

**Guilherme do Val Toledo Prado
Eliana Ayoub
(Organizadores)**

COLEÇÃO

Formação Docente em Diálogo

**Volume 1
PIBID-UNICAMP**

**Criando uma nova cultura
nos cursos de formação
de professores**

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

Guilherme do Val Toledo Prado
Eliana Ayoub
(Organizadores)

Coleção:
Formação Docente em Diálogo

Volume 1
PIBID-UNICAMP

**Criando uma nova cultura
nos cursos de formação
de professores**

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

200 exemplares

Coleção

Formação docente em diálogo – v. 1

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambui
13024-200 Campinas – SP
Email: emarthi@terra.com.br

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

F765 Formação docente em diálogo / Guilherme do Val Toledo Prado,
Eliana Ayoub (organizadores). – Campinas, SP: Edições Leitura
Crítica, 2014.
120 p. (Coleção formação docente em diálogo; v. 1
PIBID-UNICAMP: Criando uma nova cultura nos cursos
de formação de professores)

ISBN: 978-85-64440-16-6

1. Formação de professores. 2. Bolsas de pesquisa. 3. Ensino
superior. 4. Formação continuada. I. Prado, Guilherme do Val
Toledo. II. Ayoub, Eliana. III. Série.

14-0002

20ª CDD – 370.71

Impresso no Brasil
1ª edição - Abril - 2014
ISBN: 978-85-64440-16-6

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: “Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98.

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Edições Leitura Crítica
www.leituracritica.com.br
Fone: (19) 3294-2540 - Campinas, SP - Brasil
Email: ezequiel@leituracritica.com.br

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Reitoria da Unicamp e à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), nas gestões do Prof. Dr. Marcelo Knobel (2009-2013) e do Prof. Dr. Luis Alberto Magna (2013 a atual).

Ao Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira, Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério (DEB/CGV), por toda dedicação e empenho para a consolidação do PIBID nacionalmente e por ter gentilmente aceito fazer o prefácio deste livro.

À equipe administrativo-acadêmica da Comissão Permanente de Formação de Professores, representada pela pedagoga Marinez Bonillo, da Comissão Central Graduação da PRG e das unidades participantes do PIBID.

Aos coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Unicamp.

Às escolas participantes do PIBID-Unicamp, sua equipe de gestão, professores, estudantes e funcionários.

Aos docentes, coordenadores e diretores dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp.

Guilherme do Val Toledo Prado

Eliana Ayoub

Sumário

Prefácio	9
<i>Hélder Eterno da Silveira</i>	
Apresentação.....	13
<i>Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub</i>	
Capítulo 1 - PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente.....	17
<i>Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub</i>	
Capítulo 2 - Identidades docentes fragmentadas em experiências interdisciplinares na área das Ciências da Natureza no Ensino Médio.....	35
<i>Maria Inês Petrucci Rosa</i>	
Capítulo 3 - Entre a reflexão e a prática: os desafios do subprojeto PIBID de Sociologia	51
<i>Andreia Galvão</i>	
Capítulo 4 - PIBID e formação docente: ideias e reflexões sobre o subprojeto Multidisciplinar da Unicamp	75
<i>Dolores Setúval Assariti, Flávio Cremasco Ferreira e Rebeca Signorelli Miguel</i>	
Capítulo 5 - PIBID-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares.....	91
<i>Vicente Eudes Lemos Alves e Vanessa Lessio Diniz</i>	

Capítulo 6 - PIBIDIMPLICAÇÕES: co-laborar, criar e fazer a gestão
do conhecimento..... 109

Rogério Adolfo de Moura

Prefácio

Nos últimos anos, a formação de professores no Brasil vem ganhando novos contornos e um destaque particular nas políticas públicas do Ministério da Educação e entes federados. Esse destaque é fortemente influenciado pelas diversas discussões e pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior sobre a profissionalização docente, como também pela necessidade de uma ação estratégica do governo federal no sentido de resgatar/construir uma política de valorização do magistério.

A urgência de ações estratégicas voltadas para o magistério é também, a emergência demandada pela sociedade para uma educação pública de excelência a ser praticada nas escolas de base. Todavia, importante destacar que esta é uma faceta da complexidade da educação brasileira que sofre pela precariedade das escolas, bem como pela fragilidade do investimento na formação de professores e pela ausência de uma carreira valorativa e que atraia os jovens para o exercício da docência.

A luta pela melhoria da educação brasileira passa, necessariamente, pela militância de tantos docentes das escolas de educação básica e dos formadores de professores lotados nas instituições de ensino superior. Esse conjunto de professores, engajados no debate da qualidade educacional, tem “gritado” pelo direito a uma formação de qualidade que não seja apêndice de cursos de bacharelado, os quais preservam outra identidade e características quando comparados à formação de professores nos cursos de licenciaturas.

Assim, é neste cenário de embates e debates que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Lamentavelmente,

o nome do programa não reflete a sua dimensão e amplitude. O PIBID, para além de um programa de bolsa, é uma ação indutora de qualidade na formação de professores. Faço referência à qualidade pautada no espaço privilegiado do exercício da docência: a escola. Também referencio os seus atores principais: os professores que, no PIBID, são chamados de supervisores.

A configuração do programa respeita os saberes que emergem de diferentes fontes: professores das escolas participantes, professores formadores das universidades e docentes em formação. A partir dessa configuração e respaldado em aspectos pedagogicamente claros, o PIBID avança como uma das principais políticas públicas de valorização do magistério das últimas décadas, aliando esforços das universidades brasileiras e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) na promoção da formação de professores e na construção de uma nova cultura para a formação docente.

Necessária cultura que redimensione o trabalho dos professores das escolas em uma perspectiva co-formadora dos novos docentes que atuarão na educação de base. Necessária cultura que faça emergir todos os debates e produções acadêmicas realizados nos cursos de mestrado e doutorado das universidades brasileiras e coloque o conhecimento produzido a favor do exercício profissional da docência. Necessária cultura que valorize as experiências prévias dos estudantes em formação, possibilitando-os reconstruir as suas representações sobre a escola, a docência e o seu papel no desenvolvimento do país.

Sim, estamos falando de uma nova cultura a ser construída por meio da originalidade das práticas didático-pedagógicas que vêm sendo estabelecidas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo PIBID nas diversas instituições participantes. Também de uma mobilização nacional para reformulação das matrizes e dos pressupostos teórico-metodológicos orientadores dos cursos de formação de professores e, neste sentido, o PIBID vem colaborando para o debate nacional.

O programa, iniciado em 2008, tem colaborado significativamente para que a formação de professores ganhe uma nova dimensão nas universidades e os futuros professores estejam mais bem preparados para a complexidade da realidade educacional. Nessa direção, a Capes tem empreendido esforços para melhorar o programa e acompanhar os seus impactos na formação docente.

Esta obra, portanto, surge em momento oportuno. Voltada para o diálogo das ações e das reflexões sobre as práticas de iniciação à docência desenvolvidas pelo PIBID-Unicamp, pode enriquecer o debate e contribuir para qualificá-

lo por meio da socialização dos trabalhos realizados nas escolas da região de Campinas (SP). A Unicamp, que tradicionalmente marca território pela excelência no desenvolvimento de suas pesquisas, vem mostrando a riqueza do seu potencial voltado à formação de professores.

As experiências relatadas nesta obra superam o simples relato de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no PIBID-Unicamp. Noutra via, avança na apresentação de proposições e ações concretas desenvolvidas nas escolas do PIBID, demonstrando o compromisso da Unicamp com a docência e com a luta pela valorização do magistério.

A complexidade da escola e da formação, percebida nos textos apresentados nesta obra, é problematizadora de ações para a formação de professores, de modo a se somar às muitas iniciativas desenvolvidas noutras instituições em prol desta nova cultura que se descortina.

No conjunto de outras obras que socializam as atividades do PIBID, recomendo a leitura desta, pois consegue transpor o “lugar comum” que povoa muitos discursos sobre a escola e sobre a formação de professores, praticados nas instituições brasileiras de ensino superior.

Hélder Eterno da Silveira

Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério - Capes

Apresentação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem sendo desenvolvido na Unicamp desde abril de 2010, após termos submetido o projeto institucional “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública” ao Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.

Desde então, vimos constituindo um intenso trabalho de formação docente, tanto dos estudantes dos cursos de formação de professores que são bolsistas de iniciação à docência, quanto dos supervisores das escolas públicas e dos coordenadores da universidade que, em parceria colaborativa, dialogam para a construção de ações formativas de iniciação à docência.

Apresentamos aos leitores e leitoras a coleção “Formação Docente em Diálogo”, que surge a partir do PIBID-Unicamp, a qual tem por finalidade colocar em diálogo tanto as ações, análises e reflexões de iniciação à docência realizadas nesse Programa, quanto outras no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Abrimos essa coleção com a apresentação de artigos que abordam experiências realizadas no contexto dos vários subprojetos do PIBID-Unicamp, algumas delas narradas por seus coordenadores de área, outras pelos estudantes bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID) ou, ainda, pelos supervisores. Nosso objetivo foi compartilhar textos de diversas áreas construídos em diferentes subprojetos a partir de 2010, tendo como premissa a ideia de que, ao reunirmos experiências diversificadas num mesmo livro, poderemos instigar nossos interlocutores a diálogos mais enriquecedores, menos lineares, quiçá mais surpreendentes.

Neste primeiro volume, reunimos seis textos, iniciando com um artigo que apresenta o panorama geral em que o PIBID-Unicamp vem sendo desenvolvido, destacando a sua relação com a Comissão Permanente de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp e a instauração de uma cultura formativa pautada na colaboração entre diversas áreas do conhecimento da universidade e na interdisciplinaridade. Nos capítulos subsequentes, outros autores entram em cena - coordenadores de área, supervisores e bolsistas ID -, partilhando conosco ações realizadas no contexto dos diferentes subprojetos.

O segundo artigo, “Identidades docentes fragmentadas em experiências interdisciplinares na área das ciências da natureza no ensino médio”, tematiza a interdisciplinaridade e suas relações com a noção de integração curricular na área de ciências da natureza. Traz narrativas dos bolsistas ID na forma de mônadas, numa perspectiva benjaminiana, problematizando as identidades docentes produzidas nas vivências e experiências propostas no âmbito do subprojeto do qual fazem parte.

No terceiro artigo, “Entre a reflexão e a prática: os desafios do subprojeto PIBID de Sociologia”, a autora analisa os impactos do subprojeto concernentes a três dimensões: 1. formação dos licenciandos em ciências sociais, 2. formação dos alunos das escolas participantes do projeto, e 3. escola, explorando-as no cotejo entre as atividades realizadas nas duas escolas participantes.

A proposta do quarto artigo, “PIBID e formação docente: ideias e reflexões sobre o subprojeto multidisciplinar da Unicamp”, é compartilhar as experiências vividas dentro da escola por três bolsistas ID que, com um olhar de estranhamento, procuraram tecer reflexões sobre de que modo tais experiências impactaram a sua formação profissional como docentes.

Temos que no quinto artigo, intitulado “PIBID-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares”, seus autores apresentam, num primeiro momento, uma discussão sobre o PIBID e o que esse Programa representa para educação brasileira e, numa segunda etapa, reflexões sobre a experiência desenvolvida pelos bolsistas ID na unidade escolar.

Por fim, o autor do artigo “PIBIDIMPLICAÇÕES: co-laborar, criar e fazer a gestão do conhecimento” expõe os princípios que orientaram o subprojeto Pedagogia ao propor o conceito de co-laboração nas propostas de formação inicial dos bolsistas ID e de formação em serviço dos supervisores e coordenador de área.

Finalizamos essa apresentação ressaltando que pensamos a “Formação Docente em Diálogo” a partir da concepção freireana de diálogo e da perspectiva dialógica bakhtiniana.

Para Paulo Freire (1996, p.86)¹, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A inquietação, curiosidade e inconclusão, manifestadas nas palavras e nas vozes dos sujeitos de cada um dos artigos da nossa coleção, certamente movimentam ainda mais a instabilidade dos sentidos e significados que se tecem no desenvolvimento do diálogo, como nos lembra Bakhtin (2003, p. 410)²:

Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto).

Desejamos que as ideias aqui compartilhadas sejam apenas o começo de uma fecunda interlocução que possa colocar mais uma vez em diálogo as inúmeras vozes que compõem os diferentes contextos da formação de professores.

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador Institucional do PIBID-Unicamp

Eliana Ayoub

Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais
do PIBID-Unicamp

1 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

2 BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente¹

*Guilherme do Val Toledo Prado*²

Coordenador Institucional do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

*Eliana Ayoub*³

Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais
do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

Introdução

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) possui 24 cursos de licenciatura (diurno e noturno), compreendidos como Cursos de Formação de Professores e Profissionais da Educação, com projetos pedagógicos próprios, englobando diferentes áreas de conhecimento: pedagogia, história, geografia, filosofia, ciências sociais, letras, física, química, matemática, enfermagem, ciências biológicas, educação física, artes visuais, música e dança.

O número de estudantes matriculados nesses cursos é de aproximadamente 3.200, o que representa 20% do total de cerca de 15.800 estudantes de graduação da Unicamp.

Em 2003, foi criada a Subcomissão Permanente de Formação de Professores, ligada à Comissão Central de Graduação (CCG) da Pró-Reitoria de

-
- 1 Este artigo baseou-se em outros escritos dos autores apresentados em relatórios do PIBID, em relatórios de gestão da Comissão Permanente de Comissão de Professores e da Pró-Reitoria de Graduação, bem como em matérias publicadas no Jornal da Unicamp e no Jornal Correio Popular.
 - 2 Vice-Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp.
 - 3 Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP.

Graduação (PRG) da Unicamp, atualmente denominada Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), com a finalidade de prover a universidade com subsídios voltados ao delineamento de sua política de formação de professores, contando com a participação de todos os coordenadores dos cursos de formação de professores. Sendo assim, a CPFP tem procurado constituir uma nova cultura formativa com a preocupação central de discutir ações relativas à formação docente no sentido de formar os sujeitos que atuarão nas escolas públicas e particulares, de educação infantil, ensino fundamental e médio, numa perspectiva criativa e crítica.

A CPFP é responsável pela Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Unicamp e vem incentivando os coordenadores de graduação e, conseqüentemente, os docentes das diversas unidades de ensino a participarem de ações articuladas com as políticas públicas de educação no âmbito municipal, estadual e federal.

Os professores que atuam na graduação dos diversos cursos de formação de professores representam uma pluralidade de ênfases e de distintas discussões a respeito das identidades profissionais do ser professor que se derivam das práticas, políticas e proposições advindas das diferentes filiações teóricas, dos projetos de pesquisa que desenvolvem e das ações que realizam junto à comunidade na qual estão inseridos.

Um dos grandes desafios desses cursos de graduação, ainda conhecidos como *licenciaturas*, é o de formar profissionais para atuar na educação básica, com sólida fundamentação em conhecimentos acadêmicos que possibilitem a construção de um olhar contextualizado sobre a escola, o sistema educacional e a realidade social mais ampla da qual fazem parte.

Tendo em vista as peculiaridades concernentes a cada curso, a perspectiva de formação para a docência presente nos projetos pedagógicos das diferentes unidades comprometidas com a formação de professores têm em comum alguns princípios:

- propiciar contextos de formação profissional nos quais estejam presentes a experiência investigativa e a reflexão acerca de aspectos políticos, sociais e culturais da ação educativa que se concretiza no cotidiano das escolas de educação básica e de outros espaços educativos;

- potencializar espaços curriculares disciplinares e não-disciplinares que integrem os estudantes dos diferentes cursos de formação de professores da Unicamp, analisando as características profissionais do “ser professor” em contextos formativos disciplinares e interdisciplinares;

- intensificar aproximações entre a universidade e a escola básica/outros espaços educativos, a fim de possibilitar a construção de trabalhos em parceria entre os sujeitos implicados nos processos formativos: estudantes dos cursos de formação de professores; professores das escolas públicas de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino/profissionais de diferentes espaços educativos; e professores universitários das diversas áreas;

- registrar, de diferentes formas, processos e resultados do trabalho dos estudantes em formação inicial, criando canais para o compartilhamento de experiências, para a interpretação crítica dos acontecimentos, para a imaginação de outras perspectivas para a educação em diversos contextos e para a reflexão sobre o papel da universidade na formação de professores;

- produzir materiais didático-pedagógicos que expressem o diálogo entre a universidade e as instituições educativas, assim como enfatizem os conhecimentos das experiências profissionais que os estudantes produzem no decorrer dos cursos de graduação;

- assegurar espaços de divulgação dos trabalhos que vêm sendo realizados nos diferentes cursos de formação de professores da Unicamp, propiciando um intercâmbio maior entre os estudantes e docentes destes cursos.

Já dizia o poeta Vinícius de Moraes, na canção “Rosa de Hiroshima”⁴, por meio da voz pulsante do cantor Ney Matogrosso: “Pensem nas crianças/Mudas telepáticas/Pensem nas meninas/Cegas inexatas/Pensem nas mulheres/Rotas alteradas...” E é pensando nelas – nas crianças, nas meninas e nos meninos, nas mulheres e nos homens do imaginário do poeta – pessoas que frequentam a educação básica e outros espaços educativos, nos nossos estudantes e ex-estudantes/professores iniciantes, nos profissionais da educação; é pensando nas relações humanas como parte constitutiva dos processos de produção de conhecimento; é pensando no encontro de mundos entre os sujeitos singulares que constituem os processos educativos, que estamos buscando a construção de uma nova cultura formativa no âmbito da profissão docente, assentada no diálogo entre os sujeitos da escola e de outros espaços educativos e os sujeitos da universidade, todos com seus saberes e conhecimentos, múltiplos, diversos e plurais.

4 “Rosa de Hiroshima” é um poema de Vinícius de Moraes, musicalizado por Gerson Conrad na canção “Rosa de Hiroshima” da Banda Secos & Molhados (formada por Ney Matogrosso, Gerson Conrad e João Ricardo) em 1973. Fala sobre a explosão atômica de Hiroshima. O poema alude aos Bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki da Segunda Guerra Mundial (http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_de_Hiroshima).

Considerando os princípios dos projetos pedagógicos e o apelo do poeta, o PIBID-Unicamp vem desencadeando ações de iniciação à docência a fim de ampliar, com a escola, a parceria necessária à construção desse diálogo.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: uma proposta inovadora na área da educação

O PIBID foi lançado em 12 de dezembro de 2007 por meio do EDITAL MEC/CAPES/FNDE de “Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID” (BRASIL, 2007). Em sua introdução, esclarece que

A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007, p. 1)

Essa ação conjunta, que ocorreu na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, contemplou inicialmente apenas as instituições federais. Após esse primeiro edital do PIBID, seguiram-se outros (2009, 2011, 2012 e 2013), sendo que desde 2009 as instituições públicas estaduais puderam submeter projetos institucionais para participar do PIBID.

De acordo com as informações constantes no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> – “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” e concede “[...] bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. A grande finalidade do PIBID consiste em “[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” Os objetivos do programa são:

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

Para a concretização desse conjunto de objetivos e ações são concedidas cinco modalidades de bolsa aos participantes: **iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto (bolsista ID); **supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam bolsistas da licenciatura (supervisor); **coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos (coordenador de área); **coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES (coordenador de gestão); e **coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES (coordenador institucional). Portanto, diferentes atores sociais podem ser denominados “pibidianos”. Como ressalta Helena Costa Lopes de Freitas, “Quem é o pibidiano? São os estudantes, os professores e a universidade que apóiam o programa. Eles também fazem parte dessa luta histórica numa perspectiva de apontar o futuro para a formação de professores” (FREITAS, 2011, p. 10).

Segundo dados divulgados no site do PIBID, o número total de bolsas concedidas atingiu 49.321 com o Edital de 2012, o que representou um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. Participavam do PIBID, em 2013, 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, desenvolvendo 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica, totalizando 40.092 bolsas de iniciação à docência, 6.177 bolsas de supervisão, 2.498 bolsas de coordenação de área, 266 bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais e 288 bolsas de coordenação institucional (dados atualizados em 05/10/2012, após consolidação do Edital 2012). Com o início das atividades em março

de 2014, referentes ao Edital N° 061/2013, as quantidades aqui citadas certamente irão crescer.

Esses dados revelam que o PIBID vem crescendo e consolidando-se em nosso país como uma importante iniciativa no campo da educação e que, como anunciou Freitas (2011), vem configurando-se como uma política permanente de formação de professores.

O PIBID é um programa que certamente se tornará uma política permanente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois o grande desafio que temos hoje é passar de programas pontuais, que têm recursos determinados em determinado tempo, para políticas permanentes, ou seja, uma política institucional da própria universidade e da escola pública. (FREITAS, 2011, p. 9)

Outro ponto a ser destacado é que no ano de 2013 duas importantes conquistas naquele sentido foram realizadas.

No mês de abril, foi sancionada a Lei 12.796, pela Presidente da República, alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62,§4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013a, p. 3)

Em julho, foi publicada a Portaria n° 096 (BRASIL, 2013b) que aprovou o “Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, após amplas discussões com todas as Instituições de Educação Superior que participam do programa.

Referindo-se especificamente à Lei 12.796/2013, o Profº Hélder Eterno da Silveira (Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério DEB/CGV), num comunicado aos coordenadores institucionais e de gestão do PIBID enviado em 05 de abril de 2013, via email, celebra que:

Considero que este é mais um avanço da institucionalização do Pibid e de seu reconhecimento enquanto importante política pública e de estado para formação de professores no Brasil. Estamos caminhando e conquistando, cada vez mais, novos espaços e novas oportunidades para formação de professores. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer: criar instrumentos de avaliação e

acompanhamento, articular-nos melhor com os entes federados, ampliar o acesso ao programa, melhorar os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do programa, garantir que os alunos se envolvam nas atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, captar e ampliar os recursos do programa, melhorar nossos cursos de licenciatura, envolver novos atores no trabalho de aperfeiçoamento da docência, entre outras questões relacionadas à formação de professores.

Passo a passo! Assim que eu acredito. E, nessa caminhada, manifesto meu reconhecimento pelo intenso trabalho de todos os meus colegas das IES brasileiras que atuam no Pibid: professores, educadores e idealistas! Parabéns a todos por esta conquista que é fruto da dedicação de cada aluno do programa, de cada supervisor e de cada coordenador que atua no Pibid.

Sentimo-nos parte desse processo e comemoramos juntamente com o Professor Hélder e toda a equipe do PIBID, na CAPES e no Brasil afora, essa conquista no âmbito da formação docente.

Carlos Roberto Jamil Cury (2013), num artigo em que analisa o PIBID como um programa de formação docente no contexto da CAPES, afirma que

O Pibid, ao investir na formação de futuros docentes, ainda que não de todos os formandos das licenciaturas e da pedagogia, busca um caminho de dignificação do status do magistério. As escolas só hão de realizar seus fins quando elas forem povoadas de bons docentes. O Pibid faz parte efetiva, ainda que limitada, de um esforço da União em prol da dignificação do magistério dentro do processo formativo inicial.

Seus resultados mais claros – é bom que se diga –, tais como os que aconteceram com a Capes na pós-graduação, são produtos de média e de longa duração e de outras iniciativas que sejam produto de uma política de Estado da qual decorram ações continuadas, conscientes e avaliadas. E eles só se tornarão uma cultura de formação caso haja um idêntico esforço da parte dos outros entes federativos. (CURY, 2013, p. 23-24)

Como podemos constatar, em diálogo com as reflexões acima apresentadas, o PIBID, mesmo considerando os esforços que ainda serão continuamente demandados, vem constituindo uma proposta inovadora na área da educação, com amplas possibilidades de expansão e de colaboração para o estabelecimento de uma educação pública de qualidade em nosso país.

O PIBID na Unicamp

A Comissão Permanente de Formação de Professores realizou em 2009 e 2010 discussões sobre os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores da Unicamp em suas reuniões mensais. Tais discussões incen-

tivaram os docentes das diversas unidades de ensino responsáveis pela formação de professores (11 unidades e 24 cursos de licenciatura) a participar de ações articuladas com as políticas públicas de educação no âmbito municipal, estadual e federal.

Nesse contexto, o PIBID foi divulgado e a Pró-Reitoria de Graduação, com total apoio do Professor Doutor Marcelo Knobel (Pró-Reitor de Graduação à época), através da CFPF, envidou todos os esforços necessários para a implementação do PIBID na Unicamp, quando submetemos uma proposta ao Edital PIBID/2009 (primeiro Edital PIBID que contemplou as universidades públicas estaduais, como mencionado acima), com o projeto institucional intitulado “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública”. Esse projeto foi composto por 6 subprojetos englobando os seguintes cursos de formação de professores: 1. Licenciatura Integrada Química-Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; 2. Licenciatura em Química; 3. Licenciatura em Física; 4. Licenciatura em Sociologia; 5. Licenciatura em Letras; e 6. Licenciatura Multidisciplinar (estudantes da educação física, artes, pedagogia e geografia). No Edital PIBID/2011, fomos aprovados com o projeto institucional da Unicamp denominado “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria”, também composto por 6 subprojetos, envolvendo os cursos (alguns deles em continuidade ao primeiro edital): 1. Licenciatura Integrada Química-Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; 2. Licenciatura em Química; 3. Licenciatura em Letras; 4. Licenciatura em Pedagogia, Letras e Dança; 5. Licenciatura em Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e História; e 6. Licenciatura em Geografia. E, no Edital PIBID/2012, apresentamos mais 5 subprojetos: 1. Licenciatura em Pedagogia; 2. Licenciatura em História; 3. Licenciatura em Música; 4. Licenciatura em Artes Visuais; e 5. Licenciatura em Educação Física. O PIBID-Unicamp, até o Edital de 2012, atendeu à quase totalidade dos estudantes de graduação dos cursos de formação de professores, faltando apenas a Licenciatura em Matemática e Enfermagem para serem contempladas, incluídas que foram no Edital de 2013.

Ressaltamos que o apoio institucional da PRG, reafirmado pelo Professor Doutor Luis Alberto Magna (atual Pró-Reitor de Graduação da Unicamp), por meio da atuação da equipe administrativo-acadêmica da CFPF/CCG/PRG, tem sido fundamental para o desenvolvimento do PIBID-Unicamp ao longo desses 4 anos, e sem o qual não teríamos as condições necessárias para desenvolver 17 subprojetos que envolveram 754 bolsistas ID, 54 supervisores, 24 escolas públicas e 24 coordenadores da universidade (institucional, de área e de gestão).

O processo de implementação do PIBID em nossa universidade, no que diz respeito à estrutura acadêmico-administrativa necessária para o desenvolvimento de suas atividades, foi sendo gradativamente aprimorado. No início das atividades em 2010, por se tratar de um programa inédito na universidade, defrontamo-nos com dificuldades administrativas, sobretudo relativas ao relacionamento entre as instâncias federais e estaduais, geradoras de falta de agilidade ou mesmo de impedimentos para que todos os objetivos e resultados traçados por subprojeto fossem plenamente alcançados.

