

PIBID: construindo saberes e práticas docentes

Cristiane Silva França
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Kelly da Silva
Renato da Silva Melo
(Organizadores)



EdUEMG

PIBID: construindo saberes e práticas docentes

Cristiane Silva França
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Kelly da Silva
Renato da Silva Melo
(Organizadores)

PIBID: construindo saberes e práticas docentes /
Organização: Cristiane Silva França et al. – Barbacena, MG:
EdUEMG, 2014.

148 p.

ISBN: 978-85-62578-40-3

1. Educação. 2. Metodologia de ensino. I. Alexandrino,
Daniela Fantoni de Lima (org.). II. Silva, Kelly da (org.). III.
Melo, Renato da Silva (org.). IV. Universidade do Estado de
Minas Gerais. V. Título.

CDU: 371.3

Catálogo: Sandro Alex Batista - Bibliotecário CRB/6 - 2433

PIBID: construindo saberes e práticas docentes

Cristiane Silva França
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Kelly da Silva
Renato da Silva Melo
(Organizadores)



**UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**



Barbacena
2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

Reitor
Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitora
Santuza Abras

Chefe de Gabinete
Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças
Giovânio Aguiar

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação
Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitora de Ensino
Renata Nunes Vasconcelos

Pró-Reitora de Extensão
Vânia Aparecida Costa

EdUEMG - EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

Coordenadora
Daniele Alves Ribeiro

Projeto gráfico, capa e diagramação
Marco Aurélio Costa Santiago

Revisão e normalização
André Luiz Silva

**<http://eduemg.uemg.br>
eduemg@uemg.br
(32) 3362-7385 - ramal 105**



EQUIPE PIBID/UEMG (PROJETO 2012/2013)

Coordenadora Institucional
Cristiane Silva França

Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais
Audineta Alves de Carvalho de Castro

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/ Poços de Caldas)
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/ Poços de Caldas)
Antônio Marcos Francisco

Subprojeto de Licenciatura em Química (UEMG/Ubá)
Camila Lopes Cravo Matos

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/ Barbacena)
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Subprojeto de Licenciatura em Música: Licenciatura em Música/Habilitação em Instrumento ou Canto
Helena Lopes da Silva

Subprojeto de Licenciatura em Química (UEMG/Ubá)
Juliana Vanir de Souza Carvalho

Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG/Ubá)
Kelly da Silva

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/CBH/FaE) – de 08/2012 a 08/2013
Marcelo Gardini Almeida

Subprojeto de Licenciatura em Geografia (UEMG/Frutas)
Marli Graniel Kinn

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/CBH/FaE) – a partir de 09/2013
Nanci Graciele de Paula Amaral

Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG/Ubá)
Renata Barreto Tostes

Subprojeto de Licenciatura em Ciências Sociais (UEMG/Baracena)
Renato da Silva Melo

Subprojeto de Licenciatura em Licenciatura em Artes Visuais (UEMG/CBH/DESIGN)
Renato Silva

Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG/Leopoldina)
Rodrigo Fialho Silva

Subprojeto de Licenciatura em Licenciatura em Educação Artística (UEMG/GUIGNARD)
Rosvita Kolb Bernardes

Subprojeto de Licenciatura em Música: Educação Musical Escolar (ESMU)
Vanessa Regina Eleutério Miranda

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	10
O Pibid e as escolas municipais de Leopoldina (MG): práticas, desafios e horizontes	
Rodrigo Fialho Silva	14
Educação Ambiental Urbana: o planejamento como instrumento necessário à ação pedagógica	
Marcelo Gardini Almeida	26
O Pibid-UEMG em Barbacena (MG) e a educação inclusiva: compartilhando experiências, apontando caminhos	
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino	37
A prática educacional emancipadora pelo saber da experiência	
Renato Melo	53
Para que ter pés se tenho asas para voar?	
Rosvita Kolb Benardes	70
A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei n. 11.769/08: reflexões a partir dos projetos Pibid-Música-UEMG	
Helena Lopes da Silva, Vanessa Regina Eleutério Miranda	84
As primeiras experiências do subprojeto Pibid-Biologia-UEMG- Ubá: desafios e perspectivas	
Renata Barreto Tostes, Kelly da Silva	100
Vivências do Pibid-Química na UEMG (unidade Ubá): construindo novos olhares sobre a docência	
Camila Lopes Cravo Matos, Juliana Vanir de Souza Carvalho	120
Ensino, cotidiano escolar, cultura e suas representações no PIBID-Geografia	
Marli Graniel Kinn	135
Sobre os autores	146

PREFÁCIO

Este livro é o registro do primeiro ano do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade do Estado de Minas Gerais (Pibid-UEMG), realizado em 2012/2013. Tenho a certeza de que será o primeiro dos muitos materiais que a equipe do Pibid apresentará à comunidade acadêmica, expondo o trabalho produzido no Programa. Se hoje podemos ter um registro do programa, gostaria de recuperar algumas decisões que foram fundamentais para que houvesse esse registro e que um prefácio nos permite apresentar.

A decisão pela adesão ao programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi um desses momentos significativos, pois, para a equipe de gestão da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), ainda em 2011, o Programa era considerado estratégia importante para desencadear debates sobre as licenciaturas na Universidade.

A aposta naquele momento era por um programa que contribuísse para as ações de reformulação curricular que a Pró-Reitoria de ensino estava planejando, colaborando, discursivamente, com a inversão na lógica de saber-poder fixado na nossa sociedade. Nessa lógica, a Universidade é um lugar de valorização do saber científico; a Escola Básica, por sua vez, é o lugar do saber reproduzido. Para a equipe da Pró-Reitoria de ensino, essa cisão é um dos maiores empecilhos para a tentativa de estabelecer novas práticas discursivas na formação docente.

O Programa se aliava também aos debates sobre formação docente que vínhamos desenvolvendo com o grupo de trabalho de Licenciatura em Belo Horizonte, organizando a presença de Coordenadores de Curso. A adesão pelo Programa foi estratégica para a Pró-Reitoria de ensino no sentido de colaborar com os debates sobre as reformas curriculares. Hoje, passados dois anos, se o programa não foi decisivo, não há como negar a sua contribuição no resultado dos novos projetos pedagógicos de algumas de nossas licenciaturas.

Com a constituição da equipe Pibid, que se organizou pela mobilização das unidades acadêmicas após o chamamento da Proen, o desafio era a definição

dos subprojetos e do projeto institucional. Coerentemente com nossa orientação inicial de inversão discursiva na relação com a Escola Básica, elegemos a relação Escola Básica e Universidade – como fundante para o Programa. Assumimos o desafio de construir saberes e práticas docentes que afrouxassem o laço rígido da cisão entre esses dois níveis de educação, de forma a ensinar novos saberes aos nossos estudantes, futuros profissionais da educação.

Após esse primeiro ano de funcionamento, gostaria de compartilhar questões que considero importantes para a continuidade do projeto institucional, de forma a se pensar o caminho que pretendemos trilhar como programa naquilo em que lhe é mais caro: a formação de futuros professores. Muitas outras questões surgiram após o *I Seminário Interdisciplinar das Equipes Pibid-UEMG*, em julho 2013, mas destaco algumas que inclusive tive oportunidade de apresentar nesse encontro. O que aprendemos com o projeto *As licenciaturas, a UEMG e a Educação Básica: construindo saberes e práticas docentes*? Objetivava-se identificar e definir saberes e práticas construídas na relação com a escola básica? Ou, para além da definição e identificação, o que mais nos interessava com o Programa? Que docência, concebida nos seus aspectos de saber e prática, nossos estudantes estão aprendendo? Nosso funcionamento foi capaz de afrouxar o laço rígido da cisão entre Educação Básica e Universidade?

As experiências aqui registradas anunciam aos leitores do trabalho um caminho já percorrido para, quem sabe, uma elaboração teorizada como contribuição para o campo da formação docente brasileira, que tem deslizado em questões frequentes.

Nesse sentido, desejo boa leitura a toda a comunidade acadêmica da Universidade e gostaria de destacar alguns agradecimentos. Inicialmente, à equipe da Pró-Reitoria de Ensino, que colaborou para a existência desse projeto; aos professores da Universidade, que se mobilizaram e apostaram no Programa e no projeto institucional; aos professores-supervisores das Escolas Básicas, que aceitaram o desafio de ensinar o seu ofício docente aos nossos estudantes universitários. Agradecimento às Secretarias de Educação

dos diferentes municípios mineiros onde a UEMG está instalada, em especial à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e à Secretaria de Estado de Educação, que aceitaram a Universidade como parceira no projeto *Territórios educativos*, desenvolvido em Belo Horizonte, e que tem por objetivo diminuir as desigualdades educacionais. E, por fim, agradecimento especial aos nossos estudantes que integram o Pibid: a vocês desejo que consigam captar um pouco do ofício docente e do prazer de exercer a atividade de ensinar.

Renata Nunes Vasconcelos

Pró-Reitora de Ensino

APRESENTAÇÃO

Ao propormos uma reflexão acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e dos saberes e práticas docentes nele produzidos, a partir de experiências vividas por meio das ações realizadas nos subprojetos constituintes do Pibid na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), reunimos neste livro textos de professores que atuam como coordenadores de área do referido Programa e que são pesquisadores e focam seus estudos na formação de professores.

Embora sejamos de campos diferentes, vale ressaltar que o Pibid, nesta publicação, é o tema que nos une e também o motivo pelo qual refletimos sobre a formação inicial docente, buscando ampliar um debate que se torna cada vez mais imprescindível. Ao reconhecermos o campo de ação do Pibid-UEMG e o que nele se produz, percebemos um vasto arcabouço que pode contribuir para as discussões referentes à formação de professores. Nesse sentido, importante se fez registrar o que foi construído ao longo dos 16 meses do Programa na UEMG, nos capítulos a seguir apresentados.

Dessa forma, este livro foi organizado em nove capítulos, a saber: capítulos 1, 2 e 3 são referentes aos subprojetos de Licenciatura em Pedagogia; capítulo 4 diz respeito ao subprojeto de Licenciatura em Ciências Sociais; capítulo 5 aborda o subprojeto de Licenciatura em Educação Artística; capítulo 6 se refere aos subprojetos de Licenciatura em Música/Habilitação em Instrumento ou Canto e em Música/Habilitação em Educação Musical Escolar; capítulo 7 expõe o subprojeto de Licenciatura em Química; capítulo 8 relata o subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas; e o capítulo 9 evidencia o subprojeto de Licenciatura em Geografia.

Assim, no capítulo 1, de Rodrigo Fialho Silva, discute-se o acompanhamento da organização do trabalho pedagógico, em especial a relação ensino-aprendizagem e a complexidade que a comporta em duas Escolas Municipais de Leopoldina (MG), a saber: E. M. Ribeiro Junqueira e E. M. Professora Maria da Conceição Monteiro de Resende. Analisa também a participação dos alunos bolsistas na iniciação à docência e sua interação entre os diferentes saberes

adquiridos na Universidade e sua aplicabilidade na Escola, a partir da experiência vivida e da prática docente no cotidiano da Educação Infantil.

Já o capítulo 2, escrito por Marcelo Gardini Almeida, descreve e analisa experiências vividas pelas equipes do Pibid-FaE-UEMG em que o planejamento, por meio dos planos de aula, deram o norte às ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto *Educação Ambiental Urbana*. O autor faz uma breve descrição do subprojeto em questão, situando suas ações no contexto do engajamento da Universidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O capítulo 3, de autoria de Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, apresenta o relato de experiências vivenciadas pelos bolsistas envolvidos no subprojeto de Pedagogia (UEMG-Barbacena) em duas escolas da rede municipal de Barbacena (MG) que atendem ao Ensino Fundamental e uma delas, também, à Educação Infantil. Em ambas se destaca a realização de atividades pedagógicas voltadas para a proposição de jogos e atividades lúdicas, em especial a *Estação de Jogos* e as *Atividades de Intervenção*, como forma de contribuir para a ampliação do olhar sobre a criança que possui necessidades educacionais especiais e é capaz de se envolver e se desenvolver a partir de experiências que propiciam socialização e aprendizagem divertida e desafiadora. Para além dos pressupostos iniciais das atividades propostas, importante se faz ressaltar os estudos e a pesquisa instigados pela observação e conhecimento do contexto escolar real e mais próximo.

O capítulo 4, de Renato da Silva Melo, apresenta debate sobre o Pibid, seus limites e avanços, utilizando os dados e impressões recolhidas durante as oficinas realizadas em duas escolas públicas no município de Barbacena (MG). As oficinas executadas pelos alunos bolsistas do curso de Ciências Sociais da UEMG foram discutidas tendo como modelo analítico os conceitos de Pierre Bourdieu, trabalhados segundo os mecanismos de vantagens na competição escolar e o conceito de experiência de Walter Benjamin.

O capítulo 5, de Rosvita Kolb Bernardes, traz a explicitação do olhar da professora coordenadora de área do subprojeto de Educação Artística (UEMG-Escola Guignard) referente às experiências vividas por duas alunas bolsistas, integrantes do grupo de licenciandos que desenvolveram o Pibid na Escola Municipal Florestan Fernandes, em Belo Horizonte. Tal relato descreve e procura

refletir sobre o processo de criação do “caderno de artista” de ambas as alunas, a partir do contato estabelecido com os atores da escola básica partícipe do Programa, por meio das atividades e ações realizadas. Trata-se de um relato de descobertas, construção, crescimento e aprendizagem.

Já o capítulo 6, cujas autoras são Helena Lopes da Silva e Vanessa Regina Eleutério Miranda, apresenta uma crítica às teorias sobre o ensino de música. Elas fazem um breve retrospecto da confluência entre Música e Educação. Não passam despercebidos pelas duas professoras os riscos inerentes à aprovação da Lei n. 11.769/08, que institui a obrigatoriedade conteúdo musical, já que se trata de uma expressão artística. Entre os vários desafios que se colocam na reflexão, deve-se privilegiar a atuação interdisciplinar do conteúdo de música, criando uma situação de intercâmbio entre os vários saberes produzidos na escola.

O capítulo 7, de Renata Barreto Tostes e Kelly da Silva, traz as vivências do Pibid em Química da UEMG, unidade de Ubá (MG), e tem como objetivo divulgar e compartilhar análises acerca das atividades e ações desenvolvidas no referido Programa. Além disso, este capítulo busca avaliações sobre seu impacto, subsidiado pelo olhar do ser e fazer docente dos licenciandos participantes do Programa. Vale ressaltar que neste texto também se reflete acerca dos aspectos que permitem a visualização de mudanças na cultura ideológica dos atores envolvidos na instituição em relação a um (pré)conceito velado, sobre o qual se discute o papel das licenciaturas na academia. Assim, é apresentada a proposta deste subprojeto, bem como as atividades desenvolvidas e a influência do Pibid-UEMG-Química-Ubá na formação inicial e continuada dos graduandos e professores de Química.

O capítulo 8, texto de Juliana Vanir de Souza Carvalho e Camila Lopes Cravo Matos, versa sobre as primeiras experiências do subprojeto Pibid-UEMG-Biologia-Ubá, apresentando, principalmente, os desafios e as perspectivas. Portanto, tem como objetivo relatar experiências, buscando, inclusive, a possibilidade de ser mais uma forma de avaliação do subprojeto. Dessa forma, o texto discute sobre o ensino de ciências e seus desafios diários; apresenta o referido subprojeto, enfatizando seus objetivos, suas ações, seus desafios e aulas práticas; e traz a visão de alguns dos envolvidos no Programa: os supervisores e

os alunos bolsistas, dando a possibilidade de eclodir as vozes que nesse processo se fazem ouvir.

Por fim, fechando essa obra, o capítulo 9, de Marli Graniel Kinn, traça um panorama das ações realizadas pelos estudantes do curso de Geografia da UEMG de Frutal (MG). Mas, antes, critica a forma como a educação tradicional aborda o conhecimento, privilegiando a expressão linear e hierárquica. A autora aponta para a necessidade de uma escola como sendo um lugar de transformação e aberta para o mundo. Para isso, lança mão de práticas sociais fundamentadas nas representações como elementos de organização do espaço social.

Enfim, que a leitura deste livro, com textos que abordam o mesmo tema (o Pibid) e ao mesmo tempo são tão diversos, amplie as reflexões e os debates acerca da formação inicial docente e contribua para que compreendamos o Pibid em sua pluralidade e sua multiplicidade. Que do olhar para o local, no âmbito da UEMG, possamos ampliar o nosso olhar para o global, em níveis municipal, estadual e federal, instigando demandas de discussões e reflexões acerca das práticas e saberes docentes construídos a partir de experiências no lócus da Educação Básica, em que se inicia o processo de formação sistematizado do indivíduo.

Para finalizar, explicitamos nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à UEMG, por meio de sua Reitoria, Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, Diretores de Faculdades, e a todos os colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o Pibid nesta Instituição se tornasse possível e alcançasse os resultados pretendidos.

Cristiane Silva França
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Kelly da Silva
Renato da Silva Melo
(Organizadores)

O Pibid e as escolas municipais de Leopoldina (MG): práticas, desafios e horizontes

Rodrigo Fialho Silva

Introdução

O subprojeto do curso de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se articula de maneira integrada com o plano de trabalho institucional da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e se pauta no acompanhamento da organização do trabalho pedagógico, em especial na relação ensino-aprendizagem e na complexidade que a comporta em duas escolas municipais de Leopoldina (MG), a saber: E. M. Ribeiro Junqueira e E. M. Professora Maria da Conceição Monteiro de Resende. O espaço escolar não se limita à instituição em si e, pela natureza de sua funcionalidade, o trabalho pedagógico nele desempenhado possibilita a participação da sociedade na vida escolar e ultrapassa seus muros ao estabelecer um diálogo constante com a comunidade escolar como um todo, na intenção de fortalecer os laços de identidades tão caros para a formação dos(as) alunos(as).

Cada escola possui um contexto ímpar, daí a necessidade de um olhar diferenciado para as práticas de ensino na tentativa de diagnosticar a melhor forma de estabelecer caminhos para que a aprendizagem seja um sucesso constante e uma filosofia de trabalho permanente entre seus professores. Dessa maneira, tanto o conhecimento teórico, quanto a prática pedagógica são elementos essenciais para a formação do professor e para o ambiente escolar se tornar o espaço de atuação, por excelência, dos futuros profissionais da Educação, ora denominados alunos bolsistas do Pibid. Assim, busca-se a valorização da prática docente e pedagógica a partir da integração dos alunos do curso de Pedagogia da UEMG (unidade de Leopoldina), ainda em formação, com

o futuro campo de atuação, ou seja, a escola.

Após uma reunião diagnóstica com a Secretária de Educação do município em conjunto com as diretoras e técnicas-pedagógicas das duas escolas da rede municipal de ensino da Prefeitura de Leopoldina foram levantadas questões referentes ao cotidiano das escolas e apontadas algumas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como dificuldades de aprendizado, principalmente referente à alfabetização, e a falta de acompanhamento familiar na vida escolar dos alunos e na comunidade escolar como um todo. Então, observa-se que as demandas ora diagnosticadas interferem no próprio desempenho institucional e, nesse sentido, de maneira recíproca, a participação dos alunos bolsistas na iniciação à docência busca a interação entre os diferentes saberes adquiridos na universidade e sua aplicabilidade na escola, a partir da experiência vivida e da prática docente no cotidiano da educação infantil. Entende-se a educação infantil, campo de ação do pedagogo, como segmento basilar da vida escolar dos alunos e, de acordo com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a docência é instituída como espaço privilegiado de atuação do pedagogo.

Dessa maneira, acredita-se que a complexidade do cotidiano escolar traz a reboque inúmeras reflexões acerca da melhor maneira de se conduzir o aprendizado e oportunizar o ensino mediante a pluralidade cultural característica da nossa contemporaneidade e principalmente do município de Leopoldina. Dessa forma, o subprojeto vinculado ao projeto institucional da UEMG está em consonância com a própria missão da Universidade, que é a de “Promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do estado”. Nessa perspectiva, a iniciação à docência, proporciona aos alunos bolsistas a percepção, a convivência e a participação na organização do trabalho docente, além de contribuir para a sua realização.

Dessa maneira, além do constante contato entre os membros da equipe, o compromisso ético e cidadão é o fio condutor das relações de convivência na escola, frente às ações propostas endossadas pela Secretaria Municipal de Educação de Leopoldina, cujo objetivo maior é o de proporcionar os meios para a construção de uma educação comprometida com o ensino e com a

aprendizagem, veiculada pela relação constante entre universidade e a escola. A partir de agosto de 2012, duas escolas municipais de Leopoldina, passaram a integrar o Pibid, programa mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em convênio com a UEMG. A UEMG se caracteriza por ser uma Universidade *multicampi* e a referida unidade de Leopoldina participa do Pibid por meio de um subprojeto do curso de Pedagogia. Em cada escola, sob orientação de uma professora supervisora, cinco bolsistas do Pibid desempenham suas atividades semanais com os(as) alunos(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo maior do Pibid é incentivar a prática docente a partir da vivência escolar dos acadêmicos ainda em formação e contribuir para sanar as demandas em relação às dificuldades no processo de alfabetização. De acordo com Magda Soares (1985):

[...] não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professor e aluno) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (p. 20)

Esse contato semanal com as atividades escolares tem proporcionado uma experiência significativa para os(as) alunos(as) bolsistas e acaba refletindo, inclusive, nas discussões travadas em sala de aula, na Universidade, acerca das relações de aprendizado e seu o entendimento, bem como o funcionamento da organização do ambiente escolar suas práticas pedagógicas. O subprojeto de Leopoldina está em andamento há alguns meses e já promoveu uma relação mútua de expectativas e ações práticas a partir da convivência escola-universidade.

A partir das demandas apresentadas pelas escolas, a equipe Pibid procura se valer de alguns conhecimentos teóricos e práticos, a partir das especificidades apresentadas, e contribuir para amenizar e mesmo potencializar, respectivamente, as dificuldades e o sucesso escolar. Pensar o processo de alfabetização requer algumas ponderações teóricas a partir das percepções empíricas, vividas cotidianamente pelo professor, principalmente a partir das práticas e meios para sua sistematização (SOARES, 1985). Dessa forma, vamos apresentar as atividades desenvolvidas pelo Pibid nas escolas conveniadas.

1 A prática pedagógica nas Escolas Municipais Professora Maria da Conceição Monteiro de Resende e Ribeiro Junqueira: alguns apontamentos

A partir da observação das relações de aprendizagem e das reuniões com o corpo docente, supervisoras escolares, direção e membros da Secretaria Municipal de Educação de Leopoldina, a equipe do Pibid, composta por dez bolsistas e duas professoras supervisoras, iniciou suas atividades diagnósticas. Embora as realidades sociais das duas escolas sejam distintas, as demandas são consonantes. Tanto a leitura, quanto à escrita foram observadas e se percebeu que alguns alunos apresentavam certas dificuldades em relação ao processo de alfabetização.



FIGURA 1 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

A partir de então, foram estabelecidas e executadas algumas atividades práticas com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem, de acordo com as demandas evidenciadas, são elas: círculos de leitura; produção

de textos; contação de histórias; confecção de material didático, como bingos e ábacos para estudar as operações básicas do raciocínio matemático; TV Pibid, em que os alunos apresentaram textos e declamaram poesias; concursos de poesias; concurso para a eleição do mascote do Pibid em cada escola; peças teatrais; e a criação de um *blog*: <http://pibiduemgleopoldina.blogspot.com.br/>, em que se registra e se divulga as tais atividades.



FIGURA 2 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

De acordo com as professoras supervisoras, a partir das leituras coletivas, desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele, como mostra a FIG. 2 e 3, tirada nos jardins da Casa de Leitura Lya Botelho e dentro da biblioteca de uma das escolas, respectivamente, “os alunos ficaram mais desinibidos e passaram a comentar os livros, tomando gosto pela leitura estimulada pela equipe do PIBID” (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2012). Para os(as) bolsistas do curso de Pedagogia, “o compromisso com a seleção das leituras, bem como a sua prática, tem contribuído para perceberem a dinâmica do processo de aprendizagem, pois os(as) alunos(as) estão lendo e escrevendo melhor” (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2012).



FIGURA 3 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

Essa percepção enriquece a prática docente dos(as) bolsistas, na medida em que, a partir da seleção de textos e livros para a leitura sistematizada, os(as) alunos(as) produzem textos envolvendo a sua realidade de vida, pois, de acordo com Leite (1993, p. 89.), “o processo de alfabetização, desde o início, deve estar caracterizado pela funcionalidade, ou seja, deve estar relacionado e contextualizado a partir das condições concretas de vida do aluno.” Em razão do sucesso das atividades envolvendo a leitura, tais práticas se tornaram uma constante nas escolas e, conforme proposição de Pimenta (2003, p. 2), “a educação tem uma dimensão de continuidade que se traduz na transmissão dos conhecimentos, da cultura e dos valores, e, ao mesmo tempo, de ruptura, ou seja, de produzir-se novos conhecimentos, novas culturas, novos valores”; a equipe realizou algumas adaptações teatrais na intenção de sistematizar os valores éticos e de convivência social.

Assim, concorda-se que “A função primordial do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender,

pois é a atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura.” (OLIVEIRA; STOLZ, 2010, p. 80). Dessa forma e dentre as atividades teatrais, destacam-se, respectivamente, *O valor da amizade*, *O aniversário do Rei* e o teatro de fantoches sobre o significado da Páscoa. As peças envolveram a participação da comunidade escolar e trouxe a reboque a sensibilização dos(as) alunos(as) para as relações interpessoais e éticas.

Na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem. No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. Mas a palavra, sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as ouve enquanto que uma imagem, ainda que suscite muitas interpretações, por si, é fechada. O ensino das artes visuais tem, como um de seus objetivos, desvelar a informação contida na imagem. No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. Essas informações, antes de chegarem ao palco, estão presentes na sociedade, são construídas nela e nas relações que nela se estabelecem. Há, então, um processo até certo ponto intuitivo pelo qual ator e plateia aprendem um com o outro sobre a realidade que os cerca. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 87.)



FIGURA 4 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.



FIGURA 5 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

Paralelo às atividades semanais, destaca-se o trabalho feito na época das eleições municipais de 2012. No ambiente das campanhas eleitorais, o assunto era recorrente entre os(as) alunos(as). Não obstante a discussão travada pela grande mídia, cabia uma explicação a mais para os(as) pequeninos(as). A equipe, então, resolveu promover o concurso do mascote do Pibid em cada escola, aproveitando para esclarecer sobre o processo eleitoral e seus mecanismos. Os desenhos foram confeccionados e expostos nos pátios das escolas. Em seguida, deu-se início à escolha por meio do voto depositado em uma urna, como num processo eleitoral.



FIGURA 6 – Prática pedagógica

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

Os(As) alunos(as) se envolveram, votaram em conjunto com a comunidade escolar e gostaram da experiência que teve como objetivo maior destacar a participação coletiva por meio das escolhas individuais. Trabalhou-se as noções de cidadania e de política de forma prática, tão caras para a convivência escolar e social. De acordo com as professoras supervisoras:

[...] o concurso para a escolha do mascote foi uma atividade muito significativa para os(as) alunos(as). Envolveu toda a escola. Todos participaram de forma bem humorada do processo eleitoral uma vez que a atividade aconteceu na mesma semana das eleições municipais. Aproveitamos as eleições para eleger nossos mascotes. Essa atividade além de desenvolver a criatividade de toda a escola, pois todos fizeram o seu desenho, aproveitamos também para trabalhar a cidadania. Foi uma experiência muito positiva, pois descobrimos verdadeiros artistas e enfatizamos a importância da democracia. (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2012)

Desde o início do desenvolvimento do Pibid, as transformações foram significativas, a começar pela sensibilização dos(as) bolsistas em relação ao cotidiano escolar e seu funcionamento. Os(As) bolsistas do curso de Pedagogia da UEMG (unidade de Leopoldina) se tornaram mais participativos nas aulas e empolgados nos estudos, pois encontraram um caminho para associar e discutir o aprendizado acadêmico com a prática profissional.

