

Eliana Ayoub
Guilherme do Val Toledo Prado
(Organizadores)

COLEÇÃO

Formação Docente em Diálogo

Volume 2
PIBID-UNICAMP

**Construindo parcerias
entre a universidade e a
escola pública**

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.

Eliana Ayoub
Guilherme do Val Toledo Prado
(Organizadores)

Coleção:
Formação Docente em Diálogo

Volume 2
PIBID-UNICAMP

**Construindo parcerias
entre a universidade e a
escola pública**



leitura
crítica

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

200 exemplares

Coleção

Formação docente em diálogo – v. 2

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-8*/5447

C766 Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública /
Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado (organizadores).
– Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.
132 p. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2)
PIBID-UNICAMP: Construindo parcerias entre a universidade
e a escola pública.

ISBN: 978-85-64440-19-7

1. Formação de professores. 2. Iniciação à docência. 3. PIBID.
4. Relação universidade-escola. I. Ayoub, Eliana. II. Prado,
Guilherme do Val Toledo. III. Série.

14-005

20ª CDD – 370.71

Impresso no Brasil
1ª edição - Julho - 2014
ISBN: 978-85-64440-19-7

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), na pessoa do Professor Doutor Luis Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação.

À Professora Doutora Angela Fátima Soligo, docente da Faculdade de Educação e uma das principais incentivadoras do PIBID na Unicamp, prefaciadora desta obra.

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.

Sumário

Prefácio	9
<i>Ângela Soligo</i>	
Apresentação.....	13
<i>Eliana Ayoub e Guilherme do Val Toledo Prado</i>	
Capítulo 1 - O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério.....	17
<i>Helena Costa Lopes de Freitas</i>	
Capítulo 2 - Contribuições de uma área para ‘o brincar’ em salas de aula do ensino fundamental.....	35
<i>Ana Archangelo, Tagiane Maria da Rocha Luz, Bárbara Siminatti Santos, Francieli Caetano Del Gallo e Ricardo Cesar Fabricio</i>	
Capítulo 3 - O PIBID e a licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas	53
<i>Adriana Vitorino Rossi</i>	
Capítulo 4 - Relações humanas e cotidiano escolar: experiências interdisciplinares no PIBID-Unicamp	73
<i>Elaine Prodócimo e Eliana Ayoub</i>	

Capítulo 5 - O potencial aglutinador do PIBID no
Colégio Técnico de Limeira (COTIL)97
André Albino de Almeida

Capítulo 6 - Entre a instituição e os sujeitos: reflexões sobre a
prática docente equilibrada..... 109
Bruno Naomassa Hayashi, Cinthia C. Santos e Paulo V. A. Lisboa

Prefácio

Não há dúvidas de que o PIBID veio preencher uma lacuna: a da necessária promoção das experiências de formação da futura professora e do futuro professor das juventudes brasileiras. Ao instituir-se como programa de bolsas, em analogia ao PIBIC, não apenas eleva o status da experiência do estágio na licenciatura, como também na prática o oportuniza e garante a realização de projetos integrados e inovadores.

Há problemas, dificuldades a enfrentar, mas certamente os relatos que se apresentam neste livro vêm exatamente mostrar que é possível enfrentá-los de forma criativa, compartilhada, colaborativa, dialogada, e também necessária ao relatar e produzir reflexões que possam despertar o nosso espírito crítico e revelar as nossas próprias cristalizações e crenças.

O primeiro capítulo nos apresenta o cenário das políticas de formação de professores no Brasil, a partir de uma abordagem que vai tecendo a história das políticas em sua perspectiva oficial, bem como dos movimentos e esforços na busca de uma formação orientada por uma base comum nacional. Assim, avaliando criticamente a perspectiva que subjaz a um conjunto de políticas para a formação, qual seja, o deslocamento da formação do professor à condição de causa dos problemas educacionais, apresenta o conceito de qualidade socialmente referenciada da educação, em que a licenciatura teria um papel fundamental no aperfeiçoamento da formação dos novos professores e da educação brasileira, enfatizando a necessidade de ampliação da formação de professores nas universidades públicas brasileiras.

O segundo capítulo narra o subprojeto *Pedagogia, Letras, Dança*, que teve como objetivo oportunizar a experiência de brincar no ensino fundamental de 9 anos de uma escola pública. A partir da narrativa de bolsistas PIBID a respeito de 3 diferentes crianças, suas histórias de vida e escolares e sua relação com o espaço do brincar, o texto apresenta a compreensão de Winnicott sobre a importância do brincar como promotor de integração psíquica, como forma de construção de significados e enfrentamento de sofrimento e conflitos, apontando a escola como um espaço de segurança e possibilidade de afeto. Para além da ideia de um brincar “pedagogizado”, a perspectiva apresentada busca o sujeito com seus conflitos, seus processos de significação e constituição, bem como a construção de relações professor-aluno marcadas pela escuta e pelo acolhimento.

Sólidos brancos e líquidos incolores - parece tópico de aula de química, mas sob esse nome revela-se um interessante subprojeto PIBID voltado ao ensino de química, organizado no Instituto de Química da Unicamp. A sólida tradição de pesquisa acadêmica foi o ponto de partida e elemento organizador do subprojeto relatado neste capítulo. A proposta envolveu forte integração entre estudantes licenciandos, supervisores de campo e orientadores, reuniões para organização e experimentação da proposta, organização do material e análise e escrita da experiência. O subprojeto, implantado em duas escolas – uma com baixo índice no IDEB e outra voltada à Educação de Jovens e Adultos –, pode ser socializado por meio de um blog e em atividades formadoras chamadas *Conversas sobre química*.

O quarto capítulo narra a experiência de um subprojeto interdisciplinar, voltado para as relações humanas, os conflitos e a violência na escola, temas que recorrentemente ocupam espaço na literatura educacional e nas mídias nacionais. O subprojeto envolveu uma intensa parceria entre os orientadores, supervisores e licenciandos em uma escola pública que atende ao ensino fundamental II e ensino médio. A partir dos temas violência, preconceito e *bullying*, foi realizado um conjunto de atividades que envolveram oficinas, palestras, debates, buscando promover um contexto escolar acolhedor, que propiciasse a formação cidadã e o acesso ao conhecimento. Destacam-se no relato os depoimentos dos bolsistas PIBID, que apontam dificuldades, carências do sistema escolar, mas ao mesmo tempo indicam possibilidades e aprendizagens importantes para os futuros professores e para a escola.

A experiência do PIBID em uma escola técnica da Unicamp é narrada no quinto capítulo. Longe de constituir-se em aprendizagem de dimensões meramente técnicas, o ponto de partida do trabalho foi o enfrentamento

do individualismo que a própria estrutura e a cultura escolar propiciam. Buscando interação e diálogo, o subprojeto envolveu professores de distintas áreas – Biologia, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia –, bem como técnicos, gestores, funcionários, em atividades curriculares e alternativas. O relato destaca o *Concurso de Poesias Filosóficas* como momento de encontro de toda a equipe escolar, enfatizando a importância do trabalho desenvolvido pelos bolsistas PIBID.

O último capítulo, que apresenta experiências e reflexões de bolsistas PIBID na área de Sociologia, é um raro presente. Não apenas porque narra experiências distintas em duas escolas públicas – uma técnica e outra de nível médio noturno –, com suas dificuldades e (im)possibilidades, vinculadas a diferentes origens sociais e inserção no mundo do trabalho, o que já seria uma contribuição importante. Mas porque aponta os dilemas e difíceis constatações – chamados de *corda bamba* – dos próprios bolsistas, diante de sua (in)consciente reprodução de um modelo de ciência que não dialoga com a vida vivida e da desigualdade, na forma como organizaram as suas atividades, privilegiando um espaço já privilegiado – o ensino técnico – e relegando o trabalho com o ensino médio noturno ao possível/impossível.

Neste último capítulo, sem dúvida encerram-se as mais profundas contribuições do PIBID – a possibilidade de o futuro professor em formação, sujeito pleno de sua ação, na relação com a cultura, com o instituído e com o não dito, pensar criticamente o seu lugar e papel nessa educação que desigualmente promove alguns e exclui muitos.

Ângela Soligo

Faculdade de Educação da Unicamp

Apresentação

A coleção *Formação Docente em Diálogo* foi criada com o objetivo de colocar em diálogo tanto as ações, análises e problematizações acerca da iniciação à docência realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Unicamp, quanto outras no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Como já afirmamos no Volume 1 desta coleção, o PIBID-Unicamp teve início em abril de 2010, com o projeto institucional *Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública* (Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID), englobando subprojetos em diversas áreas do conhecimento. Em 2011, começamos um novo projeto institucional intitulado *Ampliando horizontes: formação de professores em parceria* (Edital CAPES/DEB nº 01/2011 – PIBID), o qual acolheu novos subprojetos em 2012 (Edital CAPES/DEB nº 11/2012 – PIBID). Desde 2014 (Edital CAPES/DEB nº 61/2013 – PIBID) a Unicamp desenvolve o PIBID em todas as áreas de formação de professores da universidade, incluindo os cursos anteriormente não contemplados.

Neste segundo volume, *PIBID-UNICAMP: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*, apresentamos aos leitores e leitoras seis artigos, dentre os quais destacamos o da professora Helena Costa Lopes de Freitas, Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), importante educadora e pesquisadora da educação brasileira, que tem contribuído sobremaneira para as reflexões acerca da política de formação de professores em nosso país. Nesse artigo, intitulado *O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério*, a autora apresenta uma ampla discussão sobre o PIBID no contexto da

política nacional de formação de professores, ancorando as suas análises nos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela formação e valorização da profissão docente. Helena de Freitas enfatiza que um projeto educativo em âmbito nacional, e até mesmo internacional, deve ser construído em “novas bases”, com “caráter emancipador”, a fim de vencer o desafio de aprimorar as condições educativas da população brasileira.

Nos outros cinco capítulos, os bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID), os supervisores, os coordenadores de área e colaboradores partilham conosco as suas diversas experiências no PIBID e os diferentes temas desenvolvidos nos subprojetos, pondo em cena profícuas discussões sobre iniciação à docência, formação de professores e educação pública em nosso país.

As temáticas específicas dos artigos já foram apresentadas no prefácio deste volume e dão a ver o intenso trabalho de formação docente, tanto dos estudantes dos cursos de formação de professores (bolsistas ID), 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, nas quais esteja presente a indissociabilidade entre ação e reflexão.

Paulo Freire, ao abordar o tema do compromisso do profissional com a sociedade (FREIRE, 1990)¹, ressalta que

[...] a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 1990, p.17)

Freire ainda reforça a imprescindível relação entre ação e reflexão - constituintes inseparáveis da práxis -, na qual se fundamenta o compromisso do profissional com a sociedade.

Quando pensamos no profissional da educação, tal compromisso assume dimensões ainda mais amplas, em que a indissociabilidade entre ação-reflexão constitui a base sobre a qual a atuação docente precisa sustentar-se.

Nesse sentido, o PIBID-Unicamp vem *construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*, colocando em diálogo as múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos (estudantes, supervisores, professores, gestores, funcionários e comunidade das escolas públicas; bolsistas ID, coordenadores,

1 FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. (16ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

professores, funcionários e gestores da universidade) numa perspectiva em que ação e reflexão, teoria e prática estejam entrelaçadas e em constante articulação.

Esperamos que os textos ora apresentados possam dar continuidade e adensar ainda mais nossas interlocuções acerca da formação de professores e dos diferentes contextos educativos, polissêmicos e inquietantes das escolas públicas e da universidade.

Eliana Ayoub

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

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador Institucional do PIBID-Unicamp

O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério

Helena Costa Lopes de Freitas

Professora Aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp
Presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Introdução

Este texto é parte de uma síntese construída a partir dos inúmeros debates travados em Universidades, no período de 2009-2012, sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, criado em 2007-2008 e coordenado pela CAPES. Na tentativa de ultrapassar as análises ufanistas sobre este e outros programas, buscamos referenciar a discussão nos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela formação e valorização profissional do magistério.

Nosso ponto de partida para essa análise supõe reconhecer que a formação de qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada ao desenvolvimento da educação básica e à qualidade social da escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais, às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, nossos jovens e adultos e à construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro.

Nessa perspectiva, nós, educadores, temos assumido como compromisso social e ético a busca cotidiana de uma profunda ligação da escola com a vida, valorizando os movimentos sociais como espaços educativos e aproximando a escola da vida social para o pleno desenvolvimento do processo de formação omnilateral da infância e da juventude.

Na formação dos educadores, provoca-nos o desafio de aprofundar o vínculo entre estudo e trabalho, poderoso instrumento de formação e produção de conhecimento, assumindo a centralidade da categoria trabalho para uma proposta pedagógica superadora das condições atuais postas sob o capitalismo.

Desde a década de 1980, vivenciamos em nosso país programas pontuais, criados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de integrar a Universidade e suas licenciaturas ao ensino público. Na década de 80, teve grande repercussão o Programa de Integração Universidade – Ensino de 1º Grau. Nos anos 90, como parte da construção do Plano Decenal Educação para Todos, foi criada no âmbito do MEC a CEIUSE – Comissão Especial de Integração das Universidades e Sistemas de Ensino – da qual faziam parte, além das instituições formadoras, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - e entidades científicas da área educacional. A partir de 1994, a Secretaria de Ensino Superior do MEC constituiu o GT das Licenciaturas, com participação de pró-reitores de graduação das universidades federais organizados no FORGRAD - Fórum de Pró-reitores de Graduação. Este GT lança o Caderno das Licenciaturas que em seu primeiro número cria o *Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN* –, desenvolvido no período de 94 a 2000 em inúmeras universidades brasileiras. Configurou-se como uma proposta de grande aceitação nas licenciaturas, e que, do ponto de vista de sua estrutura, construiu as bases para o programa Prodocência¹ e, posteriormente, em 2008, o PIBID, criados pela SESU e posteriormente incorporados à Diretoria de Educação Básica da CAPES.

A gênese do PIBID e os programas emergenciais

É antiga a luta dos educadores e suas entidades nacionais por uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, em oposição a programas pontuais de caráter emergencial, que vêm se caracterizando como uma política de manutenção do emergencial e do provisório.

A contraposição a essas iniciativas encontra seus fundamentos no conjunto de princípios que compõem a concepção de *base comum nacional*, construída pela ANFOPE na década de 80. Tal concepção nos unifica contra as propostas de aligeiramento da formação que em cada época histórica ressurgem com a falsa promessa de enfrentar a falta de professores. Nesse sentido, somente a defesa da

1 Em 2003, o Forgrad apresenta à SESU o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência – em continuidade ao PROLICEN, com bolsas para estudantes e professores das IES. A opção do Ministério, em 2007, foi separar esta proposta que unificava as ações de formação na escola pública e no interior dos cursos de graduação, lançando editais para dois programas distintos: PIBID e Prodocência.

sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica [...] pode criar condições para o pleno exercício da docência, da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. (ANFOPE, 2011, p.21)

A defesa deste princípio histórico mobilizou os educadores, na década de 90, no auge das políticas neoliberais em nosso país, contrariamente à alternativa de formação criada pelo Conselho Nacional de Educação para enfrentar a “escassez de professores, de formação em *programas especiais de formação pedagógica* destinados a suprir a falta nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.” (CNE/CP, 1997, p.2) A constatação revelada a cada Censo da Educação Básica, do quantitativo de professores com formação superior mas sem formação na área em que atuam, levou mais uma vez o MEC, de forma equivocada, a propor em 2009, ao Conselho Nacional de Educação, alternativa para a *rápida* formação desses professores².

As políticas docentes têm historicamente cometido o *equivoco* de tomar as consequências do problema como se fossem sua raiz, propugnando o fim das licenciaturas como curso próprio, uma conquista desde 2002, ou o seu aligeiramento, como solução para a carência de professores em áreas críticas do ensino. Hoje, como em 1997, reafirma-se que a raiz do problema da *escassez* de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações.

O quadro da formação dos professores que atuam no ensino fundamental e ensino médio em 2007 revelava que em praticamente todas as áreas os professores atuavam em disciplinas para as quais não haviam sido formados.

Esse quadro de “escassez de professores” levou o MEC a instituir, em 2008, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

2 O *Programa Emergencial de Segunda Licenciatura* para professores em exercício há pelo menos 03 anos, na Educação Básica pública, realizado por IES públicas em regime exclusivamente presencial, passa então a ser assumido pelo PARFOR - Plano Nacional de Formação - como a via preferencial para formação dos professores em exercício da docência em áreas diversas de sua formação superior. (CNE/CP, 2009, p.1)

com o objetivo de “motivar os estudantes para as áreas nas quais a carência de professores representava um desafio emergente: biologia, química, física e matemática, então consideradas prioritárias, e contribuir para o aumento das médias das escolas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”. A ação atendia ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nacional para 6 até 2.022, ano do bicentenário da independência do Brasil. O programa tinha como objetivo fomentar a colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas para a promoção da melhoria do ensino nas escolas públicas onde os Idebs estavam abaixo da média nacional, que era 3,8.

Faz-se necessário reafirmar que os educadores, através de suas entidades, especialmente a ANFOPE, vêm historicamente firmando a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores em nosso país, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pela necessária superação dos programas pontuais como PIBID, Prodocência, PNAIC, entre outros, para então chegar à construção de políticas públicas de estado no campo da formação de professores.

Há uma urgência ainda não seriamente enfrentada pela União, Estados e Municípios no estabelecimento de uma **política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores**, que defina os caminhos que fortaleçam a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica, dentre os quais destacamos:

- a) a formação nas Universidades como o lócus privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica pela multiplicidade dos campos de saber e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva, assumindo os princípios da *base comum nacional* construídos historicamente pela ANFOPE, como orientadores da organização institucional, curricular e dos percursos formativos de todos os estudantes;
- b) o fortalecimento das Faculdades e Centros de Educação no interior das Universidades, em sua responsabilidade acadêmica e científica pela produção do conhecimento educacional e pedagógico;
- c) o aprimoramento profissional dos educadores pela definição da política de formação continuada e desenvolvimento e superação profissionais como direito dos educadores e dever do estado;

- d) a revisão das atuais formas de carreira implementadas, que valorizam unicamente tempo e titulação; e
- e) a recuperação da dignidade do trabalho docente pela urgente implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional, na sua integralidade, prevendo-se a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente.

Paralelamente à luta pelo desenvolvimento destas condições, os educadores, nas inúmeras e históricas Conferências de Educação – municipais, estaduais e nacionais – CBEs, CONEDs e mais recentemente CONEB, CONAE - e através de suas entidades acadêmicas e sindicais, têm problematizado a forma atual da organização escolar, enfatizando a necessidade de que sejam colocadas em questão as *bases da educação escolar e da organização do trabalho pedagógico*, trazendo para o debate as discussões, ausentes hoje das políticas educativas, sobre o *caráter da escola em seus vínculos com a vida social e o trabalho*.

As questões que fazem parte deste debate envolvem a ruptura da seriação e da fragmentação disciplinar no ensino fundamental e médio, a alteração das formas de organização e trabalho das crianças, a construção da unidade metodológica no trato com o conhecimento, o trabalho coletivo e interdisciplinar, as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; a organização dos professores por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; e a reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo e a luta contra a discriminação e a exclusão, consolidando os direitos conquistados com vistas a novas formas de organização da educação e do papel da escola na produção da vida social.

Alterar estas condições de produção do trabalho educativo, ou ao menos problematizá-las, é fundamental para orientar os debates sobre concepções de formação que se articulam intrinsecamente às concepções de escola e de projeto histórico, hoje ausentes dos objetivos e metas dos diferentes programas ministeriais.

As políticas públicas desenhadas na última década trataram fundamentalmente de criar o arcabouço legal - normatizações e regulações – no campo da formação e valorização profissional dos quadros do magistério da educação

básica, com vistas a elevar as políticas de formação a outro patamar. São instrumentos importantes deste período, pois resultantes dos embates entre concepções diferenciadas de formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 1, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 5, 2005), a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE, 2009).

Importante passo no delineamento de uma política nacional de formação foi a construção, no interior do Conselho Técnico Científico da CAPES, dos princípios orientadores da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a ação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tal política foi consolidada no Decreto 6.755 de 2009 e posteriormente deu conformação ao PARFOR – Plano Nacional de Formação – destinado a formar, em nível superior, professores da educação básica sem a formação superior ou sem a formação na área em que atuam em instituições públicas. O Decreto foi posteriormente alterado pelo Decreto 7.219 de 2010, sem passar pelo mesmo CTC que o elaborou, visando a participação das *instituições privadas confessionais* nos programas CAPES e também no PARFOR.

A inovação introduzida no Decreto é a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em cada estado e distrito federal, com a participação de representantes de todos os segmentos responsáveis pela formação de professores, entidades e universidades, aos quais cabe elaborar o Plano Estratégico Estadual de Formação. Tais fóruns constituem um embrião do que poderá ser a construção de um sub-sistema nacional de formação de professores, nos moldes propostos pela I CONAE. (BRASIL/MEC, 2010, p.85)

Tais iniciativas são importantes mas não suficientes, principalmente se considerarmos a urgência na formação massiva, com qualidade elevada, de professores para todas as áreas e particularmente para a educação infantil e ensino médio, cuja universalização deve ser cumprida pelos entes federados até 2016 (Lei 12.796/2013). A construção do sistema nacional de educação e, em seu interior, do (sub)sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, é a condição que poderá contribuir para o desenvolvimento da educação básica e a elevação de sua qualidade, articulando, de forma orgânica, unitária e plural, as ações e os programas sob responsabilidade dos entes federados.

A radicalidade na compreensão do caráter democrático e emancipador desse (sub)sistema nacional de formação de professores implica, portanto, a consolidação de políticas docentes sintonizadas com os anseios e necessidades históricas das classes populares e não pode prescindir de assumir, como referência e princípios norteadores de suas ações, os princípios basilares que definem o compromisso de políticas públicas com o caráter emancipador dos sujeitos históricos e do nosso povo.

Quatro princípios³ intrinsecamente articulados entre si emergem hoje como centrais no enfrentamento e superação das atuais condições da educação e da formação de professores com vistas a elevar a qualidade social da educação pública: a *expansão massiva da educação superior pública* e a criação de *igualdade de condições e acesso à educação e ao trabalho*; a *garantia de qualidade socialmente referenciada*; o *financiamento público necessário como garantia da qualidade da educação pública* e a *gestão democrática* dos processos formativos.

A formação inicial: a necessária expansão das licenciaturas nas universidades públicas

A **ampliação da educação superior pública e das licenciaturas nas universidades públicas** é uma exigência atual em nosso país, como instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica. Os dados do censo da educação superior apontam que a diferenciação e diversificação de instituições superiores – faculdades isoladas e integradas, institutos superiores e centros universitários onde esta relação não é obrigatória – está presente apenas no setor privado. O número de estudantes que aspiram à educação superior em contraste com as vagas existentes em IES públicas demanda decisão política e definição das corresponsabilidades dos estados e da união na expansão massiva de vagas nas licenciaturas de instituições públicas federais e estaduais de ensino superior. Aliada a essa decisão, cabe garantir aos licenciandos e a todos os estudantes que postulam a licenciaturas, condições de igualdade na sua formação em instituições públicas, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira com apoio ao processo de construção de sua identidade como educador das novas gerações.

Nessa direção, o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – deve consolidar-se como *política de estado extensiva a todas*

3 Conforme Freitas (2013), texto que desenvolve mais extensamente a concepção de subsistema nacional de formação.

*as licenciaturas e seus docentes e a todos os estudantes de licenciaturas*⁴, superando a etapa de programa pontual ao qual apenas alguns têm acesso. As condições atuais – de manutenção e ampliação de bolsas para estudantes em instituições privadas de educação superior e técnica - devem ser reconhecidas pelo poder público como etapa a ser superada, em direção a um **sistema nacional público de formação dos profissionais da educação**. Na instituição do regime de cooperação/colaboração deverá estar definida a responsabilidade e a articulação entre a união e os estados na oferta dos cursos de licenciaturas, sintonizadas com a ampliação da universalização da educação infantil, a implementação da escola de tempo integral e a necessidade de novos professores para a educação básica. Nesse processo, cabe garantir condições formativas que combinem adequadamente o respeito às particularidades da juventude, os princípios unitários da formação de professores fundados na *base comum nacional* e a continuidade dos estudos e de formação dos jovens do ensino médio nas licenciaturas, em instituições de ensino superior públicas. A universalização do ensino médio e da pré-escola demandará esforço nacional para a expansão de vagas em todas as licenciaturas. É urgente estabelecer, no novo PNE, **metas intermediárias** para tal expansão, com vistas a inverter a lógica atual na relação entre vagas em Universidades públicas e vagas em IES privadas (FREITAS, 2012), possibilitando a universalização da formação de novos professores nas Universidades públicas.