No que se refere à dimensão acadêmico-pedagógica também tivemos de ultrapassar limites relacionados à interação universidade-escola e aos diversos participantes envolvidos, tais como o estabelecimento de diálogo com as escolas e as respectivas diretorias de ensino, a organização do cronograma de atividades de alunos bolsistas e supervisores e a organização do cronograma de reuniões entre coordenadores de área e coordenação institucional. Este é sempre um espaço de negociações que esbarram nas atividades cotidianas das escolas e da universidade. Por conta disso, enfrentamos dificuldades para compatibilizar as agendas e calendários letivos entre universidade e escola, bem como todos os participantes do PIBID-Unicamp em cada um dos subprojetos e no projeto institucional, sobretudo por conta dos compromissos curriculares das escolas (provas, datas comemorativas, eventos, projetos externos, avaliações institucionais periódicas, etc.) e da universidade, que afetaram a realização das atividades planejadas tanto nas escolas como na Unicamp.

Considerando os objetivos gerais do programa, o PIBID-Unicamp tem como finalidade:

- desencadear ações de iniciação à docência previstas nos diversos subprojetos a fim de fomentar, na parceria entre universidade e escola pública, a produção de conhecimentos e saberes que venham a afetar não somente os nossos estudantes de graduação (bolsistas ID) e os coordenadores de área e supervisores da escola, diretamente envolvidos no programa, como também os estudantes da educação básica e profissionais da escola envolvidos no trabalho pedagógico e os professores universitários envolvidos com a formação docente;
- criar possibilidades de integração entre a escola e a universidade, proporcionando experiências formativas que estejam inseridas no cotidiano da escola pública e que articulem a formação inicial e continuada de professores, de modo a estimular todos os envolvidos a fortalecerem o campo da educação;

- construir trabalhos englobando diferentes áreas do conhecimento em contextos formativos disciplinares e interdisciplinares;
- desenvolver a responsabilidade e o compromisso dos estudantes/futuros professores com a educação pública do país, a partir de experiências de iniciação à docência que valorizem as características profissionais do “ser professor” no cerne de sua formação e reconheçam, para além das dificuldades e dos limites presentes nos diferentes contextos sócio-históricos, as possibilidades que se materializam nas ações coletivas;
- contribuir para a melhoria da educação pública por meio da construção de ações conjuntas entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área, professores e estudantes das escolas e a comunidade escolar como um todo;
- produzir materiais didáticos, textos diversos, pesquisas e artigos relativos aos diferentes subprojetos que veiculem a produção de conhecimentos e saberes nas diversas áreas;
- divulgar os trabalhos realizados, tanto nas próprias escolas como em eventos internos e externos à Unicamp, relacionados à área da educação.

Para a materialização dessas finalidades específicas, entram em cena três atores fundamentais que recebem as cinco modalidades de bolsas explicitadas anteriormente: os estudantes dos cursos de formação de professores que vivenciam a iniciação à docência (bolsistas ID); os supervisores, profissionais das escolas públicas, que recebem e orientam os bolsistas ID nas ações educativas desenvolvidas nas escolas; os coordenadores (de áreas, institucional e de gestão), professores da universidade, responsáveis pela articulação entre os conhecimentos acadêmico-científicos e as necessidades educativas das escolas.

Essa equipe (formada pelos bolsistas-estudantes da universidade, bolsistas-professores da universidade e bolsistas-profissionais da escola básica) define, conjuntamente, as ações de iniciação à docência de cada subprojeto. Tais ações têm como intenção principal mostrar para o estudante, para o licenciando da Unicamp, que a docência é uma atividade circunscrita num contexto social específico e que o local da profissão não é somente a sala de aula – e sim uma sala de aula que está dentro de uma escola que tem um projeto pedagógico e atende uma comunidade específica, na qual cada sujeito (criança, jovem, adulto) precisa ser compreendido em sua singularidade, considerando o contexto das relações que se tecem cotidianamente “entre os muros da escola” e para além dele. Nesse sentido, as experiências no PIBID dos estudantes dos

cursos de formação de professores da Unicamp têm mostrado para eles que tão importante quanto a formação nos campos disciplinares escolares que a universidade proporciona é saber do vínculo desses conhecimentos com a atividade pedagógica e o trabalho docente numa sala de aula, em uma escola, em uma sistema de ensino intimamente associado à realidade social que o permeia.

A nossa intenção é que o futuro professor reflita sobre o seu exercício profissional, levando em conta todas essas esferas sociais, evidenciando uma problematização da formação do sujeito, do aluno da universidade que cursa uma graduação de formação de professores. O estudante, nesse contexto, pode vir a perceber, por exemplo, o que precisa ser integrado à sua formação, do que está estudando na universidade, e aquilo que porventura possa ajudá-lo a enfrentar questões que se colocam no dia-a-dia da escola e na prática da docência, constituindo o seu saber no diálogo entre os conhecimentos proporcionados na universidade e os saberes do seu campo profissional, com o intuito de aprimorar os processos formativos dos diferentes sujeitos da escola.

Nessa perspectiva de trabalho, como dissemos anteriormente, os sub-projetos são feitos *com* as escolas e não *para* as escolas. São subprojetos pensados em conjunto com os professores da universidade, com os supervisores da escola e com os bolsistas ID. Essa equipe é que define os objetivos das ações de iniciação à docência, tendo em vista o grande desafio de alinhar as ações dos subprojetos com os objetivos dos projetos político-pedagógicos das escolas e com o currículo praticado no cotidiano escolar.

Sem sombra de dúvidas, dentre as ações inovadoras e criativas que constituem o lócus de formação dos estudantes dos cursos de formação de professores da Unicamp, abrangendo as áreas de humanas, biológicas e exatas, o PIBID-Unicamp é um programa que se destaca pela acurada articulação formativa entre a escola básica e a universidade, indo ao encontro da necessária integração entre “o saber teórico” e o “saber teórico-prático da realidade concreta”, na qual devemos continuar insistindo, em diálogo com Paulo Freire (1996, p. 87):

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

O PIBID-Unicamp, por estar também vinculado à Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), tem sensibilizado os coordenadores

dos cursos de formação de professores para as históricas preocupações profissionais no âmbito das suas respectivas graduações, buscando a criação de uma cultura de valorização da profissão docente, calcada na reflexão acadêmico-científica e no compromisso com a educação básica. Nas nossas interlocuções periódicas com esses coordenadores em reuniões mensais da CFP, manifestam um interesse em compreender mais profundamente as ações do programa, explicitando o caráter abrangente da experiência do PIBID, o qual, certamente, tem permitido a formação de um repertório de questões pertinentes à totalidade da atuação docente. Do mesmo modo, identificamos que as repercussões em algumas disciplinas das quais os estudantes bolsistas ID participam e em seminários realizados nas unidades de ensino organizados pelos participantes do programa, têm estimulado as coordenações dos cursos a promover novas discussões entre as disciplinas do currículo, quiçá do próprio projeto formativo, com vistas a atender às novas necessidades dos estudantes dos cursos de formação de professores, aprimorando e constituindo outros modos de relacionamento universidade-escola.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às percepções dos professores universitários responsáveis pelas disciplinas associadas com o campo escolar e pelos estágios em relação à postura dos estudantes bolsistas ID, especialmente no que se refere ao compromisso com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e às interlocuções críticas, colaborando com o aprofundamento das discussões acadêmicas sobre a formação de professores em sua relação com a sociedade.

A esse respeito, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2011, p.111), ao analisarem o trânsito entre diferentes culturas institucionais – universidade, estágio e escola –, afirmam que

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade?

Essa reflexão das autoras em relação aos estágios reitera nossas reflexões anteriores acerca do entendimento da docência como uma atividade circunscrita no contexto das relações que se tecem cotidianamente “entre os muros da escola” e para além dele.

Consideramos que o PIBID, pelas suas características, tem potencializado esse “trânsito entre diferentes culturas institucionais”, possibilitando a construção de novos questionamentos e problematizações acerca dos sujeitos e conhecimentos escolares e valorizando as ações de formação de professores a partir do diálogo entre os saberes e conhecimentos do campo profissional e os saberes e conhecimentos constituídos pela pesquisa rigorosa, legitimada academicamente.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação amplo do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 1996, p. 160)

Um olhar apurado e acurado frente às múltiplas práticas formativas das crianças, meninas e meninos, jovens e adultos, sujeitos sócio-culturais que estão em nossas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, é portanto necessário para potencializar a formação docente, como bem lembrado por Juarez Dayrell (1996).

Tendo em vista a formação ampla do aluno, um dos pontos importantes de destaque em relação ao PIBID-Unicamp, refere-se à perspectiva interdisciplinar dos subprojetos que, desde o princípio do programa em nossa universidade, vem proporcionando um conjunto significativo de experiências interdisciplinares de iniciação à docência. Inicialmente, foram dois subprojetos com característica interdisciplinar: Integrada Química-Física e Ciências Biológicas; e Multidisciplinar (Educação Física, Pedagogia, Dança, Artes Visuais, Música, Geografia e Ciências Sociais). Em 2011, foram propostos três subprojetos (um deles em continuidade): Integrada Química-Física e Ciências Biológicas; Pedagogia, Letras e Dança; e Filosofia, Pedagogia, História e Ciências Sociais. No ano de 2012, estudantes de diferentes cursos foram acolhidos em dois subprojetos: Educação Física e Dança; e Pedagogia, Filosofia, Educação Física, Dança, Biologia e Ciências Sociais.

A interdisciplinaridade presente nas ações de iniciação à docência tem como objetivos primordiais: articular os saberes universitários das diferentes áreas de formação e realizar propostas educativas nas escolas marcadamente interdisciplinares, seja pelas ações coletivas em que participam os bolsistas ID de áreas distintas, seja pelas ações pedagógicas que exigem um tratamento interdisciplinar em sua concretização. Algumas experiências nesse sentido

foram apresentadas no IV Seminário Inovações em Atividades Curriculares⁵, com o trabalho intitulado “PIBID/Unicamp: propostas interdisciplinares na formação de professores”.

Não conseguiremos aqui dar a ver o volume de ações, resultados e repercussões produzidos ao longo dos anos na medida em que eles vão muito além do espaço desta publicação. Em verdade, eles invadem cada relação cotidiana que se constrói entre os tantos sujeitos que compõem o nosso trabalho colaborativo. Esperamos que a coleção que ora publicamos possa descrever alguns deles e que os mesmos possam inspirar outros trabalhos, tanto na esfera do PIBID quanto no campo mais amplo da formação docente.

Mencionamos, então, de forma geral, algumas ações desenvolvidas, fruto que são da dedicação e compromisso de todos os participantes: reuniões na universidade, de caráter administrativo e de planejamento; reuniões dos estudantes bolsistas ID, supervisores e os coordenadores de área dos subprojetos para planejamento e avaliação das propostas; realização de oficinas, seminários, palestras, feiras e festivais nas escolas participantes; criação de novas metodologias, estratégias e materiais didáticos; produção de textos e materiais de diversos gêneros, tanto pelos bolsistas ID como pelos estudantes das escolas; organização e realização de eventos institucionais; desenvolvimento de investigações sobre o programa, tanto em pesquisas de iniciação científica, como em trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de mestrado e doutorado, ou mesmo de docentes da Unicamp, envolvendo as temáticas e ações desenvolvidas no PIBID; participações com apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais relativos à formação de professores; publicação de resumos, trabalhos completos e artigos; entre outras. Além disso, outro aspecto que chama a atenção diz respeito à interlocução que vem sendo estabelecida entre nossos coordenadores de área e os de outras IES que desenvolvem o programa. Isto tem criado uma forte interlocução e um intercâmbio de idéias relativos à formação de professores, inclusive impactando em diferentes associações científicas de diferentes áreas de conhecimento (tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, entre outras), com a criação de grupos de trabalho ou mesmo com a inserção de discussões acerca do PIBID em GTs já existentes nessas associações.

5 O evento foi promovido pela Faculdade de Educação, pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Espaço de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem (EA) da Unicamp e ocorreu nos dias 21 e 22 de outubro de 2013, no Centro de Convenções da Unicamp.

São inegáveis os impactos constatados na vida universitária com o desenvolvimento do PIBID. Seja pelas constantes reuniões de alunos bolsistas de diferentes áreas de formação a movimentarem o cotidiano das unidades de ensino, seja pela presença dos supervisores, representantes da escola nesse cotidiano, seja pela possibilidade de diálogo entre os coordenadores de área oriundos de diferentes unidades, seja pelas importantes ações constituídas colaborativamente entre a universidade e a escola, com vistas a atender, de um lado, às necessidades do cotidiano escolar e, de outro, às expectativas de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Estamos convencidos de que as repercussões do PIBID-Unicamp, tanto na universidade quanto nas escolas participantes, mesmo considerando os limites e dificuldades que envolvem um projeto dessa envergadura, têm gerado um novo horizonte de possibilidades para a formação de professores e, conseqüentemente, para o aprimoramento da qualidade da educação básica em nossa região.

Pensamos que a continuidade do PIBID-Unicamp em 2014, abrangendo áreas não anteriormente contempladas trará ainda mais consistência para esse programa que já está consolidado na Unicamp e que tem tudo para continuar adensando as relações interinstitucionais entre a universidade e a escola pública e, com isso, também as nossas reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta reflexão com a certeza de que o conjunto de ações que vêm sendo realizadas no contexto do PIBID-Unicamp tem gerado importantes e significativos impactos na universidade, colaborando fortemente para a consolidação de uma nova cultura formativa e de valorização da profissão docente no âmbito dos cursos de formação de professores assim como nas escolas públicas, tendo em vista a construção de novas práticas educativas em parceria com os sujeitos que vivem o dia-a-dia nesses lugares.

Sabemos que essa cultura formativa no âmbito da profissão docente, que tem nas ações do PIBID uma forte presença, vem paulatinamente se construindo nesses últimos anos, porém levará tempo para estar plenamente consolidada na sociedade brasileira. É uma cultura de formação de professores que ainda precisa se apoiar em um conjunto de múltiplas práticas formativas, sendo necessária uma construção conjunta desse entendimento pelos profissionais da educação e pelos diversos atores sociais.

Observamos, por outro lado, o quanto essas ações pedagógicas e educativas vivenciadas pelos estudantes dos cursos de formação de professores têm proporcionado novos relacionamentos entre a Unicamp e as escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio de Campinas bem como o mergulho numa outra realidade. Essa inserção em muito colabora para a construção de novas práticas de formação universitária e de relacionamento com a realidade social que envolve a vida universitária, reforçando, dessa forma, a importância da relação entre a universidade e a escola, como um forte aspecto formativo a ser considerado na trajetória curricular docente. Dessa forma, o PIBID-Unicamp fortalece as parcerias entre a universidade e a escola numa perspectiva institucional, reafirmando uma política existente na Unicamp desde a criação dos cursos de formação de professores, e fortalecendo, nesse momento, outras possibilidades formativas para todos os envolvidos nessa relação.

Nesse contexto, o diálogo entre os saberes da formação e os saberes experienciais produzem novos questionamentos para a atual formação docente universitária, principalmente no que concerne à relação entre teoria e prática, tendo em vista um olhar para uma formação em que a pesquisa não esteja apartada da docência. O PIBID, da forma como é estruturado, proporciona uma relação dialética entre teoria e prática, de tal modo que oferece plenas condições de não cair no perigo da “abstração”, como alerta Maurice Tardif (2011, p. 115), referindo-se à pesquisa em educação.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasia frequência em abstrações, sem **levar em consideração coisas tão simples**, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (grifos nossos)

As ponderações desse autor cabem plenamente dentro do contexto das ações de iniciação à docência que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do PIBID-Unicamp, já que nossos bolsistas ID estão imersos na “simplicidade” e, ao mesmo tempo, na complexidade do cotidiano da escola, amparados por conhecimentos acadêmico-científicos relacionados às suas diferentes áreas em interlocução com o campo educacional.

Finalizamos este artigo com o desejo de que o PIBID continue colaborando para a formação inicial de nossos estudantes, para a formação continuada de nossos professores e dos profissionais da escola, assim como para a

formação dos sujeitos da escola básica, tendo em vista uma ação colaborativa que potencialize, de modo equilibrado, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência** – PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília: Presidência da República, 2013a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília: CAPES, 2013b.

CURY, C. R. J. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Os desafios que a formação de professores propõe à universidade. In: FREITAS, D.; BAZON, F. V. M. e OZELO, H. F. B. (Orgs.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011, p. 9-24.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. (6ª ed.) São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (12ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2011.

Identities docentes fragmentadas em experiências interdisciplinares na área das Ciências da Natureza no Ensino Médio¹

Maria Inês Petrucci Rosa

Coordenadora de Área do subprojeto Ciências da Natureza do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

Considerações iniciais – a noção de integração curricular na área das Ciências da Natureza no contexto dessa experiência

Desde sua institucionalização nos cursos de licenciatura nas universidades, a formação de professores, no Brasil, tem se dado na perspectiva disciplinar. Tal situação dialoga diretamente com relações encontradas por Goodson (2001) nos seus estudos históricos acerca das disciplinas escolares, quando percebe influências entre a existência de determinadas carreiras universitárias e a permanência das disciplinas escolares correlatas na educação básica. Esse aspecto é bastante interessante de ser abordado com os professores em formação inicial, nos cursos de licenciatura.

Em outras palavras, é preciso desnaturalizar a existência das disciplinas escolares no currículo da educação básica, trazendo aspectos históricos, epistemológicos e culturais à tona, para serem problematizados no intuito de compreender que o currículo disciplinar é uma das formas de se organizar o conhecimento escolar. Diante desse argumento, concordo com Alice Lopes, que opera juntamente com Ivor Goodson, com a noção de disciplina escolar como uma construção sócio-histórica, uma tecnologia de organização curricular e, também, um híbrido de discursos curriculares recontextualizados (LOPES, 2005).

¹ O presente artigo também faz parte de reflexões advindas do projeto de pesquisa *Formação docente em disciplinas escolares: políticas e identidades na cultura escolar*, financiado pelo CNPq nas linhas PQ 306053/2009 e U 475137/2008.

Desde o início desse século, as políticas curriculares para o Ensino Médio preconizam a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos didático-metodológicos (BRASIL, 1999; 2006); no entanto, no âmbito da formação de professores nas licenciaturas, tais aspectos parecem pouco dinamizados. A mídia vem noticiando² reformas curriculares para o ensino médio, justamente na direção de transformar a matriz disciplinar em áreas, resultando em integração curricular. Tais notícias parecem ocorrer no sentido de recuperar a produção sentidos que preconizam tal transformação.

Há diferentes posicionamentos teóricos na literatura de currículo acerca das noções de currículo integrado e interdisciplinaridade (BERNSTEIN, 1996; FAZENDA, 1996; GOODSON, 1995; LOPES, 2000; TORRES SANTOMÉ, 1998; JAPIASSÚ, 1976; VEIGA-NETO, 2010; entre outros). Nesse espectro teórico, há quem defenda a fusão plena entre as disciplinas dissolvendo fronteiras (JAPIASSÚ, 1976), enquanto outros defendem os limites e as especificidades de cada uma (VEIGA-NETO, 2010; LOPES, 1999).

Mesmo frente à diversidade teórica, assume-se que currículo interdisciplinar é uma das modalidades do currículo integrado. Ao operar com a noção de currículo integrado, refiro-me a todos os processos, dentro da organização curricular, que permitem fazer a integração de conteúdos de uma maneira geral, sendo que isso pode ocorrer na modalidade interdisciplinar; por projetos; por temas geradores; por transversalidades; entre outras (TORRES SANTOMÉ, 1998).

A escola moderna, compreendida como instituição que se consolidou a partir do século XIX, no período pós-Revolução Industrial, engendrou a organização do conhecimento escolar com a supremacia da disciplinaridade. Tal supremacia, no entanto, foi desnaturalizada na década de 1970, na Grã Bretanha, por teóricos curriculistas da Nova Sociologia da Educação. Bernstein (In: LOPES, 1999) critica essa organização, argumentando que a fragmentação de saberes escolares reforça a incapacidade da escola de dar conta dos problemas sociais. Considerando uma matriz disciplinar, Lopes e Macedo (2002) ponderam que mesmo quando é possível algum tipo de integração - como a criação de disciplinas integradas ou a articulação de disciplinas isoladas - ainda há a manutenção dessa matriz exercendo algum tipo de controle. Esta perspectiva ainda preserva os problemas apontados por Bernstein em relação ao currículo disciplinar.

2 Ver por exemplo <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1138074-mec-vai-propor-a-fusao-de-disciplinas-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em 30 de março de 2014.

Como afirmei em Petrucci-Rosa (2007), nas práticas curriculares escolares há disputas entre as disciplinas produzindo diferentes status que se refletem na carga horária ou nos discursos que são proferidos a respeito delas no cotidiano da escola. Do ponto de vista dos estudos históricos voltados às disciplinas escolares, Goodson (2001) analisa a permanência daquelas que se tornaram eruditas de algum modo. É justamente a erudição que irá conferir, na Inglaterra do século XIX, por exemplo, um “status” de disciplina escolar relevante à disciplina de Ciências. Até aquele momento, no currículo desta disciplina, “(...) as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia formavam a base das suas pesquisas de ciência escolar (GOODSON, 2001, p. 25).

Este currículo, que se limitava somente às escolas frequentadas pela classe operária, obtinha bons resultados. Porém, isso não condizia com os interesses da “classe dominante”, que não conseguia aceitar o fato de que alunos, filhos de operários, tivessem um rendimento igual ou superior aos da classe do poder. Em um relatório, Lord Wrottesley³ afirma que “Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas.” (GOODSON, 1995, p. 26)

De acordo com documentos tomados como fontes históricas, isto fez com que, em 1860, a Ciência das Coisas Comuns fosse retirada do currículo elementar, reaparecendo vinte anos mais tarde, de forma redefinida, atendendo a um saber mais erudito (GOODSON, 2001). Esse saber mais erudito, abstrato, científico e validado seria a Ciência do currículo da escola. Como a escola é frequentada por todos, tanto pelas classes operárias como pelas dominantes, na disputa de poder dentro do currículo, a primeira teria que se enquadrar dentro da visão hegemônica. O que ocorreu foi a introdução do conhecimento da elite para todos, configurando uma suposta igualdade de direitos e deveres.

Apesar do enfoque estruturalista desses estudos históricos, eles nos mobilizam frente a essas questões que reiteram a ideia de currículo enquanto espaço de luta e de negociação, onde o dissenso prevalece e as práticas são frutos de circulação de discursos que, oriundos de diferentes contextos, são hibridizados (BALL, BOWE e GOLD, 1992; LOPES, 2005).

Se nas políticas curriculares brasileiras, os discursos sobre interdisciplinaridade passaram a ser dinamizados no contexto de produção de textos (BALL, BOWE e GOLD, 1992) a partir da publicação dos Parâmetros Curri-

3 Integrante de uma Comissão da Associação Britânica para o Avanço da Ciência.

culares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), essa noção como construto teórico e como expressão da prática atravessa os tempos em termos educativos. Já na Grécia Antiga, há registros da defesa de Platão a favor de uma ciência unificada – que seria a filosofia. Na Antiguidade, o *trivium* (ensinamentos de gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) são programas pioneiros de ensino integrado. Na época clássica, os gregos chamam de *paidéia cíclica* ou *enciclopédia*, o conjunto de todas as ciências; no Renascimento, também Bacon defende a unificação do saber. Já no século XVII, abordando métodos educativos, Comênius fala de uma unidade de saber, que ele chama de *pansophia*. A seguir, já na Idade Moderna, Descartes, Comte, Kant e os enciclopedistas franceses criticam a fragmentação do conhecimento. No século XVIII, com o Iluminismo, na Enciclopédia são apresentadas unidades de conhecimento com preocupação constante de fazer inter-relações.

No entanto, com a Revolução Industrial, com o fortalecimento das alianças entre capitalismo, tecnologia e ciência, a fragmentação dos campos de conhecimento passou a ser valorizada. Com a emergência dos modelos econômicos capitalistas, a transformação de sociedades agrárias em industriais/tecnológicas emergem também as especialidades com a finalidade de atender a problemas e metodologias específicas, consolidando as carreiras especialistas como campos de conhecimento.

Para Torres Santomé (1998), a interdisciplinaridade passou a ser uma questão típica do século XX à medida que os modos de produção e de trabalho já mencionados foram fraturados e entraram em declínio, também devido a crises ambientais, profissionais, científicas e éticas. Outros modelos de produção, inspirados por exemplo na indústria automobilística que passou a funcionar na perspectiva do toyotismo, passaram a ser base para uma modalidade de trabalho referenciada na versatilidade, na ausência de especialização, na formação de pequenos grupos de trabalho que se auto-controlam, no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação do trabalhador. Tais características do mundo do trabalho e da produção se afinam, na medida em que proporcionam vantagens para o capital, como um menor número de trabalhadores empregados, diminuição de transtornos no rodízio de postos na linha de trabalho e diminuição de encargos/aumento de lucros

Dessa forma, se currículo é produção num contexto social, as políticas educacionais procuram “recriar” uma escola que atenda também às demandas do mundo do trabalho. Num campo de possibilidades de integração curricular

no contexto das práticas educativas, Torres Santomé (1998) aponta pelo menos três tendências ou modalidades de organização curricular que articulam diferentes campos de conhecimento: 1. a *multidisciplinaridade*: nível inferior de integração, no qual, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que a interação enriqueça cada uma delas; 2. a *interdisciplinaridade*: a cooperação entre as disciplinas ocorre com trocas mútuas; 3. a *transdisciplinaridade*: nível superior de integração, no qual trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras entre as disciplinas.

Em contexto universitário, Lopes e Araújo (2003) também apontam esse indício em pesquisa feita com professores universitários das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais sobre projetos interdisciplinares, a partir da qual tecem as seguintes considerações: “o discurso dos professores universitários mostrou-se exigente quanto à necessidade de mudança em direção a uma prática pedagógica que aborde a interdisciplinaridade, mas desalentador quanto a possibilidade de desenvolvimento desta prática.” (LOPES & ARAÚJO, 2003, p. 9)

Lopes e Araújo (2003) afirmam assim que as manifestações de professores universitários pesquisados sugerem que eles próprios não adotam a perspectiva interdisciplinar na formação de seus alunos, que são futuros professores.

Nessa brecha, situa-se a nossa experiência de formação concebida e desenvolvida no contexto do subprojeto PIBID – Ciências da Natureza: Integração Curricular no Ensino Médio. Essa é a lente que conforma a possibilidade de ampliação da compreensão da circulação de discursos em prol da interdisciplinaridade como eixo didático-metodológico (BRASIL, 1999).

Experiências interdisciplinares vêm sendo estudadas, na Faculdade de Educação da Unicamp, com especial atenção para a formação de professores que é tensionada na relação disciplina/área ao considerar os currículos universitários em contraposição ao do Ensino Médio (PINHEIRO, 2006; QUINTINO, 2005). Em Petrucci-Rosa (2007), denominei de *currículo loteamento* as práticas vigentes na escola, que organizam o trabalho pedagógico nos nichos disciplinares, isolando tempo e lugares nos fazeres cotidianos. Dessa forma, especialmente no Ensino Médio, onde a matriz disciplinar é a principal marca do currículo, o conhecimento escolar é produzido a partir de treze disciplinas loteadas, tendo a aula de cinquenta minutos como unidade de tempo.