Da mesma maneira, as professoras supervisoras também se sentiram revigoradas e valorizadas, ao supervisionarem as respectivas equipes em suas escolas. Estão tendo o cuidado de associar o trabalho dos(as) bolsistas com os trâmites educacionais das escolas, como a aplicabilidade de atividades em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e com o Plano de Intervenção Pedagógica, respectivamente. Dessa maneira, procura-se despertar a atenção dos(as) bolsistas para todo o contexto escolar, do aporte administrativo e legal até a prática pedagógica, assegurando uma experiência na escola como um todo. O Pibid trouxe uma concepção inovadora para a comunidade acadêmica e escolar. Porém, não foram somente as concepções pedagógicas que se tornaram mais dialéticas, mas algumas mudanças que acabaram causando impacto nas escolas conveniadas, talvez, tenham sido o que mais se destaca no desenvolvimento das atividades “pibidianas”, como o uso da biblioteca, por exemplo, que se tornou mais frequente, bem como o manuseio e leitura dos livros que passaram a

compor os hábitos dos(as) alunos(as).

Parcerias entre os professores e bolsistas serviram para aproximá-los dentro do mesmo ambiente escolar. A atuação dos pais e responsáveis se tornou mais visível e eficaz no que diz respeito ao acompanhamento do rendimento escolar de seus filhos e familiares. Um contato que se estreita cada vez mais e vale a pena ser destacado é o da universidade com a escola.

Reciprocamente, os dois espaços passaram a abrigar reuniões frutíferas o que gerou um Seminário na Semana da UEMG, denominado *O Pibid e as escolas municipais de Leopoldina: alguns apontamentos*. No Seminário, que ocorreu em novembro de 2012, as professoras supervisoras em conjunto com os(as) alunos(as) bolsistas, orientados pela coordenação de área, fizeram relatos de experiências e debates sobre o trabalho nas escolas e puderam mensurar as vantagens do Pibid para o curso de Pedagogia e para as escolas. Nesse ano, o Pibid desenvolveu duas oficinas na Semana da UEMG, a saber: *O Pibid e a perspectiva comportamental na Educação: apontamentos sobre a prática docente*, ministrada pelo coordenador de Área, prof. Rodrigo Fialho Silva, e pela profa. Shirley de Lima, e *O Pibid e a prática pedagógica nas Escolas de Leopoldina: alfabetização, atividades práticas e construção do conhecimento*, ministrada pela equipe do Pibid da unidade de Leopoldina, em que o material didático produzido pela equipe foi apresentado, bem como sua forma pedagógica de aplicabilidade nas respectivas escolas.

Algumas considerações

Somos um Pibid jovem, porém, entusiasmados com os resultados colhidos em meses de plenas atividades. Avaliamos esse tempo de trabalho positivamente, pois toda a equipe se mantém integrada, sem modificações de bolsistas e nem alterações no nosso organograma semanal de tarefas. Os encontros mensais promovidos pela coordenação institucional e de gestão, com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino da UEMG, contribui de maneira significativa para alinhar os trabalhos que envolvem a prática do Pibid e suas demandas. A prática pedagógica vivenciada pelos(as) bolsistas tem fortalecido e alimentado

as discussões sobre vários temas pertinentes à educação, como socialização do saber, fluência de leitura, aula diagnóstica, aulas práticas, avaliações, educação e raciocínio matemático, e alfabetização. Por vezes, observam-se tais discussões entre os alunos do curso de Pedagogia em conjunto com os bolsistas do Pibid, pelos corredores da unidade e até mesmo nas salas de aula, *lócus* por excelência dessa prática. Outros alunos esperam ansiosos pela expansão do Pibid na UEMG (unidade de Leopoldina), o que muito contribuirá para o fortalecimento do exercício da prática pedagógica, da docência e a continuidade da relação universidade-escola. Contudo, o programa já faz parte das relações cotidianas de aprendizado dos(as) alunos(as) das escolas conveniadas de tal forma que sempre fazem a mesma pergunta à equipe: “Amanhã tem mais?” (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2012-2013), estabelecendo, assim, um dos elementos mais caros na relação escola-aluno(a): o pertencimento.



FIGURA 7 - Equipe PIBID-UEMG (unidade de Leopoldina). Da esquerda para a direita, prof. Rodrigo Fialho (coordenador de Área), Profa. Eva Silva (profa. E supervisora da Escola Municipal Professora Maria da Conceição Monteiro de Resende), Francislanda Freitas (profa. e supervisora da Escola Municipal Ribeiro Junqueira) e bolsistas do curso de Pedagogia: Juliana, Doriana, Nayra, Cláudia, Alex, Micheline, Angélica, Bruna, Aparecida e Emerson.

Fonte: Acervo iconográfico da equipe Pibid-UEMG, 2012.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

LEITE, S. A. da S. Alfabetização escolar: repensando uma prática. *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 85-95, dez. 1993.

OLIVEIRA, E. de O.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PIMENTA, S. G. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADE (FORUMDIR), 16., Chapada dos Guimarães, MT, 2002. Disponível em: <http://gie.cespe.unb.br/moodle/Videos/CursoPAS/Pedagogia_Diretrizes_Selma_Garrido_Pimenta.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

RELATÓRIO semestral da Equipe Pibid-UEMG-Leopoldina. 2012-2013.

SOARES, M. B. As muitas facetas da Alfabetização. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985.

Educação Ambiental Urbana: o planejamento como instrumento necessário à ação pedagógica

Marcelo Gardini Almeida

Introdução

Em todas as áreas do conhecimento humano, o planejamento tem sido considerado uma importante ferramenta para o desenvolvimento de projetos, pois essa atividade busca nortear ações capazes de prever formas alternativas, adequadas e coerentes para se alcançar determinados objetivos. Na atualidade, enfatizam-se as formas participativas que têm impulsionado essa atividade de modo a reduzir tensões nas equipes, receios e dissabores diversos, favorecendo a participação, a colaboração e a cooperação de todos os envolvidos nas ações planejadas.

O planejamento contribui para organizar compromissos comuns entre os profissionais envolvidos numa determinada atividade, delimitando momentos concretos a seguir, racionalizando os passos por meio de um conjunto de técnicas mobilizadas no ato de planejar. Assim, os resultados de uma ação planejada serão percebidos por todos como resultado de um trabalho coletivo, devendo contribuir para o fortalecimento dos grupos e para a análise dos pontos considerados relevantes e daqueles que ainda precisam ser aperfeiçoados ao longo do processo.

As práticas educativas, entendidas como fator de mudanças, renovação e propostas de sucesso, devem ter no planejamento um recurso de valor organizacional, devendo se constituir num instrumento real de investimentos indispensáveis ao sucesso dos segmentos envolvidos nessas práticas. Dessa forma, incorporado ao cotidiano escolar, essa instituição passa a ter nesse instrumento pedagógico uma abordagem de ações racionais e científicas, a qual possibilitará outras leituras e uma produtividade distinta, no sentido de estabelecer condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que

promovem a melhoria educacional, com segurança e eficácia.

O presente texto descreve e analisa experiências vividas pelas equipes do Pibid-FaE-UEMG em que o planejamento, por meio dos planos de aula, deu o norte às ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto *Educação Ambiental Urbana*. Num primeiro momento, faz-se uma breve descrição do subprojeto em questão, situando suas ações no contexto do engajamento da Universidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. No segundo momento, tendo por referência aportes teóricos que discutem aspectos da ação planejada, reflete-se sobre a importância do planejamento como estratégia para o desenvolvimento de ações coletivas. No terceiro momento, tendo por referência o desenvolvimento do subprojeto em questão, faz-se uma descrição da experiência de planejamento aplicada ao conjunto de ações desencadeadas pelo subprojeto. Nas considerações finais, refletimos sobre alguns dos resultados obtidos e avaliamos em que medida o desenvolvimento das ações planejadas contemplou as expectativas inicialmente apresentadas, sobretudo sua repercussão nos processos de ensino e aprendizagem dos vários sujeitos envolvidos nas ações.

1 A proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UEMG

O Pibid tem como objetivo colaborar na formação inicial de futuros docentes, oportunizando-lhes uma leitura crítica para o seu processo de reflexão, problematização e análise do que vem a ser a prática docente, na sala de aula, no universo da escola pública. O conjunto de ações desenvolvidas no âmbito do Programa visa a contribuir para real e profícua formação inicial de futuros docentes, mostrando, assim, como essa vivência entre docentes e discentes não deverá se reduzir apenas ao modo “aprender a fazer”, mas abranger a identificação e a análise dos múltiplos contextos e olhares escolares, bem como a constatação de que o tornar-se docente é inserir-se em um universo muito mais amplo e complexo do que o domínio unicamente de conteúdos, metodologias e técnicas.

O motivo dessa relação entre formação inicial e a formação continuada consiste em preparar futuros profissionais para o encontro com as múltiplas

realidades e desafios apresentados pela escola pública, de modo a antecipar os impactos vivenciados pela maioria dos profissionais da área, ou seja, os(as) professores(as) iniciantes, que se manifestam, por exemplo, no receio e na insegurança em estar em sala de aula e no temor e na angústia de não saber a quem recorrer quando no enfrentamento de desafios do cotidiano.

Nessa proposta, as ações são guiadas por oportunidades de inserção do(a) licenciado(a) no contexto social, cultural e educacional da escola pública, pois tais oportunidades vão contribuir para a construção da identidade e socialização profissional de docentes que são múltiplos e plurais. A oportunidade dessa formação inicial visa a articular teoria e prática, pois se espera com isso diminuir a distância entre conhecimento produzido e socialmente disponibilizado a partir das disciplinas oferecidas na formação universitária e os conhecimentos construídos a partir das práticas escolares.

A Faculdade de Educação, *campus* Belo Horizonte (FaE/CBH), optou por trabalhar com o tema *Educação Ambiental Urbana*, guiando as suas ações didático-pedagógicas no sentido configurar o subprojeto objeto de nossa reflexão neste artigo. No contexto do referido subprojeto, acredita-se que as ações propostas são importantes tanto para a formação inicial do futuro licenciado em Pedagogia quanto para a formação continuada do professor, supervisor e do coordenador de área. Isso contribui para a formação de professores da Educação Básica mais criativos e participativos, sendo capazes, então, de atuarem na sociedade como agentes de transformação, interferindo positiva e ativamente na comunidade onde atuam.

2 O planejamento das ações como momento formativo

Em meio a um conjunto de concepções sobre o planejamento presente nas mais diversas abordagens teóricas no campo da gestão, faz-se necessário situar o entendimento que temos compartilhado a partir da experiência do Pibid. A concepção que nos orienta em nossas ações pode ser expressa nas palavras de Carlos Matus (1993):

Se planejar é sinônimo de conduzir conscientemente, não existirá então, circunstância. Negar o planejamento é negar a possibilidade de escolher o futuro, é aceitá-lo seja ele qual for. [...] O planejamento é uma ferramenta

das lutas permanentes que o homem trava desde o início da humanidade para conquistar graus crescentes de liberdade. (p. 14-15)

O entendimento de que o planejamento é um ato de liberdade orientou as primeiras ações voltadas à definição da estratégia de implementação do subprojeto em torno do tema da *Educação Ambiental Urbana*. Elas apontaram que a base para o bom desempenho das atividades teria que ser a avaliação constante de nossas práticas pedagógicas, pautando-se no diálogo franco e sincero, sem receios e temores, pois o objetivo era favorecer o aprendizado dos sujeitos envolvidos no processo.

Partindo dessa premissa, instituímos como denominador comum entre as equipes de trabalho constituídas reuniões periódicas em que eram feitas avaliações constantes a partir da interlocução com os diversos atores envolvidos na implementação do subprojeto, como as professoras regentes e demais parceiros do subprojeto. Essas reuniões nos possibilitaram uma base para a construção de uma proposta de trabalho adequada para atuarmos, de maneira cada vez mais coerente, no contexto da sala de aula e demais espaços educativos. A institucionalização desse espaço de reflexão nos possibilitou organizar de maneira eficiente e produtiva a elaboração de nosso planejamento, tornando-se essa prática uma marca registrada de nossa atuação.

De acordo com Nélio Parra (1972), o planejamento visa a nos “proporcionar meios para que se possam tomar decisões corretas dentro de uma estrutura, sem colocar em segundo plano a peça determinante da própria estrutura. Eis o ponto central do planejamento” (p. 6).

Assim, para obtermos uma correspondência entre as proposições do planejamento e as realidades escolares em questão, buscamos investigar o tema do nosso subprojeto com profundidade, como também outros conteúdos escolares, assim como conhecer melhor a realidade em que estávamos atuando para termos uma conduta inteligente, capaz de refletir os objetivos a serem alcançados com bom senso e sistematicidade.

O planejamento reflete a organização desejada, levando-nos a uma ação dialógica coerente com a realidade, proporcionando-nos outras realizações sempre mais complexas e melhores, como, por exemplo, a metodologia a ser

aplicada e a avaliação do processo.

Enfim, nosso propósito consistiu em pautar as ações numa estruturação racional requerida pelo planejamento, sem perder de vista a flexibilidade desse momento dentro de sala de aula, buscando o resultado desejado.

Nossos planos de aulas passaram a ter uma relevância em nossos contextos de atuação, pois essa prática não se fazia presente no cotidiano de trabalho das professoras regentes. Embora desenvolvessem atividades intencionais, as professoras não incorporavam o planejamento materializado num documento como um instrumento a guiar sua prática em sala de aula.

Havia, naturalmente, um desenrolar sequencial e metódico do planejamento nessas realidades, porém o registro, da forma como fazíamos, era diferenciado. A percepção dessa lacuna nos impulsionou para que pudéssemos construir um plano de aula de caráter inovador e interdisciplinar, a partir dos diversos temas sugeridos, tendo por referência questões relacionadas ao tema da *Educação Ambiental Urbana*.

Enfatizamos, dessa forma, a importância do diálogo e das avaliações recebidas, sejam da parte das professoras regentes, ou das respostas dos(as) alunos(as) a nossas proposições, bem como da postura crítica provenientes de nossas próprias observações partilhadas nos espaços de reunião da equipe.

As críticas recebidas e as nossas próprias avaliações, como também as respostas diretas ou indiretas dos(as) alunos(as) foram, sem dúvida, o nosso maior estímulo para desenvolvermos as ações planejadas. Conforme nos diz Nélío Parra (1972), “[...] quanto mais cedo recebemos *feedback*, mais possibilidades teremos de fazer os ajustes necessários nos diversos elementos que apontamos como integrantes de um planejamento e nas relações entre eles” (p. 6).

No início de nosso trabalho, ficávamos um tanto constrangidos, receosos e, por que não dizer, insatisfeitos com o retorno de nossa ação planejada. Porém, no decorrer de nossa atuação e considerando os momentos de reflexão oportunizados pelas reuniões de planejamento da equipe, percebemos o quanto as críticas foram vitais para que pudéssemos ter outros olhares sobre nossas ações. Passamos, então, a nos dedicar mais ao levantamento de dados e às leituras que nos ofereciam suporte teórico e conceitual para o desenvolvimento

das ações planejadas. Ao ouvirmos uns aos outros, com mais respeito e atenção, compreendemos que o trabalho a ser realizado dizia respeito à equipe e que o planejamento deveria ser um instrumento norteador para o sucesso de nossas aulas. Nesse planejamento deveriam estar explícitos os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem trabalhados, os procedimentos didáticos, os recursos materiais e a avaliação de todo processo.

Dessa forma, o planejamento deveria ser apresentado dentro de um contexto interdisciplinar, para dinamizar ainda mais as aulas, dando sequência ao que iria ser trabalhado dentro de sala de aula. Uma sequência sistematizada, organizada, adaptada às condições dos estudantes, visando a alcançar um resultado que refletisse positivamente no processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

A partir dessa organização, passamos a ter respostas positivas dos alunos, que nos deram uma maior segurança, desmistificando, assim, os temores da regência. Em nossos momentos de planejamento, colocamos em prática as considerações de Regina Haidt (2001), que nos diz: “[...] ao elaborar o seu plano de aula, o professor deve levar em conta as características dos alunos e partir dos conhecimentos que eles já possuem” (p. 103).

Como os diálogos em nossas reuniões eram condição primordial para o nosso trabalho, eles passaram a ser constante com os discentes das escolas do Ensino Fundamental em que atuávamos, concorrendo para termos mais facilidade na sondagem dos temas a serem desenvolvidos. Dessa forma, promovendo um entrosamento mais agradável entre professor e aluno e vice-versa, foi possível o desenvolvimento de atividades mais lúdicas, levando os estudantes a assimilarem, de forma mais eficaz, os conteúdos que lhes eram propostos.

Esses diálogos também favoreceram maior eficácia pedagógica, pois a bagagem de conhecimentos existentes, as necessidades, as carências temáticas, entre outras, sendo explicitadas nos espaços coletivos, possibilitaram a realização de um diagnóstico das turmas de que carecíamos para atingir os nossos objetivos, superar dificuldades e evitar a improvisação. Porém, sempre com uma postura de flexibilidade em classe, pois esta é uma condição importante na concepção de planejamento partilhada pela equipe.

Mediante o exposto, obtivemos resultados favoráveis em nossas avaliações,

que refletiram, nas atividades teóricas e práticas, o acerto de nossos objetivos, que, de maneira eficaz, impactaram todos os envolvidos nesse subprojeto, deixando-nos uma reflexão pedagógica, que pode ser assim traduzida: “o bom plano é aquele que se amolda dialeticamente ao real, transformando-o” (FUSARI, 1984, p. 1).



FIGURA 1 - Aula Prática - Plantio de Sementes / Mudas E. M. Francisco Magalhães Gomes
Fonte: Arquivo do Pibid-FaE-UEMG

3 Relato de uma atividade planejada

Ao longo das atividades desenvolvidas no contexto do subprojeto *Educação Ambiental Urbana*, os(as) alunos(as) bolsistas se posicionaram a partir das seguintes ações para melhor planejar as aulas que seriam ministradas, a saber:

- 1 Observação dos aspectos físicos escolares. Para além da sala de aula, outras dependências da escola se configuram espaços formativos a serem explorados com os alunos, sendo também locais onde se pode e se deve trabalhar pedagogicamente, o que favorece o processo ensino-aprendizagem, de maneira diferente, com maior produtividade e satisfação por parte do corpo discente;

2 Observação das relações pedagógicas em classe. É muito importante saber como se processam as relações dentro de sala de aula, objetivando a verificação do grau de maturidade escolar, a compreensão das propostas pedagógicas desenvolvidas, os diálogos, os questionamentos, as relações entre professor x aluno e aluno x professor, as consequências teóricas e práticas no contexto individual e coletivo dos discentes;

3 Reuniões diálogos e atividades específicas. Para a fundamentação teórica e estruturação do planejamento, tivemos várias reuniões em que os itens da pauta foram as observações colhidas *in loco*, como também as interrogações constantes e as informações diversas resultantes das interações, principalmente, com as professoras regentes. A partir dessa pauta, verificamos a necessidade de construir uma melhor fundamentação das ações, visando a realizar um trabalho coerente e adequado às demandas. Em resposta a essa necessidade, fizemos diversas leituras, seminários temáticos, cursos e outros recursos para o planejamento proposto, de modo a atender as necessidades pedagógicas percebidas, respondendo as interrogações formuladas nesse processo. Ressaltamos a importância de se ter uma equipe em que o diálogo foi exercitado de forma constante, favorecendo a construção de uma organização pedagógica apropriada e eficaz.

4 Construção do plano de aula. Planejar é construir um roteiro viável, flexível e eficaz para evitar os desgastes da improvisação, que tem um caráter negativo, com consequências prejudiciais ao cotidiano da sala de aula. Dessa forma, elaboramos um roteiro para o planejamento com uma estrutura simples, porém eficiente, que foi sendo aprimorada no decorrer de nossa atuação pedagógica, que evidenciava os passos que iríamos realizar, preenchendo itens que norteavam o trabalho em sala de aula, favorecendo sobremaneira nossa atuação.

5 Enfim, a concretização do plano de aula. Durante as aulas ministradas, resultantes de nossas ações planejadas, fomos construindo e desconstruindo conceitos e favorecendo uma reflexão teórica/prática no cotidiano escolar, destacamos o plantio de sementes de árvores frutíferas. Entretanto, para tal concretização, tivemos que mobilizar conhecimentos específicos, como

as origens das plantas, os climas e os solos adequados ao plantio, cuidados específicos, formas de controle de pragas, entre outros. Essa atitude exigiu de nossa equipe atenção às abordagens interdisciplinares para maior compreensão teórica e prática por parte dos alunos.



FIGURA 2 - Aula Prática - Plantio de Sementes / Mudas E. M. Francisco Magalhães Gomes

Fonte: Arquivo do Pibid-FaE-UEMG

Após a fundamentação teórica, as aulas práticas se desenvolveram em espaços extraclasse e de forma participativa, pois os alunos já demonstravam ter apreendido os conhecimentos necessários à realização das atividades propostas. O entusiasmo do grupo foi um dos pontos altos das atividades práticas desenvolvidas, constatado pela participação dos discentes, com verbalizações de caráter científico exemplares. Aportavam, também, informações relevantes e oportunas oriundas de pesquisas pessoais e espontâneas, assim como outras observações obtidas por meio de diálogos entre seus familiares.

Elaboramos um impresso específico para os registros das observações realizadas, desde o plantio até todo o processo de desenvolvimento das sementes, que favoreceram observações pertinentes feitas ao longo do processo, as

comprovações de evidências antecipadas pela teoria e muitos questionamentos.

Considerações finais

De acordo com o conteúdo do planejamento das ações em torno do subprojeto *Educação Ambiental Urbana*, nosso objetivo inicial era, após a germinação/desenvolvimento das sementes, colaborar com o trabalho de reflorestamento de sítios e outras propriedades onde as futuras árvores pudessem ser plantadas. Porém, o interesse dos discentes em se apropriar do resultado de suas intervenções na natureza foi quase que unânime entre eles, alegando que eram suficientemente responsáveis para cuidar do vegetal que plantaram. Cada aluno(a) levou para casa a sua árvore frutífera com a certeza de que saberiam oferecer os cuidados necessários para o bom desenvolvimento da planta.

Outro dado relevante presente nesse processo marcou esse planejamento. Outros estudantes, movidos pelo interesse de também plantar, recorreram a nossa equipe dizendo que gostariam de participar de nossos encontros pedagógicos, assim como outras professoras. Os pais dos alunos envolvidos nas atividades também se mostraram satisfeitos com o processo e o resultado alcançado.

O desenvolvimento do subprojeto, a partir de uma concepção democrática de planejamento, mostrou que se faz necessário valorizar e incentivar o planejamento de ações coletivas no contexto escolar para que seja possível a obtenção resultados promissores.

Reconhecemos que esses diálogos favoreceram a constituição de um ambiente favorável à aprendizagem, pois a bagagem de conhecimentos existentes, as necessidades, as carências temáticas, entre outras, sondadas, trouxeram-nos o diagnóstico das turmas, de que carecíamos num primeiro momento para atingirmos os nossos objetivos, superar dificuldades e evitar a improvisação.

Na condução desse processo, reconhecemos que obtivemos resultados favoráveis em nossas avaliações diversas, o que também justifica a elaboração criteriosa de nossos planos de aula capazes de retratar nas atividades teóricas e práticas a concretude de nossos objetivos. A vivência desse processo impactou positivamente todos os envolvidos nesse subprojeto.

Referências

HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. Série Educação. São Paulo: Ática, 2001.

MATUS, C. *Política, planejamento e governo*. Brasília: IPEA, 1993.

PARRA, N. Planejamento de currículo. *Revista Escola*, São Paulo, n. 5, Editora Abril, 1972.

O Pibid-UEMG em Barbacena (MG) e a educação inclusiva: compartilhando experiências, apontando caminhos

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Considerações iniciais

Desde 1998 que a educação inclusiva tem constituído tema de programas de graduação e pós-graduação nas universidades, em eventos científicos, na política educacional, nas reivindicações e movimentos a favor da pessoa com deficiência, em publicações e notícias nos meios de comunicação (FERREIRA; GUIMARÃES, 2006).

A premência de medidas referentes às condições necessárias para inclusão de alunos com deficiências no ensino regular – da educação infantil até o ensino superior – tem desencadeado pesquisas sobre a inclusão, sob diferentes perspectivas, tais como: a formação de professores para a proposta de educação inclusiva, estudos sobre inclusão do aluno com deficiência nas instituições de ensino regular (IERs) e os impactos da inclusão da criança com deficiência nessa modalidade de ensino (DUARTE; SANTOS, 2002; CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

A colocação que num primeiro momento se faz pertinente é a constatação da dificuldade que as pessoas com deficiência têm ao chegarem a essas instituições, no que diz respeito a informações, atendimento e acompanhamento de suas ações.

A proposta de “inclusão” social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional, não admitindo, portanto, qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece (JANNUZZI, 1992; SASSAKI, 1997). Essa opção de inserção, que tem como meta principal não deixar de fora nenhum aluno com deficiência que queira ser inserido no espaço escolar, questiona o papel do meio

social no processo interativo de produção das incapacidades, porque todos têm o direito de se desenvolver em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometicimentos e as limitações de cada um.

Esse entendimento do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, de acordo com a concepção inclusiva, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, pratica-se nas escolas, ainda hoje (CARVALHO, 1997).

E é buscando reverter esse quadro e seguindo os pressupostos da inclusão que implementamos o Pibid, no ano de 2012, em duas escolas municipais de Barbacena (MG), visando a conceber a educação inclusiva sob uma nova ótica.

Assim, nosso subprojeto é parte integrante do projeto institucional do Pibid-UEMG, que possui como marca peculiar ser *multicampi* (não só está localizada em várias cidades do Estado de Minas Gerais, como abarca as diversidades culturais de nosso país) e que tem como foco principal a iniciação à docência. Desse modo, tem como meta fundamental auxiliar no processo de formação inicial de nossos educandos, futuros educadores, contribuindo para que eles sejam inseridos na realidade escolar, proporcionando, assim, uma reflexão teórico-prático sobre os saberes e as práticas docentes, buscando fortalecer e/ou despertar os laços pessoais e profissionais desses estudantes com a docência.

Compreendemos que a instituição escolar é um local onde se inscrevem as complexidades e as subjetividades humanas e, portanto, articula-se com a constituição de sujeitos e identidades que por ela transitarem. Por conseguinte, é necessário que formemos professores compatíveis e preparados para atuarem nesse universo complexo. Professores capazes de lidarem com a imensidão de diversidades. Professores capacitados, desse modo, para fazerem da Educação para Todos e da Educação Inclusiva uma realidade possível.

Apresentaremos, portanto, a seguir, algumas experiências do Pibid-UEMG-Barbacena em Pedagogia, que tem como objetivo oportunizar que o processo de inclusão, de fato, se inicie viabilizando uma intervenção na atual educação inclusiva dessa cidade e proporcionando não só aos alunos bolsistas, como também ao coordenador, aos supervisores e aos professores envolvidos nesse processo, aplicar e aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

1 O Pibid e educação inclusiva

Falar sobre a Educação Inclusiva nos remete a pensar em uma escola que adota uma pedagogia alternativa, em que todos são atendidos, independente de suas necessidades educacionais especiais. “Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais” (MANTOAN, 2006, p. 15).

Dessa forma, é importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a especificidade de cada aluno com deficiência e/ou condutas típicas e/ou dificuldade de aprendizagem.

É imprescindível que as instituições de ensino regular continuem atentas aos interesses, às características, às dificuldades apresentadas por todos no dia a dia dessa instituição. Dessa forma, a escola precisa se constituir como um espaço solidário, aberto, acolhedor e preparado a atender as peculiaridades de cada um (CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

Espaços inclusivos concorrem para estimular as crianças, em geral, a se comportarem ativamente diante dos desafios da instituição, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

E, por isso, atualmente enfrentamos grandes desafios no ensino regular. Alguns professores e até mesmo instituições escolares apresentam grande estresse e/ou “medo” ao receber um aluno “diferente”, especialmente por não ter uma capacitação anterior para o trabalho com esse alunado.