Um objetivo central a ser perseguido pelas políticas docentes na construção do (sub)sistema nacional de formação de professores a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação passa a ser, em consequência, a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador.

Esta perspectiva vincula-se à capacidade que os estados e municípios possam de construir políticas sólidas de trabalho educativo no ensino médio, principalmente a escola integral, fixação dos profissionais do magistério da educação básica em apenas uma escola, jornada de trabalho integral e condições

4 Conforme dados da CAPES, o PIBID atende hoje aproximadamente 44.000 estudantes de licenciaturas em universidades públicas e privadas confessionais. Segundo dados do Censo 2012, o número total de matrículas nas licenciaturas em todas as IES brasileiras é de aproximadamente 1.366.559 estudantes – 19,41% do total de matrículas no ensino superior. Esse percentual vem caindo desde 2008. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-09-18/pais-precisa-de-professores-mas-matriculas-em-licenciaturas-nao-crescem.html>. Acesso em maio de 2014.

efetivas para o exercício do trabalho docente. Condições que permitam ao professor o desenvolvimento enquanto intelectual comprometido com a construção de uma nova escola, o desenvolvimento integral de seus estudantes e com as mudanças sociais e estruturais necessárias à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao mesmo tempo, como parte intrínseca desta política global de caráter nacional, as ações no âmbito das Universidades Públicas devem superar a etapa atual do Programa Prodocência e desenvolver-se de maneira a fortalecer todas as licenciaturas e o campo pedagógico e das ciências da educação, incorporando a concepção de *base comum nacional*, construída pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -, buscando novas e criativas formas de organização institucional e acadêmica dos cursos de formação, como fonte privilegiada de formação e renovação permanente dos quadros do magistério. No âmbito de um sistema nacional de educação e de formação, entendemos ser este o compromisso maior do MEC e da CAPES, tomadas como instâncias indutoras de políticas, e que assumem, em nível nacional, a responsabilidade pela definição e pela execução da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, em estreita colaboração com estados e municípios.

Elevação da qualidade socialmente referenciada

A esta expansão massiva deve corresponder obrigatoriamente a **elevação da qualidade da educação oferecida, referenciada socialmente** no acesso das classes populares à cultura, às artes, aos conhecimentos científicos, e na profunda vinculação da escola com a vida social. A qualidade social da escola pública, dada por esta nova condição da presença das classes populares antes dela alijadas, somente se concretizará pela elevação das condições do trabalho docente nela desenvolvido, de novas relações entre estudantes e professores e de inovadoras ações no âmbito dos vínculos com a vida social e os movimentos sociais. Igualmente, temos hoje uma **nova qualidade nos cursos de licenciatura**, massivamente frequentados pelos jovens das classes populares, filhos de trabalhadores que logram ascender ao ensino superior público e privado. As novas formas do trabalho pedagógico universitário demandam, portanto, processos democráticos e participativos de organização curricular, a consolidação da *base comum nacional*, permanente avaliação dos percursos formativos e maior acompanhamento do desenvolvimento da juventude que trilha os caminhos para ingresso na carreira do magistério.

A I CONAE (2010) sinalizou de forma objetiva para a implementação de processos e instrumentos de gestão democrática da formação, com a criação de fóruns especificamente criados para fins de construção de Referencial Curricular Nacional, após a aprovação do PNE, ao aprovar e indicar em seu Documento Final que

assim constituída, a formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um Referencial Curricular Nacional, em fóruns constituídos para tal fim, imediatamente após a aprovação do PNE, com financiamento definido, participação paritária do número de representantes da sociedade civil organizada em sua composição, e estabelecendo-se uma periodicidade para que eles ocorram regularmente”. (I CONAE, 2010, p. 79)

Igualmente, indicou que a formação inicial deve se desenvolver em **cursos presenciais**, ao contrário do que vem sendo fortalecido pelas políticas públicas atualmente.

A CONAE fez destaque especial e indicou, como ação fundamental na construção do sistema nacional de educação, o **fortalecimento das responsabilidades acadêmicas, científicas e institucionais das faculdades e centros de educação nos processos de formação de professores**, em estreita articulação com os institutos e faculdades de áreas específicas no interior das Universidades.

Com essa perspectiva e na direção das recomendações aprovadas pela I CONAE, o novo PNE e as políticas e ações resultantes de sua aprovação deverão contemplar a criação de centros de formação regionais que, articulados aos Programas Institucionais de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica a serem construídos nas IES formadoras, possam constituir centros de referência do magistério. Tais Centros devem ser entendidos não como espaços de treinamento e cursos, como nos mostra a tendência atual, mas espaços de formação dos profissionais da educação, com a socialização das experiências docentes e a sua auto-organização em grupos de estudos e investigação sobre o trabalho docente e as escolas. Merece destaque a criação dos **colegiados tripartites** junto às instituições formadoras, com a participação dos professores e sistemas de ensino, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de programas de formação que respondam às necessidades do trabalho dos professores e o seu crescimento profissional, superando a atual concepção de corrida por títulos em cursos de caráter pontual e descontínuo.

A realidade atual vai nos indicando que é preciso avançar em proposições que superem essas condições atuais, fator que acentua e aprofunda a desigualdade social pela desigualdade educacional, comprometendo a qualidade social da escola pública. A crítica da educação exige que examinemos como o Projeto do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ainda não aprovado pelo Congresso Nacional, trata temas como a implementação efetiva da carreira do magistério, jornada única e integral e dedicação exclusiva dos professores a uma escola, além da indução de formas de alteração no caráter da organização da escola, com a implementação da educação integral, a superação da seriação, novas formas de organização do coletivo de educadores, do trabalho docente e dos profissionais da educação.

Financiamento público da educação e da formação

Para cumprir estas imensas demandas e enfrentar a dívida histórica do estado para com a educação pública, não há como relegar a segundo plano a questão do **financiamento público da educação** e o necessário aumento dos investimentos em educação, superando os percentuais atuais de aplicação do PIB, em torno de 5%. Esta demanda histórica dos educadores e princípio basilar de um sistema ou (sub) sistema nacional de formação de professores relaciona-se intrinsecamente à possibilidade que teremos de garantir a igualdade de condições para a sólida formação científica, técnica, cultural, ética e política de todos os profissionais da educação. A reivindicação histórica do movimento dos educadores, de aplicação **de 10% do PIB na educação pública**, e deliberação tanto da I CONEB quanto da I CONAE, é proposição em disputa no Congresso Nacional e no próprio Ministério da Educação, que defende 10% PIB para a educação, conforme consta do relatório do Senado.

A implementação de ações com o objetivo de elevar a qualidade da educação e da escola pública e da formação de seus profissionais exige não apenas patamares mais altos de aplicação do percentual do PIB na educação, mas sobretudo a determinação clara da responsabilidade da união, dos estados e municípios no oferecimento da infraestrutura necessária para a educação básica e a alteração das adversas condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente na escola pública em grande parte dos municípios. Cabe destacar ainda o necessário apoio permanente dos estados e municípios às atividades de formação de seus profissionais, cuja ausência é hoje impeditiva da profissionalização como direito dos educadores, dever do estado e compromisso de ambos com a formação integral e a construção de uma nova sociedade justa

e igualitária que supere as amarras atuais da desigualdade social produzida pela desigualdade educacional.

Gestão democrática dos processos educativos e formativos

Por último, a **gestão democrática dos processos educativos** e formativos exigirá esforço especial na construção de uma política de valorização profissional que contemple condições dignas do exercício do trabalho docente, remuneração sintonizada com a responsabilidade do trabalho que desempenham os profissionais da educação. A instituição de equipes gestoras nas unidades escolares, a organização política dos estudantes, a constituição dos coletivos de profissionais e a ampla participação das comunidades na gestão coletiva e democrática do trabalho da escola são anseios a serem conquistados como política pública. Neste particular, cabe reforçar, como política pública de estado, a gestão democrática dos processos de formação mediante a consolidação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, enquanto espaço de gestão democrática da política de formação dos profissionais da educação, com a participação dos professores, gestores e de todos os segmentos e sujeitos envolvidos na gestão das instituições formativas e nos órgãos de decisão das políticas de formação. Para o estabelecimento de mecanismos de participação democrática dos professores na gestão dos cursos de formação de professores nas instituições e órgãos de decisão, podemos remeter-nos às deliberações da I CONAE, dentre as quais cabe destaque à proposição de criação de colegiados tripartites nas universidades federais e estaduais em sua relação com os sistemas de ensino e a criação da gestão tripartite dos Centros de Formação, contemplando a participação da universidade, sistemas de ensino e professores das redes públicas de ensino. Em nível central, cumpre destacar a recente constituição, no âmbito do MEC, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação.

Conclusões

A valorização das Licenciaturas é uma exigência da realidade atual do nosso país como tarefa estratégica no processo de formação emancipatória das novas gerações. A instituição de *Programas Institucionais de Formação Inicial e Continuada de Formação dos Profissionais da Educação Básica*, no âmbito das IES, para abrigar o Projeto Político Pedagógico institucional de formação docente para a Educação Básica, deve ultrapassar o atual estágio de programas pontuais emergenciais, transitórios como PIBID, PRODOCÊNCIA

e PNAIC. Novos compromissos das IES podem significar a expansão de ações de apoio aos professores da educação básica, tais como **estágios curriculares e pré-profissionais em corresponsabilidade com universidades e escolas de educação básica, criação da residência docente e políticas de acompanhamento dos novos professores no início de carreira.**

A expansão massiva do PIBID e Prodocência, com ampla mobilização da juventude do ensino médio para a carreira do magistério, deve ser proposta como política pública, de estado, na direção de consolidação de um (sub)sistema nacional de formação.

Por outro lado, no âmbito interno do programa há desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras e as escolas de educação básica. São eles:

- a) indicação clara das responsabilidades e compromissos dos professores coordenadores de área frente ao processo formativo dos estudantes sob sua responsabilidade, como parte intrínseca da carreira docente universitária;
- b) alteração da forma de escolha dos professores supervisores, superando as relações pessoais ainda existentes e articuladas ao projeto político pedagógico da escola. A experiência do professor em sua área, o cumprimento de jornada compatível com as demandas do projeto, disposição para criar coletivos no interior da escola, permanência na mesma escola pelo tempo de duração e tempo de dedicação ao projeto podem ser critérios mais democráticos para a escolha do supervisor dos estudantes da universidade. Destaque especial deve ser dado ao tempo de dedicação, evitando-se a intensificação do trabalho do professor supervisor, o qual, ao receber uma bolsa, acaba justificando essa intensificação perante seus pares;
- c) aprovação prioritária de projetos que incorporem o maior número de professores das licenciaturas, em especial aqueles que trabalham com as disciplinas fundantes das áreas específicas de ensino;
- d) criação de linhas de fomento no interior do PIBID: estudante residente, estágios profissionais, acompanhamento de professores iniciantes, etc.;
- e) incorporação à carreira docente da educação básica de experiências de professor co-formador em programas com a universidade;
- f) criação de comissão de caráter tripartite - professores das redes públicas, estudantes e coordenadores das IES – para a gestão do programa;
- g) ampliação do campo de abrangência das ações de integração IES com as escolas de educação básica, criando espaços para estreitamento de

vínculos entre juventude do Ensino Médio que recebe os estagiários do PIBID e as licenciaturas;

- h) revisão da oferta de bolsas para professores e coordenadores de área, considerando a necessidade de envolvimento de todos os professores das IES e das escolas de Educação Básica nos processos de formação e co-formação.

A atuação da CAPES deveria ser mais ampla na definição de políticas globais, de âmbito nacional, para a formação de professores, induzindo sua aplicação, desenvolvimento e avaliação em **todas as licenciaturas e instituições de ensino superior**. Nas condições atuais das IES, particularmente das federais e algumas estaduais, iniciativas como as previstas no Programa, de complementação salarial a professores via bolsa, podem criar situações semelhantes às criadas pela GED e GID, bastante questionáveis e já superadas no âmbito do trabalho docente universitário.

Os programas de bolsas e incentivo a projetos de formação deveriam, portanto, estar abrigados no Projeto Institucional de formação de professores, organizado a partir de princípios gerais de formação construídos historicamente pelo movimento dos educadores, dentre os quais destacamos os princípios da base comum nacional proposta pela ANFOPE em 2000, presentes também no documento Diretrizes para a Formação de Professores: concepções e implementação (FORGRAD, 2002).

Renovamos as nossas críticas às atuais políticas de formação, contínua e teimosamente lembradas em nossos trabalhos e pelas lutas da ANFOPE. As ações nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vêm se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando portanto os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Estas iniciativas ocultam a desigualdade de condições oferecidas aos estudantes, resultantes da diferenciação entre instituições de ensino e pesquisa e instituições exclusivamente de ensino, diferenciando estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que estudam e trabalham, produzindo, pelas próprias políticas públicas, a desigualdade educacional que acaba por reproduzir a desigualdade social no âmbito da escola pública de educação básica.

Em que pese todos os esforços dos últimos anos, tanto da união quanto dos estados e municípios, continuamos a vivenciar uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das

suas condições de classe. A concepção de “equidade” presente nas políticas públicas de formação dissimula estas desigualdades, ao estender a igualdade de oportunidades de maneira focalizada a determinados segmentos da população, em contraposição à igualdade de condições para todos, universalizada. A igualdade a que nos referimos somente tem potencialidades de se efetivar quando mediada pelo desenvolvimento da formação exclusivamente em Universidades Públicas, como projeto institucional sob a responsabilidade de todas as unidades, mas no qual as faculdades e centros de educação devem ser fortalecidos como espaço institucional acadêmico e científico, responsável pela produção de conhecimentos que contribuam para a formação de qualidade elevada de todos os educadores.

Entendemos que aprofunda-se o divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que os habilite, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública e, posteriormente, na vida social.

A expansão da universidade pública nas áreas das licenciaturas, a elevação da formação com qualidade referenciada pelas necessidades históricas das classes populares, o financiamento público da educação pública e a gestão pública dos processos formativos são princípios orientadores de uma política nacional de formação e valorização profissional que pode fazer frente a estes desafios que se fazem presentes em nosso tempo.

O divórcio criminoso entre a educação que se oferece em uma época e a época, como nos dizia José Martí, pode e deve ser superado em nosso país mesmo nos limites das condições atuais. No entanto, um projeto educativo em nosso país e em toda a nossa América Latina deve ser construído sobre novas bases, e com caráter emancipador para enfrentar, à altura e de forma positiva, a profunda crise estrutural da educação que vem se arrastando há décadas e que se manifesta nas condições educativas de nosso povo.

Referências bibliográficas

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Anfope em Movimento 2008-2010**. Brasília, DF, 2011.

BORGES, Priscila. **País precisa de professores, mas matrículas em licenciaturas não crescem**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-09-18/pais-precisa-de-professores-mas-matriculas-em-licenciaturas-nao-crescem.html>. Acesso em 11 de abril de 2014.

BRASIL, **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**, Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60, do Ato das Disposições Transitórias. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

BRASIL/MEC/I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), **Documento Final**. Brasília, 2008, Brasília, DF. MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf

CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf.

CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>

CNE. Resolução CNE/CP nº 5, de 12 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 fevereiro de 2009. **Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-1-2009-SegundaLicencitura.pdf>

CNE. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf (CNE/CP 2009, p.1)

FORGRAD. **Diretrizes para a formação de professores**: concepções e implementação. Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de João Pessoa/PB, realizada de 16

a 17 de setembro de 2002. Disponível em: http://www.forgrad.com.br/documentos_publicacoes.php

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação e continuada: a prioridade ainda postergada. IN: **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. OLIVEIRA, D. A. & VIEIRA, L. F. (Orgs.). Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012, p. 91-130.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural**. Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de & VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Minas Gerais: GESTRADO, FAE, UFMG e SEB, 2010.

SAVIANI, Nereide. O Projeto Nacional exige a edificação do Sistema Nacional de Educação. **Revista Princípios**, nº 94, p.24-28, Instituto Mauricio Grabois, São Paulo, 2008.

Contribuições de uma área para ‘o brincar’ em salas de aula do ensino fundamental

*Ana Archangelo*¹

Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia, Letras e Dança do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

*Tagiane Maria da Rocha Luz*²

Pesquisadora junto ao subprojeto Pedagogia, Letras e Dança do PIBID-Unicamp

*Bárbara Siminatti Santos*³

Bolsista ID do subprojeto Pedagogia, Letras e Dança do PIBID-Unicamp

*Francieli Caetano Del Gallo*⁴

Bolsista ID do subprojeto Pedagogia, Letras e Dança do PIBID-Unicamp

*Ricardo Cesar Fabricio*⁵

Bolsista ID do subprojeto Pedagogia, Letras e Dança do PIBID-Unicamp

Este artigo aborda a dinâmica do projeto PIBID *Pedagogia, Letras e Dança*, carinhosamente apelidado pelo grupo de *Escola de nove anos*, por se preocupar com as necessidades emocionais das crianças, particularmente daquelas que ingressam hoje na escola aos seis anos de idade, em virtude da ampliação do Ensino Fundamental. As principais ações do projeto são a observação de sala de aula e a implantação e manutenção de um horário para ‘o brincar’ em classes dos cinco primeiros anos desse nível de ensino. São dez

1 Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e bolsista CAPES.

3 Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

4 Graduanda em Letras no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

5 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

salas, de 1º a 5º ano, atendidas por dez bolsistas, alunos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras ou Dança. A intervenção no espaço escolar vem sendo inspirada na psicanálise, em especial na obra de D. W. Winnicott.

A atividade de observação de sala de aula visa à apropriação, pelos alunos-bolsistas, da dinâmica da aula e das principais dificuldades de crianças no ambiente escolar. São consideradas, para tanto, as relações estabelecidas entre professor e alunos, a dinâmica emocional das crianças que vão bem na escola, bem como daquelas que apresentam dificuldades em usufruir desse ambiente.

‘O brincar’ propõe-se a criar um ambiente favorável à integração psíquica, conquista fundamental para a criança relacionar-se com pessoas e símbolos, enriquecer-se a partir de seus relacionamentos e contribuir com a cultura escolar⁶.

Este artigo apresenta, primeiramente, uma reflexão a respeito do brincar como meio de favorecer a integração psíquica e, por conseguinte, de propiciar o bem estar emocional dos indivíduos. Em seguida, apresenta três casos acompanhados na escola. Esses casos ilustram as possibilidades oferecidas pelo brincar para se conhecer a realidade psíquica das crianças. Além disso, os casos demonstram que, ao facilitar a integração psíquica, o brincar promove avanços na aprendizagem. Para iniciar esta discussão, é necessário esclarecer no que consiste a integração psíquica, por que e como ela é enriquecida pela atividade de brincar.

Segundo Winnicott (1990), a integração refere-se a um fenômeno egóico⁷, a uma tendência do processo maturacional dos seres humanos que ruma em direção ao estabelecimento, no tempo e no espaço, de um ‘eu’ capaz de envolver-se em relacionamentos e construir uma história pessoal. O processo de integração é iniciado na medida em que exista um ser que possa acumular experiências, continuando a desenvolver-se durante toda a vida.

No início do desenvolvimento emocional, o bebê se encontra em estado de não integração, ou seja, “o bebê que conhecemos como uma unidade humana, seguro dentro do útero, ainda não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional” (WINNICOTT, 1990, p.136). A não integração, portanto, refere-se a uma ausência de globalidade no tempo e no espaço, e neste estado não há consciência de si mesmo.

6 A atividade de observação e de brincar serão retomadas ao longo do texto.

7 Segundo Abram (2000), para Winnicott o ego refere-se a um aspecto do *self*, e tem a função de recolher as informações internas e externas e organizá-las. O ego progride da não integração primária para a integração, e é dependente de um cuidado ambiental suficientemente bom.

A integração que surge da elaboração imaginativa das funções corporais tende ao estabelecimento de um *self* unitário. A elaboração imaginativa refere-se ao registro psíquico das experiências corporais, como as sensações despertadas pela fome, e pela sensação de estar sendo alimentado. A integração significa “a reunião dos elementos do self associada à constituição de um mundo exterior” (WINNICOTT, 1990, p.141). Significa responsabilidade, “ao mesmo tempo que consciência, um conjunto de memórias, e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento”. (WINNICOTT, 1990, p.140)

Segundo Winnicott (1990),

Fatores internos podem contribuir para promover a integração; como exemplo temos a exigência instintiva ou a expressão agressiva, cada uma delas sendo precedida por uma convergência aglutinadora do self como um todo. Nestes momentos, a consciência se torna possível, pois ali existe um self para tomar consciência. A integração também é estimulada pelo cuidado ambiental. Em psicologia, é preciso dizer que o bebê se desmancha em pedaços a não ser que alguém o mantenha inteiro. Nestes estágios o cuidado físico é um cuidado psicológico. (WINNICOTT, 1990, p.137)

O desenvolvimento emocional é repleto de idas e vindas. Em seu início, o bebê permanece durante a maior parte do tempo em estado de não integração e a integração é alcançada em alguns momentos. O ambiente suficientemente bom permite que o bebê retorne ao estado de relaxamento de não integração. Na medida em que os processos de integração progredem, deixa de fazer sentido o uso do termo não integração. A perda da integração passa a ser vivenciada como desintegração, ou seja, uma ansiedade inimaginável que instaura o caos na realidade psíquica. A integração ocorre na medida em que o bebê se desenvolve em um ambiente suficientemente bom.

No início do desenvolvimento, o bebê encontra-se em estado de dependência absoluta. A mãe, ao identificar as necessidades psíquicas do bebê, atende-as prontamente para que este não vivencie demasiadas frustrações. A mãe propicia condições para que o bebê passe de experiências tranquilas para experiências excitadas sem perder a continuidade de ser. Ou seja, durante a experiência de tranquilidade, a mãe mantém o ambiente seguro, silencioso, em boa temperatura e confortável, e durante a excitação decorrente do urgir dos instintos ela promove a apresentação de objetos. A mãe aguarda a manifestação de gestos espontâneos da criança, como o choro que reivindica o alimento, e atende prontamente ao seu pedido. Ela permite que o bebê tenha experiências com começo, meio e fim em um ambiente confiável, as quais são iniciadas com a excitação, passam pelo clímax e culminam em satisfação. Estas experiências

vão concretizando a união dos elementos do *self*. Gradativamente, a criança adquire confiança no ambiente, e esta, por sua vez, permite que a criança estabeleça confiança no próprio *self*.

Como se pode perceber, o ambiente tem papel essencial para os processos de integração. Tal ambiente, primeiramente apresentado ao bebê através das ações da mãe, expande-se progressivamente, e acaba por envolver não apenas aqueles mais próximos, mas a própria cultura e as instituições que a representam. É nesse cenário que o brincar se constitui como interface entre o ambiente e as necessidades do ser em desenvolvimento. O ambiente para 'o brincar' é propício para a continuidade no tempo e no espaço da integração do ego.

Como, desde o nascimento, o bebê já tem uma vida que, embora restrita, já é pessoal, qualquer experiência é vivida não como uma simples e anódina sensação física, mas com um sentido. Ou seja, a experiência direta que o bebê faz do funcionamento, das sensações e dos movimentos do corpo tem para ele um sentido, pelo fato de estar sendo imaginativamente elaborada. Apesar de esse sentido não poder ser diretamente observável, ele se tornará manifesto, posteriormente, no brincar [...]. (DIAS, 2003, p. 106)

Davis (1982) comentou a respeito de uma criança de dez meses, observada por Winnicott, que brincava com uma espátula e se divertia com o jogo de perdê-la e encontrá-la, que talvez essa atividade representasse “[...] uma elaboração do processo digestivo e do ‘mistério do interior do corpo onde a comida se perde’” (DAVIS, 1982, p.86). Isto ocorre porque o brincar estabelece uma ponte entre o externo e o interno, aciona o potencial criativo pessoal para elaborar e apreender os acontecimentos que permeiam o encontro do corpo com os objetos do mundo externo, sendo estes, a princípio, humanos (originariamente a mãe ou figura materna) e, progressivamente, com a conquista da capacidade de simbolizar acontecimentos, materiais e/ou abstratos.

A atividade de brincar envolve um tempo, um começo, um meio e um fim, assim como as experiências primitivas da criança, como a de mamar. O brincar é sempre iniciado com uma excitação, passando por um clímax e culminando em satisfação; satisfação esta que traz o encerramento do jogo. A experiência fica registrada na memória da criança como algo prazeroso, algo que reafirma a impressão de que a vida vale a pena ser vivida. Tal experiência culmina também em maior senso de delineamento do ‘eu’ porque envolve a elaboração imaginativa das funções corporais e o relacionamento com objetos da realidade externa.

Para Winnicott (1990), o potencial agressivo contribui fortemente para os processos de integração. O bebê, ao encontrar oposição no ambiente, alcança maior senso de fronteira entre o ‘eu’ e o ‘não eu’.