O currículo integrado como interdisciplinaridade exige dos professores esforço e exercício constantes para sair da sua região de estabilidade, própria das práticas pedagógicas da disciplina escolar que representa.

As licenciaturas, de uma maneira geral, trazem possibilidades de se refletir sobre formas disciplinares de ensino, estritamente voltadas para o estudo dos processos de construção de conhecimento escolar, no contexto de um determinado campo científico, privilegiando experiências de formação voltadas para a didática e para as metodologias de ensino, com especial atenção para aquelas desenvolvidas nos estágios. Nesse sentido, estudos sobre livros didáticos, sobre propostas curriculares disciplinares, sobre propostas metodológicas de ensino disciplinar e também reflexões sobre o momento da aula em si, com foco exclusivo nos conhecimentos escolares disciplinares, representam preponderantemente as ações formativas no interior de disciplinas das licenciaturas, voltadas para a formação de professores.

Não tão frequente, ou muito raramente, encontramos relatos de atividades interdisciplinares na formação inicial de professores (PETRUCCI-ROSA, QUINTINO, PARMA e SENE, 2001; PIERSON & NEVES, 2001). Tais atividades, quando possíveis, podem ser bastante promissoras se proporcionarem a interação com professores experientes da escola básica, trazendo a possibilidade de imersão dos licenciandos na cultura da escolar, articulada ao desafio da integração entre as disciplinas.

Essas experiências trazem uma expressão curricular que desestabiliza a formação identitária disciplinar dos professores, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, reafirma os contornos dos conhecimentos escolares de cada campo, intensificando possibilidades de troca.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e a possibilidade de praticar currículos diásporas

Em 2009, no cenário da entrada da Unicamp no PIBID/CAPES, apoiada pela coordenação institucional representada pelos professores Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub, uma proposta foi submetida para o Ensino Médio com foco na área de Ciências da Natureza. Em 2011, o mesmo projeto foi proposto novamente, ampliando as parcerias com a escola básica, configurando a nossa rede de interações. Do ponto de vista da universidade, estão envolvidos os cursos de licenciatura em Física/Química, em Física, em Química e em Ciências Biológicas, totalizando, nos dois subprojetos, a participação de 48 bolsistas. Do ponto de vista da educação básica, duas escolas públicas foram envolvidas: o Colégio Técnico da Unicamp (COTUCA) e a Escola Estadual Dom João Nery, ambas situadas na região central da cidade de Campinas.

As referências teórico-metodológicas que inspiram e apoiam as ações e práticas nessas experiências são explicitadas a seguir:

1. a assunção dos princípios de integração curricular como interdisciplinaridade, compreendida como trabalho coletivo, negociação de significados e prática de tomadas de decisões a partir de consensos;
2. promover as oportunidades de práticas interdisciplinares a partir de deslocamentos identitários que desestabilizem as visões disciplinares, mas, ao mesmo tempo, contem com as linguagens peculiares de cada campo, com os conhecimentos próprios e com as metodologias específicas de cada ciência;
3. assumir a formação a partir da cultura da escolar, com a centralidade da experiência docente dos supervisores considerados formadores responsáveis pela inserção dos professores iniciantes no cotidiano escolar;
4. desenvolver práticas interdisciplinares a partir de princípios próprios da pesquisa-ação (PETRUCCI-ROSA, 2004), partindo dos elementos simbólicos da cultura escolar, de suas demandas e dos temas que emergem a partir da observação minuciosa do cotidiano escolar (TURA, 2003);
5. assumir os diferentes saberes profissionais – dos professores iniciantes, dos professores experientes e dos professores universitários – como uma rede potente, em constante deslizamento e produtiva.

A partir desses princípios, os projetos se organizaram contando com a coordenação de professores da Faculdade de Educação, seis supervisores (três em cada escolar, sendo professores experientes de biologia, física e química) e quarenta e oito bolsistas (vinte e quatro em cada escolar, oito para cada disciplina escolar: biologia, física e química). Nas duas escolas, quase o mesmo percurso foi trilhado, guardando as devidas peculiaridades, já que a perspectiva do trabalho não é de simples implementação de uma proposta, mas sim de estabelecimento de parcerias com os professores experientes em serviço.

Na fase inicial de ambas as experiências, os professores iniciantes (bolsistas PIBID das licenciaturas) foram orientados a desenvolver estudos etnográficos das instituições escolares envolvidas, a partir de registros sistemáticos sobre observações realizadas não apenas em sala de aula, mas em diversos lugares das práticas cotidianas escolares.

A leitura do artigo “A observação do cotidiano escolar” (TURA, 2003) foi inspiradora e norteadora na busca da construção de uma metodologia que pudesse trazer formas de conhecer a cultura das escolas, enquanto estilo de vida e campo de relações de elementos simbólicos próprios. Observar e fotografar as escolas, com especial atenção às maneiras de interação entre estudantes,

professores, equipe gestora e demais funcionários, foi o caminho trilhado no intuito de proporcionar aos professores iniciantes uma inserção antropológica nos modos de vida das escolas.

A partir desses estudos, algumas possibilidades de temas começaram a se delinear com o propósito de desenhar projetos interdisciplinares que pudessem integrar conhecimentos escolares das disciplinas envolvidas – biologia, física e química. Questões como: “O que faz sentido para esses jovens que frequentam a escola?”; “Como esses jovens vivem?”; “Quais são os aspectos mais evidentes da cultura juvenil nessas instituições?”, ou ainda: “Como conhecimentos científicos poderiam dialogar com outros conhecimentos, ampliando o repertório cultural desses jovens no contexto do currículo?”

No Colégio Técnico de Campinas (COTUCA), os elementos levantados acerca da cultura da escola levaram à proposição de um tema que dialogasse com narrativas, veiculadas por séries televisivas e também pelo cinema, sobre crimes e o papel da ciência em desvendá-los e esclarecê-los. Trabalhar práticas curriculares articuladas às experiências juvenis com a mídia parece ser bastante promissor do ponto de vista da produção de conhecimento escolar, conforme nos aponta Fischer (2007, p. 298):

Talvez um dos trabalhos pedagógicos mais revolucionários seja o que se refere a uma ampliação do repertório de professores, crianças e adolescentes, em matéria de cinema, televisão, literatura, teatro, artes plásticas e música. (...) A ampliação do repertório pode configurar-se inclusive como o exercício de outras formas de recepção e apropriação dos próprios materiais cotidianos, presentes na mídia e fartamente consumidos por alunos e professores.

Na Escola Estadual Dom João Nery, onde o planejamento do projeto interdisciplinar se iniciou no ano de 2012 – o tema do “Fim do Mundo” emergiu com força e passou a fazer sentido como prática curricular que pretende dialogar com a cultura juvenil na tentativa de integrar conhecimentos escolares, problematizando-os.

A experiência no COTUCA foi concluída no final de 2010, enquanto que o projeto na Escola Estadual Dom João Nery se encontra em andamento. Mesmo assim, o conjunto de reuniões gerais semanais ocorridas bem como todo o material produzido a partir das práticas desenvolvidas no contexto das escolas permitem-nos produzir conhecimentos importantes acerca das potencialidades do trabalho interdisciplinar como expressão de *currículos diásporas* (PETRUCCI-ROSA, 2007). Nesse cenário, são mobilizadas identidades docentes, deslocando-as de seus nichos disciplinares e levando-as a um estado de permanente negociação na seleção de conteúdos a serem abordados,

de metodologias de ensino a serem desenvolvidas, bem como de fortalecimento do trabalho coletivo na escola.

Professores iniciantes em processos diferenciados de formação – algumas narrativas

Dialogando diretamente com as potencialidades já evidenciadas do trabalho integrado na formação de professores no sentido de promover deslocamentos importantes nas estabilidades disciplinares, passo agora a expor algumas narrativas dos professores iniciantes –bolsistas PIBID, alunos de licenciatura – que evidenciam, de diferentes maneiras as marcas dessas experiências formativas⁴. Metodologicamente, a expressão de tais narrativas se dará na forma de mônadas, que são fragmentos de história, prenes de significados, que retratam as brechas de tempos e lugares sociais, próprias das experiências vividas (PETRUCCI-ROSA, RAMOS, CORREIA e SOARES, 2011). Entendemos aqui as narrativas no sentido benjaminiano, não como relatórios “puros em si”, mas como formas artesanais de histórias (BENJAMIN, 1994).

Mônada 1

Uma outra visão de escola

Ingressei na vida acadêmica no ano de 2010 e foi nesse mesmo ano que fui aceito no projeto PIBID: Ciências da Natureza. Este projeto já foi muito marcante para mim como minha primeira visita ao colégio que ocorreu às 11h06min do dia vinte de maio no ano de dois mil e dez. No entanto, lembro-me de algumas coisas que chamaram a minha atenção ao entrar no prédio principal do colégio, dentre elas: uma amostra fotográfica realizada pelos alunos (um trabalho que até então não tinha visto parecido em outras escolas de nível médio, inclusive a minha); cartazes com vagas de estágios para os diferentes cursos técnicos; cartazes elaborados pelos estudantes com fins didáticos. Este fato já marcou uma outra visão de escola, cuja percepção, a cada passo dado, era uma descoberta nova: atrás do balcão da recepção, encostado em uma parede, havia uma maca (como a escola possui laboratório de enfermagem, e oferece o curso técnico de segurança do trabalho, não sei dizer o real motivo de essa maca estar naquele local); em minha opinião, pode ser que o colégio tenha uma grande preocupação com a possibilidade de ocorrer acidentes, ou pode ser falta

4 Cabe aqui ressaltar que as narrativas apresentadas são dos bolsistas/professores iniciantes que participaram do projeto no COTUCA.

de espaço para guardar aquele equipamento, ou ainda pode ser uma exigência técnica relacionada aos primeiros socorros. (Professor iniciante de Química)

Mônada 2

Minha vida profissional começou

“Tenho 22 anos, sou estudante de Ciências Biológicas, e estou aqui porque sempre quis ser professora e acredito que o PIBID pode me oferecer essa oportunidade.” Foram essas palavras que eu disse na reunião de seleção de bolsistas para o projeto PIBID, subprojeto Ciências da Natureza. Foi também, a partir daí, que minha vida profissional começou. Digo isso porque antes só havia trabalhado em laboratório e o que eu queria mesmo ser estava um tanto adormecido. Sem prática alguma, sem saber o que esperava por mim e até quem esperava, lá fui eu encarar essa nova viagem. (Professora iniciante de Biologia)

Mônada 3

Assustador

A ideia de fazer um trabalho interdisciplinar em uma escola técnica sobre o tema ciência *forense* foi assustador porque nunca participei e nem imaginava de que forma isso deveria ser começado. (Professor iniciante de Física)

Mônada 4

Território estrangeiro

Cada subgrupo (química, física e biologia) pesquisou e sugeriu alguns temas. Esta etapa foi muito interessante, pois, ao buscar um assunto, tive que investigar como as outras áreas estavam ligadas àquele. Sendo eu da área de química, buscar esta ciência nos temas já não era uma tarefa muito simples. Ter que mergulhar em território estrangeiro era ainda mais desafiador. (Professora iniciante de Química)

Mônada 5

Entrando no mundo...

Uma vez decidido o tema, passamos um tempo nos equipando, ou seja, obtendo informações e fazendo relações com as respectivas ciências. Cada grupo (Biologia, Física e Química) apresentou as suas referências e algumas foram selecionadas para serem lidas para todo o grupo. Isto significou: biólogos entrando no mundo da Química e da Física, físicos entrando no

mundo da Química e da Biologia, e químicos entrando no mundo da Física e Biologia. Então, cada subgrupo preparou uma apresentação sobre o seu arsenal de informações coletadas. Neste momento, já tínhamos acumulado muitas ferramentas, faltava então decidirmos como trabalhar, então surgiram muitos questionamentos: quais alunos (turmas) participariam? Fariamos apresentações? Oficinas? (Professora iniciante de Biologia)

Mônada 6

Nós iríamos assumir

O projeto que seria desenvolvido já estava praticamente todo esboçado e novamente, em reuniões gerais com todos integrantes, foi decidido o que seria desenvolvido em três semanas entre os meses de agosto e setembro, e também que iríamos trabalhar crimes famosos com os alunos. Com esse tema, seriam feitas aulas expositivas, práticas, seminários, oficinas trabalhando a interdisciplinaridade. Nesse momento, nós iríamos assumir completamente as aulas, sendo os professores em formação inicial, que passaríamos tudo o que fosse necessário das técnicas forenses que estavam envolvidas em cada crime para que posteriormente os alunos tivessem condições de apresentar um seminário e criassem também uma apresentação para ser socializada na escola, num grande evento. (Professor iniciante de Física)

Mônada 7

Entender as tarefas de um professor

Houve momentos que precisamos ser mais rigorosos com os alunos, pois alguns estavam contribuindo pouco com o trabalho. Então dividimos tarefas e foi necessário falar duramente com eles e estipular prazos. Foi interessante passar por esse momento e entender as várias tarefas de um professor. Depois disso, fiquei taxada como uma professora “brava”, da qual os alunos têm medo. Nunca pensei que tivesse esse perfil, sempre pensei que seria o tipo de professora “boazinha”, mas não acho que seja ruim ser vista como a professora que possui esta postura. (Professora iniciante de Química)

Mônada 8

Como os alunos reagiriam com a frente à questão da morte

Após termos decidido o tema, começamos a fazer levantamento bibliográfico sobre o assunto e compartilhar como os demais colegas. Para isso,

começamos a nos reunir periodicamente. Durante as reuniões, percebi que mesmo depois do grupo já ter decidido o tema, ter estudado o mesmo, ainda havia muita resistência e insegurança por parte de algumas pessoas, principalmente dos professores, por acharem que esse tema poderia incitar a violência, por não saber como os alunos reagiriam frente à questão da morte, que geralmente estava presente nas cenas de crimes descritas pelos artigos e episódios das séries CSI⁵. Com o passar das discussões, essas questões foram superadas, pois vimos várias possibilidades de trabalhar a questões relacionadas com a perícia forense em cenas de crime, que não necessariamente envolviam morte e que, mesmo se houvesse, de acordo com a pesquisa, a maioria dos alunos estaria habituada a isso. (Professor iniciante de Física)

Mônada 9

Aprendi muitas coisas

O projeto, sem dúvidas, atingiu diversos dos nossos objetivos. Um deles era a aceitação dos alunos em trabalhar com o tema. A cada apresentação que os alunos da escola faziam, vinha a certeza de que o tema ciência forense foi ótimo. Nós, professores em formação inicial, conseguimos passar uma parte das técnicas forenses. Os alunos da escola produziram uma apresentação final sobre o tema, que ficou ótima. Considero que o projeto, desde o início, foi e tem sido muito importante para a minha formação inicial, pois com ele aprendi muitas coisas que vou levar comigo toda vez que entrar em uma sala para lecionar. Sei que experiências como essas são únicas e me sinto muito satisfeita em poder fazer parte. (Professora iniciante de Biologia)

Mônada 10

O tempo

Foram encontradas dificuldades. A primeira delas foi o tempo, pois, como essa era nossa primeira vez trabalhando de forma interdisciplinar, passamos muito tempo estudando e quando chegou a hora de desenvolver tudo que pesquisamos, os professores responsáveis pela turma que trabalhamos estavam perto de fechar as notas, ou seja, aplicar provas e trabalhos; por isso, tivemos apenas poucas semanas para orientar os alunos.

5 *CSI: Crime Scene Investigation* é uma série televisiva exibida pelo canal CBS (EUA). A série é centrada nas investigações do grupo de cientistas forenses do departamento de criminalística da polícia de Las Vegas, Nevada. Estes cientistas desvendam crimes e mortes em circunstâncias misteriosas e pouco comuns.

Mônada 11

Há muito mais em um ambiente escolar

Toda essa experiência, desde o primeiro dia que entrei no colégio até o último dia de desenvolvimento do projeto interdisciplinar, com certeza me fez aprender muito! Tornou-me crítica em relação à estrutura física de um colégio; aprendi a observar os alunos, a maneira como eles se comportam, estudam, conversam se vestem e assim entendê-los melhor. Entendi que ministrar uma aula não é tão difícil assim como eu imaginava, mas é preciso estar muito bem preparado e aprendi que há muito mais em um ambiente escolar do que eu imaginava. E conhecê-lo melhor a cada dia é o que pretendo conseguir não só nesses últimos meses do PIBID, mas durante os próximos anos! (Professor iniciante de Física)

Integração curricular na área das Ciências da Natureza e os conhecimentos profissionais produzidos

As experiências em acontecimento nas escolas mencionadas no âmbito dos subprojetos Ciências da Natureza: Integração Curricular no Ensino Médio constituem caleidoscópios multifacetados, poliformes e produtores de imagens potentes e inusitadas. Poderíamos aqui analisá-las tomando variados aspectos como ênfases: a formação docente ocorrendo a partir da escola; a potência das tríades instituídas a partir da participação de professores universitários, da escola básica e alunos de licenciatura; os desafios de se estabelecer parcerias entre universidade e escola básica; as trilhas de formação oportunizadas muitas vezes de forma inusitada, entre tantas outras dimensões. Mas, aqui, no âmbito deste artigo, fiz uma escolha, que foi a de compreender tais experiências a partir dos deslocamentos produzidos nas identidades docentes num cenário de interpelações próprias do trabalho interdisciplinar. Outra opção a destacar é o foco nas narrativas dos professores iniciantes para evidenciar brechas da cultura da escola – compreendida aqui como modo de vida da instituição – e também da cultura escolar – entendida como o conjunto de conhecimentos e práticas produzidas no contexto curricular.

Diante dessas escolhas, é possível compreender a grandiosidade da força que um programa como o PIBID evidencia, ao tornar concreta a possibilidade de os professores iniciantes estarem em contato profissional com os professores experientes em seu local de trabalho, vivenciando as flutuações do cotidiano escolar (Mônadas 1 e 2).

Por outro lado, é necessário também notar que as escolas não estão organizadas, a priori, para o trabalho interdisciplinar. As carreiras universitárias, em

especial os cursos de licenciatura, também não lidam com essa possibilidade de trabalho pedagógico, de forma corriqueira, em seus currículos. Por isso, tal prática se torna assustadora (Mônada 3). Se as equipes pedagógicas, como coletivos, se organizam em torno desse desafio, possibilidades começam a se descortinar. Para isso, é preciso compromisso, negociação, respeito mútuo e troca contínua de saberes (Mônadas 4 e 5). Dessa forma, vale retomar o argumento:

Questionamento, negociação, tradução... Tensões potencializadoras do encontro com o(s) Outro(s) no território habitado por diferentes culturas, pelas paisagens compartilhadas por diferentes olhares: a escola – paisagem multifacetada onde se inventam montanhas, planícies, rios e matas –, metáforas/imagens da cultura escolar. O que se valoriza em cada cultura representada pela disciplina escolar? Que atitudes epistemológicas, que sensibilidades, que fazeres? Observar, medir, contemplar, escrever, calcular, sentir... Professore(a)s vão negociando seus procedimentos, seus instrumentos disciplinares, ao compartilhar a paisagem escolar. (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 62)

Vivenciar esse processo constante e tenso de negociação parece ter sido um dos aspectos mais evidentes, principalmente para os professores em formação inicial. Se a interdisciplinaridade, como discurso curricular, reaparece nos documentos curriculares do Ensino Médio brasileiro a partir do início do século XXI sem garantias de estabilização nas práticas pedagógicas escolares, esses professores iniciantes, estudantes das licenciaturas participantes do subprojeto PIBID Ciências da Natureza, tiveram e estão tendo a oportunidade de incorporar à sua bagagem cultural e profissional todos os dilemas, os entraves e as inspirações advindas dessa possibilidade.

Nesse sentido, parece também evidente que a escola brasileira, enquanto instituição de ensino, não está ainda estruturada de modo a incorporar formas de integração curricular de forma plena. O *currículo loteamento* (PETRUCCI-ROSA, 2007), marcado por tempos e espaços marcados pelas fronteiras entre as disciplinas, ainda representa o regime vigente, o que de certa forma coloca as práticas interdisciplinares, mesmo que empolgantes, como práticas de exceção (Mônada 10).

Se o Ministério da Educação anuncia uma reformulação curricular radical, transformando as treze disciplinas escolares do Ensino Médio em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Humanas e Natureza), experiências como as relatadas aqui, concebidas como situações de pesquisa, precisam ser multiplicadas, pois os desafios são vários na concepção de tais processos de reorganização.

Com base nesse argumento, reafirmo que o Programa Institucional de Iniciação à Docência financiado pela CAPES, apoiado e desenvolvido pelas

universidades, constitui um espaço muito importante enquanto manutenção de condições materiais, institucionais e de formação que, há muito tempo, foi sonhada por toda a comunidade acadêmica da Educação que se dedica à formação de professores. Hoje, defendo que esse programa precisa transbordar a perspectiva de uma política de governo, para se tornar uma política de Estado (Mônada 11).

Referências

BALL, S., BOWE, R. e GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**/Walter Benjamin. (7ª ed.) São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FISCHER, R. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, maio/ago 2007, p. 290-299.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. (4ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

LOPES, J. A. & ARAUJO, E. A. Práticas Interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do Ensino Superior e da Educação Básica. Poços de Caldas: **Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED**, 2003.

LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: ALVES-MAZZOTI, A.; VEIGA-NETO, A. *et al* (Orgs.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. (2ª ed.) Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000, p. 147-164.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

- LOPES, A. C. & MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular – história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 73-94.
- PETRUCCI-ROSA, M. I., QUINTINO, T. C., PARMA, M. e SENE, I. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 3, nov. 2001, p. 58-69.
- PETRUCCI-ROSA, M. I. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Revista Proposições**, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 51-65, maio/ago 2007.
- PETRUCCI-ROSA, M. I., RAMOS, T. A., CORREA, B. e ALMEIDA Jr., A. S. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. v.11, n.1, p.198-217, jan/jun 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- PIERSON, A. & NEVES, M. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, América do Norte, 1, nov. 2001, p. 120-131.
- PINHEIRO, M. A. M. **Do centro às margens: memórias e(m) respingos de uma experiência curricular coletiva**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação -Unicamp, 2006.
- QUINTINO, T. C. **Alice no País das Maravilhas: interdisciplinaridade, currículo integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação – Unicamp, 2005.
- TORRES SANTOME, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGRO, N., CARVALHO, M. L. P. e VALÉRIA, R. A. T. (Org.) **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 183-206.
- VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares e Ensino Médio. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro 2010, p. 1-17, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936. Acesso em 30 de março de 2014.

Entre a reflexão e a prática: os desafios do subprojeto PIBID de Sociologia

Andréia Galvão

Coordenadora de Área do subprojeto Sociologia do PIBID-Unicamp¹
Departamento de Ciência Política do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp

Introdução

A participação dos licenciandos de Ciências Sociais no Subprojeto PIBID Sociologia, que vimos desenvolvendo desde 2010, foi e continua sendo marcada por importantes desafios. São desafios de diversas ordens, a começar pela estrutura do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Unicamp, em que uma parte das disciplinas de estágio é desenvolvida na Faculdade de Educação, e outra no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, sem que haja integração efetiva entre as duas frentes. No caso das disciplinas de estágio oferecidas pelo IFCH, nenhum dos docentes que a assumiu até o presente tem a escola e a educação como objeto de pesquisa, o que dificulta consideravelmente o seu trabalho. Essa é, também, a condição da autora do presente artigo, que se viu diante da tarefa de coordenar o referido subprojeto². Os desafios se aprofundam em decorrência do caráter recente do reingresso da Sociologia no ensino médio do Estado de São Paulo, e se agravam quando consideramos a qualidade do material didático oferecido nas escolas públicas, a formação dos professores que nelas atuam, o tipo de relação historicamente constituído entre escola, professores e alunos, e a própria estrutura do sistema escolar brasileiro, especialmente o paulista.

-
- 1 Coordenadora de Área do subprojeto PIBID Sociologia, entre abril de 2010 e dezembro de 2012.
 - 2 Para desempenhar essa tarefa, pude contar com a participação e o apoio da colega Angela Araújo, também docente do Departamento de Ciência Política, a quem agradeço.

Em 2010 e 2011, nossas atividades se desenvolveram em duas escolas públicas de Campinas, com perfis bastante distintos: o Colégio Técnico de Campinas (COTUCA), que faz parte da própria universidade, e a escola Professora Castinauta de Albuquerque. Nas duas escolas, as atividades compreenderam todos os alunos das três séries do ensino médio: 21 salas (7 para cada uma das séries do ensino médio) no COTUCA e 10 salas (sendo 4 de 1º ano, 4 de 2º, e 2 de 3º ano) na escola Professora Castinauta de Albuquerque. Em cada escola o projeto contou com a presença de um supervisor e de 20 bolsistas, que atuavam em ambas as escolas.

A grande quantidade de participantes, a rotatividade de bolsistas³ e a falta de experiência das coordenadoras com o trabalho no ensino fundamental também dificultaram a coordenação e a execução do projeto. Em ambas as escolas, muitas das atividades programadas precisaram ser reavaliadas e reelaboradas a partir do contato com a realidade escolar.

Apesar dos desafios e dos problemas enfrentados, avaliamos que, de modo geral, o impacto do projeto tem sido positivo. Esse impacto compreende três dimensões:

- 1) A formação de nossos licenciandos.
- 2) A formação dos alunos das escolas participantes do projeto.
- 3) A escola.

Abordaremos a seguir as duas primeiras dimensões, tratando das atividades desenvolvidas em 2010 e 2011⁴, e levaremos em consideração a terceira, ao apresentarmos as nossas considerações finais.

1. A formação de nossos licenciandos

A principal contribuição do projeto vem se dando, sem a menor dúvida, no âmbito da formação dos alunos. A experiência sistemática e contínua de estágio permitiu aos alunos de Ciências Sociais da Unicamp desenvolver uma série de atividades e de reflexões. Essas reflexões deram origem à participação e apresentação de trabalhos em eventos e à elaboração de artigos, como os que integram esta coletânea⁵.

3 No início de 2012, contávamos com 20 bolsistas e 27 ex-bolsistas.

4 Em 2012, mudamos as escolas participantes do projeto, passando a atuar na EE Reverendo Profº José Carlos Nogueira e na EE Barão Geraldo de Rezende.

5 Os bolsistas apresentaram pôsteres nos seguintes eventos: 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (UFRJ, 22 a 24 de outubro de 2010); I Simpósio PIBID/Universidade Federal

Tais reflexões dizem respeito tanto às contradições de nosso sistema educacional, quanto à relação entre escola e sociedade, o papel da educação, do professor, e da própria Sociologia no ensino médio.