Segundo Beyer (2003, p. 42):

[...] o que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta.

Destacamos, portanto, que, para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, envolvendo sistema governamental, instituição escolar, família e a comunidade.

Desse modo, é importante “salientar que mudanças na educação brasileira,

nessa perspectiva, dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram” (MANTOAN, 2006, p. 27).

Como exemplo de mudança, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que possibilita uma ampliação da vivência do exercício da docência pelos seus licenciandos, especialmente na Educação Inclusiva, além de privilegiar a construção do conhecimento mais apurado, buscando a (co)relação entre teoria e prática.

Esse programa é um programa de incentivo e valorização da docência e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nesse sentido, o Pibid oferece bolsas para que estudantes de cursos de licenciatura desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, colaborando para a aproximação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, buscando proporcionar a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Pensando nessa aproximação, o Pibid possui uma dinâmica diferenciada, uma vez que, para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, nos quais são docentes universitários, e por supervisores, nos quais são docentes das escolas públicas onde o Pibid implementa suas atividades. Assim, o “diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2011, p. 27), sendo, portanto, um instrumento muito valioso não só na formação para a Educação Inclusiva, como para mudanças na própria realidade da inclusão escolar.

2 Compartilhando algumas experiências

2.1 Escola 1

A Escola 1 é municipal, atende à Educação Infantil (até 5 anos) e ao Ensino Fundamental, funciona em dois turnos, possui 567 alunos, sendo que destes,

nove possuem PDI e quatro, laudo médico; e, por isso, são contemplados em nosso projeto.

Após feito o diagnóstico inicial as bolsistas, com a supervisora e a coordenadora de área, buscaram se inserir na realidade escolar.

Primeiramente, foi realizada uma investigação na direção e na orientação da escola para entendermos quais eram as demandas da instituição. Feito isso, propomos uma atividade que intitulamos de *Estação de jogos*.

A Estação de Jogos é uma atividade que visa o desenvolvimento cognitivo das crianças. O tipo de jogo escolhido depende do tipo de dificuldade. Por exemplo, se a criança tem dificuldade com o português, escolhemos jogos que envolvem letras. Se a criança tem dificuldade com a matemática, escolhemos jogos com os números. (SUPERVISORA)

Dessa forma, inserimo-nos na escola e começamos a trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais. E, para nossa surpresa, deu tão certo que a direção nos pediu que ampliasse a *Estação de jogos* para toda a escola (recreio), pois havia muita confusão e correria. A supervisão e a direção viram na Estação de Jogos uma possibilidade de mudança desse momento. A seguir, na FIG. 1, uma imagem que ilustra esse momento:



FIGURA 1 – Estação de Jogos
Fonte: Elaborada pela autora.

Atualmente, a *Estação de jogos* foi implementada no horário do recreio tendo a adesão de 100% dos alunos. Achamos que eles não iam gostar, mas adoraram. Fazem até fila, esperando que as bolsistas distribuam os jogos.

Percebemos, destarte, que o Pibid muito tem contribuído não só para a escola, como para todos os envolvidos nesse programa.

A seguir, o relato da diretora da escola, após a chegada do Pibid:

Quero que continuem, pois percebo a disponibilidade, a vontade em ajudar, percebo também a mudança na rotina da escola, para melhor. Os alunos se sentem seguros com o acompanhamento e com as atividades propostas pelo projeto e, realmente, a equipe do Pibid está fazendo algo para melhorar. Quero deixar aqui meus sinceros agradecimentos. (DIRETORA)

A supervisora do Pibid, que também é professora da escola, apresenta seu relato:

A inclusão nos traz um olhar para a mudança, para a adaptação de “velhos hábitos” e isso faz com que voltemos esse olhar para nós mesmos e para a escola. Profissionalmente está me proporcionando um enriquecimento. A cada dia procuro estratégias que irão auxiliar o aluno na eliminação de barreiras em seu processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia e envolvimento em busca de uma melhor qualidade de vida. Para os professores que já estão atuando, está trazendo e irá trazer grande auxílio. E o mais importante de tudo, é que os alunos cada vez mais participam do seu processo de aprendizagem. O Pibid está fazendo a diferença não só em minha vida, mas na de todos os envolvidos. (SUPERVISORA)

Para finalizar, segue o depoimento de uma bolsista:

O Pibid vem nos proporcionando um amadurecimento profissional e acadêmico fantástico, através dele tive a certeza de que escolhi a profissão certa, pois, como estou nos períodos iniciais, apenas com a teoria não tinha a convicção se queria seguir no curso de Pedagogia, a partir do momento que começamos a frequentar a escola essa minha concepção mudou e hoje tenho a certeza de que estou no caminho correto. Todos os alunos do curso deveriam ter o interesse e a oportunidade de passar por essa experiência que o Pibid nos proporciona de vivenciar a realidade das escolas públicas. Me sinto satisfeita com as mudanças e o trabalho que todas nós estamos realizando tanto pela escola quanto por nós mesmas. O Pibid também vem me motivando a ler mais, estudar mais para me sentir preparada para trabalhar com os alunos. (BOLSISTA)

As FIG. 2 e 3 mostram algumas das ações citadas nos depoimentos:



FIGURA 2 – Atividades de Intervenção
Fonte: Elaborada pela autora.



FIGURA 3 – Atividades de Intervenção
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante disso, podemos constatar que o Pibid está fazendo a diferença para todos os envolvidos (bolsistas, supervisoras, coordenadoras, crianças, professores da escola, diretora, entre outros), e é um instrumento importante para (re)pensarmos a educação, uma vez que busca não só incluir todas as crianças no processo educacional, como também busca aproximar a universidade da escola, aproximar a teoria da prática, proporcionando melhoria da qualidade da educação brasileira, pois, para Cartolano (1998, p. 9):

[...] é preciso intensificar não só estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais do curso de pedagogia, mas também realizar estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais, quanto em classes ou instituições especializadas. Somente assim será possível repensar a teoria e a prática da formação do educador.

Por fim, esse autor deixa claro que ainda há muito a se fazer sobre a questão da educação especial, pois, na fase histórica em que vivemos, não faz sentido uma formação distinta para professores que atuarão em rede regular aos das redes especiais de ensino. Afinal, a inclusão já faz parte do nosso cenário escolar, com isso o docente vivencia uma realidade em que a diversidade se faz presente e o objetivo do ensino é a educação de todos os alunos, tendo necessidade educacional especial, ou não; assim, pensemos no Pibid como um grande aliado do processo de formação de nossos futuros educadores.

2.2 Escola 2

A Escola 2 atende ao Ensino Fundamental, funciona em dois turnos, possui 660 alunos, sendo que destes, nenhum possui PDI.

Assim foram elaborados sete PDIs e sete perfis detalhados para os alunos que necessitavam de atendimento especializado e que participariam, em um primeiro momento, do Pibid.

Iniciamos as intervenções, portanto, com a aplicação de jogos pedagógicos para estimular o desenvolvimento dos alunos, permitindo, dessa forma, uma maior aproximação de nossas bolsistas com as crianças a serem atendidas. Essa interação inicial nos surpreendeu bastante e proporcionou uma integração acima do esperado. A seguir, dois exemplos de atividades:



FIGURA 4 – Atividades de intervenção
Fonte: Elaborada pela autora.



FIGURA 5 – Atividades de intervenção
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos, ao desenvolver o projeto, que a participação de nossas alunas no cotidiano escolar é de extrema importância, não só para a escola (pois tivemos inúmeros relatos de pais, dos próprios alunos atendidos, da direção e supervisão das melhorias que o programa vem proporcionando), como para a formação delas.

Pereira (1999) vem nos mostrar que esse é um modelo alternativo para a formação docente que vem dando certo, uma vez que os licenciandos se tornam mais envolvidos com a realidade, esse é o modelo da racionalidade prática. A concepção desse modelo é ver o professor se tornar um sujeito reflexivo, humano e podendo ter uma prática profissionalmente autônoma. Para esse modelo, o conhecimento científico não é mais visto como imutável, o importante é rever os conceitos, questioná-los, recriá-los, ou seja, uma aprendizagem constante, por meio do ato de refletir sobre os conhecimentos.

Os relatos das bolsistas a seguir vêm corroborar com a afirmação acima:

As experiências vividas ali colaboraram para minha formação acadêmica, bem como para meu aprimoramento como ser humano, pois academicamente pude interagir com as terminologias e conceitos sobre a inclusão escolar. Como ser humano, houve crescimento ao compreender, na prática, a difícil tarefa de encarar as realidades sociais e tentar superar as mesmas para que o ensino pudesse ser em alguma medida efetivo na vida dos alunos. É inevitável que fortes laços emocionais sejam criados nesse ambiente. (BOLSISTA 1)

O que estamos vivenciando na escola é único, seria muito importante que todos os estudantes dessa área tivessem essa oportunidade. Vivendo a realidade, temos o dever de sermos mais responsáveis, de aprender e sempre que possível passar adiante tudo isso. Sinto que essa atividade desenvolvida através do Pibid fará de nós melhores futuros professores, mais conscientes, sensíveis e mais atentos às dificuldades que nossos futuros alunos apresentarem e conhecendo a causa de tantos problemas poderemos evitar o sofrimento e a angústia de muitas crianças, fazendo delas pessoas mais felizes e realizadas. (BOLSISTA 2)

A possibilidade de, ainda na universidade, estar em contato com a realidade do ambiente escolar e suas particularidades contribui para um crescimento acadêmico extremamente significativo. Interagir com o universo da inclusão, nos sendo permitido conhecer, aprender como trabalhar e principalmente ser útil a estas crianças e adolescentes, que possuem todo o direito de frequentar o ensino regular, constitui um verdadeiro alicerce para nossa formação e também nosso futuro docente, permitindo-nos mais segurança quando estivermos exercendo nossa profissão. (BOLSISTA 3)

Enfim, nesses meses que estamos atuando na escola, é difícil mensurar os resultados que tivemos. Para a escola, houve uma mudança significativa na organização dos documentos, bem como na organização do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que, com a presença de nossas bolsistas, pôde-se criar um atendimento mais individualizado e personalizado atendendo, dessa forma, às peculiaridades de cada criança. Em relação às supervisoras, houve um grande crescimento por haver um estímulo ao “retorno aos estudos”, bem como a oportunidade de trocar conhecimentos, esclarecer dúvidas, amenizar ansiedades. A coordenadora de área teve a oportunidade de aliar o saber universitário com o saber escolar, o que pouco acontece hoje em dia, porque muitos professores universitários sequer vivenciam a realidade escolar. E para as bolsistas, como já foi demonstrado, participar do Pibid é a oportunidade de vivenciar e aplicar os pressupostos aprendidos durante a formação.

3 Apontando caminhos

Atualmente, precisamos transformar a realidade da escola, para que possamos trabalhar com a diferença, com a diversidade, de maneira que isso não seja uma desvantagem, mas um ganho, criando uma sociedade mais solidária, igualitária e com oportunidades para todos. É essa a grande proposta da inclusão.

Atuando no Pibid, observamos que é possível perceber por parte dos alunos um novo olhar para o amigo com deficiência, uma busca maior de aproximação e respeito.

Apontamos que, no momento do recreio, na Escola 1, por exemplo, os alunos ficavam correndo, agitados, com brincadeiras indevidas e para buscar sanar essa situação iniciamos as *Estações de jogos*. Primeiramente, Jogo de Dama, para uma sondagem da aceitação dos alunos. Com o passar do tempo, os alunos foram mostrando o interesse pelos jogos. Além do recreio mais calmo, também estamos trabalhando por meio das *Estações de jogos* os aspectos cognitivo, afetivo, metacognitivo, pessoal e interpessoal. Percebemos que o ganho não foi somente para o aluno com necessidade especial, mas para todos.

Ainda na Escola 1, foi possível, por meio da colaboração das bolsistas, da supervisora e da coordenadora de área, trabalhar o processo de leitura, história em sequência e sistema monetário brasileiro com as crianças que necessitavam, elaborar a Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento dos alunos que possuem o PDI, realizar atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo, principalmente habilidades matemáticas e conhecimento de leitura e escrita dos alunos que possuíam dificuldades nesses aspectos.

Já na Escola 2 foi organizado e elaborado toda a documentação necessária (PDIs e perfis dos alunos) para realizar o Atendimento Educacional Especial. Também foi possível realizar a adaptação de material para alunos com deficiência visual, além de aplicação de jogos pedagógicos para estimular desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Convém salientar que os profissionais que atuam em ambas as instituições escolares, por causa da inserção do Pibid, passaram a buscar mais estratégias, troca de informações e adaptações, para cada vez mais inserir o aluno no processo de aprendizagem.

Sabemos que estamos caminhando para o sucesso de todo este processo, mas também sabemos que não é um processo fácil. Como nos demonstra as palavras de (GARCIA, 1994, p. 64): “[...] a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer - com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente”.

A inclusão nos traz um olhar para a mudança, para a adaptação de “velhos hábitos” e isso faz com que voltemos esse olhar para nós mesmos e para a escola. Profissionalmente está nos proporcionando um enriquecimento. A cada dia procuramos estratégias que irão auxiliar o aluno na eliminação de barreiras em seu processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia e envolvimento em busca de uma melhor qualidade de vida.

Dessa forma, para os professores que já estão atuando, está trazendo e irá trazer grande auxílio. E o mais importante de tudo, é que os alunos cada vez mais participam do seu processo de aprendizagem. Podemos dizer que o Pibid está fazendo a diferença não só para as escolas, mas para todos os envolvidos.

Por fim, com relação à Educação Inclusiva, é importante que incorporemos

à prática educacional valores e concepções diferenciadas sobre o processo de ensino aprendizagem de toda e qualquer criança. Tais valores e concepções necessitam ser inseridos na escola, provocando, assim, uma transformação ideológica do que, hoje, pensamos ser Educação. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade e “esquecer” padrões cruelmente enrijecidos pela sociedade e o PIBID, na perspectiva de valorizar e aprimorar a formação docente de nossos futuros professores, corrobora para que consigamos inserir na realidade escolar tal mudança ideológica, proporcionando o diálogo e a troca de saberes entre universidade, comunidade e escola.

Considerações finais

Precisamos entender que a Inclusão, a diversidade, as diferenças humanas existem em “todos” e está em “todo” lugar. Basta que nos sensibilizemos para vê-las, inclusive, em nós mesmos. Olhar para a diversidade significa compreender um pouco do mundo e um pouco de nós e, assim, buscar exercer o que chamamos de construção da cidadania.

Que pensemos na Inclusão como algo realizável. Que pensemos na Sociedade como um pensamento mutável e, por isso, que há esperança de mudarmos o olhar social preconceituoso para um olhar social amável, democrático e sensível perante as nossas próprias dificuldades e perante as dificuldades alheias. Que idealizemos e façamos uma Escola que priorize o aluno, que inspire a troca de experiências e vivências, que confronte formas (des)iguais de comportamentos e de pensamentos, que busque metodologias interativas e estimulantes, que faça do (re)conhecimento da diversidade uma estratégia para a aprendizagem e que conceba a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Enfim, é preciso sair das discussões entre quatro paredes, e partir para um “agir” inclusivo, pois, enquanto só debatermos sobre o termo sem sair de nossa realidade, sem, de fato, buscar compreender o Outro, continuaremos a propagar os ideais da exclusão (SASSAKI, 1997). O único ato necessário para a perpetuação da exclusão é que as pessoas a favor da Inclusão se omitam.

É preciso que assumamos a estranheza e vulnerabilidade que somos, para que nos desinstalemos e possamos receber o outro. A ideia da hospitalidade parece servir bem a esse propósito, pois permite a acolhida ao outro, estrangeiro e desconhecido, preservando-o em suas condições idiossincráticas e tornando possível a com-vivência. (CAVANELLAS, 2000, p. 21)

Este precisa ser o viés da inclusão: o viés da hospitalidade, onde o amoldamento e a imitação dão lugar à participação, ao participar com o outro, reconhecendo-o e confirmando-o em sua singularidade. (CAVANELLAS, 2000, p. 22)

Como vimos, é possível romper com a lógica do individualismo e com a lógica da exclusão social e partir para a lógica da solidariedade.

Precisamos entender que as diferenças não podem ser classificadas, categorizadas e rotuladas como “melhores” ou “piores” e, assim, perceberemos que as diversidades – de aprendizagem, de linguagem, de locomoção, de sexualidade, de gênero, de corpo, de idade, de classe social, entre outras – são inerentes aos seres humanos, mais que isso, são a possibilidade de “estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p. 26).

Dessa forma, saberemos dar o verdadeiro valor às nossas crianças, à escola e a toda a diversidade existente na sociedade e, assim, poderemos lutar não para sermos normais ou para sermos curados, mas apenas para sermos nós mesmos (PONTIGGIA, 2002); e, assim, transitarmos livres e confortáveis pela vida (FERREIRA; GUIMARÃES, 2006).

Referências

- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação – *Revista Centros de Educação*, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- BRASIL. CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Relatório de Gestão 2009-2011*. Brasília: MEC, 2011.
- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, set., p. 29-40, 1998.
- CARVALHO, E. R. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CAVANELLAS, L. B. Educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 18-23, 2000.
- CHAPOULIE, J. M.; BRIAND, J. P. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, v. 47, p. 11-50, 1994.
- DUARTE, E.; SANTOS, T. P. A inclusão e a lei orgânica de assistência social. *Revista Integração*, São Paulo, ano 14, Edição Especial, p. 23-26, 2002.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GARCIA, P. B. Paradigma em crise e a educação. IN: BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.
- JANNUZZI, G. de M. Políticas públicas de educação especial. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, p. 8-10, 1992.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 15-30.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PONTIGGIA, G. *Nascer duas vezes*. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. A inclusão é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 15-34.

A prática educacional emancipadora pelo saber da experiência

Renato Melo

1 Saberes e práticas educacionais

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (Pibid) já é uma realidade estruturada em algumas escolas públicas do Brasil. A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), assumindo o seu compromisso com a formação de profissionais na esfera da educação, procura implementar o projeto institucional *As licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes*. A formação superior de estudantes nas licenciaturas deve necessariamente ser cotejada com a experiência assimilada em uma prática docente no âmbito da Educação Básica.

O saber acumulado numa prática emancipadora serve de parâmetro para os licenciandos que vislumbram a aplicação dinâmica das teorias aprendidas no espaço acadêmico. A prática docente unida de forma dialética aos saberes e reflexões oriundos da esfera básica de ensino racionaliza as demandas públicas de educação de qualidade. As alunas e os alunos das licenciaturas que se colocam nesse fluxo dialético de conhecimento, que se opera de forma dialógica, tendem a ser mais criativos nas aplicações dos conteúdos e mais efetivos na resolução de problemas.

A partir da Lei n. 12.796/2013, o Pibid se estabelece como uma política pública que vem somar às inúmeras experiências inovadoras produzidas pelos vários atores sociais ligados à educação. Tendo a missão de incentivar e qualificar a formação de futuros docentes para atuarem na Educação Básica, o Pibid pretende equacionar os subprodutos derivados da elevada estratificação educacional do Brasil, diminuindo os reflexos que são mediados pela diferença

econômica, social e cultural. Esse programa propicia a integração dinâmica da educação superior com a educação básica, focando o ato de aprender e ensinar como eixo norteador do processo construtivo do saber, pois, como afirma Platão (2010), em *O banquete*, um espírito pleno, “de sabedoria”, não passa de forma mecânica para um outro espírito em formação.

As exigências de ensino que se operam pela rapidez das transformações na modernidade impõem reflexões factíveis e inteligentes consoante ao novo público consumidor de objetos do pensamento. No processo de democratização e de construção do conhecimento, que vem sendo estruturado nas últimas décadas no Brasil, se por um lado se amplia o número de sujeitos partícipes da esfera da educação com seus produtos e resultados, por outro se explicitam novos limites de gestão e de formação básica.

O sistema educacional brasileiro mostrou uma notável melhoria e rápida expansão nas últimas décadas. As matrículas vêm crescendo em todos os níveis, chegando a uma média de três vezes mais nas últimas quatro décadas. Se o Ensino Fundamental está duplicando desde os anos de 1970, chama-nos atenção o extraordinário aumento de graduados no Ensino Superior, quando no final do século anterior teve um crescimento em torno de cinco vezes comparado com o período imediatamente precedente. No entanto, os incrementos mais notáveis ocorreram no Ensino Médio e na denominada Educação Infantil. Basta observar que a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos de idade subiu de 86% para 96% entre 1991 e 2000, e o acesso à escola se tornou praticamente universal (SILVA, 2003).

Essa universalização do ensino se desdobra em aumento de matrículas no Ensino Fundamental enquanto o número absoluto de crianças vem diminuindo. Isso implica em duas consequências imediatas: a primeira prefigura na exigência de maior dinamicidade da escola e do corpo docente; e a segunda possibilita que os governos procedam com políticas eficazes para reter esse alunado, pois a construção de escolas com sua pesada infraestrutura deixa de ser a meta principal do dinheiro arrecadado pelos impostos.

Nesse sentido, ocorre a transferência de capitais do setor da construção para os departamentos que planejam o processo didático. Esse fenômeno no sistema

educacional brasileiro potencializa investimentos inteligentes direcionados para a infraestrutura pedagógica, dinamizando o capital financeiro. O Estado pode e deve planejar políticas de ensino com a maior previsão de custos e resultados, pois ele tem os números das estatísticas educacionais conjugado com os esforços dos gestores públicos. De fato, a redução do número absoluto de matrículas no Ensino Fundamental possibilita um interstício maior para o planejamento educacional, amparados por dados estatísticos mais confiáveis e mais próximos da realidade. O planejamento estatal conjugado com as experiências e ações dos gestores públicos locais podem fazer do Brasil uma nação que vislumbre um salto de qualidade equivalente aos seus congêneres internacionais.

2 Capitais e experiências na educação

Pensar o Pibid como política de educação do Estado brasileiro implica fazer uma análise de seu processo estruturador e refletir sobre os resultados verificados até agora. Faz-se necessário perceber as mudanças sociais e culturais ocorridas na sociedade e nos sujeitos do conhecimento, bem como apreender como as melhorias ligadas ao bem-estar social conjugam os esforços de adequação pedagógica. Para empreender a análise do Pibid e verificar seus limites e avanços, utilizaremos os dados e impressões recolhidas por nós durante as oficinas realizadas em duas escolas públicas no município de Barbacena, Minas Gerais. As oficinas executadas pelos alunos bolsistas do curso de Ciências Sociais da UEMG serão discutidas tendo como modelo analítico os conceitos de Pierre Bourdieu trabalhados segundo os mecanismos de vantagens na competição escolar e o conceito de experiência (*Erfahrung*) de Walter Benjamin.

De acordo com Bourdieu (1996), existem três tipos de capitais que são utilizados como recurso na competição escolar. O primeiro recurso é constituído de capital econômico, indicado pela renda ou pela riqueza da família. Esse capital possibilita vantagens às crianças e jovens por disponibilizar, por exemplo, materiais didáticos extraescolares, tais como computadores, *internet* e um lugar adequado para estudar. Os recursos financeiros disponibilizados suficientemente permitem a cobertura direta de custos com mensalidades, taxas escolares,

transportes, aquisição de materiais curriculares e aulas de reforço.

O segundo tipo de capital é conhecido como cultural, entendendo como o conjunto de conhecimentos, gostos e comportamentos que são reconhecidos e recompensados pelo sistema escolar. Crianças e jovens que têm acesso a espetáculos teatrais e de danças, que frequentam audição de músicas instrumentais e que fazem viagens de turismo e visitam museus (de arte, de história e/ou ciências), assimilam elementos culturais valorizados pela escola. Explica-se, por suposição, que crianças com baixo capital cultural possuem pior desempenho na escola, o que as levam à reprovação e pode redundar na evasão. Entre outros indicadores do capital cultural, podemos lançar mão do nível educacional dos membros adultos da família, principalmente dos pais. Supõe-se que os pais com taxas de escolarização mais altas estariam mais preparados para transmitir aos filhos aquelas disposições socialmente valorizadas, e que no âmbito privado estariam mais habilitados a auxiliar o aprendizado dos filhos.

O terceiro e último tipo de capital defendido por Bourdieu (1996) é o capital social familiar, definido por sua função e que consiste em aspectos da “estrutura social que facilitam a ação dos indivíduos dentro dessa estrutura” (SILVA, 2003, p. 116). Para as crianças, o capital social reside nas relações dessas com os pais e outros membros adultos das famílias, concretizado na presença física ordinária e na atenção dispensadas aos seus desejos e angústias, bem como nas suas necessidades regulares. Por esse parâmetro, verificamos que o capital social funciona como uma espécie de filtro que converte o capital econômico e o capital cultural em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças e jovens.

Para maior maleabilidade da análise definiremos agora o conceito de experiência. Para Walter Benjamin (2000a), a experiência (*Erfahrung*) é um traço enraizado na cultura que pertence à tradição, tanto na vida privada como na vida coletiva. Ela se caracteriza pela acumulação de dados na memória, com frequência, inconscientes. Benjamin fundamenta o conceito de experiência na teoria sobre a memória involuntária de Proust e na crítica dos trabalhos de Baudelaire. A *Erfahrung*, a experiência, processa-se num propósito antirrepetitivo. O contrário é simbolizado no autômato, indivíduo sem sensibilidade porque perdeu a experiência devido ao seu ajustamento no trabalho no sistema capitalista.

Para Benjamin (2000a), o conceito de experiência (*Erfahrung*) se opõe e contrasta com o de experiência vivida (*Erlebnis*). Ou seja, experiência (*Erfahrung*) não se confunde com experiência vivida (*Erlebnis*) ou vivência. A experiência vivida está num nível psicológico imediato e se projeta isoladamente no indivíduo moderno. O cotidiano na modernidade se caracteriza pela onda de choques corporais, resultado do fenômeno das massas urbanas.

O conceito de experiência sofreu modificações ao longo da escrita benjaminiana. No primeiro sentido, Benjamin contestou a banalização dos entusiasmos juvenis contra a experiência dos adultos (BENJAMIN, 1984). Mais tarde, o conceito se projetou no reconhecimento do saber contido na história que funciona como metáfora, contada pelo idoso no texto *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 1994). O tema da experiência será retomado nos anos de 1930 em vários ensaios, principalmente em *O narrador* (1994) e *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1975a). No entanto, esse tema perpassa outros textos. O ensaio *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* (2000b), consagrado à percepção visual e tátil das obras de artes, e que forma um paralelo ao texto *O narrador*, demarca o declínio da aura e a experiência do momento de culto a ela ligado.

Um momento em que a experiência do discurso narrativo se projeta com bastante originalidade é a Idade Média, quando os mestres de ofício, antes de se tornarem sedentários, eram aprendizes que perambulavam pelas oficinas aprendendo as profissões. “Cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro” (BENJAMIN, 1994, p. 199). A experiência da profissão e também da tradição eram repassadas para o aprendiz tanto na oficina quanto na casa do mestre.¹

Dentro desse ambiente histórico-cultural, o saber acumulado pelo mestre era transmitido aos aprendizes e jornaleiros medievais. Nesse apreender da cultura enraizada na tradição oral, assimilada nas oficinas pelos aprendizes e jornaleiros, estabelecia-se uma cumplicidade orgânica. Esse aprendiz, para se tornar um mestre-artesão, antes de um bom narrador, tinha que elaborar uma obra de arte

1 Esta cumplicidade entre mestre e aprendiz se desfará no período moderno com a acumulação originária de capital, em que uma concorrência se substancializará dentro das corporações e mesmo entre as oficinas. Ver Darnton (1986).

bastante original, ou seja, uma Obra-Prima, tal como utilizado na classificação de obras de arte hoje em dia. Mas, no final da Idade Média, a obra-prima era aquela que mostrava o máximo de competência de seu autor, coroando a formação do aprendiz que tinha iniciado a profissão quando criança.