Winnicott (1975) afirma ainda que o brincar é sempre iniciado sob a influência da apercepção criativa, a qual diz respeito a uma concepção subjetiva do mundo e de si mesmo. Enquanto brinca, a criança ocupa uma área que é transicional, localizada entre a realidade psíquica e o mundo externo. Na medida em que a criança manipula os objetos da realidade externa, contribuem para a constituição dessa área transicional tanto a realidade psíquica pessoal, como os objetos da realidade compartilhada. Na área transicional ocorre a passagem do que é estritamente subjetivo para a percepção objetiva.

A área transicional é a área do brincar. O brincar permite que esta passagem ocorra com base em gestos espontâneos, contribuindo para que o sujeito suporte os adventos da realidade externa sem se submeter demasiadamente e tornar-se vulnerável a sofrer ansiedades inimagináveis. Quando os indivíduos não conseguem brincar e, assim, usufruir da área transicional, a realidade externa ou os instintos tendem a atingi-los de forma severa e, muitas vezes, traumática.

A transicionalidade é marcada por processos de simbolização. Nela, os indivíduos passam a fazer uso, de modo progressivo, de objetos e signos linguísticos para exprimir, organizar e elaborar suas ideias e afetos acerca de si mesmos e acerca do mundo que os rodeia, ou seja, do ‘eu’ e do ‘não eu’. Na área do brincar, o faz de conta e as narrativas contribuem fortemente para que as crianças elaborem angústias referentes ao fato de estarem no mundo e serem constantemente acometidas por acontecimentos dos quais possuem pouco ou quase nenhum controle e que lhes despertam as mais variadas sensações. As crianças narram ou dramatizam situações que lhes despertam angústias, demonstrando as expectativas e as frustrações vivenciadas e, muitas vezes, fazem uso da criatividade para imaginar finais mais tranquilizadores para seus dilemas. (SAFRA, 2006)

O lugar onde o brincar se desenrola é também denominado por Winnicott (1975) de espaço potencial. Nele, ocorre a transicionalidade, a superposição de conteúdos subjetivos com objetos da realidade externa. Tal superposição pode ser a de uma criança brincando sozinha com brinquedos, ou de duas crianças brincando juntas, sendo que em ambas as situações frui a criatividade.

Portanto, para o indivíduo, o espaço potencial é a área de toda experiência satisfatória mediante a qual ele pode alcançar “sensações intensas” que “pertencem aos anos precoces”, e, assim, a consciência de estar vivo. Tal

experiência pertence à vida diária: Winnicott dá como exemplo olhar um quadro, ouvir uma música, compartilhar uma anedota, assistir a um jogo de futebol, vestir-se para uma ocasião especial. Na realidade, qualquer atividade pode vir a pertencer a esta área desde que seja colorida pela criatividade do indivíduo, seu sentimento de estar pessoalmente presente. (DAVIS, 1982, p.78)

Na medida em que possuem espaço para brincar, as crianças têm a possibilidade de elaborar as suas experiências, progredir no que se refere à continuidade dos processos de integração e de aquisição de confiança no próprio *self* e na continuidade da vida. O brincar é altamente benéfico porque desperta sensações no indivíduo que o tornam mais próximo da consciência de si mesmo, da realidade externa e da possibilidade de compartilhar experiências, ou seja, de viver.

O cuidado suficientemente bom proporcionado pelo ambiente aos indivíduos desde o período de gestação tem o potencial de estabelecer as bases para o funcionamento psíquico saudável. No entanto, como discutido acima, toda vez que expostos a uma intrusão demasiadamente grande, os mesmos tendem a sofrer rupturas na continuidade do processo de integração, sofrendo desintegrações, tornando-se vulneráveis ao sofrimento psíquico.

Ao voltarmos nossa atenção para o aspecto emocional de crianças na escola, é possível notar que muitas estão em estado de sofrimento, por ainda não terem conquistado a integração de modo suficiente e, conseqüentemente, não poderem usufruir da transicionalidade, nem enriquecer-se com o compartilhar de experiências pessoais e culturais. A dificuldade de integração pode ter diferentes origens, tanto extra-escolares, quanto escolares. O próprio processo de aprendizagem pode tornar a integração algo inatingível, na medida em que se apresenta como uma realidade extremamente difícil de compreender e incorporar. A organização escolar, via de regra, não tem sido pensada em termos do quanto aquele ambiente promove ou não a integração psíquica. Preocupada, em geral, com processos cognitivos e com a manutenção da disciplina, a instituição não se percebe como espaço potencialmente integrador. Muitas vezes, enquanto culpa a família por dificuldades que a criança enfrenta na escola, esta se esquece da possibilidade concreta que tem em mãos de oferecer ambientes mais integradores do que o encontrado pela criança no seio familiar e, portanto, de funcionar como um círculo social que protege e encoraja o desenvolvimento emocional e a integração psíquica dos alunos. Isso é constatado em todos os níveis de ensino, mas é tanto mais grave quanto mais novos são os alunos.

Na atual escola de nove anos, a instituição escolar recebe crianças a partir dos seis anos de idade. É sua responsabilidade acolher as necessidades

dessas crianças, dentre as quais a de ter à sua disposição um ambiente preparado para oferecer o que Winnicott (1975) chamou de espaço potencial, cujo maior representante é o brincar. Não o brincar atrelado aos jogos pedagógicos e aos objetivos estritamente educacionais. Mas um brincar livre e criativo, testemunhado por adultos capazes de empatia, capazes de dar suporte aos sentimentos de dependência e aos gestos espontâneos, e dispostos a contribuir com os processos de significação dessa experiência. Um brincar no interior do qual conflitos possam ser externalizados e enfrentados através de narrativas, do faz de conta, da dramatização, do olhar e de outras formas de comunicação.

Foi com o intuito de contribuir com um projeto de escola que se preocupe com sua função integradora, que surgiu o *Pedagogia, Letras e Dança*, apelidado desde o início de *Escola de nove anos*.

A estrutura do projeto

Participam do projeto a coordenadora (docente), a supervisora (diretora da unidade escolar parceira), duas doutorandas e 10 alunos bolsistas de graduação da Unicamp, sendo atualmente um aluno do curso de Letras e alunas do curso de Letras e de Pedagogia. Os bolsistas participam de reuniões semanais para estudo, sob a coordenação das doutorandas e da docente responsável. Estudam, particularmente, as contribuições de Donald W. Winnicott e Gilberto Safra sobre o lugar das relações de dependência/independência, o sentido da autonomia, o lúdico e a afetividade na infância, e o valor dos processos de identificação para o processo de integração e amadurecimento psíquicos, bem como para a aprendizagem. Simultaneamente, os alunos realizam observações em sala de aula e organizam, em cada classe, uma vez por semana, um ‘espaço para o brincar’, com duração de uma hora. Todo o espaço da sala é organizado com antecedência, especialmente para acolher essa atividade, com base no que propõe Luz (2009): as carteiras são distribuídas de modo a permitirem a livre circulação e a organização das crianças pelo chão, bem como para servirem como suporte para jogos de tabuleiros ou para a criação de cenários, como salas, quartos e cozinhas para as bonecas.

Dois grandes baús são levados à sala e as crianças são chamadas a escolher os brinquedos, uma a uma. Nesse momento, as crianças ou decidem brincar sozinhas ou se envolvem em brincadeiras compartilhadas espontaneamente. Embora a grande parte dos alunos usufrua da experiência plenamente, algumas apresentam dificuldades nessa que parece ser uma atividade natural. São

frequentes os casos de inibição no momento da escolha, dificuldade de inserção nos grupos, e dificuldade no próprio ato de brincar. Durante todo o tempo destinado ao 'brincar', os bolsistas se dedicam a ouvir as crianças e a brincar com elas, ajudando-as a brincar ou presenciando o brincar de modo que elas se sintam acompanhadas e acolhidas. Periodicamente, ocorrem reuniões com os professores da escola parceira para avaliar o projeto.

Algumas experiências vividas no PIBID

A seguir, serão apresentados três casos⁸ de crianças acompanhadas durante a experiência de brincar em sala de aula. Ressaltamos que, no momento para 'o brincar', todas as crianças estão em sala e participam da atividade. No entanto, o bolsista responsável procura se aproximar de crianças que apresentam dificuldades para brincar. Estas crianças são geralmente as que mais apresentam problemas de relacionamento e aprendizagem no período de aulas. A maioria brinca, a maior parte do tempo, tranquila, sozinha ou acompanhada por outras crianças. Onde não há espontaneidade ou confiança em brincar, ocorre a intervenção do organizador.

Luiza

Luiza⁹ é uma menina de dez anos, aluna do quarto ano da escola. Apesar de sua idade, Luiza apresenta algumas diferenças em relação às outras garotas de sua turma: ela é visivelmente mais alta e seu corpo já apresenta traços notórios da chegada da puberdade, como a presença de seios mais crescidos e uma cintura mais evidente. Por outro lado, muitas vezes, expressa conteúdos infantis em suas conversas, e imita a voz de bebês, quando quer pedir algo.

Os pais de Luiza são divorciados e ela mora com a mãe. Tem bastante contato com uma tia e uma avó, e com o pai e a madrasta aos finais de semana. Durante a tarde, fica sozinha em casa, pois a mãe trabalha. É possível afirmar que passa bastante tempo assistindo à TV ou navegando na internet, especialmente em redes sociais.

Na escola, é uma aluna que quase não falta às aulas, não destoa dos demais em escrita e leitura. No entanto, quando o assunto são números e operações

8 Cada uma das crianças foi acompanhada por um bolsista e os relatos remetem a dados obtidos nos encontros entre esses, a classe e o professor de sala, tanto nos períodos de observação, quanto nos horários para o brincar.

9 Todos os nomes foram trocados a fim de preservar a identidade das crianças.

matemáticas, tem bastante dificuldade. Essa dificuldade já ficou evidente logo no primeiro contato com a bolsista¹⁰, na sala de aula.

A relação de Luiza com a bolsista foi se estreitando aos poucos, de modo que a primeira começou a comunicar o quanto queria a presença da segunda. Sempre dizendo que precisava que a bolsista se sentasse ao lado dela, Luiza passou a ficar, em todos os recreios, sentada lado a lado com a bolsista. Relacionava-se bem com outras meninas e tinha algumas amigas na sala de aula. No entanto, nos momentos para brincar, apenas ficava perto das colegas, brincando em paralelo, sem fazer parte das brincadeiras das outras garotas. Eram evidentes tanto o medo que tinha de não ser acolhida por suas amigas, quanto a forte angústia que sentia ao ficar sozinha e não conseguir fazer parte do grupo.

Os excertos abaixo foram escolhidos por evidenciarem situações recorrentes nas diversas oportunidades de brincar. Nesse sentido, podemos dizer que são não apenas ilustrativos, mas representativos da realidade psíquica da criança citada.

Luiza e Jennifer pegaram as bonecas e itens de casinha. [...] Quando eu estava próxima a elas, Luiza me disse que a filha dela estava doente, com dengue. Disse também que criança dá muito trabalho, que ela não queria ser mãe, não.

Luiza brincava na carteira ao lado das meninas que estavam brincando de casinha e bonecas. Ela brincava de médico com as bonecas, enquanto as outras brincavam de mamãe e filhinha e de cozinheiras. Às vezes, chamava alguma das meninas para ser a mãe da boneca que ela consultava, e, em uma dessas vezes, ela disse: “Sua filha está doente, o coração dela está batendo fraco, não tem jeito, ela vai morrer”. Depois falou para mim que o bebê estava doente, com dengue. Mais tarde, chamou outra menina e disse: “Sua filha está com febre, tem que dar um banho de água fria para ela esfriar”. A garota respondeu que faria isso, então, Luiza disse, parecendo (ou fingindo parecer) indignada: “Está louca? Banho de água fria vai deixar o bebê mais doente. Você quer que ela morra? Ela vai morrer”. Luiza brinca de médico com uma boneca e com um celular. Ela liga para a Jennifer e diz: “Olha, mãe, sua filha está cheia de cáries, é falta de escovação”.

Luiza brinca com bonecas ao lado de outras meninas que também brincavam de boneca, mas as brincadeiras são independentes. Luiza me diz que está alimentando os bebês com água, ração de cachorro e carne crua.

A partir dos relatos acima, podemos perceber que Luiza convive com um temor referente ao funcionamento do corpo, um temor de que os órgãos adoeçam. A angústia relacionada ao adoecimento se soma à angústia em relação ao risco de morte, que parece iminente.

10 Bárbara Siminatti Santos.

As providências que Luiza sugere em suas brincadeiras estão associadas à negligência, humilhação e ao mal cuidar de alguém. Ela repete progressivamente falhas no cuidado ambiental. Considerando a afirmação “a integração também é estimulada pelo cuidado ambiental” (WINNICOTT, 1990, p.141), podemos perceber que há algo neste suporte ambiental que lhe impede de sentir-se cuidada e, portanto, integrada. Daí visualizarmos, nas brincadeiras, conteúdos que dizem respeito à manifestação e à elaboração da angústia relativa aos perigos que correm aqueles que não recebem cuidado adequado a suas necessidades. É provável que Luiza esteja comunicando algo sobre a experiência de seu próprio *self*.

O medo da morte está presente em cada um de nós, mas salta aos olhos no caso de Luiza. São notáveis não apenas a frequência e a intensidade com que tal medo aparece, mas, sobretudo, a fantasia subjacente de que os cuidados ambientais ou não sejam suficientes para evitar os riscos ou sejam eles mesmos responsáveis por provocar o pior.

O momento do brincar operou uma transformação bastante significativa e positiva em Luiza, o que nos levou a considerar bastante plausível a nossa hipótese de existência de um conflito relacionado ao seu crescimento e ao despertar de sua sexualidade, provavelmente permeado por fantasias assustadoras e pelo sentimento de não vir recebendo o suporte ambiental necessário a essas fases. O vínculo com a bolsista foi profundo e benéfico, de modo que, somado ao espaço que Luiza encontrou para brincar, permitiu que ela experienciasse e elaborasse esses conteúdos e ansiedades relacionadas ao seu crescimento. Essa oportunidade pode ser encontrada na descrição de um encontro ocorrido a duas semanas do final do segundo semestre de 2011.

Na hora do recreio, Luiza diz que vai brincar de pega-pega com as demais crianças e me pergunta se tudo bem se ela me deixar ali sozinha; eu digo que sim. Passados alguns minutos, volta choramingando, acompanhada de outra menina, que diz que Luiza tropeçou e caiu. Luiza chora, diz que a cabeça, o braço e a boca estão doendo muito. Quando eu a abraço e coloco-a sentada ao meu lado, começa a chorar muito. Muitas crianças passam e perguntam o que aconteceu.

De volta para a sala de aula, Luiza ainda chora, mas menos. Abre o caderno, tenta recomençar a tarefa de matemática, mas volta a chorar, dizendo da dor no braço, na boca, na cabeça, na perna. Pergunta-me se eu acho que ela quebrou alguma coisa e eu respondo que não. Digo que quando a gente quebra algo, a dor é diferente. Ela me conta que tem medo de apanhar da mãe. Fica chorando, abraçada por mim, até a hora de ir embora.

Mesmo que “a dor” por não conseguir enfrentar a lição de matemática ainda se confunda com a dor no braço, na boca e na cabeça, o fato de Luiza

poder falar de uma dor que sente no próprio corpo, em vez de falar da dor das bonecas, revela maior integração psíquica, uma vez que o conteúdo que desperta ansiedade foi identificado no próprio eu. Este evento traz maior percepção sobre si mesma e melhores condições de elaboração de ideias e sentimentos provindos desse eu.

Após este evento, algo de diferente ocorreu. Nos últimos dois encontros, Luiza se apresenta mais calma, tranquila. Ela ainda menciona dores que ficaram da sua queda, mas sempre enfatizando o fato de estarem melhorando. Ela também, pela primeira vez, se insere na mesma brincadeira das outras meninas, e já não traz mais os conteúdos de maus tratos com bebês. Ela até imagina que o bebê será alimentado com leite. Algo que indica que ter alguém acolhendo física e psicologicamente suas dores abriu-lhe novas possibilidades de se relacionar.

Nesta mesma semana, as crianças participaram de uma atividade em que deveriam escrever algo que haviam aprendido durante a aula sobre digestão. Luiza produziu o seguinte desenho:



Por fim, em uma conversa no último encontro, Luiza conseguiu falar sobre o medo que tinha, que é se transformar em uma mulher.

Começamos a trabalhar juntas na árvore e ela me perguntou sobre menstruação “você sabe aquela coisa que acontece para as mulheres?”. Ela disse que estava com medo e me perguntou se ela iria sentir dor: “não vai doer minha barriga?”. Então, ela me disse que a mãe dela já havia comprado absorvente – ela não se lembrava do termo e se referiu ao absorvente como “aquela coisa que a gente usa na calcinha”. Disse também que a mãe havia explicado como usar e dito que o comportamento dela deveria mudar, pois ela seria uma mocinha. A mãe ainda teria dito que depois que isso acontecesse com ela, não poderia mais deixar os

meninos ficarem passando a mão nela. Ela perguntou se ela teria que faltar na escola nesses dias e se poderia sair de casa. Disse-me que sentiria muita vergonha se alguém visse as roupas dela manchadas e disse que os meninos fariam piada dela. Ela disse por fim “tenho medo de menstruar [sic]”.

O vínculo criado entre Luiza e a bolsista permitiu a ela localizar as mudanças corporais que têm provocado medo e, sobretudo, permitiu a ela reposicionar os cuidados maternos que, pelas brincadeiras iniciais com as bonecas, mais pareciam ameaças. O fato de haver alguém junto dela nas oportunidades para brincar, alguém sensível às suas comunicações, pode ter permitido a ela expressar tudo isso de modo mais profundo. Luiza parece ter muito medo de crescer, e a percepção de sua precocidade em relação às colegas faz da chegada da menstruação uma experiência angustiante e solitária, que estava sendo vivida à margem, assim como sua posição nas semanas iniciais do brincar. A possibilidade de brincar e a confiança no adulto foram fundamentais para que seu sofrimento partisse de uma angústia intensa, mas difusa, sem fonte, nem alvo definidos, e rumasse para o próprio corpo e, daí, para a palavra. O medo de ser negligenciada pelos adultos nesse momento crítico foi atenuado pelo vínculo de confiança e pela empatia presentes nessa nova relação, mas o medo de crescer e se tornar adulta ainda persiste. Não por acaso, Luiza cometeu o ato falho de dizer “monstruar” - parece que crescer e tornar-se mulher é algo monstruoso, em outras palavras, ser adulto é tornar-se um monstro.

Podemos perceber que, durante os encontros, a garota percorreu um caminho em direção à maior maturidade emocional, e a área para ‘o brincar’ foi fundamental, pois nela Luiza encontrou material, tempo, espaço e escuta para transitar entre perceber o conteúdo de sua ansiedade como não fazendo parte de si mesma e reconhecê-lo como algo seu, o problema com o qual estava lidando, encontrando a si mesma.

Não por acaso, Luiza tranquilizou-se em sala, apresentando melhora significativa frente às tarefas escolares. Nos primeiros encontros, Luiza apresentava muita dificuldade com números e operações matemáticas, realizando apenas operações de adição e subtração com um algarismo. Ao longo das semanas de acompanhamento no projeto, passou a apresentar uma forte ansiedade, inclusive frente a essas tarefas simples que conseguia realizar. Era como se tivesse saído de um estado de anestesia que até então a impedia de sentir os efeitos de se encontrar tão aquém dos colegas ou das expectativas da professora. Nos últimos encontros, todavia, era evidente que aquele temor disseminado por todas as tarefas de matemática havia cedido. Embora as dificuldades permanecessem, elas estavam mais objetivamente ligadas à falta

de domínio das ferramentas necessárias para a resolução das operações. Nos dois últimos encontros, inclusive, Luiza foi capaz de se envolver na tarefa de matemática e até mesmo comemorar quando, sozinha, conseguiu resolver um pequeno problema.

Gabriel

O garoto aqui chamado de Gabriel está com oito anos e cursa o terceiro ano do ensino fundamental. Conhece as letras, pode copiá-las todas, mas não identifica o significado integral das letras juntas - a palavra - e, portanto, ainda não é capaz de ler. Segundo o bolsista¹¹, nos seus brincares Gabriel “viajava muito” na brincadeira com bonecos de índios, a ponto de responder com palavras desconexas e muito tímidas a qualquer pergunta sobre a brincadeira. Era uma grande dificuldade penetrar na brincadeira e no universo deste menino, tanto pelo bolsista quanto por seus colegas de sala. Durante as aulas, este aluno era muito agitado, disperso e raramente mantinha o seu corpo parado durante a aula.

O bolsista foi orientado a observar Gabriel mais cuidadosamente, procurando não inquiri-lo sobre o seu brincar. Parecia claro que ele ainda não seria capaz de narrar algo sobre a própria brincadeira e que essa expectativa do bolsista gerava alguma ansiedade no menino. A intervenção trilhou o caminho inverso: baseou-se na narrativa do bolsista ao garoto, a respeito das brincadeiras construídas por esse último. A ideia era fazer uso do que Archangelo (2007, p.346) chamou de *parroting*, dando forma aos elementos dispersos e fragmentados, reverberando para a criança o que se passava com ela, fornecendo um ambiente acolhedor, e, sobretudo, partilhando verbalmente com ela os elementos de sua experiência e história pessoal presentes na atividade de brincar. Portanto, em vez de indagar sobre o que se passava na brincadeira (coisa que Gabriel parecia não conseguir apreender em palavras, a ponto de comunicar ao bolsista), a atitude do bolsista passou a ser a de observar atentamente as brincadeiras e de descrevê-las de modo a torná-las apreensíveis pelo garoto.

Numa oportunidade, o bolsista narrou uma brincadeira criada por Gabriel com bonecos de índios e peças de um cenário de floresta. A cena o encantava e se repetia semanalmente. Ao ouvir a narração do bolsista, Gabriel se encheu de vida. Era evidente sua vontade de narrá-la por conta própria. Tentou, mas apenas proferiu palavras isoladas da história, sem ainda ser capaz de elaborar frases sobre ela. Embora aparentemente tímida, essa experiência

11 Ricardo Cesar Fabricio.

desencadeou um envolvimento maior de Gabriel nos relacionamentos, tanto com o bolsista quanto com os colegas que interagem com ele.

Com o tempo e o decorrer dos momentos para ‘o brincar’, situações que passavam despercebidas por Gabriel passaram a chamar sua atenção. Ele começava a ensaiar a sua participação nas brincadeiras em grupo, mas rapidamente retornava para a própria brincadeira. Numa ocasião, por exemplo, pegou a espada, um dos brinquedos favoritos dos outros meninos, mas rapidamente deixou-a de lado, voltando para a sua brincadeira com os índios.

Em uma oportunidade, quando o bolsista ajudava Gabriel a fazer o cabeçalho da escola, perguntou ao menino se havia feito a leitura do livro que estava em sua carteira. Gabriel respondeu que só havia olhado as figuras, e o bolsista se ofereceu para ler o livro para ele. Gabriel gostou da ideia.

O título do livro era “A Gritadeira”, de Sandra Aymone. Enquanto lia, o bolsista seguia com os dedos o texto de modo que Gabriel soubesse onde estavam escritas as palavras que estavam sendo lidas em voz alta. Inicialmente, Gabriel repetia cada palavra dita pelo bolsista, como um recurso para concentrar-se na história, participar da leitura e organizar os pensamentos. Numa análise mais cuidadosa, contudo, pôde-se perceber que esse recurso permitia a Gabriel viver a fantasia de estar sendo bem sucedido na ação de ler, o que seria fundamental para ele adquirir confiança no próprio *self* e confiança em sua capacidade de vir a aprender a ler.

Com o decorrer da história, Gabriel passou a pressupor o que estava escrito, baseando-se nas figuras. A participação dele foi estimulada de modo que ele passou a imaginar o que estaria escrito nas páginas, baseado na leitura das imagens. Ao término dessa leitura conjunta, ambos ficaram muito satisfeitos e ficou evidente a importância dessa atividade para Gabriel.

Numa ocasião posterior, o livro ‘O casamento da bruxa Onilda’, de R. Capdevila & E. Larreula foi lido para Gabriel. A dinâmica se repetiu, mas Gabriel já se mostrava mais organizado, concentrado, calmo e menos ansioso.

Com o passar dos brincares, o garoto incluiu-se na brincadeira com espada dos outros meninos. Essa inclusão, porém, não era de igual para igual. A Gabriel não era dado o mesmo direito de brincar com a espada, mas como cachorro, imitando a postura do bicho de ficar à espreita, rosnar e morder (pegar com as mãos, neste caso).