O olhar e o instrumental teórico e analítico das Ciências Sociais facilitam o conhecimento do “campo”; a compreensão dos conflitos sociais presentes dentro e fora do espaço escolar; a análise das diferenças, das relações de poder, das hierarquias e das desigualdades reproduzidas pela escola (BAUDELLOT, 1991; BOURDIEU, 1998). Possibilitaram pensar e debater a escola não como um agente isolado, mas inserido na sociedade, e, nesse sentido, como expressão dos conflitos sociais, bem como refletir sobre a educação para além do ambiente escolar (GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2003).

O contraste entre as duas escolas participantes do projeto levou os bolsistas a elaborar uma série de hipóteses e interpretações relativas aos aspectos sócio-econômicos, políticos e pedagógicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A observação da escola e de seu entorno constitui o ponto de partida da experiência do licenciando de Ciências Sociais (DAYRELL, 2001). A localização de cada escola diz muito sobre sua posição numa escala de valores e status: o colégio técnico se encontra no centro da cidade e a Escola Castinauta, na periferia de Campinas; praticamente todos os estudantes da Castinauta são moradores do bairro em que a escola se localiza – Jardim São Marcos – ou de seu entorno; já os estudantes do COTUCA, não só provêm de diferentes bairros da cidade, como, em alguns casos, também de outras cidades, especialmente as da região metropolitana de Campinas⁶.

O tipo de ensino oferecido e o público a que se destina variam nesses dois espaços: ensino técnico, com ênfase nas áreas de exatas e biológicas, para alunos de classe média que passam por um rigoroso processo seletivo para ingressar no COTUCA e que visam obter uma boa preparação para o vestibular das

do ABC(4/6/2011); XXVI Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (UFMG, PUC/MG, 16 a 23 de julho de 2011); III Congresso Brasileiro de Educação (Unesp Bauru, 04 a 07 de julho de 2011); Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (UFPR, 23 a 26 de julho de 2011); I Encontro PIBID Unicamp (27 de agosto de 2011). Elaboraram os seguintes artigos: *Reflexões acerca dos fins na formação básica/técnica e suas consequências*, Raphael Silveiras e Stefano Schiavetto; *Dentro e fora dos muros da escola: reflexões sobre a reprodução e a transformação escolar a partir da experiência do Pibid Sociologia*, Cristhiane Falchetti e Juliana Miraldi; *Entre a instituição e os sujeitos: reflexões sobre a prática docente equilibrada*, Bruno Hayashi, Cinthia C. Santos e Paulo V. A. Lisboa.

6 Essa percepção, detectada no início do projeto, foi corroborada pela enquête aplicada nas duas escolas, cujos dados são apresentados no anexo deste artigo.

universidades públicas (entre elas a própria Unicamp); ensino médio oferecido apenas no período noturno para alunos que já trabalham e que ocupam postos de trabalho de baixa qualificação e remuneração, e que não têm expectativa de ingressar na universidade, muito menos na universidade pública (considerada inalcançável), no caso da Castinauta.

A infra-estrutura de cada escola é igualmente contrastante: enquanto o COTUCA possui laboratório de informática, equipamentos audio-visuais e biblioteca com livros e periódicos de qualidade, em quantidade razoável e acessíveis aos alunos, os equipamentos da Castinauta não funcionam ou ficam trancados a fim de evitar depredação por parte daqueles que deveriam ser os seus usuários.

O contraste também se evidencia nas condições de trabalho do professor: enquanto no COTUCA os professores são efetivos e dispõem de condições trabalho relativamente adequadas (salários, benefícios sociais e carga horária inferior à média do professor horista), a realidade da Castinauta é, como nas demais escolas públicas, marcada pela rotatividade do professor, por ausências frequentes provocadas por adoecimentos e falta de estímulo, pelo trabalho mal remunerado e mesmo sem contrato, como mostra Souza (2011).

Quando se observa a relação entre direção, professores e alunos, é possível detectar as diferentes formas de coerção e de autoritarismo, nem sempre manifestas, pois muitas vezes são veladas por práticas e símbolos incorporados ao cotidiano da sociedade. No caso da Castinauta, os bolsistas destacaram a falta de respeito entre cada um dos segmentos, o predomínio da linguagem da violência (agressão verbal mediante xingamentos, gritos), desconfiança (revistas, controle na entrada e saída da escola, grades). O objetivo não é a aprendizagem, mas o controle, a contenção.

As expectativas dos estagiários de, mediante sua intervenção, revolucionar o ambiente escolar esbarraram nas resistências frente a um modelo de aprendizagem alternativo, que exija participação, problematização e reflexão. O apego ao modelo de transmissão de conhecimento a partir do suposto saber do professor, à reprodução de coisas prontas, apareceu tanto na Castinauta quanto no COTUCA, ainda que nesta escola tenhamos implementado um trabalho que visava justamente romper com esse modelo, ao tomar o aluno como parte da construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, o que será comentado no item seguinte deste artigo.

As resistências colocaram-nos diante da necessidade de conhecer melhor o aluno, o que buscou-se fazer por meio da enquete que compõe o anexo deste

trabalho. A questão de gênero permite analisar as diferenças entre uma turma predominantemente masculina (caso de algumas turmas de exatas) ou feminina (caso do curso de enfermagem), bem como as diferentes relações estabelecidas conforme a composição da turma e o gênero do monitor/monitora.

Buscou-se também testar diferentes tipos de abordagens e material didático a fim de tratar de conteúdos que estimulassem a participação dos alunos e permitissem dar sentido às teorias sociológicas, muitas delas à primeira vista distantes temporal e geograficamente dos interesses dos jovens estudantes.

As estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades propostas e procedimentos de avaliação adotados por cada professor variavam não apenas conforme suas preferências pessoais, mas também conforme as exigências da própria escola e a cultura instaurada: no COTUCA, a participação era assegurada através da nota e da presença, já que os alunos estavam preocupados em “passar de ano”, em ter um histórico escolar que lhes permitissem ser bem sucedido no vestibular; na Castinauta, nota e presença não eram instrumentos eficazes de participação, mas sim uma posição enérgica por parte do professor (a pedagogia do “medo”, como forma de implantar a “ordem” e assegurar a “disciplina”). Como o professor de Sociologia não assumiu esse papel, era considerado “bonzinho” e tinha dificuldades em romper a apatia dos alunos.

A apatia e a indisciplina constituem elementos a serem compreendidos – seriam elas uma forma de resistência a um sistema de aprendizagem desprovido de sentido? A uma escola que não garante o futuro de seus alunos, que não lhes oferece uma saída, que os inclui apenas temporariamente para, em seguida, os excluir?⁷ A indiferença dos alunos pode ser vista como a expressão cabal da crise da escola, da ruptura entre escola e vida?⁸

7 “A escola mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar [...] entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus vereditos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente [...] Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro [...] tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 224). Embora trate da França e apesar de certa defasagem temporal, as passagens aqui citadas são extremamente atuais.

8 A “participação realmente ativa do aluno na escola [...] só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 2001, p. 45).

Qual o papel da Sociologia e de que maneira pode contribuir para modificar esse estado de coisas? Cabe a ela estimular o exercício da cidadania, proporcionar um pensamento crítico aos alunos, subverter o senso comum (presente inclusive em conceitos socialmente arraigados), desnaturalizar crenças e valores? Mas como fazer tudo isso se o lugar da Sociologia no currículo escolar e no grau de prioridade dos alunos é secundário? Em ambas as escolas a Sociologia é uma disciplina de “segunda classe”: no COTUCA, a prioridade são as matérias técnicas; na Castinauta, as matérias ministradas pelos professores autoritários. Em ambos os casos, foi difícil convencer os alunos sobre a importância e o sentido da Sociologia para as suas vidas. A maior participação dos alunos do COTUCA nas atividades propostas parece ter sido assegurada mais pela coerção por meio da nota e do controle de presença do que ser produto do envolvimento espontâneo dos alunos.

Isso nos levou a refletir sobre o papel e os limites do professor – ao mesmo tempo em que estávamos movidos por uma perspectiva dialógica, buscando valorizar a experiência e o saber do estudante, e recusando uma perspectiva conteudista (FREIRE, 2005), consideramos o papel do professor como mediador entre práticas e saberes distintos, como postula a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), tratando ambas as perspectivas como complementares (SAVIANI, 2010). Assim, não se tratava de banalizar ou rebaixar o conteúdo para torná-lo mais “palatável” aos estudantes, mas de buscar uma forma de possibilitar ao aluno elaborar um saber distinto daquele que ele originariamente possuía⁹.

Mas mesmo nos casos de um professor bem formado e que “domina a matéria”, não basta ter vontade de ensinar, de estimular os alunos, de desenvolver atividades alternativas e teoricamente capazes de transformar o processo de aprendizagem, a relação professor-aluno e o cotidiano escolar. Os licenciandos se depararam com a dura realidade escolar e com os obstáculos impostos por um sistema arraigado e difícil de ser transformado, como apontamos a seguir.

9 “O que funda a relação pedagógica é exatamente essa diferença. O que me coloca em uma relação educativa com esse aluno analfabeto, eu sendo alfabetizado e com objetivo de alfabetizá-lo, é o objetivo de eliminar essa diferença, para que ao término do processo ele chegue a um nível em que já me encontrava no ponto de partida e ele, não. Aí sim a diferença é removida e a igualdade se estabelece. Aí pode ser travada uma relação democrática” (SAVIANI, 2010, p. 169). “A escola unitária ou de formação humanista [...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

1.1 As atividades dos bolsistas

As atividades dos bolsistas foram diretamente afetadas pelos professores responsáveis pela disciplina, que também atuavam como supervisores do projeto. As ausências do professor da escola Castinauta – que adoeceu e se afastou da escola por um período, nem sempre sendo substituído por um eventual – impossibilitaram um trabalho conjunto no primeiro ano do projeto, além de terem levado a direção da escola a pressionar os estagiários a assumirem as aulas, o que gerou tensões e desentendimentos. Convencidos de que era preciso desenvolver uma estratégia de aproximação com os alunos e, ao mesmo tempo, contornar as resistências da direção da escola para com o projeto, os estagiários se dispuseram a preparar algumas atividades extra-curriculares relacionadas ao conteúdo da disciplina, para serem desenvolvidas durante a ausência do professor. Essas atividades foram recebidas com interesse pelos alunos da escola, e assegurou reconhecimento e respeito aos bolsistas.

O professor da Castinauta foi substituído em outubro de 2010. O professor que viria a assumir a disciplina em 2011 deu um novo impulso ao projeto, pois havia ingressado recentemente na rede pública e era ex-aluno do curso de Ciências Sociais da Unicamp, o que facilitou o nosso contato e diálogo.

No caso do COTUCA, deparamo-nos com uma dificuldade distinta: o fato de os professores não serem formados em Sociologia, mas em áreas conexas (história e geografia) gerou discussões acerca da abordagem adotada pelos professores em aula. Ainda assim, os bolsistas destacaram o esforço dos professores para se apropriar do conteúdo da disciplina.

Na escola Castinauta, os estagiários trabalharam em duplas divididas nas 10 salas de aula do ensino médio e desenvolveram, em 2011, as seguintes atividades:

- a) Discussão do plano de aula com o professor.
- b) Apoio ao professor em sala e auxílio na correção de trabalhos.
- c) Realização de dinâmicas em sala: fábrica de sapatos (para discutir trabalho, mais-valia, salário), julgamento simulado (para discutir direitos).
- d) Aplicação de enquête sobre o perfil dos alunos (ver dados no anexo).
- e) Visita à Flaskô, fábrica recuperada pelos trabalhadores, localizada no município de Sumaré (SP), em 24 de novembro de 2011.

No COTUCA, cada estagiário assumiu uma das 21 salas, realizando as seguintes tarefas:

- a) Apoio ao professor (indicação de bibliografia, correção de trabalhos, elaboração de questões para prova, mediação das discussões em sala).
- b) Orientação aos alunos acerca da elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa (pressuposto: o aluno como parte do processo de produção do conhecimento).
- c) Realização de plantões semanais de dúvidas (sobretudo sobre o projeto) e avaliação do projeto.
- d) Aplicação de enquête sobre o perfil dos alunos (ver dados no anexo).
- e) Elaboração e realização de aula sobre reforma agrária.
- f) Organização e acompanhamento de uma visita ao acampamento Elizabeth Teixeira do MST, em Limeira, em 08 de outubro de 2011.
- g) Supervisão dos pôsteres elaborados pelos grupos de pesquisa e exibidos no COTUCA, aberto em 24/9/2011. Foram selecionados 10 pôsteres para exibição.

Além das tarefas indicadas acima, que resultaram em planos de aula, sínteses bibliográficas roteiros de exercícios, os bolsistas participaram de reuniões quinzenais com a coordenação de área. Essas reuniões tiveram, em 2010 e 2011, o objetivo de planejar as atividades e de discutir os problemas enfrentados em cada escola. A partir de 2012, passaram a funcionar também como um grupo de estudos em Sociologia da Educação, de modo a subsidiar teoricamente as questões práticas vivenciadas pelo projeto e, assim, contribuir para que seus objetivos ficassem mais claros para os seus integrantes. Afinal, o que é possível fazer dentro dos limites institucionais, estruturais, sistêmicos, da escola? Como pensar uma prática educativa transformadora?

2. Sobre a formação dos alunos das escolas participantes do projeto

A expectativa dos bolsistas, supervisores e coordenadores era muito grande em relação à repercussão do PIBID sobre os alunos do ensino médio. A presença dos estagiários em ambas as escolas dinamizou o ambiente, segundo relato dos professores, da direção e dos próprios alunos. Ela ofereceu aos professores a possibilidade de desenvolver atividades que não seriam possíveis sem o apoio que tiveram. Porém, o impacto foi aquém do esperado no que se refere à formação em Sociologia. Os motivos para isso são:

- a) a pequena carga horária da disciplina;

- b) uma disciplina que não é voltada totalmente para a Sociologia, no caso do COTUCA (chama-se Ética e Cidadania nos primeiros anos, Sociologia e Filosofia nos demais);
- b) a presença de professores não formados em Ciências Sociais e que não têm familiaridade com as teorias e conceitos que precisam explicar, ainda que se esforcem para abordar temas da atualidade e para motivar os alunos a partir de provocações e diálogos;
- c) o perfil do curso (técnico, no caso do COTUCA) ou do aluno (que acumula as atividades de trabalhador durante o dia com aulas no período noturno, no caso da Castinauta).

No caso do COTUCA, em que foi possível desenvolver um projeto de pesquisa junto com os alunos, houve dificuldades em relação à compreensão dos objetivos dessa atividade. Aprender a fazer pesquisa não é algo evidente no ensino médio (BAGNO, 2009). Os alunos estão acostumados a consumir saberes prontos, “enlatados”, facilmente disponíveis na internet; estão acostumados a copiar e não a refletir. Os estagiários questionaram vários lugares comuns e fomentaram o interesse dos alunos por questões sociológicas, embora o conteúdo sociológico, sobretudo em matéria de teoria, não tenha sido completamente desenvolvido. Trabalharam os aspectos metodológicos, procuraram explicar o que é um problema e uma hipótese de pesquisa, ajudaram a buscar fontes de dados. Apesar das dificuldades enfrentadas, o fato de os alunos do COTUCA passarem por um rigoroso processo seletivo e terem, em geral, uma boa formação no ensino fundamental ajudou a superar alguns dos problemas, de modo que houve projetos bem sucedidos.

Outro aspecto interessante é que as questões sociológicas repercutiram no âmbito extra-classe, levando a discussões sobre a formação de um grêmio ou sobre o uso de drogas. De modo geral, todos os projetos de pesquisa tiveram alguma intenção crítica ou trabalharam com temas social e politicamente sensíveis. A visita ao MST, da qual participaram os professores da disciplina e outros professores da escola, representou um momento importante ao longo desse processo, pois permitiu aos alunos conhecerem um assentamento constituído em condições muito precárias (está mais para um acampamento), interagirem com moradores (alguns deles crianças, com as quais realizaram uma dinâmica de integração), bem como discutirem com lideranças do movimento questões relativas à propriedade privada, ocupação de terras, movimento social, etc. Alguns alunos da escola se interessaram pela questão dos movimentos sociais e participaram de alguns atos e manifestações promovidos na cidade de Campinas.

No caso da Castinauta, o impacto parece ter sido mais limitado, mas ainda assim foi significativo, sobretudo se compararmos as atividades desenvolvidas em 2011 com a ausência quase que completa de Sociologia em 2010. Se a maioria se manteve apática e desinteressada, preferindo escutar música, falar ou jogar no celular a participar da aula, uma pequena parte demonstrou interesse em escutar e reagir aos questionamentos do professor e dos estagiários. No entanto, esse interesse não conseguiu se traduzir em autonomia para construir o próprio conhecimento, ou mesmo para apresentar propostas de atividades aos estagiários, quando instados a fazê-lo. Além disso, esse interesse dificilmente ultrapassava as fronteiras da sala de aula.

Essa barreira se mostrou evidente com o fracasso de duas tentativas de atividades aos sábados. Ambas as propostas foram discutidas com a coordenação pedagógica da escola e preparadas com antecedência. A primeira proposta era uma série de exposições e discussões de filmes relacionados aos temas trabalhados em sala de aula. A segunda, desenvolvida em parceria com um grupo de estudos ligado ao Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED-Unicamp), seria a exibição de fotos sobre a Revolução de 1930 no Brasil. Em ambos os casos, embora tivesse havido divulgação na escola e houvesse alunos presentes no espaço escolar no sábado, eles deixaram claro que estavam na escola para se divertir: jogar bola ou conversar com os amigos, e não para fazer qualquer atividade relacionada à disciplina de Sociologia. Mesmo com a possibilidade de compensar faltas mediante a participação nessas atividades, não houve adesão ao projeto, o que demonstrou o pouco peso que as bonificações representavam para esses alunos, e, de certo modo, também uma forte resistência que os alunos têm com relação às atividades pedagógicas promovidas pela escola.

Outro aspecto destacado pelos estagiários foram as dificuldades de compreensão, raciocínio e escrita dos alunos do Castinauta, decorrentes de um ensino fundamental deficiente. Isso repercutiu sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID já que, além de lidar com a desmotivação – que se traduzia no descaso, de um lado, e numa alta taxa de absenteísmo, de outro – os estagiários tinham que enfrentar as dificuldades ligadas à precária formação dos alunos, que mal conhecem as regras gramaticais e ortográficas. Isso comprometeu a realização de alguns exercícios e atividades. Algumas atividades também foram comprometidas pelo comportamento das salas: além da apatia e do desrespeito, já mencionados, pode-se destacar a descrença num sistema a um só tempo meritocrático e autoritário. Esse sistema parece não funcionar para as classes populares, que não conseguem perceber como o mérito e o esforço individual

podem transformar a sua condição de vida, que permanece inalterada, ao mesmo tempo em que parecem não se importar com a “autoridade”, já que as mais diversas formas de violência estão muito presentes em seu cotidiano. Ainda assim, algumas aulas conseguiram envolver os alunos, como a que desenvolveu a dinâmica da fábrica de sapatos (que permitiu discutir a exploração do trabalho e a geração de mais-valia) e a que abordou o tema da publicidade e da imagem (que permitiu discutir mercadoria e alienação). As aulas que continham alguma dinâmica, como também a exibição de trechos de filmes, despertavam um maior interesse do que as tentativas de aula expositiva ou a simples realização de trabalhos/exercícios em sala. O rendimento dos alunos no provão que a escola organiza a cada semestre melhorou, o que demonstra que as aulas produziram algum impacto positivo.

Por fim, a visita à Flaskô representou um momento importante do projeto, quando se procurou conectar o conteúdo trabalhado em sala com uma espécie de pesquisa de campo. Para viabilizar a participação dos estudantes, a visita foi realizada no horário da aula e não em um sábado. As atividades extra-escola são bem recebidas pelos estudantes, que não perdem nenhuma oportunidade de sair do ambiente escolar. Durante a visita puderam não apenas conhecer a fábrica, como também discutir questões relativas à ocupação, autogestão, organização da produção, divisão do trabalho, salário, etc.

Considerações finais

Os estagiários refletiram e discutiram bastante todas as experiências que tiveram nas duas escolas. Uma questão que percorreu o desenvolvimento do PIBID foi: diante das críticas que tinham (à escola, à postura dos professores, às formas de ensino e avaliação), até onde poderiam intervir?

Não houve nenhuma revolução na estrutura das escolas, mas a presença da Sociologia e dos estagiários da Unicamp transformou em parte o cotidiano escolar. Eles trouxeram assuntos novos para as escolas, apresentaram uma nova forma de relacionamento entre professor e aluno, pautada no diálogo, no respeito, na discussão de teses contrapostas, ainda que fossem vistos menos como professores e mais como colegas, devido à pequena diferença etária entre eles e os alunos. Trouxeram a universidade para dentro da escola: informações sobre o vestibular, sobre o sistema de bônus vigente na Unicamp, sobre o ENEM. Isso foi importante principalmente para a escola Castinauta que, embora seja situada num bairro relativamente próximo à Unicamp, desconhecia por completo a universidade. No caso do COTUCA, uma escola

ligada à universidade, o diferencial representado pelo PIBID foi a possibilidade de ampliar os espaços de discussão e aprofundar os temas que não cabiam nos limites das aulas, como a participação no grêmio, em movimentos sociais (como a marcha das vadias e a marcha pela liberalização das drogas).

Embora tenhamos tratado a aprendizagem como um processo, em certos momentos a utopia, o idealismo e o voluntarismo de alguns estagiários deram lugar à frustração, à medida que algumas propostas de atividade não receberam a adesão esperada. A esse respeito, destacamos especialmente o fracasso da “experiência do sábado” na Castinauta, que mencionamos acima. Ainda assim, esse fracasso não resultou num descrédito ou numa desilusão geral¹⁰. Os estagiários continuaram motivados, mas mais conscientes de seus limites. Trabalharam permanentemente no fio da navalha, entre a preocupação de não assumir uma perspectiva voluntarista, de um lado, e conformista, adaptada a uma realidade impossível de ser transformada, de outro.

Referências

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAUDELLOT, C. A sociologia da educação: para quê? **Teoria & Educação**, n.3, 1991. Dossiê: Sociologia da Educação, p. 29-42.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu – escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136-161.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Volume 2, caderno 12.
- SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**. Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

10 Cabe aqui uma referência à análise que Baudelot faz acerca da Sociologia da Educação: “Devemos pois concluir que a Sociologia da Educação não serve para nada, uma vez que não consegue vencer as desigualdades que combate? [...] Reconhecer esse fracasso é já por si uma lição da Sociologia para a ação: a realidade escolar, como parte da realidade social, não se muda nem pela boa vontade dos professores nem pelos decretos do governo” (Baudelot, 1991, p. 36).

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, A. N. Modernização do trabalho docente: processo de precarização e ataque ao ofício. In: **I Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente**, 2011, Maceió. Políticas Educacionais e Mudanças no Contexto Escolar. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

ANEXO I ENQUETE

ENQUETE: PIBID/SOCIOLOGIA

a) Dados Pessoais

1. Nome do aluno: _____
2. Ano: _____ Turma: _____
3. Idade: _____ anos.
4. Sexo: () Feminino () Masculino
5. Cor: () Preto () Branco () Pardo () Amarelo () Indígena
6. Religião: _____
7. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado
() Divorciado () Vivendo junto
8. Tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____
9. Você é portador de alguma necessidade especial?
() Sim () Não Qual? _____
10. Onde você nasceu? _____ Estado: _____
Cidade: _____

b) Situação Sócio-econômica

11. Você Trabalha? (Se não, pule para a questão 16.)
() Sim () Não
12. Caso Trabalhe, em que setor ou ramo de atividade exerce sua ocupação?

13. Quantas horas por dia você trabalha? _____ horas.
14. Há quanto tempo você trabalha? _____
15. Caso trabalhe, quanto ganha? () Até 1 salário mínimo – SM
() de 1 a 2 SM () de 2 a 3 SM
() de 3 a 5 SM () de 5 a 7 SM
() acima de 7 SM
16. Onde você mora? Bairro: _____
Cidade: _____

17. Há quanto tempo você mora na cidade? _____

18. Quantas pessoas moram na sua casa? _____

19. Com quem você mora? () Sozinho () Com o pai, a mãe e irmãos
() Só com a mãe () Só com o pai
() Só com irmãos () Com outros parentes
() Em república () Com o cônjuge
() Com os filhos () Com o cônjuge e filhos
() Outros

20. Você mora em: () Casa própria () Alugada () Emprestada
() Ocupação de terra ou imóvel () Outro

21. Seus pais: () Vivem juntos () são separados
() são falecidos: () pai () mãe () ambos

22. Idade do pai: _____ anos

23. Ocupação do pai: _____

24. Local de nascimento do pai: _____

25. Escolaridade do pai: () Analfabeto () 1º grau incompleto
() 1º grau completo () 2º grau incompleto
() 2º grau completo () superior incompleto
() superior completo

26. Idade da mãe: _____ anos

27. Ocupação da mãe: _____

28. Local de nascimento da mãe: _____

29. Escolaridade da mãe: () Analfabeto () 1º grau incompleto
() 1º grau completo () 2º grau incompleto
() 2º grau completo () superior incompleto
() superior completo

30. Você tem: () madrasta () padrasto

31. Quantos irmãos você tem? _____

<p>32. Você é: () filho mais velho () intermediário () mais novo () tem irmão gêmeo () filho único</p> <p>33. Qual é a renda total mensal da sua família? () Até 1 salário mínimo – SM () de 1 a 2 SM () de 2 a 3 SM () de 3 a 5 SM () de 5 a 7 SM () acima de 7 SM</p> <p>34. Sua família recebe Bolsa Família? () Sim () Não</p> <p>35. Quais problemas mais sérios que você ou sua família enfrentam atualmente? () Fimancero () De saúde () Alcoolismo () Violência () Desemprego () Nenhum () Outros. Qual? _____</p> <p>36. Quais problemas mais sérios você identifica no seu bairro? (Nessa questão é permitido assinalar mais de uma alternativa) () falta de água encanada () falta de esgoto () falta de coleta de lixo () falta de transporte () falta de energia elétrica () insegurança / violência () falta de áreas de lazer () falta de posto de saúde () falta de creches e escolas () outros. Quais? _____ () Nenhum () Não sei.</p> <p>37. Você participa de: (Nessa questão é permitido assinalar mais de uma alternativa) () grêmio estudantil () Partido político. Qual? _____ () Movimento Social. Qual? _____ () Grupo ou associação religiosa () Associação de bairro</p> <p>38. Você pretende tirar título de eleitor antes dos 18 anos? () Sim () Não () já tenho.</p> <p>39. Você já votou em alguma eleição? () Sim () Não</p>	<p>40. Como você ocupa suas horas de lazer? () Televisão () Leitura. De que tipo? _____ () Conversa com amigos () Na rua () Computador () Esportes. Qual? _____ () Música. De que gênero? _____ () Outros. Qual? _____</p> <p>41. Que programas você assiste na TV? () Telejornais () Novelas () Filmes () Seriados () Esportes () Outros () Desenhos animados</p> <p>42. Quantas horas por dia você assiste TV? _____ horas</p> <p>43. Você usa o computador: () Na escola () No trabalho () Outros () Em casa () Não uso</p> <p>44. Para que você usa o computador? () Trabalho () Notícias () Jogos () Bate-Papo () Estudo</p> <p>c) Vida Escolar:</p> <p>45. Onde você estudou até o 9º ano? Cidade: _____ Estado: _____</p> <p>Escola: () Pública Séries cursadas: _____ () Particular Séries cursadas: _____</p> <p>46. Com que idade começou a estudar? _____ anos.</p> <p>47. Repetiu algum ano? () Sim () Não Qual? _____ Por que? () Falta () Falta de estudos () Desistência () Desinteresse () Outros.</p> <p>48. Você frequenta outros cursos e atividades fora da sala de aula? Quais? _____</p> <p>49. Você gosta de estudar? () Sim () Não</p>
--	---

<p>50. Como você gosta de estudar? _____ (Nessa questão é permitido assinalar mais de uma alternativa)</p> <p>() Sozinho () Com um colega () Em grupo () Em casa () Na escola () Com um professor particular () Com alguém da família. Quem? _____</p> <p>51. Que matéria você mais gosta? _____</p> <p>52. Que matéria você menos gosta? _____</p> <p>53. Qual matéria tem mais dificuldade? _____</p>	<p>58. Você já sofreu algum tipo de preconceito? () De gênero (por ser homem ou por ser mulher) () Por sua opção sexual () Por sua cor de Pele () Por sua aparência</p> <p>59. Diante de uma dificuldade, você: () Fica inseguro, mas procura manter a calma e enfrentá-la () Fica inseguro e por isso não consegue enfrentá-la () Pedir ajuda a amigos () Acomoda-se e espera o pior acontecer () Mantém a calma e enfrenta a dificuldade decididamente</p>
<p>54. O que você espera da escola? (Nessa questão é permitido assinalar mais de uma alternativa)</p> <p>() Preparar para o mercado de trabalho () Possibilitar uma promoção no seu atual emprego () Oferecer condições para mudança de emprego () Oferecer condições para ingressar na Universidade () Melhorar seu nível cultural () Melhorar sua remuneração () Obter qualificação () Tornar-se um cidadão mais consciente () Não espero nada</p> <p>55. Se você pretende cursar uma universidade, onde gostaria de estudar? () Universidade Pública. Qual? _____ () Universidade Privada. Qual? _____ () Indiferente</p>	<p>60. Você sentiu alguma mudança nas aulas de Sociologia depois do início do projeto com os estagiários da Unicamp? () Sim, as aulas mudaram para melhor () Sim, as aulas mudaram para pior () Não houve nenhuma mudança () A presença dos estagiários é indiferente</p> <p>61. Você considera que os estagiários de Sociologia da Unicamp na sua escola: () contribuem para a aula () tumultuam a aula () auxiliam na aprendizagem da disciplina () despertam o interesse da turma na matéria () despertam o interesse da turma em assuntos do cotidiano () não trazem nenhuma contribuição significativa para a sala de aula</p>
<p>d) Análise pessoal</p> <p>56. Você se julga: (escolha 5 alternativas que mais caracterizam você) () Timido () Nervoso () Sincero () Comunicativo () Atento () Afetivo () Agressivo () Calmo () Indeciso () Modesto () Emotivo () Indiferente () Sensível () Prático () Organizado</p> <p>57. Como você reage as críticas? () Respeita a opinião e reflete sobre ela () Fica magoado () Aceita passivamente () Combate imediatamente () Não dá ouvidos, ou seja, ignora-as</p>	<p>62. Você gostaria que os estagiários desenvolvessem atividades extra-classe aos sábados? Em caso afirmativo, quais? () debates de temas de atualidade () exibição e discussão de filmes () oficinas culturais (música, literatura, quadrinhos) () atendimento de dúvidas/reforço do conteúdo trabalhado em sala de aula</p> <p>63. Outras informações que você achar necessárias: _____ _____ _____ _____</p>

ANEXO II
RESULTADOS DA ENQUETE

Tabela 1 - Cor

CASTINAUTA	%
Preto	18,3
Branco	30,6
Pardo	47,2
Amarelo	1,7
Indígena	0,6
Total	98,3
Não respondeu	1,7
Total	100,0

COTUCA	%
Preto	1,7
Branco	76,1
Pardo	11,8
Amarelo	8,8
Indígena	0,4
Total	98,7
Não respondeu	1,3
Total	100,0

Tabela 2 – Aluno Trabalhador

COTUCA	%
Sim	9,2
Não	88,2
Não respondeu	2,5
Total	100,0

CASTINAUTA	%
Sim	43,3
Não	49,4
Total	92,8
Não respondeu	7,2
Total	100,0

Tabela 3 – Local de moradia (bairro)

CASTINAUTA	%
CDHU – Matão	0,6
Jardim Campineiro	28,3
Jardim São Marcos	31,1
Recanto da Fortuna	5,6
Santa Mônica	0,6
Vila Esperança	32,8
Total	98,9
Não respondeu	1,1
Total	100,0

COTUCA	%
Alphaville	0,4
Angelo Tomazin	0,4
Avenida das Andorinhas	0,4
Barão do Café	0,4
Barão Geraldo	2,1
Batel	0,8
Bela Vista	0,4
Boa Esperança	0,4
Bom Retiro	1,3
Bonfim	1,7
Bosque	1,3
Botafogo	2,1
Cambuí	2,5
Celan 1	0,4
Centro	2,1
Chácara da Barra	0,4
Chácara da República	0,4
Chácara Primavera	0,4
Chácara São Rafael	0,4
Cidade Jardim	0,4
Cidade Nova	0,4
Cidade Universitária	0,8

COTUCA	%
Colina dos Pinheiros	0,8
Condomínio Recanto dos Paturis	0,4
Flamboyant	0,8
Florença	0,4
Ghiraldeli	0,4
Guanabara	0,8
Ypiranga (Área Rural)	0,4
Itaici	0,4
Jardim Adriana	0,4
Jardim Águas Novas	0,4
Jardim Alto da cidade universitária	0,4
Jardim Amaro	0,4
Jardim América	0,8
Jardim Andorinhas	0,4
Jardim Aquarius	0,4
Jardim Atibaia (Distrito Souzas)	0,4
Jardim Aurélia	0,4
Jardim Bandeira II	0,4
Jardim Bela Vista	0,4
Jardim Bertiooga	0,4
Jardim Boa Esperança	0,8
Jardim Chapadão	1,3
Jardim das Oliveiras	0,8

COTUCA	%
Jardim das Paineiras	0,4
Jardim do Lago	0,8
Jardim Dom Bosco	0,4
Jardim Dovalísio	0,4
Jardim Europa	0,4
Jardim Garcia	0,4
Jardim Interlagos - Villa Flora	0,8
Jardim Ipiranga	0,4
Jardim Itália	0,4
Jardim Leonor	0,8
Jardim Madalena	0,8
Jardim Maracanã	0,4
Jardim Maria Rosa	0,4
Jardim Morada do Sol	0,8
Jardim Morumbi	0,8
Jardim Nova Europa	1,7
Jardim Nova Palmares	0,4
Jardim Novo Campos Eliseos	1,3
Jardim Novo Flamboyant	0,4
Jardim Paraíso	0,4
Jardim Primavera	0,4
Jardim Proença	0,8
Jardim Santa Cruz	0,4

COTUCA	%
Jardim Santa Genebra	0,8
Jardim Santo Antônio	0,8
Jardim São Francisco	0,4
Jardim São Jorge	0,4
Jardim São Marcos	0,8
Jardim São Sebastião	0,4
Jardim Tescarollo	0,4
Jardim Vista Alegre	0,4
Jardins Sans	0,4
Lopes Iglesias	0,4
Lote residencial Fazenda São José	0,4
Macuco	0,4
Nossa Senhora de Fátima	0,4
Nova Era	0,4
Nova Itapira	0,4
Padre Anchieta	0,4
Paiquere	0,4
Parque Alto Taquaral	0,8
Parque Ceasa	0,4
Parque da Cidade	0,4
Parque da Fazenda	0,4
Parque das Colinas	0,4
Parque das Figueiras	0,4

COTUCA	%
Parque das Hortências	0,4
Parque do Colégio	0,4
Parque do estado I	0,4
Parque Figueira	0,4
Parque Industrial	1,3
Parque Jambeiro	0,8
Parque Jatibaia	0,4
Parque Novo Mundo	0,4
Parque Orestes Ongaro	0,4
Parque Prado	1,7
Parque São Martinho	0,4
Parque São Quirino	0,4
Parque Silva Azevedo	0,4
Pinheiro	0,8
Ponte Preta	0,4
Quinhóis da Boa Esperança	0,4
Remanso Campineiro	0,4
Residencial Mauro Marcondes	0,4
Residencial Vila União III	0,8
Salerno	0,4
San Conrado, Souza	1,3
San Martins	0,4
Santa Esmeralda	0,4

COTUCA	%
Santa Fé	0,4
Santa mônica	0,4
São Bernardo	0,8
São Fernando	0,4
Souzas	1,3
Swiss Park	0,4
Taquaral	1,3
Terra Nova	0,4
Tijuco das telhas	0,8
Vida Nova	0,4
Vila Avai	0,4
Vila Brandina	0,4
Vila Castelo Branco	0,8
Vila Costa e Silva	0,8
Vila Fontaine	0,4
Vila Georgina	0,4
Vila Industrial	0,4
Vila Ipê (Vila Militar)	0,8
Vila Ipê	0,4
Vila Itapura	0,4
Vila João Jorge	0,4
Vila Mariana	0,8
Vila Miguel Vicente Cury	0,4
Vila Nogueira	0,4

COTUCA	%
Vila Nova	0,4
Vila Pompéia	1,3
Vila Proost De Souza	0,8
Vila Rehder	0,4
Vila Rica I	0,4
Vila Rica	0,4
Vila Santana	0,8
Vila Suiça	0,4
Village	0,4
Virgílio Viel	0,4
Jardim Panorama	0,4
Condomínio Jardim Icarai	0,4
Parque das Nações	0,4
Vila Real Santista	0,4
Jardim Marchissolo	0,4
Jardim Icarai	0,4
Dic VI	0,4
Villa Réggio	0,4
Nossa Senhora Auxiliadora	0,4
Mansões Santo Antônio	0,4
<i>Total</i>	<i>97,5</i>
Não respondeu	2,5
Total	100,0

Tabela 4 – Escolaridade do pai

COTUCA	% Válido
Analfabeto	0,4
1º grau incompleto	2,1
1º grau completo	3,0
2º grau incompleto	3,4
2º grau completo	24,0
Superior incompleto	8,6
Superior completo	56,7
Não respondeu	1,7
Total	100,0

CASTINAUTA	% Válido
Analfabeto	11,5
1º grau incompleto	29,3
1º grau completo	17,2
2º grau incompleto	4,5
2º grau completo	11,5
Superior incompleto	6,4
Superior completo	8,3
Não respondeu	11,5
Total	100,0

Tabela 5 – Escolaridade da mãe

COTUCA	% Válido
1º grau incompleto	2,1
1º grau completo	4,7
2º grau incompleto	2,1
2º grau completo	28,8
Superior incompleto	7,2
Superior completo	55,1
Total	100,0

CASTINAUTA	% Válido
Analfabeto	8,0
1º grau incompleto	38,6
1º grau completo	15,9
2º grau incompleto	4,0
2º grau completo	16,5
Superior incompleto	6,3
Superior completo	8,5
Não respondeu	2,3
Total	100,0

Tabela 6 – Renda Familiar

COTUCA	%
De 1 a 2 Salários mínimos	3,8
Mais de 2 a 3 Salários mínimos	8,0
Mais de 3 a 5 Salários mínimos	18,1
Mais de 5 a 7 Salários mínimos	18,5
Mais de 7 Salários mínimos	42,0
Não respondeu	9,7
Total	100,0

CASTINAUTA	%
Até 1 salário mínimo	12,2
De 1 a 2 salários mínimos	28,3
Mais de 2 a 3 salários mínimos	30,0
Mais de 3 a 5 salários mínimos	13,9
Mais de 5 a 7 salários mínimos	9,4
Mais de 7 salários mínimos	0,6
Total	94,4
Não respondeu	5,6
Total	100,0

Tabela 7 - Mudanças nas aulas de Sociologia depois do início do projeto com os estagiários da UNICAMP

COTUCA	%
Sim, as aulas mudaram para melhor	62,6
Sim, as aulas mudaram para pior	3,8
Não houve nenhuma mudança	26,1
A presença dos estagiários não significa nada para mim	5,0
Não respondeu	2,5
Total	100,0

CASTINAUTA	%
Sim, as aulas mudaram para melhor	89,4
Sim, as aulas mudaram para pior	0,6
Não houve nenhuma mudança	7,2
A presença dos estagiários não significa nada para mim	1,7
Não respondeu	1,1
Total	100,0

PIBID e formação docente: ideias e reflexões sobre o Subprojeto multidisciplinar da Unicamp

*Dolores Setúval Assariti*¹

Bolsista ID do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-Unicamp

*Flávio Cremasco Ferreira*²

Bolsista ID do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-Unicamp

*Rebeca Signorelli Miguel*³

Bolsista ID do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-Unicamp

Nosso ponto de partida

O Projeto Multidisciplinar do PIBID agregou alunos e alunas bolsistas de diversos cursos de licenciatura da Unicamp – Educação Física, Música, Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Dança – este era o grande diferencial do nosso trabalho alocado na Escola Estadual Guido Segalho (Campinas SP), sob coordenação das professoras doutoras Elaine Prodócimo (FEF/Unicamp) e Eliana Ayoub (FE/Unicamp) e dos supervisores da escola, professor André Uemoto (coordenador do ensino médio) e professora Fátima Regina Galzerani (coordenadora do ensino fundamental).

-
- 1 Aluna do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (mestrado), área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Orientação: Professora Doutora Eliana Ayoub.
 - 2 Mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp, área de concentração: Educação Física e Sociedade. Professor contratado de Educação Física na Rede Municipal de Vinhedo.
 - 3 Aluna do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp (mestrado), área de concentração: Educação Física e Sociedade. Orientação: Professora Doutora Elaine Prodócimo. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Campinas.

Partimos de um projeto que tinha como objetivo inicial um olhar para as relações interpessoais que movimentam o dia-a-dia do contexto escolar e construímos a nossa intervenção na escola somando nossas experiências acadêmicas às das outras áreas em uma proposta de trabalho interdisciplinar, sendo a nossa área de formação a Educação Física.

Abordaremos ao longo deste texto algumas reflexões sobre as experiências vividas por nós dentro da escola (entre 2010 e 2011), e também relataremos de que forma tais experiências impactaram a nossa formação profissional como docentes. Além disso, pretendemos contribuir com o debate e reflexão sobre a atual conjuntura da escola pública brasileira, evidenciando o nosso olhar sobre ela a partir das experiências no projeto multidisciplinar do PIBID do qual fizemos parte.

Consideramos primordial, neste momento, apresentarmos-nos brevemente e estabelecermos alguns objetivos para este artigo, já que sempre que falamos, falamos de algum lugar, com algum ponto de partida, e quando olhamos, é sempre para algum lugar e por algum motivo. Como somos um trio, não cabe aqui relatar as nossas histórias, ideologias e crenças individuais. Parece-nos importante chegarmos a algum denominador comum, que já alcançamos antes de escrever este capítulo. O que os leitores encontrarão aqui, portanto, é um apanhado de ideias de três pessoas que estavam nos últimos anos da graduação do curso de licenciatura em Educação Física na Unicamp há dois anos e reflexões coletivas, que se consolidaram a partir da junção de impressões e pensamentos individuais.

Informamos que, quando nos reunimos com a finalidade de encontrar, então, este denominador comum, achávamos que isso não daria certo. A insegurança reinava no ar. Porém, quando começamos a falar do PIBID, das oficinas, das experiências, até as nossas posturas nas cadeiras foram se modificando. De repente, o horário estipulado já havia acabado e estávamos lá, cheios de ideias, reflexões conjuntas, frases que se completavam, discussões profundas. Percebemos então que tínhamos muito a dizer sobre o projeto multidisciplinar do PIBID e que refletir sobre aquela prática vivenciada seria muito rico e produtivo, assim como é importante estabelecer as ligações com as práticas e experiências atuais. Aqui estamos, pois, com esta finalidade: escancarar nossos percursos de reflexão sobre o que foi este projeto para nós e sobre os temas que ele nos suscitou.

Um olhar de estranhamento

“seu olhar,
seu olhar melhora,
melhora o meu”⁴
Arnaldo Antunes

Os primeiros contatos com a escola foram caracterizados por muita observação e muitos *estranhamentos*. Adentramos aquele espaço abertos para a possibilidade de entendê-lo, para que então pudéssemos executar o projeto e atuar de forma coerente com a realidade, as relações e as pessoas pertencentes àquela escola. Nesse primeiro momento, nosso objetivo principal era observar a rotina escolar nas suas peculiaridades e as pessoas que dela faziam parte.

A princípio tudo nos chamava atenção: estranhávamos as grades e os cadeados que impediam os alunos e alunas de irem ao banheiro durante as aulas; o sinal que era ensurdecedor e soava a cada aula, gerando um certo desespero generalizado; a relação de medo dos alunos e alunas para com a direção da escola; a presença de uma “professora mediadora” que tentava apaziguar os conflitos, distribuindo suspensões e advertências; as fichas dos alunos e alunas na sala da direção, que informavam sobre os erros e as punições de cada um; o ambiente hostil que se formava na sala dos professores e professoras no momento do intervalo. Enfim, cada estranhamento mudava e moldava o nosso olhar sobre a escola e sobre a instituição escolar como um espaço de aprendizado e disciplinamento.

No que se refere especificamente ao edifício escolar, sobre a sua arquitetura e o uso que dela se faz ainda hoje, há muito a ser dito. Gostaríamos de destacar apenas que, depois de um século desde o princípio da escola pública na Europa, o prédio escolar como o conhecemos, entre corredores, salas fechadas, grades e sinais, é ainda representativo de um padrão que educa da mesma forma que educava há cem anos. A arquitetura escolar passou por pequenas reformas em seu formato, porém nenhuma grande transformação aconteceu em sua estrutura (ZARANKIN, 2002).

Os discursos inseridos nas paredes que separam e nas grades fechadas que impedem de ir e vir educam para a rotina – são dispositivos sociais reproduzidos e utilizados pelas práticas quotidianas; são espaços que concentram, distribuem, organizam, classificam, controlam e domesticam os comportamentos das pessoas (ZARANKIN, 2002). Esse ambiente, essa estrutura física da escola foi aquilo que primeiro nos chamou atenção.

4 Música *O seu olhar*, de Arnaldo Antunes.

Após esse primeiro momento de observação do todo escolar, aproximamo-nos de alguns professores e professoras e acompanhamos as suas rotinas dentro da escola. Rotinas estas que iam além dos limites espaço/tempo de sua disciplina e conteúdos, além do conhecimento específico que cada professor e cada professora se responsabilizava em ministrar, e também procurávamos entender como poderíamos auxiliá-los dentro da sala, sempre buscando mirar o objetivo principal do projeto.

Durante este processo, chamava-nos a atenção a relação desarmônica que se estabelecia na rotina docente daqueles professores e professoras. Tempos delimitados, espaços com poucas possibilidades viáveis, enquadramentos de grade horária, de alunos e alunas, de professores e professoras, de disciplina, do comportamento: adaptação impensável. Os professores e as professoras em 50 minutos deveriam mudar de sala, tirar os alunos e as alunas do corredor, organizá-los/las dentro da sala, fazer a chamada e iniciar a sua aula – com a responsabilidade de ser o ator e a atriz fundamental no processo de aquisição de conhecimento e de transformação daquele cidadão no mundo. E depois desses 50 minutos, heróicos e frustrados, outros destes aconteceriam sem intervalo por três vezes consecutivas! Depois dessa maratona, 20 minutos para chegar até à sala dos professores, ir ao banheiro, tomar um café, comer uma bolachinha, pronunciar algumas falas com seus e suas colegas de profissão (que também se encontram no intervalo dessa corrida), respirar e voltar para a próxima etapa, ou seja, mais três tempos iguais aos anteriores!

Essa rotina, aparentemente desarmônica, é na verdade muito funcional para a instituição escolar. Foucault (1983) olhou para a escola, para o seu espaço e para a forma como as pessoas são inseridas dentro dele, e enxergou nesse todo educativo o que chamou de *quadriculamento* das pessoas e dos espaços. Esse conceito informa sobre a disposição e utilização dos espaços pelos sujeitos, e, quando nos apropriamos dele para entender a escola, notamos que a economia do tempo, dos gestos e sua maior eficiência são úteis, facilitam a vigilância e contribuem para o disciplinamento dos sujeitos e dos seus corpos.

Cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo (...) Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT 1983, p. 131)

Após articular a sua complexa análise, Foucault (1983) lança um questionamento bastante sensível: o autor pergunta se existe ainda a possibilidade de

“(…) nos admirar que as prisões se pareçam com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1983, p.199) Podemos reorganizar esse questionamento ao que mais nos interessa: devemos ainda nos admirar que as escolas se pareçam com as fábricas, com os quartéis, com os hospitais e com as prisões?

Essas reflexões, somadas àquela frenética rotina da escola, assustaram-nos. Onde e como inseriríamos as tantas ideias de atividades do projeto? Os alunos e alunas, professores e professoras vão querer participar das nossas atividades? Conseguiremos ao menos conhecer os alunos e alunas da escola? Será que conseguiremos transformar a realidade desse contexto?

Os questionamentos pareciam infinitos e as primeiras respostas que criávamos em nossas cabeças eram bastante pessimistas. Mas hoje, após muita reflexão e com certo distanciamento – como é o objetivo deste texto –, conseguimos responder a essas perguntas positivamente: sim, foi possível interagir com a dinâmica daquela escola e realizar algumas atividades muito interessantes. Também pensamos ser possível enxergar alguns dos fatores fundamentais para que o projeto se desenvolvesse e fosse avaliado de forma muito positiva para nossa vida de docência e de pesquisadores do contexto escolar.

Uma das marcas deixadas pelo trabalho do PIBID foi a rica possibilidade de estar na escola durante longos períodos, fazendo com que alguns momentos não fossem de tantas atividades cronometradas pelos “tempos escolares”. Consideramos essa vivência como a impulsionadora das conquistas do projeto naquele contexto. Ela fez com que as nossas dinâmicas de relações na escola fossem diferentes daquelas já traçadas e tão conhecidas pelos atores e atrizes que ali atuavam.

A nossa rotina na escola era composta por algumas tarefas programadas previamente e algum tempo dedicado a simplesmente estar na escola, observá-la e estudá-la. Além do trabalho a ser desenvolvido no dia, sobrava tempo para fazer parte da escola fora daquela rotina frenética e disciplinadora, daquele tempo de correria. Estar *à toa* na escola era para nós de fundamental importância para olhar, ouvir, estranhar, entender e ocasionalmente subverter uma lógica de socialização - entre as pessoas e entre as pessoas e o espaço -, que insistia em parecer desarmônica. Um estar na escola que, por mais que fosse controlado e organizado, parecia incômodo para quase todos.

Aquele ser/estar sem limites tão precisos fez com que nos apropriássemos daquele lugar e fôssemos apropriados por ele e pelos sujeitos que o constroem de forma quase oposta em relação a alguns fatores que determinam o seu

funcionamento. Hoje podemos ver o quanto estávamos sendo subversivos e quanto aquelas ações eram de resistência à dinâmica escolar imposta, atualmente, na maioria das escolas públicas brasileiras.

Estar na escola para nós, em muitos dos nossos momentos, era conversar com alunos e alunas no intervalo, encontrar pessoas na frente da cantina, permanecer no corredor entre as aulas, ouvir histórias enquanto os estudantes arrumavam o material para irem embora, conhecer a rotina nos pontos de ônibus. Desta forma, tirávamos os alunos e alunas da condição de números estatísticos e sujeitos disciplinados/indisciplinados com ações previstas e ordenadas (que a política educacional insiste em traçar) e os/as colocávamos na condição de sujeitos, com histórias de vida, que agem e se comunicam, têm anseios e desejos, dificuldades e personalidades distintas (modo como acreditamos que as pessoas no contexto escolar devam ser tratadas e compreendidas).

O processo era de “humanização”⁵ e de diferenciação. Aceitávamos que os seres humanos são diferentes entre si e que é importante ouvi-los/las para que os/as conheçamos. Humanizá-los/las era o que estávamos fazendo. Quando quebrávamos a rotina da escola com nossos tempos “diferentes”, nós ouvíamos as vozes daqueles cidadãos, compreendíamos as suas posições naquele espaço, conquistávamos a sua confiança, participávamos dos seus processos transformadores, enxergávamos cada aluno e aluna como um ser humano - atitudes simples e tão esquecidas.

Além disso, o que significa se dar conta que o fator impulsionador de conquistas e de sucesso do projeto foi exatamente aquele que inverte a ordem escolar; aquele que modifica e transforma o contexto e a organização da escola e das relações que ali se estabelecem? Qual é o significado de perceber que o ritmo que hoje está imposto na escola atrapalha o desenvolvimento harmonioso daquele espaço? Por mais impactante que isso possa parecer, era a conclusão a que chegávamos naquele momento.

O nosso olhar estrangeiro para a realidade complexa daquele contexto permitia um rico estranhamento e este, por sua vez, mesmo que sem intenção, denunciava o *caos* no âmbito do funcionamento daquela estrutura escolar.

5 Utilizamos aqui esta expressão por considerarmos que todo sujeito se humaniza e esse processo de “humanização” não está condicionado a outro sujeito. O que fizemos foi olhar atentamente para aqueles alunos e alunas como seres humanos. A racionalização extrema da sociedade contribuiu para que na área da educação, os alunos e alunas fossem tratados mais como estatísticas e fatores econômicos do que como cidadãos e construtores do espaço escolar. Em nossa prática, tentamos desconstruir isso – daí o uso da palavra “humanizar” entre aspas.

Saltava ao nosso olhar aquele ritmo *caótico* que parecia igualmente influenciar as relações interpessoais. A sala dos professores e das professoras era a nítida representação desse caos, apesar do pouco tempo para comer, ir ao banheiro, separar materiais, etc. - era esse o momento em que se falava sobre a escola, os alunos, as alunas, as famílias, e também sobre a nossa presença naquele local.

Vale destacar nossas experiências na sala dos professores e professoras, pois foram momentos de inesperado aprendizado, crescimento e, principalmente, reflexão. Por diversas vezes, esperando o começo de uma aula ou outra atividade, ficávamos sozinhos, cinco ou seis alunos e alunas do PIBID. Ali conversávamos, na maior parte do tempo, sobre a escola. Pensávamos sobre os alunos e alunas, preparávamos as oficinas, discutíamos os rumos do projeto. Em alguns minutos, batia o sinal e o ambiente se transformava.

Professores e professoras que transbordavam cansaço e nervosismo através de palavras, atitudes e feições. Longe de responsabilizá-los/las por tais manifestações, cabia a nós refletir: o que precisa mudar para que esses professores e professoras se sintam melhor e, talvez, com mais vigor? O que precisamos mudar para que não nos tornemos iguais a eles e elas? O que seria necessário para enxergarmos satisfação naqueles rostos que acabavam de dar as suas aulas?

Cabe repetir, já que é de fundamental importância, que sabemos, agora ainda mais claramente, que os professores e professoras não podem ser considerados/as culpados/as por essa situação que estamos discutindo. Entendemo-los/las como bravos/as resistentes, que apenas revelavam suas humanas fraquezas, em uma situação, como já dissemos, caótica. Quem são os ou as responsáveis pelo caos? Sobre estes e estas, temos suspeitos/as e teorias, mas que não serão tratados neste texto.

Contudo, é impossível negar a influência do que ouvíamos ali. Cada um de nós escutava todos os dias algo como: *“Vocês do PIBID têm certeza que querem ser professores? Ainda dá tempo de desistir”*; *“Vocês têm esse pique todo porque ainda são novos”*; *“Tão bonitinhos... Querendo ser professor?”*. Expressões reveladoras de um sentimento de *“abandonem o barco!”* Fruto de puro e vil desinteresse pela educação ou do sentimento de que o barco já foi abandonado pelo comandante e sua tripulação?

Por que estranhávamos tais alertas? Talvez responda o nosso questionamento o fato de não nos sentirmos abandonados e abandonadas na escola. Ainda que recém chegados/as e pouco experientes, sabíamos ter um grupo e uma coordenação sólida na universidade e na escola. Tínhamos, ainda que de maneira não tão evidente, a clareza de que o trabalho de vinte e duas pessoas (bolsistas de iniciação à docência) não poderia ser um desastre total. Animados

pela motivação de todo o grupo do PIBID e pelo apoio incondicional das professoras coordenadoras do projeto e dos supervisores na escola, sentíamos capazes de arriscar, de fugir à regra, de denunciar o caos, já que, em nossas reuniões com todo o grupo, de volta na universidade, seríamos apoiados/as e entendidos/as.

Além da percepção desse apoio, havia ainda o indiscutível fator tranquilizador de que, se algo desse errado, podíamos apenas ir embora, cancelar uma oficina, pedir ajuda da coordenação da escola, desligarmo-nos do projeto e seguir com qualquer outra coisa; ainda éramos universitários. Por mais que nos sentíssemos responsáveis pelos alunos e alunas, não o éramos de fato. Por mais que nos identificássemos como professores e professoras, o trabalho na escola ainda não nos definia.

Sentir-se abandonado/a no meio do “combate”. Talvez seja esse um dos sentimentos que causa o desesperador desestímulo dos professores e professoras que encontrávamos por lá, e que seguimos encontrando pelas escolas. A profissão de educador e educadora é, de certa forma, solitária, uma vez que requer a entrega de carinho, cuidado e atenção, e recebê-los de volta em menor grau e de formas nem sempre reconhecidas ou identificadas pelos professores e professoras ou mesmo pela sociedade. Somar isso a um terreno fértil para o stress e o cansaço, certamente gera os muitos problemas enfrentados por eles/elas, e também aqueles causados precisamente por uma atuação desestimulante.

Apesar de todo esse descontentamento, a escola funcionava, parecia cumprir com o seu papel, e nós víamos alunos e alunas, professores e professoras disciplinados, que já sabiam como agir naquele contexto, o que fazer e o que não fazer.

As etapas iniciais do projeto foram fundamentais para que o grupo passasse por uma fase de transição entre o estranhamento e a familiarização com a escola. Esse lento e cuidadoso processo possibilitou uma relação mais clara entre teoria e prática e, por consequência, gerou uma *transformação do olhar...*

Após poucos meses, percebemo-nos realmente imersos naquele lugar, sentíamos-nos pertencentes à escola e àquela dinâmica. Já chamávamos os alunos e alunas pelos nomes, já sabíamos quem era quem (ou pelo menos algum detalhe ou característica que a nossa aproximação permitiu). E a escola percebeu a nossa presença. Nós também já éramos reconhecidos e chamados pelos nossos nomes. O olhar era transformado: passávamos então a enxergar os sujeitos naquela e daquela estrutura. Eram pessoas que se destacavam dentro daquela construção cinza. Pessoas com nomes, histórias, qualidades, defeitos, cortes de cabelo, música preferida, jeito de falar, de andar...

Interações

As nossas interações na escola aconteceram de diversas formas: atuamos conjuntamente com os professores e com as professoras, iniciamos a difícil tarefa de organizar a biblioteca da escola, conseguimos reativar uma rádio que funcionava no horário do intervalo, atuamos muitas vezes sozinhos/as em salas que estavam com aulas vagas, e fizemos muitas oficinas práticas e culturais nos horários após e no contraturno das aulas.

Destaca-se em cada interação a forma como nos relacionávamos com aquele tempo, com aquele espaço e principalmente com os alunos e alunas. Éramos instruídos para a difícil e brilhante tarefa de inspirá-los/las a identificarem-se com o ambiente escolar e a pensar nas relações que se estabeleciam na escola: como e por que elas aconteciam daquela forma? Pensávamos para além de atividades prontas: não cabia a nós reproduzir lições, mas sim possibilitar momentos que fossem prazerosos e que instigassem os alunos e alunas a falarem sobre a escola, sobre a identificação com aquele espaço e com as pessoas que dele faziam parte.

1. A biblioteca

Nenhum de nós fez parte deste projeto especificamente, mas nos recordamos da odisséia que nos era contada, capítulo por capítulo, em nossas reuniões na universidade. A biblioteca da escola não existia. Por falta de funcionários e funcionárias e de estrutura, problema que parece comum nas escolas públicas brasileiras, o que havia era uma pequena sala com estantes quebradas, empoeiradas e centenas de livros – novos em sua maioria – sem nenhum tipo de registro ou indícios de organização.

Parecia uma empreitada interessante. Organizar a sala, arrumar as prateleiras, cadastrar os livros e então abrir a biblioteca para que os alunos pudessem retirar as obras para leitura. Afinal, tínhamos os livros, e de qualidade. Mas por meio dos relatos do grupo de alunos e alunas bolsistas do PIBID que ficaram responsáveis por essa tarefa, fomos percebendo e entendendo os motivos para trancar a porta da sala e esquecer os livros por lá.

O primeiro motivo: tempo. Sem sermos completamente precisos quanto aos números, cerca de cinco alunos e alunas do PIBID trabalharam por cinco meses (cada um/uma dedicando uma manhã ou uma tarde por semana ao projeto) e os avanços foram relativamente pequenos. Não por falta de dedicação, mas sim por uma vagarosidade nos acontecimentos, que parece comum ao contexto escolar.

Cada item fundamental ou inicial levava muito tempo para ser adquirido, arrumado, ligado. Foram muitas tentativas e muitos pedidos, até que um computador antigo fosse parar na biblioteca; e outros tantos até conseguir que a máquina fosse ligada. Num outro momento os livros não podiam ser tocados – ecos talvez de um tempo em que alguns exemplares haviam sumido. Depois, quando organizados, mudavam de prateleira, voltavam para suas caixas ou então mais livros apareciam. Às vezes, por desconhecimento até mesmo de outros alunos e alunas bolsistas, todos os vinte foram convidados a usar qualquer tempo livre para organizar a biblioteca.

Ver as prateleiras que estavam tortas ou muito velhas serem arrumadas ou recicladas é algo que talvez ainda hoje não seja possível. Tudo isso até o momento em que uma goteira constante resolveu surgir bem no meio da pequena sala, fadando todos os livros ali guardados a um trágico e úmido futuro.

Para que o tom de ironia não atinja o alvo errado, buscamos esclarecer que a escola precisa ter autonomia. A burocracia – aparelho fundamental do Estado para que o interesse de todos não seja sobrepujado pelo interesse de poucos – não pode travar toda mínima mudança, conserto ou melhoria que uma escola pretenda fazer. E retomando brevemente a nossa reflexão sobre o comportamento dos professores e das professoras, será que falta vontade ou faltam caminhos com menos obstáculos? Caminhos abertos para experiências pedagógicas inovadoras ou mesmo para o simples desenvolvimento de projetos fundamentais?

Em resumo, primeiro a escola precisa ter os seus meios. Como questionou uma das professoras coordenadoras do projeto em uma de nossas reuniões: “Ninguém pode subir lá e passar uma fita no cano que está vazando?” Soluções simples e meios de concretizá-las sem depender de pedidos especiais enviados inúmeras vezes para inúmeros órgãos do governo.

Segundo, a escola precisa ser assumida, o poder tem que ser tomado. Ter o seu domínio reclamado por aqueles e aquelas que a querem bem e que, por isso mesmo, dela cuidarão, farão os pequenos reparos, organizarão os seus espaços e salas. A escola de todos e todas se tornou a escola de ninguém; e sem ninguém para tapar a goteira, certamente um pouco da sabedoria que escola guarda ficará mofada e sem utilidade.

Até que a nova direção chegou e, o que parecia impossível aconteceu: a goteira acabou! Como? A diretora teve a brilhante ideia de mandar limpar as calhas da escola. Já não estávamos lá para assistir a esse espetáculo, mas soubemos através dos nossos colegas.

2. Assumindo aulas

Talvez existam poucas coisas no mundo tão complicadas de se experimentar, de tentar pelas primeiras vezes, do que dar uma aula. Mesmo ao estrear em um palco, seja atuando, cantando, dançando, o público sempre será condescendente com os/as iniciantes. E mais: nunca faltam aplausos para aqueles e aquelas que fracassam em meio à sua apresentação. Há encorajamento, principalmente daquele primeiro público, conhecido e convidado (quase obrigado) a comparecer. Mas serão os nossos espectadores e espectadoras, quando estivermos estreando na docência, os mesmos e as mesmas que convidamos para nos ver “tentar” a primeira peça de teatro, os primeiros arranhões no violão?

Não há muitos espaços para as falhas durante uma aula. O público, ainda que pequeno (por vezes, nem tanto) está atento a qualquer falha, deslize ou imprecisão. Por uma série de motivos que não encontram espaço para aqui serem discutidos, nos parece claro que atitude é imprescindível para dar aula. Atitude que pode ser treinada, aprendida, desenvolvida e ensaiada, mas que também se constrói, e bem por isso ainda não está pronta durante os primeiros passos na docência.

Nervosismo e insegurança parecem ser sentimentos típicos de todo professor e toda professora iniciante, e não foi diferente conosco. E, mais uma vez, a chance de, por exemplo, nunca entrar sozinho/as em uma classe (sempre com ao menos mais um aluno ou aluna bolsista do PIBID) reforçava a nossa titubeante confiança. O apoio presente no “projeto” revela-se fundamental uma vez mais.

Ainda assim, não era fácil... Como codificar todas as informações aprendidas durante as aulas nas faculdades e transformá-las em atitudes concretas que contribuam para o processo de ensino-aprendizado? Ainda que tenhamos clareza de que teoria e prática não são coisas distantes, também é fato que são coisas distintas, e há um caminho a ser percorrido para que esse binômio (teoria e prática) represente dois lados inseparáveis e intrínsecos ao processo de desenvolvimento em educação.

Conforme surgiam esses momentos em que assumíamos uma determinada sala – por ausência de professor ou professora, na maioria dos casos –, outro problema foi levantado: não estaríamos contribuindo, ao assumir essas aulas, para tapar o “buraco” que o governo deixa nas escolas? A questão deve ser considerada em seus múltiplos aspectos, e na época impulsionou grandes discussões sobre o assunto. Mas, resumindo, consideramos que esses momentos de “janela”, frequentes na escola, poderiam sim ser oportunidades interessantes

para o desenvolvimento do nosso projeto, mas que só assumiríamos a turma caso entendêssemos ter condições e com o objetivo de realizar uma atividade relacionada ao projeto.

Começamos então a preparar atividades em nossas reuniões na universidade a fim de termos “coelhos na cartola” para que, quando fosse preciso, nossas aulas tivessem múltiplas possibilidades de trajetórias e que alguma delas desse certo! Foi aí que, a partir da nossa vivência de “quase” prática docente, nos deparamos com a questão de planejamento e tempo para que ele aconteça: o tão famoso e escasso tempo de preparação de aulas. Sem esse tempo, chegamos à conclusão que é impossível conseguir qualquer qualidade no âmbito das aulas. Trata-se de algo indispensável para o trabalho docente e que é, hoje em dia, ignorado pelo poder público – um descaso com o professor e com a professora, com o ensino e com a escola pública brasileira.

Além dessas atividades preparadas, conhecíamos pouco, ou quase nada, sobre o desenvolvimento da turma que assumiríamos. Não sabíamos como tratá-los/las exatamente, como falar, como chamar atenção, como tocá-los/las... E num desses raros momentos em que a ignorância acaba ajudando, parece que decidimos – ainda que de forma inconsciente – tratá-los/las como humanos. Sujeitos em desenvolvimento, cheios de vontades e frustrações, próprias do tempo em que vivem.

Não que tenhamos feito algo inédito, ainda que tentássemos, de forma genial; aquilo que nunca tivesse sido tentado. E que os leitores não nos tomem por prepotentes, pois não dissemos que sabíamos como tratá-los/las como humanos – enquanto outros não eram capazes de fazê-lo –; revelamos apenas que não sabíamos como tratá-los/las como alunos e alunas, já que a nossa representação como professores e professoras era flutuante, incerta. Um aluno ou aluna da escola Guido Segalho extrapola o indivíduo que o representa. Ele ou ela carrega as frustrações dos professores e professoras com o seu ambiente de trabalho, com o seu salário, a sua cidade, eventos traumáticos que podem ter ocorrido dentro da própria escola e junto a tantas outras camadas que aos poucos encobrem o ser humano. Nós tão somente desconhecíamos as camadas.

Assim, foi possível, por exemplo, criar com os alunos e alunas (a partir da ideia das professoras coordenadoras do projeto) as árvores dos desejos: representações de árvores em cartolinas onde os alunos e alunas colocavam, no lugar dos frutos, os seus desejos, vontades e frustrações sobre a escola. Ou então, como em outro momento, passar todo um período de aula conversando em roda com uma turma, ouvindo as suas queixas e reclamações, conduzindo debates a partir das mesmas.

Ao não fazer pesar sobre eles e elas a nossa própria história, a nossa relação (ainda incipiente e de raras tristezas) com a educação, tínhamos a impressão de vê-los/las e entendê-los/las melhor. Resta perguntar: conforme vivenciamos a nossa profissão e nos incomodamos com tudo que a cerca, deixaremos que as camadas se deitem por sobre os nossos alunos? É possível não fazer isto?

3. As oficinas

As oficinas nos proporcionaram alguns dos momentos mais mágicos dentro da escola. Só a possibilidade de estar fora da sala de aula, fora da rotina, já encantava os alunos e alunas e, conseqüentemente, nos encantava também. Dentre as muitas situações importantes, destacamos a oficina de *teatro*. A princípio, o medo dominava as duas alunas bolsistas responsáveis pela oficina, fazendo-as questionar o porquê haver escolhido tal desafio logo de início. Durante o planejamento, decidimos que começaríamos a oficina com jogos de improviso e de pequenas encenações a fim de nos conhecermos e nos “soltarmos” (nós e os alunos e alunas). Mas qual era nossa credibilidade em ensinar improvisos, se nós mesmos tentávamos improvisar durante toda a oficina, mas nem sempre (primeiramente, quase nunca) com sucesso? A primeira das vezes que as “oficineiras” conseguiram, com sucesso, a participação intensa e dedicada dos alunos e alunas a partir de uma improvisação de atividade de aula – porque o planejamento não saía como o esperado –, a troca de olhares e o sorriso nos rostos não deixaram de expressar felicidade. Sim, ensinar o improviso se tornava possível!

No segundo ano do projeto (2011), esta mesma oficina seguiu por um semestre inteiro com cinco outros alunos e alunas bolsistas do PIBID que se revezavam para preparar os encontros e três assíduos alunos que seguiram até o final do semestre. Ocupávamos o chão da quadra com muitos jogos tradicionais, jogos cênicos, vivências corporais, danças, músicas e, ao final, sempre um tranquilo bate papo sobre teatro, televisão, cinema e também sobre as nossas histórias de vida e sobre a vida na escola.

Outra boa experiência foi a oficina de *educação para sexualidade*, que possibilitou um diálogo bastante próximo aos adolescentes do ensino médio e, em meio às temáticas por nós levantadas – relações de gênero, feminismo, machismo, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), gravidez, etc. –, surgiram muitas dúvidas e discussões bastante esclarecedoras sobre questões que permeiam a vida desses meninos e meninas. O trabalho sobre sexualidade foi desenvolvido apenas nas aulas vagas do ensino médio, pois, segundo a

escola, o ensino fundamental não estaria suficientemente “maduro” para tal conduzir trabalho.

Contrapusemos tal entendimento embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), que já adiantam que “As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias.” E que “Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola.” (BRASIL, 1998, p. 77) Como bem diz o documento que destaca a orientação sexual como um de seus temas transversais:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASIL, 1998, p. 292)

Altmann (2001) escreveu um artigo sobre o tema da orientação sexual presente nos PCN’s, fazendo uma análise minuciosa desse documento. Segundo a autora, os PCN’s trazem uma visão com “indicativos normalizadores da sexualidade” e foi inserida como um assunto importante no contexto escolar por ser um negócio de Estado,

(...) pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. [FOUCAULT(Apud ALTMANN, 2001, p. 576)]

Portanto, o que a autora chamou de *explosão discursiva* – o aumento do discurso sobre a sexualidade – está mais presente nos discursos escolares do que na própria prática escolar. Ou seja, a escola está ainda muito distante de colocar em prática o que prevê aquele documento e aquilo que almejam as secretarias.

O discurso ou a afirmação da ausência dele, que identificamos no cotidiano da escola sobre esse assunto, encontra-se ainda com maior potencialidade de normalização, quer dizer: trata-se de assunto proibido, do qual não se fala e não se pode falar. Se nos PCN’s encontramos um debate sobre a sexualidade a partir das amarras normalizadoras da sociedade, na escola nos deparamos com a ausência de qualquer debate e, pior, com o bloqueio de qualquer debate.

Olhar, falar, contar, expor, decifrar a sexualidade do/da adolescente e fazer com que seja conteúdo a ser estudado dentro da escola não é tarefa das mais fáceis. A primeira barreira seria a própria escola, depois as famílias e, em última instância, talvez os/as próprios/as adolescentes. Por isso, pensamos em um projeto de intervenção ideológica que conseguisse envolver todos os

atores e atrizes da escola, depois as famílias e por fim chegasse aos alunos e alunas de forma didática e prazerosa através de uma sequência de encontros que abordassem filmes, discussão e produção de material artístico. Porém, não existe sequência quando se trabalha em aulas vagas; as famílias não são tão acessíveis e poucos professores e professoras tiveram interesse e contato com o projeto de sexualidade.

O segundo obstáculo foi o medo! Ele demorou a nos atingir, mas bastaram algumas palavras certeiras do coordenador pedagógico e pronto, nada mais poderia dar certo; afinal, o tema é muito delicado, a escola é muito heterogênea, as famílias são conservadoras, e nós éramos apenas alunos e alunas da licenciatura. E lá fomos nós, cheios de medo e com certa esperança para tentar fazer acontecer aquele projeto ideológico.

Nem tudo aconteceu como gostaríamos, mas a frente de sexualidade cumpriu parte da sua função de instigar os meninos e meninas para pensar o tema. As discussões foram fervorosas e, o que é mais interessante, não tínhamos respostas para tudo! Contamos com a valiosa colaboração da professora de Sociologia e Filosofia que integrou o projeto às suas aulas e contribuiu conosco ao longo de todo o percurso.

Dentre as dificuldades, destacamos o fato de termos ouvido o mural de fotos sobre “Identidade e Beleza”, feito pelos/as alunos e alunas, ser censurado por duas funcionárias da escola. A justificativa focava as imagens de nudez. Mesmo argumentando junto às funcionárias e à direção, e mesmo com a voz dos alunos e alunas defendendo o trabalho como resultado de um processo, o mural foi retirado da parede do corredor e ficou na sala dos professores para ninguém ver.

Ao ouvir as vozes desses e dessas jovens, percebemos o quanto as suas angústias estavam esquecidas, apagadas, como se aquele corpo adolescente passasse a ser assexuado, ou como se a sua sexualidade fosse um problema a ser resolvido pela escola. Não é à toa que se levanta uma redoma de vidro em torno desse assunto. A sexualidade na escola é aparentemente um assunto intocado – o que se fala, como e para quem se fala sobre sexo; as palavras; as vontades; os prazeres controlados e vigiados em nome de uma dita decência e discrição.

Em inconclusão...

Consideramos o PIBID um valioso incentivo à docência tanto para as licenciaturas quanto para as escolas da rede pública de ensino, beneficiadas com o programa. A sua importância reside principalmente na possibilidade de uma iniciação à docência e inserção no contexto público educacional que permite

pensar muitos avanços para os cursos de licenciatura e como possibilidade de novas reflexões sobre esses espaços.

Vemos hoje um caminho a ser trilhado entre a formação do licenciado dentro da universidade pública e a profissionalização como docente na rede pública de ensino. Acreditamos que é de fundamental importância que esse caminho seja marcado por vivências dos alunos e alunas dos cursos de licenciatura dentro da escola pública. Nesse contexto, o PIBID proporciona um universo amplo de experiências, conduzidas por um projeto e coordenadas por um grupo de pessoas que, certamente, no nosso caso, marcaram e transformaram o caminho entre a formação e a profissionalização.

Nossa contribuição ocorre no sentido de evidenciar o PIBID como um programa que faz acontecer dentro da universidade pública o tripé *ensino, pesquisa e extensão*, que a mantém. E, além disso, poderíamos pensar na possibilidade de estendê-lo para todos os cursos de licenciatura e para todos os licenciados como uma política pública de formação docente, um investimento na formação de professores e uma real contribuição para com as escolas da rede pública.

Buscamos ao longo do texto explorar questões referentes ao projeto PIBID de que participamos e ao atual contexto escolar público brasileiro a fim de provocar discussões sobre questões polêmicas e pouco conhecidas pela grande população.

Terminamos este texto esperando ter contribuído com os debates, que procuram suscitar a melhoria da qualidade das escolas públicas e do próprio sistema de ensino do nosso país. Além disso, que tudo isso também tenha sido útil para as reflexões e estudos de quem está e/ou pretende estar na prática cotidiana das escolas, igual a nós. Portanto, que prossigamos a caminhada, sempre espertos, atentos e interessados.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. (2ª ed.) Petrópolis: Vozes, 1983.

ZARANKIN, A. **Paredes que domesticam**: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. São Paulo: Fapesp, 2002.

PIBID-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares

Vicente Eudes Lemos Alves

Coordenador de Área do subprojeto Geografia do PIBID-Unicamp
Departamento de Geografia
Instituto de Geociências da Unicamp

Vanessa Lessio Diniz

Colaboradora do subprojeto Geografia do PIBID-Unicamp
Mestranda do Programa de Ensino e História de Ciências da Terra
Instituto de Geociências da Unicamp

Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões sobre as atividades realizadas durante o primeiro ano do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Geografia do Instituto de Geociências da Unicamp. Propõe-se, sobretudo, a compreender a importância desse Programa para os cursos de licenciatura no contexto atual da educação brasileira e, em especial, para a formação de professores de Geografia.

Para levar a cabo tal propósito dividiu-se o texto em duas etapas. Na primeira, busca-se empreender uma discussão sobre o PIBID e o que esse Programa representa para educação brasileira, tentando identificar a sua importância como política de valorização e incentivo aos graduandos de licenciatura pela atividade docente.

Na segunda etapa, apresenta-se a experiência desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, do subprojeto de Geografia, na unidade escolar. Enfatiza-se, especialmente, de que maneira ocorreu o envolvimento da equipe de trabalho no estabelecimento de ensino onde foi desenvolvida a primeira etapa do projeto. Analisa-se também como ocorreu a implantação e o desenvolvimento da

proposta de trabalho apresentada no projeto, que teve como objetivo discutir um conjunto de temáticas de enfoque geográfico, representando o fio condutor das atividades didáticas na escola com os alunos em sala de aula e em uma atividade de trabalho de campo ocorrida no espaço urbano de Campinas. Nesta atividade, destacou-se o uso do *estudo do meio* como ferramenta necessária para a atuação do professor de Geografia e para a apreensão, por parte dos alunos, da totalidade dos processos manifestados no espaço geográfico.

Finalmente, apontam-se algumas perspectivas para as próximas etapas do PIBID, subprojeto de Geografia na unidade escolar, tanto no que se refere ao aproveitamento do material produzido nas atividades didáticas realizadas quanto aos próximos passos a serem dados para o aperfeiçoamento da experiência.

O PIBID - um incentivo para os alunos de licenciatura

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID nasce em um momento de grande desafio para a licenciatura no país, na medida em que nos deparamos, nas últimas décadas, com um número maior de evasões e desânimos dos estudantes que cursam licenciatura em instituições particulares e públicas. Esse diagnóstico pode ser percebido empiricamente a partir do encerramento de inúmeros cursos de licenciatura nas instituições privadas e no abandono de alunos das instituições públicas nos cursos voltados para a docência. Além disso, tal diagnóstico vem sendo sistematicamente indicado nos diferentes levantamentos censitários realizados por órgãos de pesquisa governamentais, especialmente aqueles da área da educação. O fato é que os jovens se sentem cada vez menos estimulados e/ou atraídos pela sala de aula e para exercício dessa profissão tão importante para a emancipação das sociedades humanas em distintos períodos de sua história.

Fundamentalmente, essa situação é agravada pelo avanço da crise geral da educação e se reflete de maneira negativa nos cursos de licenciatura, principalmente em países como o Brasil onde a educação ainda não alcançou o patamar de primeira necessidade nas políticas públicas em todos os níveis de governo. Os diversos estudos que vêm sendo realizados nessa área também apontam para o fato de que os problemas educacionais resultam das diversas e rápidas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, tendo como consequência o surgimento de novos paradigmas sociais que colocam em xeque os alicerces dos valores e das organizações construídos pela humanidade. Nesse sentido, trata-se de

uma crise civilizatória sem precedentes e isto se reflete naturalmente nos bancos escolares.

No que diz respeito à educação formal, verifica-se que a sua crise é reflexo, por um lado, dos dilemas do modelo civilizatório atual, e também da sua crise interna, de um modelo de educação que já não atende a determinadas necessidades do mundo, na medida em que ocorre um distanciamento do movimento modernizador da sociedade contemporânea, cuja velocidade de transmissão das informações e do conhecimento é mais acelerada do que aquela empreendida pela escola. Não somente as instituições escolares deixam de acompanhar a velocidade das mudanças, mas também os professores parecem perdidos diante de uma nova perspectiva de mundo ainda em ebulição. Nesse sentido, ambos estão em crise: escola e professor. A primeira porque não consegue ser atrativa aos jovens, especialmente porque é um espaço em que se mantém a mesma formatação do passado (salas de aula com uma estrutura física rígida, ausência de lugares que possibilitem uma maior interação entre os educandos no seu cotidiano escolar, bibliotecas cujo ambiente seja mais agradável para a leitura, etc.). Ou seja, o ambiente escolar não acompanhou as mudanças produzidas pela sociedade, principalmente para os jovens do presente que são mais imperativos. Em relação ao professor, também existem elementos complicadores para a realização do seu trabalho na escola. O professor não consegue mais justificar plenamente qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem no mundo atual. Na rede pública de ensino, esses problemas ficam mais evidentes, especialmente quando nos deparamos com muitos estabelecimentos de ensino espalhados pelo país sem as mínimas condições de funcionamento, sem mencionar, ainda, as aulas cujos conteúdos curriculares transmitidos já não fazem sentido, na medida em que estão descontextualizados da vida e do cotidiano dos alunos.

No campo do ensino da Geografia também existem muitos problemas. A disciplina não consegue dar respostas para um mundo que se transformou velozmente e, assim como a escola, a geografia ainda continua atrelada ao seu passado no que diz respeito às formas de ensinar o conhecimento produzido pela disciplina, baseando-se frequentemente em paradigmas teóricos ultrapassados, desconsiderando as novas questões que a sociedade moderna apresenta. Isso não quer dizer que esse movimento de produção do conhecimento da ciência geográfica seja homogêneo, sem que ocorram avanços; pelo contrário, eles existem em várias direções, mas não o suficiente para explicar o mundo na mesma velocidade com que se transforma e pede respostas analíticas sobre os motores condutores das transformações. Esses descompassos são percebidos

especialmente na atuação da disciplina nas salas de aula do ensino básico. O que falta é torná-la atrativa para os jovens, com conteúdos que possam dar conta de entender as dinâmicas contemporâneas das transformações espaciais, de buscar as explicações sobre a modernização das técnicas, os motivos que explicam as emergências dos diferentes conflitos da sociedade moderna, cujos paradigmas teóricos do passado são insuficientes para explicá-los. O mesmo pode-se dizer das mudanças do ambiente natural, as quais, cada vez mais, ganham atenção da humanidade, mas, no entanto, os modelos explicativos existentes também estão muito aquém para uma disciplina que se propõe a explicar o mundo a partir da ação do homem sobre o espaço natural e as consequências dessas ações. Some-se a isso o distanciamento evidente entre o que se produz de conhecimento geográfico nas distintas pesquisas realizadas na academia e o que se ensina em sala de aula na escola básica. Esse quadro, entretanto, não é exclusividade da Geografia, mas das demais ciências, as quais também vivem o mesmo problema de descompasso entre o conhecimento que se produz na universidade e o que é ensinado nas escolas, salvo raras exceções.

É nesse quadro de crise do ensino e o conseqüente desinteresse das novas gerações pelos cursos de licenciatura que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca intervir, incentivando os que ingressam nessa área para um maior interesse pela sala de aula, isto é, pela docência.

Nesse sentido, o PIBID vem dando, até o presente momento, respostas positivas nas instituições que aderiram ao Programa e cujas experiências são divulgadas nos encontros e seminários acadêmicos em várias regiões do Brasil. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o PIBID intensifica o aprendizado dos alunos de licenciatura através de suas ações, de suas experiências metodológicas e de suas novas práticas educacionais, ressignificando o papel do ensino e do processo de ensino-aprendizagem, e aproximando o educando de sua futura profissão.

O PIBID-Geografia para além das práticas tradicionais: sua organização e dinâmica

No intuito de contribuir com a implantação do Programa e suas diretrizes fundamentais, foi que orientamos o subprojeto de Geografia tanto no sentido da abordagem metodológica das temáticas trabalhadas com os alunos da escola estadual Felipe Cantusio quanto do acompanhamento dos bolsistas, estudantes de licenciatura em Geografia, participantes do projeto. Buscou-se incentivar o processo de formação desses futuros professores, a construção de práticas

pedagógicas para o ensino da disciplina e o compromisso com a educação básica, sobretudo no que diz respeito à valorização da escola pública.

É preciso salientar que a participação da disciplina no PIBID-Unicamp teve seu início em junho de 2011, sendo, portanto, esse o primeiro elo do curso de licenciatura em Geografia com o Programa. Desse modo, por ter sido o primeiro ano de construção da experiência de um projeto de dois anos, tínhamos consciência da necessidade de sedimentação das práticas pedagógicas desenvolvidas e de avaliação dos caminhos percorridos, sempre em busca do aperfeiçoamento da proposta. Avaliamos que tivemos avanços significativos no que diz respeito à implantação da proposta de estudo das temáticas geográficas, bem como do envolvimento dos bolsistas no projeto, da participação do corpo docente, da coordenação pedagógica, da direção e dos alunos que participaram do projeto na escola, conforme mostraremos a seguir.

Caracterização da unidade de ensino: E.E. Felipe Cantusio

A unidade de ensino onde o projeto atua é a Escola Estadual Felipe Cantusio, localizada no bairro Parque Industrial, região sul da cidade de Campinas, SP. Este estabelecimento de ensino possui boa infraestrutura de espaço físico, contando com laboratórios, biblioteca e salas de aula relativamente bem cuidados e de materiais que auxiliam o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Durante o período de vigência do projeto na escola, observamos também que existe um envolvimento positivo dos docentes, da coordenação e da direção nas atividades pedagógicas da escola. Verificamos que esses fatores favoreceram um bom desempenho acadêmico dos alunos do ensino básico. Tais condicionantes, associados à localização da unidade escolar num bairro próximo ao centro, fazem com que ela seja procurada por alunos de diversas regiões de Campinas.

Equipe do projeto

A equipe do Projeto PIBID, Subprojeto de Geografia, foi coordenada inicialmente pelos professores Marcio Antônio Cataia e Vicente Eudes Lemos Alves, docentes do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências (IG) da Unicamp. O primeiro ficando responsável pela apresentação do projeto de Geografia ao PIBID e acompanhamento, durante os primeiros meses, das atividades relacionadas ao projeto. Colaborou também com a coordenação

desse projeto a aluna Vanessa Lessio Diniz, mestranda do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino, do Instituto de Geociências. Assim, na prática, a coordenação foi realizada de modo compartilhado e integrado.

Contamos, ainda, com a presença de dois supervisores, o professor da rede pública estadual Alexandre Rodrigues e o coordenador pedagógico da E.E. Felipe Cantusio, Gilberto Freire. Os bolsistas PIBID foram selecionados após edital de seleção divulgado no Instituto de Geociências, mediante entrevistas e análise de currículos de alunos de licenciatura em Geografia do IG. O número de bolsistas do subprojeto envolveu vinte alunos de licenciatura; entretanto, o grupo, por razões diversas, sofreu alterações ao longo do ano, sendo atendidos, no total, 28 alunos de licenciatura em Geografia.

Primeiro ano de atividade do PIBID-Geografia

O projeto teve o seu início no final do primeiro semestre de 2011, e naquele momento o grupo de bolsistas focou duas ações prioritárias:

1. Participação nas discussões pedagógicas e teóricas, e a preparação de material didático ocorrida na universidade.

2. Participação em atividades pedagógicas e ambientação na escola Felipe Cantusio, onde ocorreu a atuação dos bolsistas.

As atividades realizadas na academia foram direcionadas prioritariamente para as seguintes ações: reuniões gerais com a coordenação e subgrupos; levantamento bibliográfico sobre as temáticas que seriam desenvolvidas na escola e preparação de material didático para o trabalho com os alunos; planejamento e execução de atividades na escola, visando fortalecer, por parte dos bolsistas, o conhecimento do ambiente escolar e o encontro com a coordenação e os professores da área de geografia da escola; contato com os alunos e participação na sala de aula, com discussão inicial sobre as temáticas que seriam abordadas no semestre seguinte.

Por conta de a problemática norteadora do projeto contemplar a Globalização e a inserção do Brasil nesse contexto, sendo este um tema complexo e de discussão densa, os bolsistas foram agrupados segundo três eixos temáticos¹ para a realização das atividades com os alunos, cada grupo dedicando-se ao desenvolvimento de um eixo distinto, assim descritos:

¹ A proposta de discussão, no subprojeto de Geografia, dos eixos temáticos indicados foi realizada pelo Professor Doutor Márcio Antônio Cataia.

1. A integração do Brasil no mundo da Globalização: desafios e perspectivas.
2. A agricultura e a remodelagem do território brasileiro: a modernização da fronteira agrícola.
3. As grandes obras de engenharia no território brasileiro e os seus impactos econômicos, sociais e ambientais.

Para o primeiro semestre de 2012, referente ao 2º semestre de atuação do projeto, as principais tarefas executadas pela equipe foram:

a) Preparação de um projeto pedagógico para atuação em sala de aula, desenvolvido a partir dos eixos escolhidos pelos grupos de bolsistas;

b) Aperfeiçoamento do material didático preparado na primeira fase do projeto e sua aplicação pelos bolsistas em sala de aula aos alunos dos segundos colegiais da escola. A aplicação da proposta para os alunos dessa série do ensino médio deveu-se à orientação encaminhada pela coordenação da escola, a qual avaliou que inicialmente deveria ser organizada uma ação piloto do projeto junto a essas séries;

c) Preparação e realização do trabalho de campo. Essa atividade foi direcionada para a preparação de um roteiro de campo e sua aplicação, consistindo de visitas dos alunos e bolsistas a pontos selecionados da cidade de Campinas, nos quais pudessem desencadear discussões e facilitar a compreensão dos alunos sobre as temáticas trabalhadas – pelos bolsistas e o professor da escola – em sala de aula. Como sugestão encaminhada também pela coordenação da escola, foi proposto trabalhar as temáticas a partir da utilização de “imagens e sons da cidade”, caracterizando essa ação como um eixo transversal a partir do qual seria possível captar as manifestações, no espaço geográfico de determinados fenômenos da sociedade contemporânea, representados na forma de imagens e de sons dos lugares visitados. O uso dessa metodologia também constituiu uma ação norteadora do projeto no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os alunos.

Para contemplar os eixos propostos e, seguindo o planejamento elaborado em concordância com os supervisores da escola, definiu-se que cada grupo de bolsistas PIBID trabalharia separadamente um eixo temático com uma sala de segundo ano do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno. As atividades junto a essas séries buscavam contemplar as discussões em sala de aula com os alunos e a realização do trabalho de campo. Esta última atividade teve como objetivo buscar estabelecer formas de interação entre os três eixos do projeto, e, ao mesmo tempo, enfatizar o cotidiano do aluno.

Problemática norteadora do PIBID-Geografia – a Globalização impulsionando discussões em sala de aula

A problemática norteadora do projeto teve como foco o entendimento das dinâmicas territoriais recentes do território brasileiro, condicionadas pelo movimento produzido pela nova fase do capitalismo, assentada na globalização. Dessa maneira, buscamos, como objetivo de intervenção do projeto no aprendizado dos alunos de ensino médio, a compreensão dos novos contextos do mundo globalizado e como o território brasileiro se integra no mesmo, seja produzindo mercadorias para o consumo em diferentes países, seja comprando produtos industrializados ou recebendo empresas transnacionais interessadas na exploração de riquezas naturais, na mão-de-obra nacional ou mesmo no mercado consumidor interno. Ambas as situações são motores de grandes transformações do território nacional. Tais questões são fundamentais para entender o Brasil de hoje, sendo que o ensino da geografia deve possibilitar o acesso a essas discussões pelos alunos de todas as séries da escola, especialmente pelos alunos do ensino médio, fase em que os educandos possuem um adequado preparo para se beneficiarem de discussões aprofundadas sobre determinadas variáveis do sistema-mundo contemporâneo. Dessa maneira, como ponto de partida para o ensino-aprendizagem dos alunos, escolheu-se três grandes eixos de discussão: o Brasil no contexto da globalização; o papel da agricultura moderna brasileira no cenário mundial; e as grandes obras de engenharia empreendidas, especialmente, pelo Estado e os seus distintos impactos econômicos, sociais e ambientais. Seguem abaixo algumas das questões norteadoras a partir das quais foram conduzidas as orientações destinadas aos bolsistas nas discussões preparatórias dos grupos na universidade, na preparação de material didático para uso em sala de aula e na orientação das discussões a serem realizadas com os alunos.

O Brasil diante da globalização, a fronteira agrícola nacional e as grandes obras: eixos de discussões para o entendimento da modernização do território nacional²

A globalização implicou um intenso intercâmbio técnico e mercantil entre as nações. Esse processo, constituído sob a égide da revolução telemática (telecomunicações + informática), não se traduziu em união social e política entre nações e povos. Paradoxalmente, distâncias físicas foram encurtadas pela

2 Essa discussão foi inicialmente apresentada no projeto de pesquisa proposto ao PIBID-Unicamp, subprojeto de Geografia, pelo Professor Doutor Márcio Antônio Cataia.

revolução dos transportes e das comunicações, mas o espaço foi fragmentado em novas unidades políticas e os fenômenos regionalistas e fundamentalistas foram exacerbados desde então. Passamos a viver num mundo de aceleração da velocidade do transporte de mercadorias. Não foram, contudo, aceleradas maiores liberdades de expressão, como a livre circulação de ideias, tampouco ocorre o livre trânsito de pessoas entre territórios nacionais, sendo que muitas vezes há interdições ao deslocamento dentro de um mesmo país; novos muros e barreiras também são marcas distintivas do processo de globalização. De fato, esse processo mudou o mapa político do mundo, envolvendo salientes transformações não apenas na geografia do mundo, mas também nas esferas econômica, política e cultural.

Compreender e desvendar o mundo, as regiões, os territórios e os lugares, e toda a complexidade que envolve a articulação dessas escalas no período são desafios muitas vezes não contemplados nos livros didáticos, pois muitos deles ainda estão ancorados na velha geografia regional e geral, fundada no final do século XIX e na velha geografia dicotômica e descritiva de processos naturais, de um lado, e processos sociais, de outro lado, como se existissem duas ordens de realidades autônomas sem nexos e que nunca se encontram em lugar algum. Portanto, outro desafio colocado pela geografia é considerar o espaço geográfico como um “meio” constituído ao mesmo tempo por um conjunto de elementos materiais (naturais e artificiais), fixados em cada lugar e que autorizam ações que modificam os lugares, e ações (sociais) que criam e recriam as condições ambientais e sociais, reconfigurando os lugares. Não se trata de ações sociais, nem de materialidades tomadas isoladamente, mas sim de um quadro único no qual a vida se dá.

Outra temática com a qual comprometemos o subprojeto diz respeito ao entendimento de que o “território usado”, sinônimo de espaço humanizado, é cultura. Desde os anos 1980, a história encarregou-se de apontar as falhas da representação do mundo globalizado como uma “aldeia global”, onde apenas uma cultura, expressa em uma única língua hegemônica, dominaria o futuro da comunidade humana. O processo de globalização não é um processo capaz de homogeneizar as culturas; pelo contrário, o que assistimos é a valorização dos lugares com a supremacia de processos culturais extremamente arraigados ao seu pedaço de chão, o que em geografia se costuma denominar de *processos de territorialização*. Assim, trabalhamos junto aos alunos com a perspectiva da valorização e respeito às culturas dos muitos povos que compõem as nações.

Reposicionar o território brasileiro no mundo parece ser outra tarefa singular sobre a qual fizemos reflexões e discussões a partir da geografia durante

a execução do projeto PIBID. Nessa direção, apontamos que hoje vivenciamos uma maior inserção do Brasil no mundo da globalização, seja pela maior presença de produtos brasileiros exportados – onde as commodities agrícolas e minerais têm destaque –, seja por uma nova presença de estrangeiros no país – e aqui se destaca a imigração de sulamericanos para a capital paulista e alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas ou, ainda, pelo aprofundamento da internacionalização do território brasileiro com a presença massiva de grandes empresas transnacionais, sobretudo após os processos de privatização.

Por fim, mas sem esgotar as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo processo educativo em geografia, nos propusemos a desenvolver a temática da modernização do território brasileiro ou, em outras palavras, da renovação das materialidades no país. Essa temática é a matriz de duas vertentes: uma delas refere-se à construção das grandes obras de engenharia e seus impactos no lugar, na região e no território. Em cada região do país observa-se um tipo de intervenção que marca a configuração territorial e toda a cultura local, como são casos as novas hidrelétricas para a renovação do sistema elétrico nacional; a renovação das malhas rodoviária – com a construção de novos aeroportos –, rodoviária e ferroviária, estas últimas visando interligar portos para escoamento da produção, e o novo processo de uso da “Amazônia Azul” para exploração do pré-sal. A outra vertente refere-se à abertura da fronteira agrícola brasileira para os grãos e a carne. Essa abertura teve início nos anos 1930, com a “marcha para Oeste”; no entanto, só recentemente – a partir dos anos 1980 – é que a agricultura científica e o agronegócio ganharam extensão ímpar sobre dois ecossistemas, o cerrado e a floresta amazônica, promovendo uma nova configuração do território e intensos conflitos pelo seu uso. Dessa forma, é necessário problematizar os novos usos desses espaços agrícolas. A escola é um excelente lugar para promover este e outros debates sobre as grandes questões que orientam as dinâmicas geográficas do mundo contemporâneo.

A proposta de trabalho de campo como ferramenta do trabalho pedagógico

A Geografia tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico e é necessária à compreensão dos eventos e transformações ocorridas nele. Desse modo, temos de aliar ao estudo da ciência geográfica a teoria e a observação direta da paisagem. Esses são fundamentos essenciais que sempre pautaram e nortearam o estudo da disciplina. Sem esta orientação de método não seria possível a construção dos alicerces daquilo que hoje sustenta a produção do

conhecimento geográfico. Tendo como perspectiva a importância de os alunos apreenderem a totalidade do espaço em que vivem e ao mesmo tempo facilitar o aprendizado das temáticas propostas no projeto, o grupo PIBID – Geografia apresentou duas ações como proposta metodológica para o aprendizado dos eixos temáticos apresentados no projeto: a) a realização de atividades com os alunos em sala de aula, e b) a execução de um trabalho de campo pela cidade de Campinas. Este último ocorrido no mês de maio de 2012.

No que se refere ao trabalho de campo, propôs-se uma ação norteadora que pudesse debater os três eixos temáticos propostos, visando exercitar o aluno para que ele pudesse construir um olhar de totalidade do espaço, especialmente buscando compreender as diferentes dinâmicas geográficas da cidade. Essa atividade foi uma experiência importante para o desenvolvimento do projeto e para o ganho de ânimo de todos que participaram da mesma, bolsistas PIBID e alunos do Felipe Cantusio.

A atividade de campo, da qual participaram alunos, bolsistas e supervisores, foi precedida pela realização da atividade Pré-Campo, que consistiu de visitas antecipadas as áreas que fariam parte, inicialmente, do roteiro do trabalho de campo, compreendendo quatro pontos distintos da cidade de Campinas, quais sejam: Aeroporto de Viracopos, Cemitério da Saudade, Estádio Moysés Lucarelli (pertencente à Associação Atlética Ponte Preta) e Estação Cultura. Durante a preparação final do roteiro sentiu-se a necessidade de inclusão de mais um ponto de visita, qual seja, o estádio de Futebol Brinco de Ouro da Princesa, pertencente ao Guarani Futebol Clube. O fato de os estádios Moysés Lucarelli e Brinco de Ouro da Princesa se situarem em áreas próximas e apresentarem em seu entorno o mesmo processo de especulação imobiliária pelo qual vem passando essa região da cidade de Campinas, decidimos inserir mais este ponto de visita no roteiro, atendendo, assim, uma parte das reivindicações do grupo de alunos, que gostaria de conhecer as instalações dessa outra agremiação de futebol, já que eles são os dois times mais tradicionais da cidade de Campinas.

Os detalhes a respeito de como aconteceu a atividade de campo e a sua importância para a consolidação do projeto PIBID na escola, são mencionados pelos grupos de bolsistas em seus relatórios de atividades, conforme podemos apreender dos trechos abaixo:

O nosso trabalho de campo sobre a cidade de Campinas abordou pontos saindo da própria escola. Foram abordados o Aeroporto de Viracopos, o Parque Oziel, o Swiss Parque, o Cemitério da Saudade e o estádio da Ponte Preta. No início do trabalho de campo foi distribuído um roteiro para os alunos escreverem as suas considerações.

No Cemitério da Saudade tivemos maior contato com o conceito de paisagem, pensando em algo “cristalizado”, quando olhamos os objetos presentes, como os túmulos. Também quando registramos nossas experiências através de fotografias, recortando o real, isso se constitui como o conceito de paisagem.

Já no Estádio da Ponte Preta abordamos o conceito de espaço, entendendo a relação de afetividade que o torcedor tem com seu estádio e a rivalidade com relação ao Estádio do Guarani – essas experiências afetivas, que envolvem relações sociais, não podem ser fotografadas estaticamente.

Durante todo o trajeto no trabalho de campo abordamos as relações sociais que se instauram no espaço e, por isso, percebemos também as desigualdades presentes em Campinas. Isso ficou nítido quando abordamos o Parque Oziel e o Swiss Parque. Também foram trabalhados os conceitos de centro e periferia, pois o Parque Oziel não fica distante do centro de Campinas. Por isso, o conceito se encaixa não apenas na distância, mas inclui a carência em infraestruturas. No aeroporto abordamos as fases de industrialização de Campinas até chegarmos à época mais recente, de globalização e a interação que o aeroporto realiza de Campinas com o resto do mundo, exportando, muitas vezes, produtos de alta tecnologia. Abordamos, também, as iniciativas do PAC de ampliação do aeroporto e as consequentes desapropriações no Jardim Campo Belo.

Foi assim que pedimos para os alunos elaborarem um pequeno trabalho, de duas páginas, abordando os pontos visitados, pedindo a elaboração de um croqui. Lembramos, também, que durante o trabalho de campo distribuimos aos alunos um roteiro com várias imagens extraídas do Google Maps sobre os lugares a serem visitados. (Trecho retirado do relatório anual de atividades dos bolsistas do Eixo 1)

O Trabalho de Campo é uma ferramenta muito importante de observação e análise do espaço geográfico, e, portanto, se faz necessário para a compreensão de aspectos visíveis e invisíveis no espaço. Esperava-se que através desta atividade os alunos desenvolvessem um olhar crítico sobre o lugar em que vivem.

Foi entregue um roteiro para cada aluno, que visava auxiliá-lo em uma atividade prática de excursão de campo. O objetivo do trabalho de campo é compreender o espaço geográfico – no caso a cidade de Campinas – como uma totalidade social, com suas próprias transformações no decorrer do tempo e nos espaços de análise.

Foram 4 pontos no total: 1º Aeroporto de Viracopos, 2º entre o Swiss Park e o Parque Oziel, 3º Cemitério da Saudade e 4º Estádio Brinco de Ouro da Princesa, pertencente ao Guarani. Em cada ponto, os alunos foram direcionados a discutirem, fotografarem, desenharem, filmarem e escreverem textos sobre as observações realizadas no percurso, a fim de que pudessem expressar seus olhares a respeito das questões propostas. (Trecho retirado do relatório anual de atividades dos bolsistas do Eixo 2)

O trabalho de campo representou, nesse sentido, uma oportunidade para que os bolsistas pudessem se deparar com novos desafios do trabalho pedagógico. Por um lado, de colocar em prática, a partir da observação direta

da paisagem, as atividades preparadas para os alunos sobre os eixos temáticos propostos para o desenvolvimento do projeto, numa tentativa de aproximar, no processo de aprendizagem dos alunos, as discussões teóricas daquele constituído pelo movimento concreto da vida e que se manifesta na organização da paisagem. Por outro, representou, também para os bolsistas, um desafio no sentido de saber manejar situações que envolvessem a organização dos alunos fora da sala de aula, em visita de campo e, ao mesmo, tempo, conduzi-los durante a atividade de maneira satisfatória para que percebessem que não se trata de um simples passeio, mas de um momento de aprofundamento do aprendizado a partir da análise dos elementos formadores da paisagem no presente e no passado. Para os alunos da escola, do mesmo modo, o trabalho de campo representou a possibilidade romper com o seu cotidiano em sala de aula, indicando que o processo de apropriação do conhecimento dos fenômenos geográficos pode resultar de ações pedagógicas complementares, realizadas em sala de aula e da observação direta da paisagem.

Ao final da primeira etapa do projeto, as avaliações realizadas tanto na escola envolvendo os alunos que participaram das atividades, o supervisor e os professores, quanto na universidade entre os bolsistas e os coordenadores, foram extremamente enriquecedoras para o amadurecimento pedagógico coletivo e pessoal. Os bolsistas PIBID informaram que essa primeira experiência em sala de aula com o trabalho docente, o contato com os alunos de ensino básico e com outras dimensões da realidade escolar foram fundamentais para o nascimento do interesse em ser professor.

Considerações finais e perspectivas

Obtivemos muitos avanços no desenvolvimento das atividades propostas através do projeto inicialmente apresentado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Ao longo do primeiro ano de atividade foi preciso realizar alguns ajustes por conta da necessidade de conciliar a dinâmica pedagógica da escola com a perspectiva que havia do corpo docente e da coordenação a respeito do enfoque metodológico adotado na proposta do projeto. O diálogo estabelecido entre o grupo do subprojeto Geografia e os representantes da unidade escolar possibilitou avançar na construção de uma proposta que permitisse uma aproximação às necessidades e aos anseios dos alunos. Desse modo, foi possível aliar as orientações elaboradas na proposta do projeto com as orientações sugeridas pela coordenação e pelo corpo docente da escola. Desse diálogo, acordamos que o projeto do PIBID-Geografia na escola

seria implantado apenas nas séries dos segundos colegiais, na medida em que os conteúdos programáticos trabalhados pelos professores com essas séries se aproximavam dos três eixos temáticos propostos no projeto. Da mesma forma, verificamos que o eixo transversal Imagens e Sons, como orientação metodológica, poderia se tornar complementar à proposta de atividades do projeto, constituindo, assim, importante ferramenta para que fosse alcançada uma melhor compreensão das dinâmicas espaciais da cidade de Campinas, não somente no período contemporâneo, mas também ao longo da sua formação histórica. Isso se deve ao fato de que essa cidade do interior paulista já estava inserida no movimento global de acumulação de capital desde o século XIX, quando se tornou uma região de destaque na produção de café, exportada para vários países.

Entretanto, o uso dessas ferramentas (imagens e sons) como instrumentos relevantes de desvendamento das paisagens não foi realizado sem que antes ocorressem discussões (com apoio de leitura de textos que tratam da temática) junto aos bolsistas e, posteriormente, destes com os alunos da escola. Destacou-se, sobretudo, o papel que tais objetos e ações representam na sociedade contemporânea, como signos que congregam intencionalidades e transmitem ideologias, frequentemente adotadas pelos grandes meios de comunicação para induzirem comportamentos e transmitirem os valores que interessam às grandes empresas. Destaca-se, por exemplo, a questão da massificação do consumo, verificada nas manifestações da sociedade atual. Discutiu-se também que essas ferramentas possibilitam a constituição de importantes canais de expressão que permitem difundir os distintos olhares dos grupos sociais, especialmente daqueles que não possuem acesso à grande mídia para a veiculação de suas opiniões. Nesse sentido, foi possível salientar que mesmo que as técnicas modernas representem instrumentos de domínio de uma determinada classe social, elas também podem ser apropriadas e utilizadas pelos socialmente excluídos. Foram aprofundados vários exemplos nessa direção, tais como o uso de filmadoras (às vezes a partir de um celular), que, a partir de um simples conhecimento do manuseio da técnica, pode servir para produzir um vídeo e lançá-lo na internet, denunciando ações prejudiciais a determinados grupos sociais ou localidades.

Com isso, queríamos incentivar os alunos para que eles, a partir de seus olhares atentos, pudessem, durante a realização do trabalho de campo, registrar (com o apoio de seus instrumentos tecnológicos - celulares, máquinas fotográficas, etc.) situações do cotidiano dos lugares visitados e que pudessem associá-las às temáticas trabalhadas no projeto. Os alunos foram informados

que, a partir dos registros das imagens e dos sons da paisagem urbana de Campinas haveria uma etapa seguinte do projeto, consistindo da organização e edição das imagens e dos sons captados na atividade de campo visando a organização de uma exposição.

Tínhamos como expectativa que, nas próximas atividades programadas para o desenvolvimento das etapas seguintes do projeto, ocorresse uma participação entusiástica dos estudantes da escola e dos bolsistas, na medida em que nela seria possível aliar a discussão dos conceitos desenvolvidos em sala de aula e o olhar dos alunos sobre os objetos observados. O material a ser produzido teria como orientação o uso de distintas linguagens ou formas de expressão (vídeos, poesias, fotografias, desenhos, diferentes gêneros de música, etc.). O uso dessas linguagens seria definido pelos próprios alunos a partir das discussões realizadas nos seus grupos de trabalho.

Nessa primeira etapa o projeto PIBID-Geografia teve também a preocupação de empreender esforços para que o grupo (coordenador, alunos, supervisores e colaboradora) participasse de eventos científicos e elaborasse textos científicos para possíveis publicações, permitindo, assim, a difusão das experiências realizadas no âmbito do projeto. A iniciativa nessa direção ocorreu quando a equipe participou do “I Seminário e II Encontro PIBID/ UNICAMP”, nos dias 14 e 15 de maio de 2012. Apresentamos, nesse evento, um pôster intitulado “Iniciação à Docência em Geografia: O PIBID abrindo novos caminhos para o processo de formação de professores” e participamos da mesa redonda “Experiência do PIBID na UNICAMP”. Nesta segunda oportunidade foi possível apresentar a experiência do projeto que desenvolvemos na escola Felipe Cantusio. Participamos ainda de um evento ocorrido na Unicamp, denominado Universidade Portas Abertas (UPA) e destinado a pré-vestibulandos; aqui os alunos da escola e os bolsistas apresentaram as experiências produzidas nas atividades relativas à primeira etapa do projeto.

A nossa avaliação é que essa experiência de formação para a docência de alunos de licenciatura vem se revelando como um importante instrumento para a aproximação entre as discussões teóricas ocorridas na universidade, em suas diferentes áreas do conhecimento, e as práticas pedagógicas de sala de aula. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade para garantir que tais práticas possam refletir novos caminhos para uma educação libertadora – isto porque o Programa permite colocar à disposição do graduando de licenciatura as possibilidades de atuação e contato com diversas metodologias de ensino, além de vivência antecipada com a realidade escolar do ensino básico, o que pode ser vantajoso para a sua formação docente e para melhorar o aprendizado

dos alunos. Assim, o convívio com o ambiente escolar torna-se, sem dúvida, imprescindível para o sucesso do Programa, sobretudo porque permite que o bolsista, como futuro professor, compreenda a dinâmica de uma unidade escolar e do trabalho docente em suas múltiplas dimensões. Da mesma forma, considera-se que a participação dos bolsistas nas experiências e as vivências pedagógicas na universidade e na escola representam importantes fatores complementares para a sua iniciação à docência.

Referências

- ANDREOLLA, N. & DE MARCO, R. R. A escola de periferia no olhar do professor pesquisador. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 2, n. 1, dez. 1995, p. 31-62.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, SP: v.25, n. 66, maio/ago 2005, p. 209-225.
- CATAIA, M. A. Uso do território e fronteiras políticas no período da globalização. In: COSTA, E. A.; COSTA, G. V. L. e OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). **Fronteiras em foco**. Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011, p. 13-32. Volume 1.
- _____. As desigualdades e a tecnificação do território Brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Ensaio de Geografia contemporânea**. Milton Santos, obra revisitada. São Paulo: Hucitec/Imprensa Oficial/Edusp, 2001, v. 1, p. 170-177.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CODELLO, F. “A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2007. Volume 1.
- DELVAL, J. **Como hacer una reforma educativa**. Madri, Espanha: Editorial Ariel, 2002.
- OLIVEIRA, A. U. A Geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 63-110.
- PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: [s.n.], 1994.
- PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1965.
- RECLUS, E. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário e Expressão & Arte, 2002.

_____. **Anarquia pela educação.** São Paulo: Hedra, 2011.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, V. M. N. **Formação de professores para estudos do ambiente:** projetos escolares e a realidade socioambiental local. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

SILVA, J. G. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas: Unicamp-IE, 1996.

PIBIDIMPLICAÇÕES: co-laborar, criar e fazer a gestão do conhecimento

Rogério Adolfo de Moura
Coordenador de área do subprojeto Pedagogia do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

Este texto começa com uma espécie de neologismo... de brincadeira... com o nome do programa da Capes e as possíveis implicações do mesmo para os processos de criação, construção e gestão do conhecimento na escola pública e na universidade.

Como sabemos, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência vem aproximando a cultura institucional da escola e da universidade, e, de acordo com o Decreto 7219, de 29.06.2010, Art. 1º, tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência contribuindo para a formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. O mesmo decreto prevê que o coordenador de área (professor especialista que coordena subprojetos) tem um leque de ações em três frentes: 1- planejamento, execução e organização de atividades; 2- acompanhamento, avaliação e orientação dos bolsistas; 3- articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. Estes três conjuntos de funções, à luz do seu impacto nas 40 horas de dedicação exclusiva dos docentes das IES públicas, ainda são pouquíssimo discutidos e problematizados no planejamento das universidades e demandarão mudanças profundas nas práticas dos docentes dessas instituições.

Os objetivos do programa, que são vários, incluem a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas públicas, a interação com formas, métodos e metodologias inovadoras nos processos de ensinar e aprender e “a articulação entre teoria e prática” para elevar a qualidade da formação docente.

Já a Portaria CAPES 96, de 18.07.2013, acrescenta um outro objetivo: “contribuir para que os estudantes se insiram na cultura escolar do magistério,

por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”.

O PIBID se insere assim no amplo âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que possui em seu Artigo 2º, dentre outros, dois princípios:

- Inciso V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

- Inciso X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Já no artigo 3º, o decreto que dispõe sobre a política nacional elenca objetivos, dentre os quais destacamos:

Inciso X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”.

Caberia aqui reforçar que o Artigo X da política nacional induz e direciona as políticas públicas para a criação de programas como o PIBID: “A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior”.

Teríamos que refletir aí sobre o conjunto de programas que surgiram juntamente com o PIBID e que hoje se sobrepõem ou mesmo concorrem com ações deste tipo, por exemplo como os programas de Residência (Pedagógica, Educacional, etc.). Seria importante refletir até que ponto o programa e seus correlatos ou mesmo concorrentes não induzem uma espécie de mercado social de formação de jovens.

No âmbito dos estados da federação, mas especialmente do Estado de São Paulo, aparentemente as licenciaturas e principalmente o que poderíamos chamar de acanhadas ou inexistentes “políticas de estágio” dialogam pouco com este conjunto de mudanças e principalmente com esta emergência de um mercado social de formação inicial de jovens e de profissionais do magistério da educação básica, já que um dos elementos básicos deste novo quadro seria uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola pública, em cuja base estaria a remuneração na forma de bolsa, como estratégia para melhoria do conjunto de recursos humanos, mas com consequência para a dimensão logística, organizacional e sobretudo pedagógica, didática e cultural das licenciaturas.

Há diversas outras ancoragens institucionais que tornaram possível o PIBID nos últimos anos, como o PNE e a futura Lei de Responsabilidade Educacional, sendo todos estes instrumentos voltados para o fortalecimento e melhoria direta e indireta da qualidade educação pública no país por meio do fortalecimento dos profissionais que atuam na educação básica, essencialmente formados nas nossas universidades públicas e privadas.

Caberia lembrar mais uma vez a posição difícil do Brasil no âmbito internacional: ocupa a posição de número 85 no ranking do IDH e apresenta um desempenho sofrível no PISA-2012.

O Brasil, como todos sabemos, compõe outros fóruns como os chamados BRICS e mesmo o que chamamos de G-9, grupo das nações com grandes contingentes populacionais da Conferência de Nova Delhi (1993), que havia acordado, em 1993, várias metas a serem atingidas em consonância com a Conferência de Jomthien (1990), esta última severamente criticada através do pensamento crítico brasileiro nas últimas décadas.

Queiramos ou não, vivemos a consolidação de um Sistema Mundial de Educação, e a comparação com os nossos pares permite, no mínimo, a revisão, o fortalecimento e a mudança em nossos programas de formação na educação superior, à luz de provocações e contribuições como aquelas que emergem do campo dos estudos em internacionalização, por exemplo (CARUSO & TENORTH, 2011).

Assim, o PIBID, irmão de programas quase homônimos como PIBITI e PIBIC, vem se estabelecendo e consolidando, num rol de outras iniciativas em nível estadual e municipal, como um programa que não só aproxima as culturas institucionais da escola e da universidade, mas também provoca uma reflexão e uma futura – e possível – adequação na relação entre programas institucionais e estágios supervisionados, por exemplo, o que nos obriga a pensar sobre a emergência de um mercado simbólico e real de formação de jovens, a exemplo do que ocorreu em países como a Alemanha.

Aqui talvez caibam algumas palavras sobre a emergência deste mercado de formação de jovens. Quando me refiro à palavra “mercado”, não falo aqui necessariamente do conceito utilizado largamente no campo da economia e da administração, mas reporto-me à ideia de um mercado social, cujo lastro nem sempre é a moeda ou a monetarização, mas que nos permite pensar em que medida governos das três esferas de governo, diante de ambientes de crise como é o educacional, vão induzindo, por meio da criação de programas custeados com recursos para as diversas esferas (coordenação, supervisão, bolsista), um entrelaçamento entre ações cotidianas da escola pública e da universidade, uma

voltada a formar professores para a educação básica e outra voltada a formar crianças jovens e adultos para a vida, para o trabalho e para a cidadania, num sentido amplo. Foi o que me atrevi a chamar de *encenação social do trabalho* (MOURA, 2006).

Quando, por meio de diversos programas, custeados com recursos humanos, financeiros, institucionais e de outras naturezas, interferem ou intervêm de maneira real e simbólica nestes dois ambientes que às vezes funcionam como duas engrenagens (no sentido crítico de que aparentam ser mecânicas e não dinâmicas, a universidade e escola), passamos a visualizar e a perceber uma amplificação inicial de conflitos e desafios para a redução daquilo que chamei de *opacidade institucional*, ou seja, esta cultura e esta prática-práxis de ignorar aquela que deveria ser parceira, referindo-me aí à relação de dupla mão entre a escola e à universidade.

Algumas questões, portanto, emergem:

- Como aproximar jovens em formação inicial de professores em formação contínua, em serviço ou continuada, sabendo-se que se trata de gerações separadas por formas de construção de saberes, uso de tecnologias diferenciadas nas quais o papel socializador da escola também é/foi diferenciado/diferente?

- Como inserir jovens professores em formação inicial no ambiente e no cotidiano de ensinar e aprender da escola, que já está todo esquadrinhado em disciplinas nos períodos manhã, tarde e noite, com poucos espaços de interlocução entre os próprios professores da rede (HTPC, entre outros), sabendo-se que estes jovens em formação inicial são vistos pelos professores na ativa como “verdinhos”, “novinhos” e cientes de que há um certo pensamento arraigado de que a universidade não prepara e não forma para o exercício da docência na escola pública?

- Como enfrentar as persistentes lacunas entre teoria e prática, tanto na formação do professor na universidade pública como na escola, mesmo após mais de dez anos de políticas “progressistas” das burocracias trabalhadoras no nível federal ?

As respostas a estas três questões precisam traduzir-se, a nosso ver, em possibilidades e horizontes, mas não deixam de serem elas mesmas explicações ou ainda implicações da emergência e do surgimento do PIBID como mediador da relação de luta e esperança que marca o binômio *universidadescola*.

A análise destas *expliquimplicações*, por sua vez, não pode estar apartada do conceito de colaboração, que coincidentemente é uma palavra-chave fortíssima dentro do próprio arco de proposições institucionais do PIBID. Ela

também tem sido um conceito disparador de ações e de reflexões em projetos que ocorrem na universidade pública e na produção de conhecimento no âmbito dos estudos sobre o professor reflexivo.

Já presente em diversas tentativas no âmbito institucional como nos projetos “Corpo de mestre-Corpo de aprendiz”, “Pedagogia Transatlântica” e atualmente no projeto “Como os jovens constroem processos de colaboração e criação na iniciação a docência”, o conceito de co-laboração, conforme entendido e discutido por Monteiro (2012, p. 128-147), permite-nos retornar a uma questão central, crucial e decisiva no âmbito da formação inicial.

De fato, merece destaque a obra desse autor, por sua seriedade e compromisso no âmbito dos estudos sobre o professor reflexivo e da epistemologia da prática, que ele realiza com destreza e elegância, numa alusão tanto às reflexões de Selma Garrido Pimenta quanto e principalmente à obra de Hannah Arendt.

Gosto da forma elegante, autônoma e vigorosa com que este autor maneja a discussão e a polêmica entre teoria e prática na formação docente:

Tenho apostado na compreensão de que nossas ações docentes tendem a tornar-se habituais; os hábitos dão sustentação às nossas ações; a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas. Lembrando que chamo de (re)visão a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas; é o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo hábito) por um novo olhar sobre ela. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, essa (re)visão se faz necessária, pois tem no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias. (MONTEIRO, 2012, p. 136)

Em linha com o pensamento do autor, tratar-se-ia aí de enfrentar ou retomar os desafios postulados por Arendt (2008), já que autora alemã elegeu o trabalho, o labor e a ação como conceitos básicos e condicionantes daquilo que chamou de condição humana, por sua vez condicionada pela forma como os humanos se relacionam com a vida contemplativa e a vida ativa.

A autora alemã define labor como: “atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo de vida. A condição humana do labor é a própria vida” (ARENDDT, 2008, p. 15).

O tempo-espaço a partir do qual Arendt discute e no qual ela se inspira é a pólis grega, destacando a confusão histórica entre trabalho e labor, mas também o fato de que havia um olhar preconceituoso, de inferioridade em relação ao labor:

O desprezo pelo labor, originalmente resultante da acirrada luta do homem contra a necessidade e de uma impaciência não menos forte em relação a todo esforço que não deixasse qualquer vestígio, qualquer monumento, qualquer grande obra digna de ser lembrada, generalizou-se, à medida em que as exigências da vida na pólis consumiam cada vez mais o tempo dos cidadãos e com a ênfase em sua abstenção (skhole) de qualquer atividade que não fosse política, até estender-se a tudo quanto exigisse esforço. (ARENDDT, 2008, p.91)

Ciente da amplitude desta tarefa e do fôlego que a discussão teria que ter, pois ela nos remete a uma discussão filosófica sobre os sentidos da vida, da ação e da contemplação e mesmo da supremacia do pensamento, da palavra sobre o corpo, penso ser suficiente aqui ter retomado a alusão ao conceito de labor, discutido e problematizado por Monteiro e pela filósofa Hannah Arendt. Não é possível esquecer aqui que uma das fontes de inspiração desta pensadora é a obra de Thomás de Aquino, especialmente a Súmula Teológica, que ela evoca e defende como o “primado da contemplação sobre a ação”.

Ora, se dentro da compreensão de Arendt, a contemplação e a vida contemplativa é superior a qualquer movimento, do corpo e da alma, já que nos remete a uma beleza cósmica que não admitiria nem mesmo um único suspiro enquanto movimento, como enfrentar o fato de que toda a educação de herança jesuítica, cristã-comeniana, que atravessou o Renascimento e a Época Moderna, esteve em certa medida centrada na neutralização dos movimentos do corpo para facilitar a aprendizagem no contexto diante das demandas educacionais do mundo laico, virtual, líquido, incerto do século XXI?

Como explicar que o labor, considerado por tanto tempo inferior, pois preso aos processos metabólicos do corpo, em oposição ao trabalho de nossas mãos (e cérebros!) agora alçado à condição de labor-reflexivo nas palavras de Monteiro, possa trazer alguma compreensão para esta persistente luta, este persistente combate entre teoria e prática, entre corpo e mente e, por que não dizer, entre a universidade e a escola na formação docente?

O olhar contemplativo de Galileu seria, portanto, um olhar ativo, pois esta antropomorfização, esta angústia ou esta agonia do homem em explicar os fenômenos, que ganha em certa medida o seu coroamento com as proposições descarteanas, permite sim dizer que o homem passa a ser um agente, um fabricante do mundo e que, portanto, a ação (ou atividade), que em certas épocas e períodos pode sim ser considerada fabricação, passa não somente a ser necessária para fazer viver e avançar o mundo, povoado pelos processos famintos do labor humano e também pelos objetos e máquinas engendrados pelo homo faber, mas é condição para o avanço ou a continuidade da própria condição humana.

Volto uma vez mais a Monteiro, que recorre à literatura grega arcaica e explica que a figura mítica de Éris, corresponde à mãe de Pónon, cujo significado em português seria Labor. O autor aponta por um lado como, mesmo no contexto mítico grego, o nome de Pónon (Fadiga) estava ligado a outros não menos desanimadores ou mesmo negativos no panteon mítico, como Fome (Limon), Batalhas (Hysminas), Combates (Machas), Litígios (Neikea) e outros. Nem é preciso aqui citar a relação com Hephesto (o deus ferreiro, feio!).

Mas a sua defesa do conceito de labor-reflexivo, que seria alçado a uma espécie de ação vital do professor no seu percurso de profissionalização, consolida-se a partir de argumentos sólidos, entre eles o fato de que a atividade co-laborativa em educação estaria marcada pelo movimento da reflexão, a qual não pode ocorrer sem esta dimensão humana do enfrentamento, da polêmica, da discussão. Para o autor então, “reflexão é co-laborar” (MONTEIRO, 2012, p. 144).

Por que enfatizar a reflexão de Monteiro neste texto? Porque acreditamos que a reflexão deste autor, ao reabilitar o labor no trabalho docente, permite também que pensemos um novo estatuto para o corpo no trabalho docente. A partir desta reabilitação, do labor no trabalho docente, mas sobretudo do corpo no trabalho dos que ensinam e aprendem a ensinar, poderíamos imaginar a superação da hegemonia do verbo, um logos, verbo totalitário, a favor da carne (GLEISE, 2007).

Busco concluir a reflexão relacionando aspectos inicialmente apontados do programa PIBID com as práticas desenvolvidas na universidade pública, à luz dos autores e conceitos até aqui apresentados. A tentativa é de descrever algumas atividades conduzidas dentro de projeto do PIBID concluído em 2013, que permitem algumas reflexões importantes.

Cabe destacar que vou pensar a aproximação entre professores em formação inicial e professores em formação contínua ou em serviço, propiciada pelo programa PIBID, com a lente dos estudos do corpo, sempre considerando que é na reunião do corpo e da mente que o conceito e a prática do co-labor ganha efetividade.

A aproximação do professor em formação inicial da escola e do professor que está na sala de aula envolve vários riscos e desafios, na maior parte das vezes vivido somente pelo(a) jovem professor(a) que vai solitário(a) ao campo enfrentar o mundo da escola pública.

Mediado e/ou paramentado, da palavra, dos valores, dos textos estudados e discutidos na universidade, este(a) professor(a) vai à escola “nú”. Ele(a) vai vestido(a)! Não se trata aqui de um ataque ao pudor. Ele vai nú

no sentido de que leva o seu pacote completo para iniciar as atividades do PIBID na escola (cor da pele, etnia, saberes, medos, temores, tiques, manias). É verdade que a aproximação do mundo da escola é ajudada pela leitura do PPP, pelos levantamentos das atividades e sonhos dos professores que lá estão e pela participação, cheia de timidez e constrangimento muitas vezes, nos HTPCs.

Mas é justamente esta combinação entre a dimensão do humano, da interação entre os sujeitos para criar umbrais mínimos de ficção e convivência (COSTA, 2013) junto com o contínuo processo de inventariar as práticas da escola e dos professores (por meio de entrevistas semi-estruturadas, rodas de discussão, levantamento de atividades extra-curriculares) que dará aos professores em formação inicial o fôlego para propor e co-propor, laborar, trabalhar e co-laborar na escola na construção de práticas comuns no âmbito do projeto.

Assim, atividades como o perfil dos professores da escola, estudo do PPP, construção coletiva de um IPP, documentação das práticas extra-curriculares mostraram-se estratégias fundamentais para a inserção dos estudantes no ambiente da escola.

Não é possível deixar de destacar que a discrepância entre as gerações (os dois tipos de professores), que aparece com força por meio dos hábitos e práticas dos dois grupos, vai sendo enfrentada num contínuo processo de aceitação, acolhida, mas também de rejeição e estagnação momentânea das relações. É por isso que a reflexão nas reuniões, espécie de retiro do coordenador, do supervisor e dos bolsistas, é importante, pois permite pensar o conflito e a fadiga da travessia na construção coletiva das relações com a escola, como parte efetiva da construção da docência.

Já no caso da inserção dos bolsistas ID ou professores em formação inicial no cotidiano da escola – ou seja, no chão da escola –, das atividades dentro e fora da sala de aula, reuniões, do planejamento, do papel do planejamento, a parceria do supervisor de estágio, também um co-laborador, fez toda a diferença. É o supervisor do bolsista ID que tem feito a diferença para reduzir o estranhamento da chegada dos bolsistas à unidade escolar, muitas vezes se engajando em programas de pós-graduação na universidade a partir das ações do PIBID.

Ao ouvirem e serem vistos, que é o que ocorre nas primeiras semanas e meses de trabalho, os bolsistas ID constroem um repertório visual e auditivo da escola, acostumam-se com os cheiros do espaço, aprendem que há uma economia e uma cultura do olhar e que este olhar pode ser construído e co-

construído por aquele que olha e observa uma reunião. Estes longos momentos de paciência, observação e, em certa medida, contemplação, são cruciais como um rito de passagem, para que depois deste aparente silêncio e calma, os/as bolsistas ID possam disparar ações em duplas, trios e quartetos, sempre no diálogo com o supervisor e com os parceiros professores(as) na escola. De fato, este processo de observar pode durar semanas ou meses.

Dessas vivências podem emergir práticas multidisciplinares co-construídas por estudantes, tais como: oficinas de yoga (Antropologia, Educação Física, Pedagogia), meu/teu corpo (Filosofia, Dança), oficina dos cinco sentidos (Biologia, Pedagogia), grafitti e fanzine (Pedagogia, Dança, Educação Social), “valores” (Pedagogia, Filosofia, Geografia, Dança), passeios e visitas temáticas (Pedagogia), “cine-ludens” (Antropologia, Pedagogia).

Se por um lado os estudantes da universidade passam a pensar, a partir de vários pontos de vista, a construção de práticas (oficinas) para além da ideia de aula e em co-laboração com outros colegas de outras áreas de conhecimento, também há, por outro lado, o desafio de pensarem o planejamento de suas atividades a partir de instrumentos mínimos como FDA (Ficha de Descrição de Atividades), que possui quesitos como “o quê”, “porquê”, “para quem”, “como”, “para quê”, “quando” e o QGP (Quadro Geral de Planejamento), que podem e devem ser semanais, mensais e semestrais e precisam estar em harmonia com o planejamento das atividades da escola.

Outro aspecto importantíssimo que validou, impulsionou e possibilitou o trabalho foi justamente o desempenho da função de líder, de gestor de conhecimento e de recursos, que foi exercido em rodízio a cada dois meses pelos estudantes dentro dos grupos nas escolas onde o PIBID operava. Esta condição trouxe a possibilidade para os estudantes de lidarem com: combate a formas de desigualdade do capital cultural e simbólico dentro do grupo, desenvolvimento de uma atitude de liderança, pensamento, reflexão para resolução e problemas e gestão do tempo, do espaço e dos recursos, o que novamente colocou em relação e muitas vezes em conflito as proposições do projeto e do programa com as condições reais de reprodução da escola e da universidade nos quesitos tempo, espaço e formação.

O futuro necessário das possibilidades reais na formação inicial

Neste texto, busquei sinalizar elementos constitutivos do programa PIBID essenciais para o avanço nas políticas de fortalecimento da formação inicial e do magistério da educação básica.

Destacando elementos como a emergência de um mercado social de formação de jovens, busquei apontar elementos da legislação educacional que dão pistas das formas de indução que um programa como este gera, elencando não apenas questões muito concretas a partir dos pressupostos do programa, mas também e sobretudo a partir da prática cotidiana na coordenação de área do mesmo em uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Também busquei amparar-me nos estudos relacionados ao conceito de colaboração, por acreditar que este conceito é profícuo para a compreensão das dinâmicas no campo amplo das políticas e das práticas educacionais.

Resta saber se o processo de consolidação de programas como este poderão nos levar no futuro a uma reabilitação do corpo nas práticas educativas, à manutenção dos processos de co-laboração como alicerce da formação inicial e sobretudo a uma epistemologia da prática que possa responder, com um sotaque do sul do planeta, latino e brasileiro, à milenar separação entre corpo e mente, em certa medida engendrada pela herança colonial e neo-colonial, da terra, dos recursos, dos direitos, mas também do corpo e da mente, que ainda marcam o trabalho do professor da escola pública.

Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. São Paulo: USP e Forense, 2008.
- CARUSO, M. & TENORTH, H-E. **Internacionalizacion, politicas educativas y reflexion pedagógica em um médio global**. Buenos Aires: Granica, 2011.
- COSTA, L. P. **Performance, histórias de vida e formação de professores: o teatro-documentário como via**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2013.
- GLEISE, J. A carne e o verbo. In: SOARES, C. L. (Org.) **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 1-21.
- MOURA, R. A. **Programas de formação para o trabalho para jovens em Berlim e São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006.
- MANZANO, M. **Dicionário do corpo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 128-147.

Documentos consultados

Decreto 7219 de 29.06.10: Cria o PIBID – programa Institucional de bolsistas de Iniciação à Docência. Disponível em: www.capes.gov.br (Formação de professores da educação básica/PIBID). Acesso em dezembro de 2013.

Portaria 96, de 18.07.2013. Dispõe sobre o regulamento do PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br (formação de professores da educação básica/pibid). Acesso em dezembro de 2013.

Decreto 6755, de 29.01.09 – Cria e regulamenta a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em dezembro de 2013.