Uma obra de arte, no passado, era julgada pelos critérios de fabricação por uma junta de artesãos que dominavam as técnicas necessárias à produção. Os critérios de julgamento de uma obra de arte, a partir do período moderno, são mais diversos e menos precisos. Além disso, os julgadores de hoje não precisam, necessariamente, dominar as técnicas de execução de uma obra, como o era no passado. Antes de os mestres sedentários serem exímios narradores e portadores de conhecimentos sábios, foram, no passado, aprendizes ambulantes. A oficina medieval contribuiu para que a experiência do viajante e do sedentário se interpenetrasse. A oficina medieval era o lugar por excelência onde se processava a cultura.

Devemos depreender da obra de Benjamin de que as crianças seriam o elo natural de aprender e repassar a experiência adquirida da “sabedoria dos antigos” (*Sapientia Veterum*). A partir do momento em que foram exploradas nas fábricas dos setecentos, até mesmo antes de completarem dez anos de idade, fica claro que a *Erfahrung* começou a padecer por falta de quem a transmitisse.

3 A experiência com o ato de ensinar

Na modernidade, somente quando o campo da expectativa começa a se afastar da experiência de outrora é que conseguimos compreendê-la como um tempo novo (KOSELLECK *apud* HABERMAS, 2000). Na época moderna, amplia-se progressivamente a diferença entre experiência e expectativa. A modernidade só se deixa compreender como um tempo novo desde o momento em que as expectativas começam a se afastar cada vez mais de todas as experiências realizadas. O campo de experiências legadas pelas gerações passadas é ocupado pela vivência moderna do progresso, que tem no “horizonte de expectativa” uma qualidade histórica nova (KOSELLECK *apud* HABERMAS, 2000). Quando nos apropriamos de experiências passadas para nos orientarmos em direção ao futuro, “o autêntico presente se preserva como local de prosseguimento da tradição e da

inovação, visto que uma não é possível sem a outra, e ambas se amalgamam na objetividade de um contexto histórico-receptivo” (HABERMAS, 2000, p. 21).

A escola moderna vive um momento novo, refletindo as transformações econômicas, sociais e tecnológicas. Dessa forma, a escola se afasta das antigas experiências e geram expectativas de novos produtos intelectuais. Quando esses produtos não se adéquam à demanda discente, novas crises se processam na educação, pois a crítica originada num juízo prático gera o imperativo categórico de estabelecer um pensamento racional de acordo com os anseios dos indivíduos. Esse princípio já tinha sido descoberto por Sócrates ao afirmar: “Se sou um, é melhor estar em desacordo com o mundo do que estar em desacordo comigo mesmo” (LAFER, 2005, p. 17). Se a escola não souber estabelecer um vínculo do saber racional de acordo com a clientela educacional, poderá redundar em fracasso o seu modelo de ensino.

A obrigatoriedade do conteúdo de Sociologia no currículo do Ensino Médio foi implantada na LDB em 2006 pela exigência do Conselho Nacional de Educação. A Universidade do Estado de Minas Gerais, por meio de seu projeto institucional, objetiva melhorar o perfil dos nossos licenciandos em Ciências Sociais para atender à demanda crescente desses profissionais. Os alunos participantes do Pibid foram iniciados no exercício da didática acadêmica abordando estratégias variadas com especial atenção para o uso dos novos instrumentos pedagógicos.

A Escola Estadual Amilcar Savassi, localizada na cidade de Barbacena, foi escolhida para aplicação teórica e prática do Pibid, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa instituição estava abaixo das expectativas. Essa escola se localiza num bairro de classe média e já foi conhecida algumas décadas atrás como referência no ensino da cidade. No entanto, como a maioria das escolas públicas do município, a sua clientela pertence aos estratos de capital econômico baixo. A partir da política educacional implementada nessa instituição pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, para a recepção de alunos com deficiência, bem como da “obrigatoriedade” de receber alunos provenientes de outras escolas da região que tinham “problemas de comportamento”, segundo as falas mais comuns dos professores, promoveu um declínio no rendimento médio do alunado. Esses motivos serviram como

estímulo para que escolhessemos essa escola.

Foram sugeridas três oficinas com temas ligados às Ciências Sociais para serem trabalhados na escola uma vez por semana: 1) estratificação social, mobilidade social e a nova classe média; 2) conflitos sociais e desigualdades sociais; e 3) preconceitos sociais. Antes de cada oficina, os alunos bolsistas pesquisaram sobre o tema e debateram-no em círculo com a presença do professor coordenador de área e da professora supervisora. A experiência do supervisor decorrente de sua prática sempre traz alguns elementos que potencializam o debate e a reflexão do conteúdo a ser administrado. Após a discussão dos temas e conteúdos que deveriam ser compartilhados nas oficinas, foi exigido de cada bolsista a preparação de um plano de trabalho para ser executado.

Os bolsistas aprofundaram as pesquisas dos temas com leituras de apoio e adequaram os métodos tendo como objetivo os alunos do Ensino Médio. De acordo com os professores da escola, foi percebida uma sensível melhora dos alunos participantes das oficinas. Depois da última oficina, que trata da questão do preconceito, foi sugerido que fosse produzido um pequeno documentário com um profissional da área de Ciências Sociais abordando o tema desenvolvido. Os alunos da Escola Estadual Amílcar Savassi ficaram com a responsabilidade de preparar as perguntas a serem feitas ao profissional que seria entrevistado.

A coordenação das falas e intervenções foi orientada pelos bolsistas do Pibid. Tivemos como desdobramento desse trabalho em equipe um documentário tratando do preconceito social e dos desafios propostos aos novos profissionais das Ciências Sociais. Sobressaiu nesse trabalho a preocupação com a emergência de diversos conflitos sociais na contemporaneidade. Foi percebido como o comportamento da vivência se apropria de forma violenta das expressões das experiências. É relevante destacar que os alunos alvos do projeto, ao se colocarem como mediadores do método nas entrevistas, perceberam-se como produtores ativos do processo ensino/aprendizagem.

A implementação do Pibid na escola ofereceu a oportunidade de qualificar as discussões na área de ciências humanas e sociais. Os alunos da escola que participaram do projeto demonstraram acentuado progresso nas atividades escolares e sociais. Os licenciandos bolsistas aprenderam a fazer planos de aula,

plano de curso, organizar oficinas, produzir sítios na rede mundial de computadores e foram iniciados na produção de documentário para fins pedagógicos. Eles foram incentivados a criar estratégias e métodos de apoio para suprir as deficiências decorrentes da ausência de capital econômico e cultural da clientela escolar.

O documentário e a produção de uma página na rede mundial de computadores podem ser percebidos como elementos didáticos que enriquecem o conteúdo a ser administrado. Dessa forma, as aulas são estruturadas com uma característica mais dinâmica e produtiva. Como consequência do trabalho na instituição, tivemos alunos ativos produtores de saber. Nessa experiência, acreditamos que houve um incremento formal e de conteúdo no programa. A professora supervisora do programa foi auxiliada na adequação dos métodos didáticos para intermediação do conteúdo, bem como foi orientada para o uso eficiente dos instrumentos pedagógicos.

Acreditando no sucesso e no compromisso da tarefa educacional, implementamos também o Pibid na Escola Estadual Henrique Diniz, localizada no bairro Boa Vista, em Barbacena. Nessa instituição, após selecionarmos três projetos dos seis elaborados pelos bolsistas “pibidianos”, iniciamos o programa na parte da tarde, três vezes por semana. Devido o apoio da escola e dos funcionários, conseguimos uma boa adesão dos alunos e alunas. A escola atende a um público proveniente de área de risco social, com um número significativo de mães adolescentes. O corpo docente dessa escola, consciente de seu trabalho e de sua tarefa de promover conhecimento em situações adversas, não mede esforços na busca do bem-estar da sociedade escolar, pautado sempre em princípios éticos e morais. Os professores, dentro de suas possibilidades, procedem com mecanismos inclusivos tentando suprir as lacunas deixadas pelo capital social discente.

Os docentes buscam desenvolver uma postura crítica no alunado, privilegiando o raciocínio lógico aliado a uma postura analítica do conteúdo. Espera-se que ao final do Ensino Médio as habilidades necessárias tenham atingido seu objetivo, inserindo pessoas qualificadas e íntegras para suprir as exigências da sociedade. A construção de novos tempos na escola deverá ter como pressuposto o processo dinâmico característico do saber, ou seja, deve levar em conta os fatores

intrínsecos e extrínsecos ao conhecimento, que, antes de serem vistos como obstáculos, devem ser alcançados como vertente enriquecedora no processo de aprendizagem. A diversidade cultural, social e étnica precisa receber o olhar perscrutador do professor, que detém um conhecimento já estabelecido pela experiência. Ele pode mobilizar o que se apresenta de forma diferente e adverso para as categorias de valores inteligentes, pois acumulou um saber forjado num capital cultural consoante a experiência do ato de ensinar.

Nas três oficinas trabalhadas pelos bolsistas do Pibid, tivemos a troca de experiências focadas nas relações sociais que se conformam no espaço da educação. Num segundo momento, pensamos qual a demanda de conhecimento da escola pública e como essa demanda concatenaria com o saber produzido na universidade. Após alguns encontros cercados de debates e reflexões, elegemos trabalhos que atenderiam à comunidade no seu espectro de formação e de qualificação em médio prazo. A análise, o debate e a reflexão entre o professor coordenador, o supervisor e alunos do Pibid se processaram por meio de temas ligados à Sociologia da Educação, privilegiando o viés da inclusão social.

Devemos observar que, embora cheguemos prontos na escola com as nossas propostas teóricas e com temáticas engendradas nas Ciências Sociais, é o espaço escolar, com as suas necessidades, experiências e dilemas inerentes ao campo do saber, que nos apontam os horizontes de expectativas. É oportuno frisar que os alunos universitários já trazem consigo algumas experiências que, ao serem trabalhadas com métodos e aprofundamentos de conteúdos, tornam-se adequadas para a aplicação. Esse conhecimento foi percebido de forma imediata e potencializado nas três oficinas inicialmente oferecidas.

A sensibilidade de operação quando se faz o diagnóstico da escola, exige uma rápida presença de espírito, porque esse momento é um dos mais importantes, pois alinha os nossos interesses e conhecimentos à demanda da escola e de seu corpo docente. Contudo esse trabalho só se efetiva com êxito se os alunos do programa se sentem investidos do reconhecimento de que são capazes. Dessa forma, entra em conjunção o saber produzido na universidade, discutido e compartilhado pelo professor que deve atuar como mediador, o conhecimento adquirido pelos licenciados em suas jornadas de estudo, o saber do professor

supervisor da escola que está fundamentado numa prática dinâmica e criativa, e o conhecimento das demais pessoas envolvidas com o espaço escolar tais como o do diretor, da pedagoga e dos demais funcionários. Qualquer lacuna originada num desses agentes ou setores da educação pode provocar desalinho e resultado insatisfatório. O bom rendimento e resultado salutar que tivemos na Escola Estadual Henrique Diniz se deveram à harmonia e ao concerto das ações das pessoas envolvidas.

Tendo a Escola Estadual Henrique Diniz necessidades de profissionais que dominem e trabalhem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e como a direção escolar não encontrou professores habilitados para trabalhar esse conteúdo, duas alunas bolsistas se prontificaram a oferecer uma oficina de Sociologia da Educação com ênfase em Libras. O objetivo era discutir com os alunos os mecanismos de inclusão social utilizando o conhecimento proporcionado pela Sociologia vinculado ao método e conteúdo de Libras. Essa oficina foi uma das mais dinâmicas e com resultados imediatos, pois osicineiros começaram a se comunicar usando os sinais aprendidos com os alunos da escola que são surdos. É perceptível o aumento de pessoas conversando por meio da Libras, o que aumenta a autoestima dos alunos deficientes e serve como estímulo para que permaneçam na escola, diminuindo o número da evasão na educação básica.

A outra oficina que centralizou os esforços na teoria da Sociologia da Educação foi a que trabalhou a inclusão por meio do domínio do idioma inglês. Sendo essa oficina uma demanda da comunidade escolar, procurou-se dar ênfase aos temas da Sociologia conjugado com o aprendizado do inglês. No entanto, o baixo conhecimento dessa língua estrangeira postergou a confluência com o conteúdo das Ciências Sociais. Sendo um conteúdo de exigência básica nos exames dos vestibulares das universidades públicas, objetivaram-se estratégias didáticas que fossem adequadas à clientela escolar. A evidência do baixo capital financeiro, ao se expressar na formação de alunas e alunos, não pode deixar indiferente alguém que se propõem educar. Esses desafios são inerentes à docência e devem ser superados constantemente para quem almeja uma sociedade plural e integradora.

Oferecidas também no contraturno da escola, acreditávamos e continuamos

a acreditar que o domínio de um idioma estrangeiro possibilita um relativo diferencial de inclusão social e importante degrau na ascensão profissional. A problematização dos fatos sociais e seus arranjos numa sociedade de classes são desdobrados também pelo conhecimento da língua do outro. Dessa forma, uma língua estrangeira serve como veículo de socialização dentro do mesmo território, sendo exigido o mínimo nas relações econômicas, nas novas mídias, no funcionamento e instrumentalização das redes sociais, enfim, na apropriação e crítica da indústria cultural.

Priorizando a Sociologia da Arte, a terceira oficina direcionou as ações para o conhecimento e reflexão sobre o gênero canção. Em decorrência da massificação da música ligeira, segundo o pensamento de Horkheimer e Adorno (1985), torna-se urgente refletir os caminhos que a composição e a música assumem na sociedade contemporânea. Essa oficina procurou enfatizar os diversos papéis atribuídos aos diversos sujeitos na vida social e cultural. A oficina trabalhou com o despertar lúdico dos alunos e mostrou a complexidade dos fenômenos inerentes à Sociologia da Música.

Os licenciandos demonstraram como alguns acontecimentos importantes de nossas vidas passam pela associação do som, melodia ou letra de uma música. A música tem a capacidade de nos remeter a fatos e emoções, tal como o conto *Omelete de Amoras* narrada por Benjamin (2000a) ou a lembrança da “madelaine” da infância de Proust (2010). Buscou-se apontar para a contribuição da análise das canções para o aprimoramento da leitura, da comunicação, de ferramenta para a sociabilidade e de instrumento de interpretação das representações sociais.

Foram focalizados os assujeitamentos e preconceitos presentes em algumas letras de músicas, bem como variados processos de fetichização de canções que inibem a emancipação e a crítica. A oficina atende à necessidade de criticidade em relação aos produtos culturais e, ao mesmo tempo, possibilitou uma reflexão analítica dos textos e discursos presentes em concursos e exames vestibulares. Nesse sentido, esse tipo de oficina atende a uma necessidade social de pertencimento coletivo e prepara os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e/ou os qualifica para as provas de aptidão futuras em concursos públicos.

O Pibid pode, a partir da apropriação de experiências passadas, apontar para diretrizes consoantes às novas expectativas, pois percebe que a tradição possui elementos do “senso comum”, entendendo esse conceito como os significados partilhados pela comunidade, na acepção de Hannah Arendt (2005) que apontam para a ressignificação do mundo da vida. O amálgama do novo com a experiência de outrora se forja na educação privilegiando o saber acumulado dos mais experientes com a inovação exigida pelos sujeitos que querem conhecer.

A clientela das escolas estaduais e municipais normalmente possui baixo capital econômico, pois a maioria das famílias é formada por trabalhadoras e trabalhadores do setor de comércio ou de ofícios que necessitam de mão de obra pesada. Se o capital econômico se expressa no cultural, os pais e filhos que não dispõem desse recurso na vantagem escolar buscam outros mecanismos de reconhecimento social. A classe trabalhadora se legitima por invenções e criatividade que nem sempre tem identificação da escola. Essa escola, que é também formadora da ideologia do Estado, tem dificuldade em assimilar o gosto e conhecimento produzidos pelo saber da experiência ou pelo estado de vivência de sua clientela de baixo poder aquisitivo, pois utiliza como modelo e medida os padrões consagrados pela cultura dominante.

Muitos profissionais da educação, em todos os seus níveis, têm dificuldades em criticar esses modelos dominantes, retransmitindo-os de forma reflexa e sem crítica. Esses profissionais têm relutância em perceber o diálogo entre a cultura elitista e a cultura popular. Mais do que isso, não percebem que a cultura popular é um vetor de inspiração e criação da cultura que se cerca de valores reconhecidos socialmente. Ora, é a cultura dominante que impõe os seus códigos de cognição, o que não elimina as expressões legítimas das classes subalternas.

O Pibid deve pensar sua estratégia de diálogo com a escola no sentido de que esta admita as expressões culturais oriunda da classe trabalhadora, e que veja nessas manifestações olhares diferentes que enriquecem a identidade do capital social. Se alguns alunos não têm a orientação direta dos pais nas tarefas escolares, e se esses alunos, na diversidade das situações conseguem rendimento médio na escola, isso demonstra grande capacidade de aprendizado e não limites na aptidão escolar. Os trabalhos educacionais, que são pensados

para serem efetivados no contraturno da escola pelos projetos do Pibid, surgem como uma opção na dinâmica do ensino. A filtragem do capital social pode receber novos arranjos quando se admite a importância das experiências culturais formadas nos *habitus* diários do povo.

Da mesma forma que havia uma cumplicidade orgânica entre aprendizes e jornalheiros nas oficinas medievais, na qual se processava o aprendizado do ofício e da cultura, as oficinas do Pibid devem ser o espaço de troca de experiências consolidada no ato de ensinar. E a escola é o espaço geográfico público privilegiado na qual se entrelaça o saber testado e admitido para o aprimoramento intelectual. Os licenciandos, depois de serem aprendizes na universidade, devem construir o seu trabalho na prática da escola pública, devem mostrar o plano de trabalho de sua obra de ensino, reconhecida e avaliada pelos professores orientadores e aceita pelo público da escola básica. O reconhecimento da obra prima na Idade Média era efetivado pelos mestres consagrados em seus ofícios, enquanto que nas oficinas “pibidianas” a apreciação da obra licenciada envolve também os alunos desejosos de conhecimento.

Conclusão

A elaboração de novas estratégias e apoios didáticos, aplicados nas oficinas, coloca os alunos bolsistas e a instituição participante do programa como sujeitos construtores de conhecimento. O domínio da linguagem acadêmica tradicional por meio dos conceitos das ciências sociais, bem como o manuseio de novas tecnologias, proporciona um intercâmbio mais eficiente de saberes gerados nas universidades. Aliados à experiência e às práticas docentes, esse intercâmbio se processa de forma dualista e dinâmica, empoderando os agentes sociais antes marginalizados.

A produção e uso de novas mídias e de materiais imagéticos pelos alunos bolsistas e pelos alunos da escola básica contribui para a fixação do conteúdo ministrado e mostra as diversas formas de operacionalizar as discussões acadêmicas. As estratégias didáticas e materiais de apoio utilizados durante o processo de aplicação do programa, ao serem compartilhados pelos alunos do

Pibid em congressos, seminários e semanas culturais e científicas, abrem novas janelas de oportunidades criadoras de saberes e práticas docentes.

O compromisso dos atores envolvidos no programa, bem como o das coordenações institucionais, dos coordenadores de área e dos supervisores das escolas, deve caminhar junto para que o trabalho se torne eficiente com o público consumidor de saber. A partir de nossa vivência na escola, vimos que o Pibid se mostra consistente para melhorar a qualificação de nossos discentes. Num país que precisa urgentemente aprimorar as formas de ensino, pesquisa e extensão, o programa coordenado pela Capes se reveste de fundamento operacional e autoridade acadêmica para qualificar nossos futuros docentes.

Se a água da sabedoria ainda está turva pela cicuta que margeia o rio, representada no Brasil pelo processo acentuado de estratificação social, acreditamos que o Pibid contribui para clarear os espíritos inquietos que anseiam se abeberar de conhecimento.

Referências

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1975a. p. 35- 62.

BENJAMIN, W. Experiência. In: *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p. 21-25.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas, V. 1. p. 114-119.

BENJAMIN, W. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas, V. 1. p. 197-221.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000a. Obras Escolhidas Vol. 2.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, T. *et al. Teoria da cultura de massa*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. p. 221-254.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

DARNTON, R. Os trabalhadores se revoltam: o grande massacre de gatos na Rua

Saint-Severin: In: *O grande massacre de gatos*. Trad. Sônica Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 103-139.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAFER, C. A dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 9-27.

PLATÃO. *O banquete*. Trad. Edson Bini e Albertino Pinheiro. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

PROUST, M. *No caminho de Swann*. Em busca do tempo perdido. Trad. Fernando Py. São Paulo: Abril, 2010.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

Para que ter pés se tenho asas para voar?

Rosvita Kolb Benardes

Introdução

Este artigo apresenta um relato de um grupo de alunas do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em sua experiência docente na Escola Municipal Florestan Fernandes. A proposta feita aos alunos consiste da criação de um caderno de artista, no qual cada aluno bolsista registra as suas experiências poéticas e estéticas, usando não só a escrita, mas o desenho, a fotografia e as colagens. O referencial teórico central dessa proposta é Walter Benjamin que apresenta o ato de rememorar como possibilidade para a reflexão que conduz a intervenções e construções para o tempo presente.

Entre os artistas plásticos o registro de reflexões, esboços, anotações diversas sobre suas produções é chamado de “caderno de artista” ou “livro de artista”. Para o pesquisador e professor Paulo Silveira (2001) o livro de artista “é o livro em que o artista é autor e livro-obra é a obra de arte dependente da estrutura de um livro”. (p. 47).

Na arte contemporânea é bastante comum o livro de artista. Os artistas brasileiros têm incorporado, desde os anos 1960 e 1970, esses livros ao seu trabalho usando os mais diversos materiais para sua obra-livro. Prática trazida do campo da arte, o caderno de artista foi incorporado à prática das alunas bolsistas do Pibid nessa experiência. No campo da educação, normalmente, a prática de registrar acontece pela escrita nos cadernos de planejamento dos docentes.

A reflexão aqui apresentada se refere a duas alunas pertencentes a um grupo de alunas que fazem parte do subprojeto *Ateliê de arte na escola*, do programa Pibid. No projeto *Ateliê de arte na escola* atuam dez alunos em duas escolas, uma municipal e a outra estadual, na cidade de Belo Horizonte, desde agosto

de 2012. O referido projeto conta com uma carga de trabalho de vinte horas mensais na escola com os alunos e oito horas de estudo e planejamento na escola e também na Escola Guignard. Faz parte do planejamento pedagógico realizado na Guignard, descrever, analisar o cotidiano educativo, registrando as experiências vividas com a arte no contexto das duas escolas.

1 Algumas referências

Para Benjamin (1995), a construção do passado é fundamental como ação para mudanças no presente. Inspirada pelo caminho do rememorar que esse autor aponta, apresento, neste artigo, para reflexão, o registro artístico “caderno de artista” de duas alunas bolsistas em sua experiência docente com o programa Pibid, na Escola Municipal Florestan Fernandes.

Localizei, como exemplo, alguns autores, como Madalena Freire (1983), com o seu livro *A paixão de conhecer o mundo*, Cecilia Warschauer, (1987), com seu livro *A roda e o registro: uma parceria entre professor, e conhecimento*, e Luciana Ostetto (2011), com o livro *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*, incorporam na sua prática docente o registro reflexivo.

Em uma linha muito semelhante, tem-se o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1995), que introduziu a fotografia como instrumento para documentação. Para o autor, as imagens podem dar visibilidade para as “cem formas” com as quais as crianças se relacionam com o mundo. Dessa forma, o registro fotográfico foi apresentado aos nossos alunos bolsistas como mais uma possibilidade de documentação voltada à reflexão.

Produzir um caderno de artista exige de nós uma predisposição para a reflexão constante, na qual a memória tem um papel fundamental. Exige um “refazer e um repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores”. KENSKI, 2004,p.137.In FAZENDA,I.(Org.)Isso nem sempre é simples, pois “a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente.”.KENSKI, 2004,p.137. In FAZENDA,I.(Org.)

Para dar início ao trabalho com o caderno de artista, escrevi o texto abaixo intitulando-o de *O caderno de capa dura*, com a intenção apontada por Kramer

(2006, p. 59) de que é “revelando que, no momento em que os estudantes contam, escrevem ou falam sobre a sua história vivida, têm a possibilidade de interagir e se inter-relacionar, refazendo caminhos, recompondo rastros para recontar a sua história”, tendo como exemplo desse processo a história vivida por mim.

2 O caderno de capa dura

Muitas e muitas vezes ficamos horas, sentados ao redor de uma mesa, com café e bolo, alimentando-nos com as histórias gravadas no caderno. Ele lia em voz alta, teatralmente, com o corpo todo, o conteúdo dos cadernos. Olhar os seus cadernos, ouvir as suas histórias como médico e antropólogo sobre o atendimento que fazia à população no interior de Goiás, me encantava. Alguns dias atrás, não sei por que, achei, no meio dos meus cadernos, a seguinte anotação:

Comprei um caderno novo, de capa dura, faminto. A ele se sucederam outros. E o meu diário não parou mais. O diário é como um álbum de fotografias. Sem fotos. Escritos esparsos. E mais os meus próprios desabafos deste tempo de “permanência no campo”. [...] repetidas vezes retomara o diário, compondo “reflexões de saudade”. A pesquisa, então, havia avançado. A cada novo “olhar” sobre o “álbum das imagens”, eu imprimia um novo traço de “lembranças”. (MICHALISZYN, 1988, p. 45)

Eu não tinha o hábito da escrita, mas ficou a marca, pois de onde vem o meu encantamento com os cadernos de registro, retomados na minha pesquisa de doutorado e na prática docente?

Talvez venha daí, do encantamento com o caderno de artista, que vivi alguns anos atrás e que hoje está incorporado a minha prática docente, no curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard e também nos cursos de formação continuada com professores. Vejo, assim, o caminho da docência artista: é preciso encantar a si para poder encantar o outro.

Para dar continuidade à prática do caderno de artista, selecionei alguns fragmentos produzidos pelas duas alunas do programa Pibid. O que elas escrevem? O que elas desenharam? Inspirada pelo caminho do recordar e também pela leitura das histórias narradas em *Infância em Berlim por volta de 1900*, em que Benjamin (1995) narra, já adulto, algumas experiências da sua infância, mergulho nas histórias narradas pelas duas estudantes.

3 Fragmentos da primeira história: *Treinando a semear*

Estou cercada, neste projeto, por seres de tamanhos variados, às vezes maiores do que eu, de cores variadas e de comunidades diferentes em suas expressões musicais. Como posso provocar nesses outros, de maneira mágica como sou provocada por meus professores, o resgate de suas autoestimas ou de suas identidades?

Percebo que a teoria é muito fácil de ser acumulada com os estudos de educadores brilhantes, teses e estágios cheios de experiências (boas ou más, porém de conteúdo muito rico). Mas esses frágeis alunos, talvez, estejam apenas interessados em um acolhimento, um abraço, ou um elogio sobre a cor azul do cabelo do personagem de seus desenhos. Estou ainda perdida, vivendo em meu mundo perfeito, cercado de pessoas perfeitas, morando em casas que nunca vão cair ou ser invadidas por uma enchente ou por pessoas não tão desejáveis.

Reconheço que nesse projeto do Pibid, estou tendo a oportunidade para construir o meu desejo, reconhecer o meu limite e dos meus colegas, para trabalhar na formação de uma equipe, para depois ser capaz de acolher essas sementinhas/alunos.

O projeto Pibid se sustenta por não estar ligado ao resultado, mas ao caminho, ao processo; e isso acolhe a minha busca. Assim, sinto que sou uma aluna da minha equipe. Todos os dias, aprendo com os meus colegas e com os professores da coordenação, eles sempre respeitam o meu tempo individual. (Tetê, 2012)

Os fragmentos de *Treinando a semear* apresentam um relato reflexivo de iniciação. É uma história de aprendiz na docência artista. A aluna, na sua ação de rememorar, revela uma escrita de si, trazendo questões éticas e estéticas da docência. Questiona o fato de se tornar artista-professora, em que a delicadeza, a escuta indicam caminhos, com a oportunidade de caminhar para si, para tomar consciência de seus percursos pessoais, afetivos e profissionais. É possível perceber, na sua narrativa, uma escrita comprometida com o outro. Um querer ser professora-artista, que vai além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada de uma “professora competente” ou até de uma “professora pesquisadora” (LOPONTE, 2005, p. 5). A aluna quebra essas imagens pasteurizadas, trazendo na sua escrita as suas incertezas, medos e desejos; imprimindo na sua narrativa a reflexão, na qual as questões relativas à subjetividade contribuem para o seu processo de formação. Na sua escrita, prevalece a “ideia de que a pessoa que se forma, forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida” (SOUZA, 2006, p. 163).



FIGURA 1 – Cuidador de Sementes

Técnica mista (travesseiro em organza, filó e voal com palha, ovo em barbotina de porcelana)

Fonte: TTÊ, 2012.



FIGURA 2 – Construir a desconstrução

Fonte: TTÊ, 2012.

4 Fragmentos da segunda história: *A cebola*

Pensar sobre o encontro no ateliê me aproxima do meu processo de cebola, das minhas várias cascas, da acidez dos meus ruídos, da poesia do Neruda onde sou rosa de água com escamas de cristal, da percepção do mundo através do olhar vagabundo de Ruben Alves. Despir das minhas cascas velhas e pensar que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Onde estou voando? Estou preocupada com as minhas asas.

Em roda, debaixo das árvores, na sombra conversamos sobre o voo, o diálogo foi surgindo, a troca, a delicadeza do amor, a descoberta de uma folha, a dor das perdas. Fui compartilhando as nossas buscas, os nossos questionamentos, falando do nosso processo, escutando o plano de voo de cada um.

A nós, artistas/estudantes/professoras, caberia descobrir qual a cor da aura de cada um. Já o João, aluno, trouxe uma pena, construiu um tinteiro e escreveu o seu nome com a sua pena/caneta. Depois, conversando com a professora da turma, soube que ele não escreve e nem lê e fiquei pensando “por que ele trouxe a escrita para sua produção artística?” Com um pedaço de mangueira ele criou um bambolê e pediu que eu fizesse um vídeo dele dançando com o objeto. Quando fomos gravar o vídeo, percebi que não havia espaço suficiente dentro do ateliê. Então, sugeri que gravássemos fora do ateliê. Ele olhou para mim e perguntou: mas aqui? Ele estava preocupado com o quê os outros fariam. Olhei para ele e levantei os ombros como se quisesse dizer: Então, o que você quer fazer? Em seguida ele colocou o bambolê na cintura e começou a dançar. (LAGE,2012)

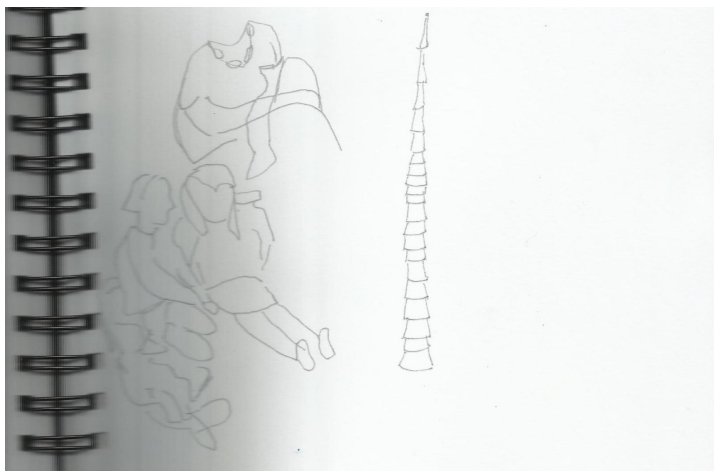


FIGURA 3 –Diário de artista

Fonte: Aline Lage,2012



FIGURA 4 – Diário de artista
Fonte: Aline Lage, 2012



FIGURA 5 –Diário de artista
Fonte: Aline Lage, 2012

Entre várias camadas a metáfora da cebola conduz a narrativa da aluna. Ao mergulhar nas “várias cascas” da sua escrita, lembrei-me do escritor alemão Günter Grass com o seu livro autobiográfico *Descascando cebolas*. Günter compara o ato de descascar cebolas com as várias camadas que compõem a sua história de vida. Essa aluna, intuitivamente, também faz isso. Preocupada, ela tenta se desfazer das suas “velhas cascas”, desvendando em seu voo com os alunos, na sombra das árvores no quintal da escola. A estudante compartilha a sua busca, ao ouvir o desejo do aluno João, que traz a escrita para a sua produção artística. Mas foi no movimento do bambolê e a preocupação com as suas asas que a estudante e o aluno da escola se encontraram. Ele queria dançar! Ela queria voar! Juntos? Talvez...

5 Duas histórias: alguns indícios

Fiquei, por alguns dias, completamente envolvida com a narrativa dessas duas estudantes do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard. Li uma vez, duas... Saí de perto das histórias para tentar sentir, entender o que os desenhos e os registros poderiam me dizer, apontar-me em relação à formação docente. Para entender, procuro em Nóvoa (2007):

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (p. 16)

Gosto dessa ideia de que o formador se forma por meio das coisas, forma-se a si próprio e na relação com os outros. Observar a atuação dessas duas estudantes no subprojeto Ateliê de arte na escola, na relação que estabelecem com os outros, com a arte, revela-me exatamente essa ideia.

Revela-me também a ideia de que incorporar a proposta do registro por meio caderno de artista, seguindo às vezes pelo caminho da autobiografia, o quão produtivo e significativo pode ser para o campo de formação de professores. Observei que, no momento em que as estudantes entraram em contato com

as experiências escolares e ao refletirem sobre essas experiências, aprenderam com a sua própria história, pois:

O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adotam, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. (SOUZA, 2007, p. 3)

Nos encontros de estudo e planejamento invisto para que os estudantes exercitem não só o uso da imagem, mas criem o hábito do registro, por concordar com Warschauer (1993), na afirmação de que “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” (p. 61). O registro pode e deve ser revelador de processo. Registrando, os alunos podem aprender mais sobre si mesmos, ampliando seu olhar, alargando os sentidos da formação. (OSTETTO, 2008).

É o ato de “aprender mais sobre si mesmo” que me interessa. Interessa-me que os alunos, que abraçam a jornada de formação para se tornarem professores, pensem sobre as experiências que lhes são significativas, que percebam a necessidade de percorrer e enfrentar situações novas e desconhecidas. Interessa-me que esses alunos consigam, além de se aventurar pelos planejamentos e pelos conteúdos, aprendam para si e sobre si, o que segundo Ostetto (2008) acontece, pois:

[...] ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre a sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. (p. 134)

Ao tentar finalizar este texto, caiu no meu colo o texto da menina que queria voar. Transcrevo alguns fragmentos abaixo para finalizar essas reflexões. Fragmentos do texto *Para que preciso de pés quando tenho asas para voar?*:

Inventei uma menina sonhadora para eu ser.
Ela tinha um desejo elevado para voar.
De suas ideias vazava uma nobreza de pássaro.
E ela ficava a imaginar... e se eu atravessasse um rio de borboletas amarelas?
E se eu fosse uma índia quase no sol?
E se eu subisse numa árvore de passarinhos e pegasse na mão do vento?

E se construísse um helicóptero de libélulas?

A menina ia arquitetando os despropósitos de barro na poesia de ser criança. Trabalhava sem tréguas nesse desejo de voar, aí ela teve outra visão, a de construir um balão.

E continuou a se perguntar qual seria o tamanho, a cor, a textura, quem iria com ela voar...

Não imaginava que esses delírios irracionais da imaginação fizessem mais bela a nossa passagem.

E ela continuou: e se eu construísse um balão gigante como o Polifemo das aventuras de Ulisses onde a inteligência venceu a brutalidade? E se ele tivesse as cores vermelhas, amarelo e azul de Miró? Ou se como ele, eu tivesse os pés firmemente plantados no chão para poder lançar-me ao espaço?

Será que o meu balão voaria mais intenso, se possuísse as pinceladas de Van Gogh? Seria mais leve se experimentasse as coreografias de Pina Bausch? Certo dia, ela ouviu que um tal de Ícaro voou mas que do céu se esborrachou. E ela ficou com muito medo.

E o medo dela foi tão grande que ela já não queria mais voar. Então ela se escondeu debaixo da cama e começou a chorar.

Passou a andar de cabeça baixa sem para o céu olhar. E os seus dias se tornaram cinzas, como poderia ela, uma menina sem desejo e fé, voar?

Foi quando algumas mas boas moças lhe mostraram que voar fora das asas era possível e foi assim...

Com o amor a gente mora no outro.

É pelo caminho do imaginário que a menina voadora nos conduz. É um convite! Um convite para se seguir na docência artista. Um convite para voar no tempo, na espera, na pausa. Voar no diálogo com o outro e consigo mesmo, para a construção de um caminho que nos seja próprio: “para que ter pés se tenho asas para voar?” (KAHLO, 1995, p. 31)



FIGURA 6 –Diário de artista
Fonte: Aline Lage, 2012



FIGURA 7 –Diário de artista
Fonte: Aline Lage, 2012

Para que ter pés se tenho asas para voar?



FIGURA 8 –Diário de artista
Fonte: Aline Lage, 2012

Referências

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KAHLO, F. *Gemaltes Tagebuch Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: München, Kindler Verlag, 1995.
- KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2006.
- LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MALAGUZZI, L. *La educacion infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001
- MICHALISZYN, P. *Da serra ao pé da serra ou escavando “medicinas”*. 344 f. 1988. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas, Campinas. 1988.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2027
- OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

SILVEIRA, P. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei n. 11.769/08: reflexões a partir dos projetos Pibid-Música-UEMG

Helena Lopes da Silva

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Introdução

A Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) oferece dois cursos de licenciatura em Música, o curso diurno – habilitação em Educação Musical Escolar – e o curso noturno – habilitação em Instrumento ou Canto. Em consequência disso, foram propostos dois subprojetos de Música. Embora a clientela dos cursos de Licenciatura em Música diurno e noturno seja composta por alunos com diferentes perfis, os alunos da manhã mais voltados para o ensino de música na escola regular, e os alunos da noite, para a escola de música, as propostas elaboradas para cada subprojeto são semelhantes conceitualmente, pois entendemos que o trabalho a ser desenvolvido precisa ser adequado à realidade das escolas e para os fins primeiros da educação básica.

Diferente de uma proposta de educação musical apriorística que acredita que todo projeto pedagógico e musical deva iniciar do “marco zero” devido a um longo período de ausência do ensino oficial de música no currículo das escolas brasileiras, as propostas dos subprojetos música partiram da perspectiva sociológica da pedagogia da música (KRAEMER, 2000), a qual considera toda e qualquer manifestação musical como um conhecimento importante a ser potencializado no espaço escolar.

Partindo da perspectiva ampliada que a pedagogia da música traz, faz-se necessário escapar das armadilhas dos discursos advindos do senso comum que compreendem pedagogia da música apenas como a maneira de ensinar música. Essa associação entre pedagogia-ensino coloca a música como o ponto focal, e está, segundo Piatti (1994), intrinsecamente associada a “um determinado sistema musical, ao qual corresponde um determinado sistema de valor” (p. 24). Torna-se imperativo, portanto, esclarecer que a pedagogia da música se ocupa com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão (KRAEMER, 2000, p. 52), o que significa, em outras palavras, que o repertório musical não é visto como o ponto focal, muito menos como o objetivo primeiro do processo educativo. Interessam-nos, portanto, as pessoas que dele se ocupam, as relações de sentido travadas entre estes em determinados contextos, os “efeitos educacionais da música, o desenvolvimento da personalidade através da relação com a música, a participação cultural e experiências sensitivas” (KRAEMER, 2000, p. 52).

Acreditamos que a participação dos licenciandos da Escola de Música da UEMG no Pibid, mediados pela orientação dos professores supervisores das escolas e dos professores coordenadores de área, possibilita o desenvolvimento de propostas e atividades musicais significativas do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A importância de uma participação bem-sucedida desses licenciandos nas escolas escolhidas é, sem dúvida, um dos caminhos-chave para a valorização do magistério como campo profissional, um dos principais objetivos do Pibid.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do diálogo entre a teoria e a prática para a condução dos trabalhos pedagógicos e musicais a serem propostos na educação básica pelos bolsistas. Para os bolsistas do Pibid, desvelar o espaço escolar se tornou o primeiro passo para a proposição de projetos de Música significativos. Isso porque, apesar de estarem cursando a licenciatura para serem professores de Música, suas identidades de músicos ou de professores de escola específica de música, ainda são preponderantes, o que muitas vezes coloca somente a música, o objeto musical, no centro da proposta educativa, independente do contexto e dos propósitos dos sujeitos com os quais irão dialogar.

Ao analisar a escola em relação aos sujeitos que dela fazem parte, Dayrell (1996) ressalta que “a escola é parte do projeto dos alunos”, isto porque “os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, [...] fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um” (p. 144). Segundo o autor, é preciso compreender que a escola é “polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos” e que, sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores (p. 144).

Tomando por base a perspectiva do autor supracitado sobre o espaço escolar e sobre os possíveis sentidos desse espaço para os alunos da educação básica, questionamos: Quais seriam os desafios impostos para a formulação de propostas educativo-musicais significativas para os contextos escolares em questão e seus sujeitos? Qual seria o papel da aula de música nessas escolas? Quais as contribuições dos subprojetos Pibid-Música para a melhoria do cenário atual dessas escolas? Quais perspectivas metodológicas possíveis?

1 Música na educação básica: breve retrospectiva histórica

Embora a Lei n. 11.769/08 tenha instituído a Música como conteúdo obrigatório para a educação básica, ainda permanece a discussão acerca da importância desse conhecimento para a formação dos educandos no espaço escolar. Nesse sentido, temos escutado as mais diversas justificativas para a inserção da música como conteúdo obrigatório na educação básica, a saber: música como ferramenta de pacificação no ambiente escolar; música como ferramenta de aprendizagem e fixação de outros conteúdos; música como ferramenta de autorregulação; enfim, música como ferramenta para atingir outros objetivos externos a ela. Afinal, qual seria então o papel da música na educação básica?

Um dos caminhos para pensarmos em possíveis respostas para tal questionamento, seria voltar o nosso olhar para os antecedentes históricos que compõem a trajetória da educação musical no Brasil. Poderíamos começar a tecer os fios desde a Antiguidade, a exemplo do trabalho de Fonterrada (2005),

mas, talvez, uma mirada na história mais recente, a história da educação musical brasileira, ajude-nos a compreender as “tramas e os fios” que constituem o estado da arte atual das discussões acerca do tema.

A música entra para a história da educação brasileira desde o descobrimento do Brasil por meio da tentativa de enculturação ocidental dos índios pelos jesuítas. Ela era utilizada como ferramenta para a catequização das crianças, jovens e adultos, isto é, era vista principalmente como instrumento pacificador e civilizatório. Já no século XVIII, essa passa a ser institucionalizada no Brasil por meio da fundação dos conservatórios de música, nos quais, crianças e jovens aprendiam a tocar instrumentos musicais com o objetivo de virem a se tornar músicos de orquestra para atuarem em concertos nas igrejas e nos teatros das grandes cidades. Vê-se, portanto, que nesse momento da história, o entendimento sobre a função da música para a educação passa a ser apenas a formação técnica e profissional de músicos para executarem a música de concerto europeia.

Com o advento da Independência do Brasil, no início do século XIX, o país passa por uma crise financeira, e a vida musical decai pela impossibilidade de manutenção dos conservatórios públicos e dos concertos musicais nos grandes teatros, ficando o ensino de música restrito ao ensino tutorial, os músicos davam aulas particulares em suas casas a quem pudesse pagar. Vinte e seis anos após a independência do Brasil, em 1848, foi fundado o Conservatório do Rio de Janeiro, batizado como Instituto Nacional da Música, o qual corresponde nos dias atuais à Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir dessa institucionalização, outras escolas específicas de música foram abertas pelo Brasil, sendo o conservatório de música o espaço e o modelo de ensino de música oficial a ser oferecido no país.

Em 1931, esse cenário ganha uma nova dimensão para a educação musical a ser oferecida no país. Heitor Villa-Lobos – diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema) do Distrito Federal – propõe um ensino de música voltado para a educação das “sensibilidades e para a fruição musical ao mesmo tempo em que promovia a disciplina e o civismo tão caros à Era Vargas” (ANUÁRIO VIVA MÚSICA!, 2010, p. 17). Desse momento em diante, a formação de músicos profissionais passou a não ser mais o objetivo primeiro da

educação musical, pois a proposta de Villa-Lobos passava a ser “inclusiva” por ser obrigatória em todas as escolas de educação básica.

Embora Villa-Lobos afirmasse não ter nenhum tipo de “predileção por Vargas”, acreditava que o “civismo vinha de uma necessidade de valorizar as coisas do Brasil que ele tanto amava” (PAZ, 2010, p. 18). Para ele, o conceito de “disciplina” imputado a sua proposta de educação musical era relativo à prática do fazer musical por meio do exercício de aprender “ouvir o outro, esperar pelo momento de participar e ser capaz de trabalhar em conjunto para atingir o resultado esperado” (PAZ, 2010, p. 18). O canto orfeônico foi a prática musical escolhida pelo compositor para realizar a sua proposta educativo-musical em todas as escolas de educação básica do Rio de Janeiro, capital do Brasil naquela época.

Mesmo sendo o projeto do canto orfeônico obrigatório apenas no Rio de Janeiro, ele chegou a outros Estados devido à grande influência da capital, gerando um movimento de intercâmbio de professores de música que vinham à capital para estudar a proposta e implementá-la em outros centros. Em 1942, fundou-se o Conservatório Nacional do Canto Orfeônico – correspondente ao atual Instituto Villa-Lobos (Unirio) –, que buscou sistematizar a “formação dos quadros necessários para o ensino da música nas escolas” (PAZ, 2010, p. 18). Dentre as ações de sistematização da formação desses quadros, o compositor elaborou o currículo para o ensino de música nas escolas em todos os seus níveis de ensino e publicou o material didático intitulado *Guia Prático*, no qual estabelece o repertório musical a ser desenvolvido nas aulas de Música, mais especificamente, na prática do canto orfeônico.

Mesmo depois da morte de Villa-Lobos, em 1959, o seu projeto continuou por mais alguns anos, até a troca de regime de governo, em 1971, quando foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases que decretou o término da Música como ensino específico, passando a integrar a disciplina Educação Artística. Dessa forma, a música não foi abolida, mas passou a dividir a sala de aula com a dança, o teatro e as artes visuais.

Após a polivalência instituída pela Educação Artística, os educadores musicais conquistaram a especificidade de exercer a profissão apenas na sua área de concentração e se graduarem em cursos de Licenciatura em Música, mas a

precária inclusão da música como disciplina obrigatória no currículo da educação básica continuou persistindo. Com a abolição da educação artística, as escolas tinham a liberdade de optar por inserir apenas uma das modalidades de arte em seu currículo. Por ser a música uma disciplina que faz barulho, desacomoda a organização do espaço da sala de aula e ainda necessita de materiais pedagógicos específicos, geralmente a custos altos, a maioria das escolas optava e ainda opta pelo ensino de artes. Além disso, os concursos públicos realizados para o magistério também continuam voltados, em sua maioria, para o professor de Artes. Cabe ressaltar ainda que o conteúdo Arte, leia-se História da Arte, é o único a ser contemplado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a aprovação da Lei n. 11.769/08, que institui que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular, não estaríamos em perigo novamente? Segundo Figueiredo (2010, p. 34), a ementa da lei representa um problema a ser enfrentado de maneira regionalizada, por estados e municípios:

Existe uma expectativa de que o MEC decidirá o que deve acontecer. Mas ele não faz isso com nenhuma disciplina. Cada sistema educacional tem autonomia e liberdade para discutir seus conteúdos e já existem orientações para o ensino de Música dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Lembre-se de que ela [a música] não foi totalmente excluída mas estava integrada à Educação Artística. [...] o trabalho que se faz agora é no sentido de estimular as escolas e os órgãos de educação municipais e estaduais a construírem seus projetos pedagógicos. Temos de garantir o espaço da Música na escola e do professor especializado na sala de aula, e, para isso, é necessária ação política porque são as secretarias de educação municipais e estaduais que contratam os professores. (FIGUEIREDO, 2010, p. 34).

Estamos vivendo, sem dúvida, um momento diferente na história da Educação Musical Brasileira, no qual já avançamos na compreensão de que não há solução única para a implementação da Lei n. 11.769/08 em todo o território brasileiro, nem tampouco propostas ideais para ensino de Música na escola. Trata-se de um momento fértil para que propostas para o ensino de música nas escolas sejam implementadas e compartilhadas entre os educadores musicais. Nessa direção, temos que considerar os inúmeros projetos amparados pelo governo federal voltados para a melhoria da educação básica, e que, por conseguinte, incluem a

Música como uma das áreas do conhecimento, dentre eles o Pibid.

2 Contribuições do Pibid na implementação da Lei n. 11.769/08: a interdisciplinaridade e suas possibilidades para o ensino de música

No contexto das reformas e mudanças curriculares oficiais iniciadas nos anos 1990, a promulgação da Lei n. 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino do conteúdo Música em escolas da Educação Básica, lançou novos desafios aos campos da formação de professores e do trabalho docente. A ausência de tal conteúdo no currículo e no cotidiano das escolas regulares, de educação formal, por cerca de quatro décadas ocasionou o rompimento entre a formação básica do cidadão e a produção acadêmica desenvolvida no âmbito da Educação Musical. Mesmo que, como já dissemos, a música esteja diuturnamente presente no interior das escolas, muitas vezes como entretenimento ou como recurso didático, as contribuições produzidas por esse campo de conhecimento passaram ao largo dos processos de ensino-aprendizagem durante muito tempo.

Estudiosos da Educação Musical (FIGUEIREDO, 2010; DEL-BEN, 2001; BELLOCHIO, 2012) defendem que, ao serem incorporados ao currículo escolar, os conhecimentos musicais podem contribuir na ampliação e no desenvolvimento de competências e habilidades discentes, nos diferentes níveis de escolaridade básica. Diante dessa perspectiva, acreditamos que de início a presença da Educação Musical Escolar nas salas de aula visa a propiciar a expansão e a diversificação do repertório cultural de crianças e jovens, permitindo o acesso a diferentes linguagens, culturas, saberes e conhecimentos, muitas vezes, negligenciados, tergiversados, tangenciados ou, até mesmo, excluídos dos currículos em um período significativo da formação humana, ou seja, na formação básica do futuro cidadão (SACRISTÁN, 1995; SANTOMÉ, 1995; SILVA, 1999).

Salvaguardadas as diferenças e especificidades de cada subprojeto em Música (Pibid-UEMG), temos conseguido perceber um elemento comum entre os debates e experiências fomentados pelo Programa de Iniciação à Docência. Optamos por selecionar o mais significativo ponto de convergência para

apresentá-lo neste artigo. Esse ponto convergente se refere às possibilidades reais de inserção do conteúdo musical nas atividades das escolas básicas em que atuam bolsistas e supervisores. Tais possibilidades de inserção têm contribuído para corroborar nossos estudos e reflexões, realizados tanto na condição de coordenadoras de área dos subprojetos supracitados, quanto na condição de professoras que atuam como formadoras e pesquisadoras em cursos de licenciatura. O mais importante aspecto a ser destacado se refere à atuação interdisciplinar do conteúdo música frente aos desafios já mencionados.

Considerada na atualidade uma inovação pedagógica, a interdisciplinaridade como um conceito não é tão recente. De acordo com Santomé (1998), “o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade nasceu de reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade” (p. 10).

Para o campo do Currículo, a interdisciplinaridade contribui para a discussão sobre os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento por meio do currículo escolar. Cabe destacar, todavia, que a organização do conhecimento escolar em um currículo por disciplinas também tem uma relação direta com o modelo de produção do conhecimento científico, que se organiza em diferentes e específicos campos de conhecimento, o que permitiu o aprofundamento e o aprimoramento de determinados saberes posteriormente convertidos em disciplinas escolares (Chervel, 1990).

No contexto da organização disciplinar, a música surge como um conteúdo de uma grande área de conhecimento, genericamente denominada Artes¹, o que pode parecer coerente para alguns, mas que, por si só, gera dilemas e desafios para a atuação docente. Além disso, a disciplina Artes não está entre as prioridades formativas da escolaridade básica no Brasil e, por tradição, o currículo tende a desprestigiar tais conhecimentos. Um aspecto evidente no desprestígio do conhecimento artístico, genericamente falando, localiza-se na crença de que a arte é algo menos importante para a vida e futuro dos

1 Lembramos que a grande área de conhecimento chamada de Artes abarca quatro disciplinas distintas: Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança. Cada uma delas possui objetos de conhecimento próprios, produção artística e acadêmica independentes, cursos de graduação diferentes, propostas de ensino e de formação de professores que lhe são peculiares.

estudantes, uma vez que tal conhecimento não é estruturador para a formação e atuação profissional da maioria desses jovens e crianças. Há que se ressaltar ainda a crença de que o conhecimento e o fazer artístico são objetos de consumo e de entretenimento, o que descaracteriza o seu lugar como objeto de ensino e aprendizagem, colocando a arte com o *status* de auxiliar ou de apêndice nas prioridades de formação sob a responsabilidade da escola.

Não buscamos, com essa afirmação, deslocar o papel da arte no suporte ao trabalho pedagógico escolar. Entretanto, precisamos enfatizar o lugar do saber artístico na formação do cidadão que se deseja crítico e participativo em seu contexto social local ou global.

Em face dos desafios encontrados pela música, para se estabelecer como um campo de conhecimento na escola, percebemos o quão significativo se tornou a interdisciplinaridade para a efetiva atuação dos subprojetos Pibid-Música. Apesar da receptividade das escolas participantes do programa, a necessidade de construir uma atuação conjunta entre professores supervisores e bolsistas nos conduziu ao enfrentamento dos desafios e do encontro das possibilidades. Diante disso, nossa experiência tem convergido para um modelo pedagógico que tem como cerne a integração de conhecimentos, ou seja, a interdisciplinaridade. Entendendo-a como “um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 65), temos buscado viabilizar experiências em que o conhecimento pedagógico-musical se comunica com outros conhecimentos, sejam eles disciplinares, localizados no contexto de uma disciplina específica, ou transversais, de abordagem multidisciplinar. Desse modo, trabalhamos com a perspectiva de que a interdisciplinaridade é “a interligação entre os elementos que integram um sistema” (SANTOMÉ, 1998, p. 66).

3 Experiências interdisciplinares do Pibid-Música UEMG

Ao longo dos últimos dez meses, bolsistas e professores supervisores têm atuado semanalmente com crianças e jovens buscando introduzir a educação musical no cotidiano das escolas. Com o objetivo de exemplificar o argumento

central deste artigo, selecionamos duas experiências vivenciadas a partir dos projetos Pibid-Música no contexto das escolas de educação básica que servem de campo de atuação para o programa de iniciação à docência.

Nos subprojetos de música desenvolvidos em quatro escolas públicas, três acontecem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e um, no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o ensino de música é inserido na grade curricular, enquanto, no Ensino Médio, é oferecido na modalidade de oficinas extraescolares. No currículo do Ensino Médio, são priorizadas apenas as disciplinas consideradas importantes para o ingresso na universidade, sendo a Música compreendida como algo importante apenas do ponto de vista da experiência e não do conhecimento.

Frente a essa realidade, entendemos que deveríamos propor a aula de música integrada a outras áreas do conhecimento, como Português, Literatura ou Artes Visuais. Isso porque, de maneira geral, os anos iniciais do Ensino Fundamental carecem de um reforço na área de leitura e escrita, enquanto, no Ensino Médio, o ensino de Artes Visuais, em especial, História da Arte, é conteúdo obrigatório. Embora tenhamos consciência de que nosso objeto de conhecimento é a música, e que ela tem importância per se, entendemos que o ensino de música deve estar integrado à escola como um todo, mas também a outras áreas do conhecimento que dialogam com ela em aspectos conceituais.

Passemos a pensar na intersecção música e literatura, por exemplo. Qual seria o diálogo possível entre estas duas áreas do conhecimento? Em primeiro lugar, o discurso, em segundo lugar, a metáfora e em terceiro lugar, a concretização da abstração de ambas as linguagens. Na visão de Swanwick (2003, p. 57), “música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico”. O autor explica:

[...] tenho tentado dar uma perspectiva sobre a natureza e o valor da música e seu papel na sociedade. Tenho dedicado atenção àquelas facetas do discurso que a música compartilha com outras formas e identificado três modos pelos quais a música funciona metaforicamente. Por meio do processo de metáfora, nós: (1) transformamos sons em “melodias”, gestos; (2) transformamos essas “melodias”, esses gestos, em estruturas; (3) transformamos essas experiências simbólicas em experiências significativas. (SWANWICK, 2003, p. 56)

Na direção apontada por Swanwick, poderíamos pensar que a poesia, o texto literário, também estão impregnados de sons (palavras), que se transformam

em melodias (frases), que se sistematizam em estruturas, gestos (a forma como interpretamos oralmente, dependendo de nossa compreensão do texto) e se transformam em experiências significativas (passam a transformar o nosso pensamento, ampliam a nossa percepção). Foi a partir dessas premissas, que propusemos coletivamente, o projeto *Do rap, de repente, poesia!* para quatro turmas do Ensino Fundamental. Dentre as particularidades encontradas nesse contexto, destacou-se o interesse pelo *rap*, estilo musical oriundo do movimento *Hip Hop*, o qual foi escolhido como primeira referência para o projeto de musicalização.

A partir daí, o projeto buscou relacionar os pontos em comum existentes entre esse estilo musical e a poesia de autores diversos, por entender que o *rap*, assim como o repente (nordeste) trabalham com a criação de letras e rimas abordando temas que falam das realidades vividas em diferentes contextos. Nesse sentido, mesmo não sendo a literatura ou a poesia o foco principal do subprojeto de Música, acabamos tangencialmente despertando o interesse pela leitura por meio da compreensão do sentido das letras das músicas e da expressão da interpretação por meio do discurso musical.

No Ensino Médio, o diálogo entre música e arte encontra razões bastante peculiares para sua proposição. Primeiro, devido à porta de entrada quase que exclusiva da História da Arte como disciplina obrigatória nesse segmento; segundo, pela especificidade da clientela de que se ocupa, os jovens e suas práticas musicais polissêmicas (música + imagem + movimento). Na mesma escola que estamos desenvolvendo o subprojeto de Música, está sendo desenvolvido um subprojeto de Artes Visuais (Escola Guignard/UEMG). Pelo fato de essas duas subáreas pertencerem à grande área Arte, entendemos que estas poderiam dialogar por meio de um projeto em comum. Foi a partir dessa visão que integramos o projeto *Criação de paisagens sonoras: hibridizando as linguagens artísticas em contextos educativos*, coordenado pela professora Tereza Eça, de Portugal. Baseado no projeto Paisagens sonoras, do educador musical canadense Murray Schafer (1991), os subprojetos Música e Artes vêm desenvolvendo propostas de criação sonoras e visuais como forma de compreender a própria comunidade na qual a escola e os alunos estão inseridos. Devido ao fato de os subprojetos Arte e Música funcionarem no formato oficina, organizamos momentos distintos

nos quais desenvolvemos aspectos técnicos e expressivos referentes à arte e à música, e, em momentos integrados, elaboramos criações coletivas nas quais a música se torna o elemento gerador para a criação artística e vice-versa.

Considerações finais

As escolas ainda não estão preparadas para a implementação da Lei n. 11.769/08 pela falta de conhecimento dos objetivos formativos da educação musical por parte de seus profissionais. Por outro lado, os licenciandos em Música também necessitam de uma formação pedagógica para compreender o universo escolar e, conseqüentemente, propor práticas musicais significativas para as instituições de ensino. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contribui pontualmente para que ocorra a imersão dos estudantes no campo de trabalho do professor e favorece a interlocução entre a formação pedagógica e musical oferecida na universidade com as demandas do fazer docente.

É importante ressaltar que o Pibid é uma política pública de formação docente que possui um potencial e uma responsabilidade para a implementação do conteúdo música nas escolas públicas de educação básica. Por meio das ações sistematizadas a partir do trabalho desenvolvido nas escolas, podemos pensar em propostas metodológicas significativas para o ensino de Música. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem se mostrado como um caminho viável e interessante para a inserção da música no currículo escolar. O diálogo estabelecido com outras áreas do conhecimento favoreceu a realização de atividades que destacam o valor do conteúdo musical no desenvolvimento de competências e habilidades discentes. Além disso, a integração de conhecimentos aproximou ainda mais a escola da universidade, levando para o cotidiano da sala de aula uma nova visão sobre o ensino de Música, favorecendo a compreensão de licenciandos e professoras regentes acerca da especificidade do conhecimento musical como objeto de ensino e aprendizagem.

Para encerrar nossa reflexão, cabe a nós afirmar que acreditamos que a escola é um espaço democrático por excelência para que os alunos entrem em

contato com a música, pois, diferente de outros espaços, ela é para todos. Como argumenta Michael Young (2011, p. 614), não podemos incorrer no erro de “negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa”. Talvez esse seja o principal ou o mais forte argumento para a discussão sobre a importância da música estar presente na escola como área de conhecimento.

Referências

ANUÁRIO VIVA MÚSICA! Especial Educação Musical. Rio de Janeiro: Viva Música! Edições, 2010.

BELLOCHIO, C. R. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 7, p. 227-252, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. *Lei n. 11.769/2008*. Altera a lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. *Lei n. 11.769/2008*. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jan. /2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J.; SANCHIS, P. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DEL-BEN, L. M. Música nas Escolas. In: SALTO PARA O FUTURO (MEC), *Educação Musical Escolar*, Brasília, ano XXI, boletim 8, p. 24-33, jun. 2001.

FIGUEIREDO, S. As ideias do educador: entrevista com Sérgio Figueiredo, presidente de honra da Associação Brasileira de Educação Musical: “A escola não vai virar conservatório”. Anuário Viva Música! Especial Educação Musical. Rio de Janeiro: Viva Música! Edições, 2010. p. 32-36.

FONTERRADA, M. de T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, n. 16-17, p. 50-75, 2000.

PAZ, E. Um breve histórico: dos jesuítas a Villa Lobos, passando por José Maurício, algumas experiências que levaram música à sala de aula. Anuário Viva Música! Especial Educação Musical. Rio de Janeiro: Viva Música! Edições, 2010. p. 17-20.

PIATTI, M. Pedagogia della Musica: quali basi? In: PIATTI, M. (Org.) *Pedagogia della musica: un panorama*. Itália: CLUEB, 1994. p. 15-36.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical na defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

As primeiras experiências do subprojeto Pibid-Biologia-UEMG-Ubá: desafios e perspectivas

Renata Barreto Tostes
Kelly da Silva

*“Aprender é mudar posturas”
(PLATÃO, 2000, p. 5)*

Introdução

A Educação sempre foi pauta de discussão em diferentes áreas; nesse sentido, diferentes setores insistem em definir o que seria melhor para o desenvolvimento do país. Nas academias, uma das questões sempre em voga é a formação de professores, a qual na maioria das vezes se mostra insuficiente. Como a formação inicial, na maioria das vezes, não alcança o preparo dos licenciandos, a busca se volta para os cursos de “capacitação”, “reciclagem”, “formação continuada”, com o objetivo de sanar lacunas deixadas pela formação inicial mas, poucos são os resultados obtidos nessas ofertas de formação complementar, por inúmeros motivos, tais como falta de tempo do educador por ter que trabalhar em vários turnos, cansaço após dia de trabalho etc. (FREIRE, 1996).

Analisando, então, a formação que tem sido oferecida aos futuros professores, surge a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que objetiva gerar uma articulação entre o Ensino Superior e a educação básica por meio de ações didáticas que valorizem essas instâncias. Além disso, o Pibid visa a promover a iniciação à docência dos futuros professores dos cursos de licenciatura para que esses possam atuar no âmbito da educação básica da rede pública. Tal projeto busca estimular esses futuros professores para que, a partir das teorias apresentadas ao longo do curso de licenciatura, haja uma

melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula. Além disso, o PIBID busca não somente a melhor formação desse professor, mas também uma contribuição às escolas contempladas com o projeto (CAPES, 2009).

Por meio do projeto institucional *As licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes*, constitui-se também o subprojeto de Ciências Biológicas UEMG, da cidade de Ubá, visando ao ensino de Biologia no Ensino Médio, de forma a propiciar a ampliação das habilidades e competências em Ciências Biológicas dos discentes desse nível de escolaridade. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é relatar as primeiras experiências do subprojeto de Ciências Biológicas da UEMG, pois essa análise pode nos possibilitar mais uma forma de avaliação do subprojeto.

1 O ensino de Ciências e seus desafios diários: pensando o subprojeto

Trabalhar com ensino de Biologia sem que o aluno tenha acesso às aulas práticas requer um esforço imenso de imaginação. Todavia, frente às dificuldades existentes no modelo de ensino, especialmente nas instituições públicas, são as aulas tradicionais, em que o professor se ancora no livro didático como único recurso, que prevalecem (BARBOSA; SILVA JÚNIOR, 2009).

Vencer tais dificuldades e promover o ensino de qualidade é o desafio, atualmente, dos profissionais da educação. A reflexão docente, no entanto, não se desempenha pelo fato de o educador estar na escola. São necessários grupos de profissionais dedicados à discussão dos temas, ao estudo sistematizado e à resolução de problemas, sendo indispensável o trabalho de assistência pedagógica nesse processo (PIMENTA, 2002).

Considerando esse contexto, o subprojeto Ciências Biológicas propôs o estabelecimento de uma relação mais próxima dos bolsistas iniciantes à docência com a realidade da educação básica. Para tanto, sugerimos o desenvolvimento de um guia de atividades, tais como a organização de feiras de ciências e de uma mostra para toda a comunidade escolar dos projetos realizados pelo curso de Ciências Biológicas da UEMG; a elaboração de materiais didáticos criativos

e de baixo custo para o aprendizado de Ciências e Biologia; o conhecimento da rotina da escola e suas demandas pelo bolsista, participando, inclusive, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no laboratório de Biologia; entre outras ações, cuidando para que as atividades propostas se articulassem com os objetivos do Pibid.

2 Subprojeto Pibid-Biologia: objetivos, ações, desafios, aulas práticas

O subprojeto Biologia, para iniciar suas atividades, realizou um diagnóstico no Ensino Médio das duas escolas em que atua para saber quais eram as dificuldades e expectativas quanto ao ensino de Biologia, a existência ou não de serviços de apoio pedagógico, análise dos livros didáticos utilizados, estrutura e uso do laboratório de ensino de ciências, e também o índice de reprovação e notas baixas em Biologia. Percebemos que as duas escolas possuíam laboratórios equipados (microscópios, TV, reagentes, vidrarias...), mas estes não eram utilizados pelos professores para o seu fim; na verdade, em uma das escolas o laboratório era utilizado como depósito de materiais deteriorados. O livro didático era o principal recurso didático e mais da metade dos estudantes possuíam notas baixas em Biologia; além disso, a disciplina possuía alta taxa de repetência nos três anos do Ensino Médio.

Como diagnóstico, também realizamos entrevistas com os professores e alunos sobre o ensino de Biologia na escola. Ambos apontaram lacunas em relação ao ensino e os conteúdos que geravam mais dificuldades de entendimento, a saber: citologia, genética, botânica e reinos. Ao serem questionados sobre quais são as possibilidades de sanarem esses problemas, alunos e professores disseram que o desenvolvimento de aulas práticas e projetos sobre educação ambiental seriam complementares às aulas teóricas e fortaleceriam a compreensão dos conteúdos (MARCO; CRESPO, 2010).

Ao conhecermos as dificuldades das escolas envolvidas no que se refere à estrutura das instituições e sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Biologia, organizamos o subprojeto de Biologia em três eixos principais: 1) ações de aproximação; 2) projetos; e 3) atividades pedagógicas.

Esses eixos foram organizados de forma a contribuir para que o ensino das escolas participantes cumpra sua função, de propiciar um aprendizado que tenha significado na vida do estudante e contribua para formar um cidadão consciente, que compreenda os processos biológicos e consiga com eles construir conhecimento científico, atentando-se para as suas implicações econômicas, ambientais e sociais.

O primeiro eixo envolve as ações de aproximação entre a universidade e as escolas básicas participantes, envolvendo uma série de ações que permite ao bolsista Pibid vivenciar a escola, bem como, ao estudante da escola, participar de atividades na universidade. Em uma das ações, *O cotidiano na escola*, os alunos bolsistas participam das reuniões de módulo II, reuniões pedagógicas e acompanhamento das atividades dos professores (dinâmicas das aulas e metodologias utilizadas em sala de aula). Essas atividades permitem ao estudante conhecer os desafios da educação pública, de trabalhar em grupo e desenvolver uma postura crítica diante dos desafios da escola (MORTIMER; SANTOS, 2002).

A atividade *Vivenciando a Biologia* consiste na ida dos estudantes do Ensino Médio à universidade para participarem de atividades desenvolvidas na unidade, como aulas práticas no laboratório de Biologia, e a participação em oficinas desenvolvidas para esse público, entre elas, a *Semana UEMG* e a *Semana Acadêmica de Biologia*. Também há uma mostra os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos estudantes da graduação. Nosso objetivo com essas atividades é possibilitar aos estudantes experienciar as ações desenvolvidas em uma universidade e despertá-los para a importância do Ensino Superior.

No segundo eixo, desenvolvemos projetos apontados no diagnóstico por professores, alunos e equipe Pibid como prioritários na escola, buscando melhorar e tornar mais interessante o ensino de Biologia. Entre as atividades desenvolvidas houve a reativação do laboratório (FIG. 1 e 2), as atividades de educação ambiental (FIG. 3 e 4), a discussão do tema gênero e sexualidade e a criação e organização do painel Pibid.

Na reativação dos laboratórios, organizamos as vidrarias, jogamos fora reagentes vencidos, verificamos quais equipamentos funcionavam e confeccionamos um manual para as aulas práticas em laboratório. Nesse

sentido, as primeiras atividades desenvolvidas nos laboratórios foram uma aula que abordava as normas de segurança para atividades desenvolvidas em laboratório e uma aula sobre microscopia, que abordou os componentes de um microscópio e sua função, possibilitando um primeiro contato dos estudantes com as atividades em laboratório.

As ações de educação ambiental foram voltadas para duas vertentes, a primeira centrada no desenvolvimento sustentável, buscando respostas educativas para esse grande desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza. Para isso, foram desenvolvidas atividades como oficina de reciclagem de papel, reciclagem de óleo de cozinha para fabricação de sabão, oficina sobre desenvolvimento sustentável etc.



FIGURA 1 – Laboratório antes da organização

Fonte: Elaborada pelas autoras.



FIGURA 2 – Laboratório após a organização

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na segunda ação, buscamos trabalhar com temas mais específicos da cidade, como a arborização urbana, hortas escolares e paisagismo, já que a cidade apresenta baixo índice de área verde no perímetro urbano, diagnosticada no trabalho de iniciação científica de Silva *et al.* (2011).



FIGURA 3 – Paisagismo com garrafa pet

Fonte: Elaborada pelas autoras.



FIGURA 4 – Implantação da horta escolar

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Outra atividade desenvolvida foi um seminário de capacitação sobre gênero e sexualidade (FIG. 5 e 6) para os bolsistas, estudantes de graduação, professores supervisores e demais professores das escolas envolvidas no projeto. O evento contou com a participação de cerca de 120 pessoas em dois dias de atividades. A discussão de gênero e de sexualidade está em todos os espaços. São vários os assuntos relacionados à juventude e à sexualidade que necessitam ser trabalhados nas escolas, diminuindo o preconceito e buscando a prevenção dos adolescentes. Os debates levantaram questões como a sexualidade humana, a homossexualidade, a saúde reprodutiva, a gravidez na adolescência, as DSTs/Aids, as relações de gênero, entre outros assuntos (SILVA, 2013).

Os números epidemiológicos demonstram a necessidade desse debate. Além disso, no diagnóstico realizado pelos bolsistas foi verificado que esse tema não era abordado, apesar de haver grande interesse por parte dos jovens em tirar dúvidas e expressar opiniões acerca de sua própria sexualidade. Essa falta de espaço, seja na família ou na escola, para discutir tal assunto justificou a inclusão dessa ação dentro do Pibid (FOUCAULT, 2007).



FIGURA 5 – Seminário de gênero e sexualidade
Fonte: Elaborada pelas autoras.



FIGURA 6 – Seminário de Gênero e Sexualidade

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ainda nesse segundo eixo, desenvolvemos o painel Pibid-Biologia nas duas escolas, em que são apresentados pelos estudantes as curiosidades e os temas atuais em Ciências e Biologia que têm grande influência no cotidiano da sociedade. Almejamos com isso fornecer conhecimento consistente sobre esses temas, formando cidadãos informados e críticos sobre tais assuntos. Essas ações são importantes porque tanto os alunos, como a sociedade são influenciados pela mídia, que não noticia conhecimentos consistentes nesse sentido (PEDRANCINI, 2007).

No terceiro eixo, as atividades se organizaram principalmente em torno das aulas práticas e aulas de reforço. Para o planejamento dessas atividades, realizamos um levantamento com os professores de Biologia de ambas as escolas sobre quais conteúdos estavam sendo trabalhados e ainda seriam trabalhados com os alunos dos três anos, para que pudéssemos preparar as atividades práticas e de reforço adequadas aos conteúdos que estivessem sendo abordados, de forma a facilitar o entendimento por parte dos alunos.

Diversas aulas práticas foram realizadas, como extração de DNA do morango, microbiologia, sistema circulatório, citologia etc. Segundo Krasilchik (2008), é amplamente conhecida a importância das aulas práticas no ensino de Biologia; contudo, elas formam uma parcela muito pequena dos cursos de Biologia, realidade que ocorria nas escolas participantes.

Para as aulas de reforço, organizamos um cronograma de aulas fora do horário de regular e o anexamos nas salas; realizamos reunião com os professores de Biologia das escolas para que eles incentivassem os estudantes a participarem das aulas; planejamos atividades para diferentes conteúdos utilizando diferentes recursos pedagógicos, como aulas expositivas, jogos didáticos, montagem de modelos biológicos, debates e vídeos. Propostas e implementadas essas atividades, voltamos aos sujeitos participantes do projeto, interrogando-os sobre suas experiências no Pibid.

3 O Pibid na escola: a visão dos supervisores

A implementação do projeto nas escolas se deu inicialmente por uma conversa com os diretores e coordenadores escolares, posteriormente fizemos a seleção do professor supervisor de cada escola e sua aproximação com os bolsistas. Este professor tem papel crucial dentro do projeto, pois cabe a ele integrar o aluno bolsista ao ambiente escolar. Para conhecer e analisar esse primeiro ano de desenvolvimento das atividades, entrevistamos os professores supervisores sobre sua atuação e visão acerca do projeto na escola. Apresentamos, a seguir, a análise e comentários dos dados, articulando o resultado das respostas aos objetivos do projeto.

Em uma das escolas, ao questionarmos sobre o funcionamento da instituição após implementação do projeto, o professor supervisor nos disse que pouca coisa tem mudado quando se fala da maioria dos professores, pela falta de interesse e até mesmo pela falta de tempo do professor em se dedicar às atividades diferenciadas dentro da escola. A necessidade de trabalhar em mais de um turno força o professor a atuar de maneira rotineira, isto é, usando o livro didático como principal forma de trabalho. Para o professor supervisor, essa

mudança aconteceu de maneira significativa em suas práticas docentes. Isso ocorreu, segundo ele, porque os próprios estudantes passaram a exigir mais das aulas, cobrando atividades práticas:

Já, na minha experiência pessoal a aula mudou bastante, mudou porque os próprios alunos estão exigindo mais essas aulas práticas, estão cobrando. Então, a minha aula mudou, eu estou trazendo mais coisas da realidade, do dia a dia para a aula, para ver se eles conseguem assimilar mais facilmente o conteúdo. Então, na minha experiência pessoal, mudou, entretanto, na escola, acredito que mudou pouco, justamente porque não teve muita participação desses outros professores da área de Biologia. (PROFESSOR SUPERVISOR A)

De acordo com Tardif (2002), tanto em seus embasamentos teóricos, quanto em suas práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, conseqüentemente, de uma formação contínua. Os profissionais devem, assim, reciclar-se por meio de diferentes meios, após sua formação inicial. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. Participar de um projeto como o Pibid possibilita essa formação continuada e tende a possibilitar a capacitação de acordo com as necessidades reais do educador.

Ao questionarmos sobre a implementação do projeto na escola e os principais obstáculos enfrentados no início de seu desenvolvimento, os dois professores supervisores argumentaram que o mais difícil foi convencer os colegas a participarem do projeto e que isso pode ter ocorrido por falha deles, ou pela inexperience dos bolsistas em buscarem contato e aproximação com os professores. O supervisor ressalta, ainda, o pouco envolvimento da administração escolar com o projeto na instituição, ao mesmo tempo em que o projeto, como um todo, não relata as atividades que vem desenvolvendo para a equipe que coordena a escola.

A maior dificuldade foi convencer os demais professores a participarem do projeto. Eu não sei se foi um problema meu por não saber como trazer os professores para o projeto e por ter pouco contato com eles e não ter conseguido transmitir a mensagem do projeto, ou também pelos alunos bolsistas não conseguirem buscar por estes professores no início, como já

disse. Alguns não se mostraram interessados em participar, outros até se disseram dispostos, mas não demonstram que queriam participar, assim como a coordenação e administração pedagógica da escola... Os vejo distante do projeto. Esta foi a maior dificuldade, os demais funcionários ficaram satisfeitos, ajudaram e estão dispostos a ajudar. (PROFESSOR SUPERVISOR A)

A orientação e o acompanhamento do bolsista são de suma importância e auxilia na superação dos desafios que surgem no cotidiano da escola. Dessa forma, o acompanhamento do supervisor e de toda equipe pedagógica da escola das atividades desenvolvidas pelos bolsistas se faz extremamente necessária para o sucesso do projeto como um todo, favorecendo escola, estudantes de nível médio, professores supervisores, licenciandos e a universidade que integra o projeto, como ressalta Andrade (2005): “[...] se o estagiário não contar com uma boa orientação, acaba assumindo de forma ingênua, a mesma postura do profissional” (p. 2).

Essa orientação auxilia no bom desenvolvimento do projeto; além disso, ter na escola um profissional que se dedica a orientação e esclarecimentos dos bolsistas favorece, sem dúvidas, o melhor entrosamento e apoio dos bolsistas no processo de iniciação à docência e o consequente envolvimento dos alunos das escolas nas atividades promovidas, como relata um dos supervisores.

Percebemos um grande avanço dos alunos. Tem turmas hoje que exigem aulas práticas, exigem aulas diferenciadas, que cobram assuntos que não fazem parte do planejamento, eles querem sair da sala de aula, querem buscar novidades. Largaram cursos para participar de aulas de monitorias, alunos que tiveram desempenho muito alto no primeiro semestre, um avanço muito bom em notas e em participação nas monitorias. Este ano, o número de alunos que tem procurado monitorias é muito grande. (PROFESSOR SUPERVISOR B)

A relação professor-aluno pode favorecer ou prejudicar o processo de ensino aprendizagem, segundo Nóvoa (2002, p. 46): “[...] a escola torna-se um lugar onde o aluno tem possibilidades de erros e acertos, onde exhibe suas dúvidas, aponta seus entendimentos e compreende como se aprende, permitindo exemplificar os processos de ensino/aprendizagem”. Essa aprendizagem inclui soluções de situações-problema, o contato com a pesquisa, a possibilidade de visualizar na prática os processos estudados no material didático, seguidos de aula expositiva.

Dessa forma, faz com que o estudante se torne um sujeito reflexivo, interferindo ativamente no processo de ensino/aprendizagem, como percebemos na fala do supervisor. Ainda nesse sentido, Libâneo destaca que:

[...] aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (LIBÂNEO, 1992, p. 54)

Outra questão que levantamos foi sobre como a prática pedagógica dos supervisores foi comprometida a partir de sua atuação no Pibid e, segundo os dois supervisores, houve mudanças em suas práticas. Essas mudanças se deram na forma de atuação em sala de aula e na própria prática pedagógica; houve a partir do projeto o desejo de mudança, a necessidade de estudar mais. Podemos inferir aqui que existe uma prática pedagógica mais reflexiva e esta só pode ocorrer quando se pressupõe uma relação teórico-

-prático. Nesse sentido, vale destacar a necessidade de se repensar a formação continuada, concebendo a escola como espaço fundamental de formação continuada, como discute Candau:

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente. (CANDAU, 1997, p. 57)

Nesse sentido, a formação que integra cada vez mais a relação professor-aluno, colocando o aluno como partícipe do processo e o professor como mediador da aprendizagem tende a favorecer as relações no cotidiano da escola e seu consequente desenvolvimento, ou seja, a formação se dá em todos os níveis e com todos os sujeitos envolvidos na instituição escolar. Constitui-se

nesse espaço a prática reflexiva e a busca de superação do que não dá certo, a construção de um currículo cotidiano, a ressignificação da prática pedagógica, como deixa claro um dos professores supervisores participante do projeto:

Mudou de maneira definitiva. Mudei a forma de dar aula. Tenho uma visão diferente hoje. Tento ser mais esclarecedor, buscar novidades, trazê-los para a realidade, mostrar coisas que o livro didático não mostra e despertar neles o interesse em participar, principalmente de aulas práticas, coisas do dia a dia, que não se encontram na sala de aula. Então, acho que isso ajuda bastante, mudei muito e com tempo sei que posso mudar muito mais a minha prática pedagógica, eu acredito. (PROFESSOR SUPERVISOR B)

Trazemos nesse momento Platão – que citamos no início de nosso trabalho –: “Aprender é mudar posturas”. Temos aqui a conclusão de que o projeto tem influenciado as práticas dos profissionais que atuam nele; mais do que isso, que esses profissionais se fazem e refazem nesse constante aprender com a equipe, a escola e, principalmente, os estudantes. Suas mudanças representam novas atitudes pedagógicas e, conseqüentemente, a mudança de postura educacional, um dos objetivos propostos no projeto. Dessa forma, também questionamos os bolsistas (estudantes de graduação) sobre sua participação no projeto, observando suas análises e se essas complementam a visão dos professores supervisores.

4 A visão dos bolsistas após um ano de projeto

A formação de professores de ciências, em sua maioria, segue um modelo tradicional de formação, em que o mais importante são as teorias apreendidas dentro da sala de aula, ficando a prática docente em segundo plano. Mesmo no curso de Licenciatura de Biologia é nítida a desvalorização da profissão docente em detrimento das disciplinas e áreas específicas do curso. Segundo Silva e Schnetzler (2011), as instituições atuais devem buscar novas práticas para superar esse modelo tradicional de formação de professor.

O Pibid, nesse sentido, é um programa que contribui com uma formação diferenciada dos licenciados participantes, porque existe a preocupação e o acompanhamento das experiências vivenciadas no espaço da escola básica, além

de possibilitar a esses licenciados a oportunidade de aplicar práticas pedagógicas diversificadas e, ao mesmo tempo, avaliar e discutir essas práticas.

Com o intuito de verificar, então, a visão que os bolsistas do Pibid-Biologia possuem do programa, após quase um ano de participação, foi elaborado um questionário que foi aplicado aos seis bolsistas que mais tempo desenvolvem o projeto. Apresentamos, a seguir, os resultados do processo de análise e interpretação dos dados, buscando articular o resultado das respostas aos objetivos do programa, a fim de evidenciar suas contribuições no processo formativo.

Na primeira parte do questionário, os bolsistas foram estimulados a analisar o Pibid como espaço de formação docente. Os seis bolsistas consideraram o programa muito importante para a sua formação, em função justamente das práticas pedagógicas utilizadas e dos projetos desenvolvidos na escola. Um dos bolsistas enfatiza que o Pibid possibilita vivenciar na prática todas as realidades e dificuldades do trabalho docente: “É importante ressaltar que eu, como bolsista do programa, adquiro uma experiência de grande valor, pois saímos das teorias que aprendemos na universidade para encarar a prática em sua total realidade” (BOLSISTA 3).

No depoimento a seguir, um dos bolsistas relata que, ao ingressar no Pibid, passa a entender o funcionamento do ambiente escolar não mais como aluno, e sim como professor; e que a participação no projeto complementa a sua formação como futuro professor de Ciências e Biologia.

Durante o desenvolvimento do projeto é possível trabalhar e desenvolver meios que possam facilitar e instigar o conhecimento dos alunos. É uma oportunidade de aprendizado sobre o funcionamento do ambiente escolar como um todo, na visão de um futuro professor e não mais como um aluno. Também sobre a interação com os alunos e, principalmente, é um espaço em que se pode testar a eficácia de determinados métodos didáticos para se trabalhar certo conteúdo. Com isso, o projeto se torna uma grande oportunidade para incrementar e complementar a formação docente. Hoje, com nove meses de participação no projeto, vejo o quanto modifiquei em minha maneira de educar e o quanto foi positiva essa participação. (BOLSISTA 5)

Todos os dois bolsistas reforçam a necessidade e o quanto tem sido importante a vivência no campo de atuação, ou seja, nas escolas. Por meio dessa

experiência, eles se sentem mais preparados para situações vivenciadas em seu futuro local de trabalho, o que propicia novas descobertas e uma série de reflexões a partir da própria experiência.

Existe um consenso de que as vivências acadêmicas anteriores dos professores (seja na universidade ou mesmo na escola) são altamente estruturantes da forma como sua docência se manifestará em sala de aula (VALCÁRCEL; SÁNCHEZ BLANCO; PRO BUENO, 2005). Assim, consideramos muito importante a participação dos licenciandos no Pibid, porque as experiências vividas dentro do projeto serão relevantes para sua formação e para suas futuras práticas dentro da escola.

Os bolsistas também foram indagados de como o projeto modificou sua relação com o espaço escolar. Um deles relata que consegue entender melhor a relação professor-aluno, e que é necessário que o professor planeje diferentes métodos educativos para que consiga alcançar um de seus objetivos, que é possibilitar o aprendizado por um número grande de alunos.

O projeto possibilitou que ele percebesse e entendesse não só o lado e pensamento dos alunos, mas também o dos professores. E, para que os educandos possam ter um bom resultado no desempenho e aproveitamento a partir das atividades a serem realizadas, é preciso planejar e buscar novos métodos educativos para atingir um maior número de educandos em sua aprendizagem. (BOLSISTA 2)

Quando indagados sobre qual teria sido a maior dificuldade enfrentada por eles na implantação do projeto na escola, foi unânime a falta de envolvimento dos demais professores de Biologia das escolas. Todos enfatizaram que muitos não incentivam seus alunos a participarem das atividades do Pibid, como também não procuram os “pibidianos” para o planejamento e realização de atividades diferenciadas: “No começo tivemos algumas dificuldades pela falta de interesse e participação dos professores junto ao projeto, porém esse fato foi contornado e os professores da unidade se dispuseram a nos ajudar e a participar das atividades desenvolvidas pelo projeto” (BOLSISTA 6).

Na pergunta “O que pode ser feito para melhorar a atuação do Pibid nas escolas?”, os bolsistas enfatizaram a importância de criar atividades diversificadas, como jogos didáticos, *quiz* de Biologia, oficinas pedagógicas e de educação ambiental e aulas práticas, como forma de estimular o estudante a

participar das atividades e de incentivar o professor da escola a diversificar suas práticas pedagógicas: “Acho que precisamos trazer cada vez mais inovações e metodologias diferentes, pois é assim que vamos incentivar a participação dos estudantes e professores” (BOLSISTA 1).

É muito importante criar a possibilidade de o licenciando vivenciar o espaço escolar durante a sua formação. Vivenciar experiências docentes ainda na condição de aluno poderá contribuir para uma preparação de um melhor exercício da docência e para promover possíveis mudanças na escola (BALDINO, 1999). A prática docente contemporânea apresenta alguns desafios, como promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares, construir um currículo compostos por atividades e lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes (AGUIAR JR., 2010).

Algumas conclusões

No primeiro ano de nossas atividades, pudemos observar a real inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano da escola. Ver esses alunos de diferentes períodos analisando e refletindo sobre suas práticas docentes, instiga-nos a criar cada vez mais oportunidades que, como o PIBID, favoreçam o processo de formação docente.

Observamos também, a partir dessas primeiras experiências, que a escola possui dificuldades para inserir os sujeitos fora de sua rotina no seu espaço como um todo, mas percebemos ainda que essa realidade pode ser modificada se tivermos como aliados professores engajados com o crescimento e enfrentamento dos desafios que as instituições escolares nos impõem.

Uma educação que valorize as atividades práticas, que estimulem a curiosidade e o senso crítico dos alunos e que conjugue todos os sujeitos envolvidos com a formação docente é o que pretendemos com o desenvolvimento do projeto. Os desafios estão postos, cabe a nós nesse processo ousarmos pelo diferencial nas ações a serem implementadas e, assim, vamos aprendendo e reaprendendo o ofício de ensinar, modificando-nos sempre que necessário.

Referências

- AGUIAR JR., O. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, A. *et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: educação ambiental, educação em ciências, educação em espaços não-escolares e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 238-264.
- ANDRADE, A. M. A. O estágio supervisionado e a práxis. 2005. Disponível em: <www.educ.ufrr.br/arnon/estagio.pdf . 2005>. Acesso em: 12 maio 2013.
- BALDINO, R. R. Pesquisa-Ação para a formação de professores: leitura sintomal de relatórios. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática*: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 16-31
- BARBOSA, J. R. A. e SILVA JUNIOR, A. N. Repensando o ensino de ciências e de biologia na Educação Básica: o caminho para a construção do conhecimento científico e biotecnológico. Democratizar. v. III, n. 1, jan./abr. 2009. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/ Faetec/Sect-RJ.
- BRASIL. CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 24 mar. 2013.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério*: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

MAGALHÃES, L. A alegoria da caverna: a república. In: MARCONDES, D. *Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000. 514a-517c.

MARCO. A; CRESPO. A. *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco Lógico (Conceptos esenciales y aplicaciones)*. Venezuela: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2009c/575/DIAGNOSTICO%20PARTICIPATIVO%20COMO%20HERRAMIENTA%20PARA%20LA%20IDENTIFICACION%20DE%20PROBLEMAS.htm>>. Acesso em: 13 maio 2013.

MORTIMER, E.; SANTOS W. L. P. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência/Tecnologia/Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis v. 2, n. 2, p. 1-23. dez. 2002.

NÓVOA, A. Refletindo sobre educação continuada. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. , n. xx, p. 1-23 ago. 2002.

PEDRANCINI, V. D. *et al.* Ensino e aprendizagem de Biologia no Ensino Médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, Espanha, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN. E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SILVA. D. R. *et al.* *Diagnóstico da arborização das vias públicas do município de*

Ubá-MG. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Úba, MG, 2012.

SILVA, K. *Jovens multiplicadores discutindo os direitos reprodutivos e sexuais na adolescência*. Ubá, MG: UEMG, 2013. Projeto apresentado ao Programa de Iniciação Científica Júnior. Bic jr. Edital n. 02/2013.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um formador de área científica para a futura ação docente de licenciandos em Biologia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 63-73, set./dez. 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALCÁRCEL PÉREZ, M. V.; SÁNCHEZ BLANCO, G.; PRO BUENO, A. de. Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, Espanha, v. 23, n. 3, p. 357-378, 2005.

Vivências do Pibid-Química na UEMG (unidade Ubá): construindo novos olhares sobre a docência

Camila Lopes Cravo Matos

Juliana Vanir de Souza Carvalho

A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem. Não pode temer
o debate. A análise da realidade. Não
pode fugir à discussão criadora, sob
pena de ser uma farsa.
(FREIRE, 2009, p. 104)

Introdução

Objetivamos, sem maiores pretensões, compartilhar análises acerca das atividades e ações consubstanciadas no percurso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Química, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), da unidade de Ubá, na busca de avaliações sobre seu impacto, na visão do ser e fazer docente, dos graduandos partícipes do programa, mais ainda, buscamos aspectos que nos permitam visualizar mudanças na cultura ideológica dos atores envolvidos na instituição, em relação a um “pré-conceito” velado, sobre o qual se discute o papel das licenciaturas na academia.

Em nosso caso particular, nas licenciaturas de Química, segundo Chassot (2004, p. 52), essa situação converge com o desprestígio dos cursos de licenciatura perante os cursos de bacharelado em química e química industrial. Nas palavras do autor:

[...] o licenciado, mesmo que não vá operar máquinas com aparelhagem tão sofisticada quanto o químico industrial, nem trabalhar com produtos

tão puros quanto o bacharel em Química, merece uma preparação com maior e melhor excelência, pois vai “mexer” na cabeça das crianças, dos jovens ou adultos ensinando-lhes uma nova maneira de ler o mundo com a linguagem química.

Fica evidente a necessidade de privilegiar a formação do licenciando, uma vez que seu futuro profissional (docência) será decisivo para outros futuros profissionais. Cabe, nesse sentido, incentivar e valorizar a profissão docente por meio de programas e alternativas que permitam o licenciando se desenvolver ainda como graduando, preparando-o para enfrentar os desafios da sala de aula, que são, na maioria dos casos, as principais causas do abandono da profissão nos primeiros anos da carreira.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nessa perspectiva, criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), que tem como objetivo atingir a todos os sujeitos que participam, ou que participarão do ambiente da escola básica. Os licenciandos, professores em exercício e as instituições de ensino, assim, podem contribuir e se beneficiar das discussões e produtos gerados pelo projeto. O Pibid atua de forma integradora, sem deixar de privilegiar as especificidades de cada sujeito do ambiente escolar, como mostrado no QUADRO 1.

SUJEITO	OBJETIVOS
LICENCIANDOS	- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;
ATUAIS PROFESSORES	- 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; - contribuir para a valorização do magistério;

SUJEITO	OBJETIVOS
INSTITUIÇÕES (ESCOLA E UNIVERSIDADE)	- 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; - promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

Acreditamos que o Pibid acaba por envolver, de igual maneira, sujeitos colocados em quatro níveis de formação, a considerar: formação inicial, formação em serviço, formação de formadores e formação de agentes do conhecimento.

Na formação inicial, ao abraçar os estudantes das licenciaturas em ações diretas nas escolas, o projeto contribui para que as situações do cotidiano do exercício profissional docente sejam experienciadas desde o início de suas formações. Aproximando contextos distantes, universidade e escola, por meio de ações voltadas para a escola básica, criam-se oportunidades de formação em exercício para os professores da escola básica, e, quando esses professores participam do planejamento de ações, juntamente com professores da universidade e licenciandos, por meio da reflexão e discussão sobre questões de aprendizagem, ensino e contexto escolar, criam-se parcerias formativas em vários sentidos.

Volta-se para a formação de formadores na medida em que proporciona o engajamento efetivo dos professores dos cursos de licenciatura em todo o processo de planejamento e ação no âmbito do Pibid, podendo permitir a construção de reflexões, sobre os modelos de formação adotados em tais cursos nas instituições de ensino superior. Por fim, ao se aculturar no cotidiano da universidade, propaga suas ideias, dinamizando aspectos positivos sobre a docência e suas nuances mais diversas, possibilitando uma desconstrução do ideário pejorativo, no qual se circunscreve a profissão docente, e, dessa maneira, formam agentes de conhecimento impregnados de uma visão mais crítica, em

relação aos cursos de licenciatura. Segundo Maldaner (2006), a inserção dos futuros professores e dos atuais educadores do Ensino Médio nesse ambiente de pesquisa sobre o processo formativo faz com que eles se sintam valorizados em sua profissão e comprometidos com as orientações curriculares produzidas, uma vez que passam a participar do processo de construção de melhorias almejadas. Estudos e pesquisas da área de ensino apontam para esse caminho, rumo a uma mudança significativa de modelos educativos.

Segundo o mesmo autor, entre a comunidade científica, preocupada com a mudança real da sala de aula, com qualidade educativa, já se formou a convicção de que os esforços e recursos devem ser dirigidos ao tema magistério e, especificamente, ao do professor e sua formação. Consideramos, dessa forma, que uma análise de potenciais contribuições do Pibid para a formação docente pode advir de uma visão mais ampla dos seus objetivos. As apreciações e ponderações propostas e relacionadas neste trabalho buscam abranger a formação docente proporcionada pelo Pibid-Química-UEMG-Ubá, mais especificamente, enfocando o novo olhar dos licenciandos após as atividades e ações desenvolvidas por eles nas escolas regulares e no contexto acadêmico ao longo de um ano do programa (2012-2013). Elas foram descritas em relatórios técnicos elaborados pelos bolsistas, pelos professores supervisores e pela coordenação de área do Programa.

Podemos considerar que o olhar sobre a formação inicial docente ganha relevância na análise e em aspectos relativos a outros níveis de formação, que acabam por advir em decorrência desse mesmo foco principal.

1 Falando sobre o projeto Pibid-Química-UEMG-Ubá

O subprojeto do Pibid-Química da UEMG Unidade Ubá faz parte do projeto Institucional Pibid-UEMG e trata de uma proposta de formação e ação de licenciandos do curso de Química, em duas escolas públicas, sob a supervisão de professores em exercício nessa mesma escola. Além da ação na escola, também é proposto o engajamento dos bolsistas em atividades de produção acadêmica, sob a orientação de professores que atuam no curso de Licenciatura em Química.

No projeto, consideramos importante organizar o trabalho dos bolsistas, com atividades realizadas tanto no âmbito da universidade e da escola, de forma que as ações propostas possam ser discutidas em um plano teórico e prático, articulando aspectos da pesquisa em Educação em Ciências e Educação Química, e questões que emergem da prática escolar. Intencionamos que licenciandos e professores protagonizem experiências didáticas, pedagógicas e formativas, promovendo inovações no ensino, em contrapartida aos modelos tradicionais que usualmente são praticados nas escolas. Consideramos importante que uma visão contemporânea sobre o conhecimento químico seja a base para o planejamento de propostas inovadoras para o seu ensino.

De acordo com as Orientações Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a química se insere na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a partir de estudos sobre os materiais que constituem todo universo, incrementando-se a partir do conhecimento de suas propriedades e comportamentos que leva à proposição de novos materiais produzidos e utilizados pelo homem contemporâneo. Nessa perspectiva, são investigados fenômenos naturais, processos tecnológicos e são propostas teorias e modelos explicativos que constituem o conhecimento científico e químico na modernidade (BRASIL, 2006).

Mesmo ainda não se observando uma ideia generalista sobre a natureza do conhecimento científico, atualmente, prima-se que o entendimento de modelos, teorias, linguagens e símbolos propostos e utilizados pela ciência são construções consentidas socialmente e produzidas pelo homem na sua procura por entender e desvendar o mundo a sua volta (DRIVER *et al.*, 1999). Essa elaboração é determinante para a educação em ciências, considerando que o conhecimento científico, transformado em conhecimento escolar, a partir da transposição/mediação didática, pode ser concebido como uma forma de interpretação humana da realidade, construída historicamente e comunicada por meio da cultura e das instituições sociais da ciência. Por esse viés, o conhecimento científico pode ser manipulado de forma associada, considerando outras dimensões da compreensão humana sobre o mundo, compartilhando modelos, símbolos e linguagens para a construção de uma sociedade tecnológica humanizada e de um mundo no qual prevaleçam princípios de solidariedade,

compromisso social e cidadania (ARROIO *et al.*, 2008).

Dentro dessa ótica, a química apresenta uma forma de compreensão do mundo pautada no conhecimento construído pelo homem, de natureza estruturalmente simbólica. Segundo Amaral (1997, p. 230), pode-se considerar que o conhecimento químico é constituído por conceitos, modelos abstratos, procedimentos, métodos que não podem ser apreendidos de uma observação direta e simples do mundo natural. Eles foram formatados e propostos como uma linguagem própria e específica da química e da ciência, a partir de grandes esforços intelectuais, e é importante que essa perspectiva seja considerada quando os conceitos científicos são apresentados aos estudantes na escola.

Nas ações do Pibid-Química-UEMG-Ubá, recomendamos que o ensino de Química seja incrementado de forma a envolver estudantes e professores na busca pela compreensão significativada linguagem química, com seus símbolos e figuras, com sua maneira particular de descrição de mundo. Considerando essas questões, foram traçados os objetivos do projeto, buscando estar em sintonia com aqueles mais gerais do programa institucional, também os dos subprojetos das outras áreas disciplinares. Eles podem ser sintetizados da seguinte forma:

- Preparar os licenciandos em Química para a docência na Educação Básica, numa perspectiva transformadora;
- Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas e tecnológicas, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Instrumentalizar os bolsistas em formação inicial para a docência a partir da vivência de situações reais do contexto escolar;
- Estimular as experiências metodológicas dos alunos bolsistas;
- Preparar os futuros licenciados em Química, para ações educativas e sociais sobre saúde e drogas nas escolas, buscando contribuir com a efetiva inserção dessa temática nas salas de aula;
- Incitar reflexões sobre a prática docente e as possibilidades de intervenção metodológica;
- Estimular a participação dos licenciandos e professores supervisores em eventos que contemplem a formação continuada, na docência em Química;
- Desenvolver nos professores supervisores e bolsistas o espírito de grupo e liderança;
- Valorizar o magistério, ratificando a opção dos licenciandos pela carreira docente;
- Promover a integração entre a universidade e a educação básica por meio da inserção dos estudantes, no cotidiano escolar;

Possibilitar uma articulação entre pesquisa, reflexão e prática entre a universidade e a escola básica;
Contribuir para a implementação dos PCN's nas escolas, por meio do desenvolvimento de tópicos disciplinares e interdisciplinares;
Valorização dos espaços escolares, bem como seu uso, e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para planejamento e/ou adaptação de atividades metodológicas no ensino de Química;
Incrementar o desenvolvimento de atividades de laboratório, envolvendo professores e alunos da rede pública, a fim de favorecer o uso didático do laboratório de Ciência e Química;
Elaborar materiais didáticos criativos e de baixo custo para o aprendizado de Ciência e Química;
Valorizar a Química em contextos extracurriculares;
Melhorar a aprendizagem de alunos da rede pública da cidade de Ubá;
Contribuir para a melhoria dos índices de avaliação e desempenho dos alunos e das escolas envolvidas nas avaliações do SAEB, IDEB, ENEM, etc.
(SUBPROJETO PIBID-QUÍMICA, 2012, p. 6)

Na obtenção desses objetivos traçados, aguardamos que a formação docente pretendida com o Pibid reflita a dimensão profissional do exercício docente, oportunizando aos licenciandos a observação e intervenção nas práticas desenvolvidas nas escolas; de maneira particular, buscamos uma mudança de postura paradigmática em relação à forma de se pensar educação e docência de nossos alunos bolsistas e de todo entorno característico ao universo acadêmico e escolar.

Consideramos que essas ações devam ser objeto de ampla e permanente discussão sobre as relações entre conhecimentos ensinados nos cursos e aspectos vivenciados na prática escolar, subsidiando uma tomada de consciência sobre o conjunto de saberes necessários à prática docente. Acreditamos que essa dinâmica de ação-reflexão-ação poderá levar os futuros professores e atuais educadores a uma postura de maior valorização da docência.

2 Atividades do Pibid e os reflexos na escola, na formação inicial e continuada dos acadêmicos e professores de química

Sabemos do grande desafio dos cursos de formação docente para estabelecer uma interação efetiva entre o acadêmico com o ambiente escolar de maneira

ativa (ALMEIDA *et al.*, 2010), mas, com a imersão de nossos objetivos no Pibid, surgiu uma possibilidade no sentido de contribuir para uma melhor interação entre licenciandos, professores, escola e universidade.

O desenvolvimento do Projeto Pibid-Química contou com diversas atividades, iniciando-se pelo diagnóstico analítico e pelo levantamento de dados possibilitadores de uma visão mais abrangente das escolas. Nesse levantamento se verificaram as deficiências e dificuldades das escolas envolvidas no que se refere ao ensino de Química; a identificação das práticas pedagógicas existentes nas escolas envolvidas concernentes ao ensino da Química; o levantamento da organização político-pedagógica das escolas; o mapeamento das condições físicas das escolas, como laboratórios, biblioteca, salas de vídeo e informática, entre outros espaços para realização de atividades relacionadas ao ensino de Química. Todas essas informações auxiliaram no alinhamento das atividades subsequentes.

No correr do desenvolvimento do projeto, foram realizados momentos de capacitação, por meio de oficinas de aperfeiçoamento e treinamento dos conhecimentos e técnicas que os licenciandos já têm contato na licenciatura, na intenção explícita de instrumentalizá-los para técnicas, alternativas e tecnologias para o ensino (TICs). O Núcleo de Arte e Educação em Química (ArtEduQui) e o Núcleo de Educadores Sócioambientais (NESA), pertencentes à Unidade de Ubá da UEMG, atuaram em parceria ao Pibid, oferecendo oficinas para os bolsistas, que, posteriormente, adaptaram os conteúdos e os replicaram nas atividades desenvolvidas nas escolas.

O Pibid possibilitou também contato e aproximação dos professores do Ensino Médio com a universidade, estando esses mesmos professores, comprometidos com o sucesso e propagação do programa em suas respectivas escolas. Lembramos que sem a presença atuante, companheira e compreensiva dos dois professores supervisores o programa não teria alcançado tantos êxitos, em meio às adversidades ainda inerentes ao campo educacional. O trabalho aconteceu, por vezes, em situações adversas, mas, esses docentes envolvidos e comprometidos, já com uma visão acerca da docência bem definida e sem receios ao trabalho, foram os facilitadores de uma exemplificação de profissionalismo (FREIRE, 2009, p. 63) para nossos alunos bolsistas.

As atividades de apoio ao aluno da educação básica se constituíram em fecundo espaço de observação, prática e reflexão. Foram desenvolvidas monitorias para todos os anos do Ensino Médio, em dois turnos, com progressivo aumento de público. Percebeu-se que na escola básica existia algum receio ao se iniciarem as atividades, já que a escola frequentemente recebe projetos que modificam o cotidiano, mas que não têm continuidade. Com a frequência constante e permanência da equipe Pibid, os alunos e professores se permitiram “testar” o programa.

Foi desenvolvido um grupo de estudos e treinamento voltado para cinco alunos participantes classificados para Olimpíada Mineira de Química (OMQ), sendo que um deles conquistou o terceiro lugar no Estado de Minas Gerais, ficando os demais também classificados. A OMQ trouxe notoriedade e aumentou a confiança da escola e dos bolsistas no Pibid, pois os últimos perceberam o reflexo positivo da atividade sobre a comunidade escolar e identificaram que suas atuações foram importantes para o resultado de sucesso.

Os bolsistas deram vida às aulas práticas para os alunos do Ensino Médio nos laboratórios de Ciências das escolas trabalhadas, que foram reestruturados para essa função primordial. A experimentação em química torna mais compreensível uma série de conceitos abstratos inerente ao universo dessa ciência. Mas todo esse conhecimento não poderia ficar restrito ao laboratório, para isso, foram desenvolvidas atividades com práticas no horário do intervalo de maneira interativa. Nessa proposta, buscou-se apresentar a química de maneira aplicada e divertida por meio de um *quiz*, com grande participação dos alunos. Empenhados em responder corretamente as questões e na torcida por cada grupo, interagiram num trabalho em equipe, havendo uma premiação simbólica para a equipe ganhadora.

As escolas parceiras promoveram a Feira Cultural e a Feira de Ciências; nessas atividades, os alunos do Pibid se movimentaram em duas vertentes, uma no sentido de ajudar na organização dos eventos, e outra como orientadora das equipes de alunos do Ensino Médio na construção de seus trabalhos científicos. Vários bolsistas relataram sobre a experiência de orientar, assumindo que foi um grande desafio se transportar da condição de orientado para a de orientador.

Tais impressões fomentaram discussões sobre a atuação docente, inclusive no Ensino Superior, pois ser professor é ser orientador. O processo de aprendizagem é patrimônio individual, cabendo ao docente à condição de instruir quanto a ferramentas e materiais a serem aplicados na construção do conhecimento. Além disso, os alunos da escola básica puderam, por meio do apoio do Pibid, ousar mais nos trabalhos, já que detinham do suporte intelectual e material do projeto quando necessário.

Ao avaliarmos os impactos do Pibid nas notas dos alunos das escolas em 2012, podemos perceber que no primeiro ano do Ensino Médio a porcentagem de alunos acima da média foi de 52,41%, 50,20%, 48,81% e 72,56% nos primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente. Para o segundo ano, a média foi de 40,80 %, 50,44%, 47,35% e 75,94 % dos alunos nos primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente. Finalizando, no terceiro ano, observou-se que 55,75%, 59,97%, 61,18% e 92,41% dos alunos estavam com notas acima da média nos primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, respectivamente. Nota-se, no geral, o aumento do número de alunos com notas acima da média a partir do terceiro bimestre, fato esse que está ligado ao início das atividades do Pibid em agosto de 2012. Vale ressaltar que a intensificação da intervenção do Pibid na escola, a partir do quarto bimestre, principalmente com as ações de monitorias e tutorias, reforça a ideia de que o Programa influenciou significativamente no rendimento dos alunos da escola.

Os números podem demonstrar que o projeto é notoriamente um processo de transformação na educação/ensino em se tratando da disciplina curricular de Química. Mas não somente de números, talvez, se meçam os verdadeiros resultados, pois são eles, em grande parte, subjetivos e imponderáveis. Nesse sentido, torna-se difícil enumerar as conquistas para a educação básica que alavancamos durante o período trabalhado.

A interface ensino-pesquisa-extensão é incontestável e, por isso, buscou-se incentivar a participação em eventos acadêmicos com objetivo também de proporcionar inicialmente as reflexões acerca das atividades, para posterior construção das apresentações nos eventos, além de aprimorar a comunicação escrita e oral dos licenciandos. Os alunos bolsistas participaram do XIV Seminário

de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais e da II Semana UEMG, em 2012, com apresentação de oito *banners* e promoveram a atividade extensionista *Pibid-Química-Show*, que contou com a visita de um total de 216 alunos das escolas participantes do projeto. Em 2013, a reexibição do *Pibid-Química-Show* na III Semana da UEMG, levou os alunos do Ensino Médio das escolas participantes do programa para dentro da universidade, proporcionando um show de práticas químicas diferentes e atraentes. Tiveram ainda as apresentações de trabalhos no I Seminário Interdisciplinar das Equipes Pibid-UEMG, com resumos que refletem sobre as construções metodológicas, teóricas e práticas dos licenciandos, como culminância de um período repleto de construções formativas, em que se colocaram as reflexões desenvolvidas por todos os subprojetos da universidade.

Adentrando no universo da internet, os bolsistas se dedicaram à criação e manutenção de um *blog* e mídias para divulgação e permuta de conhecimentos sobre Química. A escola precisa constantemente se atualizar e utilizar dos meios de comunicação e de entretenimento para alcançar os alunos, conquistando o interesse e a motivação para aprender. O *blog* foi criado com a intenção de compartilhar informações e produções geradas no projeto. É um espaço de visibilidade dos alunos bolsistas, professores supervisores, escolas participantes e todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, estiveram ou estarão permutando o conhecimento pelo viés do projeto. O endereço do *blog* Pibid-Química é <http://pibiduemg.blogspot.com.br/>. Já a mídia de relacionamentos, voltada para a troca de experiências, é o *Facebook* Pibid-Química: <https://www.facebook.com/pibid.quimicauemg>. Essa ferramenta mostrou ser tanto um meio facilitador da comunicação entre os membros da equipe, quanto um portal de divulgação do projeto.

Para divulgação dessas mídias, promoveu-se um concurso cultural chamado *Clicando a Química*, em que os alunos das escolas envolvidas eram instigados a tirarem fotos de situações que remetessem à química. As fotos eram postadas com legenda explicativa para disseminação do olhar investigativo do aluno do Ensino Médio. Os alunos vencedores, um de cada escola, ganharam uma cesta de chocolate.

As licenciaturas da UEMG, unidade de Ubá (Química e Biologia), trabalharam em conjunto, de forma a propiciar um ambiente estimulante e gerador de desenvolvimento atrativo no que se refere às questões interdisciplinares da Química e da Biologia. Duas ações em particular foram levadas a efeito em parceria com o Pibid-Biologia da unidade de Ubá, são elas: a construção de Murais de Atividades, curiosidades e ações do Pibid nas escolas, e o preparo e plantio das Hortas Escolares, estando divididas entre plantas medicinais, temperos e hortaliças. Seus produtos estão sendo consumidos pelos alunos das escolas, enriquecendo a merenda escolar. As plantas medicinais serão, a posteriori, estudadas pelos alunos bolsistas na intenção da fabricação de chás caseiros (boldo, alecrim, erva-doce, etc.). Verificou-se o envolvimento dos alunos das escolas no cuidado com a horta, pois eles mesmos colocaram as sementes e plantaram as mudas, num perfeito trabalho de equipe que se estende atualmente na manutenção e conservação da horta.

Os dois subprojetos da unidade Ubá, Química e Biologia, visitaram o Museu Nacional de História Natural da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, na intenção de promover conhecimentos científicos e culturais para todos os integrantes desse agrupamento de estudos, além de, com essa atividade, proporcionar proximidade, fortalecendo os laços de amizade respeito entre todos. Tal fato foi fundamental para o cotidiano das atividades nas escolas, pois um ambiente agradável é propício para elaboração de parceria e trocas de conhecimentos.

A formação humana e global dos bolsistas sempre foi ponto certo nas perspectivas elaboradas para o projeto, pois acreditamos que, antes do profissional, temos o cidadão, o ser social e emocional. A formação deve ser integral, no sentido que não se pode medir esforços para auxiliar os bolsistas em suas construções individuais. Nesse sentido, os bolsistas tiveram a oportunidade de participar de um treinamento *coaching* com um profissional em neurolinguística, formando-se no método *coaching*, que serviu para completar o estágio na universidade. O *coaching* é um método com início, meio e fim, e, ao utilizar as ferramentas adequadas, o *coach* (profissional) possibilita que o *coachee* (cliente) possa usar suas próprias habilidades para atingir seus

objetivos, fazendo com que o cliente consiga enxergar *blindspots* (pontos cegos) a sua volta, ampliando o campo de visão e o número de possibilidades. *Coaching* não é terapia e em momento algum deve ser confundido. O foco do processo é estritamente do presente para o futuro, tendo sempre um objetivo positivado diretamente atrelado, apesar de em alguns processos ser interessante à utilização da programação neurolinguística (PNL).

Importante destacar que é um processo sigiloso, um acordo entre *coach* e *coachee*, e que, durante o processo, o *coachee* pode ser encaminhado a um profissional adequado que o ajude a atingir sua meta. Nessa modalidade de nossos trabalhos, os bolsistas tiveram a oportunidade de se aprofundarem em suas metas pessoais e profissionais.

Ao descrever os impactos gerados em todo o público envolvido no Pibid-Química- Ubá, percebe-se que o projeto se constrói a cada dia e se solidifica ao buscar os resultados e a qualidade em sua execução. Ao ser aceito pelas duas escolas estaduais do município de Ubá, constituiu-se referência no fazer docente e na atuação discente de nossos futuros professores. Quando tratamos das manifestações no campo de formação de professores, observamos clara transformação em nossos alunos, visto atuarem hodiernamente de maneira comprometida com a excelência no ensino de Química e por estarem a caminho da docência com grande empolgação.

A maneira como a docência é observada pelos sujeitos que nos envolvem, na universidade, no contorno social, nas escolas de Ensino Médio participantes do programa, entre os professores envolvidos direta e indiretamente, está, de maneira irrefutável, influenciada pelos suspiros que o Pibid-Química se faz gerador, não passando despercebido, nem ao menos ignorado, ao contrário, já se torna uma força simbólica a alavancar um ideário de educação de excelência. Os resultados obtidos pelo subprojeto Pibid-Química nos mostra o quanto este tem colaborado na formação inicial dos acadêmicos e na formação continuada dos professores atuantes no projeto.

Fomos companheiros de viagens, com expectativas frustradas e tantas outras alcançadas; obtivemos a não desistência do curso de licenciatura por meio do nascimento da satisfação em ensinar; houve momentos de despedida, em

que, por motivos outros (particulares), observamos o pranto por estar sendo compulsoriamente arrancado de um sonho de educação; foram graves discussões sobre os aspectos da educação, risos por conta de experimentos mal acabados, dias de chuva, outros de calor, enfim, dias de se fazer pensar a educação com olhos de quem vê nessa educação uma possibilidade de transformação pelo caminho da libertação de almas do julgo da ignorância.

Por “fins”...

Podemos concluir que houve notáveis transformações na maneira como os envolvidos no Pibid-Química-UEMG-Ubá entenderam a docência e o seu papel em suas vidas. Constatamos que esse programa tem potencial para enriquecer o debate, envolvendo sujeitos engajados em diferentes níveis, com a formação docente.

O Pibid é compreendido pelos professores supervisores e alunos bolsistas como uma melhoria da formação inicial, pela vivência mais prolongada com a realidade escolar, e como espaço de reflexão sobre a profissão docente, pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino de Química. Dessa forma, consideramos que o Pibid é um programa que pode ressignificar a formação inicial de professores, por meio da tão almejada articulação entre teoria e prática, desde que os materiais e as estratégias propostos no âmbito do projeto considerem os problemas reais do ensino e da aprendizagem de Química, bem como os saberes dos professores da educação básica.

Ponderamos ter possibilitado com o programa a construção de visões em relação ao fazer/ser docente, sem o superlativismo descabido que posturas carregadas de pessimismo impregnam à profissão, nem tampouco submergindo nos oceanos ideológicos salvacionistas que muitos conferem à educação, antes, porém, posturas carregadas de um bom senso construído em meio a debates honestos, cheios de vigor, esperança e trabalho.

Referências

ALMEIDA, E. C. S. *et al.* A contribuição do PIBID/UFPB na formação inicial de alunos de licenciatura em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15. *Anais...* Brasília, 2010. Disponível em: < <http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R0851-2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

AMARAL, M. J. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 89-122.

ARROIO, A. *et al.* A prática docente na formação do pós-graduando em Química. *Química Nova*, São Paulo, v. 31, n. 7, p. 1.888-1.891, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CHASSOT, A. *Para que(m) é útil o ensino?* 2. ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2004.

DRIVER, R. *et al.* Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, Bélgica, n. 7, p. 5-12, 1994. Trad. E. F. Mortimer. Construindo conhecimento científico em sala de aula. *Química Nova na Escola*, n. 9, p. 31-40, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Ensino, cotidiano escolar, cultura e suas representações no PIBID-Geografia

Marli Graniel Kinn

Introdução

A educação tradicional possui uma organização sequencial baseada em uma concepção positivista de educação e de escolarização. Estruturada dessa maneira, reproduz o conhecimento adquirido de forma linear, hierarquizada.

Nessa concepção de educação, os saberes escolares são considerados prontos e acabados. Eles são transmitidos aos educandos em quantidades preestabelecidas, sem se considerar os conhecimentos prévios e os espaços de construção dos alunos. Cabe aos alunos apenas assimilar o conhecimento que lhes é transmitido.

De acordo com essa perspectiva educacional, os conteúdos são organizados, nos currículos escolares, de forma estanque. Não há preocupação em respeitar as diferenças individuais, coletivas e culturais dos educandos e nem os diferentes ritmos de aprendizagem.

O discurso educacional da escola nos quer mostrar uma escola democrática, preocupada com a formação da cidadania e com a capacidade de propiciar aos alunos a construção e a reconstrução de saberes, deixando de lado a pura transmissão de conhecimentos.

Mas esse mesmo discurso educacional desconsidera o aluno cidadão, os seus valores culturais, as suas representações e experiências cotidianas. Não se pensa no modo de vida do aluno, no seu vivido que se opõe a uma lógica homogeneizante, promovida pela modernidade e vivenciada na escola, na cidade.

Nesse sentido, parafraseando a professora Odette Seabra (2004a, p. 193), também entendemos o lugar, e nesse lugar também está inserida a escola,

como decorrente das relações humanas com o espaço que, pela cotidianidade, suscita, nos seres humanos, laços afetivos nutridos, sobretudo, pelo tempo e pela representatividade do sistema simbólico criado ou herdado, contribuindo, assim, para a sua afirmação e representação social na cidade.

A discussão aponta para o entendimento do cotidiano urbano, mas de um cotidiano, além de fragmentado, articulado, repleto de símbolos e significados.

[...] o cotidiano emerge para análise na metamorfose das formas de uso do tempo vivido; que o cotidiano urbano prolonga e explicita o sentido da urbanização capitalista pela generalização de um modo de vida no qual foram sendo aprofundadas as separações no âmbito da vida social. (SEABRA, 2004b, p. 193)

Isso significa que, em tese, o espaço urbano, a escola é um espaço repleto de possibilidades, inclusive da democracia, da cidadania, em outros termos, é um direito à cidade.

O problema a ser investigado nasce da necessidade de se estudar com profundidade o ensino, os valores, a cultura e as representações no cotidiano escolar. Nessa proposta, pensamos que é por meio da cultura, do seu cotidiano que os alunos expressam suas sabedorias, estratégias, ideias e as socializam no tempo e no espaço. Pensar a educação se constitui num dos principais preceitos pelo qual são transmitidas ideias sobre o mundo social.

Este artigo procura articular o processo de formação do conhecimento, da educação escolar e do desenvolvimento nas diferentes áreas de estudo da ciência geográfica, pretende-se analisar como acontece o processo de desenvolvimento da aprendizagem e a formação de conhecimentos na relação entre o aluno e a escola a partir de experiências do projeto PIBID-Geografia, e de como a matriz construtivista é importante no aprendizado.

Para Piaget (2002), os principais objetivos da educação são: formação de homens “criativos, incentivos e descobridores”, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia.

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-na. (PIAGET, 2002, p. 1)

A teoria da interação do homem com o meio se fundamenta no desenvolvimento humano como resultado de um processo sociointeracionista, como diz Vygotsky (1988). Para esse teórico, uma das principais formas de construção parte do princípio de que o homem não apenas se desenvolve com o que sabe, ele precisa interagir com o meio para aprimorar seus conhecimentos.

A aprendizagem se desenvolve por meio do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação, revelando que nenhum conhecimento externo nos chega sem que sofra alguma alteração particular de cada indivíduo, ou seja, tudo o que se aprende é influenciado por aquilo que já tinha aprendido.

1 Sociabilidades no âmbito da escola: projeto PIBID-Geografia

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira, em Frutal (MG), objetiva a construção de uma educação que se constitui como um processo contínuo de transformação e (re)significação dos lugares. Desse modo, a proposta de ensino de Geografia é pensada numa relação dinâmica, proporcionando ao aluno oportunidades para a sua construção, desenvolvendo sua capacidade de compreender e interpretar o mundo. Abrangendo o cotidiano do aluno, uma das suas principais características é estar em constante construção e reconstrução, adaptando-o ao ritmo acelerado das transformações socioespaciais da contemporaneidade.

A escola, portanto, é o lugar de educar para a transformação, aberta para o mundo e para as mudanças, educação como um processo permanente de formação/transformação humana, de acordo com Piaget (2002):

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporia: resultaria de interações que se reproduzem a meio caminho entre o sujeito e o objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. Por outro lado, e por consequência, se não existe começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da

zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (p. 8)

Seguindo princípios pedagógicos como a associação entre teoria e prática; a relação metodológica entre processos de ensino, aprendizagem e de capacitação; a realidade como base de produção e socialização do conhecimento; a ligação entre educação, espaços vividos e cultura; a formação de trocas pedagógicas e formação permanente de educadores, propusemo-nos uma didática alternativa que busca a construção de situações de aprendizagem que sejam efetivas e motivadoras. Pensamos que é possível atuar em novos cenários educativos que vão além da sala de aula. No objetivo de se entender o espaço escolar e os grupos sociais que os ocupam e os usam, com base nos seus valores humanos (ética, moral, entre outros) e manifestados nas práticas e representações sociais. Entendemos como parte de um movimento que, primordialmente, é proposto como forma de restabelecer os hábitos e costumes pretéritos, representados como referências de um modo de vida contraposto à degradação das identidades, valores sociais, habilidades, bem como as contradições, desencontros e estranhamentos proporcionados pela sociedade atual. Nesse sentido é que entendemos ser necessário refletir sobre a necessidade de um projeto de educação geográfica, contextualizado nessa alternativa.

Nas visitas iniciais do PIBID ao espaço escolar, sempre encontrávamos pequenos observadores debruçados nas janelas ou espiando pelas portas. Com a nossa presença, eles passavam a fazer parte de um grupo que não falava, era silencioso, mas muito observador daquilo que estava acontecendo. Observávamos que eles gostavam de ser fotografados, mas, diante dos adultos se calavam, ficavam retraídos e certamente educados para assim agirem, comportavam-se diante dos estranhos com desconfiança. As brincadeiras repletas de algazarras, que existiam antes das entrevistas, davam lugar ao silêncio.

Observando o silêncio dos alunos menores, depois de algumas visitas à escola, fomos pedindo permissão para fotografá-los e depois, mostrando a eles as imagens, houve uma aproximação. Mesmo sem diálogos, notávamos que as fotografias lhes despertavam sorrisos e satisfações, pois se reconheciam como

parte do grupo. Com a autorização dos responsáveis pelos alunos, marcamos uma tarde na escola em que eles se reuniram para manifestar, por intermédio de seus desenhos, o sentido do espaço escolar e da sua participação, as relações com a família, com a vizinhança do bairro e como eles se veem no cotidiano escolar.

Propôs-se considerar o conceito de Paulo Freire (1999; 2001) de “leitura do mundo”¹ para se pensar a respeito das representações que os alunos fariam das paisagens, dos lugares, dos seus conteúdos afetivos, visuais, táteis, olfativos, sonoros, a partir de uma experiência específica e particular.

Para Paulo Freire (1991), a “leitura do mundo” é aprendida e exercitada já antes da aprendizagem da leitura e da escrita que, quando dominadas, serão utilizadas para expressar a “leitura do mundo”. Nas palavras do autor:

Sempre repeti que é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma “releitura” do mundo. É preciso não esquecer essa evidência: as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, lêem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer. Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de “leitura do mundo”. Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca. (FREIRE, 1991, p. 1)

Considerou-se válido para a linguagem visual, no caso, o desenho, o que Freire afirmou em relação à linguagem verbal escrita. Ao desenhar, as crianças fazem uma “releitura” do mundo.

Nesse dia, eles se encontraram no seu mundo, da timidez e do silêncio, espalhados pelo piso cimentado, com folhas de papel e lápis coloridos, debruçaram-se nos seus desenhos, trocavam ideias com os colegas, ignoraram por completo o mundo dos adultos. Nesse momento, tornamo-nos observadores silenciosos; os alunos eram os protagonistas que falavam, posicionavam-se e, diante do seu desenho ou do colega, estavam revelando para nós o significado de fazer parte de uma comunidade, da representatividade da cultura na cidade.

1 As concepções sobre a leitura do mundo estão presentes nas seguintes obras: Freire (1999; 2001).

A experiência vivenciada com os alunos mostrou que para fazer parte da comunidade, ser um dos seus membros, não basta apenas habitá-la, mas, sobretudo, perceber-se como de dentro dela. Nesse sentido, as suas atuações revelaram formas de participação, de representação e de interpretação a respeito de lugares que fazem parte de um modo de vida comum, que emerge de seu cotidiano, das relações com a família, comunidade, vizinhança, bairro, escola e cidade.

Na perspectiva do aluno, ou seja, de um cidadão gerar possibilidades de realização e de negação de sua cidadania, a cidade e a escola aparece como possibilidade. No entanto, seria essa a situação que nos ajudaria a pensar as contradições internas das cidades, e, portanto, da escola?

Com o propósito de tentar responder ao questionamento, compreendemos que seria necessária uma inserção no “espaço vivido” desses alunos. Consideramos o “vivido”, a partir da perspectiva de Milton Santos (1997, p. 111), como sendo “resultado de fatos que elevam o lugar como pertencimento, como uso do real e suas contradições”. Por meio dessa inserção, pretendemos compreender o “embate” entre grupos variados, pelo uso do espaço urbano, a fim de se garantirem como grupo social e de afiançarem a reprodução de suas práticas culturais, étnicas e religiosas.

Entre os desafios com que o pesquisador se há confrontado, em sua prática empírica com os alunos, destacam-se a concepção de mundo de indivíduos que pertencem às classes desfavorecidas e o papel da escola. A chamada periferia urbana, habitada por pessoas pobres, tem gerado, há várias décadas, preocupações a respeito da condição e situação socioespacial dos seus habitantes.

Tais representações ajudam a visualizar o lugar e a condição em que se encontram. Sobretudo, apontam para a necessidade de ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa no lugar em que se encontram os indivíduos, para procurar compreender como e por que essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados, que as orientam e justificam.

Procuramos interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações

sociais constituem elementos essenciais.

Nos diálogos diários, nos espaços da casa, do trabalho, da escola, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles, procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Os alunos supõem que também fazem essas interações sociais e vão criando universos consensuais.

Nesse âmbito, as suas representações vão sendo processadas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo, não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam a dar conta da complexidade do urbano, facilitar a sociabilidade e orientar condutas.

Nessa perspectiva, é importante indagar sobre o que se entende por “representações sociais”.

Assim como nós, os estudantes, homens da modernidade, são diariamente confrontados com uma grande massa de imposições. São imposições sociais que, geralmente, criam novos desafios que surgem no horizonte social e, frequentemente, exigem compreensões. De alguma maneira, somos seriamente afetados, pois as novidades, geralmente, são próxima daquilo que já conhecemos.

Essas situações ajudam a entender os lugares e a forjar a identidade grupal, bem como o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. Isso não quer dizer que esta seja a única forma de conceber e de abordar as representações sociais.

Servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações, o lugar se torna uma possibilidade e uma perspectiva de existência, principalmente quando consideramos tudo isso associado ao imaginário e quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social – eles exprimem, em suas representações, o sentido que dão a sua experiência no mundo social.

Nesse sentido, a noção de representação social poderá revelar as intenções dos alunos a partir das suas identidades, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

O nosso interesse pelo papel do simbólico, na orientação das condutas dos alunos, é de englobar, entre eles, os referentes ao lugar, aos mitos e à ideologia, tendo como preocupação explicar os processos que dariam origem a essa

pluralidade de modos de organização dos alunos, no espaço escolar.

Além disso, a concepção de representação coletiva pode ser bastante ampla e dinâmica, pois os lugares podem corresponder à transformação das próprias comunidades históricas, que certamente se redefinem e se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações.

A noção de representação social em que os estudantes estão envolvidos pode nos ajudar a entender as especificidades dos seus lugares na escola, pois, na medida em que procuramos compreender as relações entre o indivíduo e o espaço, afastando-nos, igualmente, da visão homogeneizante do urbano e da perspectiva generalizante da globalização, podendo nos aproximar das suas elaborações territoriais mais concretas.

Como os estudantes não são apenas sujeitos que selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, mas sujeitos que agem com certa independência, as instâncias que os criam, os especificam, nos contextos urbanos, bem como os critérios, intenções e propensões dos sujeitos sociais, terão que ser considerados.

Desse modo, estamos procurando enfocar e enfatizar que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre o urbano” ou imagens da vida na cidade, mas concepções coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, que representam uma estrutura de implicação baseada em valores e concepções de mundo.

Nessa perspectiva, impõe-se a relação entre representação social, percepção e formação de territórios concebidos a partir da escola, dos estudantes, como uma mediação, de propriedades mistas, entre a percepção de um grupo, predominantemente baseada na cultura e nos seus valores, e o lugar, talvez predominantemente de direitos baseados na formação dos estudantes.

No âmbito das práticas humanas, é preciso considerar que as representações sociais emergem dessa conexão entre sujeitos sociais e objetos sociais. A qualificação dessas relações sociais como práticas, como experiências e como habilidades humanas se refere a contextos de relações sociais a partir dos quais toda a experiência é manifestada, organizada e socializada. Desse modo,

consideramos que as representações são decorrentes das condições em que elas emergem do vivido e se constituem em formas de agir no mundo e nos outros.

As representações, em Geografia, podem ser pensadas a partir do espaço dos homens. Mas esse espaço não pode ser operado, pensado e interpretado como objetivo e racional. As representações sociais do lugar e da vida na cidade são também uma (re)construção mental e, por consequência, uma representação espacial.

Isso nos coloca outras questões importantes, pois, além de as representações, em Geografia, constituírem-se em criações individuais ou sociais, temos que considerar as evidências não palpáveis que se fixam no inconsciente coletivo. Todavia, podemos considerar que isso representa símbolos produzidos e construídos socialmente, os quais, por sua vez, denotam ideias representativas de uma realidade. Isso significa que, ao estudarmos as representações de um determinado fato, estaremos nos referindo aos símbolos, em determinadas realidades.

Em verdade, trata-se de representações sociais que emergem da vida e que nos coloca, como desafio, interpretar o que é o espaço para o humano, como ele se vê nesse espaço. Desse modo, entendemos que as representações sociais fazem parte do cotidiano e, principalmente, de uma cultura cotidiana.

Considerações finais

Referimo-nos, neste trabalho, aos alunos como um grupo de sujeitos sociais que ocupam espaços muito carregados de simbolismos e significados dentro da cidade. Assim, representam parte de uma comunidade urbana que é organizada e institui várias formas de reciprocidade em suas relações sociais. Nessa perspectiva, a escola pode permitir a emergência de novas práticas e representações sociais, as quais se definem em função de pertencas, ou de uma tradição, sempre em função de questões de relevância para o grupo, sem, contudo, diminuir às exigências de lealdade tradicional ou de atuação localizada.

Nesse sentido, a escola requer mesmo a articulação, tanto na dimensão das práticas e representações sociais como das relações sociais. Na dimensão das relações intergrupais, embora nem sempre estejamos diante de experiências que demonstrem o uso e as apropriações do espaço, elas se definem no contexto dos

modos de vida dos alunos. A ideia de liberdade baseado no vivido pode produzir e estimular a diferenciação e alimentar manifestações particulares dos alunos, da produção de um diferencial que pode se transformar num signo de vitalidade da cultura local.

As manifestações se concretizam em representações que surgem como concepções de si e do mundo e se tornam fundamentos para as suas práticas sociais, as quais aparecem no cotidiano, na vida e no vivido, a partir de um conjunto de proposições inscritas no contexto do espaço e dos lugares em que vivem.

Como resultado desse processo, percebíamos que morar na cidade ganhava certa especificidade, na medida em que as pessoas se colocavam como tarefa pensar, refletir e agir no mundo em que vivem. Nessa direção, viver na cidade envolve articulações e elas as desenvolve permeadas pelos costumes e tradições e, por meio delas, continuam se reproduzindo como grupo social, principalmente como criadores e geradores de práticas sociais próprias.

Procuramos desvendar as práticas socioespaciais envolvidas em um processo em que as pessoas vão enfrentando vários problemas e construindo saídas, sob condições limitadas e limitantes, estabelecidas e mantidas, contraditoriamente, a partir de relações sociais que se nutrem em parte dos costumes e tradições.

Como grupo social, fazem parte da modernidade e se encontram na cidade envolvida em uma lógica que articula e redefine os seus acervos culturais. Nesse movimento, criam e também recriam relações sociais alternativas que os ajudam a suportar o ônus de viver em uma cidade de custos elevados para as populações mais pobres.

A escola tem de ser pensada para toda a sociedade, como uma escola com o compromisso da construção de novos conhecimentos, isso implica reorganização curricular, pautada em novos paradigmas educacionais, considerando a heterogeneidade da cultura e das representações sociais dos alunos no vivido.

Referências

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

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SEABRA, O. C. de L. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida. *Cidades*, [s. n.], v. 1, n. 2, p.181-206, 2004a.

SEABRA, O. C. de L. Urbanização e fragmentação: apontamentos para estudo do bairro e da memória urbana. *Cidades*, [s. n.], v. 2, n. 2, p.78-96, 2004b.

VYGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

DADOS DOS AUTORES

CAMILA LOPES CRAVO MATOS

Mestre em Letras/Literatura Infantil Brasileira (CESJF). Professora dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UEMG-Leopoldina), Química e Ciências Biológicas (UEMG/Ubá). Coordenadora-colaboradora – Subprojeto PIBID-UEMG de Licenciatura em Química.

E-mail: cravokta@gmail.com

DANIELA FANTONI DE LIMA ALEXANDRINO

Mestre em Educação Física – Aspectos Socioculturais do Movimento Humano (UFJF) e Doutoranda em Educação (USP). Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e coordenadora de área do PIBID-UEMG - Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG-Barbacena).

E-mail: dani_efi2002@yahoo.com.br

HELENA LOPES DA SILVA

Doutora em Música (UFRGS). Professora dos cursos de licenciatura em Música: Instrumento ou Canto e Educação Musical Escolar (UEMG-CBH-ESMU) e Coordenadora de Área do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Música: Instrumento ou Canto.

E-mail: helopes@terra.com.br/ helopesster@gmail.com

JULIANA VANIR DE SOUZA CARVALHO

Mestre em Agroquímica com ênfase em Química Analítica e Ambiental (UFV). Coordenadora e professora do Curso de Licenciatura em Química e coordenadora de área do PIBID-UEMG - Subprojeto de Licenciatura em Química.

E-mail: julianavanir@yahoo.com.br

KELLY DA SILVA

Mestre em Educação (UFJF). Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG-Ubá) e coordenadora-colaboradora do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: kelserena2003@yahoo.com.br

MARCELO GARDINI ALMEIDA

Pós-Graduado em História do Brasil (UNI-BH). Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UEMG-FaE-CBH). Foi coordenador de área do PIBID-UEMG - Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: gardini57@bool.com.br

MARLI GRANIEL KINN

Doutora em Geografia Humana (USP). Professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Geografia (UEMG-Frutal). Coordenadora de área do PIBID-UEMG - Subprojeto de Licenciatura em Geografia.

E-mail: kinngео@gmail.com

RENATA BARRETO TOSTES

Mestre em Botânica (UFV). Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG-Ubá) Unidade Ubá e Coordenadora do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: rtostes@hotmail.com

RENATO DA SILVA MELO

Doutor em História (UFMG/FAFICH). Professor dos Cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais e coordenador de Área do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Ciências Sociais (UEMG-Barbacena).

E-mail: renatosim@yahoo.com.br

RODRIGO FIALHO SILVA

Doutor em História Política (UERJ). Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia e coordenador de área do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (UEMG-Leopoldina).

E-mail: fialhosilva@gmail.com

ROSVITA KOLB BERNARDES

Doutora em Educação (UNICAMP). Coordenadora e professora do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Escola Guignard-UEMG. Coordenadora de Área do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Educação Artística.

E-mail: rnf.bhz@terra.com.br

VANESSA REGINA ELEUTÉRIO MIRANDA

Mestre e Doutoranda em Educação (UFMG-FaE). Professora dos Cursos de Licenciatura em Música: Educação Musical Escolar e Instrumento ou Canto (UEMG-CBH-ESMU). Coordenadora de área do PIBID-UEMG – Subprojeto de Licenciatura em Música: Educação Musical Escolar.

E-mail: vanessa.elm@gmail.com



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



pibid
Programa Institucional de Bolsa
de Iniciação à Docência