Num dos últimos brincares do semestre, alguns meninos perguntaram ao Gabriel: “*vamos brincar de cachorro?*”. O garoto respondeu positivamente e pareceu animado com a ideia. Contudo, durante a brincadeira, Gabriel

procurou o bolsista com o olhar, ansiosamente. Este, por sua vez, angustiado, percebeu que algo de errado e confuso ocorria, embora não fosse capaz de nomeá-lo naquele momento. A brincadeira de espada e de cachorro, como em outras ocasiões, começou a incomodar o restante dos alunos, que brincavam com outros brinquedos. O bolsista, então, passou a solicitar que os meninos se acalmassem, mas seus primeiros pedidos não foram atendidos. Quando a brincadeira estava prestes a ser convertida em pega-pega, o bolsista conteve Gabriel, que passava por ele. Segurou-o pelo braço para não permitir que ele saísse novamente e disse firmemente: pare! O menino parou de correr. O bolsista pediu então ao garoto que se sentasse para conversarem, ao que o garoto atendeu prontamente.

O bolsista perguntou a Gabriel se estava tudo bem. O menino ficou em silêncio, parecendo ter algo a dizer. O bolsista perguntou se ele não queria brincar de outra coisa. Inesperadamente, Gabriel pediu desculpas, e com uma grande angústia na voz e na expressão facial disse que os meninos o estavam provocando. Perguntou se podia brincar de outra coisa e o bolsista autorizou. Gabriel pegou os bonecos grandes e foi brincar sozinho, isolando-se como fazia antes de se incluir na brincadeira como cachorro.

Apesar de um desfecho não plenamente satisfatório, essa foi a primeira vez que Gabriel demonstrou claramente a sua angústia e revelou em palavras o conteúdo que o afligia. Gabriel sempre esteve à margem do restante do grupo, sempre brincou sozinho, e tinha dificuldade em explicitar verbalmente os conteúdos de suas brincadeiras. A brincadeira de cachorro foi a primeira que o incluiu no grupo, porém, em posição de inferioridade – de cachorro (os demais integrantes nunca revezaram com ele esta posição). Embora estar entre os meninos fosse desejo seu e uma conquista árdua nesse período, Gabriel foi capaz de reconhecer e de comunicar ao bolsista que aquela posição que lhe fora atribuída provocava nele tanta ou mais angústia do que permanecer no isolamento. Muito provavelmente, a revelação do menino só tenha sido possível em virtude do vínculo desenvolvido entre bolsista e ele, o qual perpassou em diversas ocasiões as atitudes de reconhecimento, organização e nomeação das experiências e das emoções decorrentes delas.

Podemos perceber que houve uma comunicação significativa, o que demonstra que Gabriel já habita um espaço potencial. Segundo Davis (1982),

[...] aqui a comunicação ocorre por meio da “mutualidade na experiência” ou a superposição de espaços potenciais, e as relações interpessoais podem atingir “uma riqueza e uma facilidade que trazem consigo uma estabilidade flexível à qual damos o nome de saúde”. (DAVIS, 1982, p.79)

Hoje é possível compreender Gabriel na comunicação de seus sentimentos e pensamentos dentro de uma brincadeira e fora dela. Como relata o bolsista:

O pedido de desculpas de Gabriel foi um imprevisto para mim, sentir remorso e achar que deveria me pedir desculpas foi completamente inesperado. Não conseguiria imaginar o menino que conheci há um semestre elaborar este pensamento. É surpreendente observar também que aquele menino anteriormente isolado, que não mantinha nem o contato olhos nos olhos por alguns segundos, que agia impulsivamente, sem olhar para o mundo exterior, na atualidade, antes de pegar impulso para correr ou movimentar-se na sala, olha para o meu olhar e procura na minha expressão se a atitude será encorajada ou desencorajada, aprovada ou desaprovada. Sinto como se o garoto procurasse na minha expressão como o mundo vê o que ele está prestes a fazer.

O menino apresenta melhora no controle de seu corpo bem como na concentração nas atividades escolares, distanciando-se do aluno que inicialmente era reconhecido como mal sucedido nos saberes escolares. Pode-se notar que Gabriel está desenvolvendo consciência de si mesmo, embora ainda precise de uma atenção especial na classe. Mas é evidente que agora se encontra mais preparado para aprender a ler e escrever.

Maiara

Maiara tem nove anos e está no terceiro ano do ensino fundamental. É uma aluna brilhante, participativa, ajuda os colegas nas tarefas e é por eles tida como referência. Essa menina não possui dificuldades para brincar e é a que estrutura as brincadeiras de casinha e restaurante, participando das duas brincadeiras simultaneamente. Isso é bem visível pelo papel de liderança que assume em ambas as brincadeiras: a mamãe e a chefe de cozinha. Nos dois papéis ela é brava, responsável e “mandona”. Esse comportamento se repete, aliás, fora das brincadeiras, como mostra o excerto do relatório sobre o primeiro encontro da bolsista¹² com ela.

Brincou durante todo o tempo de casinha, assumiu o papel de “mãe” e controlava a brincadeira. Reparei que sua postura na sala de aula em relação às colegas é semelhante: é sempre séria e responsável, chegando a dar bronca nas amigas.

Se por um lado ela edifica, cria situações, produz narrativas, inclui várias crianças nas brincadeiras, por outro, acaba por desestruturá-las quando as mesmas elaboram novas regras ou novos modos de organizar as situações dos quais ela discorda. Esse é o momento em que ou é do jeito que Maiara quer,

12 Francieli Caetano Del Gallo.

ou ela não brinca mais, e então ninguém mais consegue continuar brincando, pois a garota consegue deixar o grupo com medo, por conta de suas reações e de sua inflexibilidade.

Nos primeiros brincares, se não fosse do modo como Maiara queria, ela acabava por destruir toda a brincadeira, ficando muito emburrada e agressiva. O clima de discórdia incomodava o grupo e a bolsista, de modo que a partir do quarto encontro para ‘o brincar’, a bolsista começou a interferir, acalmando a menina:

Maiara esteve quase todo o tempo de cara fechada, parecendo emburrada. Fui para perto para saber o motivo de sua expressão. Entendi que duas meninas, que não queriam brincar de casinha, estavam brincando no local onde elas, geralmente, costumam armar a brincadeira. As outras meninas que iriam brincar com Maiara não queriam tirar as duas do local, queriam montar de uma forma diferente, com o que Maiara não concordava. Sugeri que montassem a casinha em outro canto da sala. Todas concordaram, menos Maiara. Por fim, ela cedeu e acabou brincando junto.

Na passagem citada, Maiara, apesar de insatisfeita, deu continuidade à brincadeira de forma tranquila, ao contrário de outras vezes em que não cedeu e acabou por dar fim a ela. Passados alguns encontros para ‘o brincar’, ocorreu mais uma vez de ela discordar do grupo e, além de desestruturar a casinha, saiu pela sala muito brava e bufando, atrapalhando os colegas e implicando com os que continuavam brincando. A bolsista foi conversar com ela, pediu que se sentasse e perguntou o que havia acontecido. Ela então contou que não queria mais brincar porque as meninas não a estavam “obedecendo”. A bolsista sugeriu que ela não desistisse de brincar naquele dia e que procurasse outro colega para brincar, já que não estava dando certo com aquelas meninas. Surpreendentemente, a sugestão foi aceita por Maiara e sua agressividade foi contida.

Maiara ficou, mais uma vez, muito brava ao querer organizar a brincadeira de casinha de um modo que as demais meninas não queriam. Fiquei assustada com suas bufadas. Começou a implicar com muitas crianças, só se acalmou quando conversei com ela. Depois disso, separou-se do grupo de meninas que não queriam “obedecer” e brincou com outra amiguinha, de salão de cabeleireiro.

Considerações finais

Este artigo procurou apresentar os fundamentos sobre ‘o brincar’ e sua relevância para o bom desenvolvimento emocional dos indivíduos. Procurou também descrever a experiência do PIBID em que essa atividade é propiciada

intencional e planejadamente no ambiente escolar, a partir da implantação e manutenção do espaço para ‘o brincar’. Os casos relatados revelam que, além dos efeitos positivos do brincar no curso do desenvolvimento de cada criança, o PIBID tem sido uma oportunidade para que futuros profissionais da educação aprendam a observar e a intervir em conflitos emocionais de crianças, os quais, via de regra, atravessam as atividades escolares e acabam por impor aos alunos dificuldades no relacionamento e na aprendizagem. Os bolsistas PIBID têm se tornado capazes de reconhecer angústias recorrentes e os efeitos positivos de uma atitude empática e de acolhimento à dependência que a criança apresenta em relação ao suporte ambiental propiciado na escola.

Esta discussão, portanto, assume uma posição diante da questão referente a ser ou não a escola um lugar onde as crianças tenham seus aspectos regredidos acolhidos, discussão esta que tende a localizar tal responsabilidade como da família ou de clínicas psicológicas. Assume que, no ambiente escolar, algo pode ser feito por essas crianças sem que se extrapole a responsabilidade da instituição e de modo a contribuir com o desenvolvimento da capacidade para aprender.

Referências bibliográficas

ARCHANGELO, Ana. A psychoanalytic approach to education: “problem” children and Bick’s idea of skin formation. *Psychoanalysis, Culture & Society*.2007.12, p. 332-348.

AYMONE, Sandra. **A gritadeira**. Ilustração de Carol Juste. [S.l.]: Modelo, 2009.

DAVIS, Madeleine & WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DIAS, Elsa. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LARREULA, Enric & CAPDEVILA, Roser. **O casamento da bruxa Onilda**. (4ª ed.) São Paulo: Scipione, 1992.

LUZ, Tagiane Maria da Rocha. **Apatia em sala de aula: um estudo de caso com base na teoria winnicottiana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2009.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio**. São Paulo: Sobornost, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

O PIBID e a licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas¹

Adriana Vitorino Rossi

Coordenadora da Área do subprojeto Química do PIBID-Unicamp
Instituto de Química da Unicamp

O PIBID e a Química

Retomar o documento de Ruiz, Ramos e Hingel (2007), que concretizou tantas inquietações e disparou diversas reações entre todos os agentes envolvidos nas questões educacionais no Brasil, por um lado é desalentador, pois parece consensual que continue faltando professores nas escolas brasileiras; mas, por outro lado, de forma positiva, permite constatar que houveram avanços e algumas implementações do que se apontou indispensável em termos estruturais como a criação de bolsas de incentivo à docência. De certa maneira, podia ser reconhecido o que viria a ser o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, o PIBID, agora já estabelecido nacionalmente e em franca expansão com um salto de pouco mais de 3.000 bolsas no primeiro edital em 2007, para universidades federais, com foco no ensino médio de Física, Química, Biologia e Matemática, chegando a mais de 41.000 bolsas em 2012, com editais que envolvem instituições públicas e privadas em todas as áreas e nos diversos níveis de ensino, incluindo a educação indígena e no campo (NEVES, 2011; CAPES, 2010). Há poucos paralelos em alcance e ritmo de crescimento de um programa de financiamento público para projetos envolvendo as licenciaturas no Brasil, o que merece análises cuidadosas para otimizar o seu rendimento e contribuir para garantir a sua consolidação a longo prazo. É incontestável que o

¹ Artigo reproduzido de **Química Nova na Escola**, v.35, n.4, novembro de 2013, p.255-263, sob permissão da Sociedade Brasileira de Química.

PIBID vem preencher uma lacuna de financiamento a atividades diferenciadas para a formação de professores e deve, portanto, sensibilizar a comunidade acadêmica para um envolvimento responsável na elaboração e execução de projetos consistentes de modo a contribuir positivamente com o aprimoramento da formação de professores e a expansão do número de egressos.

No que diz respeito ao financiamento de atividades desenvolvidas nas universidades onde a pesquisa tem forte impacto na captação de recursos, surgem efeitos no meio acadêmico que direcionam a atenção e acabam caracterizando o foco das ações. Assim, são estabelecidas certas peculiaridades de algumas instituições de ensino superior que trazem desdobramentos para os cursos oferecidos. Como exemplo, apresentamos alguns dados do Instituto de Química da UNICAMP, IQ-UNICAMP, para contextualizar a inserção do subprojeto Licenciatura em Química nos projetos PIBID da UNICAMP.

A questão pragmática é como se insere uma proposta de fomento à formação de professores de Química, com financiamento específico para execução de projetos envolvendo licenciandos, professores da escola pública e docentes da universidade, num contexto institucional com ênfase na pesquisa química.

O cenário de desenvolvimento científico e tecnológico da Química desde a criação do IQ-UNICAMP em 1967 inclui avanços acompanhados com destaque positivo e reconhecimento internacional de trabalhos do corpo de docentes e discentes deste instituto (NASCIMENTO, 2007). As características peculiares de forte envolvimento com a pesquisa científica, que inclusive balizaram a criação da UNICAMP em 1966, sob a regência do Professor Zeferino Vaz (GOMES, 2006), são notáveis até os dias atuais, quando a nossa produção científica representa cerca 15 % da produção brasileira, de acordo com dados do Times Higher Education (THE, 2012). Isso garante condições de excelência de atuação em diversas áreas, como a Química, de tal forma que o ensino, desde o nível de graduação, é fortemente engajado com a pesquisa científica, articulada também nas estratégias de formação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Alguns egressos da pós-graduação do IQ-UNICAMP compõem fração significativa dos quadros docentes de diversas universidades públicas, com representativa contribuição para a constituição do grupo atual de pesquisadores químicos do Brasil. Tradicionalmente, do total de mais de 1500 os egressos da graduação, os bacharéis representam pelo menos 90 % dos estudantes formados nos cursos do IQ-UNICAMP (BUFFON, 2012), que em 2012 constituíram 70 vagas no diurno e 40 vagas no noturno, além das 30 vagas da Licenciatura

Integrada Química-Física da Faculdade de Educação da UNICAMP, em parceria com o IQ-UNICAMP e o Instituto de Física Gleb Wataghin – UNICAMP (UNICAMP, 2012). Na década posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394-96 (BRASIL, 1996), que instituiu a obrigatoriedade do título de licenciatura para todos os professores em exercício, houve um grande afluxo de ex-estudantes do IQ-UNICAMP que reingressaram para conclusão da modalidade licenciatura no curso diurno. Nesse período, o número de licenciados formados cresceu, mas ainda representou uma fração minoritária do total dos químicos formados na UNICAMP, talvez nunca superior a 20 % (BUFFON, 2012). Infelizmente, esse número de professores de Química formados pelo IQ-UNICAMP é uma contribuição muito tímida considerando o cenário de problemática carência de professores de Química no Brasil, em torno de 24.000 em 2007 de acordo com os dados apresentados por Ruiz, Ramos e Hingel (2007).

Em termos nacionais, a comunidade universitária está plenamente familiarizada com os programas oficiais de financiamento de projetos, incluindo bolsas com verbas da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento – CNPq, além de outras agências federais e estaduais quando o foco é a pesquisa científica, mesmo que os montantes disponibilizados não atendam a todas as demandas. A inovação representada pelo PIBID desde a sua criação é de grande impacto, mas, de certa forma, ainda não pode ser considerada completamente assimilada e incorporada por toda comunidade universitária, pouco habituada a focalizar com atenção os cursos de licenciatura coexistentes com os respectivos bacharelados. Nesse contexto peculiar, o PIBID chegou à UNICAMP com o Edital PIBID 02/2009.

A abertura para a participação de universidades estaduais em projetos do PIBID, com o Edital PIBID 02/2009, representou um marco na busca pela valorização da licenciatura em nossa instituição. O projeto institucional “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública”, com 6 subprojetos da UNICAMP envolvendo as licenciaturas 1) Integrada Química-Física e Ciências Biológicas; 2) Química; 3) Física; 4) Sociologia; 5) Letras; e 6) Educação Física, Artes, Pedagogia e Geografia, oportunizou o destaque das licenciaturas em um patamar de reconhecimento positivo na universidade. Houve muitos desafios que serviram para estimular novas propostas além de fortalecer outras, o que estimulou manter a nossa inserção no projeto institucional da UNICAMP para o Edital PIBID 01/2011, “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria”, também

composto por 6 subprojetos, com participação das seguintes licenciaturas 1) Pedagogia, Letras e Dança; 2) Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e História; 3) Geografia; 4) Letras; 5) Química; 6) Ciências Biológicas e Licenciatura Integrada Química-Física. (PRADO e AYOUB, 2011)

A proposta em execução

A formação de professores de Química na UNICAMP ocorre no contexto institucional de forte ênfase e destaque da pesquisa científica na área de Química e tem a perspectiva de indispensável contribuição para formar mais professores de Química para as escolas brasileiras, já que os estudantes da UNICAMP vêm de praticamente todo Brasil. Isso orientou a elaboração de nossa proposta para o PIBID, buscando enfatizar as práticas educativas que constituem a atuação profissional do professor na escola para serem conhecidas, entendidas, vivenciadas e aprimoradas coletivamente a partir do embasamento teórico que fundamenta o projeto político pedagógico do nosso curso de licenciatura (IQ-UNICAMP, 2011). Pretendemos também provocar nos estudantes o interesse e fortalecer o propósito de ser professor, com a opção pela Licenciatura em Química no curso de Química, do período diurno, e no curso de Licenciatura Integrada Química-Física, do período noturno.

Como é inerente aos projetos do PIBID, a oportunidade ímpar de acesso organizado e contínuo à escola para vivenciá-la de forma plena e efetiva, com o acompanhamento competente e planejado de professores atuantes que se juntam ao projeto PIBID para a supervisão dos licenciandos, representa o diferencial de impacto para orientar opções profissionais. Surgem assim circunstâncias favoráveis para a (re)descoberta da potencialidade da escola como campo de trabalho, pesquisa e aprendizado para os licenciandos, o que é imprescindível neste contexto de carência de professores de Química.

Com o PIBID, a escola é fortalecida como espaço de profissionalização e com a valorização da experiência docente dos professores em exercício nesses espaços. Juntando-se às possibilidades de ação exploradas com criatividade nos estágios curriculares obrigatórios da licenciatura, que sempre existiram e constituíram interações produtivas e válidas do licenciando com a escola, a interação com a escola que se constrói a partir do PIBID pode ser mais extensa, profunda e efetiva porque não se limita à efêmera presença do licenciando na escola nos horários de estágio junto a um professor que não compartilha ativamente o processo de formação desse licenciando.

Considerando a diversidade de contextos, o cotidiano da escola pública tem algumas características comuns que incluem certas dificuldades recorrentes como salas de aulas com pouca infraestrutura diferenciada e grande número de estudantes, em geral desinteressados. Mas a escola pública também abriga exemplos de propostas educativas de sucesso, criatividade e senso prático desenvolvidas por professores e gestores pró-ativos, que podem oferecer contribuições decisivas para a formação dos novos professores. Sob esse argumento, optamos pela interação com escolas públicas típicas da rede pública estadual de São Paulo, localizadas em regiões de periferia da cidade de Campinas-SP, com alto número de estudantes, e com questões delicadas relacionadas ao desempenho e ao contexto social. Dentre as escolas, uma apresenta o resultado de IDEB entre os dez piores da cidade e outra é centro estadual para educação de jovens e adultos com atendimento individualizado, que representa um espaço diferenciado positivamente para a atuação do professor e intervenção efetiva da escola pública, decorrentes da demanda social e das peculiaridades de estratégias necessárias para atingir de maneira eficiente o alunado que busca essa forma de escolarização. O aceite dos gestores dessas escolas para participarem do PIBID representou uma abertura positiva que pode trazer contribuições para aprimorar a licenciatura e gerar, em contrapartida, desdobramentos favoráveis para as relações nas escolas a partir das ações desenvolvidas coletivamente pela equipe de supervisores e licenciandos, no contexto de suas comunidades que envolvem cerca de 1500 estudantes em nosso projeto.

Uma característica desfavorável que aflige quase todos os professores de Química relaciona-se com a carga horária destinada para cobrir o conteúdo potencialmente adequado para o ensino médio, em geral considerada menor que o desejável. Isto torna as reflexões sobre currículo e planejamento de ensino muito relevantes, sendo importante citar que a rede pública paulista tem o Currículo Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) que está nas escolas desde 2008, quando a então Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi introduzida. Como se trata de uma realidade da prática docente nas escolas públicas estaduais, semelhantes àquelas que integram nosso projeto do PIBID, optamos por explorar a sua potencialidade, já que isto deve ser praticado nessas escolas. Essa potencialidade também contribuiu para tornar natural a inserção de nossa proposta, buscando minimizar o comprometimento do planejamento escolar decorrente da integração dos bolsistas de iniciação à docência (ID), supervisionados pelos professores bolsistas no cotidiano da escola durante o período regular de aulas, como foi a nossa opção de ação. O currículo paulista vem acompanhado de material didático de apoio (SÃO PAULO, 2009a, 2009b)

que inclui, dentre outros itens, sugestões de experimentos para serem realizados durante as aulas.

Dinâmica de atividades

Consideramos: a) a relevância de aprimorar a formação de licenciados em Química; b) a necessidade de estímulo à opção pela docência e o fomento ao crescimento do número de novos professores; c) o potencial de ações de parceria universidade/escola para melhorar a qualidade do ensino de Química; e d) a valiosa e insubstituível experiência de professores em exercício nas escolas públicas. Assim, a partir da vivência do cotidiano da escola, pretendemos: i) inserir, de forma contínua, licenciandos em Química no campo de ação dos professores, com ênfase na experimentação como ferramenta didática a ser promovida como prática docente regular para aplicação no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA), e ii) subsidiar a contextualização de conteúdos a partir de produção de material envolvendo história da ciência e atualidades científico-tecnológicas.

O planejamento das atividades visou introduzir os licenciandos na prática docente com a adequação, o planejamento e a execução de experimentos didáticos de forma reflexiva, para fomentar a sua aplicação com objetivos pedagógicos definidos (GIORDAN, 1999; GALIAZZI e GONÇALVES, 2004) e em formato ajustado aos espaços disponíveis (laboratórios ou salas de aula) e à infra-estrutura da escola, com uso de reagentes de baixo custo, baixa toxidez e geração de resíduos de fácil descarte. Além das atividades locais nas escolas, o grupo de licenciandos e supervisores interagiu em reuniões presenciais, realizadas na Universidade para compartilhar as vivências, discutir aspectos didáticos e conceitos químicos abordados nas escolas e relacionados com a temática do material sobre história da ciência e atualidades científico-tecnológicas.

Um dos focos de atenção envolveu as sugestões experimentais do material didático oficial da rede do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009a) e os bolsistas participaram inclusive da fase de organização material das atividades, com levantamento descritivo (quantidades e custos) dos materiais e reagentes para as aulas planejadas. Foram vivenciadas as diferentes etapas de planejamento e execução dos experimentos didáticos, devidamente ajustados para o contexto de cada unidade escolar, com algumas versões executadas pelos estudantes e outras demonstrativas, incluindo repetições com turmas diferentes que geraram receptividades diversas que foram úteis para discussões e reflexões a respeito da potencialidade da experimentação como recurso didático

e como isso pode ser avaliado. Pode-se considerar que a partir dos grupos de licenciandos e supervisor em cada escola, estabeleceu-se um processo produtivo de participação na prática docente que oportuniza uma visão mais completa das relações de ensinar e aprender, à semelhança do resultado positivo da interação de grupos pequenos em atividades didáticas para aprender ciências que os insere na prática científica, como apontam Reigosa-Castro e Jiménez-Aleixandre (2000).

Outro foco de exploração de experimentos didáticos, com abordagem mais ampla, iniciou-se com a escolha de um tema pelo grupo a partir de argumentações que propiciaram reflexão sobre currículo e experimentação: “transformação química”. Discussões coletivas apontaram a versatilidade de materiais de uso doméstico e o grupo elegeu *Sólidos Brancos e Líquidos Incolores* para o desenvolvimento de propostas individuais de experimento, em formato livre no que dizia respeito à profundidade de abordagem, estratégia de aplicação (demonstrativo ou não), documentação (roteirizado ou não) e avaliação (relatório ou não). As produções individuais foram socializadas e discutidas coletivamente de forma a valorizar as individualidades e contornar eventuais aspectos problemáticos para a viabilizar sua aplicação nas escolas.

Durante as reuniões coletivas, as manifestações dos licenciandos ID e dos supervisores apontaram para a necessidade de vivenciar a experimentação na escola de forma plena e não apenas esporádica a fim de constituir contribuição na formação dos futuros professores. Isto trouxe indicativos de aspectos do projeto pedagógico da licenciatura que merecem ser (re) discutidos institucionalmente em outra oportunidade.

Como produção material resultante das atividades coletivas do grupo, elaboramos uma versão coletiva da proposta experimental *Sólidos Brancos e Líquidos Incolores*, que emprega açúcar e fermento químico, água, vinagre de álcool e soda limonada, e produzimos uma montagem simples e acessível para testar a condutividade elétrica de diversos materiais, descrita na Figura 1, que passou a ser usada nas aulas das escolas do projeto. Esta montagem e a proposta experimental foram apresentadas e aplicadas com um grupo de 50 professores de Química de escolas públicas, que participaram do evento *Química em Ação - Professores*, de 18 a 22 de julho de 2011. O *Química em Ação* é um programa da Coordenadoria de Extensão do IQ-UNICAMP, criado em 2009 e que integra o *Programa Novos Talentos* da CAPES, com programação de atividades durante uma semana para estudantes do ensino médio de escolas públicas. Em 2011, foi organizada uma edição especial para professores de Química de escolas públicas de Campinas e cidades da região.

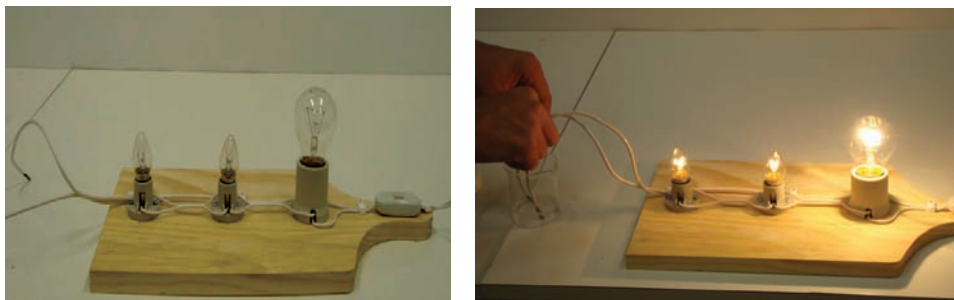


Figura 1 : Montagem para experimentos didáticos sobre condutividade elétrica, montado a partir dos trabalhos do Grupo PIBID do Instituto de Química da UNICAMP

Toda a produção dos licenciandos acompanhados e orientados pelos supervisores e a coordenadora foi registrada em textos compartilhados e atualmente em fase de disponibilização pública. Também foram organizadas oportunidades de interação extra-classe dos bolsistas ID com os estudantes para atendimento em plantões de dúvida organização de gincanas e feiras de conhecimento, uma delas realizada com estratégia planejada para incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na escola de EJA. Resultados favoráveis dessa feira com participação dos bolsistas ID, realizada em novembro de 2011, foram comentados por Silva *et al* (2012) e devem subsidiar novas discussões em nosso grupo e fomentar a reedição do evento na escola, com maior envolvimento do seu corpo docente.

Outro foco de ação do projeto relaciona-se com a elaboração de pesquisa de conteúdo, para produção de material escrito e organização da oralidade para aulas e seminários. Essa produção foi pensada para ser socializada com outros professores nos espaços coletivos das escolas e com outros interessados em reuniões abertas, organizadas com o propósito de integrar os bolsistas ID com outros professores para expandir as suas vivências profissionais e o alcance do projeto, atingindo dessa forma outros professores e escolas na troca de vivências profissionais para articulação e priorização de conteúdos, avaliação de viabilidade e adequação do material produzido. Esta ação oportunizou a discussão de questões de transposição didática que têm pouco ou nenhum outro espaço formal para serem vivenciadas e também permitiu retomar alguns conceitos químicos, tendo sido muito destacada por bolsistas ID e supervisores que espontaneamente apontavam a sua relevância e a solicitavam com frequência. Isto sugere que ainda há forte preocupação conteudista para ensinar de Química e isto nos faz refletir sobre a contribuição das disciplinas regulares da licenciatura para a formação dos futuros professores.

Na perspectiva de estender a cobertura de nossas ações, no contexto atual de acessibilidade, por iniciativa dos licenciandos, foi criado um *blog* que pode ser acessado em <http://pibidunicamp.blogspot.com>, para socializar as nossas atividades e produções, inclusive para contribuições de aprimoramento.

A Tabela 1 descreve parte do material que já foi desenvolvido pelos bolsistas: textos e apresentações sobre temas de atualidades científico-tecnológicas, roteiros para experimentos e vídeos para aulas. Embora o material esteja constantemente em fase de aprimoramento, ele se encontra disponível para acesso a partir do nosso *blog*, onde também há vídeos que registram as palestras dos bolsistas no evento *Conversa sobre Química*. Também serão disponibilizados os trabalhos do grupo apresentados em eventos (CALIAN *et al.*, 2012; CARCAIOLI *et al.*, 2012; PETTERMAN e ROSSI, 2012; SILVA e ROSSI, 2012; SORIA *et al.*, 2012; ZANINI, 2012).

Como parte planejada das atividades, estava incluída a socialização das produções dos bolsistas ID com estudantes e professores num evento público: *Conversa sobre Química*, como foi nomeado pelo grupo. Inicialmente, buscamos realizar a *Conversa sobre Química* em espaço de uma das duas Diretorias de Ensino de Campinas, que são os órgãos regionais administrativos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde também ocorrem atividades de formação continuada de professores da rede pública estadual, buscando aproximar professores e licenciandos, escola e universidade. Diante de dificuldades para sediar o evento em espaços das Diretorias de Ensino, optamos por sua realização nas instalações do IQ-UNICAMP, onde já são organizadas outras atividades para professores de Química: o SIMPEQ – *Simpósio de Profissionais do Ensino de Química*, criado em 2001 e que terá a 11ª edição anual em outubro de 2012 (SIMPEQ, 2012); e o *Química em Ação - Professores*. Finalmente, em 21/03/2012, aconteceu a primeira *Conversa sobre Química*, cujo convite para os professores destacava o nosso interesse em trocar experiências profissionais num espaço onde eles eram esperados para contribuir de forma ativa e voluntária. Tentamos discutir a Química e a Escola sob aspectos bem diversos, com falas dos bolsistas ID sobre Energia Nuclear, Cores, Anticoncepcionais e Descarte e Tratamento de Resíduos e manifestações de todos os participantes [professores de Química de escolas públicas (e uma particular) das cidades de Campinas, Jundiaí e São Paulo] durante mais de três horas de interação espontânea e construtiva. A Figura 2 ilustra os diversos momentos do evento, no qual os participantes demonstraram comportamento ativo, com grande envolvimento nas conversas que geraram discussões até acaloradas sobre alguns temas, principalmente sobre a prática de

experimentos nas aulas e a destinação dos resíduos gerados. Embora não tenha sido empregado nenhum instrumento formal de avaliação, as manifestações espontâneas dos participantes e a dinâmica ativa das discussões entre todos apontaram aspectos positivos e favoráveis da ação, que pretendemos seja reeditada. Esporadicamente, houve a expressão de concepções alternativas relacionadas com alguns conceitos químicos que, de forma construtiva e amistosa, foram discutidas de forma natural e sem que tenha sido notado qualquer tipo de constrangimento. De modo geral, pode ser notado grande interesse dos professores participantes para exporem as suas práticas docentes, com desprendimento e abertura para receber sugestões dos colegas, indicando sentirem-se acolhidos e confortáveis no grupo, o que foi gratificante para todos os integrantes do projeto.



Figura 2: Registros da “Conversa sobre Química”, realizada em 21/03/2012 pelo Grupo PIBID do Instituto de Química da UNICAMP, com alguns membros reunidos na última foto.

Tabela 1: Temas desenvolvidos pelos bolsistas em textos, apresentações multimídia, roteiros para experimentos que podem ser acessados *online* a partir do blog do Grupo PIBID do Instituto de Química da UNICAMP.

Tema	Link
Alimentos Industrializados	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A1.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T1.pdf
Anticoncepcionais	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A2.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T2.pdf
Catalisadores	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A3.wmv
Colesterol	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T3.pdf
Descarte de Resíduos Químicos	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A14.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T9.pdf
Doping	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A4.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A5.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T4.pdf
Energia Nuclear	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A6.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T5.pdf
Condutibilidade	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A7.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E1.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E2.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E3.pdf
Malária	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T6.pdf
Mol	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A8.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A9.wmv
Nanotecnologia	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A10.pdf
Pigmentos e Cores	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A11.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T10.pdf
Protetor Solar	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A12.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/textos/T7.pdf
Quimioterapia	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A13.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/apresentacao/A13.pdf
Sólidos Brancos e Líquidos Incolores	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E9.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E10.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E11.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E12.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E13.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E14.pdf

Sólidos Brancos e Líquidos Incolores	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E15.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E16.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E17.wvm http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E18.pdf
Transformação Química	http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E4.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E5.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E6.pdf http://www.gpquae.iqm.unicamp.br/experimentos/E7.pdf

Entre futuros professores e professores em exercício: resultados vivenciados

A dinâmica de trabalho para desenvolver um projeto do PIBID permite construir um espaço coletivo onde licenciandos, professores e agentes de formação de novos professores podem atuar de forma integrada e simbiótica. As diferentes visões, expectativas e contribuições de cada segmento representam subsídios para refletir sobre propostas para ensinar e aprender Química, revisar e buscar aprimorar práticas docentes consolidadas ou clássicas, inovar e discutir conceitos químicos e educacionais de forma integrada e contextualizada. Esta imersão no que é ser professor atinge todos os envolvidos: licenciandos, supervisores e coordenadores, levando os efeitos dessa interação para os seus segmentos de atuação com os prováveis e possíveis desdobramentos favoráveis em termos de atuação, opção e aspirações profissionais, incluindo questões de formação inicial e continuada.

De forma intencional, a licenciatura tornou-se objeto de reflexão de um coletivo através do qual as perspectivas distintas de agentes originalmente formadores (docentes da licenciatura), formados (professores em exercício na escola) e em formação (licenciandos) trazem contribuições que podem ser úteis para fomentar discussões, propostas e ações futuras para ajuste e/ou reformulação e/ou (re)afirmação de seu projeto político pedagógico. Pontualmente, vale destacar que importantes questões relacionadas com transposição didática surgiram de forma natural a partir da vivência da sala de aula e contextualizaram a sua abordagem para os licenciandos de forma plena. Como integram formalmente a proposta do projeto, as discussões relacionadas com a aplicação didática de experimentos para o ensino de química, ainda sub-aproveitado nas atividades curriculares de nossa licenciatura, encontraram espaço adequado no PIBID, pois resultaram de vivências práticas não isoladas e coletivamente discutidas, contando com a indispensável competência do professor em exercício na sala de aula do ensino médio como agente articulador estratégico.

O entrosamento dos membros do grupo foi percebido como crucial para revelar competências e habilidades de cada um, principalmente para a (re) descoberta do potencial profissional dos supervisores que, pela intensidade de sua prática docente diária, pode carecer de estímulos motivacionais externos para (re)afirmar a sua potencialidade. Em nosso grupo merece ser destacado o envolvimento de uma supervisora com vários anos de exclusivo exercício do magistério na escola pública, quase condicionada aos limites de sua sala de aula e que se (re)descobriu apta para contribuir de outras formas, revelando-se excelente parceira de trabalho; criativa, acessível e eficiente. Este notável crescimento de auto-confiança e autonomia docente, decorrente do envolvimento no projeto do PIBID, é um aspecto que merece ser destacado, pois representa uma contrapartida favorável em termos de formação continuada de professores que se viabiliza através do PIBID.

Entre os licenciandos que se integraram ao nosso subprojeto, há perfis distintos de origem, desempenho e expectativas que, por um lado enriquecem o grupo pela pluralidade das experiências e, por outro, representam um desafio adicional devido ao constante esforço para envolvê-los de forma efetiva e prolongada. Como já foi citado, esses licenciandos estão inseridos num contexto acadêmico com forte ênfase na pesquisa química, diversas opções de bolsas de iniciação científica e estágios remunerados e, em geral, cursam a licenciatura paralelamente ao bacharelado ou bacharelado tecnológico. Em nosso grupo, há egressos da escola pública e oriundos de diversas cidades e estados do Brasil. Apesar dessa pluralidade, ao participarem do PIBID, é notável constatar que todos são modificados, em algum nível, pela interação vivenciada com os demais membros do projeto, principalmente com os estudantes da escola pública. Para detalhar as impressões de alguns bolsistas ID, apresentamos as seguintes questões que foram respondidas voluntariamente e na íntegra por oito licenciandos, metade deles egressos da escola pública.

- O que você esperava com sua participação no PIBID, explicando se suas expectativas foram ou não alcançadas.
- Conte se participar do PIBID motivou você a ser professor ou não.
- Resuma como você entende o PIBID. Explique o que você pensa da continuidade de projetos PIBID na UNICAMP.
- Apresente aqui qualquer manifestação que você julgue oportuna.

De modo geral, as expectativas desses bolsistas ID relacionaram-se com contribuições para sua formação como professores e também com formas de cooperação com a escola pública. Participar das atividades do PIBID na escola,

na abordagem prática de nossa proposta, foi destacado positivamente por todos, servindo para motivá-los a ser professor. Por outro lado, para 37,5 % dos bolsistas, vivenciar o cotidiano da escola pública com todas as suas dificuldades e a falta de valorização salarial podem impedir a sua opção pelo magistério. Isso é grave e dificilmente pode ser superado com ajustes no projeto ou no programa enquanto não acontecerem modificações do cenário externo, pois é inegável que os licenciandos buscam uma boa colocação profissional associada com expectativas de ascensão social. Sobre como o PIBID é entendido, as manifestações dos bolsistas reforçaram uma visão de programa comprometido com a escola pública, que identificaram como merecedora de atenção e ações especiais, como pode ser notado nas palavras de alguns bolsistas, transcritas na sequência.

Entendo o PIBID como um projeto que visa levar o estudante universitário para além das portas da Universidade, estabelecer relações reais entre educadores e educandos. Discutir educação é sair do ambiente acadêmico, viver educação de fato e voltar à academia para discussão, pois este é o local para tal; isso o PIBID consegue proporcionar; confronto de ambientes, olhares distintos e discussão baseado em fatos reais e não apenas suposições. (*sic*) (Bolsista 1)

[...] poderíamos ser um pouco mais agressivos no sentido de intervir na educação, alguma coisa que possa fazer um mover maior na vida daqueles alunos. (*sic*) (Bolsista 2)

Considerando o caráter inédito do PIBID para financiar atividades específicas para licenciandos, todos os bolsistas apontaram ser necessário garantir a continuidade de projetos PIBID envolvendo a licenciatura em Química na UNICAMP para sua valorização, o que ocorre em outras poucas oportunidades institucionais. Essa ideia foi assim destacada por outro bolsista:

[...] é visível como há um certo preconceito com a licenciatura e o PIBID pode ajudar a quebrar essa visão e incentivar alunos a ao menos experimentarem um pouco desse mundo. (*sic*) (Bolsista 3)

Dificuldades e perspectivas

É comum enfatizar aspectos positivos e favoráveis na descrição de novas atividades profissionais, principalmente quando vêm atender necessidades específicas dos agentes envolvidos. Isso tem um efeito revigorante diante das dificuldades que, não se pode negar, acompanham a maioria das iniciativas de ação no trabalho docente. Com o nosso subprojeto do PIBID isso não é diferente. Desde a fase de organização da proposta inicial, passando pela fase

de implementação administrativa interna e externa do projeto, para chegar finalmente às etapas de execução das atividades e condução da proposta, houve incertezas, falhas e dificuldades, algumas delas persistentes, conforme comentadas a seguir.

Há enorme dificuldade de compatibilizar horários de todos os membros do grupo para a realização de indispensáveis reuniões coletivas que são o espaço de socialização das experiências, avaliação e reprocessamento das ações, principalmente porque atuamos em várias escolas com características próprias que merecem ser compartilhadas. Também é complicado ajustar horários para as atividades nas escolas onde a carga de aulas de Química é pequena e os bolsistas têm aulas nos três períodos, pois são estudantes dos cursos diurno e noturno e, independentemente disso, em caso de reprovação, podem matricular-se em disciplinas de qualquer período em semestre posterior. Quando se considera que os horários dos bolsistas mudam semestralmente e dos supervisores anualmente, essas dificuldades de ajustes de horários de atividades nas escolas ficam ainda mais acentuadas e representam aspectos problemáticos para a execução do projeto. Outro aspecto complicador relaciona-se com a grande concorrência de oferta de bolsas e estágios para os estudantes do IQ-UNICAMP. Isso dificulta encontrar interessados aptos para serem integrados ao projeto, mesmo quando há voluntários com impedimentos legais para o recebimento da bolsa, pois não podem estar vinculados devido a questões institucionais (seguro para as atividades acadêmicas fora da universidade).

É fato que faltam professores de Química no Brasil a despeito de inúmeras iniciativas para tentar reverter a situação, como por exemplo a abertura de novos cursos de licenciatura. Também há dados (RUIZ *et al*, 2007) indicando que muitos licenciados não vão para as escolas, o que agrava a situação. Portanto, todas as propostas coerentes que visem estimular a opção profissional pela licenciatura devem ser estimuladas e o PIBID cumpre esse objetivo de forma plena.

A despeito de dificuldades pontuais, os resultados deste subprojeto são muito positivos, pois o envolvimento de pessoas com perfis distintos e em diferentes momentos de formação profissional cria um ambiente de trabalho estimulante, criativo e produtivo, com possibilidade de desdobramentos favoráveis diretos no aprimoramento do curso de licenciatura, como em nosso caso, o que deve favorecer a formação dos futuros professores, sendo, portanto, indispensável buscar condições para manter propostas ativas de projeto do PIBID para a Licenciatura em Química. Mesmo em contextos de baixo número

de licenciandos, o PIBID é indispensável para a formação de novos professores porque representa uma forma efetiva de estímulo à opção pela Licenciatura em Química, principalmente quando ela existe como modalidade de curso. Sem isso, existe a tendência de se estabelecer um círculo vicioso de baixo número de professores de Química devido ao pouco interesse pela licenciatura que, por sua vez, pode reduzir o acesso institucional a programas como o PIBID, reduzindo estímulos à opção pela licenciatura, o que pode, como consequência, reduzir o número de professores formados.

Identificação da equipe

Todo nosso trabalho envolveu uma grande equipe constituída com os estudantes, os funcionários, o corpo docente e os gestores das seguintes unidades escolares: Escola Estadual Maria Julieta de Godoi Cartezani, Escola Estadual Professora Hercy Moraes, Escola Estadual Miguel Vicente Cury, Escola Estadual Dona Veneranda Martins Siqueira e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Jeanete Andrade Godoy Aguila Martins, todas da rede pública do Estado de São Paulo e localizadas na cidade de Campinas, SP.

A equipe formal de execução das atividades envolveu diversos licenciandos, cuja participação foi indispensável principalmente para integrar os estudantes do ensino médio, que se sentiram identificados com esses jovens de talento e garra, alguns egressos de escola pública e que chegaram a motivar nesses estudantes a expectativa pela continuidade dos seus estudos no ensino superior. Aqui estão os bolsistas do PIBID – UNICAMP, Licenciatura em Química que atuaram desde 2010: Alieth Sirlene Pereira Cavassa, Amanda Negreiros Pinheiro, Ana Laura Bueno, André Luiz Affonso Medice Silva, Bruna Roque Calian, Cibele Ferreira Nomura, Flavio de Carvalho Mateus, Gabriela Furlan Carcaioli, Jhonathan Aparecido Franco de Moraes, Juliana Makai de Mattos, Karina Fukuda, Letícia Araújo de Oliveira, Lucas Oliveira Montesino, Lucas da Silva Ribeiro, Mariana Ratti Doro, Marina de Déa Neves, Michelle Zizza Caloni, Oscar Mendoza Soria Junior, Priscila Ramos Pessoa, Regiane de Fátima Bigaran Malta, Rhayra da Silva Paiva Branco, Tiago Coelho de Campos, Vicente Gomes da Silva e Vitor Secamilli da Silva.

Nas escolas já identificadas, contamos com a participação dos seguintes professores supervisores: Márcia Zanchetta Petermann, Elizandra Cristiane da Silva Lopes, Paulo Rogério da Silva, Brígida de Moraes Biudes e Silvana Maria Zanini Correa.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação, CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=detalhamentoIes&codigoPrograma=33003017007P0&descricaoGrandeArea=CI%20CANCINAS+EXATAS+E+DA+TERRA+++++&descricaoAreaConhecimento=QU%20CDMICA>>. Acesso em 06 de março de 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BUFFON, Regina. **Comunicação pessoal sobre dados e informações sobre o perfil de formandos do IQ-UNICAMP, da atual Coordenadora de Graduação do IQ-UNICAMP**. 2012.

CALIAN, Bruna Roque; BIUDES, Brigida Moraes & ROSSI, Adriana Vitorino. Vivências de atividades de projeto PIBID da Licenciatura em Química – UNICAMP, inclusive sob a perspectiva de bolsista ID egressa da escola pública. In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP**. Resumos. Campinas, SP, 2012.

CARCAIOLI Gabriela Furlan; PETERMANN, Márcia Zancheta & ROSSI, Adriana Vitorino. A delimitação de novos caminhos profissionais a partir da vivência no subprojeto PIBID UNICAMP - Licenciatura em Química. In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP**. Resumos. Campinas, SP, 2012.

GALIAZZI, Maria do Carmo & GONÇALVES, Fabio Peres. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na Licenciatura em Química. **Química Nova**, n. 27, p.323-331, 2004.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p.43-49, 1999.

GOMES, Eustáquio. **O mandarim – história da infância da UNICAMP**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

IQ-UNICAMP. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação do Instituto de Química da UNICAMP**. Aprovado pela Congregação do IQ-UNICAMP em 15/12/2011. Disponível em: <http://www.iqm.unicamp.br/graduacao/docs/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%202011.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2012.

NASCIMENTO, Paulo Cesar. **Crônica de um sonho: 40 anos do Instituto de Química da UNICAMP**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A trajetória, as conquistas e as perspectivas do PIBID. In: **II Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID**. Brasília,

2011. Apresentação disponível em: <http://www.hom.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>. Acesso em 23 de abril de 2014.

PETERMANN, Márcia Zancheta & ROSSI, Adriana Vitorino. O PIBID UNICAMP no MAJU. Sobre as atividades do projeto PIBID-UNICAMP, subprojeto Licenciatura em Química, na Escola Estadual Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP, 2012**. Resumos. Campinas, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & AYOUB, Eliana. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores da UNICAMP. In: **III Seminário Inovações em Atividades Curriculares - Experiências no Ensino Superior, 2011, Campinas**. Caderno de Resumos, Resumo nº 45. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/inovacoes/2011/resumos/resumos/45.html>. Acesso em 21 de maio de 2012.

REIGOSA-CASTRO, Carlos Emilio & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, Maria Pilar. La cultura científica en la resolución de problemas en el laboratorio. **Enseñanza de las Ciencias**, n. 18, p.275-284, 2000.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves & HINGEL, Maurílio. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 06 de março de 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação, Currículo do Estado de São Paulo: **Ciências da Natureza e suas tecnologias** / Secretaria da Educação. Coord. Geral: FINI, Maria Inês; Coord. Área: MENEZES, Luis Carlos de. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/curriculos/reduzido_Curr%C3%ADculo_CNT_%20Final_230810.pdf. Acesso em 29 de maio de 2012.

_____. **Caderno do professor**: química, ensino médio, 1ª, 2ª e 3 séries. Coord. Geral: FINI, Maria Ines; Equipe: ZAMBOM, Denilse Moraes; SOUZA, Fabio Luis; PEIXOTO, Hebe Ribeiro da Cruz; SANTOS, I. V. S.; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro; LAMAS, Maria Fernanda Penteado; ESPERIDIÃO, Ynove Mussa São Paulo: SEE, volumes 1 a 4, 2009a.

_____. **Caderno do aluno**: química, ensino médio, 1ª, 2ª e 3 séries. Coord. Geral: FINI, Maria Ines. Equipe: ZAMBOM, Denilse Moraes; SOUZA, Fabio Luis; PEIXOTO, Hebe Ribeiro da Cruz; SANTOS, I. V. S.; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro; LAMAS, Maria Fernanda Penteado; ESPERIDIÃO, Ynove Mussa. São Paulo: SEE, volumes 1 a 4, 2009b.

SILVA, André F. Médiçi; PINHEIRO, Amanda Negreiros & ROSSI, Adriana Vitorino. Contribuições de bolsistas PIBID (subprojeto Licenciatura em Química, UNICAMP):

experimentação envolvendo tema integrador para EJA. **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química**. Salvador, 2012.

SILVA, Paulo Rogerio & ROSSI, Adriana Vitorino. O cotidiano escolar para os futuros professores. In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP**. Resumos. Campinas, 2012.

SIMPEQ – Simpósio de Profissionais do Ensino de Química. Site do evento. Disponível em: <http://gpquae.iqm.unicamp.br/simpeq.html>. Acesso em 21 de maio de 2012.

SORIA Jr., Oscar Mendoza; SILVA, Paulo Rogerio & ROSSI, Adriana Vitorino. O que polímeros em medicamentos têm a ver com aulas de Química numa escola pública? In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP**. Resumos. Campinas, 2012.

THE - Times Higher Education. Top South American Universities 2011-2012. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/south-america.html>. Acesso em 23 de maio de 2012.

UNICAMP, Pró-Reitoria de Graduação, COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares. **Vestibular Nacional UNICAMP 2012 – Manual do Candidato, 2011**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2012/download/manual2012.pdf>. Acesso em 06 de março de 2012.

ZANINI, Silvana Maria Correa. Impressões de uma professora de escola de EJA sobre o Projeto PIBID. In: **I Seminário e II Encontro PIBID/UNICAMP**. Resumos. Campinas, 2012.

Relações humanas e cotidiano escolar: experiências interdisciplinares no PIBID-Unicamp¹

Elaine Prodócimo

Coordenadora de Área do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação Física da Unicamp

Eliana Ayoub

Colaboradora na Coordenação de Área do subprojeto Multidisciplinar
do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação da Unicamp

Introdução

De abril de 2010 a janeiro de 2014, desenvolvemos na Unicamp um subprojeto com ênfase nas relações humanas, de caráter interdisciplinar, contando com a participação de graduandos de diferentes cursos de formação de professores - 65 bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID) participaram do subprojeto, oriundos das áreas de Educação Física, Artes Visuais, Dança, Música, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, três supervisores da escola - além de professores que se envolveram nas propostas - e duas coordenadoras de área da universidade.

O subprojeto Multidisciplinar, diferentemente de outros em que o trabalho se dá em uma determinada área do conhecimento, abordou um

1 Neste artigo, elaboramos uma versão compilando outros textos que apresentamos em diferentes congressos, quais sejam: “XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE)” (AYOUB & PRODÓCIMO, 2011); “X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE” (PRODÓCIMO & AYOUB, 2011); “XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)” (AYOUB & PRODÓCIMO, 2012); e “II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores” (PRODÓCIMO & AYOUB, 2014).

aspecto muito enfatizado pelos docentes da educação básica como sendo uma dificuldade na atuação profissional, que diz respeito ao trabalho com as relações humanas, com a resolução de conflitos entre os alunos e com a violência escolar. A denominação *Multidisciplinar* foi definida pela CAPES no processo de inserção do subprojeto no sistema, ao incluirmos estudantes de diferentes cursos de formação de professores da Unicamp. Embora tenha essa a terminologia, procuramos construir ações conjuntas numa perspectiva interdisciplinar, tomando como referência a discussão conceitual proposta por Pombo (2005).

Esse subprojeto, criado em parceria com os supervisores, foi realizado na Escola Estadual Guido Segalho, localizada no Bairro Vila Teixeira em Campinas-SP, pertencente à Diretoria de Ensino Leste, com cerca de 480 alunos matriculados no ensino fundamental de 6º a 9º ano e ensino médio. O contato inicial com essa escola ocorreu em 2009, por ocasião da orientação de seis estudantes da Unicamp nas disciplinas de estágio supervisionado da Faculdade de Educação. O coordenador pedagógico do ensino médio desde aquele momento, o professor André Uemoto, foi o responsável por acompanhar os estudantes que desenvolveram uma proposta de estágio interdisciplinar na escola. Esse trabalho foi fortalecido no ano seguinte, quando formulamos conjuntamente o subprojeto *Multidisciplinar*. Iniciamos com dois supervisores, o professor André e a professora Fátima Regina Galzerani, coordenadora pedagógica do ensino fundamental, e, posteriormente, a professora Maria Cristina Fernandes Rogério, diretora da escola, também integrou a equipe do PIBID como supervisora. Fazemos um agradecimento especial aos supervisores André, Fátima e Cris, pelo apoio e dedicação ao subprojeto, em meio às tantas pressões e urgências que constituem o dia-a-dia da escola, e sem os quais não teríamos alcançado as conquistas aqui compartilhadas.

Desenvolvemos uma série de ações interdisciplinares, tendo como eixo central as relações humanas entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar, procurando identificar problemas relativos à indisciplina e à violência de maneira geral e, de modo mais específico, a preconceitos diversos e *bullying*. As propostas englobaram atividades em aula e extracurriculares, relacionadas a práticas corporais, oficinas temáticas, dinâmicas de sensibilização, “frentes de atuação” (temas de interesse dos alunos da escola tratados de maneira aprofundada por meio de debates e outras ações), palestras e oficinas com convidados, filmes e fotografias, produção de textos, cartazes, criação de esquetes, cenas, paródias, desenhos, elaboração de cartas, entre outras, tendo como finalidade contribuir para a construção de um contexto escolar acolhedor

que pudesse propiciar maior confiança e responsabilidade entre os sujeitos que nele se inserem.

Concordamos com Dayrell (1996, p.151), quando afirma que “Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior.” Era justamente isso que aspirávamos: construir um olhar para as relações sociais/humanas vividas na escola numa dimensão educativa, constituído coletivamente na experiência cotidiana partilhada entre todos nós. Para tal, o papel dos supervisores do PIBID na escola foi fundamental.

Em nossa experiência como docentes nos cursos de formação de professores e no contato e trabalho conjunto com professores de diferentes redes de ensino e áreas de conhecimento, temos percebido que a indisciplina e a violência afetam diretamente a dinâmica escolar, constituindo um grave problema que ocorre em todos os níveis de ensino.

Desde o enfoque na situação familiar como a responsável pelos comportamentos violentos das crianças e jovens, associada à comunidade onde o aluno vive (GOMES e PEREIRA, 2009), passando por estudos que alertam para a influência da mídia nas atitudes de violência dos estudantes (RISTUM & BASTOS, 2003), encontramos investigações que se debruçam sobre a própria escola como espaço em que são construídas e experimentadas diferentes formas de violência (COLOMBIER *et al*, 1989; DEBARBIEUX, 2006).

Sobre essa questão, Debarbieux (2006) afirma que o trabalho em equipe, envolvendo alunos e professores, no qual ocorre partilha de papéis e participação efetiva dos estudantes nas decisões, propicia o estabelecimento de relações menos agressivas, reverbera muito positivamente nas relações educativas, gerando aprendizados mútuos e satisfação profissional e acaba funcionando como uma espécie de proteção da e para a própria escola.

Também defendemos a necessidade de realização de um trabalho integrado entre todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar: alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade escolar como um todo, trabalho esse que engloba o desenvolvimento de ações interdisciplinares a serem elaboradas conjuntamente.

Contudo, o que se tem percebido pelo contato com a realidade escolar é uma queixa frequente por parte dos professores sobre as lacunas da sua formação inicial em relação a esse assunto, deixando-os com sérias dificuldades de saber como lidar com as questões de indisciplinas, conflitos ou violências nas escolas. As estratégias muitas vezes utilizadas pelos professores são punitivas e

não educativas; essa forma de agir tende a aumentar as manifestações violentas. Outro aspecto que agrava esse quadro é ressaltado por Freitas (2002), ao afirmar que os professores iniciantes tendem, muitas vezes, a assumir as turmas mais “difíceis”, segundo o próprio sistema de atribuição de aulas.

Uma das formas de agir no processo de formação do professor, descrita por Royer (2003), seria por meio de ações implementadas diretamente nas escolas, na forma de reuniões sistemáticas com professores, em que as situações são discutidas, são planejadas as intervenções conjuntamente com o professor, as quais são desenvolvidas e avaliadas pelo grupo. Essa estratégia foi adotada no subprojeto Multidisciplinar do PIBID, mais diretamente com os bolsistas ID, com os supervisores e alguns professores que se envolveram com as propostas.

Temos clareza que a escola não está separada dos determinantes sociais mais amplos e que a construção de um contexto escolar acolhedor não depende unicamente das ações que se efetivam dentro de seus muros. No entanto, acreditamos que ações pensadas e produzidas pelos sujeitos que constituem a escola podem afetar positivamente o contexto escolar e colaborar para a construção da autonomia dos sujeitos e para transformações mais amplas que possam ir além da própria escola. Nessa perspectiva, ressaltamos, igualmente, a valorização de um processo educativo contínuo em direção a uma *Pedagogia da autonomia*, como propõe o educador Paulo Freire (1997), na qual educandos e educadores, sujeitos historicamente situados e conscientes de seu inacabamento, possam partilhar eticamente da construção de conhecimentos. Segundo Freire (1997), “não há docência sem discência”, “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”, o que nos leva a considerar, ainda, a dimensão afetiva do processo educativo.

Para Leite (2006), precisamos reconhecer que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. De acordo com o autor (2006, p. 33),

[...] as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não podemos mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

No subprojeto Multidisciplinar desenvolvido na escola, ao voltarmos nossa atenção para as relações humanas, fomos gradativamente aguçando e apurando os nossos olhares a fim de compreender os sentidos e significados produzidos nas relações vividas pelos sujeitos.

Nesse percurso, enfrentamos desafios e dificuldades, obtivemos conquistas e construímos inúmeros aprendizados.

Apresentaremos a seguir uma síntese das atividades desenvolvidas ao longo do subprojeto, as quais, conforme já explicitado, foram definidas conjuntamente pelas coordenadoras de área, pelos supervisores e bolsistas ID. Num segundo momento, a partir de um conjunto de informações advindas de nossas observações, das reuniões periódicas, das conversas com os supervisores e professores, dos relatórios e narrativas dos bolsistas ID, bem como de entrevistas realizadas com eles, teceremos algumas considerações gerais acerca das contribuições do PIBID para a formação docente.

Desafios e ações: o PIBID no cotidiano da escola

Iniciamos os trabalhos na escola com a exposição do subprojeto nas reuniões de professores que ocorrem periodicamente (ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Nosso objetivo foi o de socializar o teor do subprojeto, bem como o de estimular o envolvimento dos professores no mesmo. A participação em reuniões de ATPC para dialogarmos sobre as propostas do PIBID ocorreu outras vezes ao longo dos anos de desenvolvimento do subprojeto na escola.

Para o acompanhamento das atividades, eram realizadas reuniões quinzenais na universidade com todos os bolsistas ID, algumas delas contando com a participação dos supervisores da escola, para discutir as propostas, compartilhar experiências, estudar temáticas pertinentes ao subprojeto e planejar as ações a serem realizadas. Além dessas, foram realizadas reuniões entre os coordenadores de área e os supervisores na própria escola.

Na primeira etapa do subprojeto, os bolsistas ID fizeram observações das aulas, acompanhando as atividades propostas pelos professores. Segundo Tura (2003, p.184), “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”. Essas observações centravam-se nos comportamentos e atitudes dos estudantes, procurando entender como os jovens relacionavam-se entre si e com os professores, em busca de indícios que revelassem as dinâmicas interacionais presentes nas relações sociais vividas pelos grupos. Os bolsistas ID observaram aulas do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. O objetivo das observações foi, como esclarece Tura (2003, p.189) “[...] um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais”.

Enquanto faziam as observações, os bolsistas ID conversavam informalmente com os estudantes da escola sobre o tema das relações humanas. Essas conversas objetivavam levantar informações como: o que vocês mais gostam da escola? O que vocês não gostam na escola? Se pudessem mudar algo, o que mudariam? Exercitando o que a autora supracitada chama de “capacidade de estranhamento” como “capacidade de se surpreender com o que é corriqueiro” (TURA, 2003, p.195). O material obtido com as observações e as conversas serviu de base para as intervenções que foram feitas em sequência. Essa aproximação ocorreu de abril a agosto de 2010.

Num segundo momento, de setembro a dezembro de 2010, foram planejadas intervenções nas aulas regulares, em grupos de 3 a 5 bolsistas ID, começando pelo acompanhamento dos professores em suas rotinas de aula, com a intenção de propor atividades centradas nas relações humanas, seguindo os conteúdos trabalhados por eles. Alguns professores da escola dispuseram-se a receber os bolsistas ID e, mesmo dentre aqueles que o fizeram, nem sempre foi possível conseguir espaço para desenvolver as propostas, pois demandava momento de planejamento conjunto com o professor para conhecimento, por parte do bolsista ID, do conteúdo a ser trabalhado pelo docente em cada turma e análise e proposição de atividades que envolvessem as relações humanas dentro dos conhecimentos a serem desenvolvidos em aula. As dificuldades encontradas foram: tempo para planejamento conjunto, falha na comunicação entre professores e bolsistas ID e a não compreensão da proposta. Essa inserção nas aulas, embora não tenha ocorrido conforme planejado, foi muito importante para que os bolsistas ID conhecessem diversos modos de ação docente em diferentes disciplinas dentro de um mesmo contexto escolar.

Paralelamente a essa proposta de ação, iniciamos um trabalho com oficinas temáticas no contraturno escolar, a partir dos interesses dos estudantes e dos bolsistas ID e da orientação dos supervisores. Essa proposta de oficinas teve início no segundo semestre de 2010 e estendeu-se até o final do primeiro semestre de 2011. Organizaram-se diferentes propostas, algumas delas direcionadas aos estudantes do ensino fundamental e outras aos estudantes do ensino médio, como: corpo e arte, corpo e ritmo, lutas, *stop motion* e teatro (em 2010); lutas, teatro, música, samba, dança de salão, *hip hop*, ginástica geral e comunicação (em 2011). Retomamos a oficina de ginástica geral em 2012 e em 2013.

As oficinas caracterizaram-se com um espaço importante de integração entre os bolsistas ID e deles com os alunos da escola. Os bolsistas ID relataram que puderam experimentar mais autonomia de trabalho, pois as mesmas

tratavam de temas diferenciados que acabavam sendo, muitas vezes, mais interessantes para os estudantes e para eles próprios. Enfatizaram igualmente a riqueza das experiências, uma vez que as oficinas possibilitaram o contato com situações diretas de docência. Contudo, um problema encontrado em sua efetivação foi a baixa adesão dos estudantes da escola, o que levou a outra mudança das estratégias de ação.

No segundo semestre de 2011, um outro conjunto de atividades foi iniciado, em decorrência das dificuldades anteriormente vivenciadas: pouca adesão às oficinas propostas e da dificuldade de planejamento conjunto entre os bolsistas ID e os professores nas aulas regulares. Atendendo à solicitação dos supervisores do PIBID para que atuássemos nas “aulas vagas” (momentos em que as turmas ficavam sem aulas, fato infelizmente bastante comum na instituição), foram planejadas “frentes de atuação” as quais eram desenvolvidas prioritariamente nesses espaços/tempos sem aula. Embora não fosse nosso objetivo que os bolsistas ID atuassem como “tapa buracos”, buscamos organizar ações com o intuito de proporcionar aprendizados aos bolsistas ID, ao mesmo tempo em que pudéssemos ajudar no enfrentamento de um problema recorrente na dinâmica escolar.

Os temas das “frentes de atuação” foram definidos a partir das experiências anteriores e com base em questões relacionadas à vida e aos interesses dos alunos: sexualidade, profissões, comunicação, práticas corporais e “contação de histórias”. Essas “frentes” previam atividades em grupo para debates desses temas, sempre tendo em vista o favorecimento de um espaço para manifestação dos jovens quanto aos seus pontos de vista, dúvidas, numa perspectiva problematizadora e reflexiva. Algumas vezes essas atividades eram realizadas em aulas cedidas pelos professores, sobretudo para os alunos do ensino médio, em que havia menor ausência de professores. Destaca-se no rol dessas atividades, a realização de uma “Feira das profissões” no final do 2º semestre de 2011, com a presença de profissionais de diferentes áreas para conversar com os alunos sobre as suas áreas de atuação. Essa feira ocorreu novamente em 2012, contando com uma intensa participação dos alunos nas palestras dos convidados, trazendo questões importantes para esclarecimento dos campos de atuação de diferentes profissões.

A experiência nas aulas vagas, apesar das conquistas no que se refere à proposição de outras possibilidades de conhecimento e interação entre os alunos, foi muito difícil e, de certa forma, desanimadora para os bolsistas ID. O espaço do PIBID ficava à mercê da falta dos professores, havia dificuldade no planejamento e na continuidade do trabalho, pois as turmas a passarem pela

intervenção dos bolsistas ID dependiam de qual professor se ausentava, e, além disso, as atividades propostas “competiam” com o desejo dos alunos de usufruir desse tempo livre da forma que quisessem, o que ocorria habitualmente.

Em 2012, após a experiência difícil de atuação nas “brechas” das aulas vagas, retomamos a ideia de realização das atividades do PIBID semanalmente durante o horário das próprias aulas, não mais em trabalho conjunto, mas num esquema de rodízio entre as diferentes disciplinas. Cada semana utilizávamos uma aula de alguma disciplina de tal modo que o seu planejamento específico não ficasse comprometido, demandando dos supervisores a organização dessa alternância em comum acordo com os professores. Essa configuração das ações do PIBID foi mantida até o final do subprojeto.

Tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, seguimos abordando diferentes temas visando ao conhecimento e reflexão dos alunos acerca das relações humanas, violência, drogas, preconceito, sexualidade, formação de grupos (“tribos” diversas e “tribos” na escola), regras escolares, história da escola, profissões, entre outros. Tais ações intencionavam, inclusive, potencializar o envolvimento dos jovens com a escola e, quiçá, estreitar os seus laços de pertencimento.

Inserimos, também, no início de 2013, um conjunto de atividades pautadas no Programa CIP – Conscientizar, Informar e Prevenir - criado pela Prof^a Dr^a Fuensanta Cerezo Ramirez, da Universidade de Murcia. Esse programa, segundo Cerezo, Calvo e Sanches (2011), abrange ações para lidar com a violência escolar, e especificamente com o *bullying*, ao propor a *conscientização* do problema, a análise e a *informação* sobre a realidade escolar e sobre o que vem ocorrendo em relação ao assunto na própria escola, e a *prevenção* por meio de estratégias de ação, abarcando diferentes setores da comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais e demais sujeitos envolvidos. Tivemos a oportunidade de contar com a presença da professora Fuensanta na Unicamp, ministrando uma palestra sobre o Programa CIP para os bolsistas ID, bem como visitando a escola Guido Segalho, participando de uma reunião de ATPC com os professores para expor o programa e escutá-los sobre as suas práticas docentes e sobre a realidade da escola brasileira.

Além das ações já apresentadas, destacamos outras que fizeram parte do cenário geral do subprojeto Multidisciplinar. Dentre essas, citamos:

- organização de exposições na escola de trabalhos feitos pelos alunos durante as aulas do subprojeto aos pais e à comunidade, com a participação e envolvimento dos alunos na montagem da exposição; e de

- pôsteres relativos aos vários trabalhos acadêmicos sobre as experiências no PIBID na escola, que foram apresentados pela equipe do subprojeto Multidisciplinar em eventos da área da educação e da educação física;
- organização do espaço da biblioteca e de um mural com informações sobre a escola, o subprojeto e eventos sociais e culturais da cidade; a atividade de revitalização da biblioteca teve início em maio de 2010 e se estendeu até o final de 2011; para subsidiar essa proposta, foi realizada uma oficina com uma bibliotecária da FEF-Unicamp com todos os bolsistas ID, supervisores e coordenadoras de área e foram passadas informações sobre a organização, catalogação e cuidados com os livros, com base no programa PHL (*Personal Home Library*), que é um sistema especialmente desenvolvido para administração de coleções e serviços de bibliotecas e centros de informações. Esta atividade foi realizada com objetivo de desenvolvimento de atividades de contação de história aos alunos, especialmente os de ensino fundamental;
 - organização de oficinas com professoras convidadas: Livia Pinheiro, oficina de contação de histórias para os alunos da escola; Larissa Graner, coordenadora do Grupo Ginástico Unicamp, oficina de ginástica geral para os bolsistas ID na universidade e para os alunos da escola;
 - apresentação do Grupo Ginástico Unicamp na escola;
 - realização de uma atividade de “grafitagem” no muro da escola, com a participação de artistas da cidade de Campinas e de alunos da escola;
 - excursões à Unicamp para visitar à Radio Muda a fim de conhecer as instalações de uma rádio como parte da oficina de comunicação; para assistir a festivais e apresentações de ginástica geral como atividade da oficina do tema; e, com alunos do 3º ano do ensino médio, para conhecer algumas unidades (Faculdade de Educação Física, Faculdade de Educação e Instituto de Artes) e almoçar no restaurante universitário.

As inúmeras atividades desenvolvidas no subprojeto Multidisciplinar durante os seus quase quatro anos de duração foram sempre realizadas em grupo, numa perspectiva interdisciplinar, e com orientação dos supervisores, coordenadoras de área e, algumas vezes, envolvendo professores e funcionários da escola. Caminharam no sentido de oportunizar outras formas de relação interpessoal, buscando propostas que se diferenciasssem da rotina de aulas, que trabalhassem a criatividade com ênfase na expressão corporal e artística, que introduzissem e problematizassem temáticas de interesse dos jovens e que,

sobretudo, proporcionassem reflexões consistentes sobre as relações humanas na escola e na sociedade, tendo em vista a construção de um contexto escolar acolhedor.

Ao longo desse conjunto de atividades realizadas na escola, os bolsistas ID sistematizaram as experiências vividas por meio de registros em diários de campo, fotografias, filmagens, trabalhos feitos pelos alunos da escola (cartazes, cenas, esquetes, paródias, desenhos, cartas, textos, etc.), e por meio de relatórios e narrativas acerca de episódios ocorridos durante o processo, compondo um rico acervo para estudo e análise.

A riqueza dessas informações dão a ver que as experiências vividas trouxeram significativas contribuições para a formação docente dos bolsistas ID.

Contribuições do PIBID para a formação docente

O PIBID, ao viabilizar um processo intenso de iniciação à docência numa parceria entre a universidade e a escola, tem se configurado como uma ação muito importante no contexto da política nacional de formação de professores.

Dentre os autores que analisam o programa como um todo, Cury (2013), considerando os pressupostos democráticos da Constituição Brasileira especificamente no que se refere ao direito à educação, afirma que PIBID é uma ação mobilizadora nesse sentido.

A Constituição da República, de 1988, reconheceu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º) assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art. 205). E, por essa razão, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos de modo a dar substância a esse direito. Ao explicitar esse direito, elencou sob a forma de assinalação de formas de realizá-lo tais como gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e com proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos postos à disposição dos cidadãos. Assim, cria prerrogativas próprias para as pessoas em virtude das quais elas passam a usufruir de ou exigir algo que lhes pertence como tal. Do dever, nascem obrigações que devem respeitadas, tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito, como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Do direito nascem as exigências de cobrar uma efetivação de qualidade.

Essa ação da CAPES/MEC – PIBID – é um dos mobilizadores em vista desses pressupostos cujo objetivo é uma ação pedagógica compromissada com a democracia, com o papel social da escola, com a ciência e certamente com a busca cada vez mais dignificante desse profissional, que é o formador básico de todos os outros profissionais. (CURY, 2013, p.24)

Sob essa ótica, as contribuições do PIBID para a formação inicial e continuada de professores são inegáveis e, conforme anunciamos anteriormente, apresentaremos algumas contribuições específicas do nosso subprojeto para a formação docente de nossos bolsistas ID, as quais foram enfatizadas por eles em: entrevistas realizadas com os mesmos no final de 2011 sobre a influência do PIBID na sua formação docente; relatórios semestrais elaborados pelos grupos sobre as atividades realizadas; e narrativas, geralmente individuais, cujo objetivo foi o registro de situações marcantes vivenciadas na experiência docente junto ao programa. As contribuições destacadas foram organizadas em tópicos constituídos a partir de excertos dos materiais produzidos pelos bolsistas ID.

Planejamento e interdisciplinaridade

Um dos primeiros aprendizados dos bolsistas ID amplamente mencionado foi a necessidade de elaboração coletiva e integrada do planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações de iniciação à docência na escola devido ao fato de serem executadas em grupos e numa perspectiva interdisciplinar. Aos poucos, os bolsistas ID foram compreendendo e experimentando as dificuldades do trabalho na escola e a importância de ações coletivas colaborativas, previamente planejadas e discutidas tanto com as coordenadoras de área e supervisores, como com os outros bolsistas ID e, mais especificamente, com seus colegas de grupo de atuação.

Para Mariane Rodrigues dos Santos (educação física):

O projeto de caráter multidisciplinar foi capaz de promover o envolvimento de graduandos de diferentes áreas da licenciatura e com isso possibilitou a interação, o compartilhamento e a troca de experiências entre os bolsistas nas reuniões e internamente nos grupos, sendo um aspecto muito positivo.

O aprendizado do trabalho interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, diferentes alunos e professores da escola, foi central do processo vivido na escola. Essa oportunidade de realizar trabalhos em equipe foi ressaltada por vários bolsistas ID em diferentes oportunidades. Mariana Dias Jorge (Dança), que saiu frustrada de sua primeira experiência na carreira docente anterior à sua participação no programa, relata que com o PIBID encontrou possibilidades outras de atuação docente. Em suas palavras, “O grande encanto que eu tive pelo projeto, porque por mais que sejam pessoas diferentes, de áreas diferentes, todo mundo tinha o mesmo desejo, então isso já deixa a gente bem parecidos em termos de postura frente aos nossos objetivos e aos alunos”.

Em geral, a interdisciplinaridade encontra muitas barreiras no âmbito escolar, devido à tradição disciplinar que delimita tanto os currículos escolares quanto a formação docente, como afirmam Petrucci Rosa e Bortolato (2013, p.403): “Desde a institucionalização dos cursos de formação de professores no contexto das universidades, a tradição disciplinar tem orientado os percursos formativos”. Soma-se a isso a quase inexistência de um amparo institucional para o planejamento e implementação de ações efetivamente interdisciplinares, além da sobrecarga de trabalho, levando os professores a dedicarem-se quase que exclusivamente para as tarefas relativas aos seus próprios conteúdos, não havendo muitas possibilidades de trocas com professores de outras áreas para o desenvolvimento de ações conjuntas. Em meio a tantas dificuldades e com apoio dos supervisores, a busca pela interdisciplinaridade foi a tônica do nosso subprojeto e essa experiência foi reconhecida como muito positiva pelos bolsistas ID.

A bolsista ID Mônica Aparecida da Silva (educação física) ressalta:

Grças ao projeto, percebi como as minhas aulas podem se relacionar com as outras disciplinas e que, apesar de todo o trabalho que é organizar uma intervenção multidisciplinar², os resultados alcançados são muito interessantes para todos os envolvidos.

Além da experiência do trabalho conjunto envolvendo diferentes áreas do conhecimento, outro aspecto amplamente mencionado pelos bolsistas ID foi a possibilidade do envolvimento intenso com a escola, propiciando o conhecimento e a vivência da rotina e do cotidiano escolar.

Inserção no cotidiano escolar

Constatamos que alguns bolsistas ID não tinham conhecimento profundo sobre a realidade das escolas públicas brasileiras porque estudaram em escolas privadas. Muitas vezes, os contatos ocorrem por meio dos estágios curriculares obrigatórios ou de atividades de prática de ensino que compõem os currículos de formação de professores.

O bolsista ID Paulo Vitor Bognoli Mattosinho (Educação Física) destacou que participar do subprojeto possibilitou conhecer como funciona realmente uma escola, os seus “bastidores”, as relações entre direção, coordenação, professores, pontos que passam despercebidos quando se é aluno. No caso

2 Em referência ao nome do subprojeto, a bolsista Mônica trata da “intervenção multidisciplinar” em seu relatório, porém, como já explicitado anteriormente, a perspectiva adotada no subprojeto foi interdisciplinar.

específico desse bolsista ID, retornar à escola onde estudou³, reencontrar alguns de seus professores, foi enfatizado várias vezes por ele como um aspecto muito especial para a sua formação docente. Segundo Paulo, foi possível aprender sobre a prática da docência e perceber as dificuldades dessa prática. Esse ponto foi destacado por outros bolsistas ID e, de acordo com Bruno Modesto Silvestre (Educação Física), embora realmente ocorram problemas, como a má remuneração do professor da rede estadual, há também as compensações: “Quando você está lá dentro, você vê que é muito mais gratificante do que parece”.

Ainda sobre esse assunto, a bolsista ID Dolores Setuval Assaritti (Educação Física) afirmou como ponto positivo da experiência com o PIBID poder

Entrar no ambiente escolar, olhar para o ambiente escolar, refletir sobre o ambiente escolar e acima de tudo com pessoas ao meu lado que pudessem me ajudar a solucionar ou resolver os problemas da escola.

E Dolores continua:

Quanto mais nos envolvemos com a realidade escolar mais sonhamos com a possibilidade de resolver todos os inúmeros problemas da instituição. Esses sonhos nos dão força para continuar o trabalho e fazê-lo da melhor forma possível, com cada visita à escola saio feliz por ter contato com os alunos, por conhecê-los cada vez melhor, por ver como têm lugar as relações interpessoais, entendê-las e trabalhar para que ocorram de forma íntegra e respeitosa. Com cada nova conquista junto aos alunos surgem novos sorrisos, novas esperanças e a vontade de transformar aumenta cada vez mais.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do valor do PIBID para a formação docente é recorrentemente anunciado pelos seus participantes, como afirmaram as bolsistas ID Lauren Aparecida de Souza Santos (Educação Física) e Mariana Dias Jorge (Dança): “O PIBID é exemplo de uma iniciativa muito positiva do Estado [...] que, ao mesmo tempo, caracteriza um Programa que nos dá a oportunidade exata de entrar na escola, entendê-la e tentar construir algo com ela, e não para ela”.

O processo de inserção no cotidiano escolar permitiu conhecer vários problemas relatados pelos bolsistas ID, entre eles certo abandono da própria estrutura física, devido aos constantes empecilhos burocráticos que envolvem as reformas necessárias (como ocorreu com a demora para a realização de um conserto do telhado que causava goteiras na sala da biblioteca ou de um elevador

3 O bolsista Paulo foi aluno da escola Guido Segalho.

para permitir o acesso); desânimo dos professores devido ao baixo salário, condições precárias de estrutura e materiais (como no caso de uma reforma realizada na escola durante o período letivo com duração de várias semanas, causando excesso de barulho e de poeira no ambiente); ou mesmo questões mais amplas como a falta de crédito no potencial dos alunos, percebida nas atitudes e falas constantes por parte de alguns professores como: “esse aluno não tem mais jeito”, entre outros. Situações cotidianas que revelam as condições sociais de produção do trabalho docente na rede pública de ensino. Esses aspectos são reforçados por Carvalho e Borges (2010, p.120), quando afirmam, de forma contundente, a partir de estudo etnográfico realizado em escola pública, que

A escola pública representa de maneira mais autêntica uma realidade social diversa e desigual. Seus atores (alunos, funcionários e professores) têm que lidar com o descaso governamental e cultural com o que é público – até para se manterem num padrão razoável de qualidade educacional. É um verdadeiro laboratório de conflitos sociais que possibilita mais debate e mais ações alternativas às determinações sociais. Os sujeitos sofrem cotidianamente desrespeitos e inadequações, mantendo-se aparentemente em lugar vazio e contraditório, travestido de falsa obediência.

É sabido e necessário afirmar que há escolas públicas que fogem desse padrão descrito acima; no entanto, muitas de nossas escolas ainda permanecem nessa situação contraditória e conflituosa, que se caracteriza como um dos fatores que afetam as atitudes docentes, assim como as estratégias de ensino-aprendizado efetivadas no dia a dia.

Atitudes docentes e estratégias de ensino-aprendizado

Outro ponto que nos chamou a atenção tanto nas entrevistas com os bolsistas ID, tanto quanto nos relatórios como nas narrativas, diz respeito ao tema das atitudes docentes e estratégias de ensino-aprendizado, como um dos aspectos importantes para a formação profissional.

Para a bolsista ID Ana Carolina Buzato Marchi (Música), participar do subprojeto possibilitou perceber a amplitude dos problemas da educação, que estão relacionados a diversos fatores, inclusive a questões que perpassam a atuação docente. Segundo a aluna, não adianta culpar um ou outro, mas há necessidade de uma “reforma geral” na educação pública. Essa mesma bolsista ID percebeu certo desânimo em alguns professores e isso a levou à reflexão sobre que tipo de professora ela deseja ser, pensando sobre as dificuldades, principalmente no ensino público e, no seu caso, para trabalhar com a área de música. Outros bolsistas ID apontaram, igualmente, a relevância do subprojeto

para que o futuro professor em formação perceba se a docência é realmente sua área de interesse profissional.

A bolsista ID Mariana Dias Jorge (Dança), ao acompanhar as atividades realizadas por uma professora, percebeu o seu interesse e a sua preocupação em trazer coisas novas para os alunos, em “cumprir sua função dentro da escola”, com atividades mais reflexivas. Porém, em outros momentos, diz que a metodologia utilizada pela professora deixava a desejar, propondo atividades com excesso de cópias, fazendo com que os alunos se desinteressassem das aulas e muito tempo fosse perdido. Ressalta, enfim, que os alunos respondiam positivamente quando a professora trazia propostas novas para as aulas: “Quando ela traz o conteúdo um pouco mais relacionado com a vida deles, com exemplos práticos, isso altera a posição deles dentro da sala”. Em relação às atividades propostas pelos bolsistas ID, a mesma aluna afirma que, no começo, os alunos apresentavam resistência por serem atividades diferentes daquelas com as quais estavam acostumados, mas depois eles comentavam que estavam satisfeitos, que “era legal”.

O mesmo foi relatado pela bolsista ID Solange Braguieri Amusquivar (Educação Física) que, ao acompanhar as atividades realizadas por uma professora, observou que as aulas eram, em sua maioria, expositivas, com muitas provas; os alunos ficavam quietos, porém muitos demonstravam falta de interesse. Esse aspecto foi também abordado por Oliveira e Alves (2005), ao estudarem o papel do professor no processo de motivação de estudantes do ensino fundamental – eles puderam verificar que “Promover aulas que despertem o interesse dos alunos, aguçando a sua curiosidade com temas e materiais que lhes sejam atraentes e chamem a atenção, respeitando a individualidade de cada um e conhecendo-os de forma mais próxima” (OLIVEIRA e ALVES, 2005, p.234) pode favorecer o interesse dos estudantes. Nas propostas do PIBID, após a realização de uma atividade em que os alunos assistiram a um filme, seguido de debate sobre o tema, Solange identificou grande interesse dos alunos, inclusive pela sua área de formação, os quais demonstraram desejo de seguir a mesma carreira profissional. Narrou, ainda, o caso de um aluno do 3º ano do ensino médio que ficava sempre quieto e parecia dormir nas aulas, mas quando foi proposto um debate do filme, ele foi o que mais se manifestou, apresentando suas opiniões e reflexões.

A postura dos professores em aula foi objeto constante de análise pelos bolsistas ID, os quais perceberam que, enquanto alguns eram respeitados, outros nem tanto e tinham dificuldades de ministrar suas aulas e desenvolver os conteúdos. Observaram que alguns professores conseguiam o respeito dos

estudantes, sendo tranquilos e educados, dando atenção a eles, preocupando-se com os mesmos e buscando conhecê-los. Por outro lado, havia professores que se alteravam, gritavam ou usavam castigos e eram temidos, mas não respeitados. Havia outros, infelizmente, que demonstravam não se interessar nem pelos alunos nem pelos seus próprios compromissos e responsabilidades docentes, e que faltavam ao trabalho com frequência.

Enfim, esse contato próximo com um conjunto diversificado de atitudes e estratégias docentes foi muito importante para as discussões do tema das relações humanas na escola, assim como para a formação docente dos bolsistas ID, inclusive fazendo com que as reflexões sobre as vivências na escola extrapolassem os seus muros, como apontou a bolsista ID Mayara Fernandes (Pedagogia): “O PIBID para mim não se limitava apenas à sala de aula. Muitas vezes, eu passava a semana refletindo sobre tudo o que envolvia aqueles alunos, minha profissão e minha formação como pessoa”. E, do mesmo modo, a bolsista ID Mônica Aparecida da Silva (Educação Física), ao narrar as suas experiências, revela que essas ultrapassam os limites da escola e remetem-nos à sua relação com os alunos:

Quando chegamos ao final do dia, e eu percebi que tinha me divertido nas aulas e que esperava ansiosamente pela próxima oportunidade de reencontrar os alunos, realizei que não posso mais ficar sem dar aula. Esse ato é sim uma experiência singular, que nos modifica de formas inacreditáveis. Minhas conversas de bar com meus amigos em formação são frequentemente sobre nossos alunos, e, apesar da diferença entre as áreas (meus amigos são físicos, cientistas sociais e historiadores), trocamos informações sobre como lidar com o aluno, como demonstrar a importância da escola, como modificar o sistema.

Relação com os alunos

O interesse dos bolsistas ID pela discussão de temas relacionados à juventude foi gradativamente ampliando-se e, conforme entravam em contato com os alunos da escola e acompanhavam aulas dos professores, percebiam a importância de criar estratégias de ação por meio de dinâmicas e debates. Experimentaram, de diversos modos, o aprendizado da docência na condução de um debate, a postura de saber ouvir os alunos sem imposição de ideias nas situações de discussão, exercitando a ênfase nos processos de problematização e reflexão em torno dos assuntos estudados e procurando sempre uma perspectiva interdisciplinar de produção de conhecimento.

A oportunidade de realizar um trabalho conjunto na escola, acompanhando a rotina dos professores e aproximando-se dos alunos, foi recorrentemente

destacada pelos bolsistas ID, como nas palavras de Flávio Cremasco Ferreira (Educação Física):

Ainda que as atividades de estágio se aproximem bastante da vivência diária das aulas, estão distantes dessa experiência direta com alunos em uma situação tão complicada. A possibilidade de adentrar e passar, ou não, pelos diversos desafios que surgem com cada nova visita, e de relacionar-se diretamente com os alunos, foi uma experiência extremamente enriquecedora.

Essa possibilidade de relação direta entre os bolsistas ID e os alunos da escola, acima mencionada, permite a percepção da importância da afetividade na prática docente. Sobre a relação entre professor e aluno, Siqueira (2003) afirma que a postura autoritária do professor tende a intimidar os alunos, ressaltando que o professor deve aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade no exercício da docência. Segundo a autora, o diálogo deve ser a melhor forma para resolução de problemas na sala de aula.

A busca constante por uma postura dialógica foi assumida como um dos grandes desafios do subprojeto, trazendo muitos aprendizados e, também, dificuldades, como aponta a bolsista ID Laís Caçula da Silva (Ciências Sociais): “Tivemos bons momentos com as turmas, mas o que não evitou que algumas vezes ficássemos lá na frente sendo o estereótipo de professor que fala e não é ouvido”.

Por outro lado, as bolsistas ID Rebeca Signorelli Miguel (Educação Física) e Ana Carolina Brambilla Costa (Artes Visuais) enfatizam a emoção de ver o envolvimento e participação dos alunos na oficina de teatro por elas ministrada:

É realmente emocionante ver alunos que não se identificam com o espaço escolar, que estão extremamente descontentes com as atividades ali propostas, ou com a falta delas, motivar-se e dedicar-se integralmente às atividades e ver nelas um sentido, uma intenção.

A construção de relações respeitadas e de confiança, que possibilite que os alunos sejam ouvidos e acolhidos em seus anseios e dificuldades, pode favorecer um contexto educativo em que os alunos se envolvam e participem ativamente do processo de ensino-aprendizado.

A bolsista ID Yasmin de Brito Souto Maior (Educação Física) destaca esse ponto, alertando que não é simples nem fácil. Ela narra que o seu grupo propôs para a turma uma atividade que envolvia confiança, porém ela mesma estava com dificuldade em confiar em um aluno quando fez dupla com ele, receando ficar de olhos fechados (como era previsto na atividade). No final,

para sua surpresa e alegria, o aluno foi um ótimo guia, reforçando a ideia de que ele precisava apenas de alguém que confiasse nele.

Nas relações com os alunos, a bolsista ID Camila Fernandes Trombela (Pedagogia) aponta outro aspecto muito importante, ao afirmar que os alunos são muito criativos, mas têm poucas oportunidades de criar na escola. Destaca que se alegrava com as suas próprias conquistas e com as dos alunos.

Esses apontamentos remetem às expectativas que professores apresentam em relação aos alunos, que têm sido muito restritas, principalmente no âmbito da rede pública. Sobre isso, André Cristiano Figueira (Educação Física) narra que se surpreendeu ao perceber que a expectativa do professor nem sempre condiz com a expectativa do aluno. Em um dos trabalhos realizados com a turma, o bolsista ID, diante de um ponto de interrogação escrito no trabalho, pensou que o aluno não estava interessado na proposta, mas, ao contrário, o aluno justificou o seu ponto de interrogação com ampla reflexão sobre si mesmo e seu futuro, deixando o bolsista ID surpreso.

A bolsista ID Thais Helena Palhares (Pedagogia), refletindo sobre a expectativa do início das aulas e as conquistas observadas no final do semestre, ao observar o crescimento dos alunos, revela que:

O começo sempre é difícil, mas se nós simplesmente desistirmos de continuar tentando nada terá um progresso. A persistência e a perseverança fizeram com que nós ganhássemos muito ao final do semestre. Pudemos presenciar o quanto tínhamos aprendido e o quanto eles também cresceram, todos a seu modo e tempo diferentes, mas, sem dúvida, alguma diferença nós causamos neles.

As considerações dos bolsistas ID sobre as relações com os alunos reforçam ainda mais a importância de não considerarmos nossos alunos “tolos”, como nos alerta o educador francês Georges Snyders (1988), em sua obra *A alegria na escola*. Nesse sentido, podemos estabelecer relações educativas de respeito mútuo com nossos alunos, nas quais eles sejam exigidos em suas potencialidades e estimulados a realizar produções criativas, que coloquem em diálogo a teoria e a prática.

Diálogo teoria-prática

As bolsistas ID Cristiane de Paula Milesi Polonio (Música) e Dolores Setuval Assaritti (Educação Física) ressaltaram a relevância de aprender na “prática”/escola o que é estudado na “teoria”/universidade, além de aprender com a experiência de outros docentes que já atuam na área.

Sem a intenção de nos determos na complexa relação entre teoria e prática, pensamos que, embora todos os estudantes passem pelas experiências de estágio durante o curso de formação de professores, que é também um espaço curricular de formação muito relevante, há uma angústia em grande parte deles sobre como ocorrerá o necessário e efetivo diálogo entre teoria e prática na atuação profissional. Participar do PIBID possibilita, sem dúvida, uma articulação maior nesse sentido, pois favorece um conhecimento mais amplo da realidade escolar, uma vez que viabiliza um intenso envolvimento com a escola, com a cotidianidade da ação docente, por meio de maior contato com os professores, com os alunos, com as rotinas escolares, além de permitir a experiência da continuidade, do planejar, desenvolver e avaliar o trabalho, tudo isso juntamente com outros colegas em formação e sob a supervisão de professores da escola e dos coordenadores da universidade. Essa constatação foi amplamente enfatizada por vários graduandos.

A bolsista ID Glaucia Elisa Mardegan (Geografia) fez um paralelo entre a sua experiência de estágio e o PIBID, afirmando o seguinte: “Eu acho que tem algumas coisas do estágio que às vezes não ajudam o aluno a criar amores pela licenciatura”. Se por um lado, em atividades de estágio, o papel do estudante restringe-se normalmente à observação, por outro, no PIBID, o bolsista ID tem de atuar efetivamente, o que foi da mesma forma ressaltado por Glaucia, que destacou como essa possibilidade de atuação acaba favorecendo o estabelecimento de vínculos com os alunos, professores e com a escola como um todo.

A relevância e diferença do PIBID em relação a outras experiências de aproximação com o contexto escolar foram igualmente enfatizadas pelos bolsistas ID Ana Luíza Mascherpe Neves (Educação Física), Bruna Celli D’Abruzzo Degrecci (Pedagogia), Dayane Trevisani (Pedagogia), Camila Fernandes Trombela (Pedagogia), Gilson Santos Rodrigues (Educação Física).

O PIBID proporcionou uma experiência única em nossas vidas, diferentes das experiências dos estágios, dos projetos de extensão ou das aulas da faculdade; essa experiência muito mais próxima do “dar aula” acrescentou muito nas escolhas de cada um de nós, nas tomadas de decisões diante de conflitos, nas formas de lidar com os alunos e funcionários da escola.

E, também, pelo bolsista ID Vinicius Mascherpe Neves (Ciências Sociais).

Através da elaboração de um planejamento e da possibilidade de realizar as atividades com as turmas – e não apenas assistir as aulas, como no estágio – podemos ter contato direto com o cotidiano de um professor do setor público, o que me parece um grande passo à frente para qualquer aluno de licenciatura.

Ainda no que se refere à diferença entre o PIBID e o estágio, o bolsista ID Bruno Trochmann (Artes Visuais) afirmou que:

Outras formas de estágio não teriam como me possibilitar frequentar a sala dos professores com naturalidade, podendo realmente ver como se comportavam os professores longe dos alunos e da coordenação, nem poder conviver com os funcionários de uma forma que eles se sentissem à vontade para conversar conosco.

Não pretendemos estabelecer comparações lineares, ou mesmo rígidas, entre o PIBID e o estágio, mas apenas destacar, com base nas reflexões dos bolsistas ID e em nossas experiências como orientadoras de estágio e coordenadoras de área, que observamos claramente que as condições objetivas do PIBID, em comparação com as do estágio, favorecem, de forma privilegiada, a relação entre teoria e prática, como enfatizou o bolsista ID Flávio Cremasco Ferreira (Educação Física):

Existe um enorme desejo e dedicação para que este trabalho seja algo relevante e vantajoso para essa escola e esses alunos, que modifique, pelo menos de forma mínima, a realidade dessa comunidade. Creio que este é o grande objetivo e o grande foco. Mas, é inegável que, ao lançar-se a esse desafio, as possibilidades de aprendizagem foram muito bem aproveitadas e bastante eficientes. Essa experiência me permitiu realizar o fundamental diálogo entre teoria e prática, sem acreditar que sejam coisas opostas, senão essencialmente interconectadas.

Essa busca pelo diálogo entre teoria e prática numa perspectiva crítica foi uma das tônicas do subprojeto, num árduo e contínuo esforço de indissocialidade entre ambas, como nos ensina Freire (1997, p.24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Considerações finais

Mas, como nem tudo é um mar de rosas, estes incríveis bolsistas também trilham um caminho de pedras. [...]

Todos aprenderam muito com o projeto, aprenderam mais sobre seus gostos, suas dúvidas, seus limites e principalmente sobre seu sonho: o de ser professor com tudo o que cabe nesta palavra (narrativa dos bolsistas ID André Cristiano Figueira e Júlia Flávia Dias Costa - Educação Física, Jéssica Andressa de Souza e Lívia Maria Ninci Martins - Pedagogia).

Os resultados deste estudo mostram que os bolsistas ID reconheceram importantes contribuições do PIBID para a formação docente em vários aspectos:

- o aprendizado do trabalho interdisciplinar planejado, coletivo, cooperativo, enfrentando o desafio de transcender a especificidade de cada área de formação;
- a aproximação com os alunos da escola, inclusive incentivando-os à continuidade dos estudos em nível superior;
- a possibilidade de reflexão sobre: o trabalho educativo realizado cotidianamente no contexto escolar, considerando as atitudes docentes e as estratégias de ensino-aprendizado; as dificuldades encontradas pelos alunos, professores, gestores, funcionários e famílias; e a sua própria prática docente como bolsista ID, tendo suporte acadêmico para discutir o diálogo e a indissociabilidade entre teoria e prática;
- a experiência de realizar trocas e construir aprendizados significativos em diferentes momentos do cotidiano escolar, tendo em vista, sobretudo, as relações humanas;
- o conhecimento da realidade escolar em “seus bastidores”, por meio de um espaço para discussão da docência de maneira mais aprofundada, com reflexão contínua e circunstanciada sobre aquilo que ocorre nas escolas públicas e uma maior reflexão sobre o ensino público brasileiro, seus problemas, as necessidades de mudança e o compromisso com a educação das crianças e jovens de nosso país.

Nesse período de permanência na escola, as atividades realizadas geraram, sem sombra de dúvidas, interlocuções e aprendizados significativos para todos os envolvidos, principalmente para os bolsistas ID que puderam vivenciar o cotidiano escolar, tornando-os mais preparados para atuar no contexto da escola pública. Portanto, acreditamos que a participação no subprojeto tenha colaborado significativamente para a sua formação, pois, certamente, com essa experiência vivida, os bolsistas ID estarão muito mais preparados para lidar com os problemas e dificuldades que envolvem a profissão docente. Sabemos que muitos professores iniciantes desistem da docência devido ao desencanto com as escolas quando se defrontam com a realidade. Nossos bolsistas ID, por outro lado, chegarão à escola com um conhecimento mais amplo, porque ancorado numa rica experiência coletiva.

Gostaríamos de sublinhar, mais uma vez, que o nosso esforço no PIBID foi o de buscar estabelecer conexões entre os diversos sujeitos envolvidos com o

subprojeto - bolsistas de iniciação à docência, supervisores, professores e alunos da escola, coordenadoras da universidade, para que juntos, coletivamente, com o outro, em meio às tensões e contradições que constituem as relações sociais que se materializam cotidianamente na escola, pudéssemos alargar possibilidades, construir relações humanas menos preconceituosas e mais solidárias, assim como exercitar o ensinamento de Freire (1997, p.52), segundo o qual “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Finalizamos este artigo com a certeza de que iniciativas como as que vêm sendo gradativamente consolidadas no âmbito do PIBID em diversos Estados brasileiros podem unir-se às tantas outras para que se concretize uma educação escolar pública de qualidade e excelência em nosso país, na qual todos os sujeitos envolvidos sejam respeitados no seu pleno direito à cidadania.

Referências bibliográficas

AYOUB, Eliana & PRODÓCIMO, Elaine. Escola e relações humanas: uma proposta multidisciplinar no contexto do PIBID. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte** (CONBRACE/CONICE), CBCE: 2011. p.1-9. Disponível em: www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index

_____. Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/ UNICAMP. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido & REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2012.

CARVALHO, Ricardo Luis Cavalcanti & BORGES, Sam Thiago Pereira. Realidade escolar – um relato etnográfico. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. n. 5, p.110, 121, mar. 2010.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert & PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 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, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (2ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.155-172, março/2002.

GOMES, Cândido Alberto & PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.201-224, jan/abr 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.15-45.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista & ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidea**, v. 15, n. 31, p.227-238, 2005.

PETRUCCI ROSA, Maria Inês & BORTOLATO, Claudia Amoroso. Interdisciplinaridade: uma experiência no estágio curricular das licenciaturas na relação com artefatos culturais. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p.401-415, maio, 2013.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista.** Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 1, março 2005, p.3-15.

PRODÓCIMO, Elaine & AYOUB, Eliana. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação docente. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba: Champagnat, 2011. (CD-Rom).

_____. Escola e cotidiano: narrativas de professores/as em formação no contexto do PIBID-Unicamp. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. p.454-466. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>

RISTUM, Marilena & BASTOS, Ana Cecília de Souza. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p.181-189, 2003.

ROYER, Égide. Condutas Agressivas na escola: pesquisa, práticas exemplares e formação de professores. In: **Anais do Seminário de Violências nas escolas: desafios e alternativas.** Brasília, Unesco, UNDP, 2003, p.57-78.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. Relação professor-aluno: uma revisão crítica. **Integração. Ensino-Pesquisa-Extensão.** Ano IX, n. 33, p.87-101, maio, 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto & VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O potencial aglutinador do PIBID no Colégio Técnico de Limeira (COTIL)

André Albino de Almeida¹

Supervisor do subprojeto Pedagogia do PIBID-Unicamp

Dentre os benefícios da experiência do PIBID para o Colégio Técnico de Limeira (COTIL), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pode-se seguramente apontar uma renovação das relações de alunos, professores e funcionários com a instituição escola e com o próprio conhecimento escolar, e isso a partir de uma reinstauração, ao menos durante as atividades, das relações interpessoais naquele ambiente. Neste texto, basicamente um relato dessa experiência ao longo do segundo semestre de 2013, abordaremos a potencialidade do PIBID como elemento agregador entre as partes muitas vezes isoladas no universo escolar.

A dificuldade de interação entre os vários setores escolares é uma realidade que perpassa a maioria das instituições, vertical e horizontalmente. Tanto a rígida hierarquia de gestão, prevista no regimento escolar, quanto uma hierarquia com base numa infundada tradição que põe professores acima de funcionários e estes, acima de alunos, criam, nas instituições, patamares que se sobrepõem, mas que só raramente preveem acesso entre si. No sentido horizontal, a própria cultura disciplinar, com sua divisão de saberes e métodos, ajuda a transformar um corpo docente num apanhado de pequenos corpos que muito pouco se comunicam. Os raros momentos de atividades pedagógicas conjuntas, como organização de eventos ou elaboração de simulados para preparação para o vestibular, só superficialmente promovem um encontro, uma vez que tais atividades, no geral, ou são tomadas somente

¹ Supervisor do PIBID no Colégio Técnico de Limeira, professor de Filosofia, doutorando em Educação pela Unicamp.

como paralelas ao trabalho principal, numa espécie de exceção que justifica a regra, ou simplesmente reforçam a crença de que cada área do saber figura como uma espécie de propriedade privada, de livre acesso apenas a alguns. Isto inevitavelmente contribui para a promoção de um individualismo docente que é muitas vezes tomado erroneamente não como consequência de um determinado ambiente escolar, mas como uma característica própria da profissão. Na contramão desse pensamento, Carpentier-Roy e Pharand (1992 *apud* TARDIF e LESSARD, 2009, p.188) apontam:

A respeito desse individualismo, diversos professores interiorizam a ideia de que ele seria uma tendência particular dos professores, um pouco como se viessem a encontrar nessa profissão indivíduos com tendência individualista. Não é nada disso. O que é preciso entender é que as condições de trabalho que advêm da organização do trabalho docente é que não permitem a construção de grupos de trabalho (...), o individualismo torna-se uma última posição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento do que de prazer.

Aquilo que afirmam os autores acerca dos docentes pode-se muito bem estender aos funcionários da escola, que, embora se diferenciem dos docentes em função de suas atividades muitas vezes complementares dentro do emaranhado burocrático escolar, não é raro que se refugiem numa postura mais individualista como simples estratégia de defesa.

Para além desses fatores, o tempo maior ou menor de presença na instituição também serve como critério de separação entre profissionais mais antigos e mais recentemente contratados. O que, é claro, também reinstaura, dentro de um mesmo nível horizontal, uma certa verticalidade, mesmo que não declarada.

E dentro disso, há ainda que considerar a própria fase do ciclo de vida profissional em que se encontra cada um dos funcionários e professores da escola. No caso destes últimos, Huberman (1992) aponta, ao longo da carreira profissional, fases que em muito podem variar quanto à motivação e a uma certa visão sobre a própria atividade docente.

Por fim, a própria promoção da competitividade em meio ao corpo discente, em geral com vistas ao sucesso no exame vestibular, também pode apresentar-se como elemento de desagregação entre os alunos.

Note-se que aqui destacamos apenas fatores relativamente ordinários, mais regularmente verificados no cotidiano da escola, deixando de fora, por exemplo, fatores políticos, internos ou externos à instituição, que também agem no sentido de reconfigurar, com maior ou menor velocidade, as relações interpessoais no ambiente escolar.

E é nesse ambiente, pleno de desafios com relação à interação entre os sujeitos, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência desempenha um papel que vai muito além da formação dos alunos de graduação que participam do programa. Pois, no caso do Colégio Técnico de Limeira, o PIBID representou a criação de um espaço para atividades alternativas, novidades pedagógicas, o que por si só já seria um benefício sem tamanho para a instituição. O espaço que ali se criou foi acima de tudo o da interação e o do diálogo.

Passemos, então, à descrição dessa experiência.

As atividades se dividiram entre as que se inseriram mais diretamente no currículo escolar, como participações em aulas e em práticas já previstas para o ano de 2013, e as que ocorreram paralelamente, como oficinas e pequenos eventos, abrindo espaços em meio a uma rígida estrutura programática para novas vivências e reflexões sobre a própria escola.

Assim, dentre as primeiras, ocorreram participações em aulas do ensino médio, nas disciplinas de Filosofia, Biologia e Educação Física, e em aula do curso técnico de Enfermagem, na disciplina de Nutrição. Além disso, houve participação na Oficina de Ciências 2013, especificamente em prática voltada para o estudo da embriologia.

Já com relação às atividades paralelas ao programa previsto, promoveram-se: oficina de estêncil, oficina de parasitologia, exibição de curtas-metragens e trechos de documentários seguidos de debates, concurso de poemas, montagem de murais e gravação de um pequeno documentário com depoimento dos alunos acerca da sua relação com a escola ao longo da vida.

Antes de especificarmos uma dessas atividades bastante significativa do caráter aglutinador do programa, convém atentar para a peculiaridade do subprojeto da Pedagogia da Unicamp. Vinculado à Coordenação de Licenciatura da Faculdade de Educação, a qual participa na formação de todos os estudantes na modalidade licenciatura da universidade, o subprojeto conta com bolsistas não apenas dessa faculdade, o que lhe permite uma grande versatilidade quanto aos tipos de projetos realizados nas escolas. Com isso, para o COTIL destinaram-se alunos provenientes dos cursos de Biologia, Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais. O que por si só foi crucial para a integração de que falamos, uma vez que já de início permitiu, através de atividades de Biologia, um diálogo entre os dois departamentos, de Ciências Humanas e Ciências Exatas e do Ensino Médio do colégio em torno do programa.

E assim realizaram-se, com os bolsistas Arthur Alves de Souza Pacheco, César Augusto Estevo, Felipe Calzado, Hugo Koji Miura, Juliana Cristina Silva,

Rodrigo Marcelo Cardoso Ramos, Tomás José Momoli Giacopini e Valéria Noronha Vaccarelli, atividades que desde o primeiro instante causaram um impacto na escola, sobretudo pela visão dos alunos que, em vários momentos, expressaram a sua surpresa com o fluxo de atividades paralelas ao cronograma tradicionalmente previsto.

Todas essas atividades revelaram, em maior ou menor grau, um potencial agregador do PIBID no colégio; no entanto, a mais representativa desse potencial talvez seja o Concurso de Poemas Filosóficos, levado adiante pelos bolsistas Rodrigo, Juliana e Valéria e que envolveu na sua realização uma vasta gama de agentes no contexto escolar.

Divulgado através de cartazes e por redes sociais, o concurso voltava-se aos poemas criados por alunos e que abordassem temas filosóficos. Desde o início, havia a consciência da dificuldade com essa especificidade, uma vez que, mesmo entre a equipe de bolsistas, não havia consenso sobre a definição de um poema como filosófico ou não. Os poemas que tratassem de temas tradicionalmente abordados pela história da filosofia não apresentavam dificuldade de classificação. Mas o que fazer com os poemas que tratassem de temas não tradicionais e que ainda assim apresentassem uma postura nitidamente reflexiva sobre esses temas? Decidiu-se então pela definição de poemas filosóficos como aqueles que tratassem de qualquer tema, mas que deixassem entrever uma postura questionadora sobre ele. Uma definição insuficiente, é verdade, mas que figurou como um critério de seleção dos poemas. Os alunos inscreveram-se através de um email já utilizado para a disciplina de Filosofia e, por fim, houve 11 finalistas. E foi na Final do Concurso que o caráter aglutinador do PIBID se fez mais evidente.

Organizou-se uma banca composta por três professoras de Língua Portuguesa e um professor de Filosofia. Além disso, foram convidados profissionais do colégio, entre professores e funcionários, para ler num microfone os trabalhos selecionados, dando a conhecer os poemas ao público em geral. Um bolsista do PIBID, Rodrigo, e uma aluna, Ísis Crystina Ferreira Rolim, não inscrita no concurso, também participaram da leitura. E, para que a banca não ficasse apenas na dependência da declamação/leitura por parte dessas pessoas a fim de realizar o seu juízo, optou-se por enviar-lhe previamente os poemas por email; assim os jurados já chegariam ao evento com um conhecimento prévio sobre os poemas.

Após deliberação da banca, realizou-se a premiação dos três primeiros colocados com edições de poesias doadas pela Editora da Unicamp. A banca decidiu-se pela premiação de um quarto colocado como menção honrosa e,

para tanto, o Departamento de Ciências Humanas do colégio fez a doação de uma obra de poemas retirada do seu pequeno acervo. E, terminada a premiação, algumas duplas e bandas compostas de alunos se apresentaram como encerramento.

Além disso, é importante frisar que a Final de Concurso de Poemas Filosóficos integrou as atividades de um evento mensal já presente no colégio, o Almoço Cultural, que consiste num espaço, na hora do almoço, para os alunos apresentarem-se artisticamente. Também importa dizer que, em meio a esse evento, as professoras e os alunos do curso de Enfermagem venderam alimentos e refrigerantes a fim de angariar dinheiro para a festa de aniversário dos 40 anos do curso em 2014.

Com tudo isso em torno de um mesmo evento inserido entre as atividades do PIBID no COTIL, fica evidente a riqueza quanto à interação humana que tal programa pode proporcionar. Numa única ocasião, reuniram-se professores de diversas áreas e de quatro departamentos do colégio (Ciências Humanas, Ciências Exatas, Qualidade e Enfermagem), funcionários, alunos inscritos no concurso e uma aluna leitora, alunos em apresentações musicais, bolsistas do PIBID na organização, dentre os quais um leitor, além da diretora acadêmica do colégio, que, como professora de Língua Portuguesa, também fez parte da banca de jurados. E tudo sob a égide de relações institucionais que englobam o Ministério da Educação, a Capes, a Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, a Faculdade de Educação da Unicamp, o COTIL e, por fim, a Editora da Unicamp, que patrocinou o evento.

E tal congregação de pessoas não se deu apenas nesse evento. Ao longo das atividades do PIBID, vários profissionais se empenharam, de uma forma ou de outra, junto com os bolsistas, para a concretização dos miniprojetos do programa no colégio. Para evidenciar tal interação, observe-se que, em apenas 4 meses, de agosto a novembro de 2013, em torno das atividades do programa participaram, mais efetivamente, 20 profissionais do colégio, dispostos abaixo com suas respectivas funções:

Amauri Aparecido Aguiar - Professor do Curso de Qualidade

André Albino de Almeida - Professor de Filosofia

Andréa Cristina Bombonati Lopes - Professora de Língua Inglesa e Portuguesa

Antonio Roberto Siviero - Professor de Biologia

Carolina Messoria Bagnolo - Professora de Sociologia

Daniele Cristina Zuza - Professora do Curso de Enfermagem

Edmilson Fernando Honorio - Técnico de Laboratório
Flaviana Fagotti Bonifácio - Professora de Língua Portuguesa
Heloísa Helena Wistuba dos Santos - Professora de Língua Portuguesa
Jack Assis - Professor de Artes
Kátia Teresinha Cabrini - Professora de Biologia
Luis Fernando Chang de Oliveira - Técnico de Laboratório
Maria de Lourdes Zaros Giraldeho - Diretora Acadêmica
Marilene Alice da Cunha dos Santos - Professora do Curso de Enfermagem
Maurício Fernando Martinatti Rodrigues - Professor de Filosofia
Rafael Rossi Adam - Inspetor de Alunos
Rafael Stein Pizani - Professor de Educação Física
Ricardo Colturato Festi - Professor de Sociologia
Rosmari Aparecida Ribeiro - Professora de Língua Portuguesa
Vera Lúcia Ferreira da Silva Pereira - Inspetora de Alunos

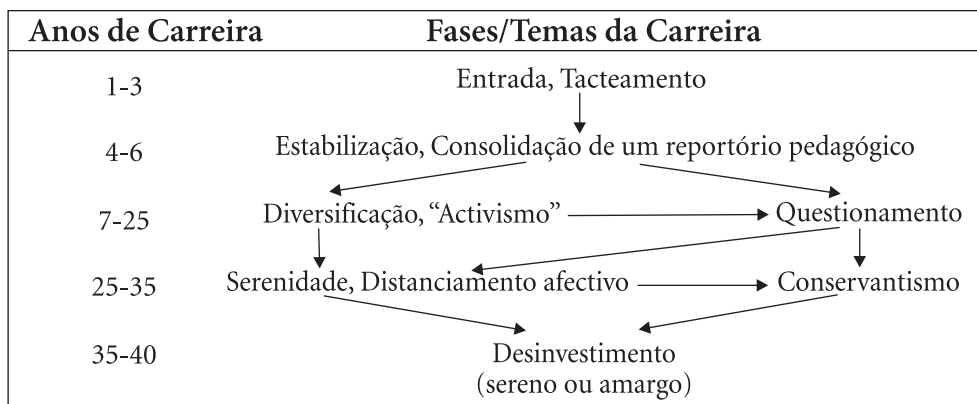
Tal variedade de profissionais revela a construção, em torno das atividades do programa, de um diálogo não apenas entre distintas áreas do saber, mas também entre fases diferentes na carreira profissional. Isso porque, dentre esses professores e funcionários, encontrava-se desde aquele pertencente a uma fase inicial da carreira até os que já se encontravam próximos da aposentadoria.

E que não se minimize o valor desse encontro, uma vez que, se atentarmos aos estudos de Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional de professores, há profundas diferenças quanto à relação que se estabelece entre tais profissionais e o ambiente escolar, a depender da fase da carreira em que se acham tais indivíduos.

Em estudo com professores secundaristas, o autor identifica as seguintes fases em média: após tateamento inicial, seguir-se-ia uma estabilização profissional com certa consolidação de um repertório pedagógico. Na fase de tateamento inicial haveria ao mesmo tempo um “choque do real” com uma necessidade de sobrevivência num meio por vezes bem distinto do imaginado ao longo da formação universitária, e um período de descobertas, com o entusiasmo próprio desse período. Já na subsequente estabilização, o profissional é visto e se vê como professor, e “com o domínio da situação no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação” (HUBERMAN, 1992, p.41). A partir daí, ou o profissional já ingressa numa fase de questionamento, uma espécie de crise, ou se atira numa diversificação e num ativismo. Dentre os

que passaram ao ativismo, alguns passam então ao questionamento, enquanto outros atingem um distanciamento afetivo. Quanto a este último, afirma o autor que “as pessoas nada mais têm a provar aos outros e a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento” (HUBERMAN, 1992, p.44). Depois de passar por essa fase de distanciamento afetivo, os profissionais podem cair num conservantismo ou já caminhar para uma fase de desinvestimento profissional. Já dentre aqueles que, logo após a estabilização, já haviam chegado ao questionamento, alguns alcançam esse distanciamento afetivo, outros partem direto para o conservantismo. Mas todos, ao final da carreira, chegam à fase de desinvestimento profissional, sereno para uns, amargo para outros.

Abaixo, observa-se o quadro proposto por Huberman (1992, p.47) acerca das fases na carreira docente, com indicação dos anos de carreira, em média, verificados para o pertencimento a cada fase.



Assim, atividades como as realizadas ao longo da experiência do PIBID no COTIL representam, acima de tudo, uma oportunidade de contato entre profissionais que muitas vezes encontram dificuldade de comunicação não por simples falta de boa vontade, mas basicamente pela distância que o pertencimento a essa ou àquela fase na carreira estabelece entre os indivíduos, no que concerne a sentimentos e expectativas.

Anteriormente, para apontar o papel aglutinador dessa experiência no colégio, afirmamos que o papel desempenhado pelo PIBID vai muito além da formação profissional dos bolsistas. E esperamos ter deixado tal questão evidente, sobretudo através do exemplo aqui descrito, a Final do Concurso de Poemas. No entanto, o fato de esse papel ir além da formação dos bolsistas não

significa que essa formação não se tenha enriquecido de modo extraordinário exatamente em função dessa interação entre os sujeitos promovida no COTIL.

Isto porque, para além dessas considerações acerca do benefício ao colégio quanto à interação entre os sujeitos proporcionado pelo programa, podemos seguramente apontar um reforço adicional aos próprios princípios norteadores do PIBID, que antes de tudo preveem um salto de qualidade na formação de professores. No delineamento do subprojeto de 2012 da Pedagogia da Unicamp, lê-se aquilo que se pode dizer cabível a todos os demais subprojetos do programa:

O resultado final pretendido é que os estudantes possam relacionar conhecimentos construídos à sua biografia profissional, apresentando alguma desenvoltura em relação à atividade docente como um todo e que desenvolvam atitudes e habilidades no âmbito da expressão verbal e corporal relacionadas não somente a formas e estratégias de ensino, mas que também possam desenvolver habilidades cognitivas para a criação, criatividade e enfrentamento dos desafios políticos e pedagógicos presentes na escola.

Essa “desvoltura em relação à atividade docente como um todo” tanto melhor se constrói quanto maior for a interação dos bolsistas com os elementos presentes na escola. Portanto, práticas que por si só promovam o encontro e a diversidade serão potencialmente muito mais interessantes por esse aspecto. E no COTIL, esse encontro de fato se deu. Os bolsistas tiveram a oportunidade de se relacionar com alguns profissionais que desde o início se mostraram extremamente generosos e dispostos a dialogar.

A esse respeito, a profissional que mais impressionou os próprios bolsistas pela abertura ao diálogo e dedicação ao processo de formação de professores que ali se desenvolvia foi a Prof^a Kátia, de Biologia, que não só lhes ofereceu espaço em meio às aulas para intervenções e problematizações acerca do conteúdo, realizando práticas laboratoriais em função da teoria trabalhada em sala, como também se dispôs a auxiliá-los na organização e realização de uma oficina sobre parasitologia para os alunos.

E dentre as vantagens dessa interação para a formação dos bolsistas, há que se apontar uma que talvez seja ainda mais essencial: quanto maior essa diversidade de encontros, maiores as chances de a experiência no PIBID proporcionar aos bolsistas um encontro consigo mesmo, suas expectativas profissionais, suas identidades em construção. E isso é fundamental até mesmo para a exposição do bolsista a um embate inevitável com relação à profissão de educador e todos os desafios a ela inerentes. A esse respeito, fazem bastante sentido as palavras de Moura (2012) acerca de sua experiência com estagiários

de licenciatura, que, assim como os bolsistas do PIBID, lançam-se em atividades pedagógicas que representam acima de tudo um encontro com o outro e consigo mesmo. Diz o autor sobre o estagiário:

Ele precisa, em primeiro lugar, entender e compreender o que está fazendo e por que está fazendo estágio supervisionado numa universidade pública. Deve, em primeiro lugar, se perguntar se quer desempenhar uma profissão com baixo reconhecimento e baixa remuneração, embora num país que vive grande transformação e cujos sistemas de ensino fatalmente serão pressionados a melhorar as suas performances, agindo como espécie de funcionais equivalentes deste *salto para o futuro*. (MOURA, 2012, p.157)

Isso também vale para os bolsistas do PIBID. É preciso estar preparado para todas as consequências que tal salto implica na atuação profissional e na consciência de si como educador. E isso, não simplesmente em termos de remuneração e prestígio social, mas, sobretudo, de responsabilidade com esse futuro para o qual se deve saltar de olhos abertos.

E uma dessas consequências está numa postura profissional que não mais se refugie no abrigo seguro da especialização. A superação dos atuais limites da educação exige um profissional sem medo de se deparar com áreas do saber para as quais ele não tem um crachá previamente certificado por sua formação universitária. Não a fim de atentar contra a possibilidade de organização curricular, mas simplesmente para ser capaz de dialogar.

Um exemplo muito vivo da capacidade do PIBID de auxiliar na superação dessa divisão de saberes na cultura escolar se passou durante a oficina de parasitologia. Vendo que eu, professor de Filosofia, trabalhava na organização do evento, uma aluna do colégio me perguntou o que é que eu, que não sou da área de Biologia, estava fazendo ali. Para responder, pulei as respostas fáceis, como “sou supervisor do PIBID no COTIL” ou “como professor do colégio, devo ajudar outros colegas em suas atividades”, e optei por esta: “como ser humano, também estou sujeito a parasitas”. A aluna estranhou um pouco, mas depois de um breve silêncio disse: “É, todo mundo *tá* sujeito, até quem não é da Biologia”. E note-se que não haveria erro em justificar minha presença ali pela função de supervisor do programa. Isso seria óbvio. Mas eu não posso esquecer nem deixar que os meus alunos esqueçam que é mais óbvio que eu seja humano e sujeito a parasitas. E que, portanto, esse conhecimento não deve restringir-se somente alguns seres humanos.

É verdade que se pode argumentar que essa divisão de saberes é produzida na própria universidade, na formação desses professores. E há fundamento nisso. Também padece a estrutura universitária de uma desagregação por vezes

até celebrada como avanço e aprofundamento em temas e conhecimentos cada vez mais específicos. No entanto, ainda que isso seja fato, a escola não pode eximir-se de sua responsabilidade ante esse desafio, como um problema que, não tendo sido criado originalmente por ela, não lhe caberia resolver. Isto porque tal postura não só não impede que lhe caiam sobre a cabeça as consequências daninhas dessa segmentação, como também a faz reforçar socialmente essa mesma cultura, num ciclo vicioso. E do qual é urgente escapar não apenas no que tange à cultura escolar, mas à cultura humana como um todo. A esse respeito, MORIN (2002, p.43) aponta a seguinte problemática:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares.

E é claro que, no que diz respeito ao PIBID, não se trata de prever, como resultado das ações do programa promotoras dessas interações interpessoais, uma total superação da cultura disciplinar na escola, uma espécie de revolução da transdisciplinaridade. O programa simplesmente não é capaz disso. Mas que, por meio desses encontros, a formação profissional dos bolsistas se incremente também da consciência das potencialidades, para a escola e para além dela, dessa interação e desse diálogo entre as pessoas e, com isso, entre as áreas do conhecimento; esse é um fruto que se pode realmente colher.

Assim, o que fica dessa curta, porém intensa experiência do PIBID no COTIL em 2013 é uma consciência de que é possível reinstaurar na escola um ambiente de acolhimento ao outro, de diálogo e de interação, e, sobretudo, de que isso é extremamente desejável, para não dizer urgente.

Além disso, fica a confiança na capacidade do programa de prover aos bolsistas uma formação docente que lhes escancare, antes de mais nada, a realidade escolar e seus imensos desafios, dentre os quais ganha um destaque especial a desagregação e o isolamento dos sujeitos na escola. E que, paralelamente a isso, forneça-lhes uma oportunidade de iniciar a própria superação desse desafio através de atividades que envolvam os mais díspares elementos do ambiente escolar. Num processo em que não apenas se formem profissionais de excelência, mas em que essencialmente se permita ao futuro da educação uma saída até então difícil de enxergar.

Referências bibliográficas

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOURA, Rogério Adolfo de. O estágio supervisionado e a maleabilidade pedagