Prof^a Dr^a Gabriela Silva Dias;
Pró-Reitor de Extensão: Prof. Me. Ernane Pfüller;
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação: Prof. Dr. Clódís de Oliveira Andrades Filho;
Pró-Reitor de Administração: Prof. Me. João Carlos Coelho Júnior;
Diretor Regional da Região I: Prof. Me. Vinicius Leônidas Curcio;
Diretor Regional da Região II: Prof. Me. Rodrigo Koch;
Diretor Regional da Região III: Prof. Me. Fabrício Soares;
Diretor Regional da Região IV: Prof. Dr. Mastrângello Enivar Lanzasova;
Diretor Regional da Região V: Prof. Dr. Benjamin Dias Osório Filho;
Diretor Regional da Região VI: Prof. Me. Anor Aluízio Menine Guedes;
Diretora Regional da Região VII: Prof^a Dr^a Taís Pegoraro Scaglioni;
Coordenadora da Área das Ciências Humanas: Prof^a Dr^a Mirna Suzana Viera de Martínez;
Coordenadora da Área das Ciências da Vida e do Meio Ambiente:
Prof^a Dr^a Gabriela Silva Dias;
Coordenadora da Área das Ciências Exatas e Engenharias:
Prof^a Dr^a Leticia Vieira Guimarães.

CONSELHO EDITORIAL

Clésio Gianello - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Eligio Resta – Università degli Studi Roma Tre (Itália)
José Eduardo Zdanowicz - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Lizandra Brasil Estabel - Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Mauro Meirelles - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
Ribas Antônio Vidal - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Ronaldo Bordin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Sylvia López Safi – Universidad Nacional de Asunción (Paraguai)
Tereza Picontó Novales – Universidad de Zaragoza (Espanha)
Valdir Pedde - Feevale (Brasil)
Vera Lucia Maciel Barroso - Faculdade Porto-Alegrense (Brasil)
Virginia Zambrano – Universidade Salerno (Itália)

SANDRA MONTEIRO LEMOS
GILMAR DE AZEVEDO
(Organizadores)

OS IMPACTOS DO PIBID NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UERGS



PORTO ALEGRE
2017

© 1ª ed. 2017 – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que a fonte seja citada;

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade de seus autores.

Capa:

Grupo de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Artes Visuais -
Coordenação: Prof. Me. Igor Simões Moraes Simões

Produção Gráfica e Impressão:

Evangraf

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I34 Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS / Sandra Monteiro Lemos, Gilmar de Azevedo (organizadores). – Porto Alegre : Criação Humana / Evangraf, 2017.
368 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-88022-53-9

1. Professores - Formação - Brasil. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. I. Lemos, Sandra Monteiro. II. Azevedo, Gilmar de.

CDU 37.13(81)
CDD 370.711

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

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID);

À UERGS, pela oferta do PIBID em seus 10 subprojetos;

À Coordenação Institucional e à Coordenação de Gestão de Processos Educacionais da UERGS;

Aos Professores de Área dos 10 subprojetos do PIBID na UERGS;

Às Escolas Parceiras do PIBID na UERGS;

Aos Supervisores das Escolas Parceiras do PIBID na UERGS;

Aos Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID na UERGS;

Aos Leitores, pelo privilégio em compartilhar estas reflexões;

A Todos que acreditam e compartilham a Educação e a importância dos Projetos de Formação Docente.

*“Educar é impregnar de sentido
o que fazemos a cada instante”*

(Paulo Freire, 1970)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Gabriela Silva Dias..... 11

1ª PARTE:

O PIBID E SUA INSERÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CENÁRIO EDUCACIONAL: INTERLOCUÇÕES COM O PIBID

Ivana Almeida Serpa; Rochele da Silva Santaiana e Edilma Machado de Lima..... 17

O PIBID COMO ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Rita Cristine Basso Soares Severo; Percila Silveira Almeida..... 33

PIBID/TEATRO: POR UMA DOCÊNCIA MAIS POÉTICA

Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger 43

MARCAS QUE NOS FORMAM: AS DIFERENTES IDENTIDADES QUE ATRAVESSAM O FAZER DOCENTE

Bruno Flores Prandini; Marli Susana Carrard Sitta; Carlos Roberto Mödinger 63

EXPERIÊNCIA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DAQUILO QUE NOS PASSA, NOS ACONTECE

Raquel Vieira P. Martinez; Viviane Castro Camozzato 85

O PIBID DIANTE DOS DESAFIOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Maria Clara Ramos Nery; Maria da Graça P. Da Pieve; Tatiana Luiza Rech 105

O PIBID - E OS SABERES QUE OUTORGA AOS LICENCIANDOS

Maria Clara Ramos Nery 121

CONSTELAÇÕES: ARTES VISUAIS, INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E COMPARTILHAR INDAGAÇÕES

Igor Moraes Simões..... 131

SOBRE PIBID, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA “BORBOLETRAR”

Sandra Monteiro Lemos..... 145

O DESBRAVAR DO VELHO CARVALHO OCO: UMA AVENTURA POR TERRAS PIBIDIANAS

Henrique Silveira Leal; Sandra Monteiro Lemos..... 159

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: ESTENDENDO AS DISCUSSÕES PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

Anderson A. Costa; Daiana Santos; Simone Cazzarotto 171

2ª PARTE:

OS IMPACTOS DO PIBID NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UERGS

EDUCAR, ENSINAR OS ENCANTOS QUE AS DIFERENÇAS PODEM NOS PROPORCIONAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO PIBID

Anna Laura Kerkhoff; Paula Azevedo; Edilma Machado de Lima; Rochele da Silva Santaiana..... 189

A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. MÁRIO VIEIRA MARQUES NOS ANOS DE 2014 A 2017

Denise Nunes de Campos do Nascimento; Rita Basso Soares Severo 199

TRANSITAR: P-ARTE DA DOCÊNCIA TEATRAL

Jocteel Jonatas de Salles; Pâmela Caroline de Oliveira Magalhães; Carlos Roberto Mödinger; Marli Susana Carrard Sitta..... 215

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS SUBPROJETOS “ARTISTA E ARTEIRO” E “MÚSICA” PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Cristina Rolim Wolffenbüttel..... 229

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONEXÕES ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROGRAMA PIBID

*Natali Gonçalves Gomes; Renan Antônio da Silva;
Jaqueline Lidorio de Mattia249*

RESSIGNIFICANDO SABERES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES EXPERENCIAIS, ENTRE DOCÊNCIA E ENSINO: REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS DO/NO SUBPROJETO PEDAGOGIA NO PIBID/CAPES/ UERGS- LITORAL NORTE/OSÓRIO/RS

*Dolores Schussler; Catiana Gafforelli Espindula; Rita Fabiana Oliveira Costa;
Jucimara Raupp da Rosa Chaves273*

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CIRCULAR NA ESCOLA, EM OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PIBID

*Zaira Cristina Heitelvan Alves; Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey;
Sita Mara Lopes Sant'Anna; Rosmarie Reinehr; Priscila da Silva Damasceno 293*

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IMPACTOS DO PIBID EM TEXTOS ACADÊMICOS

Suiane Faistauer; Sita Mara Lopes Sant' Anna; Rosmarie Reinehr311

GÊNERO, ARTES VISUAIS E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Mayra Corrêa Marques; Jozieli Camargo Nogueira Weber; Igor Moraes Simões323

COMPOSTAGEM: UMA ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL PARA RECICLAR RESÍDUOS ORGÂNICOS NA ESCOLA CIEP

José Ailton Gomes Ourique; Percila Silveira de Almeida333

A FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

Roberto Cigainski Lisbinski; Gilmar de Azevedo343

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem se mostrado uma excelente política pública para formação docente. A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) aprovou, em 2011, seu primeiro programa institucional, com dois subprojetos. Atualmente, contamos com dez subprojetos, destes, seis são de Graduação em Pedagogia e quatro em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) distribuídos em seis municípios – Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Litoral Norte/Osório, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga e Montenegro. Desde sua implantação, o PIBID vem mostrando, claramente, sua importância na iniciação à docência - através de seus desdobramentos nas atividades de pesquisa e de extensão - também na formação continuada de docentes e, fundamentalmente, na ampliação da parceria entre a Universidade e as escolas da Educação Básica. Seu diferencial está fortemente marcado pela inserção do aluno, futuro professor, na escola desde o início do curso.

A participação ativa das PIBIDianas e dos PIBIDianos nas escolas, com a orientação dos coordenadores de áreas e da supervisão de docentes das escolas parceiras, aproxima a universidade das escolas, criando muitas possibilidades tanto de atuação quanto sobre o repensar do fazer docente, inclusive dentro da própria Universidade. Vale destacar que no ano de 2016, a UERGS aprovou seu primeiro Mestrado Profissional em Educação, sendo que o projeto do PIBID serviu de base para a elaboração do mesmo.

Anualmente, ocorrem Seminários Institucionais do PIBID/UERGS, momentos de grande interação e troca de aprendizados entre os atores do PIBID, com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos subprojetos. Até o presente momento tivemos seis Seminários Institucionais. Sua sexta edição

teve como tema *Avaliação e Inclusão: potencialidades e experiências*, foi realizado de 14 a 16 de setembro de 2017, na Unidade universitária em Alegrete/RS. Este evento teve por objetivo socializar trabalhos de iniciação à docência dos bolsistas do PIBID da UERGS e de outras Instituições de Ensino Superior do Estado que participam do programa. Além disso, visou a contribuir com a formação docente, por suas implicações diretas na área pedagógica e na pesquisa em Educação.

O 5º Seminário, intitulado “Compartilhar: experiências, docência, pesquisa, arte e ambiente”, aconteceu em São Francisco de Paula, em 2016. O 4º Seminário Institucional do PIBID/UERGS ocorreu em Frederico Westphalen, em 2015, teve como tema central a questão dos “sujeitos da experiência”. O 3º Seminário Institucional do PIBID/UERGS, no Litoral Norte – Osório, foi realizado em Xangrilá e Osório, em 2014. O 2º Encontro Institucional do PIBID/UERGS, em 2013, foi em Montenegro, juntamente com 1º Encontro Interinstitucional do PIBID/UERGS e o 3º Seminário Arte e Educação da Uergs. O 1º Encontro Institucional do PIBID/UERGS, foi em São Luiz Gonzaga, em 2012.

O 7º **Seminário Institucional** PIBID/UERGS está previsto para acontecer em setembro de 2018, tendo como sede a unidade de Montenegro. Cabe destacar, no entanto, que as instabilidades vividas nos últimos tempos vêm colocando em dúvida a continuidade do Programa e as políticas de formação docente que serão desenvolvidas pelo Ministério da Educação e, por consequência, a realização do próximo evento.

Este livro é o registro de mais algumas produções do PIBID/UERGS. Com vinte e dois artigos, está dividido em duas partes, com onze artigos cada: a primeira discorre sobre *O PIBID E SUA INSERÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA*; na segunda parte, podemos conhecer *OS IMPACTOS DO PIBID NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UERGS*. Os textos apresentam e descrevem o modo como os participantes do programa – bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área, supervisores e gestores do programa vêm atuando e construindo suas reflexões sobre identidade e formação docente nos Cursos de Licenciatura, na UERGS.

Assim, os artigos apresentados discorrem sobre vivências, experiências, atravessamentos, proposições e (re)criações, que refletem a relação possibilitada pelo PIBID na UERGS, confirmando-se como política qualificada de formação docente.

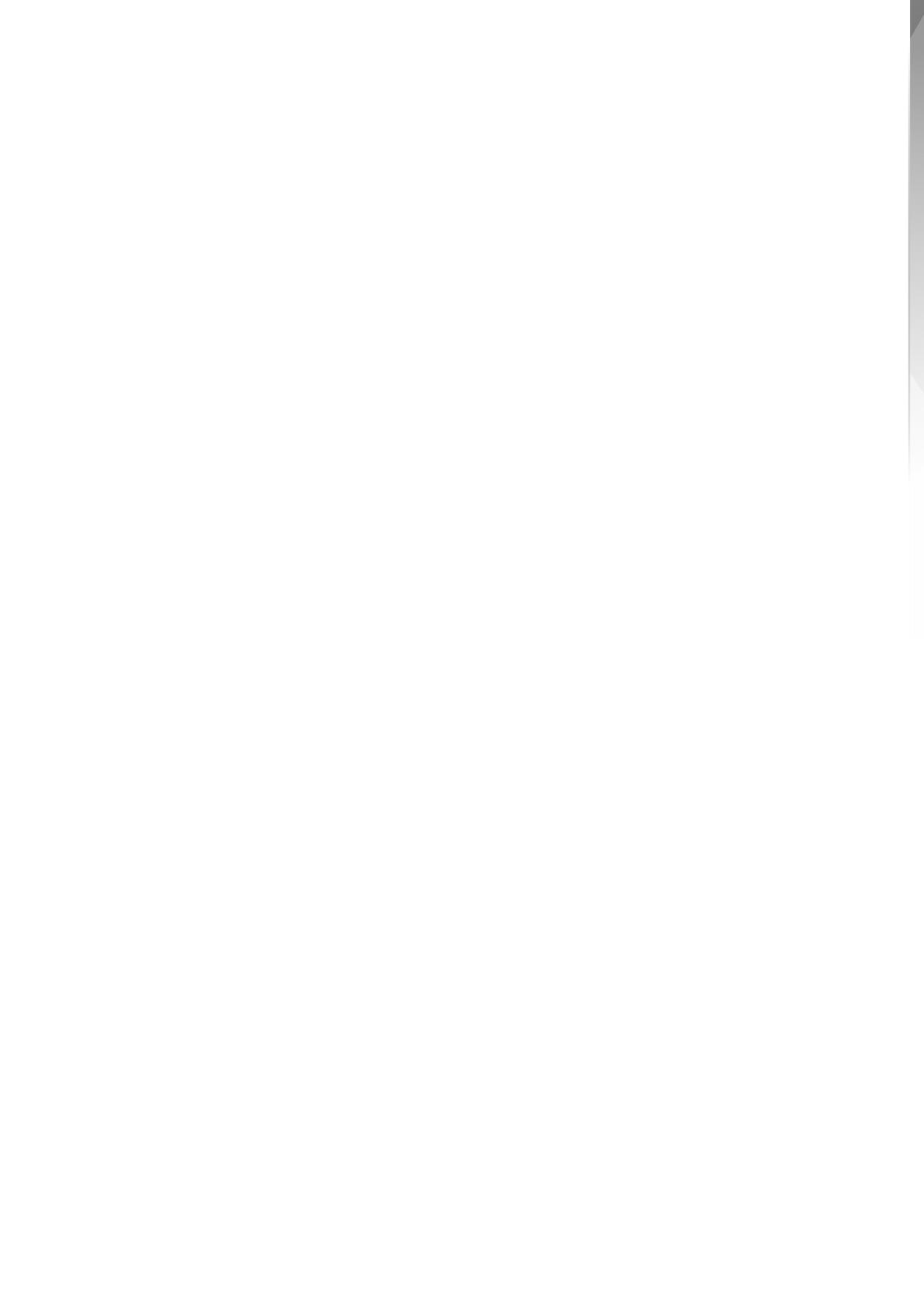
Que esta leitura possa contribuir para ampliar as reflexões sobre a docência e a formação, estando ela em fase inicial ou na continuidade do fazer pedagógico. Desejo boa leitura a todos e todas!

Prof^a Dr^a Gabriela Silva Dias
Pró-reitora de Ensino



1ª PARTE:

**O PIBID E SUA INSERÇÃO
NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CENÁRIO EDUCACIONAL: INTERLOCUÇÕES COM O PIBID

Ivana Almeida Serpa¹
Rochele da Silva Santaiana²
Edilma Machado de Lima³

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública, em constante debate, está estreitamente ligada ao processo formativo e ao aperfeiçoamento permanente dos professores em exercício na Educação Básica. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores e professoras coloca-se como questão de grande importância para o enfrentamento dos desafios educacionais, tendo em vista elevar a qualidade da educação nacional.

Uma vez que a formação inicial deve construir a base essencial para as atividades docentes, a formação permanente deve proporcionar reflexões sobre a realidade vivenciada pelo professor e pela escola.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação à docência da Unidade de Alegrete E- mail: ivana.serpal@gmail.com

2 Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre e Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em Alegrete. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br; Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1417319477819262>

3 Graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutoranda pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em Alegrete. E-mail: edilma-lima@uergs.edu.br; Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4310465894366113>

A formação inicial, de acordo com Veiga:

Deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes. (VEIGA, 2002, p. 86).

Percebe-se que a relevância da formação adequada para o desenvolvimento da educação contribuiu para que a temática passasse a ser um direito estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Para assegurar esse direito, é imprescindível que o Distrito Federal, os estados e os municípios alinhem suas diretrizes, metas e estratégias ao Plano Nacional de Educação (PNE) a fim de consolidar o Sistema Nacional de Educação (SNE). A articulação entre os sistemas de ensino reforça o compromisso assumido pelos entes federados quanto à conquista de ensino de qualidade e a formação docente.

É justamente pensando em melhorar a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula das escolas públicas que a formação docente se destaca como prioridade na luta por avanços na qualidade da educação, o que nos aproxima a pensar no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, como uma possibilidade de contribuir com a qualificação dos futuros docentes. Ao aliar teoria e prática escolar, o programa fortalece a interação com a realidade educacional e promove a realização de intervenções pedagógicas inovadoras, no sentido em que os acadêmicos se tornam capazes de analisar as bases teóricas estudadas a partir do contexto em que começam a vivenciar.

Cabe destacar, além desse programa de formação inicial, políticas, programas e ações, realizadas em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, que têm como propósito garantir a formação adequada para o exercício dos professores e professoras que atuam na Educação Básica, a fim de que estejamos informados a respeito de propostas que visam à formação continuada.

4 No decorrer do texto iremos utilizar as iniciais PIBID quando nos referirmos ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho decidimos realizar uma breve análise documental e, inspiradas nesta metodologia de pesquisa, procuramos refletir sobre as políticas e as orientações legais relevantes para a formação docente em âmbito nacional. De acordo com Gil:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46).

O exercício de análise baseou-se na legislação educacional vigente, especialmente, nas seguintes leis, decretos e portarias: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Lei nº 13.005/14 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), Decreto 6.755/09 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 7.219/10 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Portaria Normativa 9/2009 referente à criação do Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica (Parfor) e a Portaria Nº 867/2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ressaltamos ao longo do artigo, os principais programas voltados tanto à formação inicial, quanto à formação continuada, evidenciando a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua articulação com a formação inicial de docentes. A temática coloca-se como um aspecto fundamental a ser analisado, uma vez que a formação docente pode contribuir para provocar avanços significativos na qualificação do ensino ministrado na escola.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: BASES LEGAIS DO PROCESSO FORMATIVO NO BRASIL

A formação docente é um direito de todos os profissionais da educação garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵

5 No decorrer do texto iremos utilizar as iniciais LDB quando nos referirmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

9.394/96. Quanto à temática, cabe destacar o Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, que estabelece as diretrizes para a formação básica e continuada dos profissionais da educação, dentre outras atribuições, que deverão ser promovidas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Além disso, a LDB determina os principais fundamentos que visam atender às necessidades do exercício do magistério e aos objetivos das diferentes etapas da Educação Básica. Visa garantir formação inicial por meio da relação entre teorias e práticas e demais experiências, buscando valorizar as vivências que o professor traz em sua bagagem docente aliadas ao estudo constante. Esses aspectos reforçam a importância da ação desenvolvida pelo professor, profissional responsável pela formação e desenvolvimento do indivíduo.

Assim, a lei 9.394/96 estabelece no parágrafo único do artigo 61, os seguintes fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, a temática educacional tem provocado discussões relevantes no cenário nacional, debatida inclusive na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. As principais contribuições a respeito foram consideradas para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE)⁶, aprovado enquanto Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que exige no artigo 13, a criação de um sistema nacional de educação, no prazo de dois anos. Sua finalidade é articular os sistemas de ensino na garantia de desenvolvimento e qualidade do ensino público em suas diferentes etapas e modalidades.

O PNE estabelece diretrizes e estratégias específicas para cada uma das 20 metas de alcance nacional, que devem ser referência na elaboração dos planos dos estados, municípios e do Distrito Federal, colaboração que contribui para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). A valorização

⁶ No decorrer do texto irei utilizar as iniciais PNE quando me referir ao Plano Nacional de Educação.

dos profissionais da educação está contemplada no terceiro bloco de metas, considerada primordial para que as demais metas sejam atingidas.

As Metas 17 e 18, respectivamente, têm por finalidade elevar a remuneração dos professores e assegurar planos de carreira para os profissionais em exercício na educação básica e superior do ensino público. A formação básica e o aperfeiçoamento constante dos professores são estabelecidos pelas Metas 15 e 16 do PNE. A primeira, que trata da formação inicial dos professores em exercício na educação básica, define:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Tal meta reforça o compromisso assumido entre os entes federados responsáveis, como a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em prol de avanços quanto à formação inicial dos professores, uma vez que um percentual expressivo de professores não possui a formação superior necessária para atuar em determinada área de conhecimento.

A meta prevê a ampliação e consolidação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ampliação do programa permanente de iniciação à docência a estudantes de licenciaturas, de plataforma eletrônica para organizar a oferta em cursos de formação, promoção de reforma curricular dos cursos de licenciatura, valorização das práticas e estágios na formação, além da implementação de cursos e programas visando à formação específica de nível superior, dentre outras estratégias estabelecidas para a Meta 15.

Segundo o Observatório do PNE, plataforma online que monitora os indicadores referentes às metas, em 2015, 76% dos professores da educação Básica possuíam curso superior, 45,9% dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental com superior na área de atuação e 53,8% dos profissionais do Ensino Médio com formação superior na área em que lecionam. Até o

último ano de vigência do plano, todos os professores deverão ter formação específica de nível superior.

Além do desafio de superar o grande percentual de professores sem a devida formação superior na área em que atuam, é preciso reverter o quadro da desqualificação desses profissionais quanto ao aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação. Segundo o Censo Escolar de 2014, disponível na plataforma Observatório do PNE, apenas 31% dos professores em exercício no ensino básico eram capacitados em nível de pós-graduação em 2014, o que reflete a necessidade de programas e ações de incentivo ao aperfeiçoamento constante relativo à sua área de formação inicial e demais avanços do campo educacional.

Diante disso, o PNE estabeleceu a Meta 16 com o propósito de desenvolver estratégias que promovam oportunidades de formação continuada e, assim, alavancar o percentual de 31% para 50% de professores com mestrado ou doutorado em exercício na educação básica. A presente meta tem por finalidade formar, em nível em pós-graduação, metade dos professores que atuam na educação básica, até 2024, último ano de vigência do plano (BRASIL, 2014).

A ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação foi uma das estratégias definidas para alcançar o crescimento do nível de formação dos professores da rede pública de ensino (16.5). Outra estratégia essencial presente no PNE estabelece o seguinte propósito: “[...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (16.2).

A consolidação de uma política nacional de formação docente é novamente exigida no plano em razão da necessidade de um planejamento estratégico de programas e ações voltados à formação inicial e continuada dos professores. Diante de sua relevância na busca de avanços na qualidade da educação básica e na capacitação dos profissionais da educação, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto 6.755 de 2009.

Entretanto, com o objetivo de alinhar tal política ao Plano Nacional da Educação (PNE), aquele documento foi revogado pelo Decreto 8.752 de

2016, que estabeleceu seus princípios, objetivos, programas e ações, e demais disposições em consonância os sistemas de ensino e com o PNE, especialmente com as Metas 15 e 16, referentes à formação dos profissionais da educação. Buscou-se, dessa forma, alinhar os programas que já vinham sendo desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e fortalecer essas propostas formativas.

O inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009 estabeleceu a promoção emergencial de cursos de licenciatura e programas de incentivo à formação, fomentado pela CAPES, que teve suas competências ampliadas pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passando a fomentar a formação docente em parceria com os entes federados e Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Foram criadas, visando atender às novas atribuições, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED).

A DEB fomenta importantes programas voltados à formação inicial, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Quanto à formação continuada e extensão são desenvolvidos o Programa Novos Talentos, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, o Programa de Residência Docente, além de formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química.

A fim de atender ao disposto na LDB e no PNE, especificamente a Meta 15 referente à formação específica de nível superior, foi instituído o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica (Parfor), pela Portaria Normativa 9/2009 (MEC, 2009). O programa destina-se à formação de docentes em exercício na Educação Básica que não possuem capacitação superior na área em que atuam, em consonância com as finalidades e estratégias da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Parfor foi criado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso à qualificação, oferecendo a implantação de cursos de primeira licenciatura para os docentes que não possuem nível superior, cursos de segunda licenciatura para formar os professores e as professoras que atuam em área di-

ferente da sua formação inicial e, finalmente, cursos de formação pedagógica para docentes graduados e não licenciados, em atuação na Educação Básica. A formação inicial é promovida na modalidade presencial pelo Parfor Presencial e os cursos à distância são oferecidos e geridos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, que contempla também a formação continuada. O Parfor à Distância, assim como o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), são fomentados pela DED.

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, o Parfor formou um total de 12.103 professores, a maioria das turmas sediadas em municípios do interior do País, o que representa a abrangência do programa. Do total de matrículas representado por 79.060, um número de 51.008 (65,52%) professores estavam cursando as formações no período. Evidencia-se que o programa contribui para a oferta de caráter emergencial a que se refere a Meta 15 do PNE, e sua ampliação irá fortalecer e qualificar ainda mais a formação inicial de professores.

Quanto à formação continuada, cabe destacar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que incentiva a constante qualificação docente através da articulação entre a realidade da Educação Básica e a teoria estudada durante as formações pedagógicas. O programa foi criado com o intuito de fortalecer a formação de alfabetizadores em exercício na Educação Básica, e dessa forma, alcançar seu maior objetivo: alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Os programas de formação ofertam curso presencial com duração de dois anos, de 120 horas por ano, fortalecendo a alfabetização linguística e a alfabetização matemática.

Todos os envolvidos nos processos formativos são avaliados quanto ao cumprimento da carga horária estipulada, bem como a aplicação das metodologias estudadas ao longo das formações, cujo retorno ocorre por meio de relatórios. O Pacto direciona-se também à avaliação dos alunos via SisPacto, sistema online disponibilizado, visando articular os resultados alcançados com sistemas de avaliação de larga escala como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Nessa perspectiva, o PNAIC reforça a necessidade de avaliação aos docentes alfabetizadores e aos alunos envolvidos nesse processo, a fim de conhecer a realidade da Educação Básica e construir estratégias que envolvam

a escola em busca da aprendizagem das crianças. Segundo o documento do PNAIC “As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola” (BRASIL, 2012).

O PNAIC propõe momentos de formação e reflexão sobre as ações realizadas em sala de aula, baseadas no estudo de metodologias de aprendizagem e alfabetização por meio de materiais adequados para a teorização. O professor é estimulado a pensar sobre novas possibilidades e modificar suas práticas pedagógicas, realizando intervenções lúdicas capazes de atingir o objetivo de alfabetizar até o período adequado.

O Pacto promove o incentivo à formação continuada de alfabetizadores e alfabetizadoras da Educação Básica, pautado na reflexão das práticas docentes. A formação inicial, por sua vez, ressalta a associação entre teoria e prática no cotidiano escolar, a fim de contribuir para o crescimento profissional do futuro professor. Com vistas a tratar da relevância desse processo formativo para a construção do conhecimento docente, discutiremos o PIBID a partir de sua articulação com a formação inicial, evidenciando a importância do diálogo entre a Educação Superior e a Educação Básica.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial, no contexto educacional, representa a base de conhecimentos que o docente dispõe para intervir na realidade da escola, aonde relacionam-se teorias e práticas vivenciadas ao longo do curso de formação a nível superior. A partir de sua formação básica, o docente estabelece sua metodologia pedagógica e constitui-se profissional, que deve estar preparado para possibilitar a aprendizagem dos alunos e atender às necessidades existentes em diferentes espaços educativos.

Dentro dessa perspectiva, a formação inicial de professores, conforme Gatti “tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola [...], como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (2012, p. 19). A qualidade dos cursos de pedagogia e

licenciaturas reflete, de forma intensa, na atuação dos futuros professores que irão se deparar com a realidade da educação pública brasileira.

A temática da formação inicial e continuada vem sendo amplamente debatida, dessa forma, os impasses que ocorrem no processo formativo brasileiro são objeto de análise em número expressivo de pesquisas educacionais contemporâneas. A fim de suprir a desqualificação da formação inicial e as lacunas deixadas na formação, foram criadas políticas e programas de incentivo à formação docente que visam valorizar e integrar os saberes teóricos e as práticas de ensino realizadas na escola.

Os cursos de formação de professores, devem buscar encontrar, na visão de Tardif: “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2010, p. 23). Evidencia-se, dessa forma, a relevância de o PIBID articular os saberes construídos nesses diferentes espaços educativos, a fim de enriquecer o percurso formativo do futuro professor.

Nessa perspectiva, os princípios pedagógicos que constituem as bases do PIBID reforçam uma formação pedagógica alicerçada a partir da vivência na escola, em constante articulação teórico-prática, além do incentivo à pesquisa diante das situações vivenciadas no cotidiano, levando em conta a responsabilidade social dos docentes. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) define os princípios do programa, que são os seguintes (2014, p. 65):

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012)⁷.

7 Referência citada no Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014. NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

Tais concepções que pautam o PIBID estão em consonância com os princípios delineados por Nóvoa, uma vez que são pressupostos teórico-metodológicos de importantes programas de formação de professores. Nessa perspectiva, o autor defende que os processos formativos devem “assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (2009, p. 4). Evidencia-se a importância da relação teórico-prática para perceber e solucionar as questões que surgem no decorrer do cotidiano escolar.

Diante disso, a teoria é analisada em razão das vivências adquiridas ao longo do processo de iniciação à docência, ressaltando a reflexão a respeito das práticas pedagógicas que se evidenciam nas relações existentes na escola. Na visão de Pimenta, no processo de formação de professores:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (2005/2006, p. 12).

Esse processo de análise torna-se possível devido as intervenções pedagógicas que os participantes do PIBID realizam no decorrer do projeto, evidentemente, com a orientação necessária para atuar na nova realidade que se coloca diante dos mesmos. Os acadêmicos podem desenvolver-se como futuros docentes, experimentar metodologias de aprendizagem, estudar teorias e transformar o contexto da sala de aula e do ensino público por meio de suas ações pedagógicas.

Além de valorizar a prática nos programas de formação, o PIBID reforça o desenvolvimento de todos os docentes envolvidos, como os bolsistas de iniciação à docência, os coordenadores institucionais, os coordenadores de área e os supervisores pedagógicos. Cada participante do projeto institucional, considerando as modalidades de bolsa, realiza as atribuições definidas pelo programa, fundamentais para o crescimento profissional tanto dos formadores quanto dos licenciandos.

Tendo em vista esse contexto de integração entre educação superior e educação básica, a formação de professores passa a constituir-se na articulação entre os diferentes saberes por meio da interação entre os formadores e

os licenciandos. Segundo a DEB, os princípios e objetivos que constituem as bases teóricas do programa “articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (2014, p. 66).

O programa envolve, dessa forma, inúmeros profissionais em atuação nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas escolas públicas, reforçando as trocas de experiências e bagagens pedagógicas ao longo da formação docente, ou seja, valorizando os diversos saberes docentes. Essa abordagem do programa baseia-se na constituição de uma cultura docente, ao valorizar o saber dos professores experientes para a formação dos futuros profissionais (NÓVOA, 2009).

Os licenciandos participantes do PIBID têm possibilidades de entrar em contato com um ambiente totalmente novo para sua trajetória, e partir de novas vivências, repensar concepções e articular conhecimentos curriculares e práticos. Por meio da relativa autonomia de que o bolsista dispõe para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, torna-se possível compreender a realidade com que se depara durante esse processo de iniciação à docência. O saber docente é, no entender de Tardif:

[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p.14).

Dessa forma, o futuro professor começa a ter um olhar atento às necessidades e os problemas por que vive a escola, voltando-se ao estudo das teorias e refletindo sobre a prática para perceber possíveis caminhos de mudanças e avanços no ensino público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da legislação tem avançado consideravelmente nos últimos anos quanto às políticas de incentivo à formação dos professores da educação básica. É imprescindível nós, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) e futuros professores, nos atualizarmos a respeito das constantes modificações realizadas na legislação educacional.

Nesse sentido, devemos desenvolver uma postura crítica para analisar os inúmeros programas aprovados no âmbito educacional, que podem representar tanto avanços quanto retrocessos. É relevante para a construção de nossos saberes docentes desenvolvermos o estudo constante sobre as propostas e programas de incentivo à formação inicial e continuada e demais políticas de valorização docente, uma vez que fazemos parte de um importante programa voltado à formação.

O PARFOR e o PIBID representam importantes programas de formação inicial, que contribuem fortemente para a formação do futuro docente. O PNAIC, por sua vez, visa fortalecer a formação continuada, através de cursos destinados aos professores alfabetizadores. Evidencia-se que os referidos programas enfatizam a articulação entre teorias e práticas e entre todos os docentes envolvidos no processo formativo.

Além disso, percebeu-se que esses programas voltados tanto à formação inicial quanto à formação continuada foram criados tendo como base a LDB, o PNE e outras leis e diretrizes que orientam e fundamentam a formação de professores e professoras. Essa articulação é necessária para que os programas possam contribuir para alcançar os principais objetivos relativos à formação docente e, sobretudo, à melhoria da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pes-

soal de Nível Superior (Capes). **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Vol. I. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em: 20. Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), **Caderno Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). **CONAE- Conferência Nacional de Educação**. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=362:lula-envia-ao-congresso-nacional-pl-com-as-metas-para-2011-2020&catid=102&Itemid=268> Acesso em: 10 fev. 2017

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/port_normt_09_300609.pdf> Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf> Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Movimento Todos pela Educação. **Plataforma online: Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>> Acesso em: fev. 2017.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. **In:** AMARAL, VEIGA (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

O PIBID COMO ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Rita Cristine Basso Soares Severo¹
Percila Silveira Almeida²

No momento em que pensamos em educação e formação docente torna-se essencial considerarmos que a educação atualmente apresenta uma série de novas características, tais características se apresentam muitas vezes como: mudanças, avanços, retrocessos, disputas, entre outros. Essas características estão presentes nas discussões propostas e realizadas pelos cursos de formação de professores de muitas instituições públicas, assim como nas políticas públicas fomentadas no sentido de qualificar a mesma.

A qualidade do ensino, e a qualidade da formação de professores vêm tornando-se uma relação dinâmica e que dependem necessariamente de algumas mudanças, entre elas a universalização do ensino básico e a escolaridade obrigatória, e que tornou necessário também um maior número professores nas escolas, por isso mais procura pelas licenciaturas.

Neste sentido, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi priorizado por muitas instituições em todo o país, com o intuito de que esse pudesse apresentar mudanças qualitativas significativas nos cursos de licenciatura como um todo. O programa se propõe a fortalecer as licenciaturas nas

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional da Campanha (URCAMP), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Luiz Gonzaga-RS. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br

2 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Luiz Gonzaga-RS. E-mail: percila-almeida@uergs.edu.br

Universidades públicas do país, e recoloca no centro do debate a formação de professores e sua real necessidade.

De acordo com a portaria nº 096/2013 em suas disposições gerais, no segundo artigo que trata do programa o mesmo diz que o PIBID: tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (PORTARIA N.º 96/2013)

Nosso artigo busca entender como o PIBID tem sido contributivo para o processo de formação das pedagogas do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS na unidade em São Luiz Gonzaga - RS.

Consideramos que os saberes docentes são constituídos em muitos espaços, bem como nas tramas do cotidiano escolar e nas reflexões nos espaços da Universidade. Entendemos ainda que o PIBID tem se constituído como um espaço e tempo possíveis, para a constituição de saberes das pedagogas em formação, e assim buscamos compreender que saberes as pedagogas em formação constituem no transitar entre a Universidade e a Escola.

É com este pano de fundo que o presente artigo tem um intuito de ser uma produção contributiva para a prática do PIBID, e também para o curso de Pedagogia da UERGS, que tem dado ênfase a pesquisar e a refletir sobre a formação de professores em sua constituição docente.

Faz-se claro que há uma necessidade de se compreender a diversidade que abarca a formação de professores da UERGS, e também a necessidade de se respeitar os desafios que fazem parte do tecido profissional constituído por cada professor e professora em formação. No intuito de compreender tal diversidade abordaremos a seguir sobre o PIBID na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e no município de São Luiz Gonzaga.

O PIBID NA UERGS

A UerGS teve aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) seu projeto institucional do Programa PIBID, em abril do ano de 2011. A Universidade foi contemplada com duas modalidades do programa: A Supervisão e a Iniciação à Docência, ambas remuneradas com bolsas.

A ênfase do projeto naquele momento foi oportunizar aos docentes em formação vivências pedagógicas no âmbito de escolas públicas de Educação Básica visando oportunizar aos mesmos a troca de experiências com professores já em exercício no magistério.

Durante a elaboração do Projeto Institucional foram instituídos grupos de trabalho, composto pelos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

No momento em que o projeto institucional foi aprovado dois subprojetos foram contemplados: Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando. A educação musical, das artes visuais, teatro e dança em escolas públicas de Ensino Fundamental de Montenegro, na unidade da Uergs em Montenegro, e o subprojeto: Da discência à docência: A “boniteza” de ser professor/professora, na unidade da Uergs em São Luiz Gonzaga - RS.

Em 12 de agosto de 2011 os dois subprojetos iniciam suas atividades, e o subprojeto da UERGS, unidade em São Luiz Gonzaga - RS se propões a realizar atividades contemplando a inserção dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas nas escolas públicas para realização de pesquisas e estudos aliados aos professores em exercício, participação dos acadêmicos e supervisores em palestras, cursos e atividades de capacitação voltadas ao aperfeiçoamento das práticas docentes na Educação Básica, mas também a realização de oficinas pedagógicas com acadêmicos, supervisores, professores e alunos das escolas a fim de aprofundar os estudos e a articulação entre teoria e prática no âmbito das escolas públicas.

Nos anos subsequentes outras unidades da UERGS também são contempladas com novos subprojetos, a unidade de Cruz Alta – RS, Cidreira – RS, Alegrete – RS em 2012, Bagé – RS em 2013, e em 2014 as unidades de Osorio-RS e São Francisco de Paula também recebem o PIBID.

O PIBID UERGS EM SÃO LUIZ GONZAGA

Atualmente, na unidade em São Luiz Gonzaga o subprojeto Pedagogia-Licenciatura é desenvolvido pelo curso de Pedagogia – Licenciatura. São contemplados 32 acadêmicos, em 6 escolas do município, atendendo cerca de 600 alunos da rede.

Distribuídos em grupos de 5 ou 6 acadêmicos por escola os bolsistas organizam suas práticas docentes, a partir do levantamento das demandas e necessidades das escolas, deste modo, junto com as supervisoras das escolas e as professoras das turmas envolvidas os acadêmicos constituem um projeto para atender a demanda necessária, e que esteja em consonância e seja contributiva ao processo de formação dos mesmos.

Muitas são as atividades realizadas entre elas: Reuniões de planejamento, reflexão e participação de eventos que fazem parte do cotidiano escolar, planejamento de atividades e troca de experiências entre os professores, PIBIDianos e equipe pedagógica, discussão de textos, artigos do interesse do grupo, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas na escola, circuitos de brincadeiras, atividades desenvolvidas com material alternativo, atividades com pintura, colagem circuito de brincadeiras, jogos em equipe, entre tantas outras atividades realizadas e que possibilitam ao acadêmico se familiarizar com as dinâmicas do espaço escolar, bem como constituir por meio de suas experiências no programa, elementos constitutivos de sua formação docente.

Os resultados apresentados pelas escolas participantes do programa PIBID da UERGS na unidade em São Luiz Gonzaga, apontam que o PIBID produz resultados significativos no processo de aprendizagem das crianças que se envolvem com as atividades propostas pelos acadêmicos, bem como é visível o sentimento de pertencimento presente nas narrativas dos acadêmicos no que se refere a sua relação com a escola trabalhada.

PERCURSOS TEÓRICO –METODOLÓGICOS

Na construção desta pesquisa refletimos, também, acerca do papel do professor- supervisor na trajetória de formação das PIBIDianas e PIBIDianos. Entendemos que nosso papel está ancorado no acompanhamento contínuo dos deslocamentos teóricos e práticos realizados por eles neste movimento entre a universidade e a escola. Para fortalecer este acompanhamento estabelecemos reuniões onde fortalecemos os momentos de partilha de experiências de vida e das práticas desenvolvidas nos espaços da escola.

Assim alicerçamos nossa pesquisa na perspectiva da Pesquisa-Formação como propõe Josso (2010, p. 33):

A originalidade da metodologia de pesquisa formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, a nossa constante preocupação com que os autores das narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido pra eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Para a autora, a formação é sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica um trabalho reflexivo sobre o que se passou como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação. Mas é preciso considerar, ainda, que:

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

Desse modo, os PIBIDianos e PIBIDianas ao narrarem suas histórias de vida, poderão utilizar essa auto-reflexão para (re)planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Podemos observar nesse ponto que a autora constrói uma nova perspectiva de formação, ou seja, aquela na qual se entende que a formação do professor e da professora tem seu início anteriormente ao ingresso nos cursos de licenciatura e continua posteriormente ao término da academia, admitindo-se assim a hipótese de que a formação faz parte do próprio processo existencial de cada indivíduo, conforme vêm defendendo Dominice (1988), Josso (1999) e Nóvoa (1992).

Os PIBIDianos, participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos (JOSSO, 2004). É um aprender com a própria experiência, produzindo conhecimento durante o trabalho da escrita de si.

Nesse sentido, fica clara a necessária implicação dos envolvidos no processo. O trabalho com as narrativas exige que cada um observe e escute o que se passa consigo mesmo e com os outros do grupo, o que implica respeito, disponibilidade e humildade. Nem sempre essas atitudes estão postas **a priori**, por isso, o planejamento dos encontros, com atividades que propiciem um clima de confiança, onde os sujeitos pudessem compartilhar e discutir no grupo as suas histórias de vida e pedagógica, são aspectos importantes para o sucesso desse tipo de pesquisa e de formação.

Como já foi dito, as narrativas das alunas e alunos do curso de Pedagogia, em especial aqui as narrativas dos PIBIDianos e PIBIDianas, propiciam múltiplas vias de análise. A opção que fizemos, para este texto, foi analisar uma das narrativas que emergiu durante os nove encontros que realizamos em 2017, a vocação. Aparece de forma marcante nas falas dos PIBIDianos e PIBIDianas a ideia de que a profissão docente está alicerçada, na vocação. Assim, nestas análises pretendemos refletir sobre esta ideia que está presente, também no ideário de muitos professores e professoras.

Assim, tomamos esta categoria como referência para tematizar a respeito da profissão docente. Analisar as narrativas justifica-se não somente pelo fato de estar relacionada à tentativa de compreendê-las na sua individualidade, mas, sim, a uma forma de obter elementos para entender um fragmento da sua realidade sócio-histórica, vista como objeto social.

Na medida em que as dimensões – do histórico-social e do individual – se entrecruzam, a investigação ganha caráter de pesquisa que, ao mesmo tempo, se faz formadora, segundo Souza (2008), o processo de escrita possibilita ao narrador ou narradora conectar-se com sua singularidade e mergulhar na sua interioridade, tomando consciência de si.

Em síntese, como aponta Souza (2008, p. 95),

[...] a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais institucionais e institucionalizadas.

OS SABERES DOCENTES CONSTITUTIVOS: O IMPERATIVO DA VOCAÇÃO

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] qual é a natureza destes saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes eruditos e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? [...] como esses saberes são adquiridos? [...] (TARDIF, 2002, p.9)

Na direção dos questionamentos de Tardif (2002) podemos dizer que os saberes docentes constituídos pelas pedagogas em formação estão carregados em nossa concepção de uma série de nuances que aparecem muito forte no momento em que as mesmas relatam suas experiências realizadas nas atividades do programa PIBID. Uma destas nuances é a ideia da vocação como algo inerente a condição de professor ou professora.

Fundada no discurso do campo da Biologia a ideia de vocação aparece para justificar (ou confirmar) as escolhas das futuras Pedagogas sem levar em conta, outros aspectos da formação dos saberes profissionais.

Desde pequena convivo com professoras na família, minha mãe minhas tias, então acho que nasci com este dom também [...]
[...] Sempre brinquei com meus irmãos de professora, desde pequena.
[...] eu mesma alfabetizei meu irmão menor. Então acho que tenho vocação para ensinar

Destacamos nas narrativas das alunas que a vocação para o magistério é tida como um dom natural, como algo de ordem mística e inquestionável. A utilização do conceito de vocação, que se associa à ideia de que as pessoas possuem dons naturais e uma predisposição para o desempenho de determinadas ocupações, constituiu um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Mas elas não só as desejam e as escolhem. Elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida. (BRUSCHINI, 1981 p.72). Quando o discurso de vocação surge é como se fosse algo conclusivo que não pudesse ser questionado.

Na mesma direção, Assunção (1996), em seu livro “Magistério Primário e Cotidiano Escolar”, considera que, frente ao discurso da vocação, os outros se calam. Ele parece ser conclusivo, pois traz como pressuposto que existe algo “da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões.” (p.14) Assim, o magistério, nessa perspectiva passa a ser visto como uma escolha pessoal independente dos vários discursos que em conjunto podem ter condicionado a constituição da profissão docente.

Tomando como referência as falas das alunas destacamos a partir dos estudos de Marisa Costa (1998) que:

a representação da mulher como guardiã das funções sociais reprodutivas persiste ainda com muita vitalidade. Edificada com forte apelo a argumentos de caráter essencialista-que atribuem à natureza feminina a vocação para a maternagem. (COSTA in BRUSCHINI, 1998, P. 354)

Destacando as falas destas PIBIDianas e estabelecendo relações com o que temos pesquisado a cerca dos discursos que constituem a profissão docente e fundamentalmente contituem a professora, é possível afirmar que mesmo apesar das mudanças que ocorreram no mundo contemporâneo, principalmente na constituição das identidades femininas, nas relações de gênero, raça, etnia, ainda, no magistério, principalmente nos espaços de formação de professores para Educação infantil e Anos Iniciais o discurso da vocação e maternagem estão muito presente.

E não se tratam de discursos vazios, muitos estão ancorados nos campos da Psicologia, da Didática que se propões a destacar a importância da afetividade na aprendizagem e associá-la diretamente com a figura feminina. Segundo os estudos de Valerie Walkerdine (1995) não foi nenhuma coincidência os cursos de formação de professoras serem voltados para as mulheres, sendo que isso ocorreu na mesma medida em que ocorreram os estudos sobre a afetividade como facilitador de aprendizagem.

Podemos dizer que as professoras e professores, assim como qualquer outro grupo social, são objetos de representações, sendo que as representações não são apenas descrições que refletem as práticas desses sujeitos, mas são então, descrições que os constituem. As representações de professores e profes-

soras dizem algo sobre eles, delineiam seus modos, seus traços, suas práticas e dessa forma é possível inferir se um indivíduo pertence ou não pertence a esse grupo. “Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora” (Louro, p.103).

Neste sentido, Considera Tardif (2010) que:

antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, e, portanto em seu local de trabalho. [...] Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno. Em suma antes mesmo de começarem a ensinar, oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história. (TARDIF, 2010, P.20)

Nesta perspectiva é possível considerar que as alunas PIBIDianas que fizeram parte deste estudo estão constituindo suas identidades tomando como referência as identidades docentes que circulam no ideário da nossa cultura que propõe que para ser professora é necessário fundamentalmente ter vocação e gostar de criança. Não estamos aqui desconsiderando esta necessidade de afeto porém, afirmamos que precisa mais que isso, é preciso conhecimentos teóricos, pedagógicos que conforme Tardif (2010), também se constroem no campo das experiências pessoais, porém destaca que o terreno das experiências não é o único lugar da construção dos saberes sobre a docência.

Assim pensamos que cabe aqui problematizar a vocação como algo associada a uma escolha pessoal, e pensar nos múltiplos discursos que se articularam para solidificar tal ideia, buscando assim desnaturalizar os papéis atribuídos à mulher. Costa (1995), em seu livro, “Trabalho docente e profissionalismo”, sinaliza para os perigos da associação da docência com a vocação e a abnegação e problematiza tal questão considerando que esses discursos têm causado muitos danos tanto às professoras como à educação escolar. Sugere a autora: “Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição a exploração e ao controle”. (COSTA,1995, p. 236)

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. **Portaria de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.

BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa Buarque de (orgs). **Horizontes pluraes: novos estudos de gênero no Brasil.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Editora 34, 1998. COSTA,

Marisa Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PIBID/TEATRO: POR UMA DOCÊNCIA MAIS POÉTICA

Marli Susana Carrard Sitta ¹
Carlos Roberto Mödinger ²

PRIMEIRO OLHAR

Este artigo se constitui de reflexões acerca dos desafios da realidade do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura e do fazer pedagógico teatral dos alunos e dos professores Coordenadores de Área, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UERGS/TEATRO).

As palavras escritas na *História de um olhar* por Eliane Brum no seu livro *A vida que ninguém vê* (2006, p.22) serve como inspiração: “O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva”.

Assim como os textos da repórter e escritora Eliane Brum, os registros dos PIBIDianos disponibilizados no *blogspot* do PIBID/UERGS/Teatro³ sobre suas vivências são pautados pelo exercício de um olhar atento aos pequenos e importantes acontecimentos, ao que se passa nas quatro escolas de Montenegro-RS, parceiras do subprojeto PIBID/UERGS/Teatro. É so-

1 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) Professora Assistente de Teatro na Unidade universitária da UERGS em Montenegro/RS, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, Coordenadora de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888833544050889>. E-mail: marli-sitta@uergs.edu.br

2 Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), Professor Assistente de Teatro na Unidade universitária em Montenegro/RS, Curso Graduação em Teatro: Licenciatura. Coordenador de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0445410182463569>. E-mail: carlosmodinger@gmail.com

3 Encontrado em: <http://PIBIDuergsteatro.blogspot.com.br>. Acesso em: 18 Set. 2017.

bre estes registros que nos debruçamos como condição de possibilidade para problematizar uma docência mais artista, uma espécie de invenção contínua sobre si para que se possa chegar mais próximo da materialidade da criação teatral no espaço das escolas - poetas autores de nossa própria vida. O que significa também “indagar-se sobre os espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética (ou uma determinada dimensão estética) como fundamental para a formação docente em qualquer área, não apenas na arte” (LOPONTE, 2013, p. 35). O foco das ações são na poesia, na presença, no afeto.

Os projetos dos PIBIDianos vêm cheios de subjetividades, seus conhecimentos e apaixonamentos misturam-se aos conceitos e práticas teatrais e ao que puderam observar nas escolas, pequenos recortes dessas realidades que os impulsionam e vontades que percebem nos alunos. É perceptível, mesmo com as equipes escolares sendo cuidadosas e empenhadas em boas práticas, o caráter disciplinatório dos corpos e o abandono da ludicidade; e a carência afetiva e cognitiva dos alunos da escola pública. Também é perceptível a carência e as dificuldades enfrentadas pelos professores da escola pública. Os questionamentos são muitos. Problematizamos alguns: Os projetos teatrais desenvolvidos pelos PIBIDianos poderão romper com algumas dessas estruturas e criar um movimento que teatraliza e sensibiliza o espaço escolar? Como expandir o conhecimento teatral para fora da academia e o fazermos chegar até os alunos como um conhecimento importante e que pode fazer a diferença em suas vidas? Como tomar a escola com essa arte? Quais metodologias teatrais podem atuar neste contexto?

O professor Gilberto Icle (2012) propõe pensar a docência como um desdobramento da criação artística. Criar modos de produzir ideias e sentimentos, sensações e inquietudes, e também a forma como isso toma lugar no mundo são dimensões pedagógicas inerentes à arte que implicam um modo de fazer e uma maneira de dizer. O que ensinamos quando ensinamos arte, se não esse modo singular como possibilidade de criar?

É preciso dar um basta sobre o pensar da escola como um lugar que enfraquece a arte, um lugar de “arte é menor” ou qualquer outra adjetivação que possa diminuir o valor do exercício da criação. A arte quer um olhar mais

artístico sobre a vida e o viver. A educação com arte sai da lógica mercantilista, puramente racional.

Sob este ponto de vista é que se quer pensar o papel desempenhado pelo professor de teatro. Um profissional que se inquieta tanto com as questões da arte quanto as da pedagogia. Então é preciso pensar a relação entre esses dois termos Professor e Artista. É o que tentaremos discutir nas duas partes que compõem este artigo.

A primeira parte, recorta escritos dos PIBIDianos do subprojeto de Teatro com objetivo de pontuar suas inquietações sobre a docência, sobre o professor e o artista. A segunda e última parte, problematiza as relações entre docência, criação e teatro.

OLHARES, ESCUTAS E ESCRITOS- MEMÓRIAS DOS PIBIDIANOS

Israel, depois que se descobriu no olhar da professora, ganhou o respeito da vila, a admiração do pai. Vai ganhar uma vaga oficial na escola. Já consegue escrever o “P” de professora. E ninguém mais lhe atira pedras. A professora, depois que se descobriu no olhar de Israel, ri sozinha e chora à toa. Parou de reclamar da vida e as aulas viraram uma cantoria. A redenção de Israel foi a revolução da professora (Eliane Brum, 2006, p.24-25).

Nos escritos transcritos a seguir, publicados no *blogspot* do PIBID/UEERGS/Teatro, nosso arquivo de memórias das experiências dos PIBIDianos do curso de Teatro, constará o nome do PIBIDiano/autor dos mesmos. Trata-se de um pequeno recorte das memórias emocionais dos 25 PIBIDianos que participam atualmente do subprojeto UERGS/PIBID/TEATRO disparadas por leituras indicadas pelos coordenadores do subprojeto, das escolhidas pelos próprios PIBIDianos e principalmente pelas entradas nas escolas parceiras e o contato direto com os alunos das mesmas no exercício inicial da docência e “são nossa única posse real: o futuro não existe ainda (e a palavra ainda é uma petição de princípio) e o passado não mais existe, salvo sob a forma de memórias (IZQUERDO, 2017, p.89).

Memórias de Bruno Flores Prandini⁴ (15.03.2017)

- Título da postagem: *Encontro 2 - História de um Olhar por Eliane Brum*

A partir das discussões e inquietações individuais e coletivas, crio um texto sobre as leituras que fiz da história de Eliane Brum (2006). Um disparador para reiniciarmos a caminhada na docência. Algo que me chega como um espaço de não-lugar na educação: *Aluno, ou aquele sem luz*⁵

Que lugar é esse em que estamos aqui sentados enfileirados como vacas prontas para o abate?

Que lugar é esse que aponta para o norte com a mão vermelha da labuta e o dito da verdade?

Que lugar é esse onde enterramos sementes por terras áridas que florescem espinhos selvagens?

Que lugar é esse onde risco o branco sobre o negro e exalto a luz reveladora? Carne.

Todos nós somos um monte de carne

125. 382. 17

Hoje sou um, amanhã sou sete

Nesse espelho não se vê teus olhos

Reflexo de papel A4 sulfite branco fixado com quatro tiras de durex transparente Dedos.

Dedos que correm entre os ditados

X. Z. SS. J. G

Eles repetem, mas não sei mais o porquê

Dizes e te dirão o que não dizer

Não dizes e não saberás quando interceder

Flores.

Nossos perfumes se perdem no vendaval do PPP

Extraímos o pólen, produzimos o mel

Eles trocam a nossa rainha e se escondem com o véu

4 PRANDINI, Bruno. **Encontro 2: História de um Olhar, por Eliane Brum**. Disponível em: PIBIDuergsteatrobrunoprandini.blogspot.com.br. Acesso em: 30 Jul. 2017.

5 Essa ideia de etimologia de aluno (sem luz) é bem questionável. Do latim **alumnus**, que significa literalmente “afilhado”. A palavra **alumnus** é o particípio substantivado do verbo latino **alere**, que quer dizer “alimentar” ou “nutrir”. A ideia do termo, portanto, é de que o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

Apaga a luz!
 Apaga!
 Deixa que na escuridão a gente também sabe caminhar
 Deixa que as trevas despertem a fome, a fúria e a vontade de ganhar
 Afinal, luz demais também pode cegar.

Memórias de Bruna Johann Neri⁶ (23.05.2017)

Título da postagem: *Reflexão. Por que PIBID?*

[...] Mais uma vez latente, o assunto em pauta é sobre o professor, a situação da gente como futuro atuante docente. Compartilhei minhas vontades, medos e processos, eles também. Percebi que estamos todos numa mesma embarcação, navegando meio íngremes num barco pequeno, mas formado com a graça de cada um, um ponto desalinhado em meio a imensidão pra enfeitar o mar. Além de estarmos num caminho próximo como papel político e social, estamos próximos com as inquietações internas. O que será de nós? O que será deles, dos alunos que ainda resistem com tantos nós? Temos mãos e força e garra e braço e punho pra cada vez mais encarar as verdades de se viver da arte, de representar a arte, de ser arte em meio a caos? O sinal do intervalo toca, não deu tempo nem do silêncio se fazer mais notório antes do barulho. Muita gente, muitas risadas, ainda se escuta muitas risadas nesses entremeios esquecidos pelo excesso de informação a formação. Que bom que ainda temos ela!

Memórias de Rodrigo Santos Reis⁷ (09.05.2017)

Título da postagem: *Insistência*

E mais um dia chegou, e hoje teve futebol!
 Felipe diz que só há regras quando eu venho jogar com eles, Igor diz que não é bem assim, às vezes age de forma prepotente, no entanto é o mais habilidoso com a bola. 1 a 0 para o time do Kawá, é ele que faz o gol. João sempre me abraça, uma carência paterna? Contudo, meus olhares não saem de Mikael, ele sofreu um acidente quando mais novo, não soube da idade, em uma versão da história, ele e seu irmão brincavam com um revólver que acaba disparando e o acertando. Agora ele possui uma deficiência na perna. Canceriano como eu, me seguro para

6 NERI, Bruna Johann. **Reflexão. Por que PIBID?**. Disponível em: <https://abrunajohannPIBIDteatro.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

7 REIS, Rodrigo Santos. **Insistência**. Disponível em: <http://rodrigoatro.wixsite.com/PIBIDuergsteatro>. Acesso em: 28 Set. 2017.

não me emocionar ao vê-lo correndo do jeito que dá. Não há como se pôr no lugar, nunca sentiria a dor e insistência que Mikael passa.

Memórias de Maria Carolina Santos de Aquino⁸ (05.04.2017)

Título da postagem: *Escola Esperança: meu primeiro dia.*

Terça-feira amanhece e com ela minha inquietude em relação ao novo ressurge. Enquanto tomo um café com leite relembro qual caminho tomar até a escola. Na parada de ônibus conheço e converso com uma moça, uma professora, que me conta que já havia trabalhado na Escola Esperança e lembra como foi uma experiência ótima trabalhar e aprender lá. Sinto certo carinho e ar saudoso na fala da professora, o que me desperta mais vontade de conhecer o lugar, 7h30 desço do ônibus, atravesso a rua e chego à escola. Na entrada me deparo com um portãozinho de madeira e uma plaquinha dizendo “Para a segurança das crianças mantenha o portão fechado, obrigada”. Alguns pais e mães chegam com seus filhos e filhas. Percebo a simplicidade daquelas crianças, um ar de carência e curiosidade quando olhavam para mim. Observo-as entrando e sendo recepcionadas pelas professoras e assistentes, ambas dizendo bom dia e demonstrando carinho com os pequenos.

Memórias de Bruno Marques⁹ (18.04.2017)

Título da postagem: *No mundo de hoje a gente percebe humanidade onde menos se espera*

Por que nos emocionamos com esses gestos tão simples, mas que se tornam tão grandes?

Se todos que dizem que o mundo se tornou sem afeto, sem amor, sem carinho, sem atenção e sem todas as coisas “essenciais” para uma boa convivência fizessem pequenos gestos como o da Professora Eliane, parariam de culpar o mundo por ser cruel e passariam de pessoas passivas a pequenos agentes ativos para um mundo melhor. Não que o mundo esteja uma maravilha, não está, mas um gesto é tão mais lindo, mais puro do que uma palavra verbalizada para ‘defeitar’ algo.

É difícil agir? Sim, mas têm tantos caminhos, tantas soluções pra esse

8 AQUINO, Maria Carolina Santos de. **Escola Esperança: meu primeiro dia** Disponível em: <http://PIBIDuergsteatrocarolaquino.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

9 **Bruno Marques. No mundo de hoje a gente percebe humanidade onde menos se espera. Encontrado em:** <https://PIBIDuergsteatrobrunomarques.tumblr.com/post/>. Acesso em: 29 Set. 2017.

sim, tantos mecanismos que nos ajudam a querer ajudar também. O mundo precisa ser renovado, mas a renovação começa em quem vive nele! Dar amor pode ser difícil, mas tem tantos outros sentimentos que a gente pode começar espalhando por aí! Isso, sentimentos, porque o que falta é isso, de um para o próximo. Falta sensibilidade!

Memórias de Gabriela Nascimento Lemos¹⁰ (18.04.2017)

Título da postagem: *Sobre máquinas do tempo e uma montanha-russa emocional*

Nosso primeiro contato com a turma 114 parecia com uma viagem de volta ao tempo. Ao entrarmos na sala, Bruno e eu, fomos recebidos com olhares, comentários e risadas. Professora Josi, Supervisora da Escola, designou a atividade de desenhar uma figura humana e criar uma identidade para esta. Ela disse que libera o uso dos celulares aos alunos para pesquisarem e ouvirem música. Durante o decorrer da aula, conversei com Bruno sobre como aquela turma me trouxe lembranças das inseguranças que tinha deixado para trás no ensino médio e ele compartilhava de sensações parecidas de desconforto naquele ambiente. Eu previa que momentos assim poderiam acontecer, já que o ensino médio ainda é recente em nossas vidas. Junto com o fim daquele período veio um suspiro de alívio de voltar para a realidade. Agora não sou mais aquela que fui alguns anos atrás, ainda bem.

Memórias de Thaís Pegoraro¹¹ (11.07.2017)

Título da postagem: *Nossos encontros*

Eu só ensino quando alguém aprende, se ninguém aprendeu é porque não ensinei” – Essa foi uma das frases que surgiram em nossa reunião mensal do PIBID na escola e que me fez refletir: quando eu posso afirmar que o aluno aprendeu o que eu quis ensinar? Ou como saber

10 LEMOS, Gabriela Nascimento. Sobre máquinas do tempo e uma montanha-russa emocional. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrogabriela.tumblr.com/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

11 PEGORARO, thaís. Nossos encontros. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatroThaís.tumblr.com/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

que aquilo que eu tentei ensinar precisava ser aprendido? Essas são questões estranhas que aparecem em minha mente.

Muitas vezes eu, enquanto docente em formação, fico me questionando qual será a melhor forma de passar o que eu aprendi aos meus alunos. Porque ser professor me causa tanto medo? Sinto que já aprendi muito na faculdade, mas também sinto que é um montante extremamente minúsculo perto do que vou precisar para repassar tudo isso; ler sobre pedagogia me assusta, porque eu concordo, discordo, esqueço e me confundo. O que posso fazer para que meus conhecimentos e minhas vontades se unam a fim de construir algo significativamente bom para atrair os olhares e a atenção dos alunos?

Memórias de Charlene Uez¹² (13.06.2017)

Título da postagem: *Sabe, nem sei o que dizer*

O modelo tradicional de educação é hierárquico e pensado por terceiros que não estão presentes nas salas de aula e não percebem a urgência dos assuntos importantes a serem discutidos e que emergem dos próprios alunos. [...]

É possível pensar em outro modelo de educação, não o de receber somente o que já está pronto/rígido/mecânico, mas sim o de pensar ações contextuais para a realidade em que estamos inseridos e inseridas. A turma 114 despertou em nós uma vontade de provocar, através do teatro, reflexões sociais que tratem das consequências da cultura de gênero enraizada na nossa sociedade. [...]

Memórias de Marina Martins¹³ (29.08.2017)

Título da postagem: *Ser esponja*

Observar, absorver, entender.

Mais uma postagem com inúmeras reflexões sem uma ligação muito lógica aparente, no entanto acredito que é assim mesmo que tenho que colocar aqui. Estou num momento de profundos questionamentos sobre ser docente, ainda mais para crianças. Não estou conseguindo me ver atuando em sala de aula...

O processo de observação, pra mim, sempre é importante. Parar e ver de fora tanto os alunos quanto o nosso trabalho docente. O dia é de

12 UEZ, Charlene. Sabe, nem sei o que dizer. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrocharleneuez.tumblr.com/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

13 MARTINS, Marina. **Ser esponja**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatro-marinamartins.tumblr.com/post/164984161993/ser-esponja>. Acesso em: 30 Set. 2017.

intensa reflexão sobre o fazer artístico docente. Será que é isso mesmo que é dar aula para educação infantil? Viver num entrelugar de limitar e borrar padrões que não queremos, dar asas e podar?

Aprender a ser autoridade dentro da sala é minha tarefa nesses próximos meses aqui na escola.

Hoje foi o primeiro dia sem a supervisora Graciele. Talvez tenhamos de mudar o dia da nossa aula para ter conosco a nova supervisora. A mestre - faz falta, seus ensinamentos e nossas trocas construíram partes importantes para hoje eu conseguir propor dentro de uma aula, para ter o entendimento que eu tenho do que é ser docente, para enxergar a docência como eu enxergo agora.

O cuidado em conjunto com a autoridade. É esse meu ideal. Talvez não seja sobre *o que* devo fazer, mas *como*. Eu simplesmente não tenho conseguido lidar com a insegurança. O medo sempre me trava, é algo a ser trabalhado. Em contrapartida saber cativar as crianças traz domínio, a troca acontece.

- *Tu cortou o cabelo?! -* E então percebo que eles me reconhecem, prestam tanto atenção em cada pequeno movimento nosso (PIBIDianos) pela escola. Este mesmo menino que disse essa frase me pediu para o visitar nas férias me deixando com um certo aperto no peito por ter que deixar por três semanas esses pequenos, no entanto passou.

Essas crianças nos cativam nos criam afetos, nos atravessam numa intensidade que parece o sol num dia nublado que não deixa de iluminar e aquecer. *Soizinhos de olhos curiosos, ainda desvendarei seus enigmas.*

Memórias de William Fossati Rodriguez¹⁴ (19.09.2017)

Título da postagem: *As crianças são os nossos reflexos*

Hoje eu fiquei irritado muitas vezes

Hoje eu pensei em não voltar mais

Hoje eu estou cansado

Mas hoje é só hoje

Hoje eu julguei

Hoje eu esqueci de respirar

Hoje eu me vi separado do outro

Hoje olheifalei estive sem amor presença ainda bem que

Hoje mesmo eu percebi tudo isso.

Marina e Marjorie continuam lindas.

¹⁴ RODRIGUEZ, William Fossati. **As crianças são os nossos reflexos**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsuer-gsteatrowill.tumblr.com/https://PIBIDuergsteatro>. Acesso em: 02 Out. 2017.

Mas como lidar com a agressão?
Agora eu estou realmente cansado.
Parem, respirem, amem

Memórias de Ewerton Rodrigues Mendes Netto¹⁵ (08.08.2017)

Título da postagem: *Encontro 8 de agosto*

A cada dia que tenho esse encontro na escola Álvaro de Moraes um ser docente nasce em mim, confesso que não entrei no intuito de ser professor, mas ao passar do curso esse desejo foi crescendo. Neste último encontro do dia 8 de agosto foi um tanto frustrante, mas acredito, o quanto esta jornada serviu de aprendizagem. A turma estava um tanto agitada, afinal são crianças de 7 a 8 anos e que normalmente são agitadas.

Memórias de Wesley Alves dos Santos¹⁶ (08.08.2017)

Título da postagem: *Quando sou afetado*

Quando acordamos estamos prestes a sofrermos afetações do mundo, mas como estar sensíveis e preparados pra elas? **Jorge Larrosa** diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Como se deixar fluir sem que ela nos interfira? Não existe! A tristeza do mundo é estarmos suscetíveis a todas as suas causas e consequências, infelizmente, cabe a cada um de nós transformá-la, algo bom ou não, depende, cada indivíduo deve investigar e acumular vivências, entender o eu, e compreender que não existe vida sem afetação, “não existe corpo sem memória, já dizia **Bergson**, cabe a nós torná-la nossa, se o experimento é genérico, a experiência é singular” (LARROSA, 2002, p. 28), cada um é um, clima, astros tudo interfere, porém, cabe a nós significarmos e ressignificarmos. Estudar a complexidade do ser humano a partir de si é se confrontar num caminho de muitas questões e poucas respostas, os alunos devem se confrontar diariamente, a fim de caminhar nem que seja um único passo ao encontro de um novo amanhã.

15 NETTO, Ewerton Rodrigues Mendes. **Encontro 8 de agosto**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatroewerton.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

16 SANTOS, Wesley Alves dos. **Quando sou afetado**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrowesas.tumblr.com/>. Acesso em: 02 Out. 2017.

Memórias de Paula Silveira da Silva¹⁷ (22.05.2017)

Título da postagem: *Eu, pequena. Eles, Gigantes.*

Minha primeira vez. Achei que eles iriam me engolir. Me senti..... pequena (nunca o significado do meu nome fez tanto sentido). Lá estava eu no meio de GIGANTES. Corpos mais E S P A Ç O S O S que o meu. Entre vozes mais ALTAS do que a minha. Eles não me enxergavam. Mal comecei e já não sabia o que fazer. Nenhuma ação minha parecia suficiente naquele dia. Eles não me davam atenção. Não conseguia fazer com que me dessem atenção. Proposição de jogo. “Toquem atrás do joelho do colega sem deixar que ele te toque”. Vou junto. Poucos estão interessados. Muita conversa.

Angústia com vozes que não se calam. (sufocam-me)

Segunda tentativa de atividade: proponho que em duplas, cada um modele o corpo do colega como se fosse uma escultura. Risos.

Memórias de Jocteel Jonatas de Salles¹⁸ (19.09.2017)

Título da postagem: *Alegre-te*

VI Seminário Institucional PIBID/UERGS - 14 a 16 de setembro de 2017, Alegre-RS

O evento que reuniu 10 subprojetos, desenvolvidos em sete cidades do estado do Rio Grande do Sul, teve como tema “Avaliação e Inclusão: potencialidades e experiências”, e recebeu 290 participantes - um destes participantes fui eu.

O sentimento como sugere o nome da cidade foi de alegria, que por falar em cidade, resalto logo de início a acolhida e recepção desta. Os colegas e organizadores da unidade Uergs em Alegre, surpreenderam e fizeram deste evento um marco na história do Programa em nossa universidade.

Os temas discutidos e toda a programação me causaram algumas reflexões, faço desta postagem, escritos reflexivos, pinçados dos momentos que participei deste evento acompanhado de um bom chimarrão.

17 SILVA, Paula Silveira da. **Eu, pequena. Eles, Gigantes.** Encontrado em: <https://PIBIDuergstroatropaulasilveira.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

18 SALLES, Jocteel Jonatas de. **Alegre-te.** Encontrado em: <https://PIBIDuergstroatrojocteesalles.tumblr.com/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

Memórias de Savana Fuhor Flores ¹⁹ (26.09.2017)

Título da postagem: *Imagem e ação*

Hoje iniciamos a aula jogando!

E foi MUITO legal!

A maioria dos alunos participou e estava empolgada com o jogo que levamos, e, para nossa surpresa, nenhum aluno conhecia ou tinha jogado antes. Escolhemos Imagem&Ação pois acreditamos que tem tudo a ver com o que trabalhamos com os alunos até agora, partindo das propostas de *conhecimento do corpo*, e como *tornar o corpo expressivo*, dentro do teatro do oprimido de Augusto Boal. Nas aulas anteriores já tínhamos inserido jogos nos quais eles deveriam se expressar com a linguagem corporal ao invés da fala, e seguimos com essa proposta ao escolher esse jogo para a aula de hoje. Os alunos já estavam mais soltos e leves, acostumados com essa linguagem, e mais dispostos para brincar se compararmos com a primeira aula que tivemos com eles. Por isso, acreditamos que o jogo foi uma ótima escolha e o momento escolhido para inserir ele na aula, também.

Dividimos a turma em duas equipes, eles deram nomes para suas equipes, explicamos como funcionaria o jogo, e logo eles se engajaram, entenderam e abraçaram juntos a proposta! Foi muito bacana ver a vontade de acertar a mímica dos colegas, e como eles se ajudavam e se apoiavam, tanto uma equipe como a outra. Marcamos a pontuação no quadro e nos divertimos muito com a vontade deles jogando!

Memórias de Luiz Gustavo de Souza Deon ²⁰ (01.08.2017)

Título da postagem: *Volta às aulas*

Espaço físico, estruturado
despenhado; enquadrado;

amontado;

enfileirado;

retalhado.

As imagens a seguir NÃO são meramente ilustrativas
criativas;

ilustrativas;

concebidas;

19 FLORES, Savana Fuhor. **Imagem e ação**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrosavanaflores.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

20 DEON, Luiz Gustavo **Volta às aulas**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrogustavodeon.tumblr.com/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

imaginativas;
 representativas.
 O plural de criança é imaginação
 construção;
 disposição;
 diversão;
 ação. CO RA ÇÃO!

Memórias de Luciana Batista Carabajal²¹ (29.08.2017)

Título da postagem: *Nossa 9ª aula.*

Hoje o tempo estava bom, um sol maravilhoso, um calor daqueles que pedem um pátio para as atividades. Aquecimento e alongamentos iniciais. Após começamos com o Jogo da Máquina: onde os alunos separados por grupos deveriam criar uma máquina com os próprios corpos. Nela deveriam conter gestos ou ações que lembrassem engrenagens, como uma máquina de uma fábrica. Deveriam ter sons similares também. O tempo solicitado aos alunos foi de cinco minutos para pensarem, improvisarem em conjunto e após apresentar ao grande grupo [...]. Foram bem interessantes as criações e nós percebemos, Sara e eu, que os adolescentes nessa fase demoram um pouquinho para se concentrar, são falantes enquanto estão criando ou organizando a proposta. Quando você observa parece uma bagunça e logo pensa: será que eles vão conseguir! E não é que eles nos surpreendem!

Memórias de Tiago Albatat Lipp²² (05.09.2017)

Título da postagem: *Muitas questões e poucas respostas*

O último encontro foi dia de conhecer e questionar. (*vou, nesta postagem, escrever como em um diário; tento, assim, encontrar minha escrita*)
 Cheguei na escola animado. O caminho feito de ônibus foi marcado de reflexões muito boas e produtivas (embora irrespondidas), que ainda insistem em bater na minha cabeça à procura de uma solução (que pode nem existir). A frase “fale ao motorista somente o indispensável” desencadeou em mim uma série de pensamentos sobre esse automatismo social que nos é empurrado e logo rumou a um assunto

21 KARABAJAL, Luciana Batista. **Nossa 9ª aula.** Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrolucianacarabajal.tumblr.com/>. Acesso em: 03 Out. 2017.

22 LIPP, Tiago Albatat. **Muitas questões e poucas respostas.** Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrotiago.tumblr.com/>. Acesso em: 29 Set. 2017.

que (mal sabia eu) entraria em pauta logo mais tarde: o autoritarismo.

[...] A reunião foi norteadada por algumas perguntas/reflexões sobre o desenvolvimento dos projetos, que aqui transcrevo: “os objetivos iniciais estão sendo atingidos?”; “houve mudanças no planejamento? quais? por quê?”; “percebem aprendizagens desenvolvidas nos alunos a partir dos projetos? quais?”; “que aprendizagens tens desenvolvido enquanto educador a partir da prática dos projetos?”; e “que dificuldades apontas como relevante na prática da docência até aqui?”.

A partir delas entramos em muitos debates. Em um deles, tratamos do medo e da insegurança em sala de aula como motivadores de aprendizado do ser-docente. Com isso, uma palavra veio à tona e trouxe muitos questionamentos para mim: o respeito.

O que é o respeito? [...]

Memórias de Pamela Caroline de Oliveira Magalhães²³ (05.09.2017)

Título da postagem: *Era só uma vez*

Quando entramos na sala JA-2 na manhã do dia 29 de agosto de 2017, os pequenos já estavam à nossa espera. Eles estavam ansiosos para ver o que estávamos escondendo em uma sacola de loja que levamos pra sala de aula. Logo que fizemos o aquecimento eles esqueceram por um momento da sacola. Brincadeiras aconteciam, até chegarmos no “Escravos de Jó”. Alguns sabiam a música, outros sabiam bem pouco. Então decidimos cantar até todos aprenderem. Até que tiramos da sacola o elemento misterioso: um chocalho. Todos se levantaram do chão hipnotizados, e quase rolando uma briga entre eles para ver quem pegaria o chocalho primeiro. Depois que reorganizamos o círculo, mostramos para eles como mexer com o chocalho no ritmo da música. Foi orientado que eles mexessem uma vez o chocalho e passassem ao colega. Mas alguns dos pequenos, como que numa mistura de rebeldia e euforia contagiante, sacudiam o chocalho várias vezes, de forma que reverberava no corpo inteiro, e os coleguinhas riam com a euforia do “rebelde”, ao que tanto Maria quanto eu falávamos calmamente, rindo também: “É só uma vez”.

23 MAGALHÃES, Pamela Caroline de Oliveira. **Era só uma vez**. Encontrado em: <https://PIBIDuergstetropamelamagalhaes.tumblr.com/post/165015993680/%C3%A9-s%C3%B3-uma-vez>. Acesso em: 30 Set. 2017.

Memórias de Cinândrea Guterres Domingues²⁴ (12.09.2017)

Título da postagem: *Sem título*

Hoje fizemos o aquecimento, alguns jogos e no fim um exercício do Augusto Boal, porém tivemos algumas dificuldades na condução. [...] Vendo que não estava funcionando conversamos sobre como poderíamos resolver, então pedi que eles caminhassem pelo espaço, demorou para que se aquietassem e apenas caminhassem em silêncio. [...] Saímos da aula decepcionados, pois vimos que não saiu como tínhamos planejado. Thaís e eu discutimos bastante o porquê de não ter dado certo, onde erramos e como podemos melhorar as próximas aulas. [...] não chegamos à conclusão nenhuma até então, nos resta experimentar nossas opções, encontrar um equilíbrio e ver como vai se desenvolver e como eles respondem.

Memórias de Lucas Soares²⁵ (01.08.2017)

Título da postagem: *Dia um*

Então, eu entrei. E já antes de pensar o que veria, eu já estava vendo. Na manhã seguinte a minha primeira reunião do PIBID na Uergs, compareci, com meus outros colegas, na Escola Esperança I, a fim de iniciar minha participação na prática: observar, nos primeiros momentos. Nesse primeiro dia naquele ambiente escolar, tão rápido já senti um bombardeio; não foram granadas. A observação do ser humano, intensa nos adultos, é ainda mais surpreendente ao se observar crianças. Senti que, na infância, não há disfarce programado. Vi já presente diferentes personalidades, essas ainda em formação, as quais são o vazamento do ambiente em que vivem e das relações que lhes oferecem (também ainda somos e seremos resultado disso).

Memórias de Sara Pereira de Campos²⁶ (08.05.2017)

Título da postagem: *O amor pela licenciatura*

O momento em que nossos atos refletem em resultados.
Os nossos planos em ações.

24 DOMINGUES, Cinândrea Guterres. **Sem título**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrocinandrea.tumblr.com/>. Acesso em: 28 Set. 2017.

25 SOARES, Lucas. **Dia um**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrolucassoares.tumblr.com/>. Acesso em: 30 Set. 2017.

26 CAMPOS, Sara Pereira de. **O amor pela licenciatura**. Encontrado em: <https://PIBIDuergsteatrosarapc.tumblr.com/>. Acesso em: 02 Out. 2017.

E os defeitos em desafios.
 Não vejo a docência como obrigação, muito menos como dom, mas sim puro amor.
 Um amor rodeado por várias circunstâncias, ora boas, ora ruins.
 As dificuldades não podem ser mais importantes que estar presente e ativo em relação aos alunos.
 E como é fácil fraquejar diante a estas situações de dificuldade.
 Muros, grades, algemas, barreiras, pedras.
 Mas este é um dos desafios que temos que enfrentar.
 E não se conformar com pouco.
 Nunca na vida se conformar com pouco.

Quando propusemos aos PIBIDianos a leitura da crônica/reportagem da Eliane Brum, pensamos ser um disparador para os primeiros contatos dos iniciantes à docência com as escolas e as pessoas da escola em 2017. Deu certo! Podemos vimos nestes trechos que os olhares estiveram sensíveis e atentos ao mundo que cada escola abarca, ao mundo que cerca cada um dos PIBIDianos, o que não é diferente do mundo como um todo. “Não há tempo sem um conceito de memória; não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (IZQUIERDO, 2017, p.89).

COMPOSIÇÕES DA DOCÊNCIA

Foi na tentativa de olhar e escutar cada um dos PIBIDianos que fizemos os recortes de suas postagens e os colocamos neste artigo. Se Eliane Brum (2006) nos convoca a olhar para os pequenos encontros com a docência de cada PIBIDiano, o filósofo Roland Barthes nos chama para a escuta, dizendo que: “a injunção de escutar é a interpelação total de um indivíduo a outro: coloca acima de tudo o contato quase físico desses dois indivíduos (pela voz e pelo ouvido): cria a transferência: ‘escute-me’ quer dizer: *toque-me, saiba que existo [...]*” (1990, p. 222). Olhar e escutar são ações que temos tentado provocar e qualificar no subprojeto do PIBID/TEATRO.

A professora de teatro Carmela Soares (2010) também chama atenção sobre o ato de olhar, explica que estimula a utilização de todos os outros sentidos, que exige a atitude de um corpo presente, pensante, disponível,

desperto para a relação com o ambiente, com o sensível e para o jogo. Tudo o que perseguimos para o teatro! Então estamos realmente num bom caminho, despertando para esse ato e os convidando a olhar conosco. Olhar para o azul, para a cor da tinta da parede, para a estrutura das salas, se tem grades ou não, escadas, acessibilidade, para fora, árvores, pátio. Depois para os atores deste espaço e pequenos objetos, livros, cabelos, óculos, mãos, lápis, posturas, bola, os pés fantasiados para uma festa junina.

Para vir a ser professor é preciso aprender “a caminhar no escuro”, como escreveu o PIBIDiano Bruno Prandini (2017). Pensemos no escuro como um espaço que não vemos ainda, não sabemos o que tem e nem o que pode ser feito aí. Também podemos pensar o escuro como o conjunto de condições precárias nas quais a maioria dos professores de escolas públicas trabalha, as várias formas de mal-estar dos docentes. Para caminhar no escuro é preciso diminuir o ritmo, atentar para possíveis obstáculos, ampliar os sentidos. Estar atento e flexível.

A PIBIDiana Thaís Pegoraro (2017) escreveu que “a docência dificilmente será um lugar de conforto”. Ao escrever sobre o livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, do autor espanhol José Esteve, a professora brasileira Rosiete Pereira da Silva (2017) faz uma analogia da docência com o monólogo *A Vida é Sonho*, de Pedro Calderón de La Barca, com o sistema de ensino:

a Introdução, intitulada *O Ensino é Sonho*, apesar de teatral e aparentemente poética, leva o leitor a instigar-se e até inquietar-se com a declamação de Segismundo, príncipe da Polônia, em seu cárcere. O cenário preparado de forma árida para tal fim, de repente vai se transformando de uma maneira totalmente inadequada, sem que o autor percebesse tais transformações. Objetos e funcionários são introduzidos no palco sem que o autor interrompa seu monólogo; somente quando um foco de luz forte o cega pela sua intensidade é que ele percebe que algo mudou no cenário. Risos na plateia, indiferente ao constrangimento do ator que continua, sem querer sair do seu papel. (grifo do autor, p.2).

Não perceber as transformações e teimar em exercer um papel sem exercitar o pensamento por meio dele, provoca a pensar que não devemos estar cegos diante das indiferenças e descasos que a profissão docente está sendo tratada no sistema de ensino do nosso país; provoca a pensar que a incompe-

tência não é apenas pedagógica e sim social, que os discursos não podem estar descontextualizados da vida em percurso.

Os PIBIDianos nos fazem compreender a arte/teatro como propulsão do pensamento e ressignificação do estar no mundo. Fazem compreender que a docência pode ser mais poética, que ensinar é dar signos para a aprendizagem, que toda arte ensina porque dá signo e porque sua linguagem é especialmente signo.

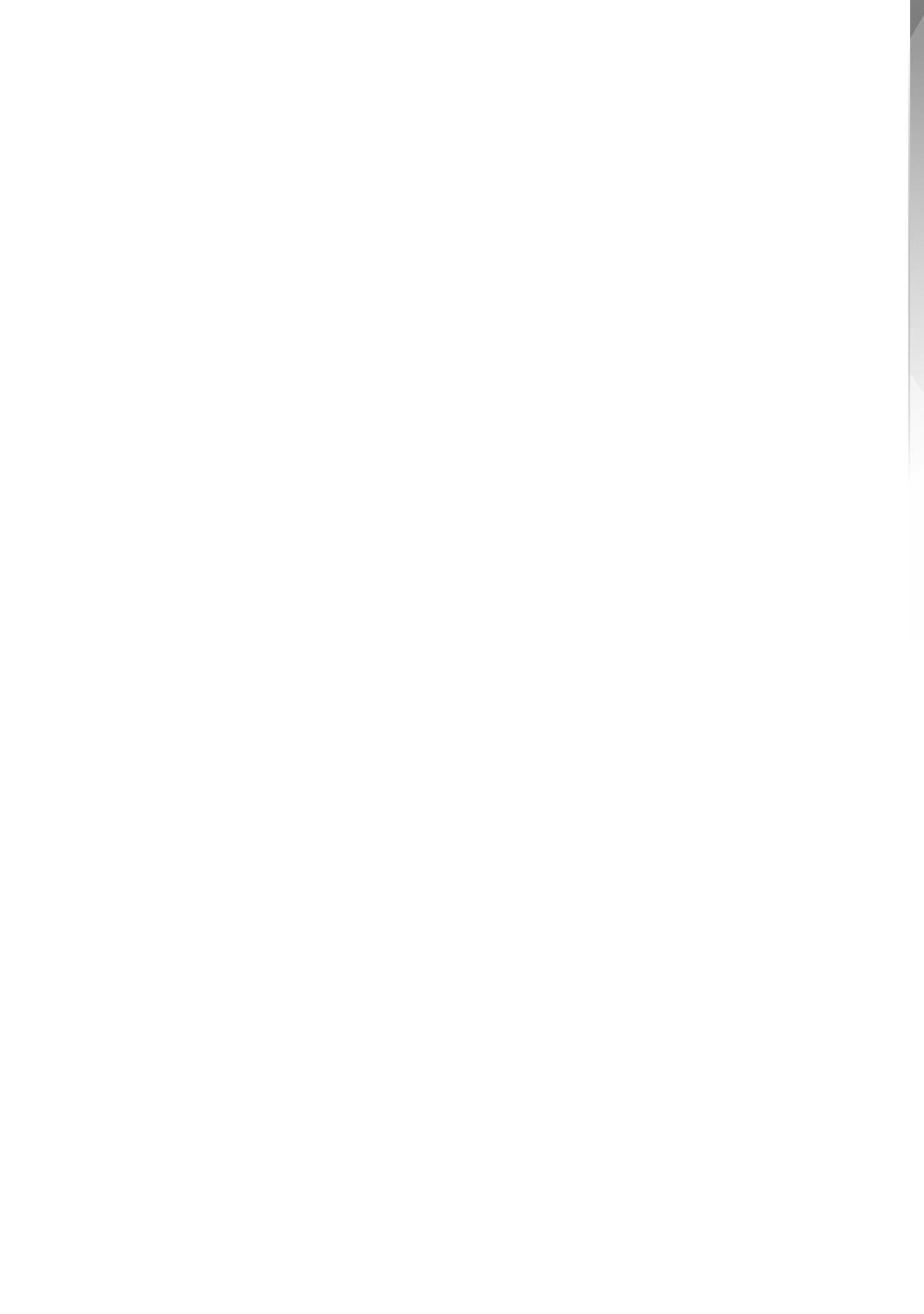
OLHAR FINAL

Trouxemos aqui um pequeno recorte das reflexões, constatações e expressões dos PIBIDianos em relação a suas experiências com a escola e a ação de ser docente de teatro. Mas queremos convidar os leitores deste artigo a conhecerem os registros e as reflexões produzidas semanalmente pelos bolsistas do subprojeto Pibil/Uergs/Teatro. Estas produções estão publicadas no endereço <http://PIBIDuergsteatro.blogspot.com.br/>. Na opção “Relatos semanais” do menu podem ser abertos os arquivos de cada um dos bolsistas.

Se aqui temos um recorte, lá no *blogspot* temos a totalidade destas produções, que incluem outras formas de discurso além da palavra escrita, como fotografias, vídeos e outras modalidades que são produzidas e postadas semanalmente.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Págs. 20-169. 2002.
- BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. Problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. Encontrado em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30266/000604966.pdf?sequence=1>. Consultado em: 18/08/2017
- _____. O que é pedagogia da arte? In: *Pedagogia da arte: entrelugares da escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- IZQUIERDO, Ivan. Memórias. In: **Revista de estudos avançados**. São Paulo: USP. v. 3, n. 6 (1989). Encontrado em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em: 18/08/2017.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. In: **Revista Teias**. V. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago, 2013. Encontrado em: <file:///C:/Users/Marli/Desktop/Marli/disciplinas%202016-02/Metodologia%20II/2016/leituras/Da%20arte%20da%20docencia...%20Loponte.pdf>. Consultado em 02/08/2016.
- SILVA, Rosiete Pereira da. Resenha do livro de ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999. Encontrado em: <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/234/182>. Acesso em: 26 de Set. de 2017.



MARCAS QUE NOS FORMAM: AS DIFERENTES IDENTIDADES QUE ATRAVESSAM O FAZER DOCENTE

Bruno Flores Prandini¹
Marli Susana Carrard Sitta²
Carlos Roberto Mödinger³

INTRODUÇÃO

Em busca por respostas sobre como se constrói a identidade de um espaço de ensino, bem como o sentimento de pertencimento e empoderamento de alunos, de professores e da comunidade em torno da escola, a partir das observações, das vivências e das práticas pedagógicas de seis estudantes/bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, elabora-se o presente artigo. Esse, tem sua gênese nos projetos desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança (EMEF), na cidade de Montenegro, no Rio Grande do Sul, no período de abril a setembro de 2017, através do Subprojeto PIBID/UERGS/Teatro, sob a supervisão da Prof^a Monaliza Furtado e coordenação

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); E-mail: prandini.b@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) Professora Assistente de Teatro na Unidade universitária da UERGS em Montenegro/RS, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, Coordenadora de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888833544050889>. E-mail: marli-sitta@uergs.edu.br

3 Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), Professor Assistente de Teatro na Unidade universitária em Montenegro/RS, Curso Graduação em Teatro: Licenciatura. Coordenador de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0445410182463569>. E-mail: carlosmodinger@gmail.com

da Prof^a Ma. Marli Susana Carrard Sitta, que também assume como orientadora do presente escrito, do Prof. Me. Carlos Roberto Mödinger e, mais recentemente, da Prof^a Ma. Aline da Silva Pinto.

A seguir, faremos um percurso pela busca das possíveis identidades da iniciação à docência. Descrevemos cinco, as quais nomeamos de: *Ser PIBID*, *Ser Escola Esperança*, *Ser Professor Aprendendo a Ser Professor*, *Ser Aluno* e as *Marcas que nos formam enquanto ser*. Essas identidades se cruzam na jornada de um universitário PIBIDiano que desenvolve um projeto de teatro numa escola de comunidade periférica de uma cidade metropolitana, bem como nas transformações que ocorrem em seus questionamentos e descobertas.

PRIMEIRA IDENTIDADE: SER PIBID

É necessário iniciarmos as reflexões a respeito da identidade daqueles que assinam a autoria dos projetos e contextualizar o cenário social em que se encontram. Falaremos apenas de seis de vinte e cinco PIBIDianos do subprojeto PIBID/UERGS/Teatro que participam, de acordo com o artigo segundo do regulamento do PIBID, de [...] *um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira* (BRASIL, p.2)⁴. Esses estudantes cumprem uma carga horária de oito horas semanais – quatro horas de prática docente na escola, duas horas de reunião pedagógica e duas horas de pesquisa. Integram ainda à equipe, quatro supervisoras (professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas) e dois coordenadores (professores da licenciatura que coordenam subprojetos). Os estudantes, como contrapartida, recebem uma bolsa-auxílio no valor de quatrocentos reais que se destinam, segundo o site da Capes *exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, relacionadas a material de consumo, diárias, passagens*

4 CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 12 Out 2017.

e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica) (BRASIL, p.3)⁵.

Mas quais são as “despesas essenciais”? Pois hoje, na Uergs de Montenegro e em muitas outras universidades, a realidade da maioria dos bolsistas PIBIDianos é de que o programa proporcionou a capacidade de viverem nas cidades. Isso significa pagar aluguel, luz, água, internet e alimentação, ou seja, todas as despesas domésticas que apenas somam-se às despesas acadêmicas. Sendo assim, o PIBID abriu portas para que estudantes possam viver à universidade de forma plena e integral.

Dessa forma, surge a seguinte pergunta: será que existe espaço para entender que apenas quatrocentos reais podem ser a renda mensal de um estudante? Será que existe o entendimento e a sensibilidade de que alunos estão vivendo em terras estrangeiras e fazendo diversas cadeiras que consomem não só a carga horária semestral, mas uma rotina de estudos e pesquisas que vão além de um turno e que muitas vezes impossibilitam a dupla jornada de estudos com trabalhos convencionais? A PIBIDiana Thaís Pegoraro⁶ revela suas angústias quanto à universidade dizendo que,

são diversas as vezes que penso que não daremos conta, todavia me batem alguns surtos de ansiedade para começar e fazer acontecer, sabendo que se nos empenharmos dará certo, talvez não com os resultados que planejamos, mas fará diferença nas pequenas pessoas com quem trabalharemos (30 de maio de 2017).

António Nóvoa (2014) ao se referir à profissão docente aponta que é difícil separar o eu profissional do eu pessoal na docência. Será que durante a graduação existe espaço para essa compreensão?

Entretanto, o PIBID não é apenas uma bolsa para facilitar os estudos com moradia e alimentação. Ele não deve ser. Ele é muito mais do que apenas isso. Ele é a porta e a ponte de acesso para o universo da docência, para o viver da universidade e para que seja possível uma imersão transparente da produção acadêmica. Talvez sem ele, uma parcela generosa de alunos nem

5 CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Edital Nº 061/2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 13 Out. 2017.

6 PEGORARO, Thaís. **Diário PIBID**. PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatroThaisp.tumblr.com>>. Acesso em: 20 Set. 2017.

conseguiria se manter enquanto estudantes universitários nos atuais tempos truculentos de violência política e de crise financeira. Tempos em que um estudante recebe quatrocentos reais para com oito horas semanais de pesquisa e um professor formado e concursado recebe apenas trezentos e cinquenta para com, no mínimo, vinte horas semanais de trabalho. Como não poderiam surgir tensões sobre o fazer pedagógico de um PIBIDiano? Como não surgiriam equívocos sobre o propósito de um professor em construção dentro do espaço escolar? Seria o PIBID a solução para a educação ou, pelo menos o curativo temporário para as feridas de nossos atuais professores?

Se analisarmos novamente o site da Capes podemos facilmente encontrar uma resposta no parágrafo único do artigo 43: *É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional* (BRASIL, p.18)⁷.

Afinal, os PIBIDianos são ou não são professores? Estão como alunos ou como estagiários? O que é ser PIBID? Entende-se como iniciação à Docência alguém que está sendo iniciado às práticas docentes. Mas como não se afetar com todo o cenário atual da educação? Como não deixar de pensar diariamente entre o *desisto de ser professor no Brasil e o serei eu a mudança do país?* Ainda que tenhamos claro que a formação inicial é apenas uma das etapas de um longo, contínuo e sempre inacabado processo de formação e de profissionalização docente, é justamente ela que exerce um dos papéis fundamentais nessa trajetória (TARDIF, 2010).

Acreditamos que, por enquanto, palavras como pesquisa, observação, vivência e imersão conferem ao trabalho do PIBIDiano um sentido mais honesto e transparente.

SEGUNDA IDENTIDADE: SER ESCOLA ESPERANÇA

Agregam-se ao subprojeto PIBID/UERGS/Teatro quatro escolas públicas do município de Montenegro. A Escola Estadual Ensino Médio e Técnico (EEEMT) São João Batista, sob a supervisão da Prof^a Josiane de Souza da Costa; a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Álvaro de Moraes,

7 CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 12 Out 2017.

com a supervisora Prof^a Ágata Schervenski Tejada; a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Esperança, com supervisão da Prof^a Graciele Leal; e a EMEF Esperança com a supervisora Prof^a Monaliza Furtado. E aqui entramos num ponto muito interessante: existem duas escolas Esperança. Para entender como se deu essa situação, vamos aos fatos que permeiam a história dessas escolas.

A Escola Esperança surge, no final dos anos oitenta, a partir de um projeto de alunas que cursavam o magistério e que decidiram fazer um trabalho de pré-estágio com as crianças da Vila Esperança. Constatou-se que um grande número de crianças não frequentava a escola regular e assim, por meio de uma reivindicação da comunidade, construiu-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança e, em 2009, a educação infantil passou a integrar o currículo da escola. Desde lá, são quase trinta anos de ensino.

Com a ideia de se adequar à nova alteração feita no dia quatro de abril de 2013 na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que trata da obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade na educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro (SMEC), percebendo um aumento significativo da demanda de crianças dentro da nova faixa etária escolar e por ter um espaço físico que não comportaria Ensino Infantil e Anos Iniciais, traz à EMEF Esperança a notícia de que a mesma só atenderia a Educação Infantil e que os alunos do ensino fundamental seriam encaminhados à outra escola próxima, principalmente para o Colégio Estadual Ivo Bühler – CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), que atualmente já sofre com uma superlotação de alunos.

Ao saber da decisão da secretaria, a comunidade, desgostosa com a posição vertical, reuniu as famílias insatisfeitas para solucionar o possível sucateamento e organizou um movimento com abaixo-assinado e reunião com a SMEC para garantirem a educação de suas crianças. Justificaram a ação, principalmente com o fato de a Escola Esperança ter sido construída junto com a comunidade, atendendo as demandas da mesma, carregando consigo a história da Vila Esperança. Além disso, a descontinuidade da proposta pedagógica e a mudança de professores, entre outros fatores, motivaram o movimento da comunidade pra que se mantivesse o Ensino Fundamental.

Com muita resistência e perseverança, a comunidade conquistou um espaço para novos caminhos. Uma nova escola seria construída para o ano letivo de 2017, porém longe da Vila Esperança e da atual escola. O município passaria então a ter duas Escolas Esperança: a antiga Esperança atenderia apenas a Ensino Infantil, enquanto que a nova Esperança atenderia a Ensino Fundamental.

Com a chegada do novo ano letivo, surgem questões sobre a ocupação, constituição e identidade do novo espaço escolar e sua relação com o novo bairro. Percebe-se a necessidade de um extenso trabalho pedagógico sobre pertencimento, assim como de acolhimento a toda comunidade, que foi retirada de seu lugar de origem.

Mas a construção da nova escola está longe de resolver os problemas que começam a se estabelecer com o início do período letivo. Como transportar os alunos em situação de vulnerabilidade social de um bairro para outro quando não há transporte escolar? Surgem boatos entre os pais de alunos de que não há mais vagas na escola e diversos problemas de matrícula ocorrem devido a uma falta de comunicação sobre o futuro incerto da escola. Os números comprovam as dificuldades, dos cento e trinta alunos matriculados neste ano, apenas oitenta e três conseguiram efetivamente frequentar a escola. E hoje, esses números são ainda menores. Pois cada vez mais, alunos trocam de escola devido à distância e falta de transporte. Além disso, existe uma forte procura por escolas que ofereçam educação integral e alimentação para seus alunos. É urgente pensarmos se aqui não existe, também, uma tentativa muito sutil de enfraquecer o ensino da comunidade que resistiu contra a vontade da gestão pública.

Hoje, a nova sede da escola está localizada no bairro Senai e conta com cinco professores e menos de oitenta alunos. É nesse lugar que seis PIBIDianos passam a se encontrar nas terças-feiras das 8h às 11h30 desde abril deste ano. É nesse lugar que eles começam a observar, a investigar e a projetar ações que agreguem valor à educação dos alunos. Um lugar novo. De alunos que saem de seu bairro de origem para uma comunidade estrangeira e desconhecida. É a partir desse lugar que queremos instaurar aqui uma discussão sobre ser e sobre estar. Sobre identidade e pertencimento.

Para começar, segue uma relação das primeiras impressões da Escola Esperança, relatadas nas páginas virtuais de cada PIBIDiano.

Bruno Flores Prandini⁸:

A nova Escola Esperança é cheia de vantagens e infortúnios. Identifica-se como vantagens o novo lar proporcionado pela obra federal. Uma escola sem paredes ou muros: o círculo, a roda, a conversa, o jogo e o olhar para o meio. Sua arquitetura revela o estrangeirismo arquitetônico de terras áridas nordestinas. Não há espaço para o frio, para o vento ou para o cercamento da infância. Existe apenas o chão batido e a oportunidade de descobertas. Identifica-se como infortúnios o desconhecimento das terras sulistas, de uma estética do frio, da geada, da umidade e da gripe. A ausência de paredes revela o equívoco em padronizar uma estrutura otimista em ansiosa pelo novo e pelo desconhecido. Como ressignificar esse espaço de trânsito caloroso? (12 de abril de 2017).

Cinândrea Guterres Domingues⁹:

A escola fica em um prédio novo, é um lugar pequeno, organizado, limpo e o formato do prédio foge do padrão das demais escolas. Se tivesse que escolher uma palavra para descrever o lugar seria: Aconchegante (06 de abril de 2017).

Helbio Gabriel Rodrigues Pereira¹⁰:

É o primeiro contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança, que se localiza na Rua Edgar Lopes de Almeida, 265, bairro Senai, Loteamento San German, em Montenegro. Ainda a grama não cresceu, ainda a tinta está fresca, os alunos ainda estão entrando na escola e o loteamento está em construção, casas ao redor estão sendo levantadas, crianças estão iniciando o ensino nas séries iniciais e ainda estou em busca da minha iniciação à docência e experimentando diferentes formas de fazê-la (28 de abril de 2017).

8 PRANDINI, Bruno. **Diário PIBID**. PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrobrunoprandini.blogspot.com.br>>. Acesso em: 23 Set. 2017

9 DOMINGUES, Cinândrea Guterres. **Diário PIBID**: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrocinandrea.tumblr.com>>. Acesso em: 23 Set. 2017.

10 PEREIRA, Helbio Gabriel Rodrigues. **Diário PIBID**: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrohelbio.tumblr.com>>. Acesso em: 23 Set. 2017

Luis Gustavo de Souza Deon¹¹:

Quando adentramos na sala dos professores pudemos ter acesso a várias atividades que a escola participará e realizará nesse ano. Junto com isso, todo o calendário escolar e a grade de horários. Percebemos perceber que a escola enfatiza muito a relação com a comunidade, e que os professores estão muito abertos para que essa relação seja muito enriquecedora para ambos (06 de abril de 2017).

Rodrigo Santos Reis¹²:

Ao adentrar na escola logo percebo uma semente de afeto, de intimidade, de aconchego, poderia ser uma impressão dada o ver apenas duas turmas tendo aula na escola pela manhã, estão no pátio central fazendo exercícios físicos, ou poderia ter um súbito de ansiedade após o recesso. Caminho enquanto observo a estrutura acolhedora da escola, agradeço a Carla por me receber, avisto Monaliza, a supervisora do PIBID nessa escola, muito animada me leva até a sala onde estão os meus outros colegas de projeto. Ver uma escola toda novinha causa uma vontade de fazer tanto. A primeira coisa que ouço é que temos uma sala para nosso trabalho, isso é um luxo comparado à experiência que temos com o ensino público (10 de abril de 2017).

Thaís Pegoraro¹³:

Sobre percorrer um caminho com ansiedade. Sobre perder-se nas ruas. Sobre informações errôneas. Sobre uma rua que tinha um fim. E finalmente sobre a visão de um pequeno pedacinho no meio das gramas, do bairro, da terra... Um lugar de arquitetura curiosa, aberta, ampla e promissora. Uma chácara talvez? Não, uma linda e acolhedora escola. Ionara, Amaral e Carla são os primeiros nomes que nos atravessam. O sentimento de ser bem-vindo percorre os nossos olhares que procuram informações em toda a parte. Sabia que vi cartazes sobre a importância

11 DEON, Luis Gustavo de Souza. **Diário PIBID**: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrohelbio.tumblr.com>>. Acesso em: 23 Set. 2017

12 REIS, Rodrigo Santos. **Diário PIBID**: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://rodrigoatro.wixsite.com>>. Acesso em: 23 Set. 2017

13 PEGORARO Thaís. **Diário PIBID**: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://https://PIBIDuergsteatroThaís.tumblr.com>> Acesso em: 23 Set. 2017

das mulheres? Sabia que a programação da escola envolve a comunidade? Sabia que os PIBIDianos têm uma sala para trabalharem com seus projetos? Sabia que ganhamos um cartaz de boas vindas? Um espaço totalmente diferente de todos que já vi, uma arquitetura nordestina, de calor, que faz com que você enxergue tudo e todos e ao mesmo tempo possa ter a opção de ir e vir porque é livre, parece que a escola sorri (06 de abril de 2017).

Após o encontro com a nova Esperança, os PIBIDianos, percebem a responsabilidade e a urgência de agirem enquanto professores em formação. A proposta é, num primeiro momento, procurar entender o que está acontecendo e, após estarem apropriados deste conhecimento, pensar em ações para fomentar o pertencimento e a resistência da comunidade Esperança, bem como formas possíveis de fomentar a territorialidade da escola como parte de um novo espaço. Como fortalecer atividades mensais que envolvam as famílias dos alunos do bairro Esperança (no qual a escola estava inserida) e, ao mesmo tempo, contemplar o bairro Senai (no qual a escola está inserida agora)? Como amenizar os pensamentos que rondam as casas e comércios do bairro com a chegada de uma escola quase que “intrusa”? Seria ela um corpo-espaço alienígena em terras vizinhas? Afinal, quem são essas crianças que vêm de fora do bairro? Quem faz parte dele? O que constitui um bairro? O que acontece por detrás dos muros da escola? Como exaltar a imagem do espaço escolar como um local de encontro e de vida? Como descobrir os anseios de uma comunidade? Para encontrarmos algumas dessas respostas, foi necessário trabalhar sob a perspectiva do intercâmbio, da troca, do acolhimento e da empatia.

Num estudo sobre a sociedade, Stuart Hall revela que:

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferente “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados (2005, p.17).

Como então os PIBIDianos, na perspectiva de docentes em formação, podem trabalhar as identidades dos alunos para que eles se reconhe-

çam enquanto sujeitos mutáveis? Que podem ser o que eles quiserem como seres transitórios? Como trabalhar a liberdade e a diferença? Olga Reverbel, defensora da presença do teatro nas escolas, responde para que [...] *as personalidades se revelem naturalmente é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as ideias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade* (2009, p. 22). Nesse ponto, percebemos o peso e a responsabilidade de um professor fazendo com que surjam ainda mais dúvidas sobre o exercício da docência, afinal, não seria a escola um desencontro de expectativas?

TERCEIRA IDENTIDADE: SER PROFESSOR APRENDENDO A SER PROFESSOR

Durante os primeiros encontros, os PIBIDianos iniciam o período de observação do espaço e da gestão escolar. Acompanham as aulas, se aproximam dos alunos, familiares e funcionários, assim como registram tudo em suas páginas virtuais. Eles questionam o seu papel de professor da escola pública. Possuem medos! Sabem que para permanência na escola e nesta profissão de professor que estão iniciando e investindo, dependem de novos posicionamentos dos professores, da sociedade, das universidades, dos poderes públicos. “Os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a desvalorização social são as principais justificativas apontadas pelos jovens para não cursar uma licenciatura e rejeitar a carreira docente” (DAL’IGNA e FABRIS, 2005, p. 79). Muito embora o PIBID proporcione essa iniciação à docência, os PIBIDianos só serão capazes de entender as atuais situações da educação nacional quando exercerem a profissão. Por isso, os primeiros meses na escola são difíceis e um tanto quanto assustadores. É um sofrer constante, por antecipação, que coloca à prova a profissão que escolheram, de professores e artistas.

Na tentativa de compreender melhor os sentimentos e pensamentos dos seis PIBIDianos que compõem estes escritos sobre a profissão professor, montamos um pequeno diálogo ficcional a partir dos relatos semanais dos mesmos (<http://PIBIDuergsteatro.blogspot.com.br/>):

- É uma experiência muito recente e eu não sei ainda como lidar em certas situações. Eu me questiono muito sobre isso. Qual o meu papel dentro da sala de aula? Ser professor, é isso que eu quero?
- Eu entendo. Para mim, o que me tira do lugar-comum é que muitas das minhas perguntas eu não sei responder e esse ano quero procurar essas respostas, nos olhos, nas ações e nos sorrisos das crianças.
- Mas eu fico nervoso, começo a suar frio, faltam-me palavras muitas vezes, eu tento ao máximo não deixar transparecer aos alunos essa insegurança que carrego comigo. Mas até que ponto privá-los de saber dessa insegurança é bom pra mim?
- Sabe o que eu acho? Que a escola é nosso primeiro grande contato com o mundo, então nela passamos por experiências que nos modificam e ajudam a nos entender melhor, entende? Tu tens que se permitir olhar para o outro e se deixar ser visto, despertando no outro um novo olhar sobre si mesmo. É uma relação de cumplicidade, confiança e troca que deve surgir de ambas as partes, aluno e professor.
- Vocês nem sabem! Hoje eu me deparei com a situação mais comum e mais desagradável do meio escolar: brigas. Violência entre dois alunos do 3º ano (ensino fundamental). Tentei amenizar, mas mesmo com minha intervenção, não havia meios de apaziguar os ânimos.
- E tu não fez nada?
- Eu não sou o professor deles, eu chamei a professora.
- É um processo individual, né? E depende de cada um fazer suas descobertas e escolhas, mas esse caminho se modifica se o aluno tiver alguém que acredite nele, que o enxergue.
- É bem assim, no início algumas crianças estavam mais resistentes e não estavam dispostas aos exercícios e nesse momento me vi, como ser professor, inseguro. Nessas situações eu não sei direito como agir, reagir, não sei se insisto para o aluno continuar a atividade ou se dou a ele o tempo que precisa para se sentir mais à vontade. O que acham?
- Acredito que a falta de afago, de abertura, o desespero de estar sozinho assola a nossa sociedade, nos escondemos dentro de nós mesmos pelo medo da falta de compreensão. Existe esse sentimento da falta de olhar tanto por parte dos alunos, quanto por parte do grupo escolar.
- Exatamente. Aos poucos eu sinto que a minha resistência em ser professor vai se quebrando a cada sorriso aberto ao nos ver, a cada abraço verdadeiro ao nos receber, (no fundo eu acredito que as crianças têm o poder de dominar os adultos, e elas têm plena consciência sobre isso) isso levanta a energia de qualquer um e nos faz querer fazer acontecer!
- Às vezes, eu preciso me segurar para não cair na dispersão e zoeira com os alunos. Adoro uma zoeira, e quando o “prof” (mesmo que ainda não sejamos “profs”, eles ainda nos veem desse jeito) cai na graça. Ah! Como eles adoram. Mas ser professor não é cair no estado de graça?

– Sim! E esse processo de troca entre eles e nós me faz enxergar o quanto o tempo é importante nessa nossa construção como ser docente, as inseguranças aos poucos vão desaparecendo e nos tornando cada vez mais presente na sala de aula. Quem diria hein Gustavinho? Enfeitado pela riqueza da docência!

Nesses pequenos trechos, é possível perceber e compreender as suas próprias angústias de universitários em busca de uma imagem de ser professor. Ao mesmo tempo, não existe um medo de se expor, mas uma tentativa viva de tentar, de fracassar, de tentar de novo e de se reinventar. Em busca de uma pedagogia própria, o auxílio vem das palavras de Paulo Freire (2003) quando diz que precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que caminha sem medo do risco e que recusa o imobilismo. Uma escola para se pensar e se atuar. Uma escola em que se fala e que se ama. Uma escola que, apaixonadamente, diz sim à vida. E, desde o começo, a EMEF Esperança sempre se colocou aberta e flexível para as novas práticas docentes. Ao receber o PIBID, a escola oportunizou o sentimento que leva em seu nome, esperança. Esperança para seus alunos, seus professores e os PIBIDianos, estudantes no exercício da docência.

Após dois meses, eles começam a pensar em projetos para executar na escola. Depois de toda a vivência juntos, criam-se três projetos. O primeiro se chama “Imaginate: O Jogo Teatral que se Estabelece Pelas Diferenças” e é executado pelos PIBIDianos Cinândrea Guterres Domingues, Luis Gustavo de Souza Deon e Thaís Pegoraro com alunos do 3º e 4º; já o “Histórias de Quem Conta Histórias” é realizado pelos PIBIDianos Bruno Flores Prandini e Hêlbio Gabriel Rodrigues Pereira com toda a comunidade escolar; e, o último, “Teatro no Campinho da Escola” é de autoria do PIBIDiano Rodrigo Santos Reis, também com alunos do 3º e 4º. A seguir, uma breve descrição sobre como se deu o momento da construção dos projetos.

Imaginate: O Jogo Teatral que se Estabelece Pelas Diferenças

Os idealizadores do projeto escrevem:

Hoje foi dia de invadir a biblioteca e desbravar novas aventuras entre filas e filas de prateleiras. Com suas linhas horizontais, cada prateleira aguentava o peso da vida de diversos personagens que ali dormiam. Com os dedos minuciosos, eu passo devagarinho a cada novo título e

um sorriso me clareava o rosto, eu simplesmente sou apaixonado por livros. E em cada cantinho, em cada página que eu cruzava dos livros, mais feliz eu me sentia. Uma escola tão pequena, mas ao mesmo tempo tão imensa, com capacidade de colocar cada aluno seu ao mesmo tempo em diversas viagens pelo mundo da sua imaginação. De literatura brasileira à literatura estrangeira, de química às artes, de quadrinhos a romance, do colorido ao preto e branco. Depois dessa grande descoberta, escrevendo, conversando e expondo algumas ideias, surgiu um possível projeto, que consiste em trabalhar com a história de *Shrek*, produzir um livro com os alunos, fazer as crianças pensarem sobre diversidade e brincar com a contação de histórias (DEON, 2017).

Usaremos como base a história do ogro *Shrek*, que conta com personagens diferentes. Eles estão inseridos nessa sociedade de uma forma inusitada com um padrão pré-determinado de comportamentos e que nos faz pensar sobre o que é normal e porque a igualdade se sustenta literalmente no significado de ser igual e não no sentido de ter os mesmos direitos (PEGORARO, 2017).

A partir das ideias lançadas nos últimos encontros, fomos organizando um esqueleto do que será nosso projeto. Nosso projeto terá como base inicial o filme *Shrek e*, a partir dele, buscaremos reflexões e questionamentos sobre pertencimento, proporcionando também maior relação do aluno com o espaço da escola. Alguns dos nossos objetivos são que o aluno passe pela experiência de ser criador das suas relações, crie narrativas sociais a partir das identificações com a história, explore os espaços da escola e interaja com colegas e professores (DOMINGUES, 2017).

Histórias de Quem Conta Histórias

Os idealizadores do projeto escrevem:

Depois de muitas observações dentro da escola, foi descoberta uma forma de poder desenvolver processos que ajudem a solucionar ou, no mínimo, amenizar de alguma maneira as veias abertas da esperança. Sendo assim, foi na contação de histórias que encontramos uma forma teatral para construir diálogos entre alunos, funcionários, pais e membros da comunidade. Fazê-los experienciar momentos de troca de histórias. Por isso, é hora de identificar os outros protagonistas deste projeto: os moradores do bairro Senai. Quem participará do projeto? Quem contará histórias? Quem ouvirá histórias? Onde serão contadas as histórias? De que forma? O que será contado? A ideia é um espaço para vivências e trocas. Generosidade e respeito. Nesse espaço de troca tudo é permitido. A roda, o chimarrão, em pé ou na cadeira, na sala ou

na cozinha, no refeitório ou na biblioteca. A oportunidade de se perceber como agente de sua própria construção histórica. Ficção, narrativa, memória, fantasia, conto, mito, lenda ou fofoca. Um minuto ou uma hora. Cada uma com seu devido tempo. O único acordo estabelecido será exercer a escuta e o respeito pela contação do outro sem estabelecer fronteiras. Um espaço para se desenvolver e refletir o olhar como autor de sua própria história, sobre a do outro, sobre quem conta e quem ouve (PRANDINI, 2017).

Comecei a pensar sobre este espaço para se ouvir histórias, mais do que para contá-las. Começamos a pensar sobre a importância de contar uma história. Foi relatado por Desgranges, no livro “A Pedagogia do Teatro – Provocação e Dialogismo”, que as crianças da periferia da cidade de Lião não sabiam contar suas próprias histórias, ou se colocar como parte de uma narrativa. Ele diz que *a dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro* (2006, p. 22). [...] Pensando na arte como este lugar sensível e de espaço para criar um olhar sobre si, [...] penso que no momento que não sabemos contar nossa própria história, falar de nosso próprio corpo, alguém acaba por ter licença de contar essa história por nós, no momento que ninguém nos escuta, penso que uma hora desistimos de tentar falar (PEREIRA, 2017).

Teatro no Campinho da Escola

O idealizador do projeto escreve:

Os alunos ganham brinquedos simples para entreterem-se: corda, raquete, bola de vôlei e de futebol. De cara sou convocado para o futebol. João, aluno do 3º ano, me convida. Ele de cara me parece o mais desinibido do pátio. Já vinha conversando comigo anteriormente, e me sondava perguntando quem eu era e o que fazia lá na escola. Jogamos por minutos em cima de um chão de barro vermelho, e na primeira que o João prensa a bola no meu pé, voa ao chão estatelando-se. Não vou jogar mais. Digo a ele e aos demais que nessa hora já se juntaram. A clássica piazada, mas de menina somente a Sabrina. Me torno juiz do jogo e dois times de 3 jogadores se formam. Será goleirinha (pequena goleira de um metro que dispensa um goleiro para o jogo funcionar) entre empurrões, quedas e dribles muito bem executados, os

pequenos se divertem. Kauá, fingindo sofrer uma falta se atira ao chão e expõe uma expressão de dor. Esse vai ser bom no teatro, penso eu. A risada corre solta. E se a peça fosse uma partida de Futebol? O projeto busca resgatar a prática esportiva mais comum no Brasil, enaltecendo o caráter lúdico do jogo que está presente no corpo/memória de cada aluno. O intuito é não limitar o futebol apenas à realidade do teatro, mas explorar os seus recursos para que o aluno se perceba como um sujeito capaz de criar e transformar (REIS, 2017).

Aos poucos, suas ações vão se encontrando com singelos cruzamentos que reafirmam a palavra da Esperança: pertencimento. E de acordo com Reverb (2009), para que nossos objetivos sejam alcançados, é preciso oportunizar ao aluno momentos de atuação espontânea, pois, dessa forma, as atividades de expressão permitirão liberar sua espontaneidade e desenvolver sua personalidade, assimilando assim sua própria cultura com sua vida.

QUARTA IDENTIDADE: SER ALUNO

Durante os meses que seguem os três projetos interveem no cotidiano da escola Esperança e em sua comunidade com diferentes metodologias de teatro. Dentro de suas particularidades, eles buscam a construção de um espaço em que o aluno se sinta agente de sua própria história. Através do empoderamento, da liberdade, do divertimento e do prazer de fazer a aula, os alunos descobrem novas formas de ver o mundo. Para isso, se estabelece como método o jogo entre a fantasia e a realidade. Um lugar para imaginar e criar, para investir e arriscar, jogar e observar. Um lugar que tem a imaginação como ponto de partida para o descobrimento da identidade. Afinal, o teatro é a arte de formar imagens que estão diretamente ligadas à observação, à percepção e à memória. “Imaginar é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado por meio das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica” (REVERBEL, 2009, p.74). Assim, os projetos partem do ficcional, do ideal e do fantástico para o real e o concreto.

Para elucidar as diferentes abordagens pedagógicas, elaboramos novamente uma escrita ficcional a partir dos relatos semanais dos PIBIDianos, mas dessa vez não em forma de diálogo, mas sim, de narrativa (<http://PIBI-Duergsteatro.blogspot.com.br/>):

A aula começa com um aquecimento para esquentar os corpos e se livrar dos casacos que os prendem.

Eles param, respiram, fecham os olhos e buscam sentir o ambiente. As pulsações que movem o espaço. Silêncio. Vazio. Existe uma grande ausência de vida sonora pelas ruas próximas da escola.

Começa então uma discussão sobre família. Eles se sentem muito valorizados quando percebem que você conversa de igual para igual, pois todos conseguem compartilhar suas angústias.

Esporadicamente surgem latidos e pássaros piando que também preencham o espaço. Os alunos caminham pelo paralelepípedo e desenharam o chão com seus pés. Ouvidos atentos e olhos afiados.

Começa uma conversa a respeito das obrigações que a sociedade coloca sobre as mães e como é difícil para elas cumprirem esse papel. Há espaço para refletir se uma família pode ser formada por duas mães, dois pais ou outra configuração representativa e eles afirmam que sim.

Aquí e ali um rosto tímido de olhar apreensivo. Curiosidade pelo ar. Seus olhos observam, percebem o momento e surgem as primeiras palavras. É preciso em poucos segundos criar vínculos, estabelecer conexão energética, aceitação semiótica e carisma imagético. Além disso, é necessário paciência e perseverança porque os nós continuam a ocorrer. Por isso, para fazer nascer pequenos compartilhamentos, não se estabelece uma única metodologia do encontro.

Os alunos demonstram confiança pra conversar e contar algumas coisas que acontecem com eles, vários aproveitam o momento para falar dos problemas que enfrentam em casa.

Em roda, cada um tem sua vez de contar. Entre eles, há quem caiu da bicicleta, quem quebrou o dedo, quem se molhou com um balão cheio de água e até quem matou uma cobra! Depois de contar suas próprias histórias, eles trocam e então contam as histórias dos outros colegas.

É notável a necessidade das crianças falarem sobre si, sobre seus problemas ou suas realizações. No entanto, nem todos querem contar histórias na roda. Cada aluno possui um tempo diferente para processar a atividade e poder entregar-se à proposta. Surgem nesse momento, alguns julgamentos, pois quem vai querer ouvir uma criança desconhecida que apenas quer conversar?

Ao se aproximar, aparecem algumas singelas respostas. *A gente não é bicho, né?* Então porque o abandono? Porque o vazio? Porque fugir? A voz responde: *eu me sinto sozinho!*

No exercício seguinte, os alunos se dividem em grupos para pensar na

história do ogro *Shrek*: Onde ele nasceu? Como foi parar no pântano? O que fazia antes de ficar famoso?

Ao fim da atividade, *Shrek* nasceu em uma caverna onde havia grama. Ele dormia em uma cama de cogumelo gigante, tinha uma coberta, uma panqueca, um colchão de gelatina e um travesseiro de queijo. Essas comidas não estragavam, mas como ele não tomava banho acabava fedendo muito e precisou se mudar para o pântano. Lá, ele tinha três dragões de estimação, sua roupa era feita de doces e sua carruagem de alho. Seu pai era ator e sua mãe uma cientista que acabou errando em uma experiência e criando seu próprio filho.

É perceptível a força de suas histórias e de tudo que carregam em suas costas. Se, no início, houve alguma hesitação sobre o que falar e o porquê falar, depois de alguns minutos já estavam abrindo suas vidas, contando histórias da vizinhança sobre os moradores, sobre as crianças que brincam na rua e sobre o silêncio do bairro. Assim, histórias que partem de apenas alguns indivíduos acabam tecendo algo muito maior. Uma história coletiva de toda uma comunidade ao entorno de suas vidas.

Durante uma hora, eles se enxergaram, se abraçaram, se ouviram e contaram suas histórias. Mesmo sem perceberem estão constituindo e afirmando suas identidades, pois [...] *ao entrar em ação, o narrador aciona e fortalece a memória coletiva. E ao relatar a memória individual, afirma-se a identidade pessoal, só passível de se revelar conectada com a identidade coletiva* (COSTA, 2015, p.31).

Com a prática dos projetos, os PIBIDianos instauram um novo olhar para o espaço que a Esperança ocupa. Alunos, funcionários, familiares e membros da comunidade passam pelo processo que Lisboa, um dos autores do livro “Contaçon de Histórias: Tradiçon, Poéticas e Interfaces”, chama de encontro ritualístico entre duas partes: onde existe aquele que fala e aquele que escuta. Mas ele não está falando de um ritual cerimonialista ou cabalístico, mas da metáfora dos procedimentos ritualísticos (2015, p.303). Existe uma intenção naquele que fala. Uma carga energética que coloca em sua voz e em seu corpo para com suas intenções das palavras, seja animar, impressionar, enganar ou até ofender. Na sala de aula, no campinho ou na rua, a cada novo encontro uma hemorragia de palavras e de teatralidade. Atitudes que não mensuram a vergonha ou o medo, mas que se permitem entregar a palavra falada não como uma liquidação verbal, mas como uma degustação de rara safra.

A questão é: a palavra tem força! Lisboa ainda diz que,

Ao contar histórias e ao viver as experiências do cotidiano, conscientemente ou não, reforçamos, refutamos ou reformulamos conjuntos de ideias que permeiam os valores e o modo de vida da sociedade. [...] O Ato de contar histórias inclui-se na categoria de ritual de reconhecimento mútuo, e não apenas um ritual de reconhecimento das existências do outro, mas de um diálogo respeitoso de crenças e valores, de conexão entre o eu, o mundo e o outro (2015, p. 303).

É nesse reconhecimento mútuo que os alunos transitam. São nas ações que fortalecem a construção coletiva de uma identidade escolar. É no jogo teatral, na improvisação, na contação, no jogo de futebol e, sobretudo, na troca de saberes, no diálogo e no respeito pela diferença. É no encontro que acontece o teatro e dele nasce o olhar crítico e consciente sobre si e sobre o outro.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que,

O teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2017, p.154).

O fato é que contar histórias está tão atribuído ao fazer teatral, e vice-versa, e de forma tão dissolvida no cotidiano escolar que só são necessários os gatilhos certos para se chegar em estados ainda mais profundos. Afinal, quem não se pega conversando por horas, imitando e gesticulando como atores de teatro. A questão é: uma contação de histórias ou apenas uma conversa desprentensiva pode ser o princípio do teatro? Existe teatralidade nos gestos e na voz de quem conta? Será que uma conversa cotidiana e uma contação de histórias estão no mesmo lugar? E ainda mais, é possível que o corpo-memória de quem conta e de quem ouve agregue valor na busca pela identidade? Quando o eu contador deixa de contar histórias do outro e passa a reafirmar a sua própria história?

Ou, em que momento a criança, no processo teatral, passa a perceber a existência do outro?

O corpo fixa o texto porque também tem memória. Nossas lembranças, tanto individuais como coletivas, podem ser evocadas a partir dele. Ao narrar, o corpo do narrador repete os atos do instante do acontecimento narrado. Naquele momento, o tempo físico fica em suspenso, e tanto o narrador como seus ouvintes embarcam no tempo da narrativa. Seu corpo sofre uma espécie de transporte no tempo e transita entre o passado e o presente. A memória está impressa nesse corpo e através da performance se manifesta (COSTA, 2015, p.31).

Na busca por algumas dessas respostas, ou apenas por direções que as apontem, os PIBIDianos acabam por descobrir processos que afetam suas próprias identidades enquanto alunos, professores em formação e artistas. Nas palavras do PIBIDiano Hélio Rodrigues¹⁴, *a arte me tira o chão, me incomoda, me desestabiliza. A arte me tira do eixo* (28 de março de 2017). E ao tirar todos do eixo, surgem novos questionamentos a respeito de uma possível dissociação entre essas identidades.

Será que o teatro enquanto fazer artístico está separado do fazer docente? Será que o teatrar não está relacionado com o professorar? Será que ser professor não pode ser visto como uma própria arte em si? E o ser aluno? Pensando neste espaço de pesquisa, percebemos que gradativamente essas nomenclaturas vão perdendo valor, pois pensá-las separadamente nos parece não permitir o espaço para o novo, para as misturas, para as manchas que surgem ao borrar uma ação na outra. A pergunta que nos fica é: qual o ponto onde o ser aluno encontra o ser professor e o ser artista?

QUINTA IDENTIDADE: MARCAS QUE NOS FORMAM ENQUANTO SER

Em busca por respostas sobre como se constrói a identidade de um espaço de ensino, bem como o sentimento de pertencimento e empoderamento de alunos, de professores e da comunidade em torno da escola, descobrimos quatro identidades que serviram como eixo para este artigo. Ser PIBID, Ser

14 PEREIRA, Helbio Gabriel Rodrigues. *Diário PIBID*: PIBID/UERGS/Teatro. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrohelbio.tumblr.com>>. Acesso em: 23 Set. 2017.

Escola Esperança, Ser Professor Aprendendo a Ser Professor e Ser Aluno. Elas esclareceram algumas dúvidas ao mesmo tempo em que outras tantas surgiram durante o processo de identificação. Afinal, não somos formados essencialmente por uma única identidade, mas por múltiplas que se constroem, se destroem e se reconstroem durante o processo escolar e de vida. Os fenômenos sociais e culturais estão diretamente ligados com essa construção de novas identidades formando um constante processo de movimento e de mudança.

Seria raso dizer que não percebemos outras tantas identidades se atravessando durante esses meses. Entre elas encontramos o ser criança, ser adulto, ser menino, ser menina, ser mãe, ser pai, ser tia da limpeza, ser diretor, ser rico, ser pobre, ser feliz, ser sozinho, ser baixinho, ser gordo, ser perna-de-pau, ser *nerd*, ser deficiente visual e físico, ser preferido, ser laudo, ser branco, ser indígena, ser negro, ser homossexual, ser heterossexual, ser transsexual, ser católico, ser evangélico, ser umbandista, ser estudar, ser preguiça, ser Montenegro, ser Uergs, ser teatro, ser artista, ser professor-artista... e ser infinitamente quantas outras identidades quisermos. Ser todas elas ou ser nenhuma. Ser hoje ou ser amanhã.

Poderíamos discorrer horas sobre tudo que os PIBIDianos vivenciaram enquanto identidade. Poderíamos afirmar certezas e responder questões que surgem em cada novo processo de iniciação à docência. Poderíamos chegar em lugares seguros de si ou em lugar-nenhum. E entre tudo que fica, entre ser ou não ser, eis a última questão: quando é que vamos construir um espaço no qual a criança poderá se experienciar enquanto um agente de transição livre de qualquer fator social que a determine fazer escolhas, mas que, pelo contrário, possibilite a dúvida, a incerteza e a coragem para não escolher ser?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em 10 set. 2017.

____ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 15 set. 2017.

COSTA, Edil Silva. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio, Henrique Nunes; e RAUEN, Taiza Mara. **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015 - pag 29-38.

DAL'IGNA, Maria Cláudia, FABRIS, ElíHenn. Constituição de um ethos de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Revista de Educação Unisinos**. Vol. 19, n. 1, jan.- abril, 2015.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia Do Teatro: Provocação e Dialogismo*. Editora Hucitec. São Paulo, 2006.

DEON, Luís Gustavo de Souza. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrogustavodeon.tumblr.com>>. Acesso em 09 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUTERRES, Cinandrea. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrocinandrea.tumblr.com>>. Acesso em 09 set. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª edição – DP&A Editora, 2005.

LISBOA, Fabio. Porque contar histórias para bebês, crianças e adultos: um novo paradigma para a humanidade. In: MEDEIROS, Fábio, Henrique Nunes; e RAUEN, Taiza Mara. **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015 - pag 303-314.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 2014.

PEGORARO, Thaís. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://https://PIBIDuergsteatroThaísp.tumblr.com>>. Acesso em 09 set. 2017.

PEREIRA, Helbio Gabriel Rodrigues. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrohelbio.tumblr.com>>. Acesso em 09 set. 2017.

PRANDINI, Bruno Flores. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://PIBIDuergsteatrobrunoprandoni.blogspot.com.br>>. Acesso em 09 set. 2017.

REIS, Rodrigo. **Diário PIBID: PIBID/UERGS/Teatro**. Montenegro, 2017. Disponível em <<https://rodrigoatro.wixsite.com>>. Acesso em 09 set. 2017.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressões**. São Paulo: Scipione, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EXPERIÊNCIA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DAQUILO QUE NOS PASSA, NOS ACONTECE

Raquel Vieira P. Martinez¹
Viviane Castro Camozzato²

Constituir-se docente é um processo gradativo. Processo que engloba, entre outros elementos, um envolvimento com diversas práticas e teorias durante a formação. Parece-nos necessário, para isso, ter experiência – e quando dizemos experiência não nos referimos a informações, conhecimentos, mas em uma “experiência que ‘nos passa’, nos toca, nos acontece. E ao passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2002, p.26). Podemos perceber o quanto a experiência é significativa na nossa iniciação à docência, posto que ela é algo singular, particular e individual. Por mais idêntica que sejam nossas vivências e descobertas, a experiência se fará diferente para cada sujeito.

É nessa direção que este artigo se volta ao abordar questões que permeiam o percurso da iniciação à docência, em que é possível vivenciar uma infinidade de experiências a partir de situações de ensino e aprendizagem diversas. Nesse sentido, cada estudante vai construindo percursos de formação que desalojam e ressignificam concepções e práticas que, anteriormente, acreditava-se eficazes e mais verdadeiras.

No decorrer de tal percurso encontra-se um processo fecundo e necessário de problematização e reflexão. É por um percurso que envolve a prática

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia da UERGS Bagé. E-mail: rakmaisquebencao@gmail.com

2 Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Coordenadora de Área do PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em Bagé. E-mail: vicamozzato@gmail.com

na escola, o encontro com os sujeitos da escola, a relação com os diferentes envolvidos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o desalojamento do até então instituído, que os processos de transformação de cada sujeito iniciante à docência acontecem. Dessa forma, cada um vai se constituindo a partir das suas experiências, percebendo-se não como um sujeito definido por seu saber, mas um sujeito cindido, aberto ao novo, ao que se passa, ao que acontece, ao que lhe transforma.

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho é analisar as experiências transformadoras construídas pelos bolsistas de iniciação à docência no decorrer do PIBID – subprojeto Pedagogia, da UERGS Bagé. Ao focar, assim, nos processos de transformação de si a partir do PIBID, o presente artigo almeja: (a) problematizar as concepções que atravessam a proposta do PIBID UERGS Bagé; (b) inventariar momentos significativos no PIBID por parte dos bolsistas de iniciação à docência; (c) investigar os saberes produzidos a partir da iniciação à docência, demarcando as suas condições de produção e suas potencialidades para a transformação de si por parte dos bolsistas.

O interesse pelas problemáticas desta pesquisa aconteceu mediante a percepção da autora principal ao escutar frequentes relatos dos PIBIDianos em relação às experiências ocorridas em sua formação-transformação ao participar do PIBID. Para a realização de tal intento, foi redigida uma carta aos bolsistas com o intuito de que, mediante a resposta dessa carta inicial, eles refletissem sobre o seu percurso formativo com o PIBID. Após o retorno das cartas, foram analisadas as suas recorrências, que foram agrupadas em três focos de análises expostos neste artigo, quais sejam: (a) docência compartilhada; (b) temas culturais e transversalidade; (c) demais palavras e ações que singularizaram e marcaram os sujeitos da iniciação à docência do PIBID da UERGS Bagé.

RELAÇÕES, REFLEXÕES E RENOVAÇÕES COM A TRAJETÓRIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Assim como em todas as áreas, a educação é algo que está sempre se renovando. Devido a isso, parece ser inevitável que estejamos abertos, a partir de processos educacionais diversos, a possíveis mutações. Para que todo esse

processo possa ocorrer necessitamos de uma formação que nos possibilite a reflexão. Que nos permita, em suma, vivenciar e experimentar múltiplas possibilidades de reinvenção da docência.

De acordo com Leite (2011), faz-se necessária a superação de um modelo de formação na qual o professor encontra-se como transmissor do saber, preocupado com o vencimento dos conteúdos e a subordinação dos educandos em situações em que a teoria e a prática, pelo menos aparentemente, não se complementam. Necessitamos, sobretudo, de uma base reflexiva em nossa “formação e atuação profissional” (LEITE, 2011, p.38).

Através de debates realizados nas reuniões de trocas de experiências do PIBID surgiu o interesse pelo tema deste artigo. Ao escutar diferentes relatos, na maioria das vezes com as mesmas inquietações, por participantes oriundos de mesma formação inicial, percebemos o quanto a maioria deles foi quase que “formada” com uma visão conteudista da educação e da escola. O que implica, em muitos casos, em visar a transmissão do conhecimento mediante a atuação como mediadores que incentivam, apresentam o conteúdo de formas diferentes, explicam, exercitam, fixam, avaliam. Porém, a discussão do assunto e o pensamento do educando sobre os temas muitas vezes não são percebidas, questionadas, problematizadas.

Por sua vez, como iniciantes à docência, essa marca educativa da nossa formação ainda pauta muito do que acreditamos ser o correto. De acordo com Tardif e Raymond (2000) experimentamos uma naturalização da maneira de ensinar enraizadas em nossas condutas, e constantemente reproduzidas nas rotinas de nossas práticas. Afinal, temos a tendência de reproduzir conforme aprendemos com nossos mestres anteriores.

Nessa direção Nunes (2001, p.30) salienta que há a necessidade de se resgatar

a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Portanto, acreditamos que nos cursos de formação docente sejam necessárias práticas que possibilitem exercitar a reflexão da construção de nossa caminhada, diante do fato de sermos iniciantes na docência, a fim de desconstruir esse modelo pronto de professor. Que possamos, a partir disso, afirmar a figura do professor como um sujeito profissional atento, muito mais, às particularidades de seus alunos e os seus modos específicos de aprender.

Ao chegarmos com uma visão conteudista no PIBID nos defrontamos com a dificuldade que esse pensamento imitativo de professores anteriores e transmissores nos oferece. De certo modo, trata-se de um momento decisivo na formação: momento em que passamos a perceber que é possível construir outras práticas, com concepções e princípios que partam de outras redes de saber e conhecimento, e que isso exige refletir e repensar tudo o que fora aprendido. Não necessariamente para descartar o que aprendemos em formações anteriores, mas, sim, para ajustar com novos enfoques e objetivos.

Nesse momento nos deparamos com questionamentos como o seguinte: como fazer da problematização e da dúvida o motor para a prática pedagógica em sala de aula? Em suma, como aprender-ensinar a refletir? Isso se mostra importante se considerarmos, dentre outros aspectos, que por muitos e muitos anos, nas classes escolares, passando por diversos docentes, não fomos desafiados para tal exercício. Embora isso seja, ainda hoje, algo quase que revolucionário a ser feito. Algo urgente e de máxima relevância social e, assim, educacional também.

Por meio da inserção no PIBID – em especial no subprojeto Pedagogia da UERGS em Bagé, já que tem sido neste campo a nossa inserção e aprendizagem nas lidas da docência – somos confrontados pelo questionamento anterior, mas também por muitos outros que nos incitam a pensar no quem vem sendo nomeado como “educação inovadora”, ou seja, uma educação que implemente processos de transformação constantes. Com a iniciação à docência somos confrontados a nos dispor a fazer este enfrentamento de mudança, de vivenciar novas e inquietantes experiências transformadoras.

Ao pensar na iniciação à docência como sendo algo da ordem da experiência, vemos que se trata de algo que pode suceder “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (LARROSA, 2002, p.25), mas, no caso específico do PIBID, trata-se de transformações que vão ocorrendo nos

sujeitos da experiência do PIBID, ao longo do tempo. Nesse processo os sujeitos da experiência vão abrindo-se para vivenciar, ressignificar, construir, reconstruir, desconstruir, ir, voltar, transgredir, transformar, poetizar a própria experiência da docência. Não há espaço para a inércia. Pelo contrário, há agitação, movimentação, um repensar incessante dos modos de compor a docência.

Os bolsistas de iniciação à docência tornam-se, no percurso de formação que é o PIBID, como estamos comentando: sujeitos da experiência. Sujeitos que padecem com o encontro de novas concepções, novos modos de dar sentido a si, à docência e aos sujeitos que estão articulados a tal processo formativo.

Larrosa (2002) traz importantes conceitos que contribuem com a auto percepção enquanto sujeitos em formação docente, protagonistas desta experiência. Para o autor é incapaz da experiência “aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.” (LARROSA, 2002, p.25) É, ainda, incapaz de vivenciar a experiência o sujeito que não se propõe a se expor.

Quanto ao se reconhecer neste processo na construção da professoralidade, Pereira (2013) destaca que devemos dispor de tempo para conversarmos com nossa própria imagem. Exercitar o ato de ver, ouvir, aprender e trocar e, aos poucos, ela vai se constituindo, bem como aos poucos conheceremos a nós mesmos. Assim, acredita-se que a experiência na iniciação à docência acontece primeiramente na individualidade, na qual o sujeito permite conhecer-se e reconhecer-se, dando tempo a si mesmo, mas também trocando impressões concebidas e se expondo ao novo.

Quanto a essa perspectiva de compreensão da produção da professoralidade Pecoits (2012) menciona que as experiências são como marcas e acontecimentos. “Acontecimentos não como fato, mas como algo que nos afeta e mobiliza com intensidade tal que já não se pode ser mais a mesma pessoa, a agir da mesma forma, depois disso” (PECOITS, 2012, p.83).

Isso tem relação com o que Larrosa (2002, p. 25) nos descreve: o componente fundamental da experiência é sua “capacidade de formação ou de transformação”. Então se pode dizer que a experiência transita, não é estáti-

ca, posto que ela ocorre com a reflexão de si mesmo, com a propósito de se aventurar e se modificar tendo sempre ideia de que jamais estaremos prontos e acabados.

Carvalho (2011), nessa direção, discute a formação universitária levando em consideração a necessidade de enfocar questões para além dos conteúdos específicos das grades curriculares, mas aproximando-se do sentido do sensível, da estética, do conhecimento de si e da reflexão sobre o mesmo. O professor contemporâneo deve estar disposto e receptivo a novos olhares, além da técnica e da metodologia, mas ao olhar do sensível, da paixão, dos sonhos, da estética, da diferença numa forma humana de estar no mundo.

O referido autor nos apresenta atitudes que expressam sensibilidade às diferentes questões que abrangem nossa formação, como o desacomodamento daquela visão tradicional de que o professor é o transmissor (CARVALHO, 2011). Diante destas questões o PIBID vem a nos favorecer nesta nova maneira de encarar a educação. Hoppe (2016) menciona olhares que contemplamos em nossas práticas no PIBID, procurando aliar nossa formação com uma visão que todos possam se expressar e trocar:

Essa forma de educação que objetiva a autonomia dos aprendentes e voltada para liberdade de pensamento tem um caráter paradoxal: por um lado o professor enfrenta a tensão para fazer o aluno adquirir conhecimentos necessários para sua formação futura e, por outro, deve levar em conta seus interesses, pois não existe aprendizagem sem o interesse do aluno. (p. 227)

Ao discutir o papel do PIBID em nossa formação é exatamente esse ponto que nos deparamos. Alguns professores sugerindo projetos voltados a conteúdos isolados, tendo em vista o reforço escolar, em muitas situações. Porém, com a contribuição do PIBID a movimentação é outra, e inclui: troca de experiências em encontros, seminários, escritas onde exercitamos esse olhar voltado ao aluno, partindo de seus interesses, e do que está próximo a eles e articulando, ao mesmo tempo, com temas que atravessam as suas realidades para que, com isso, a aprendizagem aconteça de forma significativa e todos possam construir conhecimento.

UM NOVO OLHAR, UMA NOVA CONCEPÇÃO: ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DA UERGS BAGÉ

Aos poucos os princípios e formas de organização do trabalho pedagógico com o PIBID vão se materializando e começam a fazer parte das concepções dos bolsistas. Nessa direção, de acordo com Camozzato e Mattia (2016, p.133), a proposta do subprojeto Pedagogia do PIBID da UERGS Bagé

comporta a idéia de reorganizar e compor uma perspectiva para ver e pensar (Sarlo, 2004). Desde o início pretendíamos adentrar os espaços da escola para identificarmos as múltiplas culturas, inscritas em cada uma das instituições parceiras do nosso subprojeto. Para isso tomamos como argumento a problemática do que Corazza (1997) chama de temas culturais. Mais especificamente, trata-se de considerar que com os temas culturais podemos “aprender” discussões importantes do nosso tempo, incluindo os planejamentos as múltiplas vozes, as tensões que cercam a produção de saberes e poderes.

A abertura para novos pensamentos e novos horizontes é algo que, com o PIBID, areja as formas de compreender e dar sentido à docência. Adentramos novos mundos, novos olhares que, por certo, auxiliam nas posições e colocações nas escolas, assim como nos autorizam a permitir ao outro viver novas descobertas ao entrar no incessante desafio de deslocamento do pronto, do enraizado.

O trabalho desenvolvido através de temas que atravessem a realidade dos educandos – tendo como foco a multiplicidade de culturas – permite aulas mais significativas e proporciona a troca de experiências e a valorização da multiplicidade, levando em consideração os relatos e conhecimentos que os educandos trazem consigo, na qual todos têm a oportunidade de expor suas opiniões, dúvidas e questionamentos.

Fomos notando, aos poucos, que os bolsistas que não vinham da mesma formação que a autora principal deste artigo (formação em ensino médio Magistério), pareciam ter mais facilidade em se liberar, em se permitir ousar nesta nova proposta – muitos vinham sem nenhum contato e sem terem tido a oportunidade de estar à frente de uma turma. Acreditamos que estes colegas, por não terem conhecimentos pré-concebidos, se disponibilizavam para o novo sem a pressão de se (re)inventar e (re)discutir metodologias já fixadas. Conforme salienta Larrosa (2002, p.24), “o sujeito da experiência se define

não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.”

De fato, para ousarmos trilhar essa experiência significativa parece ser vital estar disponível, doar-se, fazer diferente acreditando que como sujeitos da experiência podemos falhar, mas que de modo algum estaremos prontos. Trata-se, sobretudo, de aceitar, padecer, ter abertura para reinventarmos trajetórias implementadas pela iniciação à docência.

Creemos que toda a frustração inicial se transformou, no trajeto de formação com o PIBID, em uma possibilidade de reconstrução, uma vez que foi possível perceber quão fascinante é esse processo. Em concordância com Larrosa (2002, p.25), novamente, foi possível experienciar o quanto o “sujeito da experiência é também sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”. É um caminho árduo ser sujeito da experiência e, portanto, ser sujeito que encara o enfrentamento e o deslocamento de saberes e práticas pré-concebidas e fixadas.

Desse modo, nossa formação é contínua. É como gerar algo, uma nova vida, um novo ser. No primeiro momento não nos reconhecemos como pertencentes do processo, temos que ir nos encaixando, nos gerando. “O ovo não passa de um ovo, ele ainda não é ninguém. Leva tempo até que ninguém venha a ser alguém” (PEREIRA, 2013, p.212). De acordo com Pereira (2013), para que todo esse desenvolvimento e processo de formação aconteça é necessário um ninho, um sol para transmitir calor e vida, tendo cada um a sua particularidade. Nesse processo de formação inicial necessitamos de algo que nos oriente. E essa aprendizagem e esse direcionamento vem com a contribuição do PIBID na nossa formação – e isso de maneira gradativa e orientada através de seu subprojeto, trazendo para nossas experiências abordagens diferenciadas. Para Corazza (1997, p.190), ao tratarmos

a pedagogia como uma prática cultural, reafirmo a posição de que podemos, como educadores de professores: 1) experienciar, durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos; 2) divulgar estas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras; 3) esperar que estas outras práticas sejam antagônicas às nossas, de modo que se criem novas condições de emergência para repensar, questionar e mesmo desconstruir aquelas por nós positivadas.

O PIBID – mais especificamente, o subprojeto Pedagogia, da UERGS Bagé – nos permite vivenciar práticas que venham ao encontro do posto por Corazza (1997). Durante nosso processo de formação temos a circulação intensa de trocas, descobertas, construções, desconstruções, movimentações diversas que nos distanciam do que éramos no início do processo de formação com o PIBID.

Contribuindo para uma formação reflexiva tanto para os discentes em formação quanto para os educandos das escolas, o PIBID aborda práticas que envolvem o mapeamento de temas culturais que atravessam as escolas, “tais como corporeidades e culturas, infâncias e pluralidades, relações geracionais, identidades e subjetividades, gênero, etnias, relações de amizade, consumo, mobbing e bullying, histórias locais e de vida, entre outros”, que, aliás, “atravessam e invadem as escolas, incluindo as concepções que os sujeitos da instituição têm sobre estas temáticas e o quanto perpassam a vida escolar, estando articuladas às práticas diárias dos estudantes e professores.” (Subprojeto PIBID Bagé, 2013, p.2).

Através do Programa podemos nos desafiar em uma nova maneira de ensinar, aprender a ensinar e aprender com quem ensinamos. Não como imitadores dos que modelos positivos ou negativos de professores que tivemos ou conhecemos, mas de uma maneira em que nós mesmos construímos gradativamente nossa maneira de ensinar. E é isto que o Programa nos proporciona: nos tornarmos um professor pesquisador que está em permanente formação, aberto para o novo, em constante experiencição. Afinal, “precisamos estar comprometidos com a experimentação, com a pesquisa, com a investigação, com a invenção de caminhos para operacionalizar nossa prática e não com a reprodução [...] de modelos incrustados em nossa memória” (PEREIRA, 2013, p. 223).

Desde o primeiro momento em que ingressamos no PIBID somos estimulados e orientados para práticas de pesquisa, leitura e reflexão sobre o desenvolvimento de nosso trabalho, tudo vindo ao encontro dos conhecimentos obtidos no curso de nossa formação para que, posteriormente, haja o compartilhamento das ideias através das postagens no Pbworks (espaço virtual onde são expostas as produções escritas dos PIBIDianos, tais como os planos de aula, reflexões, artigos, fotos de momentos vivenciados, comu-

nicação entre orientadoras e supervisores com os acadêmicos), etc., o que vai na seguinte direção: “Participação em eventos científicos e na escrita de publicações diversas com objetivo de divulgar as experiências, pesquisas e aprendizagens com o PIBID” (Subprojeto PIBID Bagé, 2013, p. 4.).

Conseqüentemente, todas essas propostas, discussões e interações contribuem para uma formação docente de qualidade. Para que haja, de fato, experiências transformadoras. Enfim, o graduando participante deste Programa tem a oportunidade de vivenciar todas essas práticas, leituras, pesquisas, conhecer novos lugares, trocar inúmeras experiências. Porém, se toda essa experiência não servir para a transformação de sua formação, será apenas um sujeito cheio de novas informações. Relacionado a isso, Larrosa (2002, p.22) comenta que

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre coisas, quando se está informado. [...] Depois de assistir uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem, ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas ao mesmo tempo podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Para que o processo possa ocorrer é imperativo que sejamos atuantes em nossa formação. É imprescindível, assim, a abertura para um deslocamento. Caso isso não ocorra iremos apenas transitar pelas oportunidades.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UM MODO FECUNDO DE ARTICULAR O SABER E O FAZER

A docência compartilhada trata da partilha da sala de aula mediante a atuação concomitante de mais de um professor. Nessa direção, segundo Traversini *et al* (2012, p.293), o exercício da docência compartilhada implica “no desenvolvimento da ação pedagógica exercida em duplas de docentes nas salas de aula e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares, considerando os processos heterogêneos de aprendizagens dos alunos.”

A partir do momento em que somos inseridos no PIBID encontramos com algum colega, um sujeito com quem dividiremos os anseios, as dúvidas, as aflições, as ideias, as descobertas, a criatividade, os objetivos do trabalho. E para que esse trabalho seja de fato produtivo para todos os envolvidos é imperioso que haja muito envolvimento e engajamento, e que acima do nosso querer sejam respeitadas as diferenças de pensamento, as bagagens que cada um traz consigo.

Quanto mais nos identificamos com o sujeito com o qual nos relacionamos nestas trocas, mais ideias e articulações novas e impensadas surgem. Essa parceria fértil pode funcionar como uma inventiva ação mútua para a produção e organização no cotidiano.

Entretanto, é preciso demarcar que alguns profissionais encaram essa modalidade de exercício da docência de forma escusa, sendo de pouca valia na sua prática. Isso tem relação com o fato de que no Brasil “ainda se vê o erro e a falha de forma extremamente pejorativa e negativa. Sendo assim, a presença do outro pode ser extremamente ameaçadora.” (ALMEIDA, 2015, p.23). Além disso, “Apesar dos medos e conflitos, o que se deve esperar do compartilhamento da docência é”, principalmente, “o encontro de saberes e de não saberes” (ALMEIDA, 2015, p.23). A docência compartilhada tem a visão de agregar conhecimentos.

Ao ler e analisar as respostas das cartas dos PIBIDianos verificamos que muitos manifestam a importância da docência compartilhada nesta formação inicial, argumentando que é fundamental as parcerias das duplas, assim como com professores, supervisores e coordenadores. Assim, no processo de transformação da docência a partir do PIBID os bolsistas demarcaram o lugar da docência compartilhada dos seguintes modos:

Outro ponto que preciso destacar a você é a relevância das “parcerias”, seja em forma de dupla, supervisão do programa na escola, coordenação na universidade ou a escola como um todo. (Sujeito A)

A integração e a abertura dos diferentes profissionais que atuam para formar os iniciantes à docência, sua receptividade para com os docentes em formação, faz a diferença no trabalho a ser desenvolvido. Para Tardif e Raymond (2000, p. 225) “A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas

entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.”

Diante do mesmo questionamento, o sujeito B descreveu seus anseios quanto o trabalho de forma compartilhada. Contudo, evidencia que atualmente tem uma visão mais positiva quanto ao assunto:

Quando iniciei no Programa não sabia como iria funcionar a docência compartilhada. Tinha muito medo de que não desse certo, e inicialmente não deu. Comecei com um trio e isso dificultou um pouco a comunicação. Tínhamos formas de trabalhar extremamente diferentes e isso prejudicou nosso trabalho pedagógico, tornando nossas aulas um pouco soltas, já que decidimos que cada uma criaria uma aula [...]. Acabamos tendo problema enquanto trio e viramos uma dupla. Inicialmente a comunicação estava fluindo, mas como também nosso ritmo não encaixou, não deu muito certo. Atualmente estou com outra dupla e estou gostando do trabalho que estamos desenvolvendo. (Sujeito B)

Dessa forma, é possível verificar que a afinidade e a responsabilidade aparecem como fundamentais no momento em que nos permitimos vivenciar a docência compartilhada. Tais experiências, sejam elas positivas ou negativas, vem contribuir na construção da professoralidade. Conforme Pecoits (2012) destaca, estamos nos formando e auto formando em todos os momentos e espaços, dependendo da maneira que nos colocamos frente ao mundo. A formação da professoralidade acontece diante de uma frequente produção.

Existe um reconhecimento e valorização por parte dos PIBIDianos sobre as questões que por vezes divergem entre as duplas, porém relacionam essas divergências para o crescimento em sua formação. O sujeito N destaca o que vem a seguir:

Minha dupla de trabalho é uma amiga bem próxima dentro da Universidade, o que facilita muito nossas decisões. Mesmo assim discutimos vários pontos e temos ideologias bem contrárias uma para outra. O que acaba acrescentando na minha formação, pois o saber que eu sei pode ser vivido de outra forma, e repensando por outro ângulo, isso é essencial e só contribui para minha vida como futura professora.

Ao analisar a escrita dos bolsistas percebemos que eles enxergam o Programa como oportunidade de troca de experiências, respeito às diferenças,

como possibilidade de ressignificação e transformação dos seus modos de pensar e agir na prática pedagógica por meio das relações com suas duplas de atuação no trabalho da docência compartilhada.

SOBRE TEMAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSVERSAIS

Outro ponto discutido através da troca de cartas com os bolsistas tratou das concepções que embasam a proposta do PIBID – subprojeto Pedagogia da UERGS Bagé. Mais especificamente, a relevância do trabalho com “temas culturais” (CORAZZA, 1997), que nos incitam a uma fecunda articulação com temas que tenham centralidade na sociedade contemporânea. O que inclui, ainda, um acento maior à problematização dos temas e menos com a transmissão de conteúdos considerados “verdadeiros”, bem como uma ênfase na produção das crianças, colocando-as no centro das ações educativas.

O PIBID nos proporciona uma desconstrução e reconstrução de conceitos, permitindo que temas relacionados com a realidade e as vivências dos educandos sejam explorados no planejamento de nossas aulas. De acordo com Dayrell (s/d, p.5), ao falar sobre o educando, “trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”, e que, nesse sentido, “o que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”.

Considerando o exposto podemos perceber na escrita do sujeito abaixo que seu trabalho está sendo voltado para estas questões:

O trabalho com o PIBID me propicia dar vida a tudo aquilo que acredito ser uma educação diferenciada através de práticas e desenvolvimento de projetos, os quais sustentam tudo que acreditamos ser um ensino significativo para os alunos.

O planejamento do trabalho pedagógico, com as crianças no PIBID, se dá através do contexto ao qual elas estão inseridas, buscando estratégias que auxiliem e proporcionem uma melhor qualidade de vida, compreendendo e valorizando o lugar ao qual pertencem. Todas as atividades desenvolvidas partem da realidade e o desejo dos alunos, buscando inserir novos recursos, ampliando seus repertórios. (Sujeito O)

Isso revela que mediante a inserção no Programa, embora seja penosa inicialmente sair da “terra firme”, podemos ir experienciando essa maneira de mediar um trabalho significativo, explorando as especificidades dos educandos na tentativa de entender uma noção de multiplicidade sem fragmentos. Gallo (2000) salienta a importância de se trabalhar os saberes nas suas multiplicidades, possibilitando aos educandos vivenciarem as experiências da sua realidade, experimentando aprender sobre o mundo em que vivem, dominando diferentes maneiras de aquisição de conhecimento e de relacionar-se com seus pares e professores, nesta forma livre, como deve ser esse processo de ensino aprendizagem, sem fragmentação.

Com base nas escritas dos sujeitos H e I, a seguir, parece possível perceber que o trabalho com temas culturais tem sido fundamental na construção de seus planejamentos, priorizando a realidade do educando e proporcionado aulas mais participativas e produtivas para a vida em sociedade:

Notamos que os alunos adoram as atividades desenvolvidas pelo PIBID e os temas também. Muitas vezes achamos que um tema que está bem em alta não vai ser bem recebido por eles e os alunos nos surpreendem mostrando que podemos debater qualquer tipo de assunto em sala de aula e que eles têm conhecimento do tema. E a importância significativa disso, pois aprendemos cada dia mais com os alunos. Eles tem sempre algo para contribuir conosco. Nós fazemos uma colocação em determinado momento e no próximo encontro nos relatam que tiveram alguma atitude depois de ouvir algum relato. (Sujeito H)

Acredito que é importante deixar claro que as concepções do PIBID nos dão base, contribuem muito para a formação do cidadão, pois desde cedo nossas crianças já são ensinadas a serem agentes do seu próprio conhecimento, assim como serem tolerantes com as diferenças. Eu me lembro que um dia desses escutei uma das meninas dizendo para colega que ela podia dirigir ônibus, na brincadeira, porque as mulheres também podiam dirigir. (Sujeito I)

É a partir de questões como essas que percebemos o quanto o PIBID vem significando de forma positiva na vida destes educandos, pois as práticas são voltadas para a construção de um ser atuante na sociedade, que sabe o que quer e que, muitas vezes, quebra barreiras impostas pela sociedade. Quando os estudantes se sentem valorizados por suas vivências, descobertas e experi-

ências se sentem mais abertos ao conhecimento, pois acabam sendo inseridos como participantes ativos e centrais deste processo.

OUTRAS PALAVRAS E AÇÕES QUE SINGULARIZARAM E MARCARAM OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Sobre a importância da experiência com o PIBID, os participantes relataram aquelas que consideraram mais significativas para a sua formação, quais sejam:

Ingressar no PIBID foi a melhor coisa que me aconteceu, me sinto outra pessoa após ter entrado para o Programa. Me desenvolvi muito e de todas as formas possíveis. Compreendo melhor meu papel dentro da sociedade em que vivemos, compreendo melhor o que estou fazendo aqui nesse lugar, nesse exato momento. Para mim, o PIBID trouxe sentido a várias áreas da minha vida que já não faziam tanto sentido assim. Estou muito mais satisfeita com quem sou hoje. Graças ao Programa e às vivências que ele me proporcionou. Quando penso em alguma vivência em específico lembro de uma aula que montei no meu primeiro projeto, quando já estava somente em dupla. Nessa aula, minha dupla e eu compartilhamos com os alunos um pouco sobre nossas vidas e falamos dos motivos que nos levaram a seguir estudando. Quando falei para meus alunos das dificuldades financeiras que passei com minha mãe e com os problemas com alcoolismo do meu pai, percebi o quanto eles se identificaram comigo pois essas coisas faziam parte da realidade deles. Senti que motivei eles a seguirem seus estudos, o que eu queria muito, pois a realidade deles desmotiva-os muito e lembro-me que ao final da aula um aluno me falou que achava que eu era rica. Aquilo me surpreendeu bastante, pois tive uma infância difícil como a deles e ver que eles se sentiam representados por mim me fez ficar extremamente feliz e emocionada. (Sujeito B)

Nesse sentido, o sujeito B expôs a sua história de vida aos alunos com a intenção de motivá-los a continuarem os estudos e mostrar-lhes que, assim como eles, o sujeito também enfrentou dificuldades que muitos deles enfrentam – mas que foram superadas através de sua determinação em continuar seus estudos. Com sua história de vida o sujeito B conseguiu mostrar aos alunos que podemos transformar a realidade à nossa volta. Conforme aponta Dayrell (s/d, p.1),

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Além disso, na troca das cartas foram abordados assuntos com relação aos trabalhos de pesquisa e socialização em eventos. Alguns bolsistas demonstraram inquietações, angústias e inseguranças, porém, com a prática puderam sentir-se mais seguros e maduros nas suas caminhadas, como expuseram os sujeitos a seguir:

Eu deveria montar o material teórico do banner elencando com as atividades realizadas pelas crianças. No início foi bem sofrido escrever academicamente e nas normas o texto pretendido nesta época. Foi a primeira vez que pensei em desistir do curso, pois eu estava sem dupla e muito nervosa. Mas contei com o apoio da minha querida e paciente orientadora do Programa e com colegas da faculdade que proporcionaram um apoio, principalmente psicológico, porque o que mais prejudicava o meu desempenho era a minha ansiedade e o meu nervosismo. Fazendo esta reflexão consigo notar o quanto cresci e amadureci meus pensamentos e vontades sobre meu caminhar pedagógico. (Sujeito K)

Na minha opinião, a pesquisa é o que embasa tudo. Eu não posso ir aplicar uma aula se não posso explicar para qualquer pessoa de forma clara e sucinta o porquê da aula se estruturar daquela forma. Logo, eu gosto bastante de fazer pesquisa e acredito que ela seja extremamente importante. Tanto quanto a socialização em eventos, porque ocorre a troca de saberes e conhecimentos.” (Sujeito I)

Outro ponto que o Programa veio acrescentar em minha trajetória são os momentos de formação, a prática da escrita acadêmica, os momentos que compartilhamos e refletimos o trabalho que estamos desempenhando nas escolas, e se estamos alcançando os objetivos do Programa, conseguindo mudar um pouco que seja a realidade de nossos educandos que, na maioria das vezes, nos dão lições de vida, passando dificuldades como frio, fome e abandono. (Sujeito C)

Em concordância com Moita (2007, p.115), entendemos que “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais,

aprendizagens, um sem fim de relações.” Através do Programa os acadêmicos têm acesso a um conjunto de elementos, princípios e ações que contribuem para seu desenvolvimento profissional e pessoal. São oportunidades para produzir escritas, publicar e trocar experiências através de encontros, seminários e ferramentas virtuais como o Pbworks, entre outros aspectos.

Nessa trajetória de iniciação à docência, diante das vivências dessas experiências transformadoras os PIBIDianos puderam destacar e comentar algumas “palavras” que mais expressam o que o PIBID tem significado em suas vidas:

APRENDIZAGEM, CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA, pois através do PIBID a gente, como docente, aprende e adquire conhecimentos com os alunos através das experiências do seu cotidiano. (Sujeito L)

AUTOCONHECIMENTO, pois os alunos se descobrem em práticas que os dão voz e vez a eles e nós nos descobrimos enquanto educadoras, enquanto seres humanos. Compreendemos melhor nosso papel em sociedade e definimos, a partir das nossas vivências, quem realmente queremos ser. (Sujeito B)

INOVAÇÃO, por procurar sempre fazer o novo, seja em pesquisa ou em execução. TRANSFORMAÇÃO por proporcionar o constante “mudar”, seja ele positivo ou não tanto, mas ainda sim mudar. E o AFETO, pois se não tem amor, carinho, cuidado, seja pela criança, pelo projeto, por si e pela trajetória, consequentemente não inovamos e não transformamos. (Sujeito A)

APRENDIZADO nas mais diferentes esferas. CONHECIMENTO de si e do outro. ESPERANÇA em um futuro promissor. (Sujeito O)

EXPERIÊNCIA, DESAFIOS e CONSTRUÇÃO, pois entendo o projeto como um rumo de experiências que nos desafia a fazer novas construções através do pensar e do agir. (Sujeito F)

GRATIFICAÇÃO, pois é gratificante vermos o que nossas aulas, mesmo que poucas, podem influenciar na vida das nossas crianças. TRANVERSALIDADE, pois além de sermos ensinarmos a pensar de forma transversal, muitas de nossas aulas são pensadas para serem transversais. E INOVAÇÃO, pois no PIBID somos instigados a sempre procurar e propor inovações às nossas crianças. (Sujeito C)

Através destas palavras selecionadas pelos PIBIDianos pode-se perceber o impacto que o Programa causou (e ainda causa) na vida destes acadêmicos iniciantes à docência. São palavras que expressam um conjunto de caminhadas, bem como a construção de um “processo identitário” de se constituir gradativamente professor. Como ressalta Nóvoa (2007, p. 16), “A identidade

é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” E por isso envolve um processo que necessita de tempo, de “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” A nosso ver, o PIBID contempla e proporciona esses momentos, estas vivências, construções, deslocamentos, invenções e reinvenções em quem inicia a docência. Isso porque incita, sobretudo, a uma vontade de ir além, de questionar-se, de refletir, em suma, de se desalojar do instituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o sujeito da experiência é um ser disposto a transformações, e que de maneira alguma enxerga-se como pronto e acabado. É através das inúmeras práticas e teorias, reflexões de como estamos nos desenvolvendo em nossa caminhada, que vamos nos constituindo como docente.

Para que possa haver a oportunidade de reflexão é necessário estarmos inseridos neste processo desde o princípio de nossa iniciação à docência. É nessa direção que o PIBID - subprojeto Pedagogia, da UERGS Bagé, aponta. Principalmente porque os sujeitos do Programa são instados a olhar e perceber as múltiplas culturas, os contextos socioculturais dos educandos, a articular áreas do conhecimento a partir da transversalidade e, aliado aos saberes adquiridos no curso de Pedagogia, o PIBID contribui para uma desconstrução de formas prontas, modelos pré-concebidos e cristalizados, como o modelo de professor conteudista, conforme já problematizado no decorrer deste artigo.

Em virtude dos fatos mencionados pelos PIBIDianos através da troca das cartas pode-se concluir a relevância que o PIBID exerce em ocasionar experiências transformadoras na formação destes sujeitos. Acreditamos que as transformações evidenciadas nos participantes do Programa promovem profissionais mais reflexivos, abertos ao novo, que se importam com o educando na sua integralidade, priorizando a realidade na construção de seus planejamentos e, dessa maneira, a professoralidade vai se constituindo, promovendo experiências e fazendo do exercício da docência algo em que “algo nos passa, nos acontece”. Já não somos os mesmos de quando iniciamos, e nem pretendemos ser. Com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) aprendemos, sobretudo, a sermos sujeitos da experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Rocha de. **Docência compartilhada: do solitário ao solidário**. Brasília, 2015. 63 f. Trabalho de Final de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro; MATTIA, Jaqueline Lidorio de. A cultura contemporânea na escola: oportunidade para (re)pensar sobre saberes, formações e aprendizagens. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; LEMOS, Sandra (Orgs.). **A construção do PIBID-Uergs: experiências de gestão compartilhada entre universidade, escolas e comunidades**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

DAYRELL, Juez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em: <https://PIBIDbageuergs.files.wordpress.com/2014/04/art-a-escola-como-espaco3a7o-sociocultural-dayrell.pdf> Acesso em 14 out 2017

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOPPE, Martha Marlene Wankler. O PIBID-Uergs tem história para contar: a transformação das licenciaturas e a reinvenção da escola. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; LEMOS, Sandra (Orgs.). **A construção do PIBID-Uergs: experiências de gestão compartilhada entre universidade, escolas e comunidades**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes Nunes. Saberes docentes de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abr. 2001.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário?** Um estudo sobre o registro e formação de professores. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SUBPROJETO PIBID UERGS Bagé. Bagé, 2013. Disponível em <https://PIBI-Dbageuergs.files.wordpress.com/2014/04/bagc3a9-subprojeto-PIBID-bagc3a9-versc3a3o-final.pdf> Acesso em 02 out 2017

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salet; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; ZEN, Maria Isabel Habkcost Dalla; SOUZA, Nádia Geisa Silveira. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em revista**, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012.

O PIBID DIANTE DOS DESAFIOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Maria Clara Ramos Nery ¹
Maria da Graça P. Da Pieve ²
Tatiana Luiza Rech ³

INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui de reflexões acerca dos desafios da realidade e do fazer pedagógico dos alunos e dos Coordenadores de Área, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta/RS.

Para tanto, iniciamos com uma análise da realidade educacional brasileira contemporânea, suas contradições, seus contrapontos, os aspectos políticos da estrutura de poder que nela encontram-se presentes, para posteriormente trabalharmos, em termos analíticos e reflexivos, com alguns dos ângulos específicos do fazer pedagógico no PIBID, por parte de alunos e de professores - coordenadores de área, que fazem do PIBID, um marco na educação bra-

1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos; Professora Adjunta na Unidade universitária da UERGS em Cruz Alta/RS, Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Coordenadora de Área do PIBID/Subprojeto Cruz Alta. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5859458413886811>. E-mail: ramosnerymariaclara@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Professora Assistente na unidade universitária da UERGS em Cruz Alta, Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, Coordenadora de Área do PIBID/ Subprojeto Cruz Alta. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795088726628608>. E-mail: maria-pieve@hotmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Do Sul-UFRGS, Professora Adjunta na Unidade universitária da UERGS em Cruz Alta/RS, Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Coordenadora de Área do PIBID/ Subprojeto Cruz Alta. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4225218705589569>. E-mail: tatianarech@yahoo.com.br

sileira, pela formação antecipada que fornece aos alunos de licenciatura no contato com a realidade escolar, com os gestores e com as práticas escolares anteriores ao período do estágio.

O fato de o PIBID ser uma atividade anterior ao período de estágio dos alunos o transforma em ações educativas e fazeres pedagógicos que geram “*despertares*” de paixões pelo ato de ensinar e de aprender, de convicções, de necessidades de aprimoramentos, de encontros com a realidade das escolas, de encontro com o outro significante — alunos e gestores, no campo mesmo do atuar com e na realidade do ensino brasileiro, pleno de contradições, de descompassos, de angústias e alegrias, de impasses, de dúvidas construtivas, que se constituem em matriz das ações educativas que os alunos vivem em seus corpos e mentes, como significações profundas.

Este fato gera uma imensurável preparação para quando ao final do curso de Pedagogia – Licenciatura, já exista disposto com antecedência os elementos significativos para a atuação no campo educacional, parcialmente constituída. Dizemos parcialmente, porque o processo educativo é um movimento constante na vida de cada educador, que não abdica de reflexões e questionamentos profundos sobre sua prática, sobre si mesmo.

Portanto, o presente artigo objetiva trabalhar com os elementos acima constantes: realidade presente, práticas existentes, vozes e reflexões dos fazeres pedagógicos dos implicados no PIBID, integrantes do subprojeto do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Unidade da UERGS de Cruz Alta/RS.

Convém deixar claro aos leitores, que o subprojeto do PIBID, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na cidade de Cruz Alta/RS., envolve quatro escolas, sendo uma municipal e três (03) escolas estaduais, onde os alunos PIBIDianos estão distribuídos para a realização de sua ação pedagógica com a supervisão dos coordenadores de área e também de dois supervisores de cada uma das escolas, com os quais os alunos combinam os planos de aula, os planejamentos e o atendimento das necessidades pedagógicas das turmas que os supervisores consideram necessárias. Esta é a força de um Programa como o PIBID.

OS DESAFIOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nós educadores brasileiros temos que lidar dia a dia com um universo de contradições, de impasses e de descontinuidades presentes na política educacional brasileira. Com relação ao PIBID, temos enfrentado todos nós educadores, momentos de impasses profundos, na medida em que os gestores no âmbito Federal, desconhecendo o Programa em sua integralidade, objetivam sua redução, talvez seu derradeiro fim, pois trabalham na análise dos projetos para a educação com a lógica quantitativa, nada produtiva para transcender o fracasso educacional nacional. Se soubessem eles da importância do Programa para os futuros professores e para os próprios cursos de licenciatura, escassos hoje e com baixa procura, procurariam ampliá-lo e não reduzi-lo.

Talvez a grande questão que possamos fazer nós educadores, é a questão que Friedrich Nietzsche frequentemente coloca em sua filosofia: a quem interessa isso? De nossa parte ainda cabe outro questionamento: o que vivemos no campo de nossas políticas públicas para educação no Brasil?

Consideramos que profundas descontinuidades, pois vivemos no âmbito da não priorização da educação como política de Estado, mas de governo, como incremento da cultura da negligência (Tiburi, 2014), a ferir a população pela falta de uma educação de qualidade. A quem interessa isso? A descontinuidade que mencionamos aqui envolve outro aspecto: a lei como discurso, descontextualizada, distanciada da efetiva realidade educacional nacional.

Há por parte do legislativo brasileiro um descompasso entre a prática discursiva legal e a efetiva realidade vivenciada no “chão de fábrica das escolas” por educadores, alunos, pais, enfim por toda a comunidade escolar. Se há necessidade de citarmos um exemplo, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual não está completamente consolidado no âmbito das comunidades escolares, como se estivesse parado no tempo e não pudesse ir à diante. Ou seja, sua efetiva realização encontra-se parada no vazio do discurso desconectado da prática. E, assim, outras políticas educacionais não se realizam porque permanecem em estrita desconexão com a prática vivenciada pelas comunidades escolares.

Neste sentido, falta escuta por parte dos legisladores brasileiros dos efetivamente implicados no processo educacional, professores, alunos, gestores,

país, comunidade escolar em sua totalidade. Esta falta de escuta gera efetiva falta de leitura da realidade vivenciada pela maioria implicada no campo educacional. Falta de leitura esta que transforma a educação em mero elemento quantitativo em detrimento drástico do qualitativo, o que transforma a educação brasileira na contemporaneidade em efetivo fracasso. Cremos que podemos reproduzir aqui as palavras de Miguel Arroyo quando aponta que:

Retomar a denúncia da escola fracassada, do Estado fracassado e não tanto do aluno fracassado, nem da família ou da comunidade fracassadas, será uma forma de recolocar os problemas em seus devidos lugares. Qualquer proposta de solução da crônica negação da instrução básica às camadas subalternas que inocentar o Estado e a ordem social e que não passar pela redefinição dessa ordem social e desse Estado, terá efeito anestésico sobre as doenças crônicas de uma ordem social e política que, enquanto permanecer continuará a produzir os excluídos da terra, dos bens de produção, do poder, da saúde e da escola. (ARROYO, 1997, p. 26).

Arroyo (1997) deixa-nos claro que o papel determinante do Estado, mantenedor da ordem social não redefinida, mas mantida há longos anos é constituinte de um processo de fracasso que evidencia uma cultura da negligência (Tiburi, 2014), que contribui para a manutenção de excluídos da educação, da saúde, da segurança, dos benefícios sociais, da vida digna, etc. Neste sentido, podemos dizer que a distância dos dispositivos legais para a educação da realidade vivenciada pela maioria do povo brasileiro, essencialmente da educação enfoque do presente artigo, reproduz a cada ano e com o passar de séculos a cultura histórica da negligência por parte dos legisladores parcos leitores da realidade vivenciada por nós povo brasileiro o “mais do mesmo” para a educação. E, assim se mantém a condenação da maioria à negligência (Tiburi, 2014), à falta de oportunidades e a um caos social de onde poucos escapam.

Voltemos à questão de Nietzsche: a quem interessa isso? A quem interessa os cortes de verbas para a educação, para pesquisadores, para projetos de pesquisa, para o PIBID, por parte dos órgãos governamentais? A quem interessa isso? É uma questão que deve estar na mente de todos nós professores, coordenadores de área, coordenadores institucionais do PIBID, alunos PIBIDianos, alunos e professores do ensino básico, médio, superior. São inú-

meras as respostas, mas não plenas de resoluções, de respostas definitivas, já que se trata de uma questão que não gera respostas prontas, nem verdades absolutas, mas sempre abre o caminho para novos olhares, novos enfoques, novas formas de ver o mundo e a educação no mundo.

Uma educação de qualidade constitui-se como fundamental concepção para o desenvolvimento efetivo e concreto da sociedade brasileira, sendo parte integrante da prática discursiva governamental e também das instituições de ensino, sendo difícil encontrarmos indivíduos ou grupos que possam discordar deste aspecto. A escola é parte integrante desta concepção, embora não se constitua enquanto elemento único do processo educacional, mas é parte indispensável, pois como instituição formal de ensino possui papel social significativo, como elemento de socialização e de preparo de indivíduos e grupos para atuação no universo social envolvente.

Nas últimas décadas se tem verificado a presença da prática discursiva da democratização e desenvolvimento da qualidade de ensino que se coadunam com as políticas públicas governamentais resumindo-se, à universalização do acesso à escola, mais relacionada à expansão das matrículas, principalmente no que tange ao ensino básico, a partir da Constituição Federal de 1988 (Passador, 2014).

Observe-se, então, que o critério do governo brasileiro pauta-se pela não qualidade da escola pública em todo o território nacional. Esta universalização relacionada à prática discursiva governamental do “desenvolvimento da educação na sociedade brasileira atinente a expansão das matrículas, manifesta-se como contraditória. Passador (2014), citando Paro (2007), alerta para o fato de que o predomínio do quantitativo, manifesto nas estatísticas constitui-se enquanto superficial e acrítica, confundindo-se qualidade com o número de aprovações dos alunos nas disciplinas curriculares tradicionais.

A estatística como “ciência do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 134), pode ser entendida como uma tecnologia de poder-saber que, dentre suas principais atribuições, traz a necessidade de criar visibilidades, ou seja, de criar novos retratos para a realidade social. A respeito disso, Samuel E. López Bello e Clarice Traversini (2009) nos explicam que a estatística pode ser compreendida como uma tecnologia utilizada para pensarmos as práticas de gestão do risco social, pois nas palavras dos autores “a estatística como um

conhecimento científico, torna-se indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Muitas vezes, pela estatística, tem-se a ilusão de que as práticas foram modificadas, pois nos detemos à mudança dos índices, o que não significa o aumento da qualidade.

O predomínio do quantitativo com relação ao qualitativo — não pode se constituir enquanto o elemento fundamental da qualidade da educação. De outra parte, há que se considerar o fato de que na realidade educacional brasileira o contexto educacional é controlado. Segundo Canan(2012) é sugerido à escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio dos órgãos governamentais em direcionar os passos da educação, manifestando a contradição presente entre a prática discursiva das políticas públicas educacionais adotadas e a vivência prática de educadores, supervisores escolares, gestores, docentes e nossos alunos PIBIDianos.

O Estado brasileiro é um Estado com organização patrimonialista e sendo assim, subordina as políticas sociais à política econômica, portanto, as políticas públicas educacionais estão subordinadas às determinações da política econômica, manifestando a existência de forma incontestada de uma abordagem neoliberal das políticas públicas, sejam elas educacionais ou não.

A educação constitui-se como totalidade. É efetivamente um processo que envolve um conjunto de aptidões e qualidades as quais devem ser consideradas como essenciais, por exemplo: recursos, insumos, eficientes condições de trabalho, materiais, infraestrutura, gestão, etc., propiciadores à escola o atendimento de seus objetivos pedagógicos, mas sem que se considere a totalidade do espaço escolar com suas necessidades que sempre são prementes, o que continuará a existir é a dissociação entre prática e discurso, pois segundo Lucídio Bianchetti (2008):

O discurso político, que tem como objetivo influenciar o coletivo social para instaurar, manter ou transformar uma determinada ordem social, na exposição dos objetivos do programa faz uso de referentes associados às experiências positivas daqueles a quem está dirigida a proposta, em função da necessidade de somar adesões ou neutralizar resistências. (BIANCHETTI, 2008, p. 3).

O que menciona Bianchetti (2008), diz respeito à estratégia discursiva, que essencialmente tem por objetivo de caráter ideológico escamotear a rea-

lidade concreta vivenciada por indivíduos e grupos no contexto da sociedade, de acordo com a constituição do Estado brasileiro, considerando-se, sua máquina administrativa, a qual possui reminiscências de uma sociedade tradicional com características semifeudais. Neste sentido a burocracia pública brasileira contribui para a manutenção e reprodução do denominado poder tradicional, o qual cria critérios de loteamento político, de coalizões de poder para atender a grupos preferenciais.

Esta estrutura dota a política educacional brasileira de um caráter simbólico e discursivo-ideológico (Canan, 2012) desconexo, a mercê das necessidades político-partidárias de um dado momento, sem que exista a coerência efetiva de um programa e política educacional de Estado e não de governos, fato que garantiria a continuidade de políticas públicas efetivas que considerem a qualidade na educação.

Este é um ponto essencial, gerador de graves impasses, pelo qual podemos e devemos considerar a relação direta entre políticas públicas e qualidade na educação, pois as escolas, através de suas comunidades demonstram ressentir-se das mudanças realizadas que inviabilizam inclusive mudanças positivas anteriormente adotadas, havendo descontinuidades que emperram em realidade a qualidade na educação. É significativo, considerarmos os elementos constitutivos da estrutura do Estado patrimonialista brasileiro, que assume segundo Santos (2009) a condição de estrutura dominante sobre o sistema social nacional. Cabe salientar o fato de que:

[...] essa configuração estatal que vai tomando forma organiza a sociedade de uma maneira desigual, não só pelo fato de que possibilita aos grupos dominantes locais espaços de poder privilegiado dentro dessa dinâmica, como também por distribuir recursos e serviços deste Estado, como saúde, educação e saneamento básico, também de maneira desigual ao longo de sua formação e estruturação. O Estado hegemônico comanda e se sobrepõe de forma relativamente autônoma à sociedade desorganizada e à iniciativa privada débil, dependente do seu apoio para competir. Esse tipo de dominação tradicional é o que a bibliografia caracteriza como patrimonialismo. (SANTOS, 2009, p. 107).

Torna-se então evidente no espaço educacional a reprodução da estrutura burocrática do Estado brasileiro, tornando na maior parte das vezes in-

coerentes e desconexas as políticas públicas adotadas, pois as mesmas são permeadas de inconsistências entre as efetivas necessidades educacionais da sociedade e o projeto educativo operado pelo Estado, através de seus representantes que assumem ministérios não por competência técnica, mas por resultado de coalizões políticas.

De outra parte a prática discursiva da educação de qualidade ou qualidade na educação, denota muito mais o escamotear a face concorrencial que assume o Estado brasileiro, pois se destina ao atendimento do mercado. A concepção universalista e homogeneizante, que vem a “reboque” para a educação brasileira, presente nas políticas públicas educacionais, objetiva atingir aos índices de instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), desconsiderando as singularidades regionais num país de dimensão continente e de diversidade cultural de caráter complexo, o que se estabelece como grave contradição e impasse para uma educação que se quer de qualidade, pois se negligencia a necessidade de uma educação com traços multiculturais.

A não consideração deste fato transforma as políticas públicas educacionais nacionais em meras cópias sem sentido das políticas públicas de países desenvolvidos, para os quais a educação é uma questão atinente ao Estado. Questionemos novamente com Nietzsche: a quem interessa isso?

Consideremos ainda o fato de que na realidade educacional brasileira a instituição educacional é controlada pelo Estado, sendo o diretor um mero preposto deste. Segundo Canan(2012) é sugerido à escola exercer sua autonomia, através da prática discursiva da gestão democrática, mas em realidade há o domínio patrimonialista dos órgãos governamentais em direcionar e administrar a educação, transformando o gestor no administrador de parques recursos, fato contraditório à qualidade da educação propalada pelos órgãos governamentais.

De outra parte, não podemos conceber a educação e o ato de educar fora das determinações sociais, culturais, econômicas, ideológicas e políticas, uma vez que estas perpassam o processo educativo em sua totalidade. Há consequentemente uma relação de interdependência entre a estrutura social e a educação em sua totalidade, por outro lado a sala de aula, se caracteriza por ser o local onde se objetiva de forma sistemática e organizada a apropriação do saber historicamente produzido (Paro, 2000).

Necessário se faz compreender que a sociedade brasileira historicamente se constituiu de forma hierarquizada e sendo assim, as políticas públicas em todas as suas dimensões são impostas de forma verticalizada. Como vimos anteriormente, o Estado brasileiro, constituiu-se em sua máquina administrativa, mantendo reminiscências de uma sociedade tradicional com características semifeudais. Esta característica atravessa o campo educacional a partir das políticas públicas para a educação, que contribuem para o fracasso educacional do que para a tomada de seu rumo à uma educação de qualidade. Fato este que deve por todos nós educadores ser investigado em todas as suas nuances, porque fato relativo a cultura da negligência do outro como outro significativo.

Deste modo, devemos perguntar novamente com Nietzsche: a quem interessa isso? A quem interessa a cultura da negligência (Tiburi, 2014) expressa na contradição dos textos governamentais para a educação e a efetiva realidade do corte de verbas, do corte de bolsas do Programa do PIBID, da instabilidade gerada pela concepção dos programas educacionais através de uma racionalidade instrumental relativa às finanças do Estado? Talvez tenhamos no fundo de nós uma alternativa fácil de respostas. Mas a resposta não é fácil, não se atém mais às determinações de uma elite dominante brasileira, mas a constituição de uma cultura da negligência do outro, do não reconhecimento do outro, da negação absoluta do outro — outro aluno, outro professor, outro gestor, outro PIBIDiano, que são todos sujeitos envolvidos no programa PIBID.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Em nossa realidade, a prática discursiva acerca dos direitos humanos, é contraditória, pois percebida diante de uma dimensão para além da dignidade ao humano atinente. Desde o surgimento da Declaração dos Direitos do Homem (1948), tem-se também percebido nos discursos elementos que geram obstáculos à compreensão da sociedade sobre o que efetivamente são direitos humanos. São os direitos que são “colados” em nosso ser homem, que são negados à compreensão da sociedade, através de uma prática discursiva que torna mínima seu real significado.

Direitos humanos diz respeito ao que é eminentemente humano, ou seja, o homem com direitos de ter direitos como essencial à dignidade da vida em seu estar no mundo. É imanência, ou seja, é particularidade do que está no mundo e, o homem está no mundo. É, essência do homem no mundo. E esta essência está em relação direta com a dignidade do viver.

A presença de uma cultura da negligência (Tiburi, 2014), em nossa realidade social, política e econômica que nega educação, saúde, segurança, transporte, alimentação, salário, enfim, todos os elementos de uma vida em dignidade, fere de forma radical o direito humano imanente de uma vida digna.

No contexto do presente artigo, nosso enfoque gira em torno da educação e dos impasses e contradições presentes. Estes são fontes geradoras do não respeito ao direito humano de uma educação de qualidade. Neste sentido o Brasil, por seus representantes legais, é contraditório em sua prática discursiva, uma vez que, não possibilitando à sua população uma educação de qualidade, vivenciada no “chão de fábrica” das escolas, pelos alunos PIBIDianos, nega a todos o direito fundamental da dignidade da posse do saber para existir no mundo com dignidade. Ou seja, o Estado brasileiro, ele próprio fere os direitos humanos. Tão propalado e tão mal interpretado em nossa sociedade.

Vida digna, escola digna com recursos, infraestrutura, qualificação de seus docentes, salários justos, enfim, todos os recursos para os fazeres pedagógicos, não podem ser negados pelos mecanismos do Estado, pois assim sendo, nega-se o homem em sua dignidade, nega-se a vida em sua dignidade, negligencia-se o ser em sua dignidade e empobrece-se o humano e este se constitui no principal dano colateral das políticas públicas para educação no Brasil, distanciadas da realidade vivenciada por indivíduos e grupos vinculados ao campo educacional. Voltemos a Nietzsche: a quem interessa isso?

A resposta talvez esteja em nossa capacidade como docentes, alunos, supervisores, gestores de todas as instâncias educacionais: a desconstrução do discurso público vigente para a educação. Talvez, a resposta possa estar na proposta de Nietzsche de reconciliarmos-nos com o REAL.

O PIBID E SEUS RESULTADOS FORMATIVOS NA VISÃO DOS BOLSISTAS

Como coordenadores de área que as autoras do presente artigo são, vivenciamos as atividades do PIBID em nossa Unidade da UERGS em Cruz Alta/RS, dia a dia. Temos reuniões semanais com as quais acompanhamos os alunos em função de suas tarefas nas escolas, as atividades de planejamento, as inquietações, angústias pelos cortes de verbas e também suas felicidades. Da mesma forma, como professores do Curso de Pedagogia, confirmamos com segurança que o PIBID pode ser considerado um marco para as licenciaturas. Antes do início do Programa em nossa Universidade, a formação dava-se seguindo o percurso curricular com uma prática introspectiva e isolada “do chão de fábrica” da escola, com exceção dos estágios curriculares obrigatórios e algumas práticas. Após o PIBID, destaca-se a articulação entre a formação inicial e continuada inserida e centrada na escola, numa perspectiva cooperativa, baseada na investigação, no acompanhamento e na supervisão (Nóvoa, 2009-2013).

Observamos em muitos momentos, no acompanhamento dos alunos, experiências de riquezas que guardamos em nossas “algibeiras da alma”, como dizia Fernando Pessoa, em que ouvimos as seguintes explicações dos alunos que conhecem o PIBID “por dentro”, na prática: “eu estou adorando!”, “eu criei uma atividade para os alunos e eles adoraram!”, “Professora eu quero doar para a brinquedoteca estes brinquedos que criei e trabalhei com os alunos hoje!”. Brinquedos criados de papelão, palitos de picolés, palitos de fósforos, bonecos de papel, palcos de teatro de papelão, bonecos de tecido e assim por diante. Ora, estes fatos que presenciamos em cotidiano como participantes do PIBID, nos demonstram a força da integração que gera o Programa a partir dos fazeres e saberes pedagógicos de nossos alunos PIBIDianos, que experimentam a felicidade do encontro com o outro significante que está a sua frente (os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), para com os quais apreendem o compromisso do educar para aprender.

Evidente que existem problemas, problemas que todo o relacionamento humano possui, mas o eixo fundamental está na alegria do despertar para a prática, do conhecer a atividade prática, o “seu chão de fábrica”, anterior

aos seus estágios, pois sabem que pelo Programa PIBID, já estão tendo uma preparação prévia para a exigência curricular.

A vivência, por ocasião do Seminário Institucional do PIBID da UERGS, em São Francisco de Paula, foi de integração entre professores, professores supervisores, coordenação institucional e alunos. As palestras, as apresentações orais dos PIBIDianos, foram potencialmente significativas. Com a alegria e a criatividade dos mesmos, nós professores com anos de prática aprendemos para além do que ensinamos, pois o jovem comprometido expressa em sua criatividade alegre toda a sua vontade de potência de vida, de luta, de transcendência do cansaço, das angústias, das incertezas de viver em uma nação cuja legislação é desencontrada da realidade vivida por todos.

Recobrando as manifestações dos alunos PIBIDianos da Unidade da Uergs de Cruz Alta/RS., que compareceram em São Francisco de Paula/RS, percebe-se que consideram de rara significação poder atuar nas escolas através do Programa, poder interagir com seus supervisores, com seus alunos. Consideram que a cada atuação prática, vão paulatinamente percebendo-se como educadores.

Aos poucos percebem que cada turma manifesta seus ritmos e que eles devem observar com “olhos de águia”, o ritmo de cada turma. Percebem que muitas vezes o planejado pode cair por terra e alternativas tornam-se necessárias. Percebem que as crianças podem dar mais do que manifestam ao primeiro olhar. Percebem que a junção entre afeto e distanciamento necessita de equilíbrio. Percebem os impasses nas políticas de inclusão. Percebem a fragilidade do sistema educacional brasileiro em seu fazer pedagógico. Percebem que podem lutar. Lutar pela educação, lutar pela manutenção do PIBID, diante de tantas determinações estatais que instabilizam o Programa. Sem esquecer que compreendem no dia a dia da escola a prática pedagógica multifacetada, que exige sem sombra de dúvidas, pesquisas e diagnósticos de causas diversas. Prova disso se constata na fala de PIBIDianos quando afirmam: a aluna é hiperativa, mas estou aprendendo com ela, estou lendo; o aluno é autista, mas estou lendo sobre o tema, para compreendê-lo melhor.

Percebem que podem transmitir e trocar experiências com seus colegas PIBIDianos nos eventos e nos momentos de encontro. Percebem que persis-

tir é essencial. Percebem a importância do PIBID se tornar uma política do Estado brasileiro, como fonte geradora de melhores condições de formação para a educação brasileira, como essência de uma educação de qualidade. Consideram necessários eventos que permitam relações dialógicas para enriquecimento de suas interações na prática.

Considera um aluno, o PIBID como uma joia rara a ser lapidada continuamente no fazer docente. Já outros alunos percebem que a prática discursiva governamental para a educação brasileira assume contornos demagógicos. São sensibilizadoras as palavras de um aluno quando diz que: “há tantas possibilidades, há tanta riqueza por detrás de cada atividade planejada, de cada projeto que pode ser construído, mas principalmente em cada sorriso que aguarda ansioso pelo dia do fazer pedagógico através do PIBID” (ALUNO A, 2016). Segundo ele, isto é motivador.

Percebem, ainda, os alunos que a troca de ideias amplia a visão de mundo, bem como o contato com novas formas de ministrar as atividades em seu fazer pedagógico. Concebem que o PIBID lhes possibilita oportunidades de reflexões e evoluções do agir docente e pedagógico, influenciando no crescimento pessoal e educacional, no contexto educacional.

O que podemos verificar das manifestações dos alunos PIBIDianos? Que eles aprendem paulatinamente através de seu fazer pedagógico a reconciliarem-se com o real do campo educacional brasileiro. Que sabem que as palavras se perdem ao vento se não confirmadas na prática. Percebem que falta muito para a educação brasileira suplantar seu fracasso estrutural, mas por mais dura que seja a realidade, reconciliam-se também com sua capacidade de luta, de reivindicação e com a sua vontade de potência, como dizia Nietzsche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito e enfoque do presente artigo, uma questão o atravessou. A questão que Nietzsche formula em sua filosofia do martelo: a quem interessa isso? Questão importante, sem respostas rápidas principalmente quando buscamos interpretar, investigar e analisar o campo educacional brasileiro, cujas relações de poder e força são constantes.

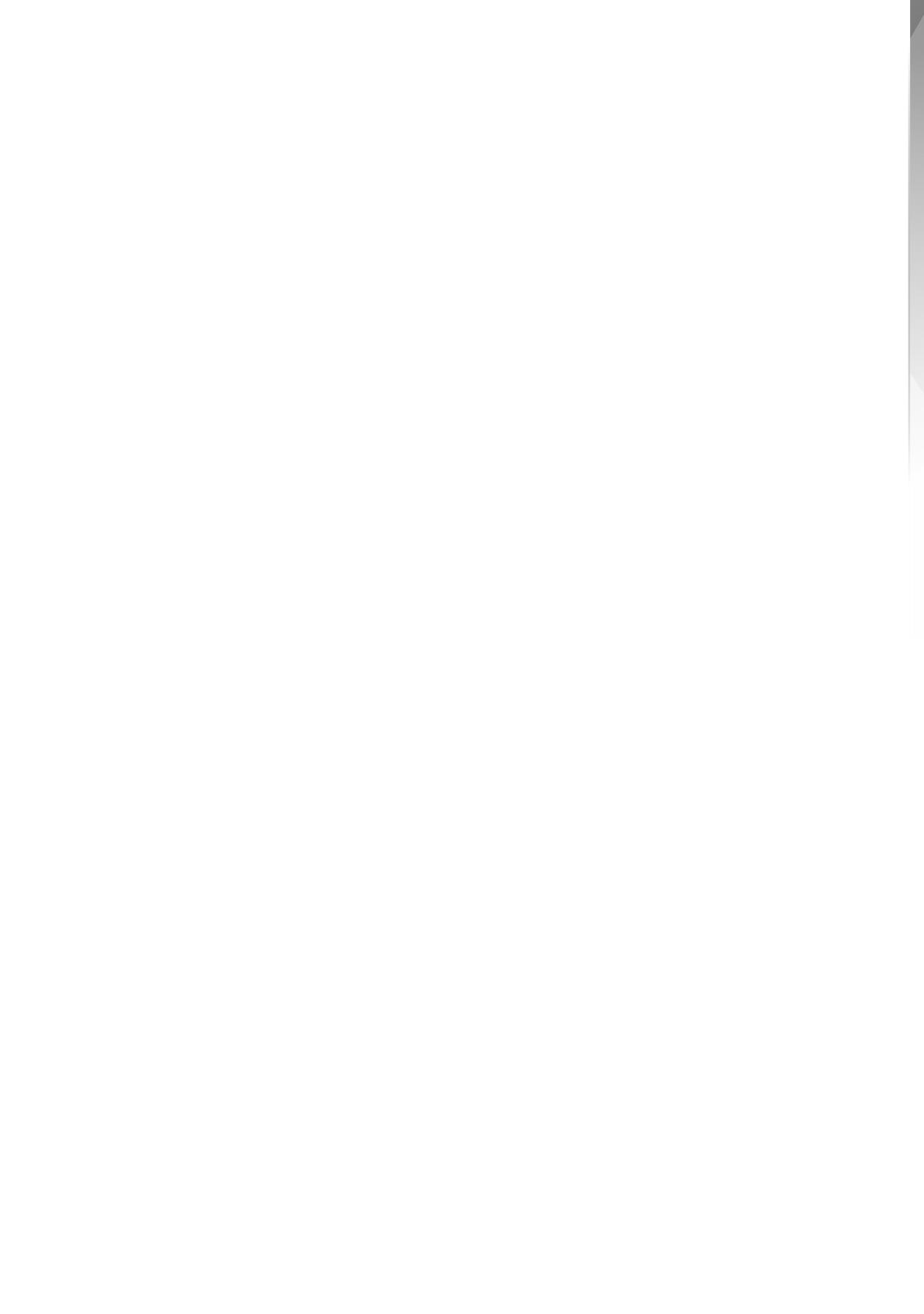
A questão formulada por Nietzsche, para nós manifesta-se como condição *sine qua non*, para refletirmos sobre os meandros das políticas públicas governamentais para a educação brasileira, pois no contexto de uma estrutura de fracasso historicamente presente na realidade educacional nacional. O impasse e as contradições primordiais dão-se diante das políticas públicas educacionais adotadas e sua discrepância com os elementos e dados presentes na realidade vivida pela integridade da comunidade escolar e antecipadamente vivenciados pelos alunos PIBIDianos. Refletir-se sobre a educação nacional está diretamente relacionado com uma resposta de caráter profundo à questão formulada por Nietzsche, sob pena de cair-se no vazio da não investigação da presença de crescentes impasses ao desenvolvimento de um ensino de qualidade em nosso país.

Buscar uma educação de qualidade é nutrir as instituições educacionais públicas de recursos suficientes para seu desenvolvimento, aprimoramento e investimentos necessários, fato que se manifesta contrário na realidade, pois o governo em nome do denominado “ajuste fiscal” retira consistentes recursos destinados ao desenvolvimento da educação, que envolve o PIBID — o discurso não se coaduna com a ação prática. Considerando este dado de realidade, certamente devemos questionar e refletir sobre as políticas públicas educacionais e a questão formulada por Nietzsche é sempre necessária, pois ela nos permitirá a reflexão para analisarmos o efetivo “porque” desta disjunção entre teoria e prática, ou entre prática discursiva e condições de possibilidade presentes na realidade vivenciada por indivíduos e grupos, pertencentes ao PIBID ou não.

Os alunos PIBIDianos, no exercício de sua prática, apreendem que a realidade educacional brasileira “não é de rosa que se veste” que necessita de profundos questionamentos, que necessita a prática discursiva governamental ser desconstruída em todas suas nuances e formas de escamotear a realidade. Que precisa a cultura da negligência (Tiburi, 2014), ser analisada em seus meandros e desconstruída no campo educacional. Que necessita de super-homens, que vivem a educação sem as muletas metafísicas dos discursos fáceis e sem artifícios na alma, porque a realidade deve ser investigada, interpretada e analisada como ela efetivamente é e, aprendem que somente assim podemos nos reconciliar com o REAL. Pois a reconstrução do real é justamente a desconstrução do IDEAL.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Da Escola carente a escola possível**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1997.
- BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008, 204 p.
- CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores** - Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Revista Educacion. Nº 350. Set-dez. 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em 06 nov. 2016.
- _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Editora Ática. 2000.
- PASSADOR, J. L. **Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?** RBPAE - v. 30, n. 1, p. 115-138, jan/abr. 2014.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4º ed. São Paulo: EDUSP, 1996/2009.
- TIBURI, M. **Filosofia Prática**. Ética, vida cotidiana, vida virtual. São Paulo. Ed. Record. 2014.
- TRAVERSINI, Clarice S; BELLO, Samuel E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: Revista Educação & Realidade. **Governamentalidade e educação**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, Nº2, mai./ago. 2009. p. 135-152.



O PIBID - E OS SABERES QUE OUTORGA AOS LICENCIANDOS

Maria Clara Ramos Nery¹

Este trabalho envolve reflexões e análises sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e a relação que teoria e prática engendram. Abrange análise não somente de resultados, mas de condições de possibilidade, de relações, de compreensões entre os determinantes da realidade e as exigências institucionais no espaço educacional brasileiro, com suas contradições, impasses e conflitos. O PIBID consiste num programa que permite Formação de Professores, ainda em seus Cursos de Graduação - Licenciatura, este sendo seu diferencial que contribui de forma significativa para a busca da qualidade na educação. Nosso objetivo, portanto, com este trabalho é socializar algumas reflexões e constatações.

O referido Programa possui como diferencial inserir o licenciando antecipadamente aos estágios curriculares, na realidade da educação básica das escolas públicas. Permite que o mesmo através de orientação e supervisão se insira no espaço institucional propiciando-lhe fazer a relação de interdependência entre teoria e prática, bem como lhe disponibiliza a construção de ferramentas conceituais e práticas para a observação da realidade e atuação em seus espaços oficiais, entrando em contato com saberes que atravessam a realidade a qual terá de enfrentar após a conclusão de seu estudo acadêmico.

A realidade educacional brasileira em sua complexidade, permeada por crescente desigualdade social, historicamente pauta-se pela educação para o

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos; Professora Adjunta na Unidade universitária da UERGS em Cruz Alta/RS, Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Coordenadora de Área do PIBID/Subprojeto Cruz Alta. Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5859458413886811>. E-mail: ramosnerymariaclara@gmail.com.

trabalho, fato que consideramos reduz as efetivas dimensões do campo educacional em sua totalidade. Transformar este enfoque implica a compreensão substancial da realidade e dos determinantes desta, pois envolve em contradições e impasses. O licenciando inserindo-se no espaço educacional tem condições de possibilidade de vivenciar as contradições que tal enfoque pode ensejar, tem condições de integrando teoria e prática problematizarem situações, refletir e questionar elementos da realidade com o qual pode contatar em sua vivência e em seus fazeres pedagógicos.

A formação adequada de professores, não prescinde da compreensão da situação real na qual encontramos-nos contidos como indivíduos e como profissionais e profissionais futuros. O Programa no que ele propicia favorece ao licenciando refletir sobre sua prática acadêmica, sobre as condições de possibilidades que a Graduação lhe fornece para o questionamento da realidade educacional no que tange a sua formação teórica e conceitual. É neste sentido que a relação de interdependência entre teoria e prática é condição *sine qua non* para uma efetiva formação de professores, que objetive realmente a qualidade do ensino.

O aluno PIBIDiano no espaço institucional da escola, no âmbito da educação básica entra em contato direto com a sua organização, administração, funcionamento, relação com a comunidade e tem condições de questionar e problematizar os fazeres pedagógicos de caráter progressista, inovadores e os fazeres pedagógicos tradicionais, com os quais pode se deparar. Neste sentido, a realidade do campo educacional para ele licenciando aos poucos vai se desnudando.

Ainda, pode vivenciar as reais condições de seu trabalho como futuro professor, bem como compreender as condições objetivas disponíveis em seu campo de atuação para consolidar seus fazeres e saberes no cotidiano da sala de aula. Assim desvela-se para ele a realidade paulatinamente e lhe disponibiliza ferramentas e instrumentos necessários para a compreensão e indagações sobre o contexto social e histórico do campo educacional brasileiro, notadamente, no âmbito da educação básica pública brasileira.

Pretendemos então, abordar em proposta para reflexão os elementos contextuais da situação do campo educacional brasileiro, nos limites deste trabalho, atravessado por determinantes sociais, políticos, econômicos, cultu-

rais, pois a educação não é isenta do elemento causal advindo da organização sociedade envolvente. Ela os reproduz em seus de conflitos, impasses e jogos de poder que se fazem presentes. Compreender estes aspectos é trabalhar em prol de uma educação de qualidade e, neste sentido o PIBID contribui para tal finalidade, na medida em que insere ao aluno na realidade com a qual ele terá de lidar como profissional em seu futuro próximo.

O QUE É DADO AO PIBIDIANO CONHECER

Será que podemos compreender a realidade como ela é? Os filósofos gregos nos permitiram pensar que sim, principalmente se tomamos o filósofo pré-socrático Parmênides quando nos diz: “O Ser não pode não Ser”, ou seja, o que é não pode ser outra coisa a não ser aquilo que é. Simples assim. Mas sabemos todos que nossa mente é finita diante da dimensão infinda da realidade. Assim temos sempre que fazer recortes do real para podermos refletir e compreender aspectos da situação real. Assim, trabalhamos com recortes, este primeiro envolve a estrutura da sociedade brasileira.

Um ponto significativo é o fato de que quando o aluno PIBIDiano entra em contato com a instituição escolar para a realização de sua prática, maqui-nalmente entra em contato com os determinantes estruturais da sociedade brasileira, que cruzam o espaço escolar, o espaço educacional em todos os seus níveis. Sendo assim entra em contato com a singularidade de nossa sociedade, marcada por processos hierarquizantes que dificultam ou mesmo impedem a equidade e igualdade social. Essa ausência histórica de equidade social encontra-se refletida no espaço institucional educacional.

Em sua atuação na escola pública encontra-se o licenciando diante da singularidade social e cultural da sociedade brasileira, marcada por uma concepção patriarcal de mundo, internalizada por indivíduos e grupos. Neste sentido, o licenciando de posse de suas ferramentas teórico-conceituais e teórico-metodológicas, pode efetivar a articulação entre sua formação acadêmica e a própria realidade local das escolas. Neste sentido pode incrementar a reflexão entre a relação da Universidade com a comunidade, com a instituição escolar. Fato significativo para a adequada formação de professores, que não parece se encontrar contida claramente nos regimentos e dispositivos normativos.

A educação constitui-se como uma totalidade. É um processo que envolve conjunto de qualidades que devem ser consideradas como fundamentais no todo do ambiente escolar – recursos, insumos, eficientes condições de trabalho, materiais, infraestrutura, gestão, que levam à escola ao atendimento efetivo de seus objetivos pedagógicos, favorecendo a construção de sujeitos agentes de transformação histórica.

Nas últimas décadas se tem verificado a presença da prática discursiva da democratização e desenvolvimento da qualidade de ensino, como força motriz das políticas públicas educacionais à universalização do acesso à escola, mais relacionada à expansão das matrículas notadamente, no que tange a educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988. Inúmeros autores apontam para o fato da educação no contexto nacional encontrar-se voltada para uma racionalidade financeira, que é interdependente da globalização da agenda educativa. De outra parte, aponta também para o fato do Plano Nacional para Educação (PNE), ter se tornado um processo de *marketing* governamental que objetiva melhorar a imagem da educação enquanto equacionada pelo governo federal com suas políticas públicas. Este demonstra em uma primeira apreensão o caráter acrítico e superficial como força motriz da prática discursiva da democratização, universalização e desenvolvimento da qualidade da educação brasileira.

De outra parte, o que se vivencia na sociedade brasileira é a presença de ações governamentais que estão a refletir uma forma obsoleta de lidar com o conhecimento. Moura (2009). É uma estrutura anacrônica que produz problemas jurídicos, disputas interburocráticas e o aumento do custo do Estado. Para Moura (2009) a ineficiência do Estado, leva à geração de efeitos secundários adversos, às vezes, piores do que a tentativa inicial de solucionar um determinado problema na sua origem. A centralização do poder parece não funcionar mais, exigindo-se novas formas de organização e participação. O campo educacional não se encontra isento dos efeitos secundários estabelecidos por uma estrutura anacrônica estatal a dirigir a política educacional, na medida em que o campo educacional é essencialmente campo social.

A complexidade da educação na contemporaneidade estabelece profundas transformações no universo escolar/educacional. Estas transformações que se fazem necessárias dizem respeito à busca do conhecimento, para aten-

dimento das necessidades materiais e simbólicas de indivíduos e grupos e por outro lado a aplicação de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades de transformação. São significativas as palavras de Arroyo, citando Frigotto (2010), quando aponta que:

As políticas educacionais se pensam participando da diminuição das desigualdades, na medida em que capacitam para a inserção no mercado de trabalho. Por aí passa uma das mediações mais destacadas na relação entre educação e superação das desigualdades: capacitar para a empregabilidade, para a disputa menos desigual dos postos de trabalho. “Estude e terá e m - prego”.

Tire o diploma de ensino fundamental, médio e terá trabalho”. O acesso ao trabalho como redutor das desigualdades. A inserção social pela educação tem como mediação a inserção no trabalho. Quando esta mediação do trabalho entra em crise, as desigualdades se aprofundam e as políticas educativas perdem significado, entram em crise de legitimação social entre os coletivos desiguais (ARROYO *apud* FRIGOTTO, p. 398, 2010).

A assertiva acima demonstra a desestabilização da relação tradicional entre educação, trabalho e igualdade. Aspectos esses que devem ser considerados, porque plenos de contradições. Neste movimento em que se constitui a reprodução das necessidades do mercado, o espaço educacional torna-se instrumento de aplicação de racionalidade econômica, exigindo políticas públicas a esta racionalização direcionada, originando mudanças substantivas no espaço educacional em se tratando de propostas, programas, formas de gestão e administração da escola pública.

O licenciando integrante do Programa em sua formação incorpora-se antecipadamente a realidade da educação básica brasileira permeada por conflitos de ordem política, social e econômica, diante das contradições que se apresentam demarcada por desigualdades e relações de poder fortemente hierarquizadas, burocráticas, tecnocráticas, as quais levam à educação à quantificação plena, assim pode compreender o *locus* educacional no qual desenvolve seus saberes e fazeres pedagógicos, permitindo-lhe problematizar os dispositivos normativos legais para a educação e o contexto de sua atuação, suas diferenças e essencialmente seus impasses, que estão contidos no âmbito

de continuidades e discontinuidades que se dão no interior da instituição de ensino na qual atua. Afirma Nóvoa o seguinte:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

O licenciando em sua prática pode então compreender em sua vivência os encontros e desencontros presentes o que se configura como essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porque favorece a formação de um profissional cômico dos problemas presentes no seu campo de atuação. Assim pode o tomar consciência das situações, entrar em contato com os problemas institucionais, enfim pode realizar ações sistematizadas que significam em termos gerais a vigilância da reflexão.

A vigilância da reflexão acima mencionada, não se adquire sem que a realidade em si torne-se não mais nossa representação dela, nossa própria noção aproximada dela, mas no que ela efetivamente é em si mesma, no apresentado, no não evidente, no que está oculto, porque naturalizado no campo da realidade cotidiana. Morin aponta que:

[...] a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. (MORIN, 2003, p.85).

Morin (2003) deixa clarificado o aspecto significativo da vigilância da reflexão, que é necessária em toda nossa prática, em todos os nossos fazeres e fazeres pedagógicos, pois encontramos-nos inseridos em realidades múltiplas, com diversificados conteúdos de sentido que nos atravessam e nos constituem como sujeitos históricos e sociais.

A oportunidade que o Programa proporciona ao licenciando a ele integrante permite que este encontre elementos do real a serem desvelados no

âmbito da instituição de ensino. Fornece-lhe possibilidades de novos olhares para que possa compreender as múltiplas determinações sobre as quais se encontram submetidos os gestores, os professores, os supervisores, os orientadores, enfim os profissionais da educação. É justamente este processo de interação em amplitude que o licenciando vivencia a partir de sua inserção no Programa, que é fonte geradora da qualidade na formação de professores. Sem isso, a qualidade da formação de professores funciona pela metade e a metade não é o inteiro e educação não pode ser trabalhada pela metade, mas com integralidades, com totalidades.

Sociologicamente indivíduos e grupos se encontram em relação de interdependência com o contexto social e histórico no qual vivem. Neste sentido, não há como se realizar polarizações na compreensão da relação indivíduo e sociedade, pois todo pensamento ou conhecimento é socialmente determinado, ou seja, a prática educativa não se encontra distanciada do que se encontra presente na estrutura social, bem como na constituição dos indivíduos. Neste sentido, seguindo-se a Sociologia do Conhecimento de Karl Mainnheim, os modos de pensamento e ação não podem ser adequadamente compreendidos enquanto permanecerem obscuras as suas origens históricas e sociais.

A existência social é inter-relacionada com o ato de educar, com os fazeres pedagógicos, uma vez que nossa visão de mundo e de homem se realiza por nossa elaboração do contexto histórico, social e cultural, pois enquanto sujeitos contidos no mundo social elaboram situações histórico-sociais específicas. A não compreensão destes aspectos psicossociológicos do profissional da educação, notadamente da educação básica envolve não abranger uma dimensão significativa para a busca da qualidade da educação, pois dela emergem os saberes.

E o PIBID em sua proposta, levando a que o licenciando entre em contato com seu espaço de atuação profissional futuro, antecipadamente, possui as condições de possibilidade para compreendendo a realidade tal como ela é em seu respectivo contexto micro e macro é conduzido a incorporar-se de uma consciência da situação e da captação dos problemas existentes, que gera como produto a intervenção necessária na realidade.

A trajetória do aluno em seus saberes e fazeres pedagógicos a partir de sua vida acadêmica e sua inserção no PIBID, não é uma trajetória que possa

ser pensada em algo acabado, finalizado, mas constitui-se no início de um caminho de descobertas, de construções da vigilância da reflexão, que envolve a compreensão dos determinantes contextuais macro e micro, a conscientização das situações vividas, que difere muito das propostas conservadoras ainda presentes no campo educacional brasileiro e da concepção governamental.

A qualidade na educação incorpora a qualidade da formação do profissional da educação e a qualidade deste profissional encontra-se em relação de interdependência entre a sua compreensão da realidade e os instrumentos e ferramentas que constrói para isto e os seus saberes e fazeres pedagógicos que adquire relacionando teoria e prática.

O desenvolvimento do conhecimento, de campos do saber, envolve sempre novos olhares sobre a realidade, que permitem questionamentos, problematizações, atravessamentos, sobre o que está posto no campo das existências sociais, pois não se transforma a existência se não empregar-se a vigilância da reflexão. Caso contrário, ficamos no campo das análises do “mais do mesmo”, reproduzindo o que está com a consciência falsa da mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que buscamos no presente trabalho, foi tentar deixar explícita a significação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no que ele proporciona enquanto conhecimento advindo da atividade prática para além dos muros da academia, permitindo a relação efetiva entre teoria e prática.

É no contexto vivenciado, que o licenciando tem oportunidade de problematizar sobre a sua formação acadêmica e a realidade prática na qual terá de atuar. Ou seja, questionar sobre situações que não estão contidas no espaço de suas aulas na universidade e tomar delas consciência. Este fato em si mesmo é contribuinte da formação adequada dos professores, pois permite um conhecimento não em fragmentos, mas em totalidade pela vinculação do vivido e do explicado em teoria.

Geralmente alguns alunos queixam-se de que o que aprendem na Universidade se diferencia do que encontram na prática. Esta queixa se esvai a partir da participação do aluno no Programa, pois lhe permite refletir sobre

os problemas, buscar alternativas, examinar as possibilidades de construir objetivos realizáveis, o que é significativo para toda e qualquer discussão e reflexão sobre a educação nacional, fato não recorrente no campo educacional brasileiro, onde muito mais se reproduz discursos do que buscar-se a vigilância da reflexão que gera o efetivo conhecimento.

Assim o ato de conhecer e aprender são concebidos em sua integralidade, favorecendo sobremaneira a qualidade na educação porque proporciona à formação de um profissional que é apto a relacionar teoria e prática e exercer a reflexão. Este é um saber da experiência docente que o PIBID propicia aos alunos dos cursos de licenciatura brasileiros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, p:1381-1416, out. dez. 2010.

MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. São Paulo. Ed. Vozes: 1987.

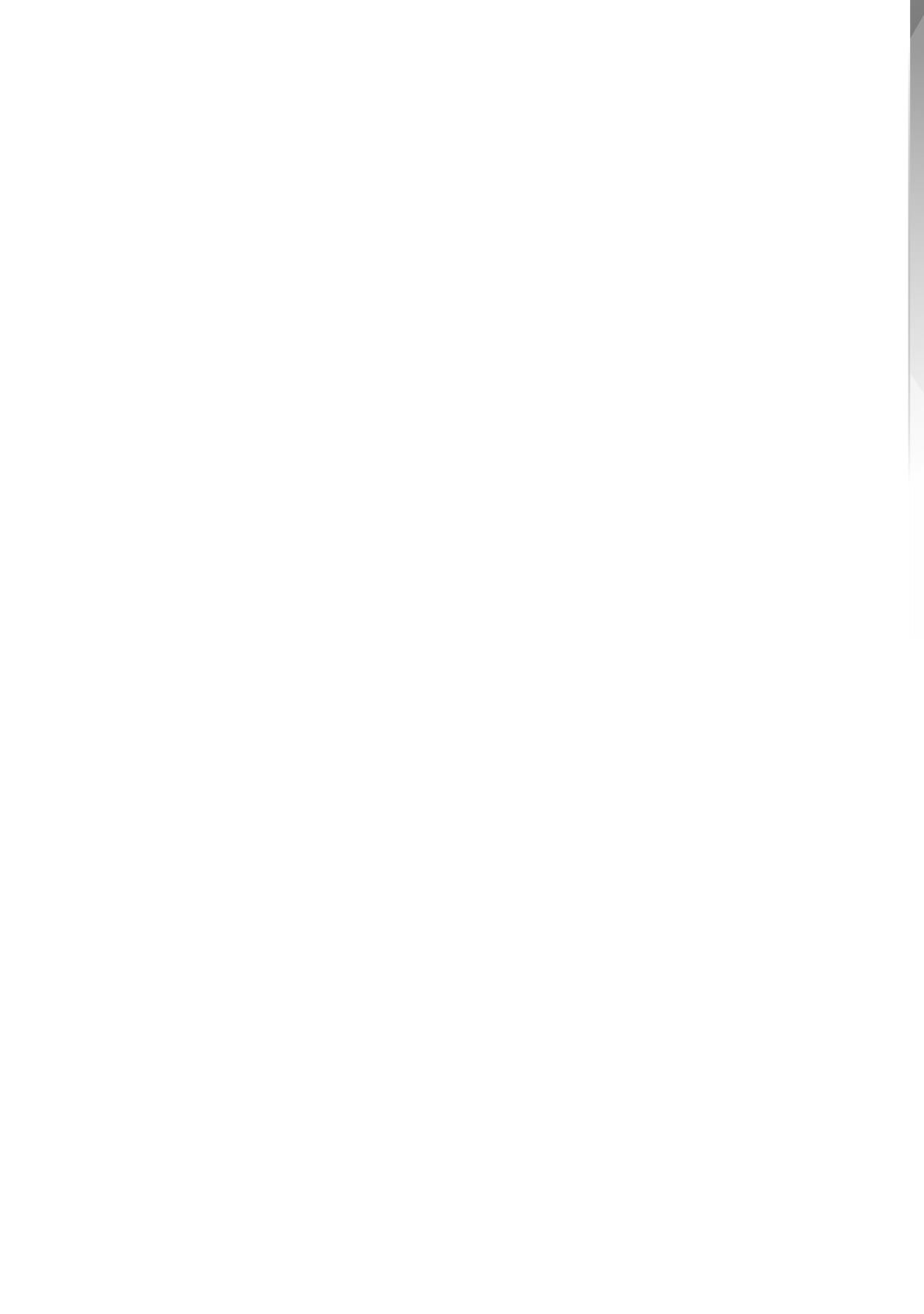
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOURA, Paulo Gabriel. Novas formas de Organização e Participação. In: **Sociedade e Contemporaneidade**. Curitiba, Ed. Ibepex, 2009.

NERY, M.C.R. **Sociologia da Educação**. Curitiba. Editora Ibepex: 2008.

NÓVOA, A. Os professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSADOR, Claudia S. Gestão Escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n.123, p:477-492, abr.-jun.2013.



CONSTELAÇÕES: ARTES VISUAIS, INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E COMPARTILHAR INDAGAÇÕES

Igor Moraes Simões¹

SOBRE CONSTELAÇÕES

Constelações. Uma constelação é formada por pontos distintos, agrupados, mas individuais, sozinhos, mas em conjunto. Cada um desses pontos tem com o tempo uma relação distinta.

São visíveis de formas várias. Se se alteram pelo olho, pelo instrumento, pelo posicionamento e pelo lugar que o corpo visualizador ocupa.

Começo com essa versão flexível, livre, solta, de constelação para trazer nesse escrito algumas das experiências construídas desde o interior do Subprojeto Pibid/ Artes Visuais-UERGS Montenegro.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência tem se constituído como um dos principais instrumentos políticos de mudanças no campo da educação. No entanto, de que político estamos falando aqui?

O francês Jacques Rancière (2014) nos diz que é da ordem da política fundar alterações no tecido do sensível. Produzir novas possibilidades àquilo que está dado, encharcar de acontecimentos aquilo que entendemos como ordem, como dado, como imutável. O contrário disso é o policialesco. O PIBID é o político em sua plenitude.

Meninos e meninas em formação docente, professores, alunos e alunas, comunidade escolar se entrelaçam na descoberta de outras escolas possíveis.

1 Professor assistente de história, teoria e crítica da arte e metodologia e prática do ensino da arte/ UERGS. Doutorando em Artes Visuais- História, teoria e crítica da Arte/ Instituto de Arte- UFRGS. Mestre em educação FAE/ UFPEL- Licenciado em Artes Visuais- UFPEL. Coordenador de Área Pibid- UERGS- Subprojeto Artes Visuais .EMAIL: igorartes@hotmail.com

Não! Não trato aqui de uma ânsia modernista que nega a escola que está inscrita nos dias para fundar o novo. Falo sim, de uma escola reencontrada. Uma Escola encontrada de novo. Encontrada naquelas pequenas coisas que ela, em si já é: um espaço de lidar com dissensos, com desencontros de expectativas, com não saberes e, por isso, com a produção de outros horizontes possíveis.

Durante o período de trabalho com o subprojeto de Artes visuais, na escola Municipal Dr. Walter Belian, o tempo se dilatou para fazer caber mais do que o esperado. Em cada observação, em cada reunião, em cada nova proposição da escola ou dos pibidianos, uma fresta se abriu para percebermos o quanto não sabemos. Ainda, o quanto esse não saber é produtor.

Entre as muitas características desse cambiante grupo, formado em seu núcleo por 9 bolsistas, um coordenador de área, uma supervisora e uma escola pública, cabe destacar uma entre tantas características: a vontade de compartilhar com o outro. Esse outro que por vezes foram os agentes da comunidade escolar, em outros momentos os colegas de subprojeto e em muitos casos um grupo mais amplo de professores locais e até estrangeiros, os colegas de curso que não são integrantes do Pibid e ainda, a própria cidade.

Assim, esse escrito traz alguns registros dessas ações. Antes de enumerá-las é preciso lembrar que o que sempre esteve por traz dessas atividades foi uma disposição dos pibidianos em compartilhar suas dúvidas, suas produções e criar espaços de trocas.

De certa forma, essa predisposição produziu uma característica: esse é um subprojeto com muitos projetos que se estendem à escuta.

TROCA, ESCUTA, EVENTO: O QUE FOI E O QUE FICOU

O PIBID, como todos que leram até aqui, sabem, trata-se de uma rara oportunidade de trocas entre escola, universidade, professores em atividade, licenciando em formação e além. Além. Além da escola em toda a vibração de seus espaços e vidas, além da sala de aula, da reunião semanal, das trocas de experiência. O Pibid, no curso de artes visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tornou-se a partir das proposições do grupo, uma espécie de usina. Talvez um lugar entre uma usina e uma oficina onde todos são mestres e aprendizes.

Para tanto, algumas estratégias foram adotadas. Mas entre todas, a mais importante é a constante escuta. Ouvir aquilo que não encontra as palavras certas e, a partir daí procurar pares para o não saber. O que isso significa? Encontrar no outro não a resposta que ilumina. Mas ver no colega, no aluno, na professora da escola, no passante, uma possibilidade. Ainda, um companheiro em uma longa viagem pelo caminho das indagações. Talvez esse seja um resumo poético e conciso das ações que esse texto relata. Nenhuma delas nasce na coordenação, na supervisão, nos bolsistas de iniciação à docência. Todas nascem de todos e de alguns outros que nos atravessam nessa oficina /feira de não saber. Constelações móveis que nascem e que podem ser efêmeras ou perenes.

Por não saber é preciso encontrar maneiras de resolver aquilo que se apresenta. Entender que aquilo que se resolve, não se fixa e é relativo aquele amontoado que se constitui no instante.

No entanto, para poder ampliar os parceiros de viagem pela estrada da ignorância-Uma ignorância que não é desprovida de informações. Uma ignorância que ecoa Rancière (2014) foi se tornando cada vez mais urgente criar espaços onde o compartilhar fosse a regra.

Grupos de estudo, encontros, seminários, mediações em exposições, elaborações de materiais pedagógicos. Sempre movidos pela vontade de estar com colegas, alunos, professores, comunidade.

As notas que seguem abaixo tentam dar conta de apontar os vestígios daquilo que foi construído em cada uma dessas oportunidades.

DIALOGARTE: UM NOME PARA FALAR E ESCUTAR SOBRE ARTE E SEU ENSINO

No ano de 2015, ainda sob a coordenação da professora Carmen Capra, um desafio: diante da impossibilidade da maioria dos bolsistas, ainda compreendendo cada nuance do programa, de participar do seminário institucional é proposto pela coordenadora do subprojeto a realização de um evento. Tomada a decisão, alunos e alunas bolsistas, supervisor e coordenação começam a elaborar o “Dialogarte”. A proposta foi sendo construída no movimento em que as conversas entre escola e universidade aconteciam e, naquele instante surgiu essa espécie de encontro anual.

Foram selecionados trabalhos realizados pelos bolsistas na escola, a produção de alunos, relatos de experiência. O encontro acaba por se tornar assim, uma espécie de inventário. Um relatório presencial do que de mais potente aconteceu durante aquele ano.

Desde então, o Dialogarte foi em diferentes formatos sendo reeditado a partir das necessidades que surgiam entre as partes que formam o subprojeto.

No ano de 2016, a escola reuniu professores tanto da Walter Belian, como de outras instituições para discutir “O lugar da Arte na Escola, a partir de palestra ministrado pela professora Carmen Capra, à época em meio a investigação que viria a dar origem a sua tese de doutoramento e da Coordenadora Institucional do Pibid, prof. Sandra Lemos, que tratou da Escola diante das demandas contemporâneas e das transformações que vinham sendo pautadas pelo governo naquele ano e que acabaram por constituir um abalo a muitas das conquistas construídas ao longo das lutas pela escola, arte, educação e formação de professores de arte.

Uma recepção com café, bolo e doces onde a confraternização dos professores da escola uniu-se aqueles que chegavam da universidade. Em pouco tempo, na roda de conversas já não haviam palestrantes e ouvintes. Tínhamos ali, naquele espaço, produzido a associação que reside na própria ideia do Programa. Uma outra trama, outras costuras, a não hierarquização entre docência universitária e escolar. A noite chegou e ali estavam os pibidianos, as professoras que vinham da universidade e os professores das mais diferentes escolas em um arranjo que remete a constelação de que falava no início. Éramos um grupo com tempos e intensidades distintas mas sem perder a unidade daquilo que projetávamos: a escola como um espaço prenhe de possibilidades.

MOSTRA ACADÊMICA DAS ARTES VISUAIS: PROTAGONISMO DISCENTE E CURADORIA COMPARTILHADA

Dentre as atividades desenvolvidas no interior do curso de Artes Visuais da Uergs está a sua mostra acadêmica. Em edições anteriores a mostra envolvia os alunos a partir de proposições, geralmente, organizadas no formato de exposição em sala considerada adequada e com a curadoria de um dos professores do curso.

Talvez para um leitor que não transite entre a enorme miríade de questões que rondam contemporaneamente o campo da arte, a descrição que aqui ganha corpo não seja suficiente para demonstrar o que está em jogo nesse formato de mostra. As Artes visuais passaram ao longo dos anos, em especial desde a década de 60, do século XX assistindo embates entre artistas e instituições e ainda se deparando com a formulação de práticas alargadas do que seja arte, artista, autoria e exposição. Essa discussão que não se dá de forma isolada do que acontece em outros campos do saber pode ser resumida na citação de um recorrente autor das bibliografias de arte contemporânea. Michael Archer (2008) nos diz sobre essas mudanças:

“No início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura(...)Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto a esse sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referia como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplos de atividades” (p. 01)

Somam-se a essas novas modalidades de produção artística como a performance, o objeto, a fotografia, o vídeo, aquilo que conceitualmente chamamos de crítica institucional. A crítica Institucional pode ser compreendida como um movimento produzido no campo da arte de questionamento das definições sedimentadas de arte, artistas, objetos e materiais considerados válidos para a prática artística, a objetificação do pensamento e o estremecimento das diferentes configurações de instituições que vinham desde o século XVIII, pelo menos, formatando o sistema como o espaço da galeria, a neutralidade do espaço expositivo, o museu, e as grandes narrativas unificadoras da história da arte.

Nesse sentido a ascensão do curador como articulador das narrativas expositivas se dá de maneira próxima ao próprio questionamento das noções de autoria.

Essa breve digressão, simplificada, por alguns sentidos que ainda pairam sobre aquilo que nomeamos como arte contemporânea esteve por trás da participação dos alunos do PIBID de Artes Visuais na concepção e coordenação da mostra acadêmica. Some-se a isso ainda, a proposição dos professores do

curso de Artes Visuais de apostar no protagonismo dos alunos e em uma não dissociação entre as práticas docentes e poéticas.

Surgiu então entre docentes e acadêmicos uma proposta que já havia sido discutida e iniciada pela professora Mariana Silva da Silva, em uma das cadeiras do curso: Uma mostra que saísse dos espaços expositivos e ocupasse a cidade. Junte-se a isso a supressão de uma figura curatorial, plasmada em um único sujeito, em nome de uma produção coletiva. Uma produção de sentido que alinhasse os conflitos que surgem da produção em grupo, aquilo que baseado em Boris Groys (2015) chamaremos de curadoria compartilhada. Ou seja, algo que se dá entre propositores poéticos, organizadores da exposição e os docentes que ali estão envolvidos.

A cidade em diferentes possibilidades, desde suas gentes, suas ruas, suas construções. O tecido urbano de Montenegro seria o espaço de intervenções dos alunos de Artes Visuais e de outros cursos de arte da unidade que, mediante convite ou inscrição apresentariam propostas para a ação.

Rapidamente, os pibidianos de Artes visuais, viram ali a possibilidade de um exercício novo e expandido de suas práticas e chamados a assumir a coordenação da mostra organizaram roteiros de circulação pelos espaços onde as propostas ocorreriam, selecionaram e convidaram trabalhos realizados pelos colegas em investigações individuais e/ou desenvolvidas nas disciplinas e a Mostra aconteceu.

Durante a noite do dia 26 de junho de 2017, um grupo atento e curioso saiu pelas ruas de Montenegro. A primeira praça, situada na zona mais central do município foi ocupado com corpos que discursavam sobre mulheres negras, imagens de figuras políticas que sofriam intervenção do público, pequenos e delicados consultórios com previsões que oscilavam entre a escrita e o desenho sobre ficções de futuros amorosos, corpos que oscilavam entre a dança, o teatro e expunham em suas ações os limites esfumados da compreensão sobre a arte contemporânea. Ao continuar o trajeto outras pessoas iam se somando ao grupo inicial e um cortejo de estudantes, professores e comunidade se viram diante de igrejas noturnas com figuras que partiam de cenas conhecidas como a noiva atrasada para a entrada na igreja que subitamente se revelava como uma distensão dessa figura. Uma noiva diante da grade do templo. Uma noiva diante da grade

do tempo que portava objetos estranhos e um pedaço do que parecia ser carne, víscera. Uma noiva e um templo, figuras conhecidas entravam agora em uma nova relação de sentidos onde o estranhamento era produtivo. Sentados em gramados o grupo de caminhantes assistiu imagens projetadas e intervenções cênicas. Última parada, última praça: uma mulher dorme em uma cama no espaço público. Mais um sem teto na noite fria do junho? Uma performance? Uma intervenção? Que nome dar àquilo que ali acontecia? O nome não era importante, o trabalho de investigação de uma das acadêmicas de Artes visuais era o disparador de dúvidas de não saberes. Mais adiante, luzes e corpos dançantes, uma banca onde se servia café e se trocava receitas. Um trabalho onde o compartilhar era a dimensão mais simples, bonita e ilustrativa daquilo que pode uma arte que encontra a esfera do comum. Que encontra o outro sem necessidade de aviso prévio. Uma arte que é desculpa para estar junto à cidade e aos seus diversos tipos. A mostra acadêmica de Artes visuais de 2017 acabou por ser um exercício de encontro. Ainda, para os professores do curso uma pista de que entregar aos alunos o protagonismo de ações pode ser uma saída para uma formação docente mais próxima daquilo que entendemos como arte e como educação em tempos tão obscuros como esses que compartilhamos.

MEDIAÇÕES: A EXPOSIÇÃO COMO ESPAÇO DE (NÃO) SABERES

Os espaços de exercício da docência em artes visuais se ampliaram tanto quanto seu repertório. O professor de arte exerce seu trabalho desde o espaço afirmativo da escola até outras instituições do campo da arte, como o museu, a grande mostra, o espaço expositivo. A curadoria educativa é, no curso de Artes Visuais que abriga o subprojeto do PIBID, uma recorrência. Através de convênio com o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli-MARGS, diversas ações são desenvolvidas desde o ano de 2012, em projetos coordenados pelos professores do curso de artes Visuais-licenciatura. Entre eles, cabe citar os encontros do projeto Vincular, coordenado pela professora Carmen Capra, O curso de Formação de Mediadores, coordenado pela professora Mariane Rotter, os encontros de História, Teoria e Crítica da arte, coordenado por mim, além da publicação de livro e materiais didáticos que

acompanham as exposições. Em todos os projetos o foco é a compreensão do museu como um espaço de atuação docente e de formação em arte.

Esses movimentos que envolvem alunos da graduação, professores, os diversos públicos do museu e profissionais da área da arte e da educação motivaram o subprojeto de artes visuais a trazer um pouco dessa dimensão da atuação docente para as operações que tomam corpo em seus projetos.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FundArte, que sedia os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, através de aluguel, compartilha com a universidade a agenda da Galeria de Arte Loíde Schwambach. Durante todo o ano entre as exposições propostas pela Fundarte e aquelas que partem da graduação em artes visuais da UERGS são realizadas atividades de mediação para diferentes públicos, em especial a comunidade escolar do município.

O que são essas atividades de mediação? Compreende-se que as possibilidades de ação com um trabalho artístico, posto em relação com outros no espaço expositivo, são inúmeras. O trabalho e a exposição são disparadores para o encontro entre alunos, professores e públicos diversos com o pensamento em arte e com formas múltiplas de construção de saberes mas principalmente de interrogações possíveis na interação entre indivíduos e proposições artísticas. Mais do que “Ensinar” sobre o que “é” o trabalho artístico exposto, a mediação quer, em grande parte dos casos, estabelecer perguntas possíveis que possam fazer mover o pensamento daquele que entra em contato com a arte e suas polissêmicas possibilidades. Com conceitos como esse, o subprojeto, sempre mirando possibilidades de encontro e compartilhamento com outros começou a reservar parte de seus estudos para a mediação entre conceitos possíveis e práticas. As produções surgidas daí foram desde exercícios propostos a partir das mostras, até a mediação não apenas com turmas da escola Walter Belian mas também com outros grupos previamente agendados pela galeria.

A partir da leitura de textos, de tempos em silêncio e fala no interior do espaço expositivo, dos olhos que percorriam a galeria para olhar o trabalho, mas não apenas, olhar sua relação no contexto das mostras e ver naquelas “montagens” provocações possíveis para pensar junto com o outro, o outro que é aluno da escola, que é o colega de curso, da universidade foram construídas algumas das propostas que citamos aqui.

Os pibidianos elaboraram propostas de mediação para obras de acervo, como forma de estudo. Nessa primeira etapa, os disparadores não foram obras fisicamente presentes, mas aquelas que eram citadas em alguns dos referenciais bibliográficos. O passo seguinte foi a elaboração de propostas de mediação para a exposição anual *Através da Imagem*. A mostra tem curadoria da professora Mariane Rotter e todo o ano, celebra o mês da fotografia com exposições pensadas para a galeria. Cabe salientar que no ano de 2016, a exposição teve como subtema um recorte do acervo de fotografias do MARGS e foi a partir, não apenas das fotografias isoladas, das suas disposições no espaço expositivo que os pibidianos se reuniram para elaborar as propostas de mediação e exercício. Como usar aquelas montagens para acompanhar diferentes públicos na construção de seus problemas diante da fotografia como arte? Como se dá a noção entre narrativa e fotografia? Temas que parecem espinhosos mesmo para aqueles que tem uma proximidade maior com as artes visuais foram desdobrados em jogos de olhar, proposição de novos arranjos expositivos, aproximações entre o espaço representado da fotografia e o espaço da vida dos visitantes.

O processo de pensar uma exposição e sua dimensão de espaço de saberes e não saberes sobre arte não são (ou não deveriam ser) isolados. Estar com o artista, se possível, com o curador ou curadora da mostra, entender que ideias estão em circuito a partir daquelas leituras que acabam por ser uma entre diferentes possibilidades de compreensão da exposição é uma etapa instigante e plenamente viva dos procedimentos possíveis na elaboração de um projeto pedagógico para a exposição. Foi dessa forma, que em meio a uma tarde de quinta um grupo de pibidianos se colocou em círculo em volta de uma mesa para perguntar, sugerir e tentar encontrar conexões entre a produção da artista e ativista dos movimentos LGBTQI Marina Reidel e do Artista Sandro Ka, curador da Mostra *Via Crucis- Da margem à consagração*. A mostra trazia uma série de objetos que operavam como uma instalação, na galeria, reunindo elementos de diferentes procedências que reunidos construíam uma narrativa que tocava da autorreferência às diversas formas de violência, opressão e silenciamento a que estão submetidos os corpos de homens e mulheres gays, lésbicas e trans.

Escrever hoje, sobre essa experiência dos pibidianos ao mediar uma exposição como aquela, ganha contornos e cores novas. Em um período de franco

ataque às possibilidades de abertura de conversas entre a arte, temas que saem das mais diferentes pautas sociais e a aproximação de crianças e adolescentes desses espaços legítimos de aprendizado sobre temas que extrapolam a arte por si, ganham uma dimensão política que se, por um lado sempre esteve presente nas ações desse subprojeto, hoje recebem um tom ainda mais afirmativo na postura sobre estar junto no aprender e desaprender sobre a arte e a vida.

Ainda, no início do 1º semestre de 2017, foi desenvolvido estudo e exercícios de mediação para o projeto Salas, em especial, a exposição Manifesto. O projeto apresentava os relatos de estagiários do curso de artes visuais e a montagem simultânea da mostra Manifesto, desenvolvida no laboratório de curadoria da disciplina de arte contemporânea. A exposição abordava a palavra Manifesto, nas suas mais diferentes acepções e também foi resultado de uma curadoria compartilhada entre os alunos que cursaram o componente curricular, no semestre anterior.

A inclusão da discussão sobre mostras e exposições e a ação docente nesses contextos é fundamental na formação docente em artes visuais tanto no que tange ao trabalho desenvolvido no ensino formal como no que se refere a possibilidade de atuação do professor em diferentes instituições do multiverso da arte contemporânea.

SEMINÁRIOS: A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E A COMUNIDADE REUNIDOS PARA PENSAR AS ARTES E AS EDUCAÇÃOES.

Encontrar. Quem chegou até esse ponto na leitura desse escrito já percebeu que encontros e partilhas são algumas das palavras mais recorrentes aqui.

Os seminários realizados em 2017, em parceria com os demais subprojetos da Unidade de Montenegro ou próximo às disciplinas do currículo do curso, foram nesse contexto, uma abertura de toda a faculdade para um público mais amplo que os seus alunos.

Foram duas atividades realizadas nesse formato. A primeira delas foi o encontro sobre as reformas vindas a partir das formulações da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O debate já, de diferentes formas, era pauta constante nas reuniões do grupo, nas escolas, na universidade. A arte e sua presença no ensino escolar eram centrais nos temas das discussões uma vez

que as alterações podem e já começam a produzir um forte impacto em uma disciplina indispensável na formação de alunos e alunas das escolas brasileiras. Assim, reuniram-se coordenadores, Bolsistas ID e supervisores para a realização do 1º Encontro PIBID UERGS/Artes Visuais, Dança e Teatro: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino das artes na Educação Básica. Um trabalho conjunto que permitiu com a ação de alunos, professores, Coordenadores e supervisores a participação do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, realizando palestra de abertura e iniciando dois dias de discussão, estudos relatos e estratégias para compreender como as alterações trazidas na lei abalam os encaminhamentos de professores em formação, aqueles que já atuam na escola, alunos e alunas e a sociedade brasileira, de forma geral e direta. A atividade trouxe para dentro de uma lotada sala de aula da UERGS, professoras e professores das redes municipais e estaduais, representantes das secretaria e coordenação de educação.

Na mesma direção, o subprojeto Artes Visuais promoveu o 1º Seminário Histórias e Narrativas da Arte: Políticas, complexidades e permanências. Durante todo o dia 22 de agosto desse ano, mais de 150 participantes assistiram as produções de alunos da UERGS debatendo sobre Arte, Política, Ensino da Arte, Histórias da arte e abordagens possíveis na educação. Na ocasião, um auditório lotado ouviu a professora Carmen Capra, abordar as “operações com a arte na formação de docentes” e a mestra e professora Taís Ritter Dias, apresentando sua pesquisa de mestrado “Ensino da arte e feminismos: urdidas entre relações de poder e resistência”.

O QUE VEM DE FORA E NOS ATINGE: TROCAS COM A PROFESSORA GLÓRIA JOVÉ (UNIVERSIDADE DE LLEIDA- ESPANHA)

Uma proposta: O Pibid de Artes visuais poderia receber a professora Gloria Jové, da Universidade de Lleida (Espanha) para um encontro de trabalho com alunos pibidianos e demais acadêmicos de Artes Visuais. Um desafio: Haveria pouco tempo para organizarmos o grupo para a passagem da professora que estava realizando suas pesquisas em Porto Alegre, no grupo de Pesquisa ArteVersa, coordenado pela prof. Dra. Luciana Loponte (UFRGS) e que tem como um dos membros a prof. Carmen Capra.

A professora Gloria Jové vem ao longo dos anos desde o interior de um curso de pedagogia, desenvolvendo projetos educativos para bienais (como a bienal do Mercosul) e ações que trazem a arte como disparadora de pensamentos sobre ensino, formas de saber e de revisitar o mundo, a cultura, o próximo e o distante. Realiza atividades com artistas, curadores, instituições de alcance internacional sem tirar os pés do chão da escola.

A espera: Os Pibidianos se organizam para receber uma autoridade. Algumas garrafas de café, alguns petiscos, apresentações de seus projetos.

O encontro: nada do que planejavamos aconteceu. Aquele era um momento de lidar com o inesperado. Rompendo qualquer hierarquia, a professora Gloria adentrou a sala com o olhar de professora, estudante, pesquisadora, aprendiz. Anotou, ouviu, espantou-se e propôs: Propôs que nossas ordens de apresentações fossem emaranhadas, que nossas escritas não buscassem o novo, mas o retorno ao já produzido, olhou e mostrou produções de alunos de Montenegro e de Lleida. Sua voz ecoava junto a dos alunos, professores, supervisores e membros da equipe diretiva da escola Walter Belian. Praticou conosco escuta, fala e principalmente colocou-nos em direção a um fascinante não saber, para a descoberta, para a arte e a escola como espaço de invenções, de criação.

Ainda hoje, em algumas das reuniões do subprojeto aquela tarde de trocas, cafés, anotações, dúvidas e (não) saberes se faz presente. Além das re-verberações abriu-se a partir desse encontro um canal constante para trocas entre o curso de Artes Visuais da UERGS, Pibidianos e o grupo de pesquisa, *Espai Híbrid*, coordenado pela professora Gloria na Faculdade de Educação, Psicologia e Trabalho social, na Universidade de Lleida, na cidade de mesmo nome, na Catalunha, Espanha.

SOBRE UM PONTO QUE ESPERAMOS NÃO SEJA FINAL

Assumi a coordenação do Pibid, no ano de 2016. Era, fazendo alusão ao título da Bienal de São Paulo, daquele ano, a Incerteza Viva. Essa Incerteza vinha desde os diversos ataques que o programa sofria na época, ameaçado por reformulações e cortes orçamentários até a chegada em um grupo já formado e próximo da rotina de trabalho empreendida com esmero pela

minha colega, prof. Carmen Capra, que não à toa é tão recorrentemente citada nesse artigo. Talvez, por que mesmo ao sair da coordenação, uma vez vivenciado o PIBID, ele se faz necessidade, presença, algo da ordem do dia. A viva Incerteza também vinha desse não saber que mobiliza mas assusta, desloca mas desassossega. Sem querer concluir com um tom de autorreferência, devo assinalar que as incertezas e dúvidas e não saberes do meu novo papel como coordenador foram amenizadas com a atenção e a prática agregadora de cada bolsista ID do Subprojeto de Artes Visuais. Foi ali, em meio a dúvida e o acolhimento que foram brotando a aposta na horizontalidade das decisões, no protagonismo do grupo, na afirmação do encontro e do compartilhamento. Desde então, todas as decisões da vida cotidiana do subprojeto passaram a ser objeto de todos e todas. Juntos fazemos a seleção de novos integrantes, a discussão de cada proposição, o relatório anual de atividades. Também é dessa forma, que nos alinhamos aos colegas da Unidade de Montenegro, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e do país pela manutenção de um programa que se justifica a cada novo relato, a cada nova proposta, a cada encontro entre o aluno em formação e o professor da escola.

As escolas e universidades se alinham na batalha pela continuidade de um projeto que não pode ser resumida em números, embora os tenha para apresentar, mas que, acima de tudo, se justifica por reapresentar ao Brasil a escola e a docência como espaço de encontros, de afetos que produzem, e de convivência de diferentes expectativas, possibilidades e poderes. A escola, a universidade, o licenciando e o professor que surgem após a experiência do Pibid reaparece empoderada. A escola que chega com o Pibid lembra-nos diariamente que mesmo depois de anos uma constelação ainda pode iluminar a mais escura das noites. Noites tão cheias de trevas como essa, que por ora, estamos imersos. Porém acordados.

REFERÊNCIAS

Archer, Michael. **Arte Contemporânea: Uma história Concisa**. Ed. Martins Fontes, 2008

GROYS, Boris. **Arte Poder**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

RAUNIG, Gerald and Gene Ray (eds). **Art and contemporary Critical Practice: Reinventing Institutional Critique**. Londres: Mayfly Books, 2009, (PDF).

SOBRE PIBID, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA “BORBOLETRAR”

Sandra Monteiro Lemos¹

No “livro sobre nada”, Manoel de Barros, diferentemente de Flaubert – que também escreveu livro sobre o nada, porém falando do nada a partir de um livro que presa o estilo –, nos desafia a pensar sobre seu desejo de escrever um livro sobre o “nada mesmo” (BARROS, 1996, p.7). Nessa escrita o autoralaria da possibilidade de ampliarmos nossos pensamentos, como um “abridor de amanhecer”. Nesse sentido, e ao reconhecer a incompletude como a maior riqueza humana, o autor nos impulsiona a seguir em frente, buscar o novo, o ainda não feito. Em seu poema “Retrato do artista quando coisa”, Barros afirma querer “renovar o homem usando borboletas”.

O parágrafo acima delinea a intensão desse texto de ser um convite à reflexão sobre a formação de professores em confluência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Apresenta na sua sequencia algumas experiências vividas no fazer docente, no programa desenvolvido na Universidade Estadual no Rio Grande do Sul – UERGS e ao final, fornece, talvez, alguns indícios para “borboletar”.

¹ Doutora e Mestre em Educação (UFRGS) - Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora Adjunta (UERGS) nos cursos de Artes e Pedagogia. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação (UERGS). Coordenadora Institucional do PIBID/UERGS. Coordenadora Estadual do ForPIBID-RS. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538060737640206>. Email: sandralemos.m@terra.com.br

DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Na contemporaneidade assistimos a uma abundância de discursos² sobre a educação e a escola, advindos das mais diversas áreas e perspectivas: alguns criticando a educação e a escola que temos ou aquela que (nos) falta; outros apontando culpados pelos seus fracassos de diversas ordens; outros tantos buscando e propondo possíveis soluções para seus problemas, seja adotando e sugerindo “novas” estratégias para mudanças – envolvendo currículos, metodologias, formação docente, maneiras de gestão, ou mesmo colocando a educação e a escola no divã, na delegacia, no consultório, dentre outros lugares e espaços. Não é raro encontrarmos, em jornais e revistas, matérias enfatizando, especialmente, os conflitos entre alunos e professores, causando perplexidade a qualquer pessoa que se preocupa com a educação, seja por seu caráter sensacionalista, algumas vezes, seja pela cruel “realidade” que assola a escola como instituição. Acontece, porém, que nós, professores, sabemos que a escola e todo seu entorno não é feita somente de tais mazelas, adversidades e tristezas, mas também comporta inúmeras situações produtivas e enriquecedoras que acontecem naquele ambiente. Contudo, tais fatos, talvez, não sejam considerados como “boa” notícia ou mesmo como fatos que se prestassem à divulgação. E assim, ao não apresentarmos contrapontos diante de alguns discursos – materializados através de imagens e textos – corroboramos criando e reproduzindo determinadas realidades que se generalizam ao descrever “verdades” sobre a docência, sobre os alunos contemporâneos ou mesmo sobre a escola, a formação de professores e a educação nos tempos atuais.

2 O conceito de **discurso**, neste texto, é tomado no sentido foucaultiano, qual seja, “um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. (Foucault, 1987, p 124). Ele abrange conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais, como, por exemplo, o discurso da ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico. No contexto pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social.

SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos sobre formação de professores – seja inicial ou continuada – vem há muito tempo tendo presença garantida em seminários e congressos de educação. O tema vem sendo foco de reflexões tanto na academia, quanto fora dela.

Discussões sobre docência e profissionalismo, inclusive, vem servindo de munição para acalorados embates nas mais diversas áreas especialmente na política e no jornalismo.

Já nos congressos e eventos da área da educação, as discussões permeiam sobre qual seria a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio) e, mais recentemente, do professor de ensino superior (ISAIA, 2003, 2005, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2007, 2008; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007; ARAÚJO, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2008), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. No entanto, há consenso entre alguns pesquisadores de que dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de “sólida formação dos educadores”, da “integração de teoria e prática”, da “interdisciplinaridade” etc. Nesse sentido, as preocupações sobre a formação docente continuam a se aproximar da concepção de Comênio (*Didática Magna*, 1657), segundo a qual o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. Isso posto, não seria difícil encontrar e localizar, na contemporaneidade, ecos e reverberações desse mesmo discurso, tanto vindo de professores e alunos, quanto de instituições educacionais.

Reiterando a argumentação do parágrafo anterior, é comum ao indagarmos sobre o que esperam de uma disciplina como a de Didática, por exemplo – tanto na graduação quanto na pós-graduação, recebermos como resposta: as técnicas de ensino. Mesmo porque, de uma forma ou de outra, a maioria dos professores aprenderam a ensinar com sua experiência e com seus modelos de professores, dos quais foram alunos. Esses modelos vão sendo construídos desde muito cedo, pois é o professor, muito provavelmente,

um dos primeiros profissionais que temos contato na infância e passamos boa parte com ele, até a idade adulta. Nesse sentido, é possível entender o quanto os discursos sobre a educação caracterizam-se por serem historicamente construídos, envolvidos em formas de saber e relações de poder.

Por outro lado, ao se discutir sobre a formação de professores, é imprescindível pensarmos sobre a construção da identidade docente. Tal proposta de discussão seria uma forma de estarmos atentos à política de representação que instituem discursos disseminados por grupos e indivíduos, que tanto operam na disputa por espaços acadêmicos, quanto são atuantes na gestão do Estado e/ou de instituições. Igualmente, é preciso atentar para os efeitos práticos e as políticas de verdade que os discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica têm ajudado a configurar, operando na fabricação de determinados “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 1999, p. 142)

Assim, ao colocarmos em suspeição alguns pontos que vêm sendo tomados rotineiramente no debate sobre a docência, podemos relativizar alguns discursos que almejam estar prontos e acabados. Nesse sentido, reportando-me a Veiga-Neto (2007), trata-se de abrir espaços para outras formas de pensar a educação e a docência diante de determinados discursos que pretendem ser salvacionistas, conscientizadores e libertadores. Partindo dessa mesma perspectiva, nos últimos anos, alguns autores brasileiros como Silveira (1997, 1998, 2002, 2008), Costa (1995, 1998, 2000), Silveira e Costa (1998), Fabris (1999), Garcia (2002), dentre outros, têm contribuído imensamente para ampliar entendimentos sobre a docência. Ao conseguirem deslocar o centro do debate, antes pautado por pesquisas que discutiam e examinavam a “eficiência” do professor, esses autores passam a entender a docência como uma atividade ocupacional dentre tantas outras, mergulhada num cotidiano e marcada por contingências e circunstâncias sociais e culturais. Dessa forma a docência passa a ser investigada a partir das representações que dela se fazem em distintos artefatos culturais e tipos de textos: textos legais, histórias da literatura infanto-juvenil, filmes, revistas pedagógicas, periódicos, peças publicitárias, cartuns, etc. Um dos desencadeadores de diferentes focos das pesquisas sobre a docência,

reconhecido por alguns pesquisadores, teria sido a expansão dos estudos de gênero o qual contribuiu para esse novo interesse, na medida em que fizeram emergir as estreitas ligações entre características tradicionalmente tidas como femininas e um “ideal” de identidade docente.

Penso que embora já se tenha um grande repertório de discussões e teorizações sobre formação (inicial e/ou continuada) de professores haverá sempre espaço para mais, justamente devido à nossa “incompletude”, como diria Barros (1996). Para compreender os fenômenos educacionais que acontecem tanto nas escolas quanto nas universidades, será preciso não só intensificar os estudos como também fazer novas propostas, criar desafios para olhar e criar, quem sabe, o dito “novo”.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Ao revisitar lugares, cenas de aula pelas quais passei reuni aqui algumas atividades que me auxiliam na composição de um breve panorama de experiências que tenho vivenciado entre docência, formação de professores e construção de identidade. É partilhando do entendimento de Larrosa (2002) para quem a experiência é entendida como constitutiva do fazer docente que busquei pontuar algumas representações sobre a docência que emergiram através de atividades desenvolvidas com alunos de graduação (disciplinas de Didática, teoria do currículo e identidade Docente) e pós-graduação (disciplina de Didática e prática de ensino em curso de Docência do ensino superior).

Especialmente em se tratando da docência no ensino superior, parto do pressuposto da necessidade de considerar as identidades docentes que estariam sendo aí produzidas, tanto as que dizem sobre o que é ser professor, quanto as que se referem à profissão, aquelas que dizem sobre as condições do exercício profissional.

Algumas de minhas inquietações sobre as representações ligadas à identidade do professor podem ser visibilizadas, mais efetivamente, nas ocasiões em que tive a oportunidade de atuar na elaboração de propostas para formação continuada de professores. Com objetivos explícitos de “qualificar” a prática docente em EJA, as propostas dos cursos de formação continuada que elaborávamos na Secretaria de Educação do Estado, em 2005, deveriam,

obrigatoriamente, dar materialidade aos discursos centrados sobre “qual a melhor” e/ou a mais “eficaz” metodologia capaz de contribuir para tal fim. Pois, era necessário atender às necessidades expressadas pelos professores que participavam das formações nas avaliações e seu desejo premente de não querer “discutir sobre teorias” ou mesmo “fazer reflexões sobre sua prática”, devendo-se, então, propor um “passo a passo” que auxiliasse seu fazer cotidiano na sala de aula. Para esses professores, esta maneira traduziria seu ideal de formação.

O exemplo trazido no parágrafo anterior ilustra de certa forma, a abordagem tecnicista e sua predominância nas políticas de formação de professores. Para Tardiff (1991), tal abordagem esteve presente há até bem pouco tempo e esteve pautada na racionalidade técnica, voltando-se para a instrumentalização necessária à prática docente. Assim, os saberes válidos eram aqueles produzidos pela universidade, onde estão os especialistas. Nesse processo, o professor-aluno tinha seus saberes destituídos em favor de um saber científico, técnico, da universidade. Este seria o entendimento tanto de professores quanto de alguns dos gestores de educação – como no caso exemplificado, naquele momento.

Conforme aprendemos com Tardiff (2002) a relação dos professores com os saberes não se reduz a transmissão de conhecimentos já constituídos. Afirma o autor tratar-se de uma relação muito complexa e que o saber docente é plural e formado por um conjunto de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, que articulados entre si e significados pelo sujeito, constituem um determinado jeito de ser professor.

A formação inicial, nas instituições de ensino superior, tem apresentado, mais recentemente, características que também tem objetivado propor um deslocamento de algumas concepções tecnicistas ao aproximar as concepções de “professor-pesquisador” e “professor-reflexivo” em suas práticas formativas. Desde a década de 1990, o tema “professor-pesquisador” tem ganhado espaço no cenário de discussão acadêmica, sobretudo, com a repercussão do trabalho de D. Schön (1983) sobre o *reflective practitioner*. Contrapondo-se à racionalidade técnica, Schön defende um tipo de epistemologia da prática, em que o sujeito posiciona-se em uma atitude de análise, produção e criação a respeito da sua ação ao enfrentar situações desafiadoras.

Lüdke e Cruz (2005) nos chamam a atenção de que a concepção do professor como pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente e a preparação para essa prática são questões amplamente discutidas hoje pela comunidade acadêmica, ao lado e, por vezes, em conjunto com as ideias de “professor reflexivo”, de Schön (1983), e a de saber docente, introduzida por um artigo de Tardif, Lessard e Lahaye, de 1991 (LÜDKE; CRUZ, 2005). Contudo, as mesmas autoras intensificam debates e discussões ao alertarem para alguns dos cuidados advindos das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino superior que amparam a formação docente na concepção de professor-pesquisador e/ou “professor-reflexivo”. Um dos pontos críticos apontados por Lüdke (ibidem) foi a entrada avassaladora da ideia de reflexão como recurso para os problemas do trabalho do professor, em substituição, e mesmo em detrimento, do componente de pesquisa, que deveria ser valorizado nesse contexto, tanto para a formação, quanto para a atuação do docente. A entrada decisiva dos métodos próprios da abordagem qualitativa, segundo ela, também teria contribuído para certo afrouxamento dos cuidados com os aspectos teóricos e metodológicos, que devem orientar todo trabalho de pesquisa.

Em síntese, retomando a discussão dos professores gestores da educação que não aceitam o professor como sendo um pesquisador e, ao mesmo tempo articulando com discussões apresentadas nos parágrafos anteriores, reconheço-os como embates discursivos entre os especialistas, dos bancos acadêmicos, e os que estão com o “pé na escola” – leia-se “professores atuantes” (como muitos gostam de se autodenominar). Ou seja, parece estarmos constantemente imersos no “tradicional” (e perene) embate entre “teoria e prática”. O que não se pode negar é o quanto tais discursos vão constituindo determinados modos de exercer a docência.

Ao pensarmos na formação inicial docente, há de se sublinhar a contribuição singular que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES)³ vem agregando aos cursos de licenciatura, desde 2009, especialmente após sua reformulação em 2011 e 2013, que considerou as necessidades e realidades vivenciadas nas universidades e nas escolas. O fato é que o programa ao possibilitar o contato do licenciando com a sala de aula dentro da escola de educação básica, desde os primeiros semestres da

3 Desde 2015 atuo como Coordenadora Institucional do PIBID/UERGS.

graduação, tem provocado mudanças significativas, seja no que se refere ao aprendizado inicial da docência, seja na necessidade de adaptações nos currículos dos cursos de licenciatura.

Os caminhos que trilhei na docência, até então, embora algumas vezes apresentando-se com nuances temáticas mais específicas – tais como: alfabetização e letramento, subjetividades e construções identitárias, ou mesmo gestão da educação, sempre tomou a pesquisa, não apenas como uma base importante, mas sim considerou seu papel constitutivo e imbricado na formação da/para docência.

Em Lemos (2013)⁴, ao problematizar as representações da docência na Revista *Seleções* (1950-1960) apresentei algumas das discussões – que reverberavam no período analisado – entre os “velhos” e os “novos” métodos de ensino, à semelhança da discussão trazida no parágrafo anterior. No citado estudo, pontuei dois dos discursos que estariam circulando naquele momento e que, de certa maneira, se opunham: o “ensino programado”, dentro de um ponto de vista tecnicista, e os discursos da “Escola Nova”. O primeiro, inspirado na psicologia comportamental desenvolvida por Skinner, apareceu em matéria publicada na edição de *Seleções* de fevereiro de 1963, intitulada *Ensino Programado uma revolução na educação?* (*Seleções*, maio de 1963, p. 102-107). Já os discursos sobre o “escolanovismo” também estariam em grande evidência, sendo contemplados em extensa matéria publicada na revista *Seleções* em sua edição de maio de 1953, intitulada *O que as crianças devem a Jonh Dewey* (*Seleções*, maio de 1953, p. 99- 106).

Logo, tais embates não são novidade para nós professores, pois, é sabido o quanto “novos” e “velhos” modelos pedagógicos são constantemente operacionalizados por meio de conjuntos de atividades escolares propostos pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos – sobretudo se levarmos em conta o que vem sendo exigido por avaliações em larga escala como PISA, SAEB, ENEM, ENADE, Prova Brasil, Provinha Brasil, os quais, certamente vêm produzindo discursos com implicações na prática pedagógica.

4 LEMOS, S.M. **A representação da docência nas páginas da Revista Seleções** (1950-1960). In: V SBECE – 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. ULBRA/Universidade Luterana do Brasil. Disponível em: www.sbece.com.br/2013/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1262. 2013

PROFESSOR HUMANO E COMPETENTE

Ao retomar algumas de minhas experiências no trabalho docente, utilizo-as por entender que materializam alguns dos argumentos apresentados anteriormente e, ao mesmo tempo, provocam outras reflexões.

Ocasionalmente nas disciplinas tenho ministrado na área da didática, na graduação, tenho optado por iniciar problematizando a identidade docente. Em uma de minhas turmas (em 2013), composta por cerca de trinta alunos, provenientes de diferentes cursos e áreas (Educação Física, Dança, Pedagogia, Matemática e História) – no primeiro dia de aula, costumo solicitar que os alunos, ao se apresentarem e dizerem o que esperam da disciplina pontuem também, algum aspecto ou característica importante de um professor. Durante as apresentações vou registrando no quadro os enunciados⁵. Didaticamente, tais registros além de servirem para discussões introdutórias servirão para serem problematizados no transcorrer do semestre. Ao mesmo tempo em que vejo a produtividade didático-pedagógica da atividade, considero os enunciados dos alunos como instigantes para pensar sobre as representações em relação à docência que estariam circulando. A referida turma elegeu os seguintes termos que caracterizam um professor: tem que ter afeto; tem que se preocupar com a construção do ensino; tem que auxiliar na construção do senso crítico; não é um mero transmissor; é sensível e disponível; tem comprometimento e paixão; é criativo, motivador, exemplo, curioso, comunicador; ensinam para a vida; são compreensivos; são observadores; incentivadores; ensinam a sonhar e não desistir; é alto astral; são atualizados; gostam de gente; são humanos; provocadores; querem ensinar; são responsáveis; são artistas.

Uma rápida análise dos enunciados daqueles alunos me permitiu reunir, algumas das representações de identidade docente que estariam circulando, pelo menos em duas categorias: o professor humano e o professor competente.

5 Entendendo enunciado, na perspectiva de Michel Foucault (1987), como integrantes de uma mesma formação discursiva. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (p. 99). Nesse sentido, tais enunciados podem ser localizados como discursos constitutivos de realidades e produzindo, como o poder, inúmeros saberes.

A humanidade do professor aparece representada pela necessidade de ser uma pessoa que tenha afeto, seja sensível, compreensiva, que ensina a sonhar e a não desistir, além de ser apaixonada pelo que faz e que, obviamente, “goste de gente”. A isso, acrescentar-se-ia o seu compromisso com o senso crítico.

Diante de tais representações de identidade docente, se poderia perguntar: haveria alguma semelhança com alguns discursos circulantes? Sim, tais representações estariam corroborando com os discursos, de circulação abundante, presentes na literatura de autoajuda, como por exemplo, o estilo de autores como Gabriel Chalita, Hamilton Werneck, Içami Tiba, Augusto Cury, dentre outros.

Acerca disso, os estudos de Silveira (1997;2008), sobre as representações da docência na literatura infantil, nos chamam a atenção para a recorrência de narrativas que encontram *eco em outros discursos correntes que constituem a docência, dentre os quais seguramente o ‘topos’ da vocação, da missão, da abnegação, do afeto, do caráter irrecusável do “chamado à docência” não dá mostras de que vá sair de cena...* (SILVEIRA, 2008: p.5). Especialmente, na análise que a autora apresenta em *Reflexões sobre representações de professoras e professores em coletâneas de crônicas e contos* – (SILVEIRA, s/d)⁶, que toma a obra de Gabriel Chalita, consigo encontram semelhanças com as representações aludidas pelos alunos e referenciadas no parágrafo anterior. Para a autora, o livro *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)*, de Gabriel Chalita, editado pela Atual, em 2000, e na obra *O professor escreve sua história*, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1997, disponível na Internet – evidenciam a imagem do professor missionário, que cumpre uma “missão do amor”, que deve, por isso, ser homenageado, cuja ocupação é naturalmente distinta das outras e mais elevada, comparável à missão religiosa pela ênfase ao amor. Destaca ainda que, na obra de Chalita, fica sublinhada a necessidade de paixão pela educação, dentre outros elementos que servem de *base e diapasão para todas as histórias, num tom frequentemente grandiloquente e eivado de adjetivos que apelam, justamente, às obrigações morais a que um professor deveria, em primeiro lugar, atender.* (SILVEIRA, s/d, p.2)

6 SILVEIRA, Rosa Maria H. Reflexões sobre representações de professoras e professores em coletâneas de crônicas e contos. [http://www.ufrgs.br/neccso/ downloadtextos](http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos). Acesso em janeiro de 2015.

Diante disso, percebi logo nos primeiros encontros, que para aquela turma, a temática da identidade docente era tratada como algo não problemático e que as representações que ali circulavam eram reconhecidas de forma unânime e aceitas como naturais. Lembro-me da dificuldade que tive, naquela turma, de desafiá-los a compreender a identidade docente sob a possibilidade de estar sendo “fabricada” a partir de representações e na confluência das relações de poder.

Por outro lado, não se pode esquecer que a representação de professor competente, também está presente na listagem elaborada. Tal representação parece incorporar os discursos contemporâneos que, além de exigirem eficiência, criatividade e necessidade do domínio da comunicação, apregoam a necessidade de ter “alto astral”, ser atualizado, além de ser “artista” (é claro!). Artista no sentido de “animador”, como aquele que está no palco. Aproximo tais enunciados a tal “cultura da performatividade” da qual nos fala Bujes (2012) com base em Ball (2004). Para a autora, a performatividade, corresponderia a uma tecnologia, uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, tal como um “sistema de terror”, segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de “qualidade” ou ainda como “momentos” de promoção ou inspeção.

Um último aspecto a considerar, a partir dos enunciados apresentados por aquela turma e que merece ser destacado é referente à parca presença de expressões que aludissem ao profissionalismo, especificamente, ou mesmo, representações de professor na sua identidade enquanto profissional. Por outro lado, se considerarmos que a preocupação “com a construção do ensino” e o querer ensinar estejam ligados à representação do professor, enquanto profissional, os alunos estariam pontuando, sim, talvez, uma das características mais “homogêneas” da profissão docente, senão a única. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Pois, todas as demais, são contingentes, pessoais, únicas e distintas.

FECHAMENTO NECESSÁRIO: QUADRADO BRANCO SOBRE O FUNDO BRANCO COMO INDÍCIOS PARA “BORBOLETRAR”

Independente de serem aulas de didática ou sobre metodologia da alfabetização, tenho por prática desafiar meus alunos com problematizações apresentando modelos de planejamentos mal elaborados (propositalmente), vídeos com situações-problema ou mesmo “receitas para uma aula”, as quais podem ser ruins ou boas. Seleccionada essa última, ao final do semestre, a tarefa era apresentar “receita para uma boa aula”. O fato de solicitar uma “receita” por si só deveria ser provocativo e foi. Explico.

Chegado o dia das apresentações, fui surpreendida com o trabalho elaborado por um licenciando das Artes Visuais. O trabalho apresentado, em resposta ao desafio, foi “o quadrado branco sobre o fundo branco”. O licenciando inicialmente apresentou uma folha em que estava o quadrado branco sobre um fundo, deixando todos os presentes curiosos, tentando estabelecer relações. Na sequência da apresentação disse que, embora seu trabalho estivesse claro, precisou fazer uma legenda, pois ficou com receio de não só não ser compreendido, como de ser acusado de plágio, por se inspirar no trabalho de Malevich (artista ucraniano). De forma brilhante, o graduando explicou sobre a importância de que cada aula fosse preparada considerando a particularidade de cada turma, de cada professor, de cada conteúdo e de cada objetivo. Explicou que, inspirado em Malevich, o quadrado branco era a transcendência da forma e da cor. Era a presença da ausência. A recusa de todo e qualquer signo. E que assim sendo, era o modo como ele entendia a solicitação de “receitar” uma aula, ainda mais uma que fosse “boa”. Argumentou que não haveria maneira nenhuma de “receitar” uma aula, pois aula “não era um bolo”. Finalizou sua argumentação dizendo que cada um, ao seu modo, a partir de suas construções deveria planejar o que entendesse por uma “boa aula”, por isso, sua receita era aquela “quadrado branco sobre o fundo branco”.

Articulando a resposta apresentada às reflexões trazidas nesse texto, sobre os modos de se pensar a formação de professores e as representações sobre a docência, as quais, algumas específicas, ainda continuam cristalizadas, reitero a importância de considerarmos as diversas possibilidades para o empreendi-

mento de práticas diferenciadas não só na formação inicial docente, mas sim, na formação continuada e no dia a dia da escola.

Para finalização, acrescento a essa discussão, as experiências vivenciadas como Coordenadora institucional do PIBID, na UERGS⁷. Acompanhando os graduandos de dez subprojetos de licenciatura (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Pedagogia) tenho registrados inúmeros relatos que mostram como a participação como bolsistas do programa têm contribuído como a sua formação de identidade docente. O PIBID como programa de formação, além de contribuir com a construção da identidade docente, tem ampliado, de forma contundente, o espaço de discussões acerca das práticas e experiências possibilitadas no seu âmbito. Por outro lado, deixa clara a articulação entre a Universidade e as Escolas da Educação Básica possibilitando, desse modo a condução dos processos de formação de professores através de diversas experiências pedagógicas, ricamente, construídas. Nesse sentido, seus impactos confirmam a profusa interlocução que vem acontecendo em nossa instituição.

Penso que alguns caminhos possíveis para reinventar a docência e a escola, já foram colocados à nossa disposição. O PIBID é, sem dúvida, um programa que nos traz tal possibilidade.

O reconhecimento de pesquisas e estudos acerca da docência seja os que discutem a didática, as representações e as identidades docentes, ou mesmo aqueles que problematizam as metodologias, têm perturbado algumas noções cristalizadas como verdade. Igualmente, estudos vêm colocando em jogo o modo como se poderia articular educação e arte, por exemplo. Uma docência exercida de forma “artística” (Corazza, 2001; Loponte, 2005), considerando as diferentes linguagens e os letramentos diversos, presentes e disponíveis em nosso meio, poderá servir como ponto de partida para criar novas práticas capazes de incidir no modo de pensar a escola e o mundo, impelindo ações para transformá-los.

Com isso finalizo me perguntando se as discussões apresentadas não seriam uma possibilidade para “borboletar” a docência, a escola e a vida.

7 Desde 2015 atuo como Coordenadora Institucional da UERGS, que possui dez subprojetos do PIBID (06 de Pedagogia, e 04 em cursos de Artes – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro). O PIBID UERGS está presente em 27 escolas da educação básica espalhadas em seis cidades, nas unidades de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Osório – Litoral Norte e Montenegro. Possui 266 bolsistas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Editora Record. 1996 – 3ª Edição.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2000.
- _____. **Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais**. Araraquara/SP, JM Editora, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.
- LOPONTE, Luciana Gruppell. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. <Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400005&lng=pt&nrm=isso > Acesso em 15/10/2016.
- _____. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005 <Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/grupo_01.pdf > Acesso em 20/09/2016
- SILVEIRA, Rosa Maria H. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações de professora na literatura infantil. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p.149-161, jul./dez. 1997.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face aosaber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, 4,1991.

O DESBRAVAR DO VELHO CARVALHO OCO: UMA AVENTURA POR TERRAS PIBIDIANAS

Henrique Silveira Leal¹
Sandra Monteiro Lemos²

É madrugada...

Lá fora o silêncio da noite escura cortado pelo cantar do grilo. Oh grilo falante, seu falar doce e desesperado é a companhia mais fugaz deste capitão.... Agora você silencia-se e o diálogo entre nós dois começa. Oh pobre grilinho solitário na noite vazia, se adentre à minha janela e vamos juntos recordar as aventuras em alto mar.

No calar desta noite quente de inverno, eu e você mergulharemos juntos nas águas profundas da memória e revisitaremos lembranças de experiências ricas e edificantes, nas trajetórias pedagógicas traçadas por este condutor do barco da vida. Você meu grilinho gentil é o meu convidado para refletirmos sobre as nuances e meandros de uma experiência PIBIDiana que outrora vivi. Acompanhe-me com seu cantar pelas páginas deste relato. As experiências vividas no PIBID³ por mim, são parte do casco desta embarcação e são responsáveis também por ter chego onde cheguei e estar agora aqui, diante

1 Licenciado em Teatro pela UERGS e aluno do Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, linha de pesquisa: Inovação, Diversidade e Memória em Educação. Link para o Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. E-mail: henricenicass@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação (UFRGS) - Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora Adjunta (UERGS) nos cursos de Artes e Pedagogia. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação (UERGS). Coordenadora Institucional do PIBID/UERGS. Coordenadora Estadual do ForPIBID-RS. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538060737640206>. Email: sandrlemos.m@terra.com.br

3 PIBID- Programa Institucional de Bolsa e de Iniciação à Docência, um Programa Federal do Brasil mantido pela CAPES. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

de ti, na tua presença, em conexão. Nesta madrugada quente nos tornamos parceiros de um sonho... ou talvez de vários sonhos.

Oh, você está aí caro leitor, me desculpe, não o vi entrar, mas seja bem-vindo, perdoe minha distração, mas meu amigo, o grilo, canta sem parar; juntos eu e ele embarcaremos numa aventura pelas memórias, pela reflexão da experiência, pela iniciação à docência outrora vivida.

Venha junto meu amigo leitor, não sente, levante! Afinal de contas há de se percorrer o caminho que é sinuoso, mas recheada de vida. Não seja um simples *voyeur* desta empreitada, que espia tudo pelo buraco da fechadura, seja você o grilo e entre para dentro da minha janela, ultrapasse a fechadura e viva comigo este momento. Juntos, eu e você, pularemos para dentro da árvore de memórias, revisitaremos o diário de bordo deste capitão, e sentiremos juntos o prazer de refletir sobre a experiência, sobre a iniciação de ser educador, de ser parte da escola, parte do saber.

Vamos..., não seja acanhado, afinal está tão calor e a noite tão linda e estrelada, digno para sonharmos, afinal o que é refletir e pensar sobre educação senão sonhar?

Vamos lá, o coelho apressado, já passou rumo ao carvalho...

O PULO PARA DENTRO DA ÁRVORE DE MEMÓRIAS: tempos e espaços

“Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali. A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e então aprofundava-se repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo.”

Lewis Carroll.

Como Alice, nós pulamos para dentro da árvore, saltamos com o impulso da curiosidade e mergulhamos na queda... O que nos espera no fundo deste buraco de árvore? Deste carvalho de memórias? A queda para dentro do eu é o encontro com os tempos e os espaços, tempos vividos, espaços sentidos.

Uma luz ao longe, a queda parece estar acabando. Pronto, chegamos ao grande salão das portas; como a garotinha que seguiu o coelho, estamos agora diante das enormes portas da memória, no fundo do velho carvalho da vida. Nas grandes portas diante de nós, há uma delas escrita: **iniciação à docência**. Começamos por aqui, afinal esta jornada intenciona refletir sobre a experiência real, contundente e atravessadora na vida deste capitão.

Falo da “experiência” como aquela da qual nos fala Larrosa (2001, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Larrosa aponta a experiência como algo central nos atravessamentos que somos submetidos. Ou seja, aquilo que nos transpassa nos move nos inclina nos tira do eixo, da inércia e nos provoca ao novo, ao diferente.

O PIBID foi um destes atravessamentos na minha vida. Como a garota Alice, curiosa que só ela, eu me joguei para dentro da árvore PIBIDiana e mergulhei na sua experiência completamente arrebatadora e atravessadora, como um raio, um *flesh* que corta a vida num milésimo de instante e nos tangencia, nos desloca a possibilidades outras.

Era meados de 2010, o mundo acadêmico me dava boas vindas e fazia de mim um aspirante do saber. O curso era Letras, que embora nunca tivesse sido a minha paixão para se tornar minha profissão, era o que na época este escritor, um jovem tímido e amedrontado pelo desconhecido do novo, podia cursar devido a uma série de contextos (econômicos, sociais, afetivos). Mas não me queixo, afinal como sempre digo a experiência opera para cada um de uma maneira muito específica, o destino, se é que ele existe, me reservara atravessamentos recheados daquilo que chamamos no Teatro de élan⁴.

Entrei para o PIBID do curso de Letras, com a tarefa de tecer uma produção de saberes calcada no teatro como indutor para o desenvolvimento da oralidade. Naquela época a noção do que era o PIBID era desconhecida ao certo até mesmo por nossos coordenadores, muito mais por nós bolsistas, afinal o programa sempre havia sido desenvolvido em universidades públicas e a

4 Élan- pode ser entendido no Teatro como o “sopro de vida” de um ator ou seu “impulso vital”, algo enigmático, conhecido, porém não explicável, que nos impulsiona à ação, à vida, por meio das ações. É o elemento que leva a intenção ao impulso; é a *vontade* que leva à concretização da ação no tempo e no espaço (FERRACINI, 2003, p.103).

Unicnec⁵ era privada. Tudo era novo, os entendimentos, as propostas, os fazeres. O que era ser um bolsista PIBIDiano? Mas afinal o que é/era o PIBID?

Oriundo do curso normal, a experiência pedagógica já não era uma novidade para mim, a escola e seus espaços já estavam fazendo parte do eu em formação, onde penso que estou me formando até hoje sem que haja data para acabar. Logo entrar na escola, vivenciar seus tempos e espaços, já não era uma dificuldade tremenda e talvez por isso o nível de confiabilidade em mim mesmo era alto, afinal de contas o novo aqui, entrar na escola, já não era tão novo assim.

Ao pular para dentro do carvalho eu e você meu amigo grilo, começamos a desnudar os meandros da minha memória, somos agora Alice que procura o coelho, mas que se vê extasiada pelo fabuloso país de maravilhas que encontrou. Aqui a escola são tempos e espaços que provamos ao sabor do vento. A experiência no PIBID é a bússola que nos orienta rumo à jornada.

Sigamos...

DESBRAVANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS: a lagarta e o bolsista

No meio do bosque, a Lagarta Azul está fumando um narguilé. Ela não é lá muito simpática, mas acaba dando uma informação importante a Alice: “Um lado faz você crescer, outro lado faz você diminuir”. Mas um lado do quê? “Do cogumelo”, responde a Lagarta, e vai embora rastejando. Alice apanha um pedaço e o guarda no bolso.
Lewis Carroll.

Há que desbravar! Numa jornada nova sempre há um navegar por mares intocados, um sabor de novo, aqui este país de maravilhas era cheio de mistérios e fábulas instigantes. Nesta jornada, nem tudo que parecia fácil e tranquilo assim se revelou ao entrar na escola, talvez aqui o excesso de confiança que eu tinha por já “conhecer” o espaço escolar, se tornou uma grande armadilha, tal como Alice encontrou aos montes no país chamado de maravilhas.

5 UNICNEC- Centro Universitário Cenecista de Osório, é uma instituição de ensino superior privada, mantida pela rede CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). Localizada com seu campus único no centro do município de Osório, atende diversos alunos de graduação e pós-graduação de todo o litoral norte do RS.

Nesta época ainda não carregava a máxima que aprendi com o tempo de que *a experiência opera para cada um de uma maneira muito específica e que a leitura e o aprofundamento teórico são bases para mudanças...* Neste sentido, ter entrado na escola como bolsista do PIBID foi diferente das outras vivências já vividas. Era algo novo, outra possibilidade de pensar a escola, a prática e a docência.

Fui designado para uma escola pública de ensino fundamental de Osório/RS para trabalhar com as atividades do programa. A escola havia sido escolhida por ter um dos Índices de Desenvolvimento da Educação – IDEB – mais baixo do município. Depois das formalidades burocráticas e institucionais (apresentação para a direção, entrega de papeladas, entre outros), iniciei observações nas aulas de língua portuguesa, artes e, também, nos intervalos para o lanche e o recreio. Lembro-me de analisar os discursos e os vocabulários utilizados pelos alunos... Como aquilo reverberava de forma teatral no sentido do movimento exposto no corpo, e que de alguma maneira forma aquela linguagem fazia emergir os aspectos culturais, estabelecendo conexões entre o visível e o invisível, suas subjetividades expressadas na interação social, tal como nos propõe Stein (2009):

A linguagem caracteriza o homem como tal, “animal cultural por natureza”. A linguagem é que faz essa mediação do natural ao cultural através de um “trajeto antropológico”. A interpretação da linguagem se dá através do modelo do simbólico, da identificação entre imagem e sentido, entre visível e invisível. A linguagem configura um mundo no qual subjetividade e objetividade estão co-implicadas (2009, p.37).

Falando a partir do Teatro, também, Peter Brook (1968), renomado encenador britânico ao descrever tipologias em seu livro *O teatro e seu espaço*, fala acerca do considera sagrado:

Chamo-o de teatro sagrado por abreviação, mas poderia também chamá-lo de o Teatro do Invisível-Tornado-Visível: o conceito de que um palco é lugar onde o invisível pode aparecer tem um grande poder sobre os nossos pensamentos (...). Podemos fazer um culto de personalidade ao maestro, mas sabemos que não é ele quem faz a música, é ela que o está fazendo – se ele está relaxando, entregue e sintonizado, então o invisível toma posse dele; e através dele, chega até nós (1968, p. 39).

Moira e Brook nos direcionam a uma compreensão da linguagem como um elemento essencialmente humano que ajuda a criar conexão com os elementos invisíveis da condição humana e que através da arte, do teatro, podem se tornar visíveis através da expressão. A linguagem que Moira (ibidem) fala não é necessariamente a palavra, mas ela estaria presente no comportamento daqueles alunos que eu observava, me ajudando a compreender suas posturas nos espaços da escola que é, também, um espaço de representação.

A palavra proferida por aqueles alunos, nos momentos observados, foi crucial para eu pensar em práticas... Pensar em possíveis ações com aqueles jovens para ser realizada posteriormente, em outros encontros. Ações essas que pudessem perceber partir da sua palavra, das suas expressões, permeadas pelo tempo/espaço escolar. Tal situação poderia ser ponto de partida para desencadear uma ação docente que trabalhasse a oralidade a partir do teatro.

Riquíssimo este momento, algo que nos tempos correntes do dia a dia no enclausuramento dos planejamentos fechados seria quase impossível para o professor. Sublinho tal fato, pois foi através do PIBID, que tive tal oportunidade. Ser PIBIDiano me possibilitou um debruçar sobre estes momentos edificantes de observação, abrindo espaço para a ampliação do pensar sobre a prática docente. Através dela pude notar os diferentes personagens de seres pensantes que ocupam o espaço da escola. Personagens as vezes estranhos, diferentes entre si, mas afinal o que deve ser a escola senão um lugar plural? Plural de ideias, de jeitos, de modos, de comportamentos, de ações, de tantas coisas outras que recheiam a vida e nos tornam humanos.

Num programa como o PIBID, onde o estudante de licenciatura está presente na escola para iniciar sua vida docente, desde os primeiros semestres de licenciatura, é fundamental o apoio e a orientação dos coordenadores para que este alce voos no mais alto céu, ou navegue no mais profundo oceano do conhecimento. Nesta minha jornada, mergulhado nas profundezas do carvalho, imerso no país das maravilhas, recebi por diversas vezes a visita da minha lagarta. Sábia que só ela, sempre me deu bons conselhos e me norteou generosamente entre as ruelas da escola, sempre me desafiando e me inspirando a tomar boas e sábias decisões com relação à minha prática, à minha construção de identidade docente.

Como a lagarta de Alice, era sempre enigmática, mas isso é bom, pois sempre me provocou a descobrir, a pesquisar, a ir atrás, seus cogumelos má-

gicos me tornaram grandes na feitura do saber pedagógico e na humildade de aprender, e pequeno diante da infinidade do conhecimento.

Sempre é tempo de aprender, não importa no país que estivermos, no sonho mágico que sonhamos, nas terras distantes que percorremos e desbravamos, se relacionar com o outro é sempre uma aprendizagem, é sempre uma relação de ensino e aprendizagem. Assim, me pergunto, sobre qual será a nossa tarefa como professores senão nos relacionarmos com o outro? Como numa valsa, nos relacionamos com o nosso par, dançamos com nossos alunos na sala de aula, bailamos ao ritmo de nossos corações, e como numa espécie de operação mágica o conhecimento flui de nossos passos, tudo isso fruto das relações que estabelecemos.

“Dance, dance, senão estamos perdidos” (Pina Bausch).

A lagarta me contou...

É TEMPO DE MUDAR: O GATO DE CHESHIRE E SUAS APARIÇÕES

Alice avista o Gato de Cheshire sobre a árvore e ele sugere uma visita à casa do Chapeleiro e da Lebre de Março, dois malucos. “Mas eu não quero andar no meio de gente maluca”, diz Alice. “Aqui todo mundo é maluco. Inclusive eu e você”, diz ele antes de desaparecer.
Lewis Carroll.

É tempo de mudança! Algo já foi dito aqui de que o curso de Letras nunca foi a escolha primeira deste capitão, um aventureiro pelas jornadas da docência. Sempre fiz Teatro, desde o ensino médio, este me encontrou por lá e me arrebatou como num furacão. Em todo Teatro, tem uma porta com o dizer: “é proibida a entrada de pessoas estranhas”, eu abri aquela porta e nunca mais sai de lá. Tendo em vista esta minha relação com a teatralidade, cursar Letras era como negar algo que estava dentro de mim. Contudo chega o momento em que isto vem à tona e movido pelo impulso de ser quem sou, de ser humano e de navegar por outras rotas, tranquei o curso de Letras que estava cursando e prestei vestibular para o curso de Teatro: Licenciatura da Uergs⁶.

6 UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, criada em 2001 pelo então governador do estado Olívio Dutra, a Universidade tem como função primeira o desenvolvimento regional sustentável e por isso conta com 24 unidades universitárias espalhas pelo RS, atendendo em 2017 cerca de 4083 alunos de graduação. Sua reitoria encontra-se localizada no centro histórico da capital gaúcha (Porto Alegre).

Agora o desafio era outro, um novo ciclo se iniciava na vida deste capitão, o medo e a minha timidez diante do novo caminhavam do meu lado, porém meu instinto ousado de ser artista imperava nesta época e sabia que o medo fazia parte. O Gato de Cheshire da história de Alice era minha consciência e o meu eu interior constantemente apareciam para dizendo: “siga... vá na direção desta gente maluca, destes chapeleiros e lebres de março que tornam a vida mais empolgante ao sabor da Arte”...

A RAINHA DE COPAS, A LEBRE, O CHAPELEIRO E O BOLSISTA: PERSONAGENS ESTRANHOS DESTA AVENTURA

“Alice encontra o Chapeleiro Louco e a Lebre de Março tomando chá com um arganaz. Aqui, o tempo parou e são sempre 6 da tarde, a “hora do chá”. Eles passam os dias ao redor da mesa, empilhando xícaras e comendo torradas”.

Lewis Carroll

Há personagens estranhos nesta jornada! Artistas e aspirantes a professores reunidos na unidade universitária das Artes em Montenegro/RS, pensando a prática docente de maneira artistada e se inclinando na condição de professores/artistas.

Aqui também o PIBID apareceu como um raio de luz em meio as nuvens, um horizonte potente para adentrarmos na escola e iniciarmos nossas ações docentes do ensino de artes nos espaços escolares.

Fazendo parte do subprojeto: Teatro, fui bolsista com vários colegas de curso, ou seja, alunos de diferentes semestres compartilhando ideias, pensamentos e ações no que tange a escola e a feitura do saber artístico e docente na educação. Tínhamos dois coordenadores, que eram também nossos professores de curso, eles nos auxiliaram e nos orientaram em nossas inserções no espaço escolar. Por vezes eles foram nossas Rainhas de Copas, que como na aventura da garota Alice comandavam o país das maravilhas com rigor e severidade. Mas isto foi bom, pois disciplinou-nos a termos um trabalho e uma prática de iniciação à docência sólido e potente, a pensarmos a escola com seriedade e comprometimento.

Observamos por diversas vezes a rotina escolar, e verificamos quais as condições artísticas ou as condições que existiam na escola para que a linguagem

teatral fosse trabalhada. Após algumas semanas, constatamos que não havia condições nem físicas nem pedagógicas para a construção do saber teatral.

As reuniões do subprojeto de Teatro foram determinantes para que juntos, nós bolsistas e coordenadores, chegássemos ao ponto central de uma de nossas práticas na escola. A escola precisava ter uma sala de trabalho⁷.

A sala de ensaios criada pela ação do PIBID do curso de Teatro da Uergs, foi apenas uma dentre as muitas ações que desenvolvemos. Além desta vale citar a rádio da escola, o varal cultural, os espetáculos de Teatro que levamos até a instituição para que os estudantes se aproximassem da arte teatral. O trabalho coletivo aqui foi fundamental, tal como também o é no Teatro. Por diversas vezes nós, os bolsistas, nos amparamos uns nos outros, para juntos nos inserirmos na escola, sermos parte daquele corpo, da alma que forma aquele espaço.

Fomos Chapeleiros Malucos, Lebres de Março, Alice's, fomos personagens estranhos e mágicos daquela aventura. Fizemos o tempo parar para tomarmos o "chá teatral", adoçamos a escola com nossas poéticas e integramos a feitura do conhecimento, pois ao nos inclinarmos à iniciação da docência, nos tornamos também os agentes da aprendizagem, pois mais do que ensinar teatro e as especificidades da linguagem artística, aprendemos a nos tornar professores, sermos parte da matéria humana que compõe a escola e como numa rede de conexões estabelecemos a afetividade e a presença, elementos fundamentais para as relações de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro de prestígio internacional aponta o seguinte:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimento, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1996, p. 23).

7 Chamo de Sala de trabalho por abreviação, mas poderia chamar também de sala de ensaio. Um lugar, um espaço físico que é pensado para o fazer artístico da cena, com uma estrutura adequada.

Sob este prisma calcamos nossas ações e nos tornamos potentes na ação de ensinar e aprender. Os estudantes que lá estavam foram tanto quanto nós, bolsistas e coordenadores do PIBID, agentes transformadores de nossas mudanças. Sob a ótica freiriana de que *ensinar não é transferir conhecimentos*, fomos personagens protagonistas das condições transformadoras que o saber operou sobre nós.

A inserção do subprojeto do curso de Teatro nesta escola em Montenegro/RS impulsionou a escola a ter uma postura em relação ao ensino de teatro de maneira mais séria, mais respeitosa, assumindo arte teatral não apenas como entretenimento, mas também como produtora de conhecimentos e saberes.

Nosso legado na escola deixou marcas profícuas nos meandros da vida de todos que lá estavam. Nossas marcas provavelmente ficaram na memória dos que protagonizaram o saber ali construído e trocado.

DE VOLTA AO MUNDO REAL: OU SIMPLEMENTE O FIM DE UMA AVENTURA PIBIDIANA

“Somos dessa matéria de que os sonhos são feitos. E a nossa vida breve é circundada pelo sono”.

W. Shakespeare

Esta embarcação é feita de sonhos, de esperanças, de curiosidades. Para um sonhador a realidade é o sonho, e o que é a realidade para um artista senão sonhar? Na concretude deste navegar, ter me tornado um professor-artista, foi sonhar no país de maravilhas, foi mergulhar na tempestade de Shakespeare, me imbuir de experiências do/com o outro. Ainda naveguei pouco por estas águas, que são eternas (a docência), mas tive a ousadia de um capitão de pular para dentro do carvalho e resgatar memórias da iniciação à docência outrora vivida no PIBID, abrindo-me a ótica para esta profissão que respeito e admiro – ser professor.

No país de maravilhas que pode ser a escola, me embriaguei de um tempo que é quase outro, me relacionei com espaços que parecem tão familiar e as vezes tão distantes na forma. Conheci personagens estranhos e me envolvi afetivamente com o fazer artístico, intelectual, profissional, etc.

As experiências que tive através do PIBID, corroboraram para minha formação e minha inserção como docente nos espaços escolares após meu percurso pela universidade. Encharcaram-me de matérias invisíveis que através dos processos de ensino e aprendizagem se tornam visíveis e fazem a educação, o saber e o conhecimento fluírem entre todos os envolvidos no ato educativo, nos processos de investigação da escola.

Cá estamos nós meu amigo grilo, nesta noite quente de inverno você que se tornou parceiro meu desta aventura por dentro do carvalho. Agora saímos dessa jornada, extasiados pelas dimensões poéticas, artísticas e pedagógicas, altamente profundas e profícuas, que um programa de iniciação à docência como o PIBID pode reverberar em sujeitos como eu e, talvez em você... Mas mais do que isso, pode nos inspirar o fazer da prática, pois enquanto estou aqui me relacionando contigo, oh grilo tão esperto, já estou pensando nos meus queridos alunos e no dia de amanhã na escola.

Agora a aventura pelo país das maravilhas dentro do carvalho de memórias acabou, voltamos outra vez ao mundo real de que fazemos parte. Vá, siga seu caminho cantante, meu grilinho amigo... Vá espalhar sua cantoria por outros lugares e dizer-lhes das aventuras que juntos vivemos nesse país das maravilhas chamado Escola.

Quanto a mim subirei novamente a minha embarcação da vida, voltarei a navegar por mares intocados, agora iniciando o Mestrado em Educação⁸, a desbravar outras rotas do saber, mas sempre imbuído das experiências trazidas até aqui, obrigado por sua companhia. Agora o vento do conhecimento é a bússola que me dirá para onde ir...

Hoje estou...Mas amanhã já sigo.

Evoé!

8 Em 2017, participei do Edital 01/2017 do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da UERGS e fui aprovado em segundo lugar para a Linha de Pesquisa **Inovação, diversidade e memória em educação**.

REFERÊNCIAS

- BAUSCH, P. **Dance, senão estamos perdidos**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2708200008.htm>. Acessado em: 13/09/2017.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas: Leituras SME, 2001.
- BROOK, P. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEWIS, C. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acessado em 11/09/2017.
- SHAKESPEARE, W. **A tempestade**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tempestade.pdf>. Acessado em: 13/09/2017.
- STEIN, M. **Corpo e palavra: caminhos da fala do ator contemporâneo**. Porto Alegre: Movimento/EDUNISC, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: ESTENDENDO AS DISCUSSÕES PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

Anderson A. Costa¹
Daiana Santos²
Simone Cazzarotto³

UM OLHAR CONTEMPORÂNEO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE...

Pensar as questões educacionais a partir do olhar contemporâneo vai muito além de refletir as atualidades. Neste caso, subentende-se compreender a contemporaneidade como “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias [...] esta é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo.” (AGAMBEN, 2009, p.59). Nesse sentido, a escrita se apresenta como uma forma contemporânea de problematizar a formação docente e seus tensionamentos, sustentada em uma perspectiva pós-estruturalista. “Cujo entendimento é de que não existem uma ordem universal e um modelo único de racionalidade” (SARDAGNA, 2008, p. 23). Logo, afastando-se do próprio

1 Mestrando em Educação (UERGS) – Licenciado em Letras (UNICNEC). E-mail: Anderson-costa@uergs.edu.br. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/0262945900704352>

2 Mestranda em Educação (UERGS) – Licenciada em Pedagogia (UERGS). E-mail: daiana-santos@uergs.edu.br. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/2852086038066644>

3 Mestranda em Educação (UERGS) – Bacharel em Psicologia (UNIJUI). E-mail: Simone-cazzarotto@uergs.edu.br. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/2852086038066644> <http://lattes.cnpq.br/4717502851921370>

tempo atual para poder compreender por meio de um breve retrospecto histórico as possibilidades de emergências de tais acontecimentos⁴ no presente.

Na disciplina Pesquisas Sociais e Inovação na Produção do Conhecimento do curso de Mestrado Profissional em Educação, na unidade Litoral Norte/RS, em Osório, muitos foram os momentos de debates, de discussões educacionais através de um referencial pós-moderno, que busca compreender as condições de possibilidades que permitiram, por meio de práticas discursivas, que produzem e inventam os discursos, que, segundo Foucault (2014), é o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação, circundantes no âmbito educacional, que acabam sendo tomados como verdades. No entanto, não iremos aprofundar o conceito de discurso neste trabalho, pois não conseguiríamos devido às especificidades de desenvolver tal conceito em relação ao tempo e espaço que dispomos.

Afastamos-nos neste exercício analítico do entendimento de essência, bem como do sentido de descoberta do Latim *discooperire*, “destapar”, pois não existe uma essencialidade nas coisas e nada está coberto e/ou tapado, pronto a ser “descoberto e/ou destapado”. E sim em um determinado momento, diante das condições que possibilitaram sua proveniência, emergem. Assumimos como a priori, apenas o a priori histórico.

Justifica-se a nossa escrita pela motivação pessoal de exercitarmos o pensamento coletivamente num ensaio analítico de entrega e de comprometimento enquanto acadêmicos, e pela aspiração de ultrapassar os limites territoriais da universidade, aproximando escola, comunidade escolar e comunidade acadêmica das reflexões tecidas no interior de encontros, onde nos propusemos à discussão de temas em um movimento não linear, mas profundo nas idas e vindas, de um processo de (re)construção.

Reflexões emergiram dessas discussões, as quais, pela temporalidade e complexidade, não puderam ser exploradas naquele tempo e espaço, con-

⁴ Por acontecimento Foucault entende, primeiramente de maneira negativa, um fato para o qual as análises históricas se contentam em fornecer uma descrição. O método arqueológico foucaultiano procura, em contraposição, reconstituir por trás do fato toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégia e de práticas. [...] Não obstante, num segundo momento, o termo “acontecimento” começa a apresentar-se em Foucault de maneira positiva, como uma cristalização de determinações que opõe à idéia de estrutura. [...] O programa de Foucault torna-se, portanto, a análise das diferentes redes e níveis aos quais pertencem alguns acontecimentos. (REVEL, 2011, p.61, grifo do autor). E é sobre essa segunda concepção de acontecimento, que sustento a análise nesse trabalho.

tudo, continuaram a nos provocar enquanto acadêmicos e interessados no tema. E dessas inquietações nasce a presente escrita, alimentando-se das teorizações contemporâneas, por uma revisão bibliográfica aliada a um exercício coletivo e reflexivo, pautado pela fluidez.

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço e nem prendem o tempo.[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. (BAUMAN, 2001, p.8).

Assim, Reconhecendo a potência da liquidez contemporânea, onde tudo é fluído e nos escapa com tamanha velocidade, exercitamos aqui uma movimentação reflexiva e fluída, mas com a intencionalidade de inundação. Que tais provocações e inquietações, traduzidas por essa experiência de escrita, nos atravesse com fluidez e leveza, mas que ao mesmo tempo e por um momento, nos toque.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NEOLIBERAIS: UMA TESSITURA DA CONTEMPORANEIDADE

Assim como as notas se acomodam a uma determinada voz, para realizar a tessitura, as políticas de formação docente o fazem na contemporaneidade por meio da racionalidade neoliberal, e em razão surgem novas subjetividades contemporâneas.

O neoliberalismo deslocou o cerne à competitividade no liberalismo se dava no sentido da economia política e do *laissez-faire*, sendo preciso estar dentro do jogo neoliberal de competição. Logo, necessita o indivíduo responder a toda essa demanda por meio de determinados comportamentos. As políticas educacionais regem a orquestra, tendo como maestro as práticas neoliberais de competição e a contemporaneidade como a plateia, uma plateia integrante e participativa. Nessa perspectiva, políticas públicas de formação docente no âmbito da formação continuada enraízam-se enquanto estratégias

de controle, dentro da lógica da governamentalidade, que ocorre ao conduzir condutas e suscitar movimentos de constituição do sujeito, onde não só há uma vigia da conduta de si, mas uma vigia da conduta do outro, enquanto vigio a mim mesmo, desencadeando novas subjetividades, isto é, referimo-nos por novas subjetividades contemporâneas.

Compreendemos a governamentalidade como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1992, p. 291).

Dotando-se das lentes que as teorizações foucaultianas nos dispõem de uma racionalidade política, voltamos nosso olhar sobre a legislação referente à formação docente, no que diz respeito à formação continuada, com o objetivo de compreender como as políticas, então constituídas no interior de uma governamentalidade neoliberal, operam na população, e que implicações essas produzem nos contextos pesquisados.

Duas grandes máquinas arquiteturais coexistem na contemporaneidade: a de disciplinamento, que se estruturou na modernidade e segue cumprindo sua função, e a de controle (o banco de dados), as quais vêm ganhando ênfase nos terrenos do pós-moderno, “de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros”, conforme nos situa Veiga-Neto (2008, p. 52). No que tange à escola, enquanto um lócus privilegiado para a permanência desse disciplinamento, as políticas neoliberais de formação docente estendem os seus tentáculos por meio de estratégias neoliberais, como as políticas neoliberais de formação continuada para os docentes.

Nesse sentido, entendemos a política educacional como um campo de lutas e disputas, onde as mesmas, que num determinado momento, devido a condições de possibilidades, emergem e passam a se constituir como verdades. Logo, problematizar as políticas no âmbito da formação docente, mas especificamente a continuada, deve ser um exercício constate para se ter consciência da situação presente (FOUCAULT, 1995, p. 232). Todavia, faz-se necessário olhar para o passado em um exercício de retrospecto histórico-legal, fomentando a compreensão da emergência das políticas de formação

docente continuada. Em outras palavras é, “ser capaz de conceber o dado histórico como um acontecimento, localizado no tempo e no espaço”. (SANTOS, 2017, p. 3-4).

Em meio a este cenário neoliberal e de pós-modernidade – onde vivenciamos as sociedades de controle – paredes são substituídas pelas redes, as quais enredam e subjetivam os sujeitos, em prol da segurança. Diferentemente da sociedade disciplinar, que tem como alvo o indivíduo, a sociedade de controle tem como alvo as massas.

Entre outros apontamentos legais na década de 80 e 90, salientamos a Constituição Federal de 1988 como um marco no que tange às políticas educacionais como um todo, visto que preconizou em lei o acesso universal, efetivando uma política pública de acesso à educação universal. O documento vai dispor respectivamente em seus artigos 3º, 205º, 206º, 208º a inexistência de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade; a premissa da educação como um direito de todos; a igualdade de condições visando à permanência do aluno na escola; a indicação da oferta do atendimento educacional especializado, ser preferencialmente na rede regular de ensino.

Na década de 90, houve importantes mudanças no âmbito educacional e conseqüentemente em relação à formação de professores. Tem-se a criação do Ministério da Educação e a produção de documentos importantes como o Manifesto dos Pioneiros, produzido por Anísio Teixeira e outros integrantes do movimento nomeado Escola Nova. Nesse documento contém reivindicação quanto à formação e valorização dos professores de educação. Na mesma época, são criados os Institutos de Educação, com a base fundamentada na pesquisa e ensino, com destaque as propostas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Tais experiências serviram de base para a criação de diversos cursos de formação de professores em todos os países, como na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, conforme o Decreto Lei Nº 1190, de 4 de abril de 1939.

Criam cursos de pedagogia em uma instância inicial, em licenciatura e bacharelado e licenciatura curta. Após muitas discussões, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, são extintos os cursos de licenciatura curta, e novos apontamentos à formação de professores, no Art. 62, parágrafo 1º: “A União, o Distrito Federal, os

Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL - MEC, 1996), suscitando as questões de formação continuada entendida como a continuidade dos estudos em determinada área. Ainda no Art. 62. parágrafo 2º, dispõe: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”. (BRASIL-MEC, 1996).

Em consonância, em 2002, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica são aprovadas (Resolução CNE/CP N°1, de 18/02/2002) em nível superior, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, com ênfase das diretrizes, concentrada no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias à atuação do professor.

Assume-se de forma legal que a formação dos professores deve ser contínua, admitindo-se a sua metodologia por meio da educação a distância, colocando em discussão a temporalidade disponível para o exercício de tais formações e ou capacitações pelos profissionais da educação, os quais, devem na contemporaneidade, devem ser capazes de gerir o seu tempo e a sua formação, na via da condução de condutas que as estratégias governamentais, sendo as políticas, uma delas impõe ao sujeito professor que necessita. Cada vez mais, o sujeito professor precisa pensar-se e subjetivar-se, ou seja, ser gestor do seu próprio capital.

Considerando a racionalidade neoliberal como elemento indissociável da produção de políticas educacionais contemporâneas pode-se mencionar, que essa racionalidade está movimentando as concepções de formação docente, inclusive possibilitando sua permanência como uma estratégia política, para que o ideal de educação neoliberal se concretize. Como efeito, uma potente engrenagem da maquinaria neoliberal educacional atuando na atualidade.

O que está mudando rapidamente são os objetivos dessa nova vigilância: não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações; (...) de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar. (VEIGANETO, 2008, p.52-3)

Por meio de suas investigações, Michel Foucault aponta entre o séc. XVIII início do séc. XIX, temos a transição do que Michel Foucault, surge uma nova arte de governar. Se antes o poder disciplinar era focado no indivíduo, o poder do soberano, a máxima era “fazer morrer e deixar viver”; com o advento das massas e da população, então emerge o biopoder, o poder direcionado para o governo das massas, onde a máxima passa a ser “fazer viver e deixar morrer”. Importante salientar que ambos são correlatos e que atuam simultaneamente na contemporaneidade: um sobre o indivíduo e o outro sobre a população.

Do ponto de vista instrumental, a disciplina está em crise. Além do surgimento de tentativas de desdisciplinarização dentre as quais (como a transversalização temática) intensificam-se num plano mais funcional, intensificam-se os procedimentos de controle sobre os modos como “os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*” (VEIGA-NETO, 2008, p. 53). Relativo ao trabalho docente, tão significativo quanto desenvolver – o planejamento e as práticas elaboradas em parceria dos estudantes –, vem sendo considerado ao trabalho dos professores. São muitos de documentos (relatórios, formulários, portfólios, ambientes virtuais, documentos digitais) tanto para testemunhar o trabalho efetuado, apontando para as metodologias escolhidas, e legitimar resultados, como forma de verificação e controle, os quais podem ser acessados a todo momento.

Nesse sentido, tais exigências requerem do professor uma resposta que pode ser de sujeição, resignação. Contudo pode ser flexível, na medida em que, a cada nova demanda, avaliem-se vantagens/circunstâncias de responder ou não a ela de maneira disciplinada, a partir de novas táticas.

Na realidade brasileira, inserem-se as novas demandas educacionais oriundos de uma realidade multifacetada, os temas são diversos como: sexualidade, raça/etnia, gênero, condições socioeconômicas, a isso se soma o trabalho específico decorrente de necessidades educacionais específicas, as quais requerem ações correspondentes na prática cotidiana. Tais questões se somaram a todas as demais exigências que já faziam parte do fazer docente, incluindo-se ainda a tarefa de se repensar e ressituar diante do próprio reordenamento social.

Diante dessa movimentação, não raro o professor se encontra desamparado, e por vezes solitário, buscando realizar em seu fazer pedagógico o melhor que pode – revendo metodologias, propostas de trabalho, dentre outros. Algumas alternativas de trabalho como atuação interdisciplinar e/ou cooperativa, por meio de projetos, têm possibilitado espaços de arejamento e criação/expressão, mas que, ainda assim, não fazem frente ao instituído, cujo lugar tem sido frequentado, com certa insistência, por inquietação.

Outra estratégia encontrada por educadores é a responsabilidade por sua formação, já, que apontamentos indicam esse movimento de pouco e/ou inexistência de apoio governamental na promoção de capacitações, sejam as continuadas, periódicas ou mesmo as mais eventuais, sem falar do suporte para as qualificações. em outras palavras o professor é quem deve investir no próprio aperfeiçoamento. Nesse sentido, há que se ter presente que pensar a escola é

(...) problematizar as relações que se estabelecem, construídas histórica e socialmente em territórios mais amplos da vida social. Só assim é possível adquirir, como reivindicou Paulo Freire (2011, p.35), uma clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e o quê, fazemos a educação'. (BERINO, VICTORIO FILHO, 2017, P.471).

O professor enquanto gestor educacional é uma das novas subjetividades que a contemporaneidade suscitou. O sujeito professor é quem deve se capacitar e gerir-se como uma empresa quanto mais capacitada, mais continua dentro do jogo neoliberal de competição, além de assumir os próprios riscos dessa gestão. O sujeito professor-gestor da contemporaneidade é responsável por seus fracassos, por seu desemprego, por suas dívidas sociais, pagando não só economicamente, mas por uma série de comportamentos.

IDENTIDADES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Assim, desfronteiramentos quanto ao papel/atuação do professor tornaram-se inevitáveis. Inúmeros estudos epistemológicos versam a respeito da construção das identidades/representação do professor, o que justifica, em

parte, a discussão sobre o tema nas formações docentes: quer sejam iniciais, quer sejam continuadas. E todo esse visceral interesse está de algum modo condicionado não apenas ao campo da teorização pura e predominantemente acadêmica. Para tanto, discutem-se outras reconfigurações de escolas contemporâneas (da efetiva possibilidade da escola se reinventar), no intuito de posicionar-se, às novas problematizações, temáticas e conhecimentos visto que se acentuam-se discursos para marcar os territórios no tempo e no espaço escolar.

Para Moreira (2011), o conhecimento escolar envereda-se à cultura. Não raro deparamo-nos inquietos e, em decorrência, por demais confusos diante da infinidade de ideias, conceitos e teorias em defesa desta ou daquela metodologia como a mais exequível para o nosso espaço-tempo. Diante disso, sentimo-nos inseguros quanto à nossa prática, já que nem sempre o ambiente escolar mostra-se sensível e aberto a mudanças. Por outro lado, o cenário deve inspirar professores da educação básica a construir uma nova docência na contemporaneidade, porque os significados sobre currículo, conhecimento, poder, ensino, aprendizagem, relação professor/estudante, diferentes grupos culturais, etc. são os mais diversos.

Para compreender essa nova configuração, faz-se necessário perceber que a transição do moderno para o contemporâneo provocou, nas palavras de Veiga-Neto (2008, p. 36), uma profunda crise da razão, ruptura dos paradigmas. Pesquisas pós-críticas debruçaram-se exaustivamente à busca de novos sentidos à educação. Com efeito, surgem novas teorizações pós-críticas desafiando as teorias críticas, e uma infinidade de propostas inovadoras no campo educacional brasileiro como possíveis soluções a práticas tradicionais de ensino. De meados da década de 1990 em diante houve uma reviravolta. Além de permanecer a classe social, passaram a ocupar as atenções dos estudiosos e da escola e constar nos discursos questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, cultura, multiculturalismo, localidade, regionalidade, nacionalidade, comunidades etc.. Para Paraíso (2012, p. 27), ampliaram-se consideravelmente as categorias de análise.

Em suma, o professor precisa dialogar com seu tempo. Todavia, pouco ou seguramente nada mudará se *corpus* e posturas docentes permanecerem inertes às transformações.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, **estar fixo** - ser **identificado** de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35).

É nesse caos que habita a oportunidade de se reinventar. Nesse sentido, não só me parece oportuno como imprescindível às presentes gerações de profissionais da educação que atuam ou estão em vias de atuar na docência, para os quais o modelo de conhecimento a ser trabalhado deve ser aberto e evolutivo, e não mais pronto e acabado. Como, o atual o modelo de ensino disciplinar. A contemporaneidade atravessada pelos avanços tecnológicos e suas múltiplas interlocuções com a vida cotidiana se fixou definitivamente na escola. Como bem definiu Lemos (2017, p. 1), assiste-se hoje a uma infinidade de recorrências discursivas sobre a educação e a escola, advindas:

[...] das mais diversas áreas e perspectivas: alguns criticando a educação e a escola que temos ou aquela que (nos) falta; outros apontando culpados pelos seus fracassos de diversas ordens; outros tantos buscando e propondo possíveis soluções para seus problemas, seja adotando e sugerindo “novas” estratégias para mudanças – envolvendo currículos, metodologias, formação docente, maneiras de gestão, ou mesmo colocando a educação e a escola no divã, na delegacia, no consultório, dentre outros lugares e espaços. (LEMOS, 2017, p. 1-2)

À margem do debate, discussões acerca das relações que se estabelecem entre as políticas educacionais e os sujeitos que fazem parte do contexto da escola. E para dar conta dessa situação, a formação docente continuada tem sido uma prática constante no cotidiano das instituições, tornando-se, as-

sim, ferramenta pedagógica indispensável para superar desafios educacionais na contemporaneidade. É preciso radicalizar os programas de formação de professores (inicial, continuada), e deixar de “tentar reformar a educação do professor visando a tornar os docentes melhores solucionadores de problemas ou simplesmente mais tecnicamente competentes no domínio da sua disciplina.” (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 148) Face ao exposto, entende-se que a formação não pode estar confinada a teorias, a metodologias, ou permanecer presa à lógica da reprodução social. Os educadores devem invocar a linguagem da crítica, exercitar a autorreflexão e promover a articulação entre a teoria e a prática. Como corporificar essa concepção? Para Giroux e McLaren (2011):

[...] apesar do empenho em problematizar o conhecimento e unir a teoria à prática, este tipo de esforço pedagógico não consegue conceituar a educação do professor como parte de um projeto político mais amplo ou da luta social em geral. Em outras palavras, não define os programas de formação como parte de uma contraesfera pública ampliada, que poderia operar de algum modo coordenado para educar intelectuais dispostos a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e justiça social. (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 148)

Conforme ressaltado pelos autores, é preciso intelectualizar educadores para que os mesmos comecem a “abordar os modos pelos quais cultura e experiência interagem para formar aspectos poderosamente determinantes de ação humana e de luta”, (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 153); isto é, para desinvestir o pensamento convencional, logicamente caracterizado por complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas, faz-se necessário que o educador incorpore os avanços das teorias pós-críticas, de modo a compreender que através da política da voz e da sua representação pode emancipar sujeitos ao incorporar temas (cultura, identidade, subjetividade, raça/étnico, gênero, sexualidade, discurso, linguagem) a até bem pouco tempo preteridos.

Se o professor precisa dialogar com seu tempo, como imprimi-lo numa época em que as relações se caracterizam pela sua fluidez e volatilidade, sejam elas entre seres humanos e/ou instituições sociais? (BAUMAN, 2011) No campo educacional, tanto o professor quanto a escola buscam conhecer o que

lhe é orgânico, e assim reconhecerem-se na contemporaneidade. De acordo com Paraíso (2012), vivem-se mudanças significativas na educação, Porque não apenas as condições sociais as relações culturais e as racionalidades e que passaram por transformações:

(...) mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. Nesses novos mapas políticos e culturais” (SILVA, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós. (PARAÍSO, 2012, p.26)

Contudo, por mais difícil que possa parecer, é salutar que o professor não se contenha em ser mero coadjuvante, reproduzidor de discursos ou síntese de discursos, de conhecimentos constituídos, descontextualizados e desconectados da realidade, e obsoleto em sua passividade. Nesse sentido, conforme Tardiff (2002 *apud* Lemos, 2017), a relação dos professores com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos, por ser uma “relação muito complexa e que o saber docente é plural e formado por um conjunto de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, que articulados entre si e significados pelo sujeito, constituem um determinado jeito de ser professor.”. Se o nosso tempo é de mudanças, como bem frisou Paraíso (2012), e o estado pouco ou nada investe, o professor deve investir na sua formação e buscar legitimar seus dizeres e saberes – ao passo que se desprende das amarras teóricas tradicionais, amparado, assim, pelas teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas.

PARA NÃO CONCLUIR O PENSAMENTO...

Tem-se aqui não a pretensão de esgotar o tema tão pouco a intenção de concluir, isso porque a presente análise é reflexiva, movimento de fluidez, não linear. Configura-se, portanto, de fragmentos de discussões ainda sendo

tecidas como se fossem um *patchwork*. Agrada-nos a ideia desta metáfora por ser a confecção de um trabalho que consiste na reunião de peças de tecido de várias cores, padrões e formas, costuradas entre si. Assim, a escrita se mostra repleta de diferentes cores, formas e desenhos, que dentro de um processo analítico, de um exercício do pensamento, e que se movimenta, que vai e vem, que se encontra, desencontra, que se confronta, resultando em um emaranhado de palavras dispostas em um processo não-linear. Que esse tecido escritural possa nos provocar no sentido de um pensamento que se notabiliza por não ser conclusivo.

As questões de formação docente na contemporaneidade que embasam e norteiam as nossas discussões, nos movimentaram no sentido de compreensão das condições de possibilidades que permitiram a emergência de novas subjetividades contemporâneas, inventadas por práticas discursivas que as colocaram no campo da “verdade”. Quando nos referimos às condições de possibilidade nos afastamos do entendimento de causa e efeito. Essas subjetividades pautadas por estratégias da governamentalidade conduzem as condutas dos sujeitos professores, dentro de uma sociedade de controle e neoliberal, num fluxo de composição do sujeito professor-gestor, o qual - muito além de gerir a si mesmo, a sua formação, a sua prática - torna-se responsável pelos seus resultados, ou seja, assume o risco.

Lazzaratto (2011) em sua obra *A Fábrica do Homem Endividado*, vai dispor em sua obra sobre a transformação dos direitos sociais na racionalidade neoliberal, em dívidas a serem pagas pelos sujeitos por meio de determinados comportamentos, entre os quais estão imbricadas essas novas subjetividades contemporâneas elencadas neste ensaio analítico.

Salientamos a brevidade das reflexões aqui apontadas e a necessidade do aprofundamento das discussões, no instante em que evidenciamos que “jogamos na roda” temas caros ao campo educacional, principalmente no que tange às discussões contemporâneas. Que esse eco entoe e que suas ressonâncias viagem a longas distâncias.

REFERÊNCIAS

- PARAISO. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>. Acesso em 11 Nov. 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedito Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO FILHO, Aldo. **Conversas com jovens e escolas que passam pelos filmes e por nossas vidas**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 455-472, abr./jun. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 maio de 2017.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov 2017.
- BRASIL. CNE-CP. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.
- BRASIL-MEC. Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. **Formação do como uma contraesfera:** a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

LAZZARATO, Mauricio. **La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale.** Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo:** trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

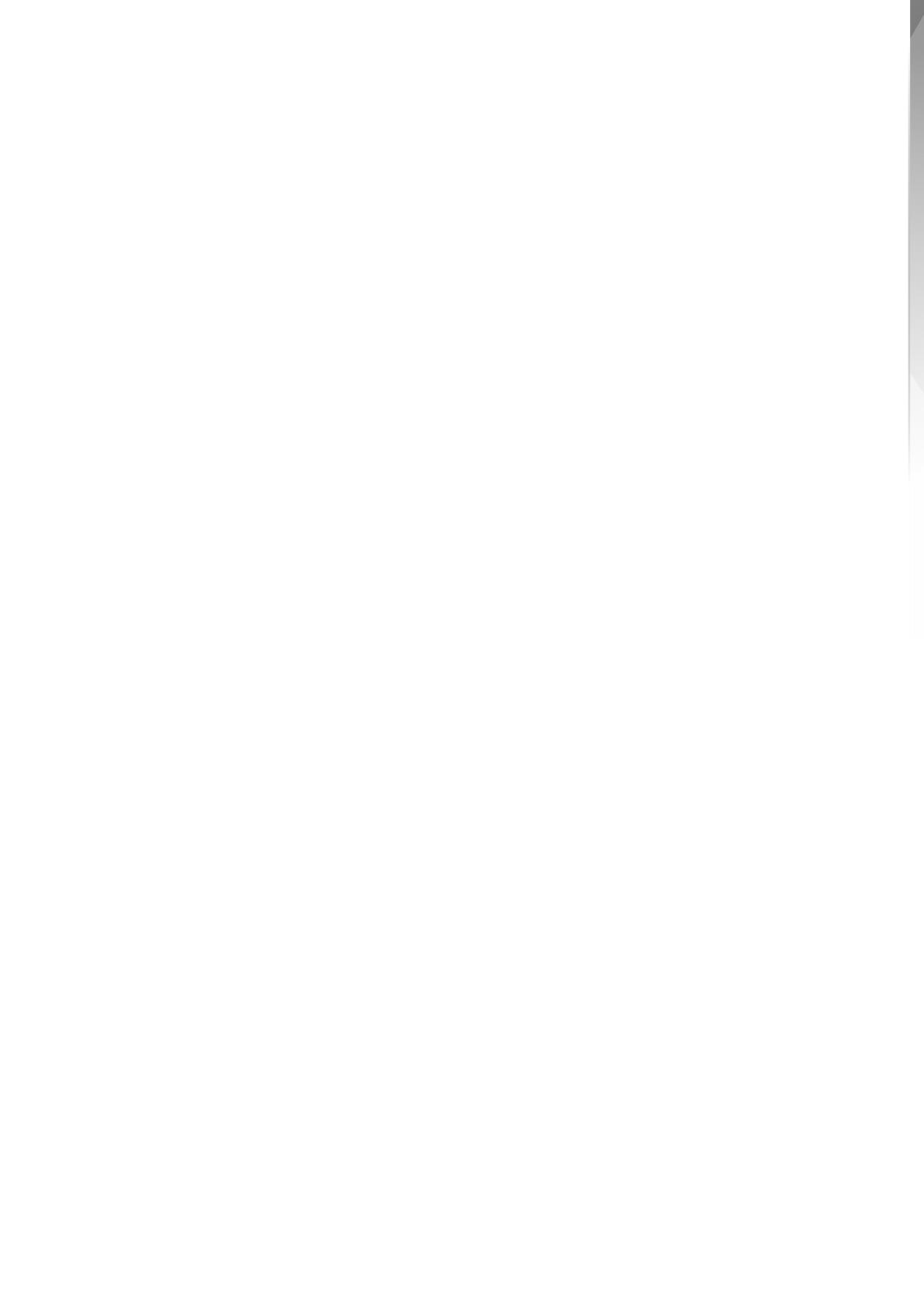
SANTOS, Daiana Bastos da S. **Plano Viver sem Limite:** estratégia da governamentalidade democrática no âmbito educacional. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_356.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017.

SARDAGNA, Helena V. **Práticas normalizadoras na educação especial:** um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007). Tese de doutorado – universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, 244p. Disponível em: www.repositorio.jesuita.org.br. Acesso em: 10 nov. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares:** da disciplina para o controle. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Porto Alegre, 2008.

2ª PARTE:

**OS IMPACTOS DO PIBID
NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
NA UERGS**



EDUCAR, ENSINAR OS ENCANTOS QUE AS DIFERENÇAS PODEM NOS PROPORCIONAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO PIBID

Anna Laura Kerkhoff¹

Paula Azevedo²

Edilma Machado de Lima³

Rochele da Silva Santaiana⁴

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade multicultural, uma mistura de raças e culturas, onde somos todos diferentes. Porém, mesmo com essa compreensão, percebemos que existe uma raça e uma cultura dominante: a cultura branca. Em nosso país onde a diversidade é parte do que somos, presenciamos continuamente o preconceito e a discriminação racial.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação à docência da Unidade de Alegrete Email anna-laura-10@hotmail.com

2 Acadêmica do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação à docência da Unidade de Alegrete E-mail: paularna-zevedo@gmail.com

3 Graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutoranda pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em Alegrete. E-mail: edilma-lima@uergs.edu.br; Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4310465894366113>

4 Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre e Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em Alegrete. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br; Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1417319477819262>

Respeitar a diversidade cultural e racial, de como o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, contribui para as relações desprovidas de preconceito racial e assim desconstruir uma visão imbuída de marcas de desvalorização da cultura africana e suas reconceitualizações na cultura afro-brasileira. Analisando como o negro é representado pelo livro didático, muitas vezes apresentado somente como escravo sem a devida contextualização de sua história e da forma como chegaram ao Brasil, nos fez perceber como se tornava importante a discussão de tal temática com as crianças no Ensino Fundamental. Foi percebida, também, a folclorização do negro e de suas manifestações culturais, pois a política educacional republicana nos colocou essa forma de ver e tratar a presença negra o que a simplifica e promove atitudes de desprezo e perseguição à cultura africana e aos afros descendentes (CUNHA Jr., 2008). Sabemos que mesmo entre os livros didáticos houve profundas melhoras e qualificações, mas ainda existe nas escolas, pela experiência via PIBID e nos estágios e práticas de ensino do curso de Pedagogia, pouco investimento no estudo e discussão sobre africanidade e mesmo escravidão.

A maioria das obras de literatura infantil é de personagens brancos e quando apresentam personagens negros são retratados na época da escravidão com todo o sofrimento que no momento existia. Para mudar essa situação foram criadas as políticas de ações afirmativas, entre as quais, destacamos a Lei 10.639 e as suas diretrizes curriculares

A referida lei foi sancionada em março de 2003 alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), estabelecendo suas Diretrizes Curriculares para a implementação e institucionalização da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar da Educação Básica, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Passados mais de quinze anos de existência da referida lei, ainda encontramos práticas que não valorizam a presença dos negros na formação do nosso país, contribuindo para a manutenção das hierarquias raciais e sociais.

As determinações da lei 10639/03 visam romper com essas construções pejorativas entorno dos negros. Ao introduzir a discussão da temática da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas educativas e no currículo

escolar, acreditamos que possa haver a constituição do respeito e reconhecimento à adversidade racial e cultural presente em nossa sociedade e favorecendo novas concepções de se pensar a história e cultura da população. O respaldo legal da inclusão do ensino da História da África e dos africanos partiu da luta do movimento negro. Diante desta realidade constatamos a importância de abordarmos a temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura afro-brasileira, onde os heróis são referências em histórias como protagonistas negros, pode contribuir, tanto para a construção da identidade e da auto-estima de crianças negras como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca. A literatura infantil é essencial no processo de aprendizagem de crianças, especialmente da leitura da escrita. De acordo com Silva, “o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade” (2010, p. 78). Neste contexto a busca de semelhanças de forma positiva é fundamental para o cotidiano.

Fomos instigadas a busca de referencial para nossas intervenções do mês de novembro o qual é comemorado A Semana da Consciência Negra, diante do exposto surgiu a busca de livros da literatura infantil que abordem a cultura Afro Brasileira e Africana.

A LEGISLAÇÃO E SEUS REFLEXOS

Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e que consideram a literatura um instrumento relevante para dar conta desta demanda pedagógica. Diante da legislação citada, é perceptível que a escola é um espaço cultural e heterogêneo que reúne diversidade linguística, religiosa, racial, dentre outras. E que os docentes assumam de melhor forma esta responsabilidade. A construção da identidade da criança é algo que perpassa pelos referenciais que lhe forem apresentados. Abordagem da temática da Literatura afro-brasileira em sala de aula, tendo como norte a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Nº 9394/96, no que diz respeito ao Art. 26-A, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a Lei Nº 10.639 de 2003,

que altera a Lei anterior, de Nº 9.394/94, estabelece que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências; e, ainda a Lei Federal nº 11.645, de 10 de Março de 2008, que altera a Lei no 9.394/94, modificada pela Lei no 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é também uma questão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive, referente à formação de professores.

A escola ao exercer o seu papel de orientar os alunos a entender e respeitar a diversidade possibilita com que eles cresçam sabendo conviver com as diferenças. Reconhecer em sala de aula a importância da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como construtoras da História do Brasil, é função da escola, direção, orientação e professores sendo mediadores para tornar-se um meio eficaz de combate ao racismo e a discriminação permitindo com que, por meio da educação formal, seja rompida a imagem de inferioridade dos negros na sociedade. A escola tem papel fundamental junto à comunidade escolar para a compreensão da diversidade e o respeito.

LITERATURA INFANTIL: O QUE PODE NOS PROPORCIONAR

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio a Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2006, p.15)

Conforme Zilberman (2006), a literatura infantil envolve partes da educação infantil onde valoriza a criança como centro principal de aprendizados

constantes. Quando a criança sente-se valorizada e consegue mostrar suas opiniões e gostos elas se tornam participativas em um contexto social valorizando a sua identidade e formando capacidades de desenvolver objetivos para sua formação adulta.

Nas intervenções pedagógicas do PIBID realizadas por nós bolsistas, a literatura infantil teve como finalidade proporcionar a conscientização, a partir dela, é que a criança desenvolve-se reflexões, o raciocínio, a criatividade e até mesmo uma percepção crítica diante de situações diversas, reelaborando os conceitos e preconceitos impostos, a elas, pela sociedade.

Conforme Oliveira (2009), a leitura infantil descreve nas histórias o mundo de uma forma simbólica, por meio da fantasia, do sonho e do mágico, rompendo barreiras e limitações do real, criando circunstâncias para que a criança apesar da sua pouca idade, se depare com questões da realidade social como, por exemplo: o egoísmo, a fraternidade, a competição, a fidelidade, a falsidade, entre outras questões. O uso de obras do imaginário das crianças, expõem as semelhanças e diferenças raciais e culturais, a fins de contribuir na formação do leitor crítico e antirracista. A introdução por meio da leitura com crianças é justamente criar possibilidade para que possam construir e valorizar sua identidade, autoestima, para que assim, passem a respeitar o outro e assim próprio perante suas características e seu modo de ser e viver, Somente a criação da lei não garante a sua aplicação e o cumprimento de suas diretrizes. Por essa razão, o MEC, em 2009, elaborou o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando à diversidade étnica e o enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar. Do ponto de vista de reconhecimento ou valorização da negritude, podemos citar o clássico de Ana Maria Machado (2011), o qual conta a história de um coelhinho branco que quer ter uma filha linda como sua vizinha: pretinha e bela, seus olhos assemelhavam-se a duas azeitonas pretas, seus cabelos enroladinhos a fiapos da noite e sua pele, escura e lustrosa, aos pelos da pantera-negra. (MACHADO, 2011). Somam-se a esse outras possibilidades de trabalhos com livros da literatura infantil como *O Amigo do Rei* de Ruth Rocha que conta a história de amizade entre um menino da fazenda e um menino escravo, ou uma releitura contemporânea do clássico da Branca de

Neve do autor Rubem Filho, Pretinha de Neve, O Cabelo de Lelé e os Sete Gigantes.

Em “Menina bonita do laço de fita”, temos uma trama que expõe a beleza negra, com leveza, singeleza e humor. Tanto a mãe da menina, como a própria personagem, sente orgulho de suas origens africanas e o coelhinho entra no enredo para reafirmar isso. Trabalhar estes livros de literatura com as crianças no Ensino Fundamental permite levar as crianças a pensarem e problematizarem como as questões de respeito e convivência com a diferença. Que a diferença não nos diminui mas nos potencializa enquanto sujeitos, enquanto cidadãos.

A literatura, em especial a afro-brasileira, ao trazer informações e representações para nossas crianças, influencia não só na formação leitora, mas também na formação identidade das crianças.

A autora Nelly Novaes Coelho, ressalta a existência de dois modelos quanto à formação de valores empreendidas na literatura infantil, a citar: “o modelo tradicional”, que visa uma concepção baseada no racismo no qual inferioriza a imagem do negro sem vinculada a submissão; e “o modelo construção de uma nova mentalidade” fundamentado no antirracismo que, segundo a autora, na literatura para crianças trazendo as virtudes e reivindicações quanto a este modelo usual ate então “[...] essa luta já está bem evidente, [...] mesclam-se, em pé de igualdade, personagens de várias raças e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerando como uma das grandes injustiças humanas e sociais” (COELHO, 2000, p. 27)

Notamos que dessa forma a leitura deixa as crianças mais influenciadas com as proporções da construção da identidade pessoal, valorizando as outras etnias de maneira respeitosa. Assim, deixamos claro que a literatura infantil nos proporciona aprendizados conjuntos. Juntamente com as crianças, utilizamos o mundo imaginário e favorecemos um aprendizado natural e tranquilo. De acordo com pesquisas, percebemos que a leitura envolve e harmoniza em grandes situações, aproximando pais de filhos, alunos de professores. Contar histórias para as crianças faz com que, além de atingirmos objetivos comportamentais e pessoais incluam afetividade criando o prazer do mundo mágico de ser criança.

ANÁLISE REFLEXIVA DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS

Nessa seção nos detivemos a relatar as práticas nas intervenções pedagógicas realizadas no programa institucional de bolsa de iniciação à docência- PIBID- PEDAGOGIA UERGS- Unidade de Alegrete. As intervenções efetivaram-se na escola municipal de educação básica Francisco Carlos em uma turma do ensino fundamental- 3º ano, composta por 23 alunos, no período de uma vez por semana durante quatro horas no segundo semestre do ano de 2016.

A partir de nossas observações, percebemos a dificuldade de concentração por maior parte dos alunos, a proposta das intervenções foi à leitura de uma forma lúdica no universo infantil. É através das leituras que se tem como objetivo apresentar aos alunos a riqueza da diversidade étnica e cultural. Observamos também que seria importante no contexto da turma citada, desenvolver uma ação pedagógica utilizando a literatura infantil e as questões ligadas a cultura africana e afro-brasileira. Desta articulação desenvolvemos o projeto de intervenção que apresentamos nos limites deste artigo um breve recorte do que foi feito.

Casson (2006) sugere a seleção de textos literários a partir da junção de três critérios: a presença do cânone como forma de legado cultural de uma sociedade; a atualidade dos textos, pois mesmo que o texto tenha sido escrito há uma grande distância de tempo em relação ao aluno, ele pode possuir significado para o leitor em sua época; e a diversidade dos gêneros e textos, partindo do que é conhecido para o desconhecido, da leitura simples para a mais complexa, a fim de que o aluno amplie seus conhecimentos de leitura e aplique tais conhecimentos em seu meio social.

O tema diversidade étnica, se deu devida a semana da consciência negra, que ocorre no mês de novembro. Para isso, propusemos inicialmente a leitura coletiva do clássico infantil Menina bonita do laço de fita da autora Ana Maria como forma de iniciar o trabalho com ludicidade e encanto que essa história desenvolve ao longo do conto. As atividades desenvolvidas foram: Contação da história, confecção das máscaras, apreciação do teatro e montagem do cartaz.

Ocorreu a visualização de um vídeo, a confecção de máscaras dos personagens do conto para a apresentação teatral. Após a abordagem de forma lúdica sobre as diversidades étnicas, trabalhamos a história do Zumbi dos Palmares, explicando a razão na qual se comemora no dia 20 de novembro o dia da consciência negra. Foi feito pelos alunos um cartaz coletivo ao qual cada um poderia desenhar escrever o que havia entendido na história.

Para estimular a oralidade e expressão das crianças propusemos a confecção de mascaras dos personagens para a reprodução teatral do conto “Menina Bonita do laço de fita”, a atividade foi muito bem recebida principalmente pelos alunos inquietos, sendo que o mesmo demonstraram uma grande desenvoltura ao se expressar diante dos colegas.

Ressaltamos, conforme FERREIRA (2006, p.15), que:

Teatro é educação, é “pedagogia cultural” que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para realização do fazer teatral.

Conforme Oliveira (2009), a leitura infantil descreve nas histórias o mundo de uma forma simbólica, por meio da fantasia, do sonho e do mágico, rompendo barreiras e limitações do real, criando circunstâncias para que a criança apesar da sua pouca idade, se depare com questões da realidade social como, por exemplo: o egoísmo, a fraternidade, a competição, a fidelidade, a falsidade, entre outras questões.

Incentivar o gosto pela leitura, tratar a questão das diferenças, valorizando a diversidade a partir da raça negra. Levar as crianças a perceber, que suas heranças, desde o cabelo até a cor de sua pele muitas vezes são herdadas de seus familiares. Durante esse período proporcionamos a turma, momentos de reflexão sobre a importância dos negros na história do Brasil. A participação no PIBID nos oferece experiências para a atuação como futuras docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca da desconstrução da formação eurocêntrica e hegemônica branca como identidade cultural, buscamos por meio do trabalho no PIBID com as crianças estabelecer outros tipos de conhecimento e valorização da cultura africana na formação da população do nosso país. Procuramos trabalhar tais conhecimentos de uma forma lúdica e próxima as crianças por isso o uso da literatura infantil. Sabendo-se que a iniciação deste trabalho nos anos iniciais é de grande importância para a construção de futuros cidadãos. O lúdico não está apenas no ato de brincar, está também no ato de ler com prazer, no apropriar-se da leitura como forma natural de descoberta e compreensão do mundo. Ao trabalharmos essa temática de importância histórica e cultural em nosso país com os pequenos, consideramos que os objetivos foram atingidos uma vez que os alunos passaram a reconhecer a importância à cultura afro-brasileira e africana e se permitiram perguntar, falar sobre, vivenciar experiências pelo olhar da diferença, do outro, que não somente o seu.

Através do desenvolvimento de vários tipos de aprendizagens, como a contação de histórias até a apresentação da mesma, de uma forma teatral trabalhamos juntamente com todo esse contexto explorando a vida do ser como um centro de amor e respeito que a partir disso acabam criando em seus cotidianos sementes de bons frutos, e contudo desconstruindo aos poucos o preconceito racial e social. A turma na qual desenvolvemos nossas intervenções revelou a possibilidade de transformação de valores de (pré) conceitos construídos socialmente e a vivência do trabalho nos possibilitou experiência de nos adaptarmos as mudanças que o ambiente escolar pode nos surpreender.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais:** Língua portuguesa. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 2011.
- BRASIL.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em . Acesso em 04 d. 2016.
- COSSON, Rildo.** Letramento literário: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes.** Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA JUNIOR, Henrique.** A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997. _____. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. In Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>.
- Educação e Diversidade:** estudos e pesquisas. v.1. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_1.pdf>. Acesso em: 01 de Março de 2016.
- FERREIRA, Taís.** A escola no teatro e o teatro na escola. 2 ed. Mediações 128 p
- MACHADO, Ana Maria.** Menina bonita do laço de fita. Ilustração de Claudius. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ªed. – São
- SILVA, Jerusa Paulino da.** **A construção da identidade da criança negra:** a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. MÁRIO VIEIRA MARQUES NOS ANOS DE 2014 A 2017

Denise Nunes de Campos do Nascimento¹
Rita Basso Soares Severo²

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, situada na zona oeste da cidade de São Luiz Gonzaga, no bairro Floresta, pertence à 32ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e é a única Escola em Tempo Integral da cidade. A instituição de ensino, que atende aproximadamente 200 alunos, com atividades que se iniciam no turno da manhã e se encerram às 16 horas da tarde, tem como filosofia proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, privilegiando uma formação humanista e inclusiva, e conta com a colaboração do PIBID (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*) desde o início do ano de 2014.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O seu objetivo é incentivar a carreira do magistério na

1 Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto Pedagogia na unidade universitária da UERGS em São Luiz Gonzaga, RS.

2 Rita Cristine Basso Soares – Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional da Campanha (URCAMP), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Luiz Gonzaga-RS. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br

formação de docentes em nível superior para a educação básica. Ao longo do programa, os futuros professores ganham experiência e se capacitam com maior qualificação durante sua formação, já que estão participando do processo educativo de uma forma indireta.

O saber e fazer do professor muitas vezes está relacionado com seu dia a dia na sala de aula, ou seja, a partir de uma situação que é vivenciada, o docente consegue formular sua ação pedagógica. O PIBID, diante desse contexto, leva estudantes dos cursos de licenciatura para ter suas primeiras experiências no ambiente escolar das redes públicas. Dessa forma, esses primeiros contatos que os estudantes estão tendo antes mesmo de adentrarem no mercado de trabalho, permitem que eles venham ter uma formação acadêmica com uma melhor qualidade. (http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_480_31f4889304e6af79bfea-7b7377085aa3.pdf. Acesso em 29/06/17).

O PROGRAMA APRESENTA OS SEGUINTE OBJETIVOS:

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

A INSERÇÃO DO PIBID NO CIEP

Desta forma, no ano de 2014, após a seleção dos bolsistas que iriam atuar na referida escola, também foi feita a escolha da professora que atuaria como supervisora na instituição, a qual teria a função de mediar e articular as ações dos bolsistas na escola, proporcionando a ligação entre escola e universidade, bem como buscando orientar, monitorar, assessorar e acompanhar todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, visando proporcionar, através de encontros semanais, a interação entre os PIBIDianos e a reflexão destes acerca da teoria e da prática que envolve o universo escolar. Em seguida, iniciou-se o trabalho de pesquisa com a comunidade de escolar para a escolha do tema do Projeto que seria desenvolvido na escola, de forma que este contribuísse tanto para a prática PIBIDiana como para o crescimento da comunidade como um todo.

Após este período de discussão, chegou-se à conclusão de que seria trabalhada a seguinte temática: “Ambiente: Compromisso e Responsabilidade”, com o objetivo de unir o trabalho de professores e PIBIDianos, com uma ressignificação da prática pedagógica, visando à melhoria na aprendizagem dos alunos e à aproximação dos acadêmicos com o cotidiano escolar já que a falta de prática neste contexto impossibilita aos acadêmicos a vivência das relações humanas, o contato com o outro, para que haja a interação entre os sujeitos onde, de fato, acontece a troca de conhecimentos.

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso, é importante que possam atribuir significados àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E este significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações. (BRASIL, 1997, p47 e 48).

Com a escolha do tema, iniciou-se o trabalho, através do qual as ações propostas tinham por objetivo a utilização do espaço escolar como ambiente pedagógico, onde a aprendizagem ocorre pela interação de sujeitos ativos e

pensantes que atuam em todos os espaços da instituição, não se limitando à sala de aula, sendo que o ambiente como agente no procedimento participa ativamente do processo.

Então, o trabalho pedagógico teve início com a apresentação do vídeo “A maior Flor do Mundo”, do José Saramago, que teve como intuito sensibilizar os alunos para a temática ambiental através de um recurso visual, sendo que, na referida obra:

O menino desta história faz uma simples flor dar sombra como se fosse um carvalho. Depois, quando ele “passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos”. Como nos velhos livros de literatura infantil, Saramago conclui: “E é essa a moral da história”. (<<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40243>>. Acesso em 27/07/17).

Dando sequência ao trabalho teórico, a obra foi analisada e recriada pelos educandos em forma de produção textual, história em quadrinhos e desenhos.

Com os sujeitos agentes do processo apropriados do assunto a ser trabalhado, passou-se à pesquisa dos ambientes que poderiam contar com a atuação através da ornamentação a partir do plantio de flores tanto nos espaços internos como externos da escola. Vale ressaltar que a referida ação visava transformar os espaços existentes na escola em um local agradável e acolhedor para a comunidade escolar.

Encerrada esta etapa, partiu-se para a pesquisa no laboratório de informática a fim de descobrir que plantas se adaptavam a cada local a ser trabalhado e ornamentado, já que:

A pesquisa pode ser um grande instrumento na construção do conhecimento do aluno, por isso se faz necessário, sempre que possível, que o professor mande algum tema para pesquisa relacionado com o conteúdo, a fim de contribuir na construção da aprendizagem. Por meio da pesquisa, o aluno tem possibilidade de descobrir um mundo diferente, coisas novas, curiosidades. Dessa forma, o professor tem a incumbência de gerenciar e orientar os seus alunos na busca de informações. Sua função é disponibilizar referências bibliográficas, oferecendo melhores condições de desenvolvimento da pesquisa. (<<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-pesquisa-na-escola.htm>>)

Com a pesquisa pronta, iniciou-se o trabalho prático. Primeiramente, foram pintados os pneus e, logo após, procedeu-se à colocação da terra e adubos para, só então, realizar o plantio das mudas, sendo que esta prática envolveu PIBIDianos, alunos, professores e funcionários. Também foi feita a ornamentação dos corredores com floreiras que foram construídas a partir de suportes de lâmpadas fluorescentes e também com garrafas pets que estavam sem utilização na escola.

Para que todo esse trabalho fosse planejado, organizado e efetivado, foi preciso realizar encontros de planejamentos semanais, além das reuniões pedagógicas da escola que também permitiam a avaliação do trabalho e o seu replanejamento.

Os momentos de interação com jogos, brincadeiras e lanche compartilhado para que, de fato, os PIBIDianos saboreassem o ambiente escolar em seus vários momentos e situações.

PIBID NO CIEP NO ANO DE 2015

Encerradas as atividades em 2014, no ano de 2015, com a continuidade de alguns acadêmicos e a inserção de outros, optou-se, então, por dar prosseguimento ao projeto: “Ambiente: compromisso e responsabilidade” e trabalhar, paralelamente, com um novo projeto de leitura, intitulado “SOU LETRANDO”. Desta forma, o grupo de PIBIDianos dividiu-se para dar conta dos dois projetos.

O Projeto Ambiental seguiu os moldes do ano anterior, dando sequência às ações e renovando outras, para que novamente o trabalho tivesse sucesso.

O Projeto “SOU LETRANDO” tem como objetivo incentivar o hábito de leitura e escrita, proporcionando aos alunos momentos de interação tendo como base o mundo encantado da leitura. Nesta direção, ancoramos teoricamente este projeto em Soares (2004) que indica que Letramento é um conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio

do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

O surgimento da palavra letramento surge a partir do que sugere a autora, como consequência da necessidade de destacar e configurar, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas.

Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização (como sugeriu Emilia Ferreiro em recente entrevista concedida à revista *Nova Escola*, n. 162, maio 2003).

No plano pedagógico, porém, é importante destacar que os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. Assim, destaca Soares (2004) que por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis:

Considera Soares (2004, p.3) que:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Buscou-se com o projeto de leitura propiciar aos educandos momentos que pudessem despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O intuito foi o de levar

o aluno a perceber que a leitura é o instrumento-chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização. Afinal, sabemos que do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar nem se posicionar.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.” (BRASIL,1997, p58).

O grupo de PIBIDianos responsáveis pelo trabalho com leitura e escrita optou por utilizar-se do teatro como forma de trabalho, fazendo com os alunos uma pesquisa sobre os gostos literários de cada um e também sobre o quanto a leitura era considerada importante pelos discentes. Posteriormente, foram escolhidos os livros ou histórias que seriam desvendadas e encenadas pelos alunos. A escolha do trabalho com encenação deu-se pelo seguinte:

No mundo globalizado e repleto de informações, a escola deve disponibilizar atrativos aos alunos de modo que os mesmos consigam assimilar os conteúdos propostos. A dramatização na escola tem como finalidade buscar a participação, o estímulo, o convívio social, além do crescimento cultural e da linguagem oral e corporal. Esse tipo de atividade pode ser usada em todas as etapas do ensino e disciplinas curriculares. Na maioria dos casos, geram bons e satisfatórios resultados, desde que haja um bom acompanhamento. (<<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/dramatizacao-como-instrumento-ensino.htm>>. Acesso em 28/06/17).

Levando-se em consideração a busca por alternativas em que os alunos se apropriassem da leitura como um instrumento incentivador da aprendizagem, tornando-a atrativa e saborosa, foram utilizados vários ambientes escolares ornamentados pelos protagonistas participantes dos dois projetos desenvolvidos na escola. Na ocasião, a temática ambiental saiu do trabalho

prático de plantios e cuidados com o ambiente e partiu para histórias que tinham enfoque ambiental, as quais, depois de lidas e analisadas, tornaram-se roteiros para encenação.

É imprescindível destacar que o cuidado em manter a ligação e a interação entre os dois grupos de acadêmicos PIBIDianos tinha por objetivo a realização de um trabalho coeso de ligação entre os segmentos da escola, já que este grupo era formado por pessoas de diferentes semestres, uns com uma bagagem maior dos conhecimentos acadêmicos e outros ainda iniciando a sua caminhada. Então, foi de suma importância garantir o diálogo entre estes para que o trabalho proposto tivesse êxito. Esta união através da dialocidade era mediada pela supervisora do PIBID na escola e pelas coordenadoras de áreas durante as reuniões, encontros de formação e também no decorrer do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

O grupo de PIBIDianos precisava estar em consonância com os companheiros de trabalho, já que do desenvolvimento de um projeto dependia a articulação para as ações do outro. E, de fato, houve discussões e discordâncias em determinados momentos, uma vez que trabalhar em um grupo e mediar o trabalho coletivo nem sempre é tarefa fácil, pois os sujeitos têm opiniões próprias que muitas vezes não casam com a do outro, contudo

Trabalhar em grupo exige, entre outros fatores, compartilhar ideias (que enriquecem muito mais se forem conflitantes, divergentes), informações, reflexões e ações; respeitar e preservar a individualidade e as produções do outro, percebendo-o como ser pensante, como um sujeito único e importante para o grupo. (<<http://www.construirnoticias.com.br/uma-breve-reflexao-sobre-o-trabalho-coletivo-na-escola/>>. Acesso em 28/06/17).

Desta forma, depois do ano de trabalho com seus aspectos positivos e também com os negativos, acredita-se que houve um crescimento pessoal e acadêmico em cada um dos PIBIDianos, já que estes tiveram oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos na universidade na prática do cotidiano escolar, buscando a intersecção entre teoria e prática, bem como um avanço na aprendizagem dos alunos referente à leitura e escrita e à temática ambiental, às quais o grupo se propôs a dar ênfase. Neste ano, também foram produzidos artigos e houve participação dos universitários que atuavam na escola CIEP nos eventos

do PIBID e SIEPEX. Portanto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência cumpriu com seu papel mais uma vez na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques – CIEP.

E O PIBID CONTINUA EM 2016

Em 2016, com a continuidade de alguns PIBIDianos e a participação de outros que ainda não atuavam na escola e também em função dos resultados positivos alcançados no ano anterior, buscou-se novamente trabalhar com dois projetos, enfatizando a interligação imprescindível para que ambos os trabalhos obtivessem sucesso.

Neste ano, foi acrescentado, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o horário correspondente ao intervalo após o almoço, já que, nas Escolas em Tempo Integral, conforme determinação da Matriz Curricular e da Proposta Pedagógica elaborada pela SEDUS/RS, os educandos devem permanecer na escola, após o almoço, com atividades orientadas pelos professores. Como as referidas atividades devem ser de cunho recreativo, o grupo de PIBIDianos optou por realizar, neste horário, atividades que vinham ao encontro das necessidades da escola.

A inserção deste horário também se mostrou interessante na medida em que os acadêmicos tiveram a oportunidade de vivenciar este período de atividades diferenciadas que só existe nas escolas que atuam em tempo integral – situação nova para maioria dos PIBIDianos.

Então, após discussões e análise das alternativas, o grupo optou por dar prosseguimento ao Projeto “SOU LETRANDO”, dando ênfase, neste ano, à temática da importância do trabalho com os contos de fadas, já como afirma Bettelheim:

Quanto mais tentei entender a razão destas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Nesta direção ainda propõe o autor:

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa”. (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Desta forma, os acadêmicos, em reunião com professores, direção e supervisora do PIBID na escola, discutiram o assunto e concluíram que o referido tema acrescentaria bastante na aprendizagem dos alunos e consistiria também em um desafio para os PIBIDianos que atuariam na escola.

Então passou-se à escolha dos contos que poderiam ser viáveis para serem trabalhados em cada turma, sendo que, nesta tarefa, os PIBIDianos contaram muito com o auxílio dos professores de cada turma. Após a escolha do conto, procedeu-se à leitura deste, bem como à sua exploração oral e escrita, tentando sempre verificar quais sentimentos as referidas histórias passavam para crianças e o quanto estas se apropriavam do enredo, pois, como considera Bettelheim,

Os contos de fada, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade”. (BETTELHEIM, 1980, p. 32).

Para fechamento do trabalho, as crianças apresentavam suas considerações através de pequenos auditórios que eram organizados para que os sujeitos envolvidos no processo trocassem experiências, incentivando e valorizando cada um nas suas individualidades e potencialidades.

O grupo que resolveu trabalhar no intervalo do almoço decidiu trabalhar com o projeto intitulado “Entrando no mundo mágico da recreação

e das artes”, a fim de desenvolver atividades recreativas com os seguintes objetivos:

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a descoberta, a identidade, suas preferências e percepções;
- ✓ Propiciar momentos em que os educandos possam desenvolver sua expressão particular através da recreação, da dança, da música e da pintura, entre outras formas expressivas que a arte assume no cotidiano;
- ✓ Favorecer a autonomia individual e grupal, dentro do trabalho cooperativo, incentivando as trocas de experiências.

Optou-se por trabalhar com este tema pois:

A recreação é uma prática prazerosa em que os alunos participam de atividades descontraídas. Ela pode ser uma importante estratégia de inclusão e socialização, além de desenvolver as habilidades psicomotoras das crianças. Assim, a recreação transfere-se para o cotidiano e aproxima-se de uma vida permeada de informações. Esse processo de educação se dá através da convivência de diversos desses indivíduos, mais especificamente crianças, dentro de locais especializados que transmitem tais valores indiretamente, por meio da recreação. <<http://www.efdeportes.com/efd120/recreacao-e-socializacao-no-ambito-escolar.htm>>. Acesso em 29/06/17.

As atividades recreativas a serem trabalhadas eram pesquisadas com o intuito de atingir o objetivo proposto, de forma que os educandos valorizassem um ao outro, respeitando as limitações de cada um, bem como a importância do trabalho em grupo. Para fechamento das atividades desenvolvidas, eram organizados circuitos de brincadeiras trabalhadas anteriormente, visando à interação entre os sujeitos.

Quanto às atividades de artes desenvolvidas no segundo período da tarde, os acadêmicos buscavam incentivar a expressão e o sentir do educando, pois segundo a autora Mirian Celeste Martins (1998, p.21), “a arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças. Quando a

criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê.”.

A partir do trabalho com os contos de fadas que era desenvolvido por um grupo, buscando a interação entre os PIBIDianos, trabalha-se nas atividades de artes, utilizando-se das histórias como pano de fundo para o trabalho artístico, através de desenhos, pinturas e breves encenações.

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação que o educador pode contar. Através dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental das crianças, suas predisposições, seus sentimentos, além de estrutura e capacidade criadora, desenvolver o raciocínio, imaginação, percepção e domínio motor. A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Nesta fase, as atividades de artes fornecerão ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação. <http://www.projetos-pedagogicosdinamicos.com/importancia_da_arte.html> . Acesso em 29/06/17).

Então, os acadêmicos utilizaram-se deste instrumento para trabalhar com os alunos de forma criativa, buscando acrescentar na aprendizagem das crianças. Após o trabalho para que os sujeitos interagissem com seus pares, foi realizada uma mostra com as criações de cada um.

TRAJETÓRIA PIBID 2017

Chega-se ao ano de 2017 e, mais uma vez, o PIBID está contribuindo com a escola e esta continua contribuindo para a formação prática dos acadêmicos num elo fortificado por esses três anos de parceria entre escola e universidade. Grupo novo de acadêmicos chegando, de diferentes semestres, reúne-se com as coordenadoras de área, com a supervisora do PIBID na escola, com a direção e os professores para decidirem por um tema que possa ser trabalhado de forma a auxiliar a aprendizagem dos educandos, bem como fortalecer a vida acadêmica. Após análise, opta-se por trabalhar com Alfabetização e letramento através de jogos e brincadeiras nas turmas do 1º

ao 3º ano, enquanto no 4º e 5º anos, decide-se por trabalhar com Leitura e Produção Textual.

A temática da alfabetização e letramento tem como objetivo geral utilizar jogos e brincadeiras para auxiliar no processo de Alfabetização e Letramento, e, como objetivos específicos: tornar o processo de alfabetização e letramento mais prazeroso e atrativo; incentivar a curiosidade dos alunos pelo mundo das letras, para que realmente busquem apropriar-se deste saber; estimular, através de jogos e brincadeiras, o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, mas, sobretudo, o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita; evidenciar o papel do jogo como recurso facilitador na aprendizagem; e compreender a organização e a utilização desse recurso (jogos e brincadeiras) nas aulas.

Da mesma forma, a temática da leitura e produção textual tem por objetivo geral utilizar a ludicidade para auxiliar no processo de leitura, compreensão e produção de textos nas turmas de 4º e 5º anos, tendo como objetivos específicos tornar o ato da leitura e da produção textual algo mais prazeroso e atrativo; estimular, através de jogos e brincadeiras, o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, e, acima de tudo, o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita; bem como apresentar diferentes vertentes de jogos e brincadeiras sobre a prática da leitura e da produção textual.

É importante esclarecer que, antes de os acadêmicos começarem a trabalhar em sala de aula, foi realizado um estudo sobre como ocorre a alfabetização e o letramento, enfatizando os níveis da psicogênese, pois,

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (REVISTA NOVA ESCOLA, p.77).

Após o estudo de como se dá a aquisição da escrita, explorando vários materiais através dos encontros de formação que fazem parte da prática PI-

BIDiana, passou-se a estudar quais jogos podem auxiliar os alunos a mudar o nível no qual se encontram, já que:

A aprendizagem lúdica é assunto que tem conquistado espaço no panorama educacional. Os jogos e as brincadeiras são a essência da criança, e utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Portanto, precisamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, que na nossa pesquisa terá o foco em turma de alfabetização. <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso em 29/06/17).

Neste contexto, foram construídos jogos com materiais recicláveis pelas próprias acadêmicas e, em seguida, estas os utilizaram durante as práticas em sala de aula do 1º ano ao 5º ano.

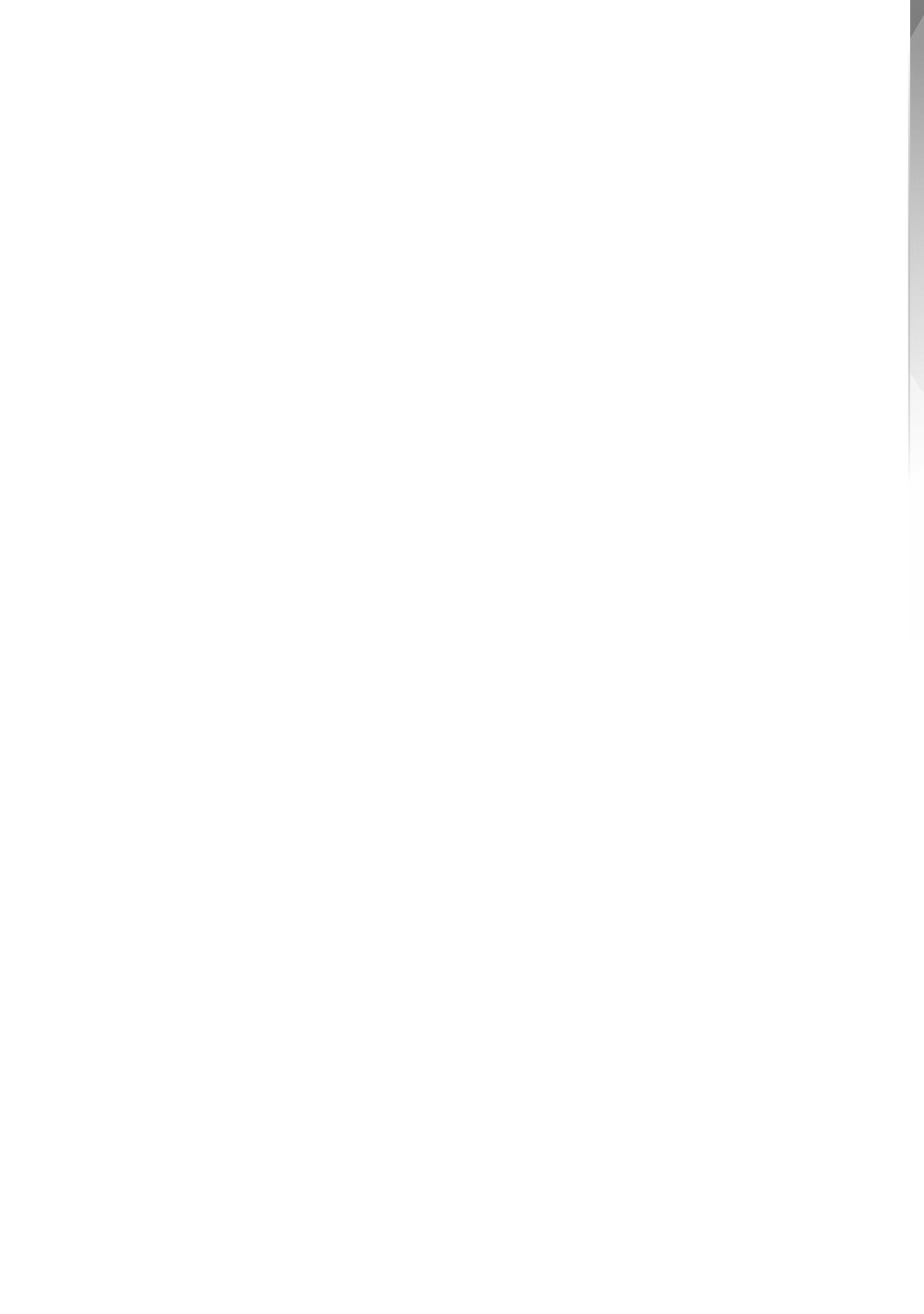
No ano corrente, a caminhada está na metade do seu curso, mas, em conversa com os professores que atuam nas turmas participantes do PIBID, já é possível verificar alguns avanços na aprendizagem dos alunos e também o quanto os acadêmicos conseguiram ampliar seus conhecimentos no que se refere à temática que está sendo trabalhada.

O PIBID é um programa que traz benefícios tanto para as escolas como para os acadêmicos, oportunizando que ambos os envolvidos possam ampliar seus conhecimentos e possibilitando que os acadêmicos, em sua maioria, tenham nesta prática a primeira oportunidade de inserir-se ao espaço escola, vivenciando-o em todos os seus aspectos e momentos.

Desta forma, é de grande valia a continuidade do programa supracitado para que os universitários tenham oportunidade de entrar em contato com a escola e saborear este ambiente, vivenciando as relações de interação entre sujeitos pensantes que, a cada momento, emergem neste ambiente, como bem afirma Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, trazendo a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, saúde** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 128p.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do Ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. (1994) **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes pensadores**, edição especial.
- http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf.
- http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/importancia_da_arte.html.
- <http://www.efdeportes.com/efd120/recreacao-e-socializacao-no-ambito-escolar.htm>. Acesso em 29/06/17
- <http://www.construirnoticias.com.br/uma-breve-reflexao-sobre-o-trabalho-coletivo-na-escola/>.
- <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-pesquisa-na-escola.htm>.
- <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40243>.
- http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_480_31f4889304e6af79bfea7b7377085aa3.pdf.



TRANSITAR: P-ARTE DA DOCÊNCIA TEATRAL

Jocteel Jonatas de Salles¹
Pâmela Caroline de Oliveira Magalhães²
Carlos Roberto Mödinger³
Marli Susana Carrard Sitta⁴

INICIANDO A DOCÊNCIA

Iniciação. Uma palavra que define tudo, todos os dias. É tão complementar a frase “Iniciação à docência”, pois todos os dias o docente inicia um novo saber. Ele sempre aprende algo novo. Seja sobre o ambiente escolar, seja sobre a disciplina que ele leciona, seja sobre os alunos e o comportamento humano e sobre si mesmo como professor e indivíduo na sociedade. O docente pode aprender sobre quando nada aprendeu, e isso também é uma grande descoberta. Tudo é aprendizado, tudo é uma iniciação.

O PIBID, ou Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é um programa que nos proporciona a experiência de exercitar um novo olhar para a realidade educacional, bem como para nós mesmos. O docente sempre

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); E-mail: jocteelsalles@gmail.com;

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); E-mail: pamiimagalhaes@hotmail.com;

3 Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), Professor Assistente de Teatro na Unidade universitária em Montenegro/RS, Curso Graduação em Teatro: Licenciatura. Coordenador de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0445410182463569>. E-mail: carlosmodinger@gmail.com

4 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) Professora Assistente de Teatro na Unidade universitária da UERGS em Montenegro/RS, Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, Coordenadora de Área do subprojeto PIBID/TEATRO do curso. Link para Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888833544050889>. E-mail: marli-sitta@uergs.edu.br

está em formação. O aprendiz está atrelado à continuidade e o docente convidado a olhar todos os dias para o mesmo ambiente de formas diferentes. A professora Luciana Gruppelli Loponte, reflete:

Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo (2013, p. 37).

O exercício constante de se pensar o espaço escola e seus atravessamentos apontam para novas possibilidades de construir conhecimento e é elemento que trilha a experiência no PIBID. Compreender a realidade escolar se faz necessário para propor ações que desloquem as práticas pedagógicas de uma inércia social, novos olhares e desempenho na complexidade do espaço/tempo da escola. Desenvolver projetos de trabalho por meio do PIBID é uma forma de propor tais ações e “os projetos de trabalho significam um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

O teatro, como área do conhecimento, também é fundamental no desenvolvimento dos seres humanos. Diante do processo de luta das pessoas que trabalham com arte-educação, o teatro tem conquistado cada vez mais espaço dentro das escolas, ainda que por vezes de maneira lenta e não tão legitimada como outras disciplinas. O professor e diretor de Teatro Gilberto Icle, aponta:

Seja como for, de uma maneira ou outra, o teatro viu-se convidado a fazer parte desse terreno promissor da escola de educação básica. [...] Um discurso educacional sobre o teatro começou a emergir, repetindo a importância de seu labor no interior da sala de aula ou nas atividades de congregação da comunidade escolar. Diferentes enunciados travaram essa rede e uma luta pelos saberes e poderes articulou o teatro ora como possibilidade de salvação dos objetivos mais caros à educação, ora como incômodo ou artefato secundário e menos importante para a escola em comparação aos conteúdos ditos como sérios e fundamentais (2012, p. 14-15).

O teatro consiste, entre outras possibilidades, no aqui e no agora, no olhar para o espaço e o tempo do acontecimento, no momento presente e provoca transformações significativas no sujeito que quer encontrar o seu lugar no mundo a partir disso. Praticar a docência em teatro é fazer algo acontecer agora e fazer com que continue acontecendo. É um movimento que reivindica a conscientização e a emancipação dos alunos envolvidos.

Portanto, este artigo divide-se em partes. Na primeira, contextualiza a escola, sua realidade e as turmas trabalhadas em 2016. Na segunda, descreve o projeto trabalhado, seus objetivos e procedimentos, algumas percepções do seu desenvolvimento buscando relações da palavra no contexto social e ainda expõe sobre o projeto *P-arte* no encerramento PIBID/Teatro 2016. E na última parte, reflete um pouco sobre este transitar da docência e sua relação com o teatro.

CONHECENDO A ESCOLA

Iniciamos, em maio de 2016, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência com incertezas quanto à sua continuidade, recursos estavam sendo cortados pelo governo federal, além da possibilidade do desligamento das licenciaturas na área de Artes do Programa. Entre medos e apreensões havia a vontade e a esperança de construirmos um projeto dentro deste Programa no Colégio Estadual Ivo Bühler, também conhecido como CIEP.

O CIEP, localizado no Bairro Senai, região periférica de Montenegro/RS, foi a escola que abriu a nossa experiência no PIBID. O local geográfico no qual o Colégio está inserido tem um índice de violência considerado elevado. Depois da implantação do colégio CIEP, nele foram desenvolvidos projetos como PIBID, Escola Aberta e outros programas, oportunizando às pessoas da comunidade um desenvolvimento sócio-cultural.

Os CIEPs geralmente são escolas que possuem o sistema de educação em Tempo Integral. Além das disciplinas obrigatórias, são ofertadas disciplinas eletivas, que se caracterizam por serem ligadas às línguas, tecnologia, artes, entre outros.

Em Montenegro/RS, o CIEP, com grande número de alunos, possui IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) baixo. Em média, 800 alunos estudam nesta escola. A estrutura física é dividida por quatro pavilhões e composta por muitas salas de aula. A escola também possui salas específicas destinadas às atividades extracurriculares que podem ser ofertadas, como a sala de culinária, de artes marciais, de música e de teatro. Um aspecto que nos desencadeia questionamentos é o fato de que os acessos de um pavilhão ao outro e dos mesmos ao pátio, bem como janelas e portas, possuem grades e trancas, geralmente com ferros resistentes e altos. Arquitetura que lembra o *Panóptico de Bentham*, ideia desenvolvida por Foucault (2016), quando comparava a arquitetura carcerária com a escolar: na periferia um anel, no centro uma torre; construção periférica dividida em alas/compartimentos, responsáveis pela manutenção da vigilância dos espaços. Curioso é que equipe diretiva, alguns professores e funcionários da instituição explicam que isso se dá porque a escola se encontra em uma região marginalizada e precisa ser preservada de alguns crimes, como o tráfico de drogas e furtos.

Iniciando o projeto com as turmas 163 e 164

Orientados pela professora Ágata Schervenski Tejada, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, observamos as turmas 163 e 164, do 6º Ano do Ensino Fundamental. O desejo crescente de trabalhar com estas duas turmas se deu por grande parte de seus alunos ainda não ter tido contato com o Teatro por meio dos projetos do PIBID, mesmo este estando na escola desde o início de 2014. Alunos nos relatavam se sentirem um pouco excluídos e mostravam muita vontade de participar de um projeto de Teatro. As turmas eram compostas, em sua maioria, por alunos repetentes e alguns eram considerados por uma parte dos educadores e funcionários da instituição como “alunos difíceis de lidar”, ou “rebelde”. O fato citado, quase sempre era atribuído aos problemas vivenciados na realidade familiar e social destes alunos, dentre eles o envolvimento com drogas, laudos psiquiátricos e de déficit de atenção, o que acarretava consequentemente o fracasso escolar.

Segundo a autora Cecília Azevedo Lima Collares:

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. [...] todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Dentre os fatores intra-escolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos [...] (1996, p. 24-25).

Diante desses rótulos indagávamos: Como transformar esta realidade? Como ajudar estes alunos a se olharem de outra maneira? Porque essa e outras “dificuldades” da escola eram por vezes legitimadas? Como o teatro poderia contribuir na transformação daquela realidade?

Em busca de algumas respostas, pensamos como proposta inicial, introduzir a atividade teatral como uma possibilidade de vivência destes alunos com a arte, e por meio dela, proporcionar trocas e deslocamentos de olhares sobre si e sobre o seu contexto social. Surgiu então o projeto P-Arte que descrevemos a seguir.

PROJETO P-ARTE: A ARTE DAS PALAVRAS

Foram três meses de observação das turmas 163 e 164, e o projeto foi tomando corpo. Fernando Hernández aponta que quando falamos em projeto “estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar, ou seja, aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo” (2000, p. 179). Sem nos darmos conta, começava ali a construção do nosso papel de professor e os compromissos com a iniciação à docência.

Primeiramente, como num almejar básico de artistas, queríamos que o nosso projeto tivesse um nome diferenciado, artístico, destacado, que caracterizasse e resumisse todo o projeto em uma palavra. Logo após, levantamos o que seria um ponto fundamental de que o projeto deveria focar: o coleguismo e a coletividade entre os participantes. Também queríamos trabalhar neste projeto a autenticidade e as particularidades de cada indivíduo, ou seja, almejávamos trabalhar não só a relação dos alunos com as pessoas ao redor, o

mundo, a sociedade, como também o autoconhecimento, a individualidade e sua relação consigo mesmo. O que faz cada pessoa ser do jeito que ela é? Em que medida a sociedade que a cerca influencia na sua formação e vice-versa? Como cada pessoa/aluno, com suas especificidades, particularidades e diferenças, pode fazer parte de uma só coletividade? O teatro/arte pode contribuir para trabalhar a Parte e o Todo de cada ser?

Com base nessas reflexões e questões, surge a seguinte palavra-fragmento: “P-ARTE”, com a ideia de trabalhar a arte buscando algo próximo às características próprias de cada ser, se integrando para formar algo maior. Começamos então, a idealizar todo o projeto em torno da letra “P”.

O que seria “P” dentro de “P-ARTE”? Cogitamos diversas palavras: propósito, pertencimento, processo, passos, preparação, paciência, pessoas, professor, pensamento, protagonismo, pluralidade, particular, a própria palavra parte. E então pensamos: Porque não “palavras”? Sim, palavras, junções de letras que traduzem quase tudo. Pode não definir o projeto em si e o que queríamos trabalhar a princípio, mas “palavras” juntava, organizava e dava potência ao que tínhamos como objetivo.

Os efeitos das palavras sobre o ser humano sempre estiveram presentes. O seu impacto pode causar diferentes resultados, dependendo de muitas variáveis, como o volume, o tom e a intenção. Quando a palavra é liberada de forma negativa, destrói possibilidades e causa desde *bullying* a traumas mais graves. Não se pode medir a sua influência no indivíduo. Quando liberada de forma positiva, cria, constrói e fortalece, chama à existência aquilo que ainda não existe.

Sobre as palavras, Rubem Alves destaca,

Você está lendo uma frase, um parágrafo. De repente, surge um sorriso em seus lábios. Todos nós já vivemos algo assim. Trata-se do poder da palavra. Para além ou para quem do que o autor queria dizer, aquela ideia lhe trouxe à lembrança uma experiência prazerosa, ou talvez o tenha levado a devaneios divertidos ou interessantes. Seja como for, é evidente o poder da palavra. Ele se manifesta, por exemplo, quando um texto nos descola do aqui e agora, do pressuposto ou já conhecido, transportando-nos para outras paragens, outros modos de ver e sentir. Esse é um jeito de desatar nós. Deixar-se conduzir pela mão do autor aos cenários os mais diversos, espiando o mundo com outros olhos (2011, contracapa).

Com base nessas reflexões, criamos para o projeto os seguintes título e subtítulo: “P-Arte: A arte de ser plural e particular”. Sob a orientação dos nossos coordenadores Carlos Roberto Mödinger e Marli Susana Carrard Sit-ta, procurando evidenciar a atividade teatral na escola, o título final ficou: “P-Arte: A Arte das Palavras”.

As palavras são os elementos mais usados no que diz respeito à comunicação e à linguagem; são elementos importantes do teatro - mesmo em algumas formas de arte que utilizam como princípio a expressão corporal, é perceptível intrinsecamente o princípio das palavras. Os textos dramáticos já deram e, ainda dão, o clima, a tensão, o conteúdo e as reflexões para as apresentações de espetáculos cênicos. Nas palavras sendo ditas no palco, ou qualquer espaço que se estabelece como espaço cênico, podemos rir, chorar, refletir, sentir desconforto ou indiferença, acerca de diversos assuntos que dizem respeito a nós e ao mundo. Elie Bajard (1994, p.60) destaca que “a encenação se apropria do texto, das palavras, matéria da literatura, para ins-tituir a arte teatral”.

A palavra no teatro tem a sua importância e particularidade. Diferen-te de quando lida ou escutada apenas, como por exemplo, na literatura ou em uma contação de histórias, a palavra vibra por meio da expressão corporal do aluno/ator, possibilitando maiores dimensões dos seus signifi-cados, causando assim, efeitos imensuráveis. Ainda segundo Bajard (1994, contracapa) “o dizer sempre convoca, além da língua, outras linguagens: olhar, gesto, espaço, figurino, etc. Assim, o texto dito escapa à literatura e participa da arte teatral”.

Sob essas percepções, e tendo as palavras como guia, o projeto “P-Arte: A Arte das Palavras” iniciou. Apresentamos aos alunos das tur-mas 163 e 164, por meio de oficinas, a importância do uso das palavras no teatro, bem como os efeitos e suas possibilidades no exercício da criação artística teatral. Os jogos teatrais e brincadeiras deram ênfase às palavras, tanto escritas quanto faladas, incentivaram o autoconhe-cimento corporal e vocal, as possibilidades de contações de histórias e criações cênicas. As palavras foram, assim como no poema de Eduardo Galeano (1997) **A casa das palavras**, degustadas, provadas, cheiradas,

olhadas, tocadas e finalmente escolhidas compondo exercícios de criação e noções de conceitos teatrais.

Passados os três meses do processo de construção, o projeto seguiu alguns procedimentos, exibidos a seguir:

- Seleção de palavras: pinçamento de palavras aleatórias e/ou significativas para confecção de um mural particular de cada aluno;
- Leitura ou reconhecimento das palavras: jogos com palavras simples, como caça-palavras, forca, palavras cruzadas, entre outros;
- Verbalização, ou o alcance da voz para o outro ser: o teatro como poesia saindo do papel; a voz e as possibilidades de leitura;
- Experimentação da palavra no corpo: voz e corpo trabalhados simultaneamente; movimentos físicos (autoconhecimento corporal, alongamentos e aquecimentos) e posturas cênicas;
- Criação e contação de histórias através das palavras que os alunos selecionaram desde o início do projeto na confecção do mural particular;
- Criação cênica por meio do material coletado das atividades anteriores.

A seguir detalharemos as ações do projeto.

Percepções das ações desenvolvidas

Na primeira etapa, *Seleção das palavras*, os alunos escolheram algumas palavras recortadas de revistas trazidas por nós PIBIDianos e deixadas à disposição para serem escolhidas por eles e posteriormente coladas em folhas A4 que se tornariam os seus murais, com a finalidade de que estes fossem materiais de trabalho durante todas as etapas o projeto. A escolha das palavras deveria ter significado e identificação com cada um deles. A relação dos alunos com as palavras nesta atividade mostrou, ainda que de forma pouco aprofundada, suas leituras de mundo. Neste momento de expressão pessoal, procuramos deixá-los à vontade na escolha das palavras, cada um realizando a atividade em seus próprios tempos.

Sobre esta atividade, encontramos o registro da PIBIDiana participante do projeto Pâmela Magalhães⁵

[...]O momento foi muito especial. Nós percebemos muitos olhares e sorrisos esperançosos e até um certo sentimento como quem diz “eu sou muito importante aqui, estou fazendo algo”. Eu, particularmente, fiquei muito tocada pelo momento e pelos olhares recebidos. Eu notei até uma certa ansiedade por parte de alguns alunos quanto às atividades seguintes (17/08/2016).

As etapas seguintes, *Leitura ou reconhecimento das palavras; Verbalização, ou o alcance da voz; e Experimentação da palavra no corpo*, incidiam basicamente em trabalhar as palavras em reconhecimento de seus possíveis significados, explorando diversas formas de dizê-las na voz e posteriormente no corpo, experimentando de forma evolutiva em processo de criação de narrativas e possíveis criações cênicas.

Ao longo do trabalho, foi perceptível que quando eram realizados os aquecimentos, os alongamentos, os deslocamentos pelo espaço cênico e as técnicas vocais e corporais, os alunos participavam de forma dispersa e por vezes tímida. Isso pode ser atribuído ao fato de que eram seus primeiros contatos com o teatro. Além disso, antes deste projeto, eles raramente haviam tido a consciência de que poderiam explorar os seus corpos de outras formas que não as habituais. Porém, quando a imaginação e a ludicidade eram estimuladas durante o jogo, havia disponibilidade de concentração e entrega por parte dos alunos. Eles demonstravam maior prazer em estar ali e mostravam-se mais disponíveis aos lugares de jogo que eram propostos, ou seja, quando era solicitado que se imaginassem em um faroeste ou em um jogo de futebol, eles participavam com o corpo inteiro. Em relação a essa capacidade de jogo inerente aos seres humanos, Jean Pierre Ryngaert (2009), aponta que eles não precisam saber jogar, basta estarem disponíveis para isso. Não há necessidade de experiência prévia, o avesso do domínio da técnica pode explodir em possibilidades de jogo, ou seja, até quem não a domina é capaz de jogar e pode ter uma liberdade interessante.

5 MAGALHÃES, Pâmela. **Diário PIBID**: Pbworks. Montenegro, 2016. Disponível em: <<http://uergsPIBIDteatro.pbworks.com/w/page/108719422/PAMELA%20DE%20OLIVEIRA%20MAGALH%C3%83ES>>.

Para as duas últimas etapas de Criação e contação de histórias e a Criação cênica por meio do material coletado, elaboramos alguns jogos que pudessem instigar o imaginário dos alunos, colocando-os por meio das palavras em estado de jogo para uma criação narrativa. Um dos jogos objetivava que os alunos criassem fotos/imagens através das palavras dos murais. A ideia era de que eles retirassem um lugar geográfico/simbólico, um sentimento e uma ação impulsionados pelas palavras ali presentes, que posteriormente serviriam de material para a criação de uma foto/imagem, e com estes elementos, os provocamos a contarem uma história a partir do que viam. O PIBIDiano Jocteel Salles⁶, em seus registros semanais, descreve suas percepções:

[...] foi lindo ver os alunos criarem e se expressarem por meio das palavras e imagens congeladas/fotos. Alguns alunos que antes bem tímidos e calados, começam agora a abrir as suas “*janelas*”. Percebo a importância do desdobramento e ajuste desse projeto para o próximo semestre. Algumas questões surgiram no jogo de hoje, observamos que temas como sexualidade e família são assuntos presentes em suas vivências, o que refletiu bastante no jogo (23/11/2016).

Chegamos ao final do projeto, entendendo a importância de desenvolvê-lo, mas ainda com alguns questionamentos: Seria a palavra a estimuladora de criação de imagem? Ou a imagem cria e estimula a palavra? Como o processo de criação cênica na escola se concebe na relação palavra/imagem? Como desdobrar um projeto que estimule para além da palavra escrita?

A realidade dos alunos por vezes é marcada por palavras desestimulantes, palavras duras, de impacto que se perpetua por longos anos. Estas palavras podem ser ditas, no ambiente escolar, por professores e funcionários de educação já cansados pela desvalorização da profissão no país, ou simplesmente, elas podem ser notadas de diversas formas pela realidade social dada. Um projeto que investigaria o uso das palavras no teatro seria talvez uma ponta de transformação do uso delas no contexto social da escola CIEP, no Bairro Senai, com estes alunos das turmas 163 e 164. Com a experiência no CIEP, compreendemos a importância em perceber e entender como o social se articula para então desenvolvermos estratégias de ação.

6 SALLES, Jocteel Jonatas de. **Diário PIBID**: Pbworks. Montenegro, 2016. Disponível em: <<http://uergsPIBID-teatro.pbworks.com/w/page/108719434/JOCTEEL%20SALLES>>.

A escola muitas vezes reproduz e legitima desigualdades. Por isso, uma ação pedagógica que propõe investigar e deslocar olhares para além de simplesmente cumprir um currículo sem relevância para o contexto social se faz necessário. Cria novos diálogos, possibilita reflexões e abre para novas perspectivas e, conseqüentemente, novas práticas. Permite à comunidade uma nova visão sobre a escola como um lugar de encontro social e cultural.

O projeto *P-Arte: A Arte das Palavras* no encerramento PIBID/TEATRO 2016

Como ação de encerramento do ano de 2016 do subprojeto do PIBID/Teatro da UERGS, elaboramos junto aos demais bolsistas - que atuavam com projetos no CIEP e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança, que também se localiza no Bairro Senai – uma caminhada pela educação na comunidade. Cada projeto se organizou com alguma ação artística e/ou pedagógica a ser realizada ao longo da rota. A caminhada citada foi uma proposta de protesto ao cenário educacional no estado e no país, e às dificuldades que muitas escolas e universidades estavam e continuam passando. Com as turmas 163 e 164, propusemos que durante a caminhada, os alunos, portando canetas hidrocor, se expressassem com palavras de protesto escrevendo em seus corpos e nos corpos dos que participavam do ato. A nossa performance tinha como finalidade ressignificar o uso das palavras naquela comunidade, através dos alunos que pertenciam à mesma e que vivenciaram o projeto *P-Arte: A Arte das Palavras*.

Semanas antes da caminhada, juntamente com a supervisora Ágata Schervenski Tejada, estivemos pelas ruas do bairro com a finalidade de traçarmos uma proposta de rota para a realização do ato. Neste instante, enquanto olhávamos para a comunidade, aflorou-se um sentimento de empatia e desejo de aprofundar projetos enquanto PIBIDianos, que dialogassem mais com a comunidade escolar, comprometidos com a transformação social através da arte-educação. Os efeitos desta caminhada de encerramento, tanto no planejamento quanto na sua efetivação nos afetou, ampliado a nossa maneira de pensar o PIBID. O PIBIDiano Joctel Salles reflete em seus registros semanais:

A caminhada de encerramento pelo bairro SENAI integrando a duas escolas Esperança e CIEP foi uma ação linda e me levou a olhar por um outro ângulo minha participação no PIBID. O caminhar pela comunidade com os alunos, professores e colegas *PIBIDianos* quebrou a rotina e despertou curiosidades, ampliou a possibilidade de servir a escola e a comunidade (23/11/2016).

Refletindo a experiência de encerramento do PIBID no bairro Senai, alguns pensamentos se deram, o quais destacamos:

- A escola como um lugar de encontro da comunidade;
- A escola que continua nas ruas do bairro;
- A escola em intervenções urbanas;
- A escola como partícula da sociedade;
- A escola como ponto de partida e não de chegada;
- A escola sendo parte.

Augusto Boal incentiva, dizendo:

Aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão (2005, p. 57).

Neste projeto consideramos a importância de olhar os espaços da comunidade, ressignificá-los e potencializá-los como ponto de encontro e centro de formação, discussão e vivência cultural e social. Pensar esta comunidade mediada pela vida dos alunos e da escola como eixo mobilizador de educação, arte e cultura é pensar a escola que continua nas ruas, bairros, praças e lares.

O TRANSITAR NA DOCÊNCIA TEATRAL

No ano de 2017, os subprojetos de PIBID/Teatro da UERGS se deslocaram para outras escolas, no intuito de expandir a experiência no Programa. Expansão essa que se daria em diferentes vertentes: os PIBIDianos se experimentando em ambientes escolares diferentes, e outras escolas vivenciando os estudos e pesquisas em teatro. Atravessados pelas experiências anteriores,

consideramos que o teatro associado a outras áreas de conhecimento, como sociologia da educação, psicologia da educação e metodologias de ensino pedagógico fazem dessa área na escola uma parte fundamental na formação do aluno/cidadão.

Boal acreditava no teatro como recurso de transformação social, o teatro como espelho mágico:

O teatro é um espelho onde podemos ver nossos vícios, nossas virtudes” – disse Shakespeare. Pode-se também transformar em espelho mágico, como no Teatro do Oprimido, espelho que podemos invadir se não gostarmos da imagem que nos mostra e, ao penetrá-lo, ensaiar modificações dessa imagem, fazê-la mais ao nosso gosto. Neste espelho, vemos o presente, mas podemos inventar o futuro dos nossos sonhos: o ato de transformar é transformador – ao mudar nossa imagem, estaremos mudando a nós mesmos, para mudarmos, depois, o mundo (2003, p. 90-91).

Transitar como PIBIDianos de uma escola à outra nos faz perceber a importância de observar as necessidades de cada uma delas, mas sem deixar desaparecer o teatro. Ao promover a pedagogia teatral dentro do espaço escolar nos propomos a descobrir, mesmo com todas suas regras, impedimentos, limites e cerceamentos, as suas potencialidades criadoras. Concebemos a nossa iniciação à docência teatral como um espaço de registros que nos provoca a desestabilizar as certezas, a rejeitar as generalizações que ocultam o particular, a geografia, o território, os pensamentos simbólicos.

O teatro e seu caráter dionisíaco, transgressor convidam os alunos ao protagonismo, valorizando o conhecimento de outra forma, de outras vezes que gritam palavras de outra ordem: a (des)ordem da criação. Nós como iniciantes à docência teatral temos que assumir esta responsabilidade pedagógica, intervir e participar. É o que estamos tendo a oportunidade de fazer enquanto PIBIDianos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. Papirus Editora, São Paulo, 2011.
- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Questões da Nossa Época.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- _____. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf>. Acesso em: 11/10/2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultural visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre; ARTMED, 2000.
- ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola – volume 2**. Porto Alegre, UFRGS, 2012.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação**. Revista Teias, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Marli/Desktop/Marli/disciplinas%20201602/Metodologia%20II/2016/leituras/Da%20arte%20da%20docencia...%20Loponte.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.
- MAGALHÃES, Pâmela. **Diário PIBID**: Pbworks. Montenegro, 2016. Disponível em: <<http://uergsPIBIDteatro.pbworks.com/w/page/108719422/PAMELA%20DE%20OLIVEIRA%20MAGALH%C3%83ES>>. Acesso em: 09 de setembro de 2017.
- _____. **Diário PIBID**: Tumblr. Montenegro, 2017. Disponível em: <<https://PIBIDuergsteatropamelamagalhaes.tumblr.com/>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, Representar: Práticas Dramáticas e Formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SALLES, Joctel Jonatas de. **Diário PIBID**: Pbworks. Montenegro, 2016. Disponível em: <<http://uergsPIBIDteatro.pbworks.com/w/page/108719434/JOCTEEL%20SALLES>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- _____. **Diário PIBID**: Tumblr. Montenegro, 2016. Disponível em: <<https://PIBIDuergsteatrojocteelsalles.tumblr.com/>> Acesso em: 07 set. 2017.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS SUBPROJETOS “ARTISTA E ARTEIRO” E “MÚSICA” PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa voltada para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, concede bolsas para estudantes das licenciaturas, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no âmbito escolar, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor supervisor na escola.

1 Pós-doutora e Doutora em Educação musical pelo Programa de Pós-graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação Musical e Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música – pela UFRGS; Especialista em Informática em Educação – ênfase em instrumentalização – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música na UERGS; Coordenadora de Área do subprojeto de Música no PIBID/UERGS em Montenegro. E-mail: cristinapibidmusica@hotmail.com; link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, em seu Art.1º:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010).

No Decreto estão previstos quatro tipos de bolsistas: estudante de licenciatura, coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor.

Ao longo dos anos, desde sua criação, em 2007, o PIBID tem contribuído para a formação inicial de licenciandos de várias áreas do conhecimento, em diversos municípios e estados do país. Posteriormente, em 2009, a partir da implementação de políticas para a valorização do Magistério, houve uma expansão, passando o PIBID a atender toda a Educação Básica.

O programa tem gerado inúmeros benefícios, quer seja junto às licenciaturas, quer seja nas escolas em que os estudantes PIBIDianos atuam. Conforme Gatti (2013), o PIBID tem atingido “parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações” (p.63).

Os impactos do PIBID têm sido ressaltados nas investigações ao longo dos anos (VERASZTO; PELEGRINNI; RINZO; RODRIGUES; TEODORO; BERTAGLIA, 2017; DARROZ; WANNMACHER, 2015; PRANKE; FRISON, 2015; SANT’ANNA; MARQUES, 2015; ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014; GATTI; ANDRÉ; GIMENES, 2014; MATEUS, 2014; BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013; GATTI, 2013; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Gatti (2013) constatou que:

o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo para a sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI, 2013, p.12).

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MÚSICA NO BRASIL

A literatura em educação musical no país, desde 2010, tem compartilhado resultados, benefícios e aprendizados oriundos do PIBID. Os textos produzidos, desde então, versam sobre diversas temáticas, ampliando a compreensão acerca deste programa.

Os relatos de experiência têm sido bastante frequentes na produção textual do PIBID, tanto em se tratando do trabalho desenvolvido pelos PIBIDianos nas escolas (CORUSSE; JOLY, 2014; DAROSCI; POFFO, 2014; SANTOS; MONTEIRO, 2014; PEREIRA; REIS; BONA, 2012; ZIMATH; VOLKMANN; HOL; BONA, 2012), quanto de outros bolsistas, como as supervisoras, por exemplo (TORRES; LEAL, 2014).

As pesquisas realizadas pelos PIBIDianos, incluindo a realização de diagnósticos sobre a música na escola de atuação dos bolsistas (MAUS; MANZKE; CIOCCA; HIRSCH; AZAMBUJA, 2012; NEVES, 2012) e as investigações sobre concepções de estudantes das escolas parceiras sobre aulas de música (WOLFFENBÜTTEL; SALVADOR; GARIBOTTI; ANDRADE, 2012) também demonstram a produção resultante deste programa nacional.

Pesquisas que analisam subprojetos de música, no PIBID, de diversos modos, também têm crescido ao longo dos anos. Constata-se a existência de trabalhos de conclusão de curso (COSTA, 2015; MARANGONI, 2013), investigações em nível de pós-graduação, que tratam do histórico do programa (AMENT; JOLY, 2014), bem como investigações sobre os objetivos e a relação do PIBID com a licenciatura em Música (MONTANDON, 2012). Deve-se destacar, também, a contribuição oriunda das investigações sobre a produção existente sobre o PIBID em Música no Brasil (GUMS; SCHAMBECK, 2015; SANTOS *et al*, 2014) e seu impacto na formação docente (NASCIMENTO; ABREU, 2014; QUADROS JÚNIOR; COSTA, 2015; PIRES, 2015; ROSSATO; GARBOSA, 2014).

Toda esta produção traduz a relevância que tem o PIBID, tanto para a iniciação à docência em música, quanto para as demais licenciaturas no Brasil, além da contribuição para a inserção da música nas escolas.

Partindo do que as pesquisas têm revelado, bem como da experiência vivenciada junto aos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música”, da Universida-

de Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), em Montenegro/RS, surgiram os seguintes questionamentos: Quantos dos licenciados em Música que participaram dos subprojetos do PIBID, na Uergs, em Montenegro/RS, seguiram a carreira docente na área? Qual a influência dos subprojetos em suas vidas profissionais? Considerando-se os objetivos dos subprojetos “Artista e Artesão” e “Música”, da unidade da Uergs, em Montenegro/RS, de desenvolver ações pedagógico-musicais e de intervenção musical no contexto escolar, quais os resultados que se apresentaram nas escolas integrantes destes subprojetos? Qual o impacto produzido pelos subprojetos “Artista e Artesão” e “Música” na formação inicial de licenciandos em Música e nos contextos das escolas? Partindo destes questionamentos, esta investigação objetivou investigar o impacto produzido pelos subprojetos “Artista e Artesão” e “Música”, da Uergs, em Montenegro/RS.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realizar esta investigação optou-se pela abordagem qualitativa e pelo método estudo multicase. As técnicas para a coleta dos dados incluíram entrevistas, observações e coleta de documentos. A análise dos dados foi efetuada com base na análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999).

A opção pela abordagem qualitativa deu-se pelo fato de não se pretender quantificar os dados obtidos, mas analisá-los em sua particularidade, tendo em vista o objetivo de investigar o impacto produzido pelos subprojetos “Artista e Artesão” e “Música”, da Uergs, em Montenegro/RS. Considerando-se que o objetivo de um estudo multicase é a compreensão de suas especificidades e semelhanças, com vistas a uma melhor aferição sobre os resultados (STAKE, 1994; YIN, 2015), entende-se a pertinência da escolha deste método para investigar o impacto dos subprojetos.

Um dos casos, o Subprojeto “Artista e Artesão”, foi desenvolvido de 2011 a 2013, e contou com licenciandos em Música, bem como com licenciandos das demais áreas da Arte (Artes Visuais, Dança e Teatro). Todavia, nesta investigação, foram focados, apenas, os PIBIDianos de Música e as atividades relacionadas à Educação Musical. O outro caso a ser investigado é o Subprojeto “Música” – iniciado em 2014 – ainda em andamento – e for-

mado por licenciandos em Música. Desse modo, há especificidades próprias, sendo necessária uma análise diferenciada.

As técnicas para a coleta dos dados – entrevistas semiestruturadas, observações e coleta de documentos – permitiram compor um cenário em torno de ambos os casos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os envolvidos nos subprojetos investigados, incluindo bolsistas de iniciação à docência, bolsistas supervisoras, coordenadoras institucionais, além das equipes diretivas e de alguns professores das escolas parceiras. As observações foram realizadas nas escolas envolvidas nos subprojetos investigados, sendo registradas em um caderno de campo. A coleta de documentos incluiu textos oficiais coletados em diversas fontes, como notícias – virtuais e impressas – produção científica produzida a partir dos dois subprojetos, fotografias, imagens das ações do PIBID, e todo o material pertinente à pesquisa.

Todos os dados obtidos na coleta – entrevistas, observações e documentos – foram organizados em cadernos e, posteriormente, analisados à luz da análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999), tomando por base o referencial teórico constituído pela Educação Musical, de Kraemer (2000) e pela Abordagem do Ciclo de Políticas, de Bowe *et al* (1992) e Ball (1994), sendo transversalizadas às categorias da análise.

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

O referencial teórico desta pesquisa fundamentou-se em conceitos de Educação Musical (KRAEMER, 2000) balizados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994).

Educação Musical

Kraemer (2000) trata da Educação Musical – denominando-a pedagogia da música – como um imbricamento entre disciplinas, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando as particularidades da área em relação às demais disciplinas. O autor descreve os lugares em que a pedagogia da música origina-se, bem como quem dela se ocupa. Em sua análise, esclarece que a pedagogia da música se ocupa com as relações

entre pessoa(s) e música(s), dividindo seu objeto de estudo com as ciências humanas. Kraemer (2000) exemplifica essas disciplinas enfocando-as quanto aos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical importante.

O autor discute o entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas. Ressalta-se que uma perspectiva de entrelaçamento da área considera-a como resultante do enlace recíproco entre as disciplinas, criando uma espécie de teia. Essa concepção de entrelaçamento propõe uma dimensão alargada da área, com limites mais abrangentes e flexíveis. Para Kraemer (2000), no “centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (p.61). Pedagogia e pedagogia da música não se constituem disciplinas isoladas e resultam diferentes agrupamentos da área. São disciplinas de integração orientadas na ação, conforme o objeto de pesquisa.

A particularidade do saber pedagógico-musical, conforme Kraemer (2000), está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (p.66). Além do conhecimento sobre fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional, para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas.

Por fim, Kraemer (2000) propõe um modelo estrutural da pedagogia da música, o qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – além das funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

Abordagem do Ciclo de Políticas

Bowe *et al* (1992) e Ball (1994) propuseram a Abordagem do Ciclo de Políticas. Para os autores, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de política, a pretensão objetivava atrair a atenção para a recontextualização política que transita pelas escolas. Contudo, o panorama das pesquisas escolares requer considerar não somente um currículo nacional, mas também outros

elementos que constituem a política educacional (BOWE *et al*, 1992). Há um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados, sendo estes os contextos da influência, do texto político, da prática, dos efeitos (ou resultados) e da estratégia política.

O contexto em que a política é iniciada, no qual os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar as decisões, é o da influência. O segundo contexto, do texto político, constitui-se de textos representativos da política. Essas representações podem se apresentar como textos jurídicos, documentos oficiais orientadores, comentários formais ou informais, discursos, apresentações públicas de políticos e funcionários importantes, vídeos oficiais, entre outras representações (BOWE *et al*, 1992). Políticas são, portanto, intervenções textuais; contudo, elas também carregam consigo limitações e possibilidades. A resposta a esses textos tem consequências reais, sendo experienciadas no contexto da prática. Esse contexto constitui-se na arena da prática a quem a política se dirige. A política não é simplesmente recebida e implementada neste cenário, mas está intensamente sujeita à interpretação, podendo ser, inclusive, recriada, pois, conforme BOWE *et al* (1992), as pessoas que executam as políticas não se confrontam tão ingenuamente com os textos políticos.

Posteriormente, Ball (1994) expandiu a Abordagem do Ciclo de Políticas, acrescentando dois contextos: dos efeitos (ou resultados) e da estratégia política. O contexto dos efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Os efeitos das políticas podem se apresentar como efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais de uma política apresentam-se quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas – que, por sua vez, se apresentam no contexto da prática – são agrupados e analisados. Os efeitos gerais das políticas são, por vezes, negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou os textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados. Ball sugere, então, que a análise de uma política envolva o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Por fim, o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato

com as desigualdades originadas pela política em estudo. Esse componente é essencial para a pesquisa social crítica, e esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas (BALL, 1994).

Ball (1994) postula a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado. A política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é, ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, todavia, é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “dialética” de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre pode ser totalmente seguro ou tranquilo, em parte devido à agência. Entende-se que a Abordagem do Ciclo de Políticas não pretende minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem (BALL, 1994).

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os impactos do PIBID foram percebidos na Uergs. Em 2011, através do Edital nº 001/2011/CAPES, o programa teve início na universidade. Na ocasião, houve a submissão do Projeto Institucional da Uergs, dos seis subprojetos dos cursos de Pedagogia e do subprojeto “Artista e Artesão”, de caráter interdisciplinar, abrangendo os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No resultado final deste edital foram selecionados os subprojetos “Artista e Artesão”, da unidade da Uergs em Montenegro/RS, e Pedagogia, da unidade da Uergs em São Luiz Gonzaga/RS. Posteriormente, através do Edital nº 011/2012/CAPES, o número de subprojetos e de bolsistas contemplados foi ampliado. As demais unidades que ofertam Pedagogia na Uergs passaram a integrar o Projeto Institucional, o que foi muito importante para toda a universidade.

Neste sentido e, ao analisar os resultados originados do primeiro edital do PIBID nas unidades da Uergs (Edital nº 001/2011/CAPES), pode-se te-

cer uma relação analítica com a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Bowe *et al* (1992) e Ball (1994). Considerando-se o trabalho efetivo com estudantes PIBIDianos, inicialmente das unidades de São Luiz Gonzaga e Montenegro, as demais unidades se mobilizaram – e, diga-se de passagem, houve um intenso trabalho da universidade – a fim de que todas as licenciaturas da instituição pudessem, também, ter acesso à política nacional de incentivo à docência do PIBID. Desse modo, o contexto da prática – caracterizado pelo desenvolvimento dos subprojetos “Artista e Arteiro” (Montenegro) e Pedagogia (São Luiz Gonzaga) – entrelaçado ao contexto dos efeitos – que se apresentou no sucesso do trabalho de estudantes PIBIDianos de ambas unidades – impulsionaram o PIBID em toda a Uergs, fazendo com que os subprojetos fossem elaborados em parceria, a partir do lançamento do Edital nº 001/2011/CAPES, e resultando na aprovação de todos os subprojetos das licenciaturas da universidade.

Os Subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música”

O Subprojeto “Artista e Arteiro”, na ocasião, objetivou desenvolver, com estudantes dos cursos da modalidade Graduação: Licenciatura, em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ações de ensino e intervenção no contexto de escolas públicas estaduais da cidade de Montenegro/RS, a partir de observações junto ao contexto escolar, planejamentos coletivos em Arte, bem como intervenções pedagógico-artísticas. As ações do PIBID na unidade da Uergs, em Montenegro/RS, foram desenvolvidas em duas escolas públicas estaduais da cidade, quais sejam, o Colégio Dr. Paulo Ribeiro Campos e o Colégio Antônio Jacob Renner.

Todas as atividades desenvolvidas pelos licenciandos em Arte foram supervisionadas pelos coordenadores do PIBID, envolvendo a coordenação institucional, a coordenação de área, a coordenação de gestão de processos educacionais e a supervisão das escolas. Além das inserções nas duas escolas públicas estaduais, os estudantes bolsistas desenvolveram atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que corroborou a formação inicial dos mesmos. Através da participação destes estudantes, foi possível um desenvolver um efetivo e direto envolvimento dos mesmos com sua opção pela docência espe-

cífica em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), comprometendo-os com sua escolha profissional e, assim, contribuindo para a melhoria da Educação Básica e a escolarização como um todo.

Ao analisar os resultados do Subprojeto “Artista e Arteiro”, particularmente no que diz respeito às ações de educação musical nas escolas, constatou-se um grande envolvimento dos PIBIDianos quanto à docência em música. Nas práticas docentes, elaboradas e implementadas pelos estudantes, observou-se o que Kraemer (2000) propõe quanto à pedagogia musical, ou seja, foi possível desenvolver a docência musical a partir da relação que se estabeleceu entre as pessoas e as músicas, em um processo de ensino e aprendizagem. No caso, os PIBIDianos de Música e os estudantes das escolas Dr. Paulo Ribeiro Campos e o Colégio Antônio Jacob Renner, mantiveram uma relação de ensino e aprendizagem, envolvendo uma vasta gama de atividades musicais.

Além disso, como apontado anteriormente, o Subprojeto “Artista e Arteiro” foi constituído que estudantes de Artes Visuais, Dança e Teatro, além de estudantes do curso de licenciatura em música. Pois, apesar de, inicialmente, pensar-se na possível dificuldade que possa resultar no acúmulo de áreas a serem orientadas, tanto em se tratando da professora coordenadora de área, quanto dos PIBIDianos e das supervisoras das escolas, isso não se configurou. Ao contrário e, concordando com Kraemer (2000), o enlace recíproco entre as disciplinas oportunizou a criação de teias de conhecimento, alargando a área e, ao mesmo tempo, cuidando para manter alguns limites, a fim de não se perder a essência pedagógico-musical. Mas, salienta-se, a partilha entre as áreas foi fundamental para o sucesso do subprojeto.

Mais tarde, com o Edital nº 061/2013/CAPES, um novo Projeto Institucional foi elaborado pela Uergs, bem como os subprojetos de todas as unidades com licenciaturas também foram reconstruídos sendo, novamente, submetidos e aprovados.

Atualmente, o Projeto Institucional e os subprojetos das sete unidades se encontram em andamento, sendo seis subprojetos de Pedagogia e quatro subprojetos de Artes, agora apresentando subprojetos específicos para as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. As ações deste edital, na Uergs, iniciaram em março de 2014 e finalizarão em 2018.

Em se tratando do Subprojeto “Música”, em especial, constata-se – trata-se no tempo presente, pois este subprojeto ainda se encontra em vigor, finalizando em 2018 – que o mesmo vem proporcionando momentos de integração, aprendizados e desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais nos diferentes tempos e espaços da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio (EMEF Cinco de Maio), em Montenegro/RS, parceira do PIBID e lócus do atual subprojeto.

Esta escola recebe oito bolsistas de iniciação à docência (ID) para realizarem suas atividades relacionadas ao programa. A vivência no contexto escolar se dá a partir das diversas relações entre alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. A supervisão na escola é realizada por uma professora supervisora, a qual auxilia no bom desenvolvimento das ações nos tempos e espaços da escola.

Constatou-se que os PIBIDianos têm trabalhado na perspectiva da pedagogia da música, proposta por Kraemer (2000), desenvolvendo suas práticas pedagógico-musicais com base nos aspectos pedagógicos e musicológicos, compreendendo e interpretando, descrevendo e esclarecendo, conscientizando e transformando a prática músico-educacional na escola e na própria universidade.

Do mesmo modo, tem sido possível trabalhar com ações do PIBID pautadas no cruzamento de concepções pedagógicas “marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (KRAEMER, 2000, p.66). Os PIBIDianos têm vivenciado os princípios práticos músico-educacionais, ficando em contato com situações que lhes exigem tomadas de decisão, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas.

Mas, há que se refletir acerca de outros aspectos, que não somente os pedagógico-musicais pelos quais o Subprojeto Música vem passando. Houve uma redução no número de bolsas destinadas à supervisão, passando de duas – até meados de 2016 – para uma na atualidade, além da redução do número de bolsas de iniciação à docência. No início do subprojeto, dez PIBIDianos realizavam suas ações na escola. Com os problemas vivenciados no início de 2016, com a possibilidade de finalização do PIBID no país, muitos cortes ocorreram. No subprojeto Música, da unidade da Uergs em Montenegro/

RS, estes cortes se apresentaram na redução de bolsistas de iniciação à docência, que foram reduzidos a oito.

Este aspecto cabe ser analisado com base na Abordagem do Ciclo de Políticas. Conforme Ball (1994), políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, no entanto, é sofisticada, contingente, complexa e instável. Para o autor, a política, como prática, é criada em uma “trialética” de dominação, resistência, caos/liberdade. Assim, a política é sempre uma assimetria de poder, o controle e a dominação nem sempre são totalmente seguros, ou tranquilos, em parte devido à agência (BALL, 1994). Neste sentido, e refletindo acerca dos inúmeros cortes que ocorreram no PIBID, e a necessidade que se teve de readequar os subprojetos, não somente da Uergs, mas de todas as instituições de ensino superior que tinham projetos de PIBID no Brasil, observa-se o quanto as políticas, como um todo, mas principalmente as educacionais, são frágeis. Constantemente as pessoas envolvidas neste processo vêm-se às voltas com situações de dominação, fazendo com que se conviva constantemente com a resistência, gerando momentos de caos e de liberdade. É uma trialética, como diria Ball (1994).

Além disso, e, ainda com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, nenhuma política está efetivamente solidificada que não possa ser revogada. Por exemplo, o PIBID foi criado a partir de portarias e editais, documentos que se constituem textos políticos. Esses editais, que foram lançados ao longo dos anos, acionaram instituições de ensino superior para a elaboração de seus projetos e subprojetos, que também são textos políticos. Em sendo submetidos e aprovados, esses projetos e subprojetos começaram a ser implementados, o que se constituiu na materialização do contexto da prática. Após um tempo, por uma série de motivos e, principalmente, devido a interesses econômicos, políticos e sociais, o PIBID foi intensa e duramente submetido a críticas, culminando com sua quase que completa extinção.

Este tem sido, ainda no ano de 2017, em que se finalizou esta pesquisa, o contexto vivido pelo programa. Nesse momento, ressurgem diversas ações em prol do PIBID, com vistas a mantê-lo. Eis o contexto da estratégia política sobre a qual Ball (1994) argumenta. Há que existir e persistir uma grande mobilização – a qual se encontra em pleno andamento – a fim de garantir a manutenção e efetiva qualificação do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, que objetivou investigar o impacto produzido pelos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música”, da Uergs, em Montenegro/RS, passa-se a responder aos questionamentos que originaram toda a investigação.

No que diz respeito à questão sobre quantos dos licenciados em Música que participaram dos subprojetos do PIBID, na Uergs, em Montenegro/RS, seguiram a carreira docente na área, responde-se a mesma com bastante satisfação. Grande parte dos estudantes que passaram pelos subprojetos acabaram se direcionando à docência musical, quer seja em escolas de educação básica, incluindo instituições públicas ou particulares, ou escolas específicas de música. Mas, na grande maioria, os estudantes que passaram por estes subprojetos foram impactados pelos mesmos. Inclusive, os PIBIDianos que ainda se encontram participando do Subprojeto Música externam seu desejo de atuar na docência musical.

Outro questionamento que originou esta pesquisa foi investigar a influência dos subprojetos nas vidas profissionais dos PIBIDianos. Nesse sentido, observou-se uma grande contribuição de ambos os subprojetos na construção profissional de cada um dos PIBIDianos. Essa marca do PIBID, por assim dizer, tem sido constatada de diversos modos e em várias situações, que vão desde a observação de boas práticas docentes, no que diz respeito à dimensão do impacto no ensino para os PIBIDianos, bem como o bom desempenho acadêmico dos mesmos. Diversos PIBIDianos tiveram a oportunidade de participar de inúmeros eventos de iniciação científica, em várias instituições de ensino superior, além da Uergs. Muitos desses PIBIDianos foram premiados nesses eventos devido à excelência de suas produções. Esses resultados também demonstram o impacto na construção de pesquisadores que os subprojetos originaram ao longo de suas existências. Por fim, em se tratando da influência profissional, além de citar o ensino e a pesquisa, destaca-se, também, a contribuição quanto à inserção dos PIBIDianos em atividades extensionistas da universidade. A participação nestas atividades, em sintonia com as demais ações do PIBID permitem responder a esta questão de modo bastante positivo, o que vem a impactar sobremaneira a carreira de cada um dos PIBIDianos.

Em se tratando dos objetivos de os subprojetos investigados desenvolverem ações pedagógico-musicais e de intervenção musical no contexto das escolas, cabe salientar que, apesar de, ainda, estas escolas não terem professores de música – pois o município ainda não possui profissionais concursados em música em seus quadros docentes (BRAUN; ALMEIDA; WOLFFENBÜTTTEL, 2017) – observa-se que as mesmas têm destinado grande valor às práticas musicais em seus tempos e espaços. Mas, ainda, é algo a ser buscado, o que não depende somente das ações do PIBID, mas de uma efetiva e eficaz política pública educacional por parte dos governos estadual e municipal.

Por fim, a questão relativa ao impacto produzido pelos subprojetos na formação inicial de licenciandos em Música e nos contextos das escolas participantes, foram constatados inúmeros e importantes exemplos. Um deles e, que parece ser de grande relevância, diz respeito à influência que a existência de ambos os subprojetos produziram na reconstrução do plano de curso da licenciatura em música. Um exemplo concreto está relacionado à inserção de uma disciplina denominada Educação Musical, em dois semestres, a qual objetiva possibilitar aos estudantes do curso, desde o primeiro semestre, a entrada em espaços escolares e educacionais, a fim de conhecerem estas realidades, observando, analisando, pesquisando e elaborando propostas pedagógico-musicais e contribuindo com sua formação profissional.

Ao finalizar este texto e concluindo sobre os impactos dos subprojetos na unidade da Uergs em Montenegro/RS, observa-se que, apesar de tantas dificuldades pelas quais o programa vem passando, desde meados de 2015, podem ser observados alguns impactos positivos, tanto em nível local, na cidade de Montenegro/RS, quanto nacional.

Observou-se uma ampliação da oferta da música na cidade, notadamente nas escolas atendidas pelos subprojetos, as quais têm se caracterizado como propostas de Educação Musical, mesmo que no formato de oficinas extracurriculares.

Em se tratando das repercussões dos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música”, observou-se que os resultados de muitas das ações desenvolvidas anteriormente, bem como na atualidade, compuseram um cenário positivo na luta quanto às dificuldades do PIBID nacional. Desse modo, os contextos da influência, da prática e da estratégia política, imbricados, forneceram sub-

sídios impactantes que, somados às demais manifestações em todo o Brasil, permitiram a retomada dos objetivos do PIBID enquanto programa de desenvolvimento da docência.

Espera-se, na finalização e nos desdobramentos desta pesquisa, desvelar os impactos do PIBID da Uergs, em Montenegro/RS, contribuindo com este importante programa de iniciação à docência e sua continuidade.

Observa-se que o PIBID Música/Uergs, apesar das dificuldades pelas quais vem passando, tem sido um grande aliado na formação inicial e resultando inúmeros aprendizados para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.

AMENT, Mariana Barbosa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Aprendizagens da docência: processos educativos decorrentes da participação de licenciandos no projeto PIBID – Educação Musical. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014, p.1-11. Disponível em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/p%20aper/view/554/82. Acesso em 10 de outubro de 2017.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, jun. 2013.

BOWE, R. *et al.* **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 120, p. 4-5, 25 de

junho de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em 11 de outubro de 2017.

BRAUN, Christian Miquéias; ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTTEL, Cristina Rolim. Concursos Públicos para Professores de Música no Rio Grande do Sul: uma análise político-educacional de 2008 a 2017. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Manaus. **Anais...** Manaus, 2017, p.1-16. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2679/1448>. Acesso em 13 de outubro de 2017.

CORUSSE, Mateus Vinicius; JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação musical na escola: a construção da concepção do ensino de música através do programa PIBID. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014, p.1-8.

COSTA, Fernanda Silva da. Resultados preliminares de uma pesquisa exploratória sobre os subprojetos de Música do PIBID com foco na formação inicial de professores. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal. **Anais...** Natal, 2015, p.1-19. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1527/646>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

DAROSCI, Heloísa Helena; POFFO, Maria Oliva. O Subprojeto de Música do PIBID nos anos iniciais e no Ensino Médio. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014, p.1-6. Disponível em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/556/84. Acesso em 10 de outubro de 2017.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 727-748, set-dez, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em instituições de Ensino Superior** – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; GIMENES Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUMS, Luana Moína; SCHAMBECK, Regina Finck. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em cursos de Música: levantamento da produção da Abem (2008-2014). XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal. **Anais...** Natal, 2015, p.1-12. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1045/501>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

MARANGONI, Heitor Marques. **Processos de Ensino/Aprendizagem Musical dentro da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em Escolas Públicas de São Luís: Um Relato de Experiência do PIBID Artes/Música – UFMA**. 2013. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Departamento de Artes (DEART), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em http://musica.ufma.br/ens/tcc/18_marangoni.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.3, n.03, p.355-384, Julho-Setembro 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2017.

MAUS, Mirian Cristina; MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues; CIOCCA, Maurício de Oliveira; HIRSCH, Isabel Bonat; AZAMBUJA, Ana Lucia Ribeiro. A educação musical: um diagnóstico da atual situação do ensino da música no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012, p.15-20.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. **Revista da Abem**, Londrina, v.20, n.28, p.47-60, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do; ABREU, Washington Nogueira de. PIBID música/UFRN: um fomento de pesquisa na formação inicial docente em

música. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014, p.1-8.

NEVES, Maria Teresa de Souza. Grupo Focal como técnica de coleta de dados sobre o ensino de música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro – relato de experiência. XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012, p.385-389.

PEREIRA, Tiago; REIS, Jemima Pascoal dos; BONA, Melita. Experiências na escola: projeto de música do PIBID da FURB. XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012, p.381-384.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no PIBID Música. **Revista da Abem**, Londrina, v.23, n.35, p.49-61, 2015.

PRANKE, Amanda; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPel do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 223-240, abr. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em 12 de outubro de 2017.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da. PIBID e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da Abem**, Londrina, v.23, n.35, p.35-48, 2015.

ROSSATO, Ana Carla Simonetti; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. O PIBID na formação docente de alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSM. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014, p.1-7. Disponível em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/p%20aper/view/545/78. Acesso em 9 de outubro de 2017.

SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300725&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em 10 de outubro de 2017.

SANTOS, Deise da Silva *et al.* Estado do conhecimento sobre o PIBID na área da educação musical: os anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2008 - 2013). XVI Encon-

tro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014, p.1-13. Disponível em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/p%20aper/view/510/55. Acesso em 13 de outubro de 2017.

SANTOS, Gleison Costa dos; MONTEIRO, Calígia Sousa. Concerto didático da Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte – OSRN: uma ação do PIBID – música na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014, p.1-8.

STAKE, Robert E. **Cases studies**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-247.

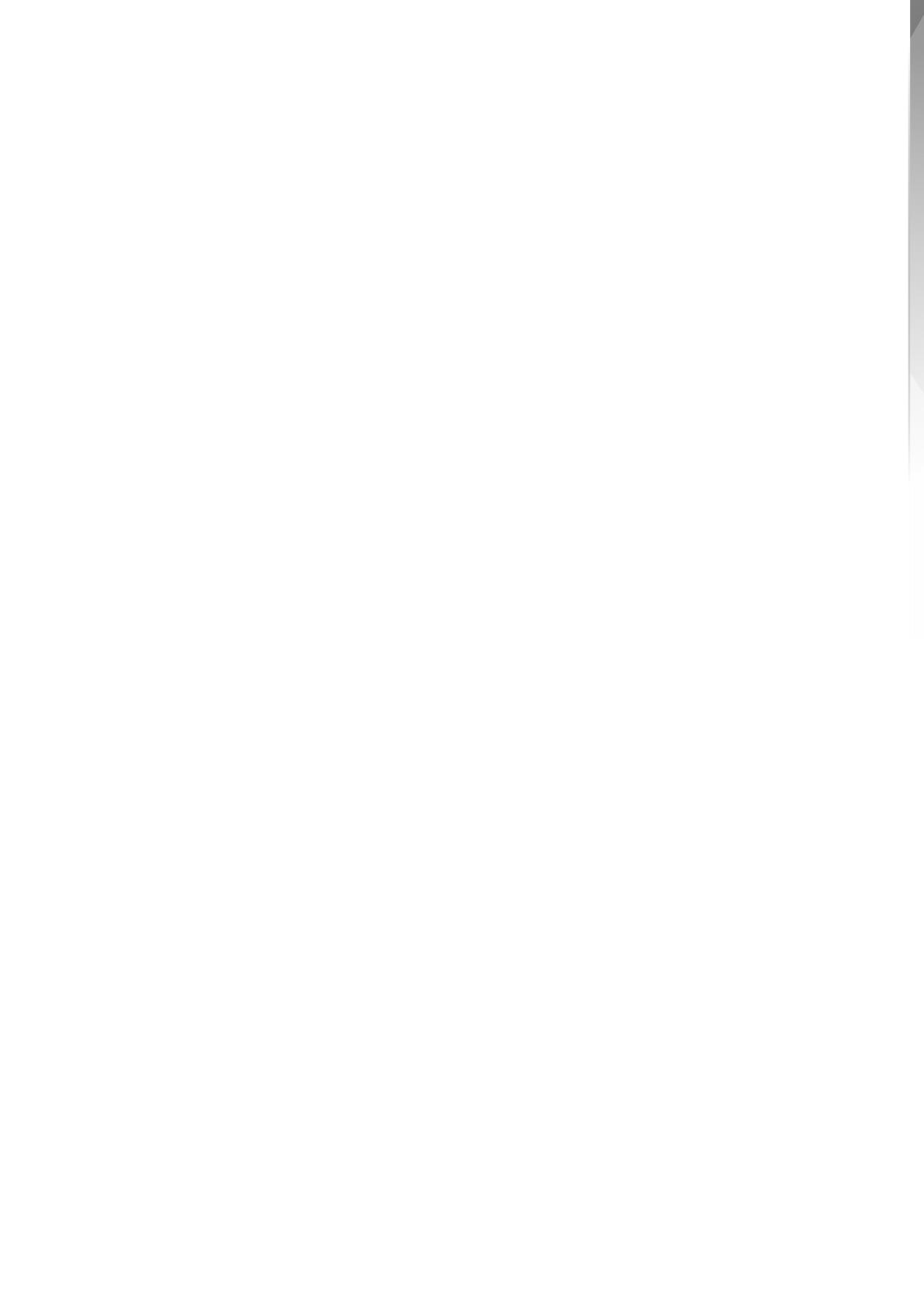
TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues; LEAL, Claudia Maria Freitas. Aprendizagens de professoras supervisoras de um Subprojeto de Música do PIBID. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014, p.1-4. Disponível em http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/p%20aper/view/520/63. Acesso em 10 de outubro de 2017.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; PELEGRINNI, Manuela; RINZO, Tiemi; RODRIGUES, Tatiane Gomes; TEODORO, Talitha Gonçalves; BERTAGLIA, Amanda Balestre. Impactos do PIBID na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 544-560, jan./jun.2017. Disponível em <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/135/312>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SALVADOR, Diego da Rosa; GARIBOTTI, Guilherme Antônio Stempkowski; ANDRADE, Norildo Pereira de. Ensino de Música Escolar: investigando concepções de estudantes sobre aulas de música. XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012, p.514-516.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. Tradução de Daniel Grassi, 5ª ed., 2015.

ZIMATH, Michel; VOLKMANN, Susan Emanuelle; HOLL, Luis Guilherme; BONA, Melita. A música retorna à escola: reflexões e ações do PIBID de música da FURB. XV Encontro Regional da ABEM Sul, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012, p.505-507.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONEXÕES ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROGRAMA PIBID

Natali Gonçalves Gomes ¹
Renan Antônio da Silva²
Jaqueline Lidório de Mattia ³

CONSTRUINDO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A escolha desta linha de pesquisa se deu a partir da minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID Pedagogia – Uergs Bagé, a qual me remeteu a pensar algumas questões sobre a formação inicial de professores e as mudanças provocadas nos acadêmicos, ou seja, os impactos e transformações causadas nos alunos do curso de Pedagogia e os olhares dos bolsistas a partir das ações realizadas juntamente ao PIBID a partir de suas práticas nas escolas parceiras do Programa Institucional. A formação inicial é a etapa mais importante na carreira do professor, é “a transição de estudantes para professores. É um tempo de

1 Natali Gonçalves Gomes – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Bagé; e-mail: gomesnatali18@gmail.com

2 Jaqueline Lidório de Mattia – Graduada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); Especialista em práticas multidisciplinares na Educação Básica (Instituto Aupex) e em Educação física escolar (UNESC); Mestre em Educação profissional pelo If-Sul Pelotas; Doutoranda no Programa de Bioenergia da Faculdade de Ciências e Tecnologia na Universidade Nova de Lisboa; Professora assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- unidade Bagé; e-mail: jaquelinemattia@gmail.com

3 Renan Antônio da Silva- Graduado em Ciências Sociais pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Municipal de Franca, Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista; e-mail:lepp@rc.unesp.br; link para o Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4421954Y2>

tensões e aprendizagens intensivas [...]” (García, p.66 1995), conhecimentos aos quais conectam teoria e prática com experiências significativas para os futuros pedagogos.

Em se tratando de formação de professores, é preciso pensar a respeito da forma que se dá esta formação, como se constrói e como é possível refletir a partir das articulações feitas entre teoria e prática a partir do Projeto PIBID. Também é importante reconhecer quais são os objetivos do PIBID para o curso de Pedagogia para poder fazer uma reflexão das contribuições para aos futuros professores.

Nóvoa (1995, p.27), afirma que: “a formação deve estimular uma perspectiva crítico – reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Nesta perspectiva faz-se necessário as práticas realizadas durante o curso de Pedagogia, para que haja essa crítica reflexão das ações dos futuros professores em formação. Durante a iniciação à docência “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos”, ou seja, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p.27). Pimenta (1997, p.06), contribui, afirmando que “espera-se que a licenciatura desenvolva, nos alunos, a capacidade de investigar a própria atividade” E assim, “a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.”

As práticas oportunizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência promovem este desenvolvimento profissional na formação dos discentes de Pedagogia, a partir das reflexões de ações realizadas nas escolas, visando o aprimoramento de práticas para que esteja melhor preparado para o futuro como docente. Este aprimoramento contribui efetivamente com a formação inicial dos licenciandos, visto que, a partir das observações e ações praticadas em sala de aula, os futuros professores conseguem ter novos olhares no que se refere ao como agir em aula, o que é necessário trabalhar, de que forma proceder com os alunos, entre outras competências. Não se trata de uma receita pronta, ou de algo que

seja único e sim de uma reflexão sobre a profissão docente, para que este contribua para uma educação de qualidade e para que esteja preparado para educar.

Participar desse Programa Institucional é abrir portas para novos horizontes e novos olhares na área da educação, possibilita enfrentar diversos desafios que dão suporte a um novo olhar para realidade, para os alunos e para a educação. Minha inserção no projeto contribuiu e ainda vem contribuindo com minha formação. Apesar de já carregar algumas experiências em instituições de ensino, como estagiária, cuidadora, auxiliar de educação infantil, antes do PIBID, foi uma grande transformação, mudanças significativas e grandiosos conhecimentos desde as práticas realizadas nas escolas até a apresentação de trabalhos científicos em eventos institucionais juntamente com as orientações das supervisoras. Realizar um trabalho supervisionado e com suporte teórico é extremamente significativo para o trabalho na formação inicial. O Programa proporciona ter novos olhares na educação, principalmente no que se refere às articulações entre o que se aprende e o que se ensina, no aprender ao ensinar.

Durante os primeiros semestres do Curso de Pedagogia são analisadas e buscadas uma infinidade de teorias que embasam o trabalho docente, contudo, há poucas oportunidades para concretizar de forma prática, apenas com estágios curriculares que são de pouco espaço de tempo. Nesta perspectiva, o Programa PIBID traz suas contribuições ao oportunizar aos futuros professores práticas educativas e experiências significativas visto que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização”, desse modo, “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (Nóvoa, 1995 p.28)

Essas experimentações aos quais os bolsistas vivenciam, os instigam a refletir as ações pedagógicas no espaço escolar, bem como estabelecer o elo entre o que aprendido na academia e a prática em sala de aula. Nessas práticas os PIBIDianos são motivados, a todo momentos, refletir as ações e a repensar sua prática, aperfeiçoando seu trabalho e promovendo assim a autoformação inicial docente.

AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PIBID QUE CONTRIBUEM NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Sabendo de todo o compromisso que o Curso de Pedagogia tem na formação de futuros profissionais da educação, a parceria com o Programa Institucional, proporciona aos alunos um aprimoramento na formação inicial. A seguir são descritas as ações realizadas no Projeto PIBID e que contribuem na formação dos bolsistas de iniciação à docência de Pedagogia.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (MEC, CAPES)

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Ao vivenciar os primeiros contatos em uma das escolas parceiras do Projeto PIBID, foram feitas as observações, conversas e entrevistas com gestores, professores, alunos e seus responsáveis, com o objetivo de conhecer e registrar informações sobre a escola e seu espaço educacional e social. Esta ação teve o objetivo de construir relações significativas com a escola. Percebeu-se, inicialmente, a situação da realidade dos alunos e do local a qual a escola estava inserida. Alunos carentes, de baixo poder aquisitivo, em situações de vulnerabilidade e com muitas dificuldades de aprendizagem.

Todas as ações posteriores foram planejadas a partir da realidade e das necessidades daqueles alunos, também a partir do subprojeto central: “Escola como espaço de múltiplas culturas”. Ao dar início as práticas na escola, foram feitos estudos em materiais indicados pelas professoras parceiras do projeto e também pela coordenadora de área. Outra tarefa de extrema importância foi a elaboração de um mapeamento institucional e entrevistas com alunos, o que contribuiu para que conhecêssemos os alunos e pudéssemos trabalhar de acordo com o real.

O processo de observação e mapeamento institucional é extremamente válido e esta ação vai muito além somente olhar para os alunos, e a maneira

como eles se comportam em sala de aula, e sim de todo um trabalho de entrevistas, investigações, envolve também a direção, professores, comunidade. É muito importante conhecer de fato a escola como um todo, para que todas as ações planejadas sejam realmente para as necessidades dos alunos bem como para sua evolução.

A partir da minha inserção no programa institucional, várias questões foram refletidas, e novos olhares foram surgindo. A percepção da importância das observações, e a prática do que vinha sendo debatida durante aulas que deve-se realizar o trabalho a partir da realidade dos alunos, foi concretizada, e mostra aos PIBIDianos o quanto é significativo para os alunos, um planejamento direcionado às suas necessidades.

A cada ação realizada com os alunos em cada encontro, foi possível sair da condição de professor ensinante para a condição de um professor questionador, professor aprendente, tendo em vista que cada ação realizada eram desafios reflexivos da nossa prática na busca de um trabalho cada vez melhor para com os alunos.

As contribuições do PIBID se dão por meio de um conjunto de ações direcionadas a formação contínua dos bolsistas. São realizados debates em encontros formativos iniciais e contínuos, portfólio virtual (PBworks⁴), diários de campo, ações de socialização dos resultados, palestras, reuniões, oficinas, análises de práticas. O acompanhamento dos supervisores em todas as atividades desenvolvidas nas escolas, orientando as atividades didático-pedagógicas e promovendo ações formadoras à docência de modo conjunto e voltado para a criação nos processos de ensino-aprendizagem, auxiliam os licenciandos a aprimorarem sua prática, e durante o subprojeto os bolsistas são acompanhados no planejamento e elaboração de práticas pedagógicas que incluem os temas culturais selecionados, visando a pluralidade e a abertura para a multiplicidade das aprendizagens nas escolas. Estas ações pedagógicas têm apoio da coordenadora de área e supervisoras.

Outro ponto positivo para a contribuição na formação inicial é “o envolvimento dos bolsistas em práticas de leitura e escrita, estabelecendo relações constantes entre as culturas e os saberes cotidianos que compartilham e dos conhecimentos que compõe os currículos, e a partir de vários suportes de

4 <http://gomesnatali.pbworks.com/w/page/79531094/FrontPage>

leitura, escrita e oralidade e que se pense e problematize os temas culturais que articulam as ações” (Subprojeto PIBID Bagé). Estas práticas de leitura e escrita estimulam os bolsistas à participação em eventos científicos com o objetivo de divulgar experiências, pesquisas e aprendizagens. Há, ainda, um Seminário Institucional de Iniciação à Docência, onde são compartilhadas as experiências através das apresentações científicas das práticas realizadas no projeto do PIBID.

Durante as conversas e debates, são refletidas questões sobre os princípios e normatizações da Educação Básica, processos de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação. Nestas rodas de conversas ou formações são planejados os diários de campo, juntamente com as supervisoras das escolas e professoras colaboradoras do Curso de Pedagogia. Outra forma de aprendizagem no Projeto é a socialização dos planejamentos e atividades realizadas por todos os bolsistas em um portfólio virtual, o PBworks.

Neste recurso virtual, contém a descrição de ações e outros pensamentos dos supervisores e bolsistas com o intuito de promover a reflexividade, exercitando uma formação que tenha a escrita como um dos seus eixos primordiais. Reuniões, entrevistas, observações, ações na escola, entre outros, são postados por cada bolsista em seus espaços de trabalho (PBworks). O portfólio virtual é outra forma de buscar sugestões para os trabalhos com os alunos, percebendo como os demais bolsistas estão desenvolvendo suas atividades nas escolas.

Segundo a CAPES (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), o programa tem os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de

caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Capes)

Portanto, todas as ações realizadas, descritas anteriormente, caminham ao encontro dos objetivos do Programa Institucional: elevar a qualidade de formação inicial nas Instituições de Ensino Superior, e melhor prepara o discente para que contribua no processo de educação, seja como professor, orientador, supervisor, gestor, e qualquer outro campo que envolva a instituição de ensino. Todas as práticas desenvolvidas durante o projeto são voltadas para que esses cargos sejam preenchidos por pessoas bem qualificadas e devidamente preparadas para exercer a profissão. Mesmo o PIBID contribuindo apenas na formação inicial dos acadêmicos, acredito que é, sem dúvidas, um diferencial na formação para futuro professor que dará continuidade à sua formação visando sempre aprimorar sua prática docente. Ser um professor reflexivo, que tem novos olhares a partir do trabalho executado, é uma das maiores formações do PIBID, tanto profissionais quanto para a vida.

ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial de professores teve seu debate acentuado na década de 70, onde o Curso Normal⁵ ganhou um novo impulso bem como o desenvolvimento de cursos de formação de professores no ensino superior, valorizando os professores e sua formação. A década também é marcada pelo grande desenvolvimento na área das Ciências Humanas e formação de professores, onde configuram os padrões de formação inicial de professores que seguem até hoje. A década de 80 é marcada pela profissionalização em serviço dos

5 Curso de formação de professores nível médio.

professores, pois com a “explosão escolar” o ensino contava com indivíduos sem habilitações acadêmicas e pedagógicas, levando ao baixo rendimento no ensino. Portanto, procurou-se oferecer três possibilidades sucessivas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em exercício. Contudo não houve grandes avanços nesta perspectiva, pois eram formações centradas somente na escola sem levar em conta os docentes.

E na década de 1990 é marcada pela formação contínua dos professores, já que nas últimas décadas vinha-se debatendo maneiras de resolução de problemas na formação e na profissionalização docente. É uma década onde pensa-se na Reforma do Sistema Educativo bem como do Estatuto da Carreira docente, pensando em ressignificar a práticas dos professores, já que estes precisam estar preparados para as suas novas funções: administração, orientação, educação de jovens e adultos, entre outros no meio educacional.

Durante o curso de Pedagogia, são feitos muitos questionamentos e discussões que cercam o ambiente escolar e peculiaridades dos alunos e a partir das dúvidas debatemos sobre os melhores caminhos para uma boa educação, pesando sempre em obter uma aprendizagem significativa dos discentes. Mas faz-se necessário no Curso de Pedagogia, aliar a teoria aprendida com a prática.

O PIBID traz suas contribuições ao licenciando, oportunizando práticas docentes, para que estes aprendam a partir desta inserção nas escolas, podendo observar todas as questões que cercam a escola, como ela funciona, bem como, observar a prática dos professores e com os trabalhos realizados com os alunos, aumentar seus olhares e construir sua formação para futuro professor.

Durante as práticas em sala de aula, há a construção de conhecimento, onde percebe-se o que deve ser mudado, o que deve ser aprimorado. A produção de conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática, aliás, juntamente com esses dois aspectos é possível construir essa relação. Na teoria são aprendidas as metodologias possíveis de serem aplicadas, e na prática docente percebemos qual a melhor forma de seguir com os discentes.

Perrenoud afirma que, em uma formação apenas teórica, os estudos são apenas teóricos, sem a preocupação com a profissão e na formação prática

preocupa-se com a formação de estagiários preparando-os para os “ossos do ofício”. Para ele é preciso que a formação seja teórico e prática ao mesmo tempo:

É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais. (Perrenoud, 2002, p.23)

A articulação entre a teoria e prática deve existir principalmente na iniciação à docência, pois a “iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar” (García, p.55, 1995). Esse aprender a ensinar é onde há a relação entre o que se aprende e o que se ensina, o que é aprendido na teoria, é experimentado na prática e é nessa articulação que se dá a produção de saber docente. A partir das ações pedagógicas nas instituições de ensino percebesse a formação teórica e a partir da prática a reflexão. Na formação inicial proporcionada pelo Projeto PIBID a formação se dá a partir dessas reflexões participativas dentro da escola. Refletir sobre os planejamentos, ações, reuniões, debates, sempre revendo o que tem sido feito podendo repensar, estudar outras maneiras, outros caminhos para a construção da qualidade de ensino.

Os acadêmicos de licenciatura em Pedagogia formam-se para estar habilitados para diversos campos da educação, no entanto faz-se necessário que este esteja bem preparado inicialmente para suas futuras práticas. O Conselho Nacional de Educação institui em seu 2º artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Portanto, a Universidade tem a responsabilidade de promover aos graduandos a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexibilidade das situações de ensino e sugerir alternativas para enfrentar (García, p. 66, 1995), indicando aos acadêmicos que a teoria necessita de reflexão aos seus valores básicos que são os conhecimentos e as experiências. (García, p.67, 1995).

A Formação inicial é um suporte para iniciar a profissão e seguir seus caminhos. Ainda para García, 1995 este princípio implica pensar na formação inicial e permanente dos professores. A formação inicial não deve oferecer “produtos acabados”, deve-se encarar “como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

O trabalho com o PIBID visa a qualificação do início da profissão docente e incentiva os acadêmicos a darem continuidade a sua produção de saber, seja com formações continuadas ou pelo simples e grandioso ato de refletir as ações.

A primeira fase do “aprender a ensinar” (Garcia, 1995, p 66) é uma das etapas mais importantes da formação de professores, pois caracteriza o início da profissão, no qual os licenciandos aprendem os primeiros passos para a profissão. Porém a Universidade, muitas vezes, deixa de lado os conhecimentos práticos dos futuros professores, isolando a teoria da prática. As instituições de responsáveis pela formação inicial, devem, segundo Garcia (1995, p.66) oportunizar os conhecimentos do professor relativos ao sistema educativo, bem como possibilitar ao estudante conhecer a escola proporcionando ações de ensino que os mesmo consigam, futuramente, “buscar alternativas para solucionar problemas relativos a escola.” Nesse sentido, Pimenta afirma que o docente necessita constante reflexão relativas a práticas culturalmente consagradas na instituição escolar as quais resistem a inovações, dando lugar a transformações e ressignificações, não só ligando a teoria a prática, mas também a criação de novas teorias para a futuras práticas pedagógicas. (1995, p.07)

O modelo técnico na formação de professores consiste em investigações científicas no campo das Ciências Humanas, ao qual mantém um distanciamento da prática profissional, muitas vezes não estabelecendo ligação com a prática efetiva e sem levar em consideração as inúmeras situações que permeiam a escola como um todo. Não quer dizer que o conhecimento científico não seja

necessário, contudo, é preciso pensar a prática educativa. Estas afirmações vão ao encontro ao que muitos licenciandos sofrem nos seus primeiros momentos de atuação em sala de aula, aos quais frustram-se por não saber resolver alguns problemas, pois não conseguem conectar teoria e prática. A teoria parece ser inútil pela distância com as ações educativas. (García, 1995)

A situação vivenciada em sala de aula pelo professor possibilita que ele possa refletir de modo a mudar, criar, ressignificar suas atividades pedagógicas. As situações reais, muitas vezes estão longe dos conhecimentos acadêmicos, portanto o professor reflexivo precisa ter a capacidade de: “reflexão-na-ação” (Gomez, 1995. p. 111), ou seja, criar novas possibilidades de aperfeiçoamento visando a qualidade das atividades docentes, bem como a mudança e aprimoramento da escola.

A Universidade deve ser a “fonte de produção do conhecimento” (Fávero, 2002. p. 53), ou seja, que possibilite a construção do conhecimento. Nas licenciaturas, é indispensável que os conhecimentos sejam construídos por meio da prática significativa, juntamente com a realidade que será encontrada pelo professor aluno, práticas estas que devem promover a inserção dos futuros docentes na escola.

ALGUMAS DISCUSSÕES

Para conseguir verificar de que forma o Programa PIBID contribui para a formação inicial do futuro professor, foi aplicado um questionário virtual⁶ a 16 PIBIDianos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade em Bagé. O questionário continha nove questões acerca das reflexões e objetivos do PIBID com o intuito de analisar o olhar das bolsistas com relação a formação inicial docente, de que forma o PIBID auxilia com a formação do aluno/professor, e como contribui com as práticas nas escolas parceiras. No questionário virtual as PIBIDianas relataram também um pouco das suas vivências, destacando pontos positivos e negativos, bem como os impactos provocados a partir de suas inserções no programa.

Conforme questionário as bolsistas de iniciação à docência ingressaram no curso de pedagogia da Uergs Bagé entre os anos de 2014 e 2015. Algu-

⁶ O modelo do questionário utilizado está nos Anexos.

mas atuavam no PIBID há aproximadamente dois anos, outras há um ano, e três há dois meses. As bolsistas que ingressaram recentemente relataram, em alguns questionamentos, que não possuíam uma opinião formada por estar pouco tempo no programa.

Nas primeiras perguntas, havia o seguinte questionamento: “o que você entende por formação inicial docente. Nas respostas, a maioria respondeu que entendia como um elo entre a teoria e prática bem como oportunidades para iniciação da sua profissão:

Formação inicial docente é o primeiro contato no âmbito formativo que o profissional-estudante encontra ao iniciar a vida acadêmica. Acredito que seja a oportunidade de vivenciar o que temos em teoria na sala de aula, e assim ir desvendando nossos próprios caminhos para docência. (PIBIDiana 9)

A partir desses e outros relatos, foi possível perceber o quanto faz-se necessário o primeiro contato com o ambiente escolar, onde o futuro professor consiga perceber a escola como um todo, desde a sala de aula, equipe diretiva, realidade e comunidade. Essas vivências durante o curso de Pedagogia, permitem aos alunos/professores ressignificar seus olhares e práticas no ambiente escolar, demonstrando um processo de autoformação inicial junto as experiências de ensino/aprendizagens.

Em outro questionamento: “Você acredita que o PIBID contribui para aprimorar a prática dos alunos em conjunto com os ensinamentos no Curso de Pedagogia? Por quê?

Constatou-se, com as respostas que, muitas acreditam que suas inserções no PIBID foram de fundamental importância para a compreensão de variados temas, que permeiam a escola, tratados em sala de aula, segundo uma das respostas:

Sim, acredito que o PIBID contribui com excelência juntamente com os ensinamentos no curso de Pedagogia. Crença essa que se dá pelo fato do PIBID diante de suas práticas nos possibilitarem por em prática o discurso tão enfatizado no curso de Pedagogia. Acredito ainda que o PIBID por si só, sem os ensinamentos do curso de pedagogia não seria tão contribuinte quanto é ao dispor destes ensinamentos, assim como também a pedagogia sem a prática PIBIDiana não traria sentido e significado enquanto contribuição para a formação inicial docente. (PIBIDiana 13)

As bolsistas, vêem o programa como uma oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, conseguindo lidar com as situações diversas assim como, colocar em prática o que aprendem no curso de pedagogia, além de ampliar abrir caminhos a novos conhecimentos, poder trabalhar em conjunto com os alunos, com certeza proporciona novos olhares para o processo de desenvolvimentos das crianças.”(PIBIDiana 13)

A partir do PIBID o aluno/professor tem a oportunidade de aprender e ensinar simultaneamente, levando os seus aprendizados acadêmicos aos alunos, e aprendendo junto a sua prática, aprimorando cada vez mais seu trabalho junto a escola, colegas, gestores, professores, mestres. É uma troca de saberes que contribui com a educação bem como a valorização docente. Para Rausch e Frantz (2013, p.4), “nesta integração entre Universidade e Educação Básica, a escola torna-se protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores experientes tornam-se co-formadores de futuros professores.” Neste elo entre universidade e escolas há a troca de experiências que fazem os futuros professores refletirem sobre sua prática o tempo todo- entre ensinamentos adquiridos no curso e vivências nas escolas-. Tais reflexões auxiliam no planejamento para atuar em sala de aula aprimorando sua prática docente.

As bolsistas reafirmaram a importância do PIBID para sua formação inicial ao responder ao questionamento: “Houve alguma mudança na sua prática após sua inserção no programa PIBID? Quais?”, relatando o quão importante é o ato da observação em sala de aula, assim como o mapeamento na escola, verificando a realidade que permeia a instituição interna externamente, conseguindo perceber os anseios dos alunos, as necessidades, as possibilidades de apresentar o novo, diversidade de atividades. Também o quanto sentiam-se angustiadas ao preparar um planejamento, como este deveria ser elaborado, quais estratégias utilizar. Outras relataram que não houve mudança, pois não haviam tido contato ao ambiente escolar atuando como professora, mas que mudaram seus olhares com relação a escola, pois puderam perceber outros aspectos tão importantes e indissociáveis ao planejar uma aula ou um projeto para uma determinada turma também como se da aprendizagem com os alunos:

O PIBID abre um novo caminho direcionando o bolsista a dedicar-se, informar-se e buscar novas maneiras de ensinar. E isso nos estimula a sempre estar atento e com a mente livre para aprender. A prática eu comecei a realizar com o próprio programa foi através dele que eu realizei a minha primeira experiência em sala de aula. (PIBIDiana 6)

A primeira experiência em sala de aula, para muitas, foi através do PIBID. Outras acabam tendo seu primeiro contato apenas com o estágio supervisionado obrigatório que está previsto no currículo do Curso de Pedagogia, e neste período não há um bom aproveitamento para que os licenciandos possam ter uma visão ampla da instituição escolar. O tempo do estágio é curto e o estagiário precisa obedecer a ordem de um projeto muitas vezes sugeridos ou solicitados pela professora titular, com alguns conteúdos previstos para ser trabalhados naquele período. A observação na turma é de pouco tempo, o que dificulta de certa forma o planejamento das atividades, pois nem sempre é possível detectar a realidade dos alunos, suas dificuldades, suas preferências. Com as práticas através do PIBID, os bolsistas conseguem ter um tempo maior para reflexão/ação conseguindo exercer sua docência a partir de um bom embasamento teórico aliado a muitas vivências em sala de aula e na escola como um todo. Portanto as mudanças das futuras professoras foram grandemente significativas, conforme relato a seguir:

Sim, houveram várias, desde a escolha da escola até o convívio com diferentes pedagogos, e outros funcionários dos setores da escola. É possível perceber a cada aula, uma nova visão que é criada do contexto, a forma como as atividades são desenvolvidas nos faz acreditar o quanto rica é a troca de saberes, além de também nos permitir entender melhor como é a teoria na prática diária.

Vejo o PIBID como um aliado fortíssimo para entendermos o que realmente é a docência, e nos possibilitar uma intervenção desde o início da fase acadêmica, com o compromisso de nos levar além de uma oportunidade da troca de saberes com outros PIBIDianos, mas também de materiais e apoio de professores para que a prática seja cada vez mais significativa. (PIBIDiana 7)

São muitas mudanças provocadas nos PIBIDianos após a inserção no Projeto que vão desde conseguirem compreender os conhecimentos teóricos

do Curso de Pedagogia até planejar uma intervenção para trabalhar com os alunos permitindo muitas reflexões acerca do trabalho docente.

As reflexões, inquietações e indagações dos bolsistas são sempre discutidas em reuniões juntamente a coordenação de área, supervisores e demais PIBIDianos, o que favorece uma troca de experiências e vivências entre as bolsistas. “O contato com os planos que os outros PIBIDianos realizam, tomar conhecimento de todo este trabalho efetuado por todo grupo de trabalho de nossa instituição universitária abrem novas ideias.” (PIBIDiana 10)

Em outra resposta, a bolsista relatou que é possível trabalhar todas as áreas do conhecimento com os projetos que são aplicados nas turmas das escolas parceiras: “Sim. A principal delas é procurar abordar no trabalho de sala de aula o cotidiano das crianças, levar para os mesmos, reflexões referentes a temas contemporâneos, fazendo uso de todas as áreas do conhecimento.” (PIBIDiana 5)

Os projetos não trabalham diretamente os conteúdos previstos no currículo, mas todas as atividades pensadas envolvem todas as áreas do conhecimento assim como intervêm diretamente na aprendizagem dos alunos, pois percebemos a mudança dos educandos ao longo do projeto, principalmente com relação a participação dos alunos nas aulas e de suas curiosidades, gosto por conhecer coisas novas e entusiasmo para realizar nossas propostas. Estas mudanças de comportamento auxiliam os alunos a compreender melhor os conteúdos obrigatórios.

Em outra resposta, mostra como são construídos os caminhos para a transformação do futuro professor e suas primeiras reflexões no trabalho realizado através do projeto:

Estou relativamente a pouco tempo, mas elas ainda assim acontecem; e são a cada encontro, desde o plano de aula que precisamos elaborar até o relacionamento com os educandos, que a cada encontro passam a dedicar uma confiança e apego maior que nos primeiros dias. Assim como em todo relacionamento galgando degraus e evoluindo, como não tinha nenhuma experiência anterior, creio que estou evoluindo nos planejamentos e na aplicação destes, hoje já consigo me apropriar mais da prática docente do que no início. (PIBIDiana 14)

Faz-se necessário destacar a afirmação de Pimenta *apud* Torres (p.03, sd) no que se refere a refletir as ações: “Os professores aprendem seu ofício, estudando as teorias e, também, com suas próprias experiências”. Esses primeiros contatos com os alunos nas escolas através do PIBID fazem o aluno/professor repensar para progredir no trabalho com os alunos e dessa forma aprende ao mesmo tempo em que ensina e acredito que aprendem muito mais do que levam conhecimento.

Prosseguindo com os questionamentos, as próximas discussões são sobre teoria e prática com o questionamento: “Há, nas ações proporcionadas através do PIBID, conexão entre teoria e prática?” A maioria relatou que veem a ligação entre teoria e prática como o objetivo principal do PIBID, pois assim conseguem fazer estas conexões conforme o que aprendem durante todo o curso e assim futuramente exercer sua profissão com competência sabendo sempre repensar e ressignificar suas ações:

Esse é o principal desafio do PIBID, fazer com que haja coerência entre teoria e prática perceber que tudo aquilo que lemos e aprendemos durante o curso de Pedagogia pode sim ser aplicado com êxito na prática em sala de aula. (PIBIDiana 4)

Evidente que sim, toda a teoria que trabalhamos durante os semestres que decorreram de nosso curso servem de apoio, base e subsídio para todos os atravessamentos feitos em sala de aula, é o colocar em prática o que antes era basicamente teoria. (PIBIDiana 8)

Acredito que o maior desafio na carreira do professor é justamente saber interligar os conhecimentos adquiridos teoricamente ao ensino-aprendizagem em sala de aula. É preciso, constantemente, voltar à base teórica ao realizar um planejamento tendo em vista que é na teoria que encontramos um melhor caminho ao preparar uma atividade que irá fazer o aluno evoluir e de fato aprender. Não quero dizer que existem receitas de como dar uma boa aula, o que existem são estudos verídicos que embasam o fazer pedagógico em todos os aspectos que permeiam a educação. Sabendo disso torna-se favorável realizar um trabalho fidedigno para com os alunos tendo como apoio todos os estudos que auxiliam a compreender este meio educacional bem como tudo que os discentes conseguem construir a partir de um planejamento voltado para as suas necessidades. Nesse sentido, outra

resposta nos faz pensar acerca da importância de todas essas reflexões teórico/práticas na educação:

Sim, a meu ver, este é o ponto crucial que torna o PIBID não apenas um mero programa que fornece bolsas aos acadêmicos. Eu como acadêmica de pedagogia, tenho me perguntado muito sobre como o curso foca muito na teoria (que é com certeza importante), mas penso que a prática, ela vem se complementar, e o PIBID provoca esta conexão através de aulas mais inovadoras e menos focadas nos conteúdos do quadro programático escolar que proporcionam vez ao aluno, disponibilizam fala e um olhar sobre ele. (PIBIDiana 10)

Com este relato, fica evidente o quanto o PIBID torna-se um forte aliado na universidade oportunizando tantas reflexões e experiências para as bolsistas que muitas vezes tem no programa seu primeiro contato com o ambiente escolar, e como já falado anteriormente não se trata de um estágio e sim de amplas maneiras de refletir, aprender e ensinar.

Partindo agora para um outro questionamento, sabemos que o programa de bolsas de iniciação à docência apresenta-se como uma grande oportunidade para os futuros professores ao fazer um elo entre universidade e educação básica, e é necessário verificar e quais formas estas intervenções contribuem para as escolas parceiras, portanto foi realizada a seguinte pergunta: “Você acredita que as ações desenvolvidas através do PIBID contribuem na escola como um todo (alunos, professores, supervisão, direção)? Por quê?” Obtivemos como resposta que, sem dúvidas, comprovam que ocorre o tempo todo uma troca de experiências entre bolsistas e professores, até mesmo com a direção que ao conhecer o Programa, encantam-se com as novas propostas:

Sim. Sem dúvida nenhuma é um aprendizado recíproco, aprendemos muito com os professores, e os mesmos se encantam com algumas atividades que são propostas por nós. Diretores e supervisores muitas vezes atendem outras turmas, e acontece uma troca de experiência em todo o ambiente escolar. (PIBIDiana 1)

Em nossas reuniões, fica evidente, nos debates o quanto o nosso trabalho soma na prática dos professores que já estão na escola há algum tempo.

Conseguimos perceber a mudança de metodologia e suas aulas, muitas vezes fazendo ligação com nosso projeto com o seu planejamento.

Sim. No momento em que um professor abre as portas de sua sala de aula e possibilita o desenvolvimento de um trabalho diferenciado como e o desenvolvido no PIBID, o mesmo acaba contagiando essa escola, pois as práticas realizadas em turma acabam sendo disseminadas entre os professores e estes percebem novos caminhos para desenvolverem seus trabalhos futuramente. (PIBIDiana 4)

Em alguns relatos se fez presente as palavras: “contagiar” e “entusiasmo”. Realmente toda a escola acolhe o projeto e as PIBIDianas de forma que acabam mudando suas atitudes com relação aos alunos. Toda a escola ganha quando se contagia com novas propostas. Os professores renovam-se e sentem-se motivados para trabalhar com os alunos de maneiras diferenciadas. Em outra resposta, a bolsista diz que vê o projeto bastante abrangente, que não está voltado somente para as turmas que irão receber as bolsistas e sim para toda a escola devido a “flexibilidade metodológica. A escola acaba por se contagiar porque todos são participantes, até mesmo aqueles que não recebem ele em sala.” (PIBIDiana 9)

O PIBID, a partir de diversas discussões, ocupa um espaço na escola, que não comumente utilizado no contexto das salas de aulas, mas que opta por um outro olhar de educação, que transcende a ótica tradicional de ensino e aprendizagem.

Acredito que a contribuição se dá de forma relevante desde que a mediação diante das ações objetive contemplar a escola como um todo e não fragmentada ao objetivar a sua prática única e exclusivamente dentro da sala de aula. Essa contribuição se faz presente quando de maneira intencional trabalhamos em sala de aula a fim de contemplar a escola como um todo por compreendermos que a escola se constitui tanto de um corpo docente, quanto de um corpo discente além de funcionários e comunidade e que as ações não devem se dar de forma isolada. (PIBIDiana 13)

Mas é necessário que a escola esteja realmente aberta para receber estes novos olhares e disposta a trabalhar em conjunto com docentes, discentes, funcionários, direção, supervisão e comunidade. O avanço e as trocas de saberes somente se dão quando há realmente disposição por parte de todos os

envolvidos na instituição. A direção precisa entender os objetivos do programa e estar de fato envolvida com as ações desenvolvidas e não apenas o ver como um “apoio” para os professores. Assim como os discentes precisam compreender e estar agindo juntamente com o futuro professor. O objetivo é que aconteça um trabalho em conjunto para que toda escola e comunidade sejam beneficiadas com um ensino de qualidade, e que todo o trabalho seja multiplicado contribuindo verdadeiramente com o futuro da educação.

Por fim, foi solicitado que os bolsistas escrevessem um pequeno relato de suas vivências no programa: “Relate um pouco das suas experiências com o PIBID até o momento, destacando pontos positivos e negativos, bem como os impactos provocados a partir da sua inserção no programa no que se refere a sua formação inicial docente.”

Os relatos comprovam todo o estudo realizado até o momento acerca da validade das ações proporcionadas através do PIBID. Nas respostas as bolsistas falam sobre suas transformações na busca para realizar um bom trabalho com os alunos e como se sentem melhor preparadas para ser uma futura professora e o quanto se sentem motivada a dar continuidade a este trabalho:

Como já mencionado, o programa veio somente a contribuir para minha vida acadêmica e profissional principalmente por associar a prática a teoria que é um processo fundamental para o entendimento de muitas variações encontradas em nossa profissão. (PIBIDiana 6)

Minha experiência tem sido muito boa e o contato com a turma que trabalhamos tem me proporcionado muita motivação em seguir na carreira, pois vejo que ao longo deste ano letivo, muitas mudanças aconteceram com os alunos. Outro ponto fantástico foi trabalhar junto com a professora titular da turma que tem uma bagagem maravilhosa e só contribui com nosso trabalho, ela menciona sempre que faz questão de dar continuidade, na medida que pode, ao nosso planejamento na forma de atividades relacionáveis. (PIBIDiana 10)

Mais uma vez percebemos o quanto toda a comunidade escolar ganha e o quanto estas ações somam positivamente ao trabalho dos professores assim como na aprendizagem dos alunos. É visivelmente perceptível o crescimento e o envolvimento dos alunos com o trabalho proporcionado. Inicialmente os discentes se mostram distantes e com um certo desinteresse por não estarem acostumados com tais metodologias, contudo, ao longo do projeto, ativid-

des são planejadas para sanar este medo ou insegurança. Mas o programa não começa com todos estes pontos positivos nas escolas. O trabalho é construído a cada encontro, a cada reunião, a cada planejamento. E nos pontos negativos algumas bolsistas relataram com relação aos alunos foi pelo fato de alguns não aceitarem o projeto inicialmente, mas que refletiram seu real papel como docente e que este ponto negativo ou obstáculo serviram como apoio para vencer e repensar algo melhor para tal turma:

Ao ingressar no PIBID, criamos muitas expectativas, e quando nos depararmos com a realidade da escola, os problemas daquela comunidade, nos dá um certo “medo”, receio do novo, insegurança, será que vou dar conta, etc. Você percebe que a realidade dos seus alunos não condizem com a que você idealizou na sua cabeça, partindo dali, você passa a pensar coisas para mudar aquele ambiente mesmo que aos pouquinhos, as vezes dá certo, outras não, mas procuro nessa constante “acertar”, noto que falta um apoio da família, junto a escola, mas creio que essa minha experiência é de suma importância para o meu crescimento pessoal e profissional, e de certa forma sei que estou contribuindo para a formação dessas crianças. (PIBIDiana 12)

Conseguimos perceber muitos aspectos que nos causam impacto inicialmente ao conhecermos a realidade que os alunos vivem: “Desde que iniciei no programa posso dizer que recebi um “choque de realidade”, pois tive contato com diferentes escolas, em bairros distintos que possuem uma cultura um tanto diferente da minha. Isso serviu para que eu percebesse o quanto o perfil do educando é infinitamente variável.” (PIBIDiana 2) O que para os discentes é totalmente normal, para nós professores causa uma certa estranheza. Mas ao passo que partimos do que faz parte da vida dos alunos, conseguimos criar uma maior ligação e vínculo afetivo com a turma que passa a ter um grande interesse pelas atividades assim como para os novos desafios propostos pelo professor.

As PIBIDianas tem oportunidades incríveis de crescimento profissional e curricular a partir de todos os desafios que vão além de dar aulas. Com todas as reflexões e novos olhares para a educação, temos a oportunidade de tornar pública todas as nossas produções, pesquisas, estudos. Ou seja, tudo o que produzimos enquanto bolsistas de iniciação à docência tornam-se artigos, e

resumos aos quais são publicados em eventos acadêmicos o que torna maior ainda a troca entre os profissionais da educação:

Minhas experiências como PIBID até o momento estão sendo de extrema relevância para a minha formação inicial docente. Saliento que os aspectos positivos se dão em razão da multiplicidade de práticas que o mesmo me oferece colocar em ação, além das possibilidades de novos olhares que estas experiências me apontam. Se faz também um aspecto positivo dentro das experiências que o PIBID oferece, a oportunidade de publicações de trabalhos diante das nossas práticas o que de certa forma nos motiva e nos impulsiona a cada vez mais trazer sentido e dar significado a nossas práticas, pelo fato de nos permitir unir a teoria com a prática e assim dissertar sobre. (PIBIDiana 14)

São infinitas possibilidades que o PIBID proporciona ao professor/aluno. Acredito verdadeiramente que esta formação inicial a partir do PIBID, forma profissionais extremamente capacitados para exercer a profissão com muita competência. “A minha experiência no PIBID tem sido maravilhosa, acredito que nenhum programa dá total suporte e embasamento para uma iniciação à docência como o PIBID tem contribuído.” (PIBIDiana 7)

Encerro a discussão com um relato de uma bolsista que nos mostra o quão encantador é a nossa profissão, e que podemos sim modificar a vida de muitos seres com uma educação de qualidade:

No meu primeiro dia de PIBID na escola, levamos para turma uma atividade com tinta, na mesma temos um aluno com Donw então sentei ao lado dele para fazer a atividade, só que com uma das mãos ele virou a tinta e com a outra passou no rosto ficou todo sujo eu me assustei bastante então fomos limpar ele, e do jeito dele me abraçou e sorriu, isso me marcou muito foi como se ele estivesse me agradecendo por aquilo, ficou tão feliz. Para mim a experiência do PIBID está sendo maravilhosa a cada semana tenho mais certeza que estou no caminho certo e que é realmente isso que eu quero. (PIBIDiana 4)

Identifiquei-me bastante com esta experiência, pois a cada descoberta dos alunos, a cada evolução e principalmente a cada sorriso de agradecimento ou felicidade, percebemos o nosso real papel com a sociedade e com o futuro dela. Sei o quanto estas experiências me transformaram enquanto profissional e enquanto ser humano. Creio que se não fosse contemplada com a bolsa,

não seria a mesma professora que sou hoje, com tantas experiências, com tantos olhares, com tantas leituras. Talvez eu não conseguisse perceber alguns aspectos tão essenciais na escola e no processo de ensino/aprendizagem e talvez eu fosse corrompida com o sistema de educação, que muitas vezes condiciona a maneira de pensar e agir e que também corrompe os professores fazendo com que se acomodem em um ensino tradicional.

Enfim que com simples ações diárias podemos transformar realidades e formar cidadãos que tenham força, vez e voz para não aceitar o que o sistema impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o programa de fato se concretize diante dos objetivos, as escolas parceiras precisam estar preparadas para receber novas metodologias as quais os bolsistas de iniciação à docência propõe através do programa. Os PIBIDianos não são inseridos nas escolas para executar o papel de um estagiário ou substituto de um professor titular, o trabalho é extremamente abrangente na escola como um todo e não está fechado apenas à sala de aula em que vai atuar. É preciso também que a escola compreenda que a forma como o trabalho se dá vai muito além de ensinar conteúdos previstos. Ele visa desenvolver projetos que envolvam múltiplas culturas, que considerem a realidade dos alunos e que apresentem novas possibilidades para os educandos, sendo possível, assim, trabalhar diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva há de fato uma grande conexão entre teoria e prática e a troca de conhecimentos a medida que os alunos/professores levam uma proposta diferenciadas para as escolas os educandos tem um grande proveito de aprendizagens significativas possibilitando aos PIBIDianos refletir as ações, desconstruir padrões, construir novos caminhos, repensar a prática e assim aprimorar cada vez mais sua prática pedagógica.

Diante dos dados coletados a partir do questionário realizado com as PIBIDianas fica evidente o quão significativo torna-se o trabalho e objetivos do Programa PIBID para os cursos de licenciaturas, por possibilitar que durante a transição de alunos para professores, estes tenham a oportunidade de refletir constantemente sobre toda sua aprendizagem na graduação no contato

com a o ambiente escolar, tendo como base conhecimentos sólidos que estabeleçam conexões com o trabalho que será realizado e na escola e assim este profissional esteja preparado para atuar com ética, inovação e compromisso com a educação.

Afirmo com muita convicção que minhas experiências no PIBID contribuíram de fato na minha formação inicial, causaram inúmeras transformações positivas no meu trabalho como docente, diante de todo o trabalho realizado por meio do programa.

Os objetivos do PIBID são alcançados no momento em que as bolsistas levam seus conhecimentos adquiridos durante o Curso para as instituições escolares portando-se como professor aprendiz que reflete, cria, recria, aprende e ensina. E a medida que socializa conhecimentos, ressignifica sua prática ao repensar e aprender nos momentos de troca entre alunos/escola e PIBIDianos/universidade. Sem dúvidas toda a formação proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribui para que os futuros pedagogos possam fazer a diferença no meio educacional, com base nas conexões teórico/práticas e as ações realizadas durante a participação no programa, como reuniões, eventos, discussões, planejamentos, relatórios, entre outros. Quando falamos em transformações provocadas, nos referimos à busca por inovar, criar, buscar novos caminhos para aprimorar cada vez mais o trabalho pedagógico e constantemente refletir acerca das ações executadas e em como se dá o processo educacional.

A formação inicial de professores é o alicerce para que futuramente esteja preparado para atuar na meio educacional em todas as áreas que lhes são permitidas, porém, ao contrário do que se pensa, se dá nas situações práticas e não somente na universidade ou no curso de formação, também não segue modelos padrões, nem está controlado pela pedagogia, também não se trata de acumulação de cursos. A formação é uma construção contínua dos saberes e trocas diárias na prática docente, deste modo, os futuros professores, tem a oportunidade de aprender com as diversas experiências no interior da escola bem como as ações pedagógicas das instituições, fazendo com que o “aluno-mestre” (NÓVOA, p.130 1995) desconstrua e reconstrua constantemente seus olhares ressignificando sua prática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> (acesso em: 10/11/2014)
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>(acesso em 05/11/2014)
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Narrativas de si: percurso de autoformação na prática docente**. Campinas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. 2012
- NÓVOA, Antônio (coord.) **Os Professores e sua formação**. 2ed. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Philippe; THOURLER, MG. **As Competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- 1997
- Projeto do PIBID na Uergs Bagé, disponível em: <<https://pedagogiauergs.wordpress.com/2014/03/09/projeto-do-PIBID-na-uergs-bage/>> (acesso em: 05/11/2014)
- RAUSCH, Rita Buzzi. FRANTZ, Matheus Jurgen. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. Atos de pesquisa em educação- FURb. 2013.
- SANTOS, M. C. S. ; GOMES, A. T. F. ; NASCIMENTO, D. M. . **A formação inicial e a atuação do pedagogo: contribuições do PIBID pedagogia**. CAMEAM/ UERN.2013. Rio grande do Norte.
- ZIMERMANN, E. e BERTANI, J. A. **Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores**. Brasília. 2002. <<http://jconcurso.uol.com.br/vip/Arquivos/Biblioteca/Arquivos/233.pdf>> (Acesso em: 18 jul. 2016)

RESSIGNIFICANDO SABERES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES EXPERENCIAIS, ENTRE DOCÊNCIA E ENSINO: REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS DO/NO SUBPROJETO PEDAGOGIA NO PIBID/CAPES/UERGS- LITORAL NORTE/ OSÓRIO/RS

Dolores Schussler¹
Catiana Gafforelli Espindula²
Rita Fabiana Oliveira Costa³
Jucimara Raupp da Rosa Chaves⁴

INTRODUÇÃO

No presente artigo nos propomos a refletir acerca da complexidade de ser e estar docente, entre os saberes científicos construídos e elaborados durante a formação docente e os saberes experienciais de ensino, do/no iniciar

-
- 1 Graduação em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Professora Assistente na Unidade Universitária da UERGS Litoral Norte- Osório/RS, no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Coordenadora de Área do PIBID/CAPES/UERGS - Subprojeto Litoral Norte- Osório/RS. lattes.cnpq.br/2765059550482808
 - 2 Graduação em Letras - Habilitação em Português e Literatura (Facos/CNEC), Especialização em Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar (Fucap), Mestranda Profissional em Educação (UERGS), Professora na EMEI Criança Feliz - Supervisora PIBID/CAPES/UERGS - Subprojeto Litoral Norte – Osório/RS. lattes.cnpq.br/1077601052752603
 - 3 Graduação em Pedagogia (ULBRA), Pós Graduação em Supervisão e Gestão Escolar (Fucap), Professora na EMEI Santa Luzia e Supervisora PIBID/CAPES/UERGS - Subprojeto Litoral Norte - Osório RS.
 - 4 Graduação em Pedagogia (ULBRA), Pós Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica (Unespar), Professora na EMEF Major Antônio de Alencar e Supervisora PIBID/CAPES/UERGS -Subprojeto Litoral Norte - Osório/RS.

a docência. São saberes múltiplos, compartilhados, construídos nos diversos campos do conhecimento.

Essas propositivas são decorrentes de nossos estudos, registros e acompanhamentos de planejamentos e projetos, que culminam nas atividades de intervenções pedagógicas nas escolas parceiras, dos licenciandos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), bolsistas de iniciação à Docência (ID) do Subprojeto Pedagogia do Litoral Norte, em Osório-RS, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pela Coordenação de Apoio ao Ensino Superior (Capes), do Ministério da Educação.

Temos como foco nortear alguns questionamentos: O que são saberes de formação acadêmica e como esses são constituídos? Como esses saberes vão sendo reelaborados e reconstruídos na complexidade entre o estar e ser docente? Como as experiências e vivências de iniciação à docência, dos bolsistas ID são construídas e refletidas e como podem proporcionar saberes de profissionalização docente?

Outros movimentos que possibilitaram essas reflexões foram os seminários Institucionais do PIBID Uergs. Estes seminários permitiram ampliar o espaço de discussões acerca das práticas e experiências vivenciadas pelos envolvidos, de forma a contribuir para a formação docente, por suas implicações diretas na área pedagógica e na pesquisa em Educação.

Nesse campo de compreensão de saberes, os referenciais de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2014) e Silva (2009) nos auxiliam acerca da complexidade dos saberes docentes, em seus diferentes pontos de vista. Em Nóvoa (1992-1995), Perrenoud (2002), Pimenta (1997), nos pautamos sobre a formação e profissionalização docente e nas práticas reflexivas. Buscamos em Freire (2006), reflexões para discutir alguns saberes fundamentais e necessários à prática educativa e suas relações, nos quais Cunha (2007) (Silva (2009), Soczek (2012) e outros autores/pesquisadores nos auxiliam nessa temática.

A partir do pressuposto de conceituar o que são saberes, encontramos várias definições, dentre essas nos pautamos em (Cunha⁵2007, pág3), o qual

5 CUNHA, Emanuel Ribeiro. Saberes docentes ou saberes de professores-, publicado na revista Cocar, v.1 nº2 (2007) <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/view/11>

ênfatisa que podem ser situados em vários contextos. O autor apresenta definições de (Bombassaro, 1992, p. 20), que indica o saber como [...] ‘ser capaz de’, ‘compreender’, ‘dominar uma técnica’, ‘poder manusear’, ‘poder compreender’, remetendo-o ao mundo prático que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção, é também o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida. Em uma segunda concepção de saber, mencionada pelo referido autor⁶, são as concepções de Furió (1994), o qual assinala três grupos, dos quais apresentamos duas classificações que coadunam com nossas reflexões, que são:

[...] conhecimento processual ou procedimental - relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, se demonstram por meio da ação de um saber-fazer. Este tipo de conhecimento se manifesta quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, se pode demonstrar fazendo-a [...] e, conhecimento explicativo – que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas) [...] e se caracteriza por seu poder predicativo. Este tipo de conhecimento responde ao porquê dos fatos, conceitos etc., e pode ser considerado um pensamento causal. (*apud* Cunha (2007: p. 3)

O autor aponta que outras concepções de saberes, denominados de processos cognitivos, baseados em informações, conhecimentos, concepções, ideias, citando Tardif (2006, p.4), que os define como processos que estão ligados às atividades de observação, a compreensão, a interpretação, a análise e compreensão intelectual. Porém salienta que [...] somente no contexto do trabalho interativo do cotidiano [...] que se [...] permite compreender as características cognitivas particulares da docência [...].

A tarefa da Universidade, como locus da formação do professor, a escola é o lugar/espço para profissionalização, onde os múltiplos saberes acadêmicos vão se desdobrando em saberes de experiências. Todavia, esses saberes experienciais no contexto escolar, no decorrer da história de formação de professores, são muitas vezes as menos destacadas.

6 CUNHA, Emanuel Ribeiro (idem)

Segundo Pimenta (1997), na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados.

[...] Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos - em que se destacavam os temas do relacionamento professor/aluno [...] [...] Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder, os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores, foram os da experiência. (pag.9)

A educação no Brasil vive, há muito, um tempo de incertezas, no entanto o momento, atual é de perplexidades. Os discursos repetitivos e redundantes, ora se pautam em muitos programas e projetos denominados inovadores, ora em mudanças de políticas retrógradas e ultrapassadas. Parece que estamos vivenciando uma crise de identidade, um processo onde um poder regulador político, sobrepoem-se aos saberes científicos, pedagógicos e experienciais educacionais. Segundo Nóvoa⁷, O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo. É difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJongLambert, 2003).

Para Romanowski (2007) é fundamental a discussão sobre os saberes [...] que desdobram-se em saberes de experiência (oriundos da reflexão da prática profissional), de especificidade (domínio docente nas diversas áreas do conhecimento) e pedagógicos (ciências da educação que viabilizam a reflexão da práxis pedagógica) (*apud* Soczek⁸, p. 4).

7 NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão António Nóvoa- Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

8 SOCZEK, Daniel - ASPECTOS REFLEXIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA ATUALIZAÇÃO PERMANENTE NO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PIBID E O PDE <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3095/574>

Compreende-se, então, que os saberes na formação do professor não se limitam apenas aos saberes científicos, do mundo acadêmico, mas também em saberes experienciais, mas que, esses campos são indissociáveis e vão se reconstruindo, reelaborando novas perspectivas teóricas e práticas, fundamentando-se nas bases de abordagens do conhecimento.

Desse modo, essas reflexões estão divididas em duas partes, quais sejam: a complexidade dos saberes teóricos da docência e suas múltiplas facetas, e a segunda parte, refere-se aos saberes educacionais e os saberes experienciais para formação de docentes, num ciclo reflexivo dentro do contexto do programa PIBID.

1 A COMPLEXIDADE DOS SABERES DA DOCÊNCIA E DO ENSINO: SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

Construir uma postura reflexiva na essência de ação a uma prática reflexiva, pressupões conceitos, concepções teóricas e ações práticas de saberes docentes. É um movimento complexo, pois envolvem múltiplas faces de especificidades, já que a complexidade reside no contexto da nossa ação própria ação pedagógica, sobre a ação reflexiva, pois, como aponta Perrenoud (2002:13),

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. “É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”. Salienta ainda que, o que nos permite pensar na ação-reflexão-ação, para visar uma práxis reflexiva, é preciso inserir-se numa postura permanente de [...] uma relação analítica com a ação [...]

Refletir sobre nossa ação, segundo o autor, é tomarmos [...] nossa própria ação como objeto de reflexão [...]. Salientando [...] que não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma reação com regras, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (p. 31)

Desse modo, para uma prática docente crítica, os saberes científicos se articulam aos saberes das experiências pedagógicas, que poderão possibilitar a reflexão do pensar sobre a ação, num movimento dinâmico e dialético, como enfatizado por Paulo Freire (2002: p. 17 e 18).

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Salienta ainda que: Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...], mas [...] pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nessa perspectiva, a ação reflexiva ao iniciar a docência, os saberes científicos se conflitam com as realidades escolares e são envolvidos em suas incertezas e dúvidas no saber/fazer. Mello (2000) aponta que essa dicotomia de dúvidas, seria como a vivência de papéis simétricos. A autora destaca que [...] ele está aluno na instituição formadora e se distancia do processo de ser professor, ou seja, que tudo está dividido em partes dissociadas, como se fossem uma visão dicotômica da relação teoria-prática.

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. (PAG 102)

Nessa perspectiva, Nóvoa, em uma entrevista à revista nova Escola⁹, sobre as formações e o aprender, salienta que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, e que, [...] A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente”.

9 NOVOA, Antonio: “professor se forma na escola”<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao->

Dessa maneira, mesmo vivenciando papéis simétricos e, como nenhuma ação de trabalho é simples, cada atitude reflexiva é única, os saberes vão se construindo, se elaborando, dentro do processo dos dilemas e das contradições. Quais são esses saberes? Segundo Tardif (2004:38), há quatro saberes, assim considerados: saberes de formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Nesse conjunto de saberes, destacamos como referência os saberes de formação profissional e experienciais, que são objeto dessa reflexão: Segundo o referido autor, os saberes da formação profissional,

[...] estão baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. (*apud* Cardoso¹⁰, p. 3)

Sobre os saberes experienciais, segundo o mesmo autor,

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38) (*apud*, Cardoso¹¹, p. 4).

Pimenta (1999, p. 30) salienta que a prática docente é dotada de saberes específicos que não são únicos, por não ser composta de um corpo acabado de conhecimentos, já que os problemas da prática profissional docente não são apenas instrumentais, mas envolvem situações que exigem decisões complexas, singulares e de conflitos de valores.

É no contexto das interações entre teoria universitária e experiência do fazer docente que se produzem saberes, pois os saberes construídos e elaborados vão sendo refletidos nas próprias ações, onde o ensino não se distancia da pesquisa, como definido em Freire (2002: p. 14),

10 CARDOSO, Aliana Anghinoni. UFPEL/ Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil (IX Anped sul, 2012).

11 CARDOSO, Aliana Anghinoni (idem).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e que esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continua buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Observa-se que o que está em jogo, para Tardif, é o ‘lugar’ onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam.

Nesse contexto, a pesquisa é relevante quando provém do olhar da sua didática educativa, é a que provém das próprias ações profissionais, que produzem novos saberes.

Em uma palestra de Antonio Nóvoa, na Unespar¹², entre espaços e saberes escolares, foi proferida com uma afirmação inicial: “Ensinamos aquilo que somos, e naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos”. Em sua fala, Nóvoa menciona que entramos no Séc. XX, numa “Escola para Todos”, mas hoje precisamos de uma escola onde “todos” possam aprender e que o ensino é cada vez mais um processo de apropriação e interação do conhecimento, nas suas multiplicidades de espaços. Todo esse processo de aprendizagens envolve o conhecimento teórico e prático.

Nesse sentido, os saberes concernentes à formação docente na academia, são científicos, na medida em que proporcionam ciência e na própria prática pedagógica vão construindo seus próprios saberes profissionais e, a partir de suas indagações de ensino e aprendizagens, se tornam construtores de saberes. Nesse pensar, Freire (2002: p. 21) salienta que saber ensinar,

[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos.

12 III ENCONTRO PIBID UNESPAR - Antonio Nóvoa – Conferência “Formar professores para o futuro”, disponível https://www.youtube.com/watch?v=r4Vz_-nm5QQ

Sendo assim, as interlocuções entre os saberes teóricos, articulam-se aos saberes experienciais e pedagógicos, que se relacionam em uma troca, como apontados por Tardif (2002, p. 53): “a prática cotidiana da profissão favorece uma avaliação dos outros saberes, certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”.

Analisando esse processo, cada professor se caracteriza como profissional, constrói seus saberes específicos, pela reflexão educacional e pedagógica conforme menciona Nóvoa: Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação [...] citando John Dewey: “Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática¹³.

Nesse contexto, sem reflexão da ação sobre a ação, os saberes experienciais e teóricos não produzem novos saberes. Nesse sentido, o programa PIBID, se constitui como instrumento que possibilita essas reflexões, na medida em que, no decorrer das práticas pedagógicas, os bolsistas em curso, conseguem articular seus saberes científicos com a realidade escolar. Segundo Tardif (2002, p.39),

[...] não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. (*apud*, Silva, 2009, p.25)

13 NÓVOA, António (idem).

ENTREMEANDO SABERES DOCENTES E SABERES DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES CONSTRUÍDAS E ELABORADAS SOB A VISÃO DAS SUPERVISORAS E COORDENAÇÃO DE ÁREA DO SUBPROJETO PEDAGOGIA PIBID/CAPES/UERGS NO LITORAL NORTE/RS.

O Subprojeto Pedagogia na Uergs Litoral Norte, conta com dezoito bolsistas ID, inseridos em três escolas municipais, em Osório. São duas escolas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental. Conta com uma professora da Uergs como Coordenadora de Área e três professoras supervisoras, vinculadas ao programa, sendo uma em cada escola parceira. Nessas escolas são atendidos um público alvo total de 321 alunos, desde a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) até o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Nestes dois semestres do período letivo, foram implementados 11 (onze) projetos de intervenções pedagógicas, sendo alguns em duplas e outros, individuais: Na Escola de Educação Infantil Criança Feliz, temos quatro projetos sendo desenvolvidos, os quais se voltam principalmente para o trabalho de expressão corporal, práticas de educação ambiental e artes, uma vez que, a partir da inserção das bolsistas no espaço escolar, levou-se em conta a maior necessidade de se explorar essas áreas com as crianças, contribuindo para melhora do trabalho pedagógico. No contexto da experiência do PIBID, na Escola Municipal de Educação Infantil Santa Luzia, desenvolvem-se três projetos ricos em atividades lúdicas, proporcionando aprendizagens para toda comunidade escolar. Na Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar são também quatro projetos que estão sendo desenvolvidos, os quais estão pautados em alfabetização na perspectiva do letramento, atividades de intervenção de sociologia e filosofia de maneira lúdica e temáticas relacionados com o vocabulário em inglês, tradução e atividades de fixação.

O programa PIBID tem caráter diversificado ao compreender os dois principais agentes da educação: os alunos e os futuros professores. Em primeiro momento, os discentes ampliam suas experiências escolares ao terem contato com novas atividades dentro da sala de aula – essas proporcionadas pelos bolsistas do PIBID, que trazem inovação e diferentes formas de aprender.

Ao entrarem em contato direto com os desafios da escola e com os alunos, os futuros docentes, têm a oportunidade de vivenciar aquilo que, dentro do

espaço acadêmico, conhecem apenas na teoria. Através do PIBID, os bolsistas são capazes de experimentar a educação e compreendê-la de forma mais profunda e real, entendendo seus papéis como agentes transformadores da comunidade em que estão inseridos e, também, confirmando suas vocações para tal profissão¹⁴.

Os projetos desenvolvidos nas escolas promoveram um espaço de experiências onde as crianças tiveram uma aprendizagem significativa e prazerosa, é importante ressaltar que as interações e brincadeiras tiveram um caráter direcional para o desenvolvimento integral da criança, da busca pela formação lúdica e autônoma, que possibilitou vivências próprias para cada faixa etária atendida pelo PIBID.

Nesse sentido, com os projetos de intervenções pedagógicas dos licenciandos/bolsistas, alguns conflitos, dúvidas e incertezas iniciais, se tornaram reflexões sobre a ação de suas práticas, em confronto com as teorias. Percebeu-se, nesse primeiro contato, a falta de experiência prática desses acadêmicos e, de forma positiva, suas ansias em corresponder às expectativas da escola e da comunidade. Em relação aos professores regentes das turmas, constatou-se um certo anseio, pois os PIBIDianos representavam um desafio conflitante de ideias.

A partir dessas relações, possibilitou-se um crescimento por meio de planejamentos e, principalmente, diálogo, baseando-se no processo “ação – reflexão – ação”. Dessa forma percebeu-se bolsistas portadores de bagagens significativas, que contribuíram, através de seus conhecimentos prévios, com projetos inovadores e criativos que impactaram diretamente a comunidade. Possibilitou-se impactos positivos às escolas, às mudanças de concepções metodológicas aos professores que ali atuam. Esses saberes experienciais são compartilhados, são àqueles que se relacionam com a prática do professor e suas interações com outros professores da escola. Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 07) ressalta que,

A reflexão sobre a ação das práticas se dá, “em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática.”.

14 CHAVES, Jucimara Raupp da Rosa - Supervisora PIBID/ EMEF Major Antonio de Alencar

Através da prática educativa mobilizadora de diversos saberes na formação docente, é possível ao licenciado construir e reconhecer formas próprias de lidar com saberes pedagógicos, pois, se posiciona como agente de transformação tecendo ações, em contextos diferenciados de aprendizagem. Para tal, faz-se necessário conhecer o real funcionamento de uma escola, para além dos saberes disciplinares, mas como campo permanente de construção de conhecimento, onde é possível experimentar, compartilhar saberes sociais e construir identidade.

Proporcionou motivação aos profissionais que ali trabalham, pois estes foram pensando e repensando suas metodologias de trabalho pedagógico, e assim como as licenciandas/bolsistas, passaram a ressignificar suas práticas.

Acredita-se que o programa tem o caráter de mostrar e ofertar atividades diversificadas, que vem para contribuir na formação e inserção dos futuros docentes, uma vez que encoraja a participar do cotidiano escolar, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo em que compartilha reflexões e orienta as práticas pedagógicas.

Oportunizam, às acadêmicas, interações com as crianças, construção de aprendizados, descobertas e socialização com a comunidade escolar, creditam experiências para a caminhada acadêmica, visto que, podem descobrir, redescobrir e aprender novas formas e metodologias de docência. O projeto proporciona novos aprendizados, novas leituras de mundo, novas perspectivas de desenvolvimento intelectual, novas relações, novos grupos, debates, conversas e vivências que mostram diferentes modos de compreender e fazer a docência com as crianças¹⁵.

Assim sendo, o relacionamento entre os bolsistas ID, com suas inovações pedagógicas permitem também aos professores experientes novos saberes, bem como, essa troca mútua de saberes, possibilita aos professores iniciantes construir os próprios saberes pedagógicos.

15 COSTA, Rita - Supervisora PIBID EMEF Major Antonio de Alencar

O cotidiano escolar oportuniza a apropriação da cultura escolar, bem como favorece o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas inovadoras, com vistas à superação de dificuldades de ensino-aprendizagem, como salientado por Nóvoa¹⁶.

A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.

Nossa concepção é que programa PIBID é de importância gigantesca para todos os envolvidos, soma-se ao trabalho realizado pela escola, acrescentando saberes e experiências. No espaço da escola, valorizam-se além dos conteúdos, as vivências e interações. Os licenciandos bolsistas em curso trazem as teorias e, os docentes e supervisão da escola parceira, além de serem coformadores, também vão revendo suas práticas e integrando novas metodologias¹⁷.

A formação profissional nesse sentido implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 30) salienta que: o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (*apud* Costa¹⁸, p. 4).

16 NÓVOA, António - Para uma formação de professores construída dentro da profissão Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

17 ESPINDULA, Catiara Gafforelli, Professora e Supervisora PIBID Criança Feliz.

18 ROCHA, Áurea Maria Costa. – UFPE: APRENDER A ENSINAR, CONSTRUIR IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: UMA REALIDADE POSSÍVEL disp.http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf

O conhecer a escola, sua estrutura, organização em todos os níveis de ensino, o contato com a diversidade das crianças/alunos, faz a diferença de uma formação profissional, do desejo de ser professor, de abraçar a carreira docente, com autonomia e responsabilidade.

Oportunizam a eles competências, saberes profissionais no exercício da profissão, possibilitando a práxis reflexiva. Iniciar à docência, durante o percurso do curso de Pedagogia, permite vivenciar e experimentar a prática pedagógica, fazer reflexões sobre os saberes científicos, integrados aos saberes experienciais. São as articulações entre formação e profissionalização docente,

Por isso, é importante a criação de redes de formação participada, que permitam compreender a globalidade do processo pedagógico e a formação como algo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os bolsistas trazem seus conhecimentos acadêmicos ao mesmo tempo em que aprendem com a prática. O diálogo entre os acadêmicos e os professores da escola e da universidade é fundamental para consolidar novos saberes que surgem a partir dessas relações¹⁹.

Silva (2009, p. 60) citando o trabalho de Fontana (2000a) intitulado “como nos tornamos professoras”? propõe a tese de que a docência vai se constituindo no processo de autoconhecimento do professor, na prática diária do cotidiano e nas relações de trabalho, sendo que cada profissional terá uma formação específica. Embora desempenhem papéis distintos, tanto os alunos quanto os professores ensinam e aprendem em uma relação de intercomplementariedade. Os acadêmicos bolsistas participam como mediadoras e facilitadoras dessa construção, compartilham as reflexões, reorientam práticas e métodos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o programa também exerce importante papel na formação continuada de professores das escolas públicas e dos professores das instituições de ensino superior parceiras, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão, e oportunizam compartilhar as experiências nesse processo de formação. De um lado, a Universidade, com seus professores, alunos e pesquisadores, e, de outro, os professores de escolas públicas, em plena articulação com as escolas e as diversas experiências pedagógicas vivenciadas.

19 ESPINDULA, Catiana Gafforelli, Professora e Supervisora do PIBID/ EMEI Criança Feliz.

Nesse sentido, são saberes científicos, experienciais e pedagógicos, compartilhados no âmbito dos espaços diferenciados, nas suas especificidades, embora possam se traduzir em uma simetria de partes separadas, são constituídos como eixos articulados.

Dessa forma as atividades realizadas pelos bolsistas ID, envolvem também as crianças de forma que elas aguardam com ansiedade e curiosidade, pois sempre há uma novidade, uma surpresa, uma interação, que se articula com os projetos realizados pela escola, acrescentando saberes, experiências, um reencantamento, e, ao mesmo tempo é uma vivência relevante para os acadêmicos que participam do PIBID, pois terão certamente uma formação acadêmica diferenciada e consistente, aliando teoria e prática²⁰. Para Nóvoa (1995:25)

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar e, neste aspecto, considera-se que a sua profissionalização se dá no lócus da prática educativa. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção.

Assim sendo, as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os bolsistas trazem seus conhecimentos acadêmicos ao mesmo tempo em que aprendem com a prática, consolidando saberes práticos e pedagógicos.

O diálogo entre os acadêmicos, entre os professores da escola e os da universidade é fundamental para consolidar novos saberes que surgem a partir dessas relações. Desenvolvem-se propostas didático-pedagógicas inovadoras, modificando, acrescentando e enriquecendo o contexto escolar.

Nesse sentido, a citação de Tardif (2002, p.54), nos revela que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Para (Silva, 2009: p. 63), o processo em que alguém se torna professor (a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem

20 ESPINDULA, Catiana Gafforelli - Professora e Supervisora PIBID- EMEI Criança Feliz

o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”. Como proferido por Lemos²¹, durante abertura do 6º Seminário PIBID/UERGS em Alegrete:

“Pensar em formação docente a partir do seu processo inicial é pensar em desconstruções de pensamentos de que só se aprende com as “teorias” e os “grandes teóricos” ou que a formação docente seja exclusividade acadêmica, partimos da compreensão de que esta formação se dá na interação dos diversos conhecimentos que fundamentam a prática educativa social e profissional, atravessamos por encantos, desencantos, enfrentamentos e conquistas, se poderá dar visibilidade às posturas dos diferentes sujeitos e o modo como vão construindo sua identidade docente a partir do contexto educacional do qual fazem parte”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essas reflexões não estão esgotadas, e que a formação e profissionalização docente envolvem ainda múltiplos saberes complexos a serem reconstruídos, reelaborados, na resignificação para nova produção de saberes. O resignificar saberes não é atribuir um novo significado, mas sim, pensar no novo sentido, de reflexões teóricas e práticas, de novos saberes, e, nessas relações, buscar reconstruir saberes plurais de ações teóricas práticas curriculares e experienciais. Não há especificidade de saberes, há saberes sistematizados entre as teorias e saberes práticos, construindo novas formas de saberes. Como afirmado por Cunha (2007): “Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência (p.6).

21 LEMOS, Sandra Monteiro. Coordenadora Institucional do PIBID/UERGS- Abertura do 6º Seminário PIBID/Capes/Uergs: “Avaliação e processos inclusivos: potencialidades e experiências no PIBID/UERGS, realizado em Alegrete/RS, nos dias 14 a 16 de Setembro de 2017.

Para isso, como citamos nessas reflexões, é importante a criação de redes de formação participada, que permitam compreender a globalidade do processo pedagógico e a formação como algo interativo e dinâmico que consolidam espaços de formação mútua no enfrentamento da fragmentação de saberes e da dicotomia entre teoria e prática.

Assim, nesse sentido, o programa PIBID, articulado à formação docente universitária, se constitui atualmente um dos pilares nessa trajetória de construção de saberes, como instrumento de profissionalização, pois emerge de impactos positivos e deveriam ser oportunizados a todos os alunos das licenciaturas, futuros docentes.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. In CUNHA, Emanuel Ribeiro. **Saberes docentes ou saberes de professores-**, publicado na revista Cocar, v.1 nº2 (2007) - disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/view/11>- acessado em setembro/2017

CARDOSO Aliana Anghinoni. UFPEL/ **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil (IX Anped sul, 2012)** <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**, parte integrante da Tese de Doutorado em Educação defendida em 05 de maio deste ano, perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sob a orientação do Prof. Dr. Isauro Béltran Núñez. disp.http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, coleção leitura, Paz e Terra, 25 ed. 2002**<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

FURIÓ, C.J. **Tendências atuais en la formación del profesorado de ciencias. Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v.12, n.2, p.188-199, 1994. (In) CUNHA, Emanuel Ribeiro. **Saberes docentes ou saberes de professores-**, publicado na revista Cocar, v.1 nº2 (2007) - disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/view/11>- acessado em setembro/2017

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radicalmente**, São Paulo Perspec. vol.14 no. 1 São Paulo Jan./Mar. 2000 www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000010001

NOVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidad de Lisboa. Lisboa – Portugal- disponível: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf- acesso em out/2017

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009. (in) ROCHA, Áurea Maria Costa. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível**, – UFPE- disp. http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int/acesso em set/2017

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Phillepe. **A pratica reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**- tradução Claudia Schilling- Porto Alegre: Attmed, 2002

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997 – disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOCZEK, Daniel. **Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPEDSUL, 2012. Disp.<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3095/574>- acessado em: set/2017

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. In SOCZEK, Daniel. **aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações**

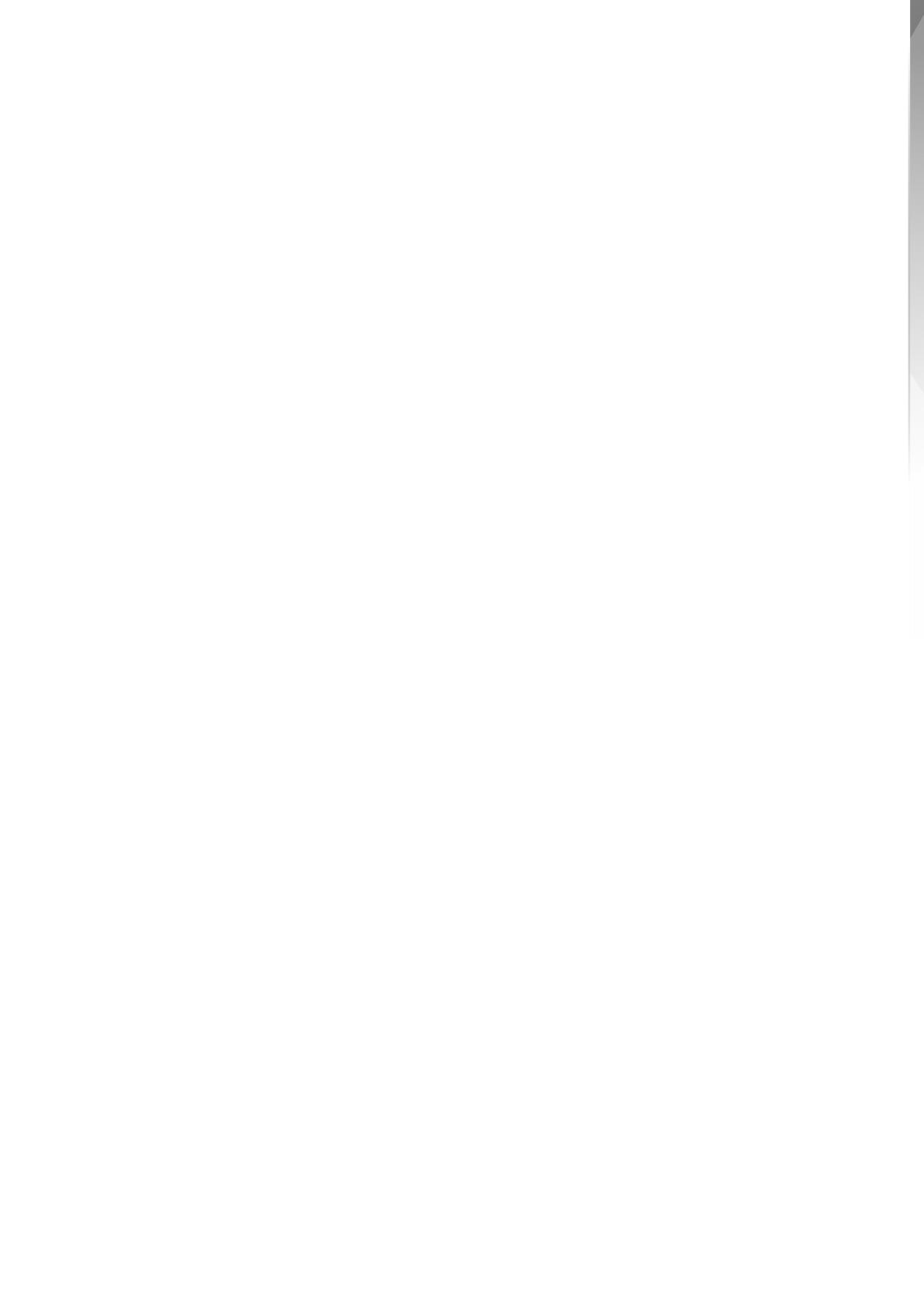
preliminares sobre o PIBID e o PDE. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPEDSUL, disponível: 2012<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3095/574>- acesso em set/2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. (in) CARDOSO Aliana Anghinoni. UFPEL/ **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES NO BRASIL (IX Anped sul, 2012)** Disp. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>- acesso set/2017

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000 a. (In) CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores,** http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2004

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005. tradução de João Batista Kreuch 9. Edição, Petrópolis /RJ. Vozes, 2014



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CIRCULAR NA ESCOLA, EM OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PIBID

Zaira Cristina Heitelvan Alves¹
Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey²
Sita Mara Lopes Sant'Anna³
Rosmarie Reinehr⁴
Priscila da Silva Damasceno⁵

INTRODUÇÃO

O Projeto Circulando foi constituído a partir de diagnóstico, envolvendo demandas da equipe gestora da escola e de outras, provenientes da professora da turma. Em relação à escola, atendendo também a prerrogativas do PIBID/UERGS, salientou-se a necessidade de integrar o projeto em diferentes atividades que dialogam com a comunidade, como a Feira do Livro da escola e da cidade, a Festa do Pinhão e outros eventos.

-
- 1 Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto Pedagogia na unidade universitária da UERGS em São Francisco de Paula, RS.
 - 2 Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto Pedagogia na unidade universitária da UERGS em São Francisco de Paula, RS.
 - 3 Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na Unidade universitária em São Francisco de Paula. E-mail: sitamarals@yahoo.com.br
 - 4 Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade do vale do Rio dos Sinos. Doutorado em Ciências Sociais pela UNISINOS. Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Coordenadora de Área do PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Francisco de Paula.. E-mail: rosereinehr@gmail.com
 - 5 Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto Pedagogia na unidade universitária da UERGS em São Francisco de Paula, RS.

Quanto aos alunos, de perfil dinâmico e participativo, definiu-se durante o planejamento, juntamente com a professora da turma, a necessidade de explorar a corporeidade, a musicalidade, o reconhecimento do relógio e a interpretação das horas.

A partir do eixo central “figuras geométricas: circunferência, círculo e esfera”, originou-se uma sequência de propostas pedagógicas, em aulas “tipo oficinas”, que buscaram contemplar as crianças, em sua complexidade, contemplando as interfaces do lúdico, do movimento, das cores e sons, estimulando sempre a oralidade, a corporeidade e a capacidade inata de imaginar das mesmas.

Assim, em todas as atividades que serão apresentadas nesse texto, o “circular se fez presente” articulado a práticas pedagógicas interdisciplinares. Nesta perspectiva, as narrativas das atividades desenvolvidas nas Oficinas, articuladas teoricamente, objetivaram o desenvolvimento de reflexões e práticas de leitura, escrita, criatividade, arte, letramento, múltiplas alfabetizações, educação matemática, relações espaço-temporais, linguagens, ciências naturais e ambiente, sentimentos e emoções diversos, corporeidade, oralidade, interpretação, lúdico e conhecimentos que circundem estas articulações.

INCURSÕES TEÓRICAS GERAIS E PERSPECTIVAS DO PLANEJAMENTO

A ciência das descobertas científicas muitas vezes puderam realizar os mitos que a humanidade consagrou, como o mito de voar. Nós passamos a ter o avião, suas técnicas, e a ciência ajudou a desenvolvê-lo. A ciência, seja qual for, necessita da imaginação. Então, frequentemente essa imaginação é alimentada pelo nosso imaginário. Não podemos separar. Não existe uma inteligência fria e pura, unicamente lógica. A inteligência inclui as paixões, as emoções e também o imaginário. Consequentemente, quando pensamos em educação, se você não busca o imaginário na pintura, o imaginário no romance, o imaginário na poesia, você tem uma educação muito pobre. O imaginário se comunica com a realidade e a realidade se comunica com o imaginário. A educação deve garantir essa comunicação permanente. (EDGAR MORIN, PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO/ TV ESCOLA, 02.DEZ.2004).

Com base nos estudos de Morin (1997) a concepção de sujeito da educação está permeada pelos princípios da complexidade humana. Segundo o autor, **Complexus** é o que é tecido junto, de forma inseparável e indissociável. Nessa perspectiva, o sujeito da educação constitui-se de forma múltipla, por emoções, sentimentos, sensações, movimentos, diversas razões, corporeidades, espiritualidades e etc.

Esse modo de perceber os estudantes requer um planejamento que contemple essas múltiplas dimensões dos sujeitos em seu desenvolvimento educacional. A partir dessa perspectiva, o Projeto Circulando constituiu-se pensando em somar com a escola uma educação de qualidade, visando um planejamento que contemplasse o estudante. Assim, a proposta objetiva-se por articular as atividades desenvolvidas, de forma crítica e reflexiva.

Diante desse contexto, as propostas contempladas pelo projeto Circulando foram organizadas, metodologicamente, a partir de oficinas de ensino. Segundo Vieira e Volquind (1997 p. 12):

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.

As aulas tipo-oficinas constituem-se num importante locus de aprendizagem, ensino e criatividade, aliando teoria e prática, partindo da problematização da realidade na qual todos inserem-se.

Na escola, por exemplo, inicia-se uma roda de conversa para levantar o que os pequenos entendem e que bagagens trazem sobre o assunto que o professor irá problematizar. Após isso, pode-se colocar em prática as oficinas, diversificando-se as aulas de maneira mais prazerosa e dinâmica, fazendo com que os estudantes participem e interajam, de forma efetiva, uns com os outros.

Sob essa perspectiva e visando-se alterar a rotina da escola pôde-se realizar oficinas explorando-se, também, o pátio e outros espaços da escola nas atividades propostas.

Um dos objetivos do projeto é o de provocar as crianças ao desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” conforme aponta Freire (1996) para

que, mediante a elaboração e realização de perguntas, busquem saber mais, obterem as suas opiniões sobre os assuntos abordados, estimulando e qualificando a participação dos mesmos, na sociedade .

O PIBID NA ESCOLA: RELATANDO AS OFICINAS

Primeira Oficina: Círculo, Circunferência e Esfera

Essa atividade do Projeto Circulando, compreende a corporeidade como constitutiva da complexidade humana. Sob esse olhar, que reflete sobre o corpo em movimento, todos os estudantes, juntamente com a professora foram convidados a ir até o pátio da escola para brincar. Para o desenvolvimento da atividade propusemos, aos mesmos, que fizessem duas filas, uma de meninos e a outra, de meninas e na frente de cada fila foram colocados os bambolês na forma que eles pulassem em, “dois e um”, como na amarelinha.

Na segunda atividade os estudantes ficaram em fila, de modo que parecesse um túnel. Os meninos seguravam para as meninas e depois que todas passassem, elas segurariam para eles. Assim, desse modo, toda a turma teve como interagir e fazer todos os movimentos, que envolviam a passagem de todo o corpo por dentro dos bambolês.

Em atividade seguinte, exploramos possibilidades do basquete, com dois níveis de altura: as crianças formaram duas filas e, uma de cada vez, pôde escolher em qual altura da cesta iriam jogar a bola.

Em sequência, reunimos as crianças e depois pedimos a elas que formassem uma roda, bem grande, com todas de mãos dadas. Em seguida, efetivamos uma problematização, visando a construção dos conceitos de *círculo*, *circunferência e esfera*. Depois de construídos os conceitos, pedimos que fossem realizando esses formatos, com o corpo. De início, as crianças fizeram a circunferência, com uma roda maior das meninas e uma menor, interna, com os meninos, como se fossem os raios de uma bicicleta para melhor compreensão. Pedimos a eles que fizessem um círculo. Então, este foi se juntando até que ficasse todo fechado, como uma esfera. Refletindo sobre a atividade, logo relacionaram a esfera à bola de futebol.

No último momento desse primeiro encontro, voltamos com eles para sala de aula, onde fizemos uma reflexão geral sobre a atividade. Para finalizar, apresentamos um powerpoint, com os conceitos de forma mais simples (desenhos) para que todos pudessem verificar melhor e refletir sobre as diferenças de cada forma, o que fez com que eles começassem a relacionar os conceitos com diversos elementos e coisas de seu cotidiano. Já em sala de aula, observamos o quanto esta proposta envolveu os estudantes.

Esse encontro teve como objetivos, desenvolver atividades em que as crianças pudessem usar da corporeidade para brincar, expressar, e refletir os conceitos. Também proporcionou a todas nós, pibidianas, elementos para a percepção de que as crianças têm algumas dificuldades em desenvolver trabalhos que abrangem o corpo. Ao que parece, neste contexto, as meninas conseguiram desenvolver as atividades com mais facilidade e desenvoltura enquanto os meninos demonstraram maior timidez para liberar o corpo e brincar diante dessa proposta.

Corrêa, *apud* Sant'Anna (1999, p.74) reforça a importância de atividades desta natureza, ao enunciar:

A corporeidade (movimento humano, cultura corporal, expressão corporal, ação ou conduta humana) é uma linguagem completa e complexa, a seu modo tão elaborada quanto às linguagens escrita e oral; são formas de linguagem que não podem ser postas em confronto, muito menos em competição. Dispor de apenas de uma delas é acentuar a fragmentação humana, fortalecer a dicotomia corpo e mente e impor outro tipo, talvez mais refinado, de analfabetismo.

Segunda oficina: Mirando a partir da matemática

Nesse encontro iniciamos apresentando para os estudantes um powerpoint, enfatizando as horas e utilizando diferentes modelos de relógios. O fato de alguns desses relógios apresentarem números romanos causou admiração e curiosidade para eles, que imediatamente solicitaram à professora, que lhes ensinasse, um pouco mais, em outro momento, os números romanos.

Após, fizemos uma breve explicitação das horas, embora a maioria já tivesse noção sobre o assunto, conforme informações que obtivemos, anterior-

mente. Perguntamos se conheciam aqueles modelos de relógios e foi curioso porque apareceu no *slide* um modelo bem antigo o qual achávamos que não conheciam. Porém, nos relataram que esse era um modelo de “correntinha” usado na cintura. Sobre esse momento, um aluno disse: “O meu vô tem um igual”.

Em seguida, entregamos uma folha em branco para cada um e pedimos que desenhassem três modelos de relógio, da preferência deles. Como a imaginação do grupo foi além, fizeram relógios de formatos diversos: coração, na forma de um rosto, de corpo, de urso, etc...Um menino criou um relógio em um formato de toca de Papai Noel.

Esse grupo foi muito criativo e criou vários modelos de relógios, que foram pintados e alguns, até decorados. O desenvolvimento dessa atividade nos lembra de estudos de Montessori, que realizamos na Pedagogia. Para essa autora, uma prática pedagógica consiste em auxiliar as crianças para que desenvolvam sua criatividade e independência.

Depois, passamos para atividades com blocos lógicos. Primeiro, pedimos para que eles nos ajudassem, colocando as classes, para o fundo da sala e depois organizamos a turma em três grupos. Para cada um, foi entregue um quadrado grande de E.V.A. contendo, dentro deles, os blocos lógicos. A atividade orientada consistia em ir passando, um por vez, colocando a mão dentro, apalpando e descobrindo que tipo de forma cada um tinha pegado. Se era redondo, quadrado, triângulo e qual espessura. Essa dinâmica se estendeu até que todos do grupo pudessem participar.

Essa atividade com os blocos foi bem aceita entre eles, pois gerou muita alegria. A maioria não queria passar a caixa para o colega, querendo adivinhar, várias vezes, o que tinha dentro. A percepção do objeto dá sentido para a criança, de forma que esta vai construindo sua percepção da realidade.

Constatamos, ao final, que os objetivos foram alcançados, plenamente e além das nossas expectativas, despertando criatividade tanto nos desenhos que cada um produziu, quanto na alegria da descrição e percepção das formas dos blocos. Além disso, conforme planejamos, essas atividades que visavam à interdisciplinaridade auxiliaram os estudantes a pensar, imaginar, criar, relacionar, expressar, separar as sílabas e a brincar de forma lúdica.

Terceira oficina: Circulando entre imagens para aprender a (re)ler

Para o terceiro encontro foram planejadas as seguintes atividades: apresentação de vídeo com a música “Ora bolas”, do grupo Palavra Cantada; a apresentação de obras do artista Salvador Dalí; a apresentação de releituras da obra surrealista “A Persistência da Memória” e proposta de releitura da referida obra.

A apresentação do vídeo “Ora bolas” tinha como objetivos provocar a turma em relação aos conceitos trabalhados nos encontros anteriores envolvendo as formas (circunferência, círculo e esfera), despertar o gosto por canções com letra e melodia de qualidade e incentivar a participação, através do cantar. O vídeo causou um impacto superpositivo, pois alguns estudantes já conheciam a canção e nos surpreenderam quando começaram a cantar, em voz alta e ritmada. Depois da apresentação, conseguimos captar alguns comentários: “O “o” do oi é uma circunferência!”. “A tampa da panela lá em cima, é um círculo!”. “A bola (planeta Terra) é uma esfera!” e “Enrolei minha língua para explicar! (risos)”.

Assim que a canção terminou pela primeira vez, uma menina disse, de maneira empolgante, que já tinha ouvido a canção em um programa de televisão e isso causou-nos, satisfação, pois a professora da turma havia nos relatado que a menina, na maior parte do tempo, revelava um comportamento mais introspectivo, retraído e fechado, talvez por apresentar, ainda, algumas dificuldades nas questões que envolvam alfabetização e letramento.

Durante a introdução da atividade sobre o artista Salvador Dalí, a turma mostrou-se, em sua maioria, muito atenta e participativa. Levamos, aos estudantes, o globo terrestre com a finalidade de ilustrar a localização da Espanha (país onde o artista nasceu) e a distância existente entre a Europa e a América do Sul; atividade que despertou curiosidades e relatos de conhecimentos prévios de alguns que não “desgrudavam” do globo. Destacamos dessa atividade, o caso de um menino que relatou: “Tenho um mapa antigo lá em casa. Onde é a Mesopotâmia hoje é o Egito?”

Em outras palavras, o fato de estarmos falando da vida e obra de um artista fez com que buscássemos mais informações, através da observação/localização geográfica, deixando-nos evidente, mais uma vez, a interdisciplina-

ridade no processo da prática pedagógica, bem como apresenta Brasil (2002, p.34-36):

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Depois da observação e manuseio do globo, o qual os estudantes já se referiam como esfera relatamos, de forma sucinta, porém objetiva para as crianças, as principais características do movimento Surrealista. Explicamos que os artistas surrealistas buscavam representar as imagens trazidas pelos sonhos e que essas imagens, muitas vezes, são produtos do nosso inconsciente, ou seja, de uma parte do nosso ser (psique) que foi muito estudada e pesquisada por um senhor chamado Sigmund Freud. Salientamos que o surreal está em oposição àquilo que representa o mundo real, da lógica e da razão.

Em seguida, partimos para a leitura de imagens de algumas obras do artista Salvador Dalí e, quando apresentamos a imagem de uma fotografia do artista, um menino fez o seguinte comentário: “Ele também é surreal!”, demonstrando sua habilidade em estabelecer relações entre a obra e a figura do artista, entre o que ele produz e o que ele representa ou sugere através da sua imagem. Esta perspectiva lembra os dizeres de Campos e Costa (2003, p. 115):

A leitura de imagens como efetiva prática pedagógica permite ao aluno o desenvolvimento do vocabulário visual e cultural, bem como o domínio do conhecimento artístico de forma significativa, tornando-o familiarizado com a arte; na medida em que responde às indagações sobre o universo das imagens em seus múltiplos olhares.

Assim, o processo de leitura de imagens foi tornando-se cada vez mais natural, porque as crianças, através da espontaneidade que lhes é intrínseca, participavam ativamente observando cores, formas e as figuras curiosas como a da mulher que exhibe a perna com gavetas na obra “Girafa em Chamas” ou o “Relógio Mole”, diferente de todos aqueles já vistos e comentados durante o encontro anterior.

As obras “Paranoic Visage” e “Rosto de Mae West” também causaram admiração e muito entusiasmo no momento da leitura, porque são cenários,

aparentemente normais onde o artista brinca com as possibilidades do uso da imaginação e da fantasia, daquilo que não é possível no mundo real, portanto, surreal. As releituras da obra “A Persistência da Memória” impressionaram pelo fato de apresentarem estereótipos e personagens conhecidos (Bob Esponja, Simpsons) no lugar das figuras originais da obra e, de certa forma, funcionaram como um elo entre o mundo lúdico das crianças e a sacralização que ainda permeia universo artístico.

No percurso da nossa prática, a apreciação foi atingida no momento da leitura das imagens das obras, enquanto a contextualização, caracterizou-se pelas informações a respeito do movimento Surrealista. Para concluir a tríade, sugerimos uma produção gráfica em forma de releitura, inspirada na obra “A Persistência da Memória”. Questionamos a turma sobre o significado da palavra reler, até chegarmos na ideia de “ler de novo” e levantamos o seguinte questionamento: “Que outro objeto (forma) poderíamos colocar no lugar dos relógios?”

A partir disso, os estudantes começaram a produzir enquanto circulávamos trocando ideias sobre a escolha das imagens e as dificuldades encontradas na representação das mesmas, sobretudo em função da característica do ser mole, escorregadia. Surgiram diversas formas: coração, pizza, globo terrestre e, embora parte da turma tenha destoado da proposta feita, entendemos que as várias releituras mostram o contexto e a vivência de cada leitor. Sobre a questão da releitura, Buoro (2002, p.23) afirma:

[...] considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo participar da criação.

Nesta perspectiva, alguns estudantes concentraram suas produções tendo como referência outras obras do artista, tanto daquelas que foram apresentadas, quanto de outras fontes trazidas por eles mesmos, como foi o caso de uma menina que nos mostrou seu livro intitulado “Pintura Aventura”, contendo informações básicas sobre vários movimentos artísticos.

Ressaltamos o fato de que o produto final proveniente do processo da criação de imagens não é o principal objetivo, mas apenas parte de um processo que precisa ser conduzido, com flexibilidade, pelo professor. A sequên-

cia de a tríade apreciar, contextualizar e praticar não requer uma ordem fixa e rígida. O conceito de estética pode ser refletido com os estudantes e vir a ser a consequência de um processo investigativo em relação às possibilidades de uso de materiais e técnicas, sem, no entanto, firmar-se como uma busca despropositada que não privilegia a aquisição de outros conhecimentos e o despertar da sua sensibilidade em relação à arte.

Tendo em vista a exposição sobre o que foi planejado para o terceiro encontro e os relatos sobre a forma como foram desenvolvidas as atividades, concluímos que a arte é um contraponto essencial dentro de um currículo que muitas vezes favorece o conhecimento lógico e a razão. É preciso investir na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa incluindo-a, cada vez mais, na prática pedagógica. Os pilares apreciar, contextualizar e praticar, oportunizam ao aluno um conhecimento mais amplo e dinâmico acerca de um tema. Além disso, possibilitam o contato direto com capacidade de fantasiar, inventar, imaginar...característica evidente no movimento artístico apresentado e que percebemos tão adormecida no cotidiano de muitas crianças submetidas ao imediatismo contemporâneo. Tal reflexão suscita as colocações de Barbosa (2003, p.18):

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Quarta oficina: Caminhos com as palavras

Começamos a tarde propondo ao grupo um jogo pedagógico para a prática da separação de sílabas. Tal atividade, complementar do processo de alfabetização que estava sendo desenvolvido com a turma, contou, novamente, com a música “Ora Bolas” do grupo Palavra Cantada, pois havia feito sucesso entre a maioria. A partir da constatação e comprovação desse interesse, decidimos alterar nosso planejamento e apostar no improviso, incluindo uma nova proposta.

Formamos três grupos em que, inicialmente, todos cantaram a música: “Atirei o pau no gato”. Depois, um grupo iniciava a música após um coman-

do específico (ex: 1, 2, 3 e...) e em seguida, os outros dois grupos, ou seja, o primeiro grupo terminava a canção primeiro e assim, sucessivamente o outro ia se inserindo. Essa atividade nos lembra dos dizeres de Brito (2003, p. 35) quando enfatiza:

[...] todo tipo de jogo musical tem grande importância, pois é por meio das interações que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes, tanto com os adultos quanto com a música.

O resultado do trabalho foi surpreendente! Todos ficaram muito empolgados. Nessa perspectiva, então, sugerimos dividir a turma em dois grupos para executar a canção “Ora Bolas”, onde todos iniciavam e, depois, os grupos alternavam-se: um grupo cantava perguntando, enquanto o outro cantava a resposta.

Em seguida, apresentamos aos grupos algumas cartolinas, com caminhos a serem percorridos por formiguinhas. Também, distribuímos palavras contidas na letra da canção “Ora Bolas” para que cada um fizesse movimentos corporais definindo a quantidade de sílabas das palavras e, conseqüentemente, avançando pelo caminho com suas formiguinhas.

Esse momento, que envolveu o enfoque com as palavras, também dialogou com a questão da corporeidade, que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988 p. 46) envolve:

A exploração de seu corpo e movimentos, assim como contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu. (...) O professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade.

No desenvolvimento dessa atividade, cada grupo foi muito criativo nas possibilidades do uso do corpo como na condução da separação de sílabas. A palavra “rebola”, por exemplo, foi apresentada de forma simples, porém original: mãos na cintura e quadril alternando para os lados, três vezes. Uso de palmas, saltos, movimentos sutis com olhos e boca, enfim, a turma aprendeu a separação de sílabas associada à exploração do próprio corpo, manifestando habilidades e revelando algumas deficiências que, com o auxílio e incentivo

das PIBIDianas e a professora da turma, foram se dissolvendo.

Depois da vivência relacionada à corporeidade, a turma escreveu as palavras no caderno para, então, executar a separação de sílabas de maneira formal, ligada aos aspectos do letramento.

As mesmas palavras usadas para a separação de sílabas do caminho foram escritas no quadro para as crianças copiarem no caderno, e para que fizessem a separação do modo que eles sabiam. Só depois propusemos que construíssem frases com as mesmas.

A partir daí percebemos muitas dificuldades, tanto na separação, como na construção das frases. Verificamos que alguns estudantes não sabiam identificar algumas letras. Diante desta constatação realizamos intervenções, mediante atendimento individual, auxiliando, inclusive, na leitura das letras, porque em algumas situações, as crianças não as reconheciam.

A participação da professora, conosco, nesses momentos todos, foi de suma importância, por sua contribuição e aprendizagens obtidas nesse trabalho coletivo. A visibilidade dessas dificuldades apresentadas pelas crianças, certamente contribuirá com replanejamento das atividades futuras com a turma.

Quinta oficina: O circular dos Xokleng e a Cultura indígena

Neste encontro visamos falar um pouco sobre a diversidade das etnias, então, planejamos abordar aspectos sobre a cultura indígena local: “Os Índios Xokleng”, que ocupavam também, no Rio Grande do Sul, os Campos de Cima da Serra.

Abranger a cultura indígena no projeto foi mais uma forma de contextualizar sobre o assunto, pois chamados de forma pejorativa de “bugres” pelos colonizadores, os Xokleng ocupavam-se da pesca, da caça e orientavam-se respeitando os ciclos da coleta do pinhão. Viviam como nômades, pois estavam sempre circulando entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, conforme apontam estudos de Santos (1987). Além disso, construía casas circulares.

Com a utilização do Projetor Multimídia passamos um powerpoint sobre os Xokleng, falando sobre: onde e como viviam, pois sendo nômades, eles

trocavam o lugar de moradia dependendo das estações do ano. Esse material, bastante rico foi produzido por colegas da Pedagogia, orientadas por nossa atual coordenadora de área.

No período de coleta do pinhão os Xokleng procuravam estar próximos das araucárias e na época de determinadas frutas, procuravam estar próximo a elas. O deslocamento para locais distintos, também se dava, sempre que a caça se tornava escassa. Muitos estudantes ficaram curiosos com as “casas” circulares subterrâneas, que eram construídas no subsolo.

O que foi possível perceber nesta turma foi seu envolvimento por cada aspecto ou tema trabalhado. A curiosidade, neste dia, foi além do que esperávamos e muitas perguntas surgiram, por parte dos estudantes e da professora, que também ficou instigada pelo tema, manifestando-se: “É um assunto que eu gosto e tenho curiosidade de sempre saber mais”. Essa atitude nos fez lembrar, mais uma vez, Freire (1997 p. 85): “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”.

Após encerrar-se a apresentação sobre os Xokleng deixou-se o powerpoint projetado e pediu-se aos estudantes para que fizessem um desenho livre, do que eles tinham entendido. Imediatamente, um aluno falou: “Professora coloca aquele desenho das casas subterrâneas, eu quero ver para fazer igual”. Muitas outras manifestações semelhantes surgiram, naquele momento.

O que reafirmou-se na turma, é que a criança dos anos iniciais precisa de um planejamento que contemple atividades que possam aguçar seus sentidos, sensibilidades, curiosidades e possibilidades de criação, produzindo uma metodologia mais “colorida”. Como efeito, os estudantes produziram e expuseram os seus desenhos.

Sexta oficina: Circulando com o pau-de-chuva

Depois de muita conversa e trocas de conhecimento adquiridos em torno dos Xokleng, abordagem pouco conhecida em nossa cidade, resolvemos propor aos estudantes a atividade de confeccionarmos, todos juntos, mas cada um o seu próprio: “Pau de Chuva”. Por ser um instrumento curioso, em que as crianças possam explorar sua criatividade, e também, após vivenciarem

oficinas estudando um pouco sobre a vida, cultura e costumes dos índios que permeavam nossa cidade, achamos que esta atividade se encaixaria muito bem como encerramento de nossas oficinas com a turma.

Entre as atividades que planejamos para este dia está uma brincadeira. Usando um pano azul, representando o rio dos índios e um barquinho feito de papel, representando a sua canoa, os estudantes iriam ficar a volta do pano e todos juntos, deveriam cantar a música “A Canoa Virou”. Quando se falava o nome do aluno este teria que ir para o rio (entrar embaixo do pano azul) e só quando cantássemos a parte da música que “salva”, o aluno teria que ir de volta do pano (rio). Após essa brincadeira, fizemos uma mandala, que foi se constituindo, num pano branco, onde os estudantes já com os pés pintados, deixaram sucessivas marcas ao som de cantigas de roda. Assim, a mandala aos poucos, foi se formando.

Para a confecção do pau de chuva, levamos para a sala de aula diversos materiais, canos de PVC, rolos de papel, latas de achocolatado para fazer o “corpo” do instrumento, molas, arroz, para colocar dentro e produzir sons. Para enfeitar, levamos E.V.A colorido e brilhoso, além de canetinhas hidrocor.

As crianças adoraram fazer essa atividade; queriam logo ver seu pau-de-chuva pronto para poder brincar e cantar. Após colarmos todos os canos e dentro deles, colocamos arroz e a mola para fazer o barulho, chegou à parte mais gostosa e legal de se fazer, na visão dos estudantes: enfeitar o pau de chuva. Possibilitamos as crianças enfeitarem de forma livre, como eles quisessem e achassem melhor, pois dessa forma sua criatividade e imaginação seriam exploradas e incentivadas a florescer.

Os estudantes dessa turma são muito criativos e ágeis, fizeram seu trabalho com muita dedicação, empenho e capricho. Cada um fez diferente do outro, um aluno fez seu pau de chuva inspirado no Tarzan; outro inspirou-se no filme Avatar; as meninas, fizeram corações, estrelas, e utilizaram muito brilho. Outros, fizeram desenhos indígenas e abstratos no cano, utilizando canetinhas e lápis de cor. Todos ficaram muito lindos e diferentes.

Após esse trabalho, fomos para o auditório dar sequência ao nosso planejamento, começamos com a brincadeira da canoa virou, usando o pano azul. Perceberam com a realização desta brincadeira que eles não têm paci-

ência para escutar e entender como se brinca, por ansiedade, eles já queriam cantar e brincar logo. Não são acostumados com novidades e brincadeiras diferentes e nessas situações, a turma começa a ficar agitada. Diversas vezes tivemos que parar o que estávamos fazendo para pedir calma e paciência, pois todos, com certeza, iriam brincar e participar. Segundo Freire (1996, p.17):

“É próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.”

Mesmo diante dessa ansiedade, conseguimos brincar e aproveitamos bastante essa parte para cantar, rir e se divertir bastante. Depois da brincadeira partimos para confeccionar a mandala. Pedimos para as crianças tirarem seus sapatos, colocamos o pano branco no chão. Levamos duas bandejas de plástico para colocar as tintas e eles poderem pisar e pintar os pés. Alguns estudantes não quiseram participar da atividade, pois, conforme relato, sua “mãe iria brigar” caso eles se sujasse. Diante de falas como esta, não obrigamos ninguém a fazer a atividade, mas mesmo assim a maioria dos estudantes participou e adorou a ideia de pintar seus pés, pois, conforme falaram, nunca tinham feito isso antes.

Depois de pintarmos os pés de todos, começamos a desenhar nossa mandala. Em roda, começaram a pintar o pano, mas como eram muitos, a mesma não ficou redonda, embora tenha ficado bem colorida. Após a atividade, lavamos os pés de cada um em um balde com água. As crianças estavam encantadas com essa atividade, que deu um pouco de trabalho, mas constituiu-se num momento muito rico para nós e a turma. Esse momento reafirmou a importância de um trabalho coletivo, desde o planejamento. Desta forma, pudemos produzir coisas muito importantes e belas. Nosso projeto encerrou com “chave de ouro” através desta atividade.

Nossa proposta de trabalho agradou a turma e também, a professora que foi muito parceira e nos ajudou em tudo que podia. Ela afirmou ter gostado muito de nossas atividades e nos agradeceu pelo empenho e trabalho.

REFLEXÕES FINAIS

Participar desse projeto foi de suma importância para todas nós. Através dele aprendemos que cada criança tem a sua particularidade no modo como aprende e se desenvolve, podendo-se perceber, nitidamente, o quanto o ambiente familiar tem influência no comportamento escolar de cada estudante. O projeto possibilitou-nos conhecer e vivenciar essas situações, tão singulares em sala de aula.

Com o apoio mútuo foi possível esse grande acúmulo de experiências para a formação profissional de todos os envolvidos com o Circulando.

Entre os principais desafios do percurso está o de conseguir chamar a atenção do grande grupo, pois todos vinham de realidades diferentes, em turma grande e com algumas inclusões, mas mesmo diante desses desafios conseguiu-se desenvolver as atividades com a participação de todos os estudantes, até os mais tímidos passaram a interagir melhor com colegas e professores. Foi nessa perspectiva que conseguimos fazer, ainda, com que as crianças vivessem a terça-feira à tarde, esperando ansiosamente a “turma do PIBID” entrar em sala de aula.

O impacto desse projeto revela-se, não somente nas aprendizagens das crianças ou na professora da turma, conforme falas apresentadas, pois em sua abrangência, impactou, positivamente a formação de todas: bolsistas, supervisoras e coordenação de área do PIBID.

Em nossa forma de ver, o planejamento coletivo, as reuniões de estudos e a avaliação constante e semanal foi a mola propulsora desse impacto.

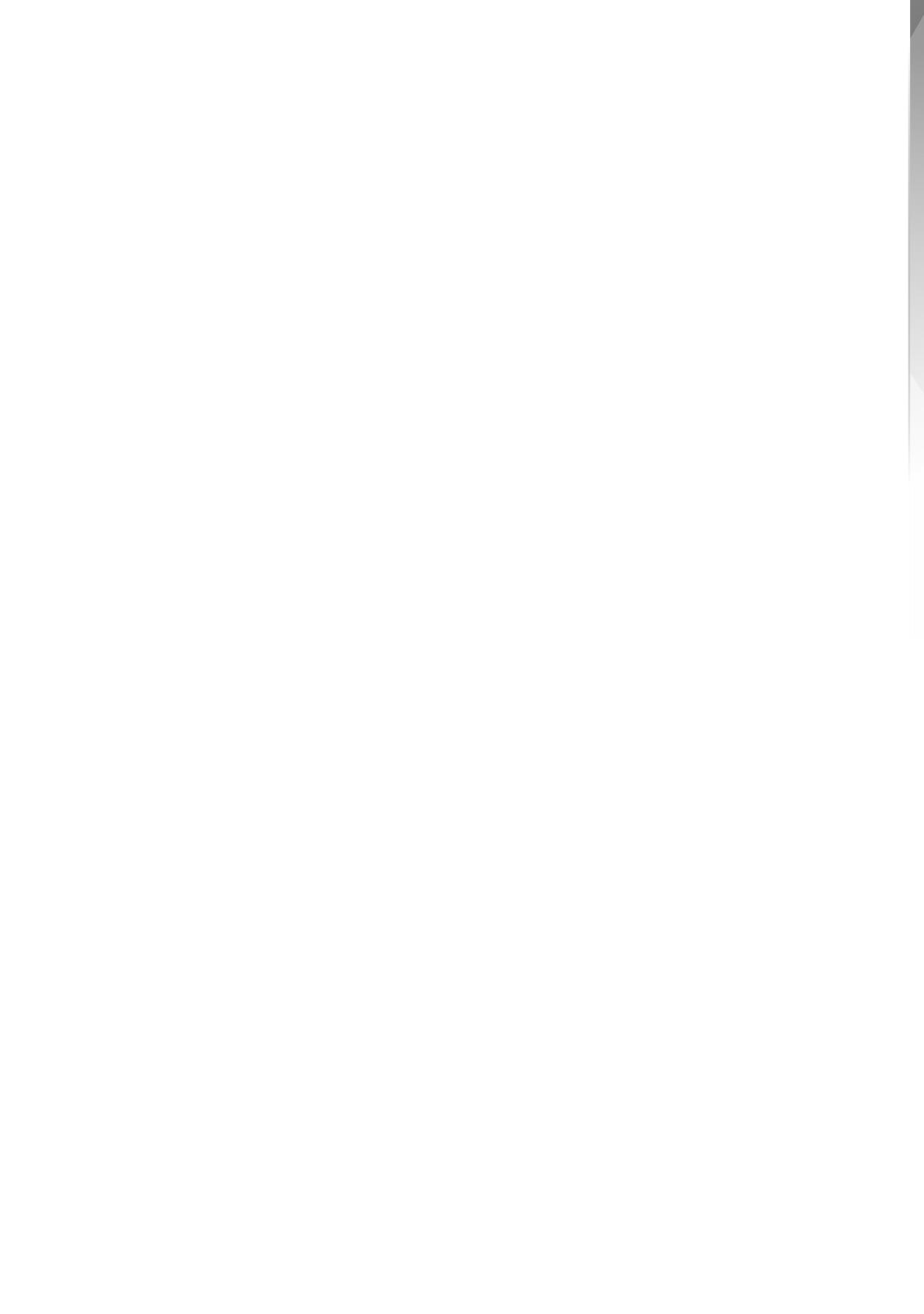
Embora todas as atividades com a turma tenham sido significativas, obtiveram destaque, pela reação das crianças, atividades sobre Salvador Dalí, a cultura indígena dos Xokleng, em que crianças tinham várias histórias para contar, as cantigas de roda e a construção do pau de chuva, em que cada um confeccionou e personalizou o seu.

Isso reitera a importância do lúdico, curiosidade e criação, como essenciais no processo pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.

O que fica deste trabalho para todas nós, é a certeza de que o PIBID/ UERGS tem possibilitado um amplo, único e belo espaço de formação inicial e continuada para todos os envolvidos no Programa. Deixa-se, com esse texto, a satisfação e o sentimento do dever cumprido e a vontade de reiniciar um outro projeto, mas sem deixar de lado os princípios da prática ora vivenciada.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- CAMPOS. N. P. **A construção do olhar estético- crítico do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Múltiplas linguagens na EJA**. In: Jaqueline Moll (ORG.) educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: mediação, 2011.
- SANTOS, Silvio Coelho. **Índios e Brancos no Sul do Brasil: A Dramática Experiência dos Xokleng**. Porto Alegre, Movimento;1987.
- SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Pré-história do Rio Grande do Sul**. Documentos 05. 2ª ed. Instituto Anchieta de Pesquisas - UNISINOS: São Leopoldo, RS, Brasil, 2006.
- TVE. Programa Salto para o Futuro / **TV Escola** – Entrevista com Edgar Morin, 02/12/2004.
- Vieira, Elaine e Volquind, Léa. **Oficinas de ensino: O quê, por quê, como?** Porto Alegre, Edipucrs, 2002.



INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IMPACTOS DO PIBID EM TEXTOS ACADÊMICOS

Suiane Faistauer¹
Sita Mara Lopes Sant' Anna²
Rosmarie Reinehr³

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, enquanto programa instituído pela CAPES- MEC, constitui-se como um agente que incentiva a formação docente em nível superior para a Educação Básica, contribuindo para a valorização do magistério e elevando a qualidade da formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura.

Nessa direção, segundo o Projeto Institucional da Uergs, se consolida na integração entre educação superior e educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, vem incentivando as escolas públicas, mobilizan-

1 Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto Pedagogia na unidade universitária da UERGS em São Francisco de Paula, RS.

2 Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na Unidade universitária em São Francisco de Paula. E-mail: sitamarals@yahoo.com.br

3 Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade do vale do Rio dos Sinos. Doutorado em Ciências Sociais pela UNISINOS. Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Coordenadora de Área do PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Francisco de Paula. E-mail: roreinehr@gmail.com

do seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

As articulações entre teoria e prática são necessárias à formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, fazendo com que os estudantes se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Essa articulação do PIBID na escola, fortalece grupos de pesquisa que potencializam a produção de conhecimentos sobre ensinar e aprender, comprometendo-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Esses impactos do PIBID, constituídos por práticas cotidianas, tem levado as universidades ao desenvolvimento de pesquisas que visam perceber e dar visibilidade aos mesmos. Nesta perspectiva, objetivou-se localizar, através desse trabalho, artigos acadêmicos levantados por intermédio do Google Acadêmico. Para tanto, por ser um sistema de busca eletrônica indicado a acadêmicos-pesquisadores, a metodologia desenvolvida compreende o levantamento de textos, por meio do Google Acadêmico, localizando os artigos específicos, que visem apresentar os impactos do programa nas escolas, tendo por referência, principalmente as palavras-chave como: PIBID, impacto(s), avaliação PIBID, docência e formação inicial nas escolas. Nesta perspectiva, buscou-se responder, quais textos abrangem impactos do PIBID no Google Acadêmico?

Entre os principais textos localizados encontram-se os produzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Escola Estadual Mascarenhas Homem- Natal/ RN, Universidade do Vale do Itajai- SC(Univali), Universidade Federal de Santa Maria – RS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, que serão, brevemente descritos nesta publicação.

SOBRE OS TRABALHOS LOCALIZADOS

O primeiro trabalho, de autoria de Hélder Eterno da Silva, intitulado: “As Ações da Capes para Formação de Professores e Educação Básica” visa analisar a trajetória das bolsas antigas e atuais, em geral, apontando as principais conquistas e impactos obtidos, como diminuição da evasão e aumento

da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; articulação teoria e prática; universidades e escolas básicas; elevação da autoestima dos licenciandos; formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública); presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos; reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção desconhecimento e, simultaneamente, de apropriação de conhecimento; enriquecimento das licenciaturas: currículos, metodologias, tecnologias e temas contemporâneos, inclusive em uma perspectiva interseccional, qualificando a prática dos docentes; valorizando a formação de professores e da educação básica como um tema nobre nas universidades e prestígio dos alunos do PIBID na universidade e nas escolas da rede pública.

Além destas conquistas destacadas, também ressalta os principais impactos nas escolas da rede pública de ensino, como: grande produção de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, experiências, blogs e sites; abertura de laboratórios de ciências e informática; presença de alunos das escolas em olimpíadas científicas e outros; formação continuada dos supervisores; abertura das escolas à comunidade, entre outros.

O segundo trabalho, de autoria de Bruna Marques, Melissa Cordeiro e Vanessa Tavares é intitulado: “As Contribuições do PIBID para a Formação Docente: um relato da vivência de bolsistas do PIBID Letras/Arapiraca”. Esse texto contribuiu para a visão ampla sobre a importância do projeto na formação acadêmica dos bolsistas, as vivências, o desenvolvimento dos projetos e na busca por saber como estes auxiliam o percurso da carreira do estudante para ser um excelente profissional, em sala de aula. Foram selecionados 10 bolsistas para executar o trabalho, subdivididos em 3 grupos, trabalhando dois subprojetos intitulados como: “Leitura em foco: a formação de leitores literários no ensino de Língua Portuguesa” e “Formação de Leitores: a busca de proficiência em textos literários e não literários”, na qual ambas as atividades foram realizadas na Escola Estadual Prof^a. Izaura Antônia Lisboa (EPIAL) e Escola Prof. José Quintella Cavalcanti (EQC), situadas na cidade de Arapiraca.

O principal objetivo dos projetos de leituras eram realizar discussões teóricas e experimentações metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa

na educação básica, tendo como ênfase a formação do leitor literário. O trabalho consistiu na observação das atividades desenvolvidas pelas supervisoras nas escolas e pela proposição de outras atividades, a partir das discussões do grupo. Os subprojetos previam interpretações de leituras literárias e não-literárias para além da sala de aula, tendo como cuidado a observação em cima da realidade dos alunos.

O terceiro trabalho, de autoria de Clévio de Carvalho Lourenço, intitulado: “ O impacto do PIBID nas escolas: desafios e resultados “ apontou grandes problemas aos bolsistas, que se depararam com a falta de auxílio de tecnologias, que desmotivava imensamente os professores e os alunos. De acordo com o texto, o PIBID chega neste contexto para desmistificar o ensino “arcaico” e trazer para os discentes uma proposta lúdica para o ensino, fazendo com que os mesmos aprendam de forma prática e instigante, passando de desafios e barreiras para resultados positivos e aprendizagem.

O trabalho consistiu em intervenções voltadas às artes e filosofia, onde foram realizadas aulas expositivas sobre a história da filosofia e sobre algumas linhas de pensamento que ela abriga, preparadas e executadas pelos bolsistas, com a orientação e a participação do professor supervisor; debates com os alunos sobre temas relacionados à ética, política, lógica, metafísica e religião; distribuição e leitura de textos com análises individuais e coletivas; presença e participação dos alunos do Mascarenhas homem na Semana de Filosofia 2010, nas dependências da UFRN; presença e participação dos bolsistas na feira do conhecimento da escola nos anos 2010 e 2011; Sessão de cinema, filosofia e pipoca com a exibição do filme “Horton e o mundo dos Quem”, que aborda questões sobre ética e conhecimento, buscando uma facilitação da compreensão da filosofia através do lúdico; distribuição do jornal “Adoidecente” que traz temas da filosofia com uma linguagem mais acessível ao jovem; apresentação do trecho da peça “Dois cabras num cordel só” baseado no texto de Antônio Francisco e interpretado pelo bolsista Magnun e que fala sobre as transformações que o ser humano passa e o meio em que vive, também, no decorrer da história, em mais uma tentativa de trabalhar a filosofia, através do lúdico.

Com base em todas as atividades realizadas, a boa aceitação dos alunos na participação dos subprojetos e o rendimento das propostas, os bolsistas conseguiram afirmar que a Filosofia no ensino médio dá certo, desde que haja

uma boa iniciativa dos professores e novas técnicas que encham os olhos dos alunos para um novo mundo, além de ser uma disciplina responsável pela criação de pessoas críticas e pensantes.

O quarto trabalho, da autoria de Adair de Aguiar Neitzel, Valéria Silva Ferreira e Denise Costa, intitulado: “Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica” apresenta o embasamento sobre como funciona o PIBID, tendo por foco a sua estrutura; objetivos; as principais etapas desse processo, que inclui os estudos e planejamentos, as vivências pedagógicas e a avaliação contínua do processo; o crescimento significativo do programa; os municípios em que abrange; o número de escolas que são beneficiadas; as produções que provocaram grandes resultados positivos em cursos de graduação distintos; e muitos outros impactos positivos apontados como referência e base para futuras pesquisas acadêmicas.

O trabalho apresenta, por meio de gráficos e tabelas as informações sobre o programa como: a estrutura do mesmo (Coordenação Institucional, Coordenação de Gestão, Coordenação de Área, Supervisor, Licenciado) e seus os principais objetivos: desenvolver projetos inovadores nas instituições públicas, envolvendo as diversas linguagens; elaborar materiais didáticos e institucionais que auxiliem e dinamizem o processo ensino e aprendizagem; implementar ações que possibilitem a formação continuada dos envolvidos no projeto; incentivar a participação dos licenciandos em atividades; promover a reflexão do grupo acerca das ações desenvolvidas na escola; incentivar projetos na escola, que visem à formação humanística, cultural e estética dos envolvidos nos processo educativo.

As etapas sistematizadas no plano institucional do programa envolvem estudo e planejamento; vivências pedagógicas; avaliação contínua do processo. Apresenta, também, o grande crescimento do programa que iniciou com quatro subprojetos e, dois anos após seu início, o mesmo passa a atingir um crescimento de, aproximadamente, 300%. De quatro subprojetos ampliou-se para 13, e, de 60 bolsistas de iniciação à docência, passou-se a atender a 250; de 12 professores supervisores ampliou-se para 50; e de quatro coordenadores de área, estendeu-se para 13. Dentre estas informações, pode-se visualizar o crescimento e a importância do programa em impactos positivos nas escolas. O artigo abrange os impactos a partir das produções didático-pedagógicas, produções bibliográficas, produções artístico-culturais, produções desportivas e lú-

dicas, produções técnicas, manutenção e de infraestrutura e outras. Desenvolve olhar sobre o impacto, com referência aos gestores de escola pública, alunos das escolas públicas, professores supervisores e coordenadores de área.

O quinto trabalho, da autoria de Andressa Wiebusch, Isadora Aimê Paul, Nara Vieira Ramos e Rosane Carneiro Sarturi, intitulado: “A Formação Inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os Impactos do projeto PIBID” por sua vez, apresenta e reforça as vivências das estudantes de Pedagogia em sala de aula, viabilizando os impactos sobre a docência inicial das mesmas e o crescimento de ambas as partes envolvidas no projeto.

O projeto da Pedagogia, inserido no PIBID, desenvolve atividades com as crianças e adolescentes das escolas A, B e C, que vivem em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem e chegam ao projeto por meio da indicação do professor da sala de aula. O projeto proporciona atividades que tem como objetivo promover a construção do conhecimento, dentro de um espaço de ensino-aprendizagem, organizado a partir de três eixos: localização espaço-temporal, desenvolvimento da leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático.

Foi diagnosticado que o mais impactante foi à realidade social e econômica dos alunos, que eram atendidos nas salas multi – salas essas que recebiam os alunos desde o 1º até o 5º ano. A maioria dos alunos encontravam-se no 3º ano e as atividades ocorriam por meio de jogos, pensando sempre no lúdico como principal metodologia e possibilidade desenvolvida em sala de aula.

As acadêmicas se depararam com realidades singulares, como alunos sem nenhuma estrutura e diversos obstáculos. Com o decorrer do projeto além de terem grandes melhoras com os estudantes, avaliaram positivamente a grande experiência que obtiveram e a importância do PIBID na iniciação à docência para ambas.

DO QUE OCUPAM-SE OS TEXTOS?

De acordo com os objetivos expressos nos textos, percebe-se que, mesmo com intenções distintas, todos ocupam-se por verificar os impactos do PIBID. O quadro síntese, abaixo, identifica a pesquisa e o local em que a mesma foi desenvolvida:

QUADRO 1 – Textos Localizados

P E S Q U I S A	As Ações da Ca- pes para Forma- ção de Professo- res e Educação Básica	As Contribuições do PIBID para a Forma- ção Docente: Um Relato da Vivência de Bolsistas do PIBID Letras/Arapiraca	O impacto do PIBID nas es- colas: desafios e resultados	Os impactos do PIBID nas li- cenciaturas e na Educação Básica	A Formação Inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os Impactos do projeto PIBID
	Local: Região Sul TEXTO: 1	Local: Arapiraca TEXTO: 2	Local: Natal/ RN TEXTO: 3	Local: PIBI- DUnivali TEXTO: 4	Local: Santa Ma- ria/RS TEXTO: 5

De acordo com os objetivos, assim, identificam-se os textos:

QUADRO 2 – objetivos do trabalho com o PIBID

OBJETIVOS				
TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5
Aumento da criati- vidade/inação;	Formação Acadê- mica	Despertar maior interesse na disci- plina de Filosofia	Introduzir o li- cenciando no espaço escolar;	Refletir acerca dos impactos da experi- ência de inserção no espaço escolar das acadêmicas da Pedagogia, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a for- mação inicial;
Valorização do Ma- gistério da Educa- ção Básica;	Formação de Lei- tores	Melhorar a for- mação dos futu- ros professores de filosofia.	Desenvolver projetos inova- dores nas insti- tuições públicas envolvendo as diversas lingua- gens;	Identificar a comple- xidade do cotidiano escolar;
Formação de qua- lidade;	Formação Conti- nuada dos super- visores e coordena- dores		Elaborar mate- riais didáticos e instrucionais que auxiliem e dinamizem o processo ensino e aprendizagem.	Analisar os impactos que a participação no PIBID pode acar- retar na formação inicial à docência.
Integração pós-gra- duação/ formação de docentes/escolas	Discussões teóri- cas e experimen- tações metodo- lógicas acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica.			
Produção e disse- minação de conhe- cimentos;				
Aumento da cola- boração do traba- lho coletivo.				

Tendo em vista esses objetivos, os textos apresentam os impactos do PIBID, de forma direta e de diferentes formas. Assim, sob o olhar da pesquisa proposta, chega-se aos impactos das ações do Programa:

QUADRO 3: Impactos proporcionados pelas ações do PIBID

IMPACTOS				
TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5
<p>*Diminuição da evasão e aumento da Procura pelos cursos de licenciatura;</p> <p>*Reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica;</p> <p>*Articulação teoria e prática; universidades e escolas básicas;</p> <p>*Elevação da auto estima dos licenciandos (presença de estudantes em olimpíadas);</p> <p>*Formação continuada para os coordenadores e os supervisores (rede pública)</p> <p>*Presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos;</p> <p>*Reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção de conhecimento</p> <p>* Grande produção de material didático, abertura e criação de laboratórios.</p>	<p>*Possibilitar às bolsistas, os primeiros contatos com a sala de aula e a proximidade com o trabalho realizado por docentes experientes na Educação Básica;</p> <p>*Proporcionar experiências entre o universo acadêmico e escolar.</p> <p>*Propiciar a aproximação entre os estudantes;</p> <p>*Compreender a sala de aula como um laboratório, espaço de diálogo, lazer e expressões culturais diversas.</p>	<p>*Despertar o conhecimento dos alunos para o ensino de Filosofia;</p> <p>*Proporcionar experiências com alunos do ensino médio sobre as variadas formas de aprender Filosofia</p> <p>*Produzir proposta lúdica de ensino, aprendizagem de forma prática e instigante</p> <p>*Propiciar encontros integrativos entre os subprojetos;</p> <p>*Adoção de ações planejadas e novas estratégias de avaliação.</p> <p>*Resultados positivos de aprendizagem.</p>	<p>*Introdução do licenciando no espaço escolar;</p> <p>*Desenvolvimento de projetos inovadores nas instituições públicas envolvendo as diversas linguagens;</p> <p>*Elaboração de materiais didáticos e instrucionais que auxiliam e dinamizam o processo ensino e aprendizagem.</p> <p>*Incrementação das produções didático-pedagógicas; bibliográficas; artístico culturais; desportivas e lúdicas; manutenção e de infraestrutura.</p>	<p>*Possibilitar a resolução de problemas cotidianos com abordagens;</p> <p>*Propiciar formação inicial à docência por meio da prática e contato com as crianças e adolescentes;</p> <p>*Construir maior conhecimento, através do compartilhamento de experiências.</p>

Após a coleta dos dados, observou-se que os impactos apontados pelos diferentes tipos de textos mapeados reproduzem os objetivos elencados pelo Programa, em sua conformação inicial, o que é de extrema importância no

âmbito do alcance e abrangência da política pública. Além disso, faz-se importante destacar que os impactos são múltiplos e envolvem aprendizagens e conquistas para as universidades, escolas e para as comunidades envolvidas pelas ações do PIBID.

REFLEXÕES FINAIS

A partir dos dados presentes nos trabalhos, é possível verificar que os indicadores que mais aparecem nos textos localizados no Google Acadêmico, são os relacionados ao crescimento significativo do programa, as avaliações positivas dos bolsistas com as experiências adquiridas ao longo dos subprojetos realizados e atividades que envolvam artes e ludicidade. Já os que menos aparecem, estão relacionados às práticas no ensino médio, pouco desenvolvidas nos artigos apresentados.

Embora o Google Acadêmico, naquele período, não destacasse, o que revela que há limitações no âmbito de abrangência desta base de dados, têm-se o conhecimento de outros trabalhos, envolvendo impactos do Programa, como os resultados apontados pela Fundação Carlos Chagas, denominado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2014, cujas questões centraram-se nas contribuições do programa para a formação profissional de Coordenadores de Área, de professores formadores, dos estudantes da licenciatura e para a escola.

Além destas contribuições, a pesquisa coordenada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), apontou elementos para uma compreensão sobre os efeitos do PIBID para as instituições envolvidas, para os próprios cursos de licenciatura participantes e para a concepção de políticas na área da educação, sem apontar, no entanto, conexões com os diferentes gargalos que a educação nacional vem enfrentando nas últimas décadas, especialmente no que se refere aos índices qualitativos apresentados pelos sistemas de ensino atingidos pela proposta.

Embora não tenha sido objeto deste estudo, observou-se a ausência de indicadores da contribuição/participação do PIBID, de forma especial, no processo formativo dos alfabetizadores (inicial e continuada), assim como na otimização dos resultados pretendidos pela implantação das políticas nacio-

nais de formação de professores nesta área, tendo em vista o espaço privilegiado em que os projetos implementados pelas diversas áreas são desenvolvidos nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental, nas diferentes regiões do Brasil.

Nesta menção, detectou-se o artigo de autoria de Fernandes e Rocha (2015), denominado: *PIBID e a formação inicial dos alfabetizadores contribuições e desafios*, que coloca em discussão a importância da participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização como estratégia potente para afetar a formação inicial do professor alfabetizador. Considera para tanto, o potencial já delimitado pelo PIBID, na diminuição da distância entre as IES e o cotidiano das práticas, com potencial de aprimoramento da capacidade de mediação do processo educativo nos diferentes níveis de implementação do currículo escolar (MEC, sistemas estaduais e municipais de educação, escola e sala de aula).

Neste sentido, torna-se importante a revisão da proposta apresentada pela Portaria CAPES Nº 096/2013, de 18 de julho de 2013, em seu Art. 7º, no que refere aos “IV - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores”. Na continuidade, recomenda o Art . 8º:

É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas: que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades. (CAPES, 2013).

Desta forma, as autoras acima antecipam a preocupação com esta meta social e educacional é colocada pela Portaria CAPES Nº 46, de 11 de Abril de 2016 (não executada) em seu Art.7º, II, no ensejo de promover a articulação entre as ações do PIBID e os programas institucionais do MEC, “tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador –Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio –PNEM”. (CAPES, 2016).

O reconhecimento destes indicadores localizados são de suma importância para termos base do quão grande é o programa e a extensão que ele atinge, pensando de modo amplo o elevado número de cursos, estudantes da graduação e os alunos envolvidos. Esses são aspectos positivos que só aumentam e esclarecem sobre a importância da permanência do PIBID nas escolas e o qualitativo trabalho realizado por todos os envolvidos.

Sobre os impactos e a ausência de dados detectados, é possível afirmar que há necessidade de produções do Programa que apontem indicadores de impacto do PIBID, tanto para as Universidades, quanto para as escolas e parceiros, e de forma especial para os responsáveis pela formulação das políticas públicas educacionais. Pesquisas dessa natureza demonstram o quanto o Programa se constitui em espaço de aprendizagens para todos os que nele estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Brasília, 2013. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2017.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais PIBID**. Brasília, 2013. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/editais-e-selecoes>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf> Acesso em 28 de outubro de 2017.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. PIBID e a formação inicial dos alfabetizadores contribuições e desafios. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 331-357, jul.-dez. 2015.

Disponível em <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/433> Acesso em 27 de outubro de 2017.

LOURENÇO, Clévio de Carvalho. **O impacto do PIBID nas escolas: desafios e resultados**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2012. <https://www.http://www.arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201201009763ec1139619f43b>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

MARQUES, Bruna; CORDEIRO, Melissa. **As contribuições do PIBID para a formação docente: um relato da vivência de bolsistas do PIBID Letras/Arapiraca**. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de Estágio. Universidade Federal de Alagoas: Arapiraca, 2015. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1962> Acesso em 17 julho de 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva. COSTA, Denise. **Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062> Acesso em 17 julho de 2016.

SILVA, Antonia Anágila de Sousa da. **Contribuições do PIBID para a formação docente na UVA**. Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2014 .de 2017. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1182_758fcb0da3e0fc11678231219cd5b2e8.pdf Acesso em 17 julho de 2016.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. As ações da capes para formação de professores e educação básica. XXV Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul. Unioeste, 2011. Disponível em <http://slideplayer.com.br/slide/3246713/> Acesso em 17 julho de 2016.

SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: experiências vivenciadas no PIBID**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0054s.pdf Acesso em 17 julho de 2016.

WIEBUSCH, Andressa; PAUL, Isadora Aimê; RAMOS, Nara Vieira; SARTURI, Rosane Carneiro. **A formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia e os impactos do projeto PIBID**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2426p.pdf Acesso em 17 julho de 2016.

GÊNERO, ARTES VISUAIS E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Mayra Corrêa Marques¹
Jozieli Camargo Nogueira Weber²
Igor Moraes Simões³

Existir em uma sociedade estruturalmente machista, em que os mecanismos de manutenção de privilégios, sejam eles de gênero, classe ou raça estão em constante movimento, modificando-se e adaptando-se para que não sejam percebidos e possam se manter, exige de nós posicionamentos constantes. Ser politicamente ativas, buscando informações, estudos, gerando debates, produzindo conhecimento, ampliando as discussões que se mantêm no raso.

Entender que gênero é um assunto importante, complexo e profundo, que precisa fazer parte das discussões nos mais diversos âmbitos de nossas vidas, é uma forma de resistência e conquista de um espaço para desmistificação de um assunto que está cercado por tabus e pré-conceitos, que apenas contribuem para a manutenção da atual estrutura de nossa sociedade.

Essa manutenção também é assegurada no momento em que docentes se eximem de tratar de questões de gênero em sala de aula, algo que é recorrente, afinal, recentemente discursos das mais diversas vertentes tem feito surgir

1 Licencianda em Artes Visuais- UERGS. Bolsista de iniciação à docência no Subprojeto Pibid/ Artes Visuais/ UERGS.

2 Licencianda em Artes Visuais- UERGS. Bolsista de iniciação à docência no Subprojeto Pibid/ Artes Visuais/ UERGS

3 Professor Assistente de História, Teoria e crítica da arte e Metodologia e prática do ensino da arte/ UERGS. Doutorando em Artes Visuais- História, teoria e crítica da Arte/ Instituto de Arte- UFRGS. Mestre em educação FAE/ UFPEL- Licenciado em Artes Visuais- UFPEL. Coordenador de Área Pibid- UERGS- Subprojeto Artes Visuais .EMAIL: igorartes@hotmail.com

noções de que isso é dever da família e a escola deve se restringir às suas disciplinas ou tratar de “temas transversais” apenas em datas comemorativas: falar sobre questões étnico-raciais apenas no dia da consciência negra ou no dia do índio, por exemplo. Quando, em realidade, todas as disciplinas que compõem a grade curricular de qualquer instituição de ensino são estruturadas a partir de uma única narrativa, na qual o que predomina é um modelo de sujeito heteronormativo, homem, branco, europeu ou norte-americano. Ou seja, como essas narrativas excludentes atravessam todas as disciplinas, isso já seria motivo suficiente para a temática do gênero ser abordada por qualquer área do conhecimento.

Ainda assim, a partir da última versão lançada em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta “a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017, p. 5), percebe-se a superficialidade das questões de gênero e a não especificidade da temática no que tange às Artes Visuais. Deixando a decisão de aprofundar, ou não, esses assuntos à critério das escolas e sistemas de ensino municipais e estaduais. Enquanto isso, projetos como o Escola Sem Partido, fazem campanha aberta para que os pais, mães ou responsáveis vigiem as escolas de suas(seus) filhas(os) e não permitam que essas discussões aconteçam, alegando que professoras(es) querem “doutrinar” as crianças.

Pensando nessas relações entre gênero, artes visuais e iniciação à docência, o grupo de bolsistas do Subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) iniciou um grupo de estudos sobre o tema, que resultou no estudo de textos clássicos como: *Porque não houve grandes mulheres artistas*, de Linda Nochlin (2016) e *Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica*, de Joan Scott (1989). As discussões aconteceram a cada quinze dias dentro das reuniões semanais do subprojeto de Artes Visuais.

A escolha de textos que falam sobre gênero como ponto de partida para esse grupo de estudos não foi uma escolha aleatória, mas parte de um interesse do grupo pelo tema, além da demanda de um aprofundamento nesse assunto que perpassa a nossa existência como seres politicamente ativos dentro da escola e que percebemos que temas como esse precisam ser abordados em

sala de aula, além de posteriormente observarmos que entre as(os) alunas(os) também há um interesse nessas questões. Através das discussões promovidas a partir dos textos pudemos exercitar o pensamento acerca da temática do gênero, percebendo as relações existentes com a vivência escolar, como essas questões também estão, de alguma forma, postas na escola, e algumas abordagens possíveis destes assuntos dentro de sala de aula. Como, por exemplo, um projeto que teve como ponto de partida o Dia Internacional da Mulher, em que esses estudos foram muito importante tanto como referencial teórico do projeto, como percepção de formas de discussão e entendimentos que uma leitura mais atenta pode produzir. Apesar de as diversas atividades do grupo do PIBID terem diminuído a frequência do grupo de estudos, notamos que é muito importante que o grupo se mantenha e tenha certa regularidade, pois a todo momento a vivência escolar é atravessada por questões importantes e que precisam de atenção e estudo para que lidemos melhor com elas, além de ser uma posição que acreditamos ser fundamental manter enquanto grupo atuante dentro da escola, de não ignorar os debates propostos pelo atravessamento da vivência em sociedade dentro do contexto escolar.

Outra ação desenvolvida pensando em como a preconceitos de gênero reverberam no cotidiano escolar foi o projeto “Heróis: Recorrências e Silenciamentos na Cultura Visual”. O projeto foi desenvolvido em 2016 pelas bolsistas ID Fernanda Maia, Jozieli Weber e Mayra Marques em uma turma de quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Walter Belian e teve como objetivos reconhecer as aparições dos heróis nos artefatos visuais e pensar sobre tais recorrências a partir de aspectos socioeconômicos e culturais.

Os artefatos visuais que utilizamos foram imagens de desenhos animados, vídeos de propagandas publicitárias, produtos que as(os) alunas(os) possuíam consigo e até registros de fatos históricos como a Crise de 1929, que remetem à origem do Super-Homem:

(...) As HQs não são inocentes. Elas trazem ideologias inseridas nas histórias e na composição dos personagens. O Super-Homem, por exemplo, que surgiu alguns anos após a quebra da bolsa de Nova York, em 1929, não só era um símbolo de esperança para um povo que ainda sofria os efeitos da crise, como também foi utilizado para combater a ideia de Super-Homem disseminada pela Alemanha nazista no período precedente a II Guerra Mundial. (SILVA, 2011, p.2)

Apesar do projeto não ter abordado prioritariamente a temática do gênero, ao longo das aulas acabou sendo bem presente nas discussões em sala de aula a pouca incidência de heroínas e a forma hipersexualizada como são representadas, pois as(os) próprias(os) alunas(os) relacionaram o fato com uma norma da escola que proíbe que as meninas utilizem roupas curtas.

A elaboração coletiva de um livro com diferentes representações de heróis e heroínas foi onde culminou o projeto. Podemos perceber que, apesar das questões de gênero não serem o nosso foco, (as)os alunas(os) criaram diversas heroínas e, inclusive, alguns heróis sem gênero e sexualidade definidas. Assim, demonstraram que o projeto produziu deslocamentos acerca das suas concepções sobre as implicações culturais nas representações do corpo feminino e, mais do que isso, sobre a trama de complexidades que pautam os estudos sobre gênero.

Além disso, algumas alunas vieram nos procurar fora do horário de aula para demonstrarem a sua indignação diante da norma da escola que proíbe a utilização de shorts, alegando que os meninos que deveriam levar bilhete para casa quando desrespeitam as meninas. Nessa primeira experiência, percebemos o quanto era delicado para nós, como alunas de graduação e bolsistas de iniciação à docência, que só temos contato com a escola durante um período e vez na semana tratarmos de um tema que acaba desestabilizando a relação das(os) discentes com as próprias normas da escola e que, por se tratar de um problema de ordem estrutural na nossa sociedade, está cercado de tabus principalmente quando é abordado com crianças. Até que ponto nós temos autoridade para chegar na escola propondo um projeto assim? Não estaríamos assumindo, mesmo que inconscientemente, uma postura colonizadora e salvacionista como professoras? Mas se ninguém o fizer, até quando ocorrerá a manutenção dessa estrutura? Esses foram alguns dos questionamentos que atravessaram esse e o outro projeto que desenvolvemos, intitulado “Dia da Mulher”.

O projeto “Dia da Mulher” foi realizado no primeiro semestre de 2017 pelas bolsistas ID Jozieli Weber, Mayra Marques, Susana Toledo e pelo bolsista ID Lucas Nepomuceno, em duas turmas de sexto ano e teve como objetivo questionar os espaços da mulher na sociedade atual e como a arte se relaciona com esse tema. Tendo como disparador o Dia Internacional da Mulher

foram realizadas mediações artísticas, jogos e aulas expositivas sobre o tema. Em suma, problematizou-se acerca das diversas representações de mulheres na cultura visual, além de abordar o sexismo presente na língua portuguesa e construções sociais de gênero.

No primeiro dia de projeto, fizemos uma atividade na qual cada aluna(o) deveria falar uma palavra que remetesse à arte e outra que remetesse à mulher. Após falar a palavra, a(o) aluna(o) deveria segurar a ponta de um barbante e escolher algum(a) colega para segurar a outra extremidade. Essa(e) colega deveria falar mais duas palavras e assim sucessivamente. As palavras citadas para mulher foram: conquistadora, guerreira, batalhadora, confiança, bonita, melhor amiga, mãe, irmã, responsabilidade, elegante e heroína e para arte foram: cultura, exposição, crítica, pintura, paz, Monalisa, atriz, desenho, imaginação, cores, criatividade, teatro e pensamento. Conversamos um pouco sobre as palavras que mais se repetiram e ficamos com alguns questionamentos para pensar, tais como: Por que se repetiram tanto as palavras “mãe” para mulher e “pintura” para arte? Entre outras perguntas que deixamos em aberto e pedimos que eles pensassem a respeito até o nosso próximo encontro.

Para dar continuidade ao nosso projeto levamos as(os) alunas(os) na Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundarte em uma exposição intitulada “Manifesto” (Figura 2), que continha uma proposta curatorial que remetia às mais diversas noções de Manifesto. Durante a mediação, retomamos a atividade que realizamos na escola após o Dia da Mulher e utilizamos as palavras que eles lembravam como disparadores para iniciar uma leitura de imagem das proposições artísticas da exposição.

Perguntamos se eles conseguiam relacionar as palavras com alguma obra da exposição e eles relacionaram com uma obra que, segundo eles, faz referência ao aborto, então começamos a fazer alguns questionamentos, como: Por que muitas palavras relacionadas à mulher tinham a ver com maternidade ou beleza? Toda mulher é mãe ou sente vontade de ser mãe? Por que desde a infância muitas meninas ganham bebês ou fogões, por exemplo, enquanto que os meninos ganham carrinhos e bolas de futebol? Por que homem também não ganha bonecos bebês se homem também pode ser pai? Elas e eles contaram algumas histórias de vezes que foram reprimidas(os) por causa disso. Em seguida, pedimos que eles citassem o nome de alguns artistas e ci-

taram Van Gogh, Romero Britto, Leonardo da Vinci, Picasso e Frida Kahlo e depois começaram a citar as artistas da exposição “Manifesto”. Perguntamos por que elas(es) achavam que só uma mulher tinha sido citada inicialmente e responderam que talvez mulher goste menos de pintar ou possua menos talento para pintura. Com base no que Nochlin (1971) nos diz:

Por trás da maioria das mais sofisticadas pesquisas sobre grandes artistas, mais especificamente a monografia de história da arte que aceita a ideia do grande artista em primeiro plano e as estruturas sociais e institucionais nas quais ele tenha vivido e trabalhado como meras influências secundárias ou apenas pano de fundo, se esconde a ideia do gênio que possui, em si, todas as condições para o êxito próprio. Partindo desse princípio, a falta de êxito das mulheres pode ser formulada como silogismo: se as mulheres possuísem talento para arte este se revelaria espontaneamente. Mas este talento nunca se revelou. Portanto, chegamos à conclusão de que as mulheres não possuem talento para a arte. (NOCHLIN, 1971, p.19).

Assim perguntamos novamente, questionando-as(os) se não tinha alguma relação com o que estávamos discutindo antes: Será que as mulheres pintam menos ou pintam pior ou só não são reconhecidas justamente por serem mulheres e pelas questões que falamos acerca do machismo existente na sociedade? Elas(es) disseram que era pelo machismo e aí um aluno comentou que na exposição “Manifesto” tinha mais obras de artistas mulheres do que de homens. Falamos, também, sobre algumas obras que suscitavam reflexões sobre questões étnico-raciais e sobre como o machismo afeta ainda mais as mulheres negras. Retomamos o que conversamos sobre “manifestos” para encaminhar a ação educativa e propusemos que escrevessem manifestações sucintas sobre os pontos que consideraram mais relevantes discutidos durante a mediação.

No terceiro dia de projeto fizemos um levantamento de palavras “femininas”, “masculinas” e que servissem aos dois gêneros. Após esse levantamento coletivo de palavras, a turma deveria procurar frases sexistas em revistas. Ou seja, frases que estivessem sendo direcionadas a mulheres e homens e estivessem escritas no masculino, como por exemplo: *Todos os alunos estiveram presentes*. Essas mesmas frases foram reescritas de forma não-sexista no nosso terceiro encontro a partir das sugestões presentes no manual para uma lin-

guagem não sexista, elaborado pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2014. Embora seja difícil medir o impacto do projeto e das aulas na vida das(os) estudantes, pode-se perceber uma reflexão, pois antes do encerramento, estávamos falando com toda a turma sobre maternidade e um menino nos contou que ele ganhou um carrinho de bebê e bonecos bebês da família de presente quando era menor, afinal, se as meninas são treinadas desde pequenas para serem mães, por que seria diferente com um menino se ele também pode vir a ser um pai? Concluímos a aula conversando sobre isso e várias(os) alunas(os) expuseram algumas situações pessoais sobre problemas que enfrentaram por gostarem de coisas que não são socialmente atribuídas ao seu gênero. Algumas meninas também contaram histórias em que se sentiram ameaçadas justamente por serem mulheres, como situações de abuso na rua.

Nós estávamos insatisfeitas(os) com os nossos encaminhamentos e com os resultados que estavam sendo produzidos. Sentimos que acabamos nos acomodando por duas aulas seguidas em uma relação vertical entre professor-aluno: Todas(os) sentadas(os) em fileiras vendo apenas nuças e nós, que estávamos diante da turma falando sobre gênero como se estivéssemos lidando com uma turma de universidade. Percebemos que as alunas(os) estavam cada vez mais distantes e queríamos fazer um fechamento com algo que nos desse um retorno maior sobre os impactos que o projeto havia gerado. Conversamos e decidimos fazer a finalização com um jogo baseado no “Verdade ou consequência”, mas levamos as premissas para serem sorteadas durante o jogo. Dessa forma, buscamos estreitar nosso vínculo com elas(es) a partir de uma proposta que também nos servisse de avaliação, até porque não estava claro para nós a relevância (ou irrelevância) que o projeto estava tendo para a turma.

O jogo funcionou da seguinte maneira:

- Um(a) aluno(a) girava a garrafa no centro da roda. O lado com a tampa é direcionado para quem pergunta e o outro lado para quem responde.
- O aluno perguntava para o colega: “verdade ou consequência?” e, dependendo da escolha, esse mesmo aluno que fez a pergunta sorteia uma verdade ou uma consequência para o seu colega.

- Se a garrafa acabar selecionando pessoas que já participaram, a “vez” passa para um outro colega que está à direita.
- Todas as verdades e consequências são compartilhadas e conversadas por todo o grupo após a resposta dos jogadores.

Entre as verdades e consequências disponíveis para o sorteio, haviam questões como:

- Por que você acha que é importante para a sua vida conversar sobre machismo?
- Você já viveu ou presenciou uma situação machista?
- Nas aulas de Artes aprendemos sobre Leonardo da Vinci, Picasso, Van Gogh ... Mas você lembra de alguma mulher que seja citada nos seus livros didáticos?
- Você já deixou de fazer algo por dizerem que isso não é adequado para o seu gênero?
- Reescreva uma frase de forma não-sexista.
- Cite uma profissão que o nome é o mesmo tanto para homens quanto para mulheres. (ex: dentista)
- Olhando para as imagens abaixo, você consegue identificar o gênero da pessoa que as pintou?

É importante dizer que não encaramos as “verdades” como verdades, mas sim como perguntas geradoras de problematizações. Percebemos como resultados a elaboração de saberes sobre as discussões que pautam as relações entre gênero e arte e, a partir da utilização do jogo, foi percebido que as(os) alunos(as) demonstraram um deslocamento quanto às suas percepções iniciais, pois desenvolveram argumentos sobre como as discussões de gênero impactam no seu cotidiano e reverberam na sociedade.

Nossas percepções também se deslocaram ao longo dos projetos e estudos que realizamos, pois observamos como as escolhas de assuntos a serem tratados e as abordagens que utilizamos impactam o exercício da docência. Falar sobre gênero não é apenas uma demanda nossa dentro da universidade, mas é parte da existência em sociedade e atravessa a vivência escolar, e isso

é visível quando nos propusemos a tratar disso com as(os) alunas(os), pois elas(es) têm suas próprias opiniões e posicionamentos e, em geral, estão dispostos a discutir e pensar sobre isso.

No entanto, comparando os resultados dos dois projetos desenvolvidos percebemos que, quando se trata de temas “grandes” e complexos como o Gênero, precisamos levar em consideração que a Escola não é uma universidade, mas um espaço de ensino básico. O projeto “Heróis: Recorrências e Silenciamentos na Cultura Visual” foi menos pretensioso, não teve como foco a reflexão de conceitos específicos sobre ideologia de gênero, mas os abordou em diálogo com uma temática do interesse das(os) alunas(os), o que potencializou os seus resultados. Mosé (2013, p. 53) nos lembra que o modelo educacional vigente nas escolas é “fundado em verdades, em saberes acumulados, sem espaço para a invenção e para a dúvida”. Portanto, cabe a nós como futuras docentes considerar as nossas leituras de textos clássicos sobre gênero ao pensar nos conteúdos e objetivos das nossas aulas, mas sem esquecer que a nossa abordagem precisa ser acessível, tornando a temática um convite não apenas à reflexão individual, mas à experiência de troca e de geração de novos sentidos. Se pautarmos as nossas aulas na transmissão de verdades, de que estaríamos nos diferenciando dos modelos educacionais vigentes? Falar sobre gênero em sala não poderia acabar virando mais uma verdade a ser copiada no caderno e ignorada assim que o sinal tocasse anunciando o fim da aula? Essas são algumas das reflexões que os projetos nos proporcionaram, embora não deixemos de considerar que as discussões sobre gênero sejam imprescindíveis no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, o mundo vem passando por uma série de retrocessos e recentemente estamos vivendo um ataque à liberdade de expressão. Em um contexto de censura, disseminação de desinformação e discursos de ódio em redes sociais, faz-se ainda mais importante que a temática do Gênero não deixe de estar em pauta em grupos de estudo e no espaço escolar, sendo assim uma forma de resistência frente aos horrores que estamos presenciando.

REFERÊNCIAS

NOCHLIN, Linda. Why Have There Been no Great Women Artists? In: Women, art and power and the other essays. Colorado, Westview, 1989.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1995.

Manual para o uso não sexista da linguagem. Secretaria de políticas para as mulheres, Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em <http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf> Acesso realizado em março de 2017.

SILVA, Rafael. A Contribuição das Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis para a Formação de Leitores Críticos, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.usp.br/anagrama/SilvaLaytynher_hqleituracritica.pdf> Acesso realizado em novembro de 2016.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2013.

COMPOSTAGEM: UMA ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL PARA RECICLAR RESÍDUOS ORGÂNICOS NA ESCOLA CIEP

José Ailton Gomes Ourique¹
Percila Silveira de Almeida²

INTRODUÇÃO

Um dos grandes temas atuais sem dúvida é o meio ambiente e sua preservação, muitas ações estão sendo desenvolvidas para contribuir com a diminuição de gases tóxicos emitidos à atmosfera, cada indivíduo tem o dever de preservar e zelar pelo lugar onde vive e ter um bom relacionamento com a natureza, tratando-a com cuidado interferindo o mínimo possível, para tanto, sabemos que não é o que acontece, isso nos desafia a criar e desenvolver alternativas para reduzir esse impacto causado pelo ser humano e suas práticas desenfreadas que degradam e causam grandes catástrofes à fauna e a flora.

A compostagem é uma alternativa viável para a reciclagem de resíduos naturais, contribuindo com o reaproveitamento de recursos naturais e diminuindo o uso de fertilizantes industrializados na produção de alimentos e jardinagem, por saber da importância desta prática que desenvolvemos uma oficina que auxilia os alunos da Escola Estadual Dr. Mário Vieira Marques CIEP a construir e praticar a reciclagem de alguns resíduos existentes no

1 Acadêmico do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bolsista de Iniciação à Docência na Unidade em São Luiz Gonzaga. E-mail: ailton-ourique@uergs.edu.br

2 Percila Silveira de Almeida – Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Área PIBID/UERGS, subprojeto Pedagogia na unidade universitária em São Luiz Gonzaga-RS. E-mail: percila-almeida@uergs.edu.br

pátio da mesma, durante as práticas do Programa PIBID com a intenção de despertar o interesse pelos educandos a estender a atividade nas suas residências.

A prática de reciclar resíduos orgânicos nada mais é do que reaproveitar nutrientes extraídos pelas plantas e animais da natureza e devolvê-los a ela em forma de composto orgânico, ajudando na preservação do meio ambiente e proporcionando um melhor aproveitamento dos recursos por ele disponibilizados ao homem, retirando da natureza e de lugares inapropriados uma parcela significativa de resíduos que se tratados corretamente deixam de ser “problema” para virar opção de trabalho e geração de renda para as famílias.

GESTÃO DE RESÍDUOS

O principal desafio encontrado para o gerenciamento dos resíduos é a dificuldade de realizar a coleta seletiva, sabemos que a maioria das pessoas não tem a consciência da necessidade de realizar a separação correta dos resíduos orgânicos dos demais, cerca de 45 a 60% do lixo gerado é orgânico (Segundo Caio de Teves Inácio, 2009), e desse montante apenas uma pequena parte (10%) é reciclada ou dado um destino adequado, o restante é depositado em aterros, gerando grande volume de chorume e gás metano, causador do efeito estufa.

Considerando que culturalmente não temos o hábito de reciclar, por outro lado, a implantação de usinas de reciclagem e a construção de aterros que contemplem as necessidades básicas para se conseguir uma eficiência no processo, com impermeabilização e total controle da emissão de gases, neutralização da propagação de insetos e animais vetores de doenças, tem um custo elevado, na grande maioria impossibilitando os municípios com baixa arrecadação a construir e manter tal infraestrutura. Dessa maneira, a saída é depositar em locais inapropriados, causando grandes transtornos à população vizinha desses locais.

Com a intenção de dar um destino correto para os resíduos orgânicos gerados na escola, optamos por construir uma oficina de compostagem, na qual são depositados em locais adequados os restos de grama resultante da poda dos gramados, pedaços de galhos e folhas caídos no bosque e casca de

frutos obtidos no processamento das mesmas para lanche dos alunos. Um fator importante dessa oficina é fazer com que os educandos tenham um olhar solidário para com a natureza e repudiem a má gestão dos resíduos orgânicos que são gerados nas escolas e nas residências.

Por se tratar de uma forma simples de realizar a oficina, e com grande utilidade dos resíduos húmicos na horta e no jardim da escola, a proposta de produzir alimentos saudáveis para o consumo dos alunos e os benefícios que o produto da compostagem oferece nesse sistema de produção, aliado com o destino correto para os resíduos orgânicos, com o intuito de envolver a comunidade escolar no projeto foi apresentado para alunos, professores e funcionários, para que todos ficassem por dentro do que se esperava para um bom desenvolvimento do trabalho.

Além de essa oficina apontar soluções para o acúmulo de restos de materiais orgânicos no pátio da escola, contribui para a produção das hortaliças, e, principalmente proporcionou uma possibilidade ímpar para os professores trabalharem com os conteúdos existentes na grade curricular, por ser de uma abrangência enorme dentro da biologia, da matemática e da química.

COMPOSTAGEM: O QUE É, COMO FAZER E PORQUE FAZER?

É provável que a prática de fazer compostagem ou algo similar esteja presente na agricultura desde os tempos remotos, ou seja, desde o início da agricultura no mundo, porém, somente a partir do século XX que o agrônomo Britânico Albert Howard começou a realizar estudos e observações sobre tal (Caio, 2009), provando que a prática da compostagem é uma excelente tecnologia para gestão de resíduos orgânicos, no Brasil, essa prática começou a ser observada a partir de 1987, com o lançamento do livro “Fertilizantes Orgânicos”, do professor Edmar José Kiehl, que apresentou diversas técnicas para fazer fertilizantes a partir de resíduos orgânicos.

A partir de então começou a difusão dessas práticas principalmente por pequenos produtores familiares que não concordavam com o uso de adubação química e agrotóxicos na produção de alimentos para o consumo de seus filhos e para a comercialização em pequenas feiras organizadas por cooperativas, associações de agricultores ou sindicatos de trabalhadores rurais, desde

então, a prática de produzir fertilizantes a partir de resíduos orgânicos tem se efetivado em escolas do campo que se preocupam com a preservação da natureza e respeitam o meio ambiente.

A liberação de energia acumulada nos compostos orgânicos é processada através de reação de óxido-redução, ou seja, o composto orgânico energético se torna oxidado enquanto alguma outra substância se torna reduzida, ocorrendo, assim, uma transferência de elétrons da substância doadora (que se oxida), para a substância receptora (que se reduz). Essa decomposição é realizada por uma gama variada de microorganismos que diferem quanto à natureza do receptor final de elétrons usado em suas reações de oxido-reação. Deste modo, os processos metabólicos para oxidação da matéria orgânica e liberação de energia podem ser separados em três grupos principais: respiração aeróbica, na qual o oxigênio é o receptor final dos elétrons; respiração anaeróbica, na qual são empregados receptores de elétrons inorgânicos, diferentes de oxigênio, como NO_3 e SO_4^{2-} , e fermentação, na qual a oxidação ocorre sem a utilização de aceptores externos de elétrons. (NEVES, 1992, p. 17-31).

A transformação dos resíduos orgânicos em húmus se dá pela decomposição desses materiais por micro organismos, que transformam a matéria prima em composto húmifero, sendo eles aeróbicos (necessitam de ar para trabalhar {no caso da compostagem da escola} grifos nossos.) ou anaeróbicos (não necessitam de ar) tornando-o útil para a adubação das plantas, o uso desse material no solo faz com que fique com cavidades porosas para armazenar água e facilitar a aeração do mesmo, além da composição de micronutrientes que o acompanha, e uma vez transformado em húmus fica acessível para as plantas.

Existem várias maneiras de construir uma compostagem, nós trabalhamos com duas que são as mais comuns e acessíveis, a primeira é a leira, faz-se um monte de palha, com um comprimento de dois metros por um de largura e um de altura, nessa leira amontoamos os resíduos ordenadamente da seguinte forma: uma camada de palha, uma camada de esterco se estiver disponível e uma camada de folhas de arvores e casca de frutas, após cobre-se essas camadas com um pouco de terra e começa novamente a fazer as camadas de palha, esterco, folhas e terra, até que atinja uma altura desejada, nesse caso, em torno de um metro.

Na segunda forma de construir a compostagem é com um cercado de madeira ou taquara, fazendo uma borda com dois ou três metros de comprimento por um de largura e um de altura, e para compor a compostagem procede da mesma maneira, com as camadas de palha, esterco, folhas e terra, lembrando que em ambas as formas deverão ser mexidas e reviradas no mínimo uma vez por semana para que a parte superior do monte misture-se com a inferior para ocorrer uma decomposição parelha dos resíduos, sem produzir odor e/ou chorume.

A qualidade da compostagem varia de acordo com a prática implantada no seu manuseio enquanto ocorre à decomposição, é importante ressaltar a necessidade de um monitoramento diário para observar se está ocorrendo o processo de transformação corretamente, os materiais usados também contribuem para que o húmus tenha todos os nutrientes necessários para o bom desenvolvimento das plantas, a variedade de matéria prima é muito importante nesse caso, pois quanto mais diversidade de folhas, galhos e até mesmo esterco de animais conterem, será melhor a qualidade do húmus produzido e por consequência terá melhor aproveitamento pelas plantas.

A IMPORTÂNCIA DE RECICLAR

Sabemos que ao longo de muitas décadas, principalmente após o início da revolução verde, os mecanismos de produção agrícola modificaram-se muito, tecnologias foram desenvolvidas para aumentar a produção em larga escala, maquinários modernos para potencializar a produção e a produtividade, agrotóxicos e fertilizantes estão sendo jogados no meio ambiente em grande escala sem ao menos ter uma preocupação com as matas e os rios que rodeiam as lavouras. O desmatamento é outro fator que está contribuindo grandemente para os desequilíbrios sofridos pela natureza, estiagens e outros fatores climáticos estão atingindo diretamente a população, muitas vezes não nos damos conta que a causa desse desequilíbrio está ligado à ação do homem diante a natureza.

A relação homem X ambiente não tem sido das melhores, sabemos que em nome do lucro financeiro e da satisfação pessoal, a natureza vem sendo

degradada diariamente, sem a mínima preocupação com os danos que a ela podemos causar a carga de lixo sem tratamento e sem um destino adequado, a poluição dos rios, os milhares de (m³) metro cubico de gases tóxicos jogados pelas usinas, estão provocando o famoso “aquecimento global”, que por consequência está derretendo as calotas polares e causando vários danos, logo, a interferência do ser humano na natureza de maneira desordenada e irresponsável irá causar uma catástrofe irreversível, e infelizmente todos nós estamos contribuindo para que isso aconteça.

Por enquanto o homem sempre tentou “dominar” a natureza em lugar de “maneja-la”. E a consequência é que o meio ambiente está se deteriorando perigosamente, uma vez que todos os fatores de um lugar sempre constituem um conjunto harmonioso. Nenhum sintoma é algo isolado. Sempre haverá uma causa e esta causa sempre será engrenada num conjunto de fatores, que, talvez, para o leigo aparecem isolados, mas, que em verdade nunca o serão. E deve-se lembrar que a modificação de um fator do ambiente modifica, automaticamente, a todos. (PRIMAVESI, p. 244).

Conforme Primavesi, todas as ações do homem em relação ao ambiente exerce uma modificação que por consequência natural modifica o ambiente num todo, portanto, cada movimento de agressão ou atitude desferida por nós, quando desmatamos, poluímos, degradamos ou faremos qualquer intervenção ao meio ambiente, devemos estar cientes que a natureza irá fazer um movimento para recuperar o dano causado por nós, e, esse movimento poderá não ser o esperado, pois na maioria das vezes acontecem temporais, tsunamis, terremotos e uma série de acontecimentos ao redor do mundo que com certeza é resposta às agressões sofridas.

A ideia de realizar uma oficina de compostagem parte da necessidade de conscientizar as crianças e jovens, para que eles pensem as atitudes relacionadas à natureza, que por menor que seja ele está interferindo em um todo maior que pertence a todos, tentar mostrar a eles que a natureza é um bem comum e que devemos respeitá-la e tratar com a importância que a mesma merece. Temos a certeza que todos compreenderam a grandiosidade da proposta, não pelo volume de resíduos que serão transformados em húmus, mas pela abrangência da proposta que tem uma função social muito importante, uma vez que o aluno tem o conhecimento da necessidade de cuidar e pro-

teger o meio ambiente ele terá argumentos e discernimento suficiente para dialogar e propor alternativas e desenvolver estratégias comprometidas com a preservação.

Com o consumo de gêneros alimentícios de origem orgânico crescendo numa escala considerada grande, a necessidade de preparar sujeitos capazes de contribuir para a produção de alimentos saudáveis se torna um compromisso moral por parte dos educadores, pois além de contribuir socialmente para com a natureza, estamos contribuindo grandemente para que os cidadãos tenham em suas mesas uma refeição livre de agrotóxicos. O desenvolvimento socioeconômico da região das missões está diretamente ligado à agricultura, grandes produtores de monoculturas dominam o setor econômico e degradam os recursos naturais, devido a uma demanda excessiva desses recursos para garantir uma produtividade em larga escala, está na hora de fazermos uma reversão nesse modelo, atentar para a qualidade de vida e para o consumo consciente do que a natureza nos proporciona.

A proposta não é colocar a prova toda a cadeia produtiva, nem condenar os meios usados, o papel da escola nesse processo é mostrar para os educandos o produto final desse modelo agrícola degradante e capitalista, e os benefícios que a agricultura orgânica proporciona para os consumidores, além de transformar os resíduos orgânicos em fertilizantes, devemos pensar na coleta seletiva do lixo e descartar em lixeiras adequadas, porém, necessitamos que os órgãos competentes instale-as para que a separação seja feita corretamente, assim como a coleta e o destino dos mesmos.

Perante grandes problemas ambientais causados por diversas variedades de lixo jogados no meio ambiente, tal situação nos leva a refletir sobre o nosso papel social de educador, bem como as posições que devemos tomar, e que devemos ter absoluta clareza sobre o que acontece no planeta, nos atentando para as principais causas dos danos que nos afetam, e somente assim conseguiremos esclarecer para nossos alunos os benefícios que teremos ao cuidar do meio ambiente.

A raiz do problema da degradação ambiental é cultural, pois temos o hábito de consumir o produto e jogar a embalagem em qualquer lugar, sem ao menos nos preocuparmos com a natureza e os demais habitantes que serão

diretamente prejudicados, “no momento em que eu retirar o lixo da minha residência, jogar na rua ou em local inapropriado, esse lixo deixa de ser problema, pois não está mais sob meu domínio, sem interessar se vai entupir bueiros, provocar alagamentos e poluir rios, contando que não me atinja está tudo certo, então, essa cultura egoísta é a principal causa dos problemas ambientais sofridos, pois uma única ação causa estragos irreparáveis que atinge a todos”.

Considerando alguns fatores que influenciam diretamente no meio ambiente, podemos descrever alguns que estão acontecendo diariamente, ligadas ou não com a prática de reaproveitamento de resíduos, porém, causam grandes impactos sobre a natureza. Acredito que a impunidade esteja entre as primeiras colocadas no ranking dos principais responsáveis pela degradação. A legislação existe, porém sabemos que é mal interpretada, não sendo executada corretamente, na maioria das vezes os indivíduos refugiam-se nas “brechas” que a mesma oferece para continuarem poluindo, degradando e consumindo com os recursos naturais em busca de enriquecimento. A fiscalização até acontece, porém sem efeito, pois as multas aplicadas não se destinam para reparar os danos e sim para outros fins.

Outro fator que deve ser levado em consideração é a falta de conscientização dos indivíduos, sabemos que alguns tem consciência do estrago que estão causando, entretanto, a grande maioria nunca ouviram falar no respectivo assunto, e é esse o papel da escola, um papel fundamental na formação do cidadão, é a partir das atividades propostas pela escola relacionado ao meio ambiente que irá despertar o interesse em conhecer a natureza, a respeitá-la e cuidá-la como deve.

A escola deve estabelecer uma relação harmoniosa com o meio ambiente, propor atividades que desafiem os alunos a tocarem nas plantas e nos animais, construir pequenas hortas e jardins, coletar e armazenar a água da chuva para reaproveitar na irrigação das plantas, transformar o pátio da mesma em um grande laboratório de experimentos científicos, fazer com que as crianças compreendam as necessidades naturais das plantas e dos seres vivos, a importância e a função que cada planta ou animal tem para o equilíbrio do planeta.

A partir dessa conscientização nas crianças, temos a certeza que no futuro teremos adultos comprometidos com a preservação e que respeitem cada forma de vida existente em nosso meio.

Uma agricultura sustentável só poderá advir de uma sociedade sustentável, isto é, de uma sociedade que se enxergue como um todo inter-relacionado, onde cada vez mais a busca de soluções integradas se faz necessária. A compostagem de resíduos é este exemplo. Ela pode beneficiar tanto o meio urbano como o meio rural e por isso deverá ser planejada de forma integrada e com cuidados ambientais pertinentes, para gerar resultados amplos e atingir todo o potencial de benefícios que podem ser explorados. (CAIO TEVES, p. 140).

Sabemos que a escola não tem o poder de interferir nas ações do homem, nem na formatação de leis mais severas, tampouco executá-las, porém, a semente que a escola plantar nas mãos de cada aluno com certeza irá germinar e produzir bons frutos, conscientes do seu papel social e, principalmente comprometidos em preservar a vida saudável dos seus descendentes.

Com certeza não nos damos conta da quantidade de lixo que jogamos em lugares inapropriados, ou até pensamos que é insignificante um papel de bala, um toco de cigarro, que não irá prejudicar se eu jogar na rua, portanto, não importa o tipo e nem a quantidade do lixo, ele será prejudicial e causará danos, assim como não importa o tamanho da nossa ação relacionada à proteção e cuidado com o meio ambiente, será importante e necessária para reparar os danos que estamos causando há muitos anos.

Ao reciclar e transformar os resíduos orgânicos em fertilizantes estamos retirando do meio ambiente uma carga considerável de nutrientes que, transformados pela compostagem e aplicados na produção de alimentos, estamos diminuindo consideravelmente o impacto ambiental causados pela extração de minerais para o cultivo dos mesmos e, diminuindo assim o custo de produção e tornando os alimentos mais acessíveis para as populações mais carentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas da importância a cerca da compostagem e do seu papel dentro de uma instituição de ensino, através da oficina podemos considerar que a grande maioria dos participantes saíram com uma nova perspectiva em relação ao assunto, professores e alunos engajados pela mesma causa, proteger e cuidar do meio ambiente através de práticas de reutilização e gerenciamento dos recursos naturais por ele oferecido.

Mais importante que o produto adquirido a partir da compostagem, é a importância social que a mesma representa para os alunos, pois através de uma ação contínua conseguiremos atingir um grande número de adeptos ao cultivo alternativo e sustentável de alimentos, não estamos falando em produção em larga escala, e sim, que cada indivíduo consiga organizar uma pequena compostagem em sua residência e produzir algumas hortaliças para o consumo próprio e para compartilhar com a comunidade, aliado a isso, vem o cuidado com a separação correta do lixo, a limpeza e organização ao redor de suas casas, o cuidado com a propagação de insetos vetores de doenças e o bem estar proporcionado por um ambiente saudável.

REFERÊNCIAS

Altieri, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Educação ambiental por meio da compostagem de resíduos sólidos orgânicos em escolas públicas de Araguari-MG: Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15719/8893>>acesso em: 18/11/2015.

Gianello, Clesio. [et al.]. **Produzir sem degradar**. – Porto Alegre: UFRGS. Departamento de solos, 1993. 140 p. il.

Graziano da Silva, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2. ed. ver. – Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

Inácio, Caio de Tavares. **Compostagem**: ciência e prática para gestão de resíduos orgânicos / Caio de Tavares Inácio e Paul Richard Momsen Miller. – Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009.

Primavesi, Ana. **Manejo ecológico do solo**: a agricultura em regiões tropicais – São Paulo: Nobel, 1979.

A FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

Roberto Cigainski Lisbinski¹
Gilmar de Azevedo²

INTRODUÇÃO

A música é considerada elemento fundamental na vida do ser humano. Está presente em quase tudo que se movimenta em termos de cultura. Quando usada como elemento educativo é fator importante para a formação de cidadãos com posicionamento crítico, sensível e criativo. Descrita como uma linguagem artística rica em conhecimento, é capaz de despertar os melhores sentimentos de um indivíduo, além de proporcionar uma forma divertida e prazerosa de aprendizado.

Considera-se que a formação do caráter humano acontece dentro da família e, principalmente, na escola básica, em que está presente a maior parte do tempo na vida da criança. A cultura individual é moldada pela realidade na qual o indivíduo está inserido. Nela, os pais são responsáveis pelos primeiros passos para a formação dos filhos e a escola auxilia nesse processo educacional.

1 Graduado no Curso de Bacharelado em Administração: Gestão Pública na unidade universitária da UERGS em Frederico Westphalen; músico.

2 Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987), especialista e mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp – São Bernardo do Campo – 2001); Professor Assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), coordenador de gestão de processos educacionais do PIBID/UERGS. E-mail: gilmarazevedopf@gmail.com.br; link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4366682929855766>

Devido ao foco de uma escola ser a formação de indivíduos prontos para atuarem no mercado de trabalho, a arte em geral perde espaço na área educacional. O distanciamento entre o indivíduo e a cultura das artes transforma crianças em seres humanos sem potencial criativo, que têm tendência a seguir caminhos ditados sem posicionamento crítico diante as situações cotidianas.

Além disso, percebe-se que uma multiplicidade de estilos musicais é vivenciada no Brasil. A liberdade de expressão ocasiona o surgimento de letras musicais inapropriadas para uma criança e isso pode ser irrelevante e, até mesmo, prejudicial na fase de formação de caráter do indivíduo. Devido aos interesses e influências da indústria a essência cultural acaba se perdendo, trazendo à tona um povo com a cultura empobrecida e influenciando na própria educação do país em geral.

Neste viés, a falta de profissionais qualificados na área também acaba favorecendo a desvalorização da música na escola pública. O que acontece, na maioria das vezes, é a escassez de recursos para investir num profissional qualificado especificamente na área, sendo algo dispensável em momentos de crise.

O documento do Referencial Curricular Infantil (RCNEI) aborda a importância da inserção da música na escola como instrumento riquíssimo para a formação de cidadãos, resgatando o surgimento da arte musical na história Grega e sua ligação com a matemática e a filosofia. Da mesma forma, Brésica (2011) considera a música uma disciplina de expressão, socializadora, responsável por enriquecer a vida do indivíduo quando inserida desde a educação básica.

Para isso, a música, uma das responsáveis no desenvolvimento da capacidade e da criatividade humana, proporciona reflexão num contexto sociocultural. A capacidade de aprendizado pode ultrapassar a dimensão do entretenimento e bem estar mental, produzindo conhecimento ao não ser apenas uma mera diversão.

O processo do aprendizado através da música tem valor significativo na inserção social e na reabilitação de pessoas marginalizadas e descobrindo talentos, pois pode se tornar prazeroso e dignificante tocar um instrumento ou cantar uma canção. Além disso, a música - quando incentivada pela família - pode ser instrumento de aproximação familiar como, por exemplo, quando os pais vão até a escola para assistir uma apresentação dos seus filhos.

Esta reflexão justifica-se por questionar no contexto social contemporâneo e ações de uma escola enquanto tem função fundamental na formação do caráter dos indivíduos na educação básica uma vez que é através do aprendizado musical que se faz possível formar cidadão participativo e ativo na sociedade.

A EDUCAÇÃO MUSICAL: DE SEMPRE PARA SEMPRE

A música está presente na vida dos seres humanos desde a antiguidade. Considerada herança de diversos povos e culturas, está presente no cotidiano do ser humano. Segundo Bréscia (2003), na Grécia, a música era incorporada em muitos rituais desde festas de nascimento até mortes. Era também uma importante ferramenta para a formação integral dos cidadãos gregos, tão importante como qualquer outra matéria ensinada, tendo o primeiro contato com a arte na infância. O cristianismo contraria a teoria científica, pois defende a existência da música antes mesmo da humanidade:

A presença da música antes da formação do homem, pois nos relatos bíblicos encontramos a presença dela sendo realizada por anjos que segundo o livro de Apocalipse fazem isto incessantemente diante de um trono onde está assentado O Deus Todo Poderoso. (APOCALIPSE, 7:11,12).

Platão (1949) - ao se inspirar em Pitágoras, Damon e Sócrates - descobriu algumas contribuições da música na formação do cidadão grego ideal para a época, apontando que certos modos e estilos musicais influenciam diretamente na formação da personalidade do cidadão republicano ou prejudicam tal formação. No que diz respeito à origem da música o filósofo Rousseau acrescenta que:

[...] os cantos e a palavra têm origem comum. [...] os primeiros discursos constituíram as primeiras canções; as repetições periódicas e medidas do ritmo e as inflexões melodiosas dos acentos deram nascimento, com a língua, à poesia e à música [...]. (ROUSSEAU, 1999, p. 303).

Para Bréscia (2003), a arte da música está presente em diversas manifestações humanas, sendo elas sociais ou pessoais, desde a Antiguidade. Muito

antes de Cristo, os seres humanos já utilizavam gestos e sons rítmicos para se comunicar, considerando que a linguagem musical surgia bem antes mesmo da fala. Em lugares como o Egito, a China e a Índia, os povos a consideram mágica e muitos povos utilizam para louvar seus deuses e crenças.

Segundo Loureiro (2003), os gregos foram pioneiros no desenvolvimento e propagação da música pelo mundo. A música era responsável por parte da educação do homem considerada fonte de riqueza e sabedoria entre os povos. Pitágoras foi responsável por criar as primeiras teorias sobre as notas musicais, estabelecendo uma conexão entre música e matemática, divisões rítmicas e combinações sonoras:

Na Grécia Clássica, o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia Orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. 'Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura'. (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

A conexão da música com a matemática também é descrita pelo filósofo grego Aristóteles que explica a relação numérica com os sons e a natureza:

Os chamados Pitagóricos foram os primeiros que se aplicaram à matemática, e não só as fizeram progredir o seu estudo, mas também, adestrados como estavam nele, julgaram que os seus princípios eram os princípios de todas as coisas. Como, de tais princípios, os números são por natureza os primeiros, e lhes parecia ver nos números muitas semelhanças com as coisas que são e vêm a ser – mais do que no fogo, na terra e na água (...); como, por outro lado, viam que as modificações e as razões da escala musical podiam ser expressas em números; e como, em suma, todas as coisas pareciam ser modeladas em sua natureza integral pelos números, e os números se afiguravam ser as primeiras coisas da Natureza como um todo, supuseram eles que os elementos dos números fossem os elementos de todas as coisas, e que o céu inteiro fosse uma escala musical e um número. (ARISTÓTELES, 1969, p. 46).

Segundo Brécia (2003), a música esteve presente na Antiguidade em diferentes manifestações desde o nascimento, o casamento, a recuperação de enfermos até a morte. Para ela, a música é combinação sucessiva e artística

de sons, uma linguagem de expressão e representação de sentimentos, sua origem vem do grego “*musike techené*” para homenagear as nove musas consideradas deusas da inspiração.

Por meados do século XX, a educação pela música acontecia de forma aleatória, sem perspectiva no processo educacional ou que viria a ocupar espaço na escola, apenas era ensinada através de um instrumento como piano ou violão, ou pela igreja para professar a fé e em movimentos culturais locais. Loureiro (2003) explica que a música ganhou espaço na educação escolar a partir da metade do século XX, com pouca ênfase em seus aspectos e interagindo com outras disciplinas com intuito de desenvolver o lado cultural dos estudantes.

A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO

A música é responsável por proporcionar bem estar momentâneo, alegre a alma e relaxa o organismo. Além de ser uma atividade prazerosa é uma fonte riquíssima em conhecimento, sendo um instrumento de ensino que é ignorado por autoridades e educadores da área pública. Quase sempre, a realidade escolar é aprender uma variedade de fórmulas matemáticas, decorar regras, sem explorar ou dar espaço para o desenvolvimento lado criativo do indivíduo, sendo péssimo para o desenvolvimento intelectual, pois desta maneira são formados cidadãos sem pensamento crítico. Na vida dos seres humanos “[...] a música é, sem dúvida, a mais social das artes. A familiaridade com a música ‘abre’ as pessoas aos seus semelhantes”. (BASTIAN, 2009, p. 39).

Por despertar sentimentos e emoções no indivíduo, a arte musical pode ser vista “Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro próximo ou distante”. (BRITO, 2003, p.28).

O universo sonoro é capaz de despertar o lado emotivo do ser humano, criando uma conexão entre a arte e as suas implicações musicais:

A música pode servir como um meio para capturar sentimentos, conhecimento sobre sentimentos ou conhecimento sobre as formas de sentimento, comunicando-os do intérprete ou do criador para o ouvinte atento. (GARDNER, 1994, p. 97).

Para Teca Alencar Brito, o contato com a música acontece antes do indivíduo nascer:

[...] pois na fase intrauterina, os bebês já convive com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referencia afetiva para eles. (BRITO 2003, p. 35).

Devido à grande dimensão cultural vivida no País, a arte da música se torna instrumento de grande valor na aprendizagem e formação escolar. Considerada uma linguagem universal, a arte musical é capaz de desenvolver a sensibilidade no indivíduo desde cedo e quando inserida na escola básica, torna o aprendizado mais agradável e receptível:

A função da música – tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de auto expressão livre. De fato, tem ela sido denominada disciplina de expressão. Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor. (BRÉSCIA, 2011, p.86).

Uma criança que toca um instrumento, canta uma canção ou qualquer outra atividade que envolva música, exercita a parte física e fortalece a parte mental de forma prazerosa, descarrega emoções e desenvolve um raciocínio rápido. Para Weigel (1988, p.14), “O movimento/atividade é condição principal da vida da criança, pois sem movimento ela enfraqueceria física e mentalmente”. Ao tocar uma melodia no piano, por exemplo, especificamente uma sequência de notas, uma após a outra, numa determinada divisão rítmica, nas quais o indivíduo deve raciocinar rapidamente e movimentar os dedos tocando as notas desejadas, conseqüentemente estará exercitando a sua coordenação motora:

A capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como a dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como o planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo. (GARDNER, 1995, p.24).

Ao longo da história, a música, a dança, o teatro, os jogos, as brincadeiras e outras práticas responsáveis pelo desenvolvimento infantil foram introduzidas na escola com principal objetivo de controle e disciplina das crianças. Atualmente é considerada um instrumento enriquecedor no desenvolvimento do cidadão, pois proporciona bem estar, ajuda no raciocínio, na alfabetização e estimula a criação e a inovação. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) descreve:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45).

De acordo com Forquin (1982), a educação musical, que deve ser indissolúvelmente cultural, gestual e emocional, enquadra-se numa formação global da personalidade.

Segundo Martins (1985, p. 47), “Educar musicalmente é propiciar a criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”. Portanto, a música não é algo somente para se distração ou divertimento Forquin (1982) ressalta que de certa forma a educação musical, quando engloba o aprendizado através da cultura, dos gestos e das emoções, enquadra-se na formação da personalidade do cidadão.

De acordo com Reis (1993), a música tem efeito direto no ser humano e é capaz de agir diretamente nas emoções do homem, moldando sua personalidade, exercendo poder benéfico ou maléfico e despertando diversos sentimentos que podem contribuir eficazmente para a educação dos jovens.

Para Gardner (1994), de todos os talentos, o musical é o que surge mais cedo nos indivíduos. Um bebê, mais especificamente a partir de dois meses de idade, já consegue assimilar os sons e o tom emitidos pelas canções da mãe, por volta dos 4 anos de idade assimilam a sua estrutura rítmica. O autor ainda interage com os principais elementos constituintes da música, a me-

lodia a harmonia e o ritmo, que emitem determinadas frequências sonoras, que, por sua vez, criam outro fator importante, o timbre, responsável pela qualidade característica de um som.

Segundo Brito (2003), é “brincando que se faz música”. A criança descobre um novo mundo através da sua curiosidade descobre novos instrumentos e sonoridades e escuta tudo aquilo que faz parte do seu cotidiano, contribuindo para a formação do seu caráter.

Para Bastian (2009), a educação musical é uma ferramenta ampla de formação de cidadãos que pensam por si próprios, que são capazes de ver o mundo de uma forma diferente:

Não importa em que currículo da música ou da educação musical alguém se esforce: a familiaridade com a música contribui para que as crianças e os jovens, em sua compreensão e em seu agir, também sejam capazes de ver suas perspectivas no espelho das perspectivas dos demais. Nos espaços da música se pode apreender a relativizar as próprias posições e introduzi-las na totalidade do jogo, em nossa opinião, mais amplamente do que no esporte ou em outras atividades exercitadas conjuntamente. (BASTIAN, 2009, p. 8).

A aproximação do indivíduo com a arte em geral pode formar cidadãos menos individualistas, solidários e que respeitam o coletivo. Weigel (1988, p.15), descreve que ao “participar de um grupo com a mesma finalidade, como um grupo musical, a cooperação se tornará mais constante e começará a se formar, em cada criança, a consciência do “nós”. Para Loureiro (2003), a música em sala de aula promove o desenvolvimento humano e através deste aprendizado é capaz de conhecer o seu mundo, ampliando a comunicação, a colaboração social e a liberdade de expressão.

Segundo Gardner (1995, p.21), “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. A influência das práticas musicais para o desenvolvimento da inteligência é estudada por Gardner em sua teoria das inteligências múltiplas, na qual observa e avalia os resultados de crianças em contato com a música, através do desenvolvimento de habilidades e o interesse pela música em geral.

O aprendizado musical é construído através do contato com as diferentes culturas, da sua exploração, da pesquisa, do respeito entre indivíduos e seus interesses:

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (BRITO, 2003 p.52).

O desenvolvimento humano está ligado à várias áreas como a cognitiva, a psicomotora, a afetiva, a linguística. A música é responsável por estimular todas estas que estão ligadas aos sentimentos, a forma de se expressar-se, de se movimentar e interagir em grupo. Segundo Weigel (1998), os aspectos do desenvolvimento humano estão relacionados uns com os outros de forma que ao estimular o desenvolvimento de um desses os outros acabam sendo igualmente afetados.

A arte musical na escola pública como forma de educação tem muitos entraves. Com as dificuldades econômicas enfrentadas pelo país nesses últimos anos, a família, não tem condição financeira para colocar o filho numa escola de música particular, já que o ensino público é deficitário nesse aspecto e o estudante é privado de tal conhecimento, isso acaba enfraquecendo a cultura musical local. Sobre a privação do ensino musical na escola pública:

Considerar o amplo acesso que tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado ao aluno o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-lo a desenvolver o potencial artístico criador, além de permitir que esses desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente. Armazenar, memorizar informações, conhecimentos estáticos e descontextualizados não são mais situações possíveis nos dias atuais. O momento atual requer a valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão do aluno para encarar e lidar com diversas situações ao seu cotidiano seja dentro ou fora do contexto escolar. (LOUREIRO, 2003, p.142).

Considerada responsável por desenvolver inúmeras habilidades no ser humano, a música é benéfica para o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na coordenação motora de uma criança com dificuldades. Por estar ligada à matemática a música também é capaz colaborar na formação da inteligência do indivíduo, despertando emoções e contribuindo para a formação de seres humanos mais sensíveis.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE O ENSINO DA MÚSICA

Ao longo da história, a legislação brasileira abriu mais espaço para a música dentro da escola pública. Segundo Loureiro (2003), a música fazia parte da educação escolar do Brasil desde o Governo Militar. Em 1971, foi promulgada a lei N. 5.692/71, na qual a música passou a integrar junto com as demais artes. Em seu Art.7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenas dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Em 1980, com o fim da Ditadura Militar, os movimentos de redemocratização ganharam força, após muitas polêmicas, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelecia:

A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PCNs, BRASIL, 1996a).

A lei N. 11.769 de 18 de agosto de 2008 sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, decretava: “que a música deverá ser conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica, tendo as escolas, públicas ou particulares três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas”. (BRASIL, 2008, p.13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi alterada pela Lei N. 12.287, de 13 de julho de 2010, em seu Art. 26, ela demonstra a obrigatoriedade do ensino da música na escola de base, porém não há exclusividade:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2008).

No mesmo artigo é enfatizado: “2º. O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 13).

A falta de especificação na legislação sobre a inserção das artes e da cultura na escola trouxe inúmeros questionamentos acerca do que significaria a nova disciplina de artes proposta na Constituição de 1988, que evidencia o ensino da música na forma da lei da seguinte forma: § 6º as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

De acordo com a legislação brasileira, a arte no geral deve ter seu espaço, pois é tão importante quanto qualquer outra disciplina:

Para que aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores improvisadores dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora com o enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos da localidade a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode propiciar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve na história. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1997).

Diante das leis e documentos propostos pelas autoridades governamentais, torna-se visível a importância do ensino da arte na escola pública. O incentivo por meio de projetos e ações locais é fundamental para que as práticas do aprendizado por meio da música aconteçam, envolvendo escola e sociedade, valorizando talentos locais e agregando à cultura do país.

OS ATORES LEGAIS DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS

Com a LDB/1996, a educação artística passou a ganhar uma nova nomenclatura – as Artes - constituindo uma área de formação tão importante quanto as outras, integrando quatro linguagens artísticas: a música, a dança, o teatro e as artes visuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Artes redefinem o que se espera no ensino da música afirmando que:

[...] As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (1998, p.19).

Dessa forma, o educador musical, licenciado em música, passa a atuar na escola básica como professor da disciplina de artes, ministrando todos conteúdos artísticos previstos no currículo nacional. Segundo Pires:

A LDB/1996 distancia-se da concepção de ‘atividade artística’ da década de 70, inserindo a Arte nos currículos do ensino fundamental e médio como área curricular de conteúdos e objetivos próprios. Nesse sentido, a legislação atual rompe com a concepção, até então hegemônica, de música como atividade prática de função formativa, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada área artística (PIRES, 2003, p. 31).

Conforme Pires, nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão especificados os “conteúdos mínimos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas a serem desenvolvidos em cada uma das linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança” (PIRES, 2003, p. 30-31).

O documento RCNEI (1998) aborda a forma como a música pode ser inserida na educação básica trazendo as orientações, os objetivos, e os conteúdos que os educadores devem trabalhar em sala de aula, adotando uma concepção na qual a música tem suas características próprias e deve ser levada como uma área de conhecimento, considerando-a como elemento de: produção, apreciação e reflexão. Ele ainda divide as orientações referentes ao ensino da música em dois conteúdos: “O fazer musical” - ou seja a parte prática, compreendida como a improvisação, a criação, a composição e a interpretação; e o de “Apreciação musical” – a parte lúdica, de reflexão.

Além de possuir sua própria metodologia em relação à forma de ensino musical, o RCNEI levanta uma discussão sobre as práticas pedagógicas vigentes e diz que é importante o educador adaptar-se à realidade sem o engessamento de um modelo pré-definido, pois ela deve ser levada como elemento enriquecedor e não apenas como complemento curricular.

Com a criação da Lei nº11.769/2008, levantaram-se inúmeras discussões acerca do assunto, principalmente, após vetado o artigo que previa a formação específica do profissional para a ministração de atividades musicais na escola básica. A lei não pontua a formação necessária ao profissional que deve ministrar a disciplina que aborda a música na escola básica. Normalmente é de responsabilidade do pedagogo ensinar música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso pela proximidade com os alunos, levando em consideração a disponibilidade de profissionais na área. Segundo Schroeder, sobre a disposição de educadores musicais:

A lei não indica a necessidade do professor especialista, o que abre a possibilidade, inclusive pra que as escolas optem por não contratar esse profissional e tentem se adaptar à lei fazendo uso dos recursos humanos que já dispõem. (SCHROEDER, 2010, p.1).

O artigo vetado dispunha: “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”. O artigo deu a entender para muitas autoridades a liberdade opcional em relação a ministração de aulas de música na escola, com o argumento de que a música por ser uma prática social cultural, pode ser ministrada sem uma formação docente.

A razão do veto foi encaminhada pelo Presidente da República ao Senado Federal com o seguinte argumento:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. (BRASIL, 2008b).

De acordo com Schroeder (2010), o educador responsável deve conhecer o contexto da criança e adaptar-se, relacionando a convivência com a música, despertando seu interesse, conseqüentemente aprofundando seu conhecimento. O mesmo autor apresenta o pedagogo como o responsável pela educação musical e descreve a incompetência curricular de muitos cursos de formação de professores, pois não há uma orientação necessária para a realização de atividades musicais infantis, não acontecendo o diálogo entre pedagogia e música.

A falta de profissionais qualificados e de estratégias pedagógicas eficientes dificulta a execução de tarefas que sejam benéficas à área da educação musical, isso causa a desvalorização do instrumento educacional da música como formação individual. Segundo o documento do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47).

Em relação à realidade educacional vivida no Brasil, é evidente a desvalorização do educador musical, pois a lei não exige a formação do docente responsável pelas atividades. Portanto, a responsabilidade sempre é do pedagogo, que não recebe orientações suficientes para transmitir as informações que virão a formar cidadãos melhores através das práticas musicais.

A MÚSICA NA INTERFACE ENTRE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO MUSICAL E CIDADANIA

A globalização é fator de grande avanço tecnológico, científico e econômico. A dificuldade de integrar-se de forma ativa a essas evoluções tem se tornado desafio das escolas perante a atual realidade, pois a forma de educação não corresponde ao meio em que os indivíduos estão inseridos, surgindo a dificuldade de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. É preciso que esse aprendizado seja significativo, que seja trabalhado dentro de um contexto e que os alunos construam sua própria maneira de pensar, desenvolvam a criatividade transformando as informações emitidas pelo professor em conhecimento.

Para fazer uma correlação entre as três variáveis deste capítulo é necessário entender o que é a cidadania moderna, mesmo que de uma forma ampla, definida por Norberto Luiz Guarinello:

[...] Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro. (GUARINELLO, 2013, p.46).

A multiplicidade de significados constrói uma percepção evolutiva de uma cidadania que preza a liberdade e a igualdade civil, de forma que o cidadão não somente usufrui de direitos e cumpre deveres, mas está presente na sociedade de forma ativa e solidária, sendo educado para o desenvolvimento das características do “bom cidadão”, este que forma seu caráter a partir da educação escolar, familiar e social.

Segundo Guilherme e Cristina (2014), a maioria das escolas estão obsoletas por não prepararem os estudantes para a vida em sociedade, sem o conhecimento amplo que necessitam para se relacionar com seus semelhantes. É importante pensar em concepções modernas de ensino, que desenvolvam a interdisciplinaridade e que busquem formar cidadãos mais humanos:

O profissional da educação necessita focar seu olhar em proporcionar condições democráticas de aprendizagem em sala de aula, tornando as relações menos estreitas, possibilitando que o aluno se relacione, sinta-se estimulado, aprenda a pensar e se interesse pelo aprendizado. Os demais profissionais da educação, como diretores e funcionários, necessitam também estar envolvidos nessa questão, gerando um esforço coletivo com o objetivo de transformar as escolas, suas práticas, formando acima de tudo pessoas mais humanas. (STEMPKOWSKI; WOLFFENBÜTTEL, 2014, p. 24).

A preocupação em ensinar sempre os mesmos conteúdos e avaliar a partir do “decorar” ainda faz parte do currículo escolar. O grande problema não é a existência desse tipo de aprendizagem, mas a predominância dela em quase todas as disciplinas escolares, até mesmo nas áreas humanas, tornando a rotina escolar massiva e desinteressante ao estudante, tendo como consequência a dependência de opinião, dificuldade de expressão, visão limitada sobre o mundo e bloqueio de potencial criativo.

Segundo Loureiro (2003), do ponto de vista filosófico, os PCN's preocupam-se com a impressão de um caráter mais democrático, proporcionando práticas pedagógicas planejadas, trazendo conteúdos que promovam a cultura e o desenvolvimento humano, conseqüentemente, construindo uma sociedade mais humana, justa e feliz. Portanto, também compete aos pedagogos conscientizar a comunidade sobre a importância da música na formação individual e grupal, para assim a escola entendê-la como uma linguagem artística na qual estão inseridos valores que auxiliam na promoção de uma identidade sociocultural.

A construção de um aprendizado voltado para a participação em sala de aula, proporciona ao aluno uma visão sobre a importância da sua opinião. Dessa forma é papel fundamental do educador, promover a educação emancipadora, esta deve estimular o pensamento crítico através de um perfil participativo:

A Música, nesse contexto como um dos elementos importantes para compor a estrutura da educação moderna, torna-se mais do que nunca essencial para a formação integral do aluno. Uma educação musical que provoque a vontade de participar efetivamente das aulas, que o faça sentir-se como membro de um corpo chamado escola, presente não somente em seu estado físico para marcar presença na chamada do professor. A partir do prazer de estar naquele ambiente de ensino naturalmente criará um vínculo com a escola, iniciando um conhecimento muito mais amplo, a favor de seu desenvolvimento pessoal, e não mais será apenas um objeto receptor de informações transmitidas pelo professor, realidade vista nas escolas do século XX e presente até o momento em nossa sociedade. (STEMPKOWSKI; WOLFFENBÜTTEL, 2014, p. 24).

Segundo Pereira (2011), através da educação musical é possível preparar os indivíduos como ouvintes, criadores, construtores e interpretes musicais. A autora afirma que essa educação na infância os alerta das influências e dos interesses de manipulação da mídia comercial que afastam o ser humano da criatividade, pois a música acaba perdendo seu sentido artístico e social em benefício de poucos. Reflete ainda que quando trabalhada adequadamente, facilita a formação de sentimentos de cidadania no indivíduo, desenvolvendo sua própria identidade e valorizando sua cultura local de forma educativa desde os primeiros anos de vida.

Segundo Arroyo:

Entende-se por Educação Musical todas as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem de música, seja no âmbito escolar ou fora dele. Assim, esta modalidade de ensino abrange a iniciação musical e seu processo formal de estudo (graduação e pós-graduação), o ensino e a aprendizagem de um instrumento musical, como também, o ensino e a aprendizagem informal de música. (ARROYO, 2006, p. 02).

Para Lima, a música não deve perder seu valor estético pois quase sempre é disposta à sociedade de maneira ilusória, em detrimento dos interesses mercadológicos:

A música é vista como um pano de fundo num determinado contexto mercadológico, perdendo sua importância estética. Esta passividade da audição cria a chamada “regressão auditiva”, a que se refere T. Adorno. A mídia codifica um material musical determinado e oferece ao ouvinte que lhe atribui um valor, distraidamente sensorial e prazeroso, em detrimento do valor do espírito da obra musical que só se revela no todo. A obra de arte se torna aparente e ilusória, determinada apenas pelas necessidades do mercado em atingir cada vez mais a média populacional. T. Adorno reclama da modernidade uma mudança de avaliação estética. (LIMA, 1998, p. 301).

Logo, nos últimos tempos, devido à globalização e aos interesses midiáticos, a música tomou rumos diferentes no Brasil. Com o surgimento das mídias sociais, a indústria fonográfica - juntamente com os interesses mercadológicos - expandiu-se, trazendo a facilidade de comercializar cultura, aproveitando a crise educacional, impondo estilos e moldando indivíduos.

Nessa perspectiva, a música serve como instrumento pedagógico educacional, com função de formar indivíduos mais sensíveis e menos alienados diante das situações do cotidiano e dos interesses das classes mais favorecidas. Assim, a música também age no ser humano como um instrumento socializador e despertador de características cidadãs - potencializando habilidades, tornando-os sensíveis, capazes de expressar opinião própria.

EFEITOS BENÉFICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Vale ressaltar que esta reflexão é direcionada para a contribuição na formação de indivíduos pensantes e preocupados com a sociedade. Segundo Brécia (2011), a música tem função de proporcionar ao ser humano a livre expressão de sentimentos, a comunicação, a participação em grupos como disciplina socializadora, capaz de contribuir na criatividade. Através da participação de grupos como uma Orquestra, – por exemplo – desde cedo um cidadão entende que tem direitos e deveres, criando laços afetivos, respeitando através da colaboração mútua.

A música dialoga com os sentimentos e sensações dos indivíduos uma vez que quando uma criança estabelece suas primeiras relações em grupo

através dos sons e de uma forma divertida e que envolva a criatividade, ela está mais propícia a criar laços afetivos e aproximar-se do mundo sociocultural. A percepção musical também proporciona ao indivíduo o “saber ouvir”. Uma Orquestra deve estar sincronizada instrumentalmente e através disso os indivíduos aprendem ouvir uns aos outros, pois necessitam disso para manter a sinergia entre os instrumentos.

A responsabilidade e o comprometimento são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos participativos. É importante que responsabilidade e cidadania sejam ensinadas desde muito cedo, tornando-se um hábito da vida em sociedade, pois além de ajudar na formação individual contribuirá para que esses indivíduos cresçam e se tornem adultos responsáveis. A simples ação de guardar seu próprio instrumento e limpá-lo, organizar suas músicas e estudá-las com a devida necessidade, estar presente no horário certo de cada ensaio e apresentação é o ponto de partida para que essa responsabilidade vire rotina e que as mais simples tarefas sejam levadas a sério, com comprometimento.

A preocupação da escola em aplicar variados testes, ensinar infundáveis cálculos matemáticos, fórmulas físicas e químicas para a aprovação dos estudantes é um dilema vivido há muito tempo. Através dessa forma educacional o indivíduo se torna um objeto receptor de informações sem espaço para reflexão individual ou sobre a construção de relações pessoais, até mesmo de descobrir suas preferências para, conseqüentemente, pensar e almejar uma carreira futura. Esta maneira de educar se torna desinteressante e desvincula um estudante que ainda não descobriu suas habilidades e gostos, proporcionando a ele uma única visão de mundo. Isso só se tornará interessante para um estudante que almeja passar em um vestibular ou seguir uma carreira do ramo.

Nesse sentido, a música pode ser usada como uma ferramenta de educação moderna, responsável por provocar e despertar no aluno o interesse em participar, fazendo-o se sentir parte da escola, tornando-o participativo em aula, não apenas indivíduo receptor de informações por meio do professor. Através desse tipo de ensino, o aluno pode criar um vínculo maior com a escola/sociedade, desenvolvendo um conhecimento a favor de seu desenvolvimento pessoal. É importante que haja disciplinas que abordem cálculos e

fórmulas, pois o indivíduo necessitará para a vivência em sociedade, porém, é de extrema importância que haja esse espaço de reflexão e incentivo a participação do estudante na escola. Portanto, a música deve integrar como um instrumento pedagógico, não sendo confundida com a formação de músicos profissionais.

A música, então, é uma forma prazerosa de aprendizado e tudo com ela pode se tornar mais agradável e interessante, desde a matemática até a filosofia. Por ser prazeroso, não significa que não requer concentração e que os indivíduos terão mais facilidade em aprender um instrumento do que fazer cálculos ou ler um livro, tornando-se relativo e dependendo da personalidade de cada um. Obviamente que um aluno que tem dificuldade em raciocinar rápido também a terá com instrumentos e musicalização, esta que pode ser melhorada juntamente com a coordenação motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber as influências da música na vida do ser humano quanto cidadão sensível, criativo, participativo e ativo em sociedade.

Com estas reflexões desejou-se contribuir na demonstração da importância da música como ferramenta pedagógica, na eficácia na formação de indivíduos mais conscientes e menos alienados. É de grande importância o conhecimento dos pais, dos educadores e da sociedade em geral, sobre o direito do cidadão em usufruir do ensino da música na escola básica, para posteriormente exigí-lo diante das autoridades responsáveis pela elaboração das leis e das estratégias educacionais.

Espera-se que a música seja vista pela sociedade em geral conforme suas inúmeras contribuições para formação individual, sendo inserida de várias formas na educação básica, aproximando as pessoas da arte, tornando-as mais sensíveis e criativas, promovendo cultura e melhorando a educação nacional.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- ARROYO, Margarete. **Culturas Juvenis – Música e Escola: O que a literatura problematiza**. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. Trad. Paulo F. Valério. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BÍBLIA, N.T Apocalipse. Português. **A Bíblia Sagrada**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2ª ed. Revista e Atualizada do Brasil. Barueri, 2000.
- BRASIL. **Mensagem nº 622/2008 da Presidência da República**. Brasília, DF, 2008b.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro, 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, conhecimento de mundo**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares**, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. MEC/SEF, 1997.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2011.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. **Música: Em busca de um desenvolvimento da educação musical**. In: POORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica.** In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29- 48.

LIMA, Sonia. **Educação Musical. A valorização do Estético no contexto geral de uma obra musical.** Série nº 4, Abem. Outubro, 1998. p. 300-301.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, R. **A Educação Musical: Conceitos e Preconceitos.** Rio de Janeiro: Funarte/ Instituto Nacional de Música, 1985.

PLATÃO. **A República.** Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Educação artística.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **O pedagogo e a música; possibilidades e limites.** V Encontro Fala outra Escola, São Paulo, out. 2010.

STEMPKOWSKI, G. A; WOLFFENBÜTTEL C. R. **A iniciação à docência na UERGS: educação, arte e interdisciplinaridade/Organizadoras Cristina Rolim Wolffebüttel e Martha Wankler Hoppe.** – São Leopoldo: Oikos, 2014. p.24-16.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.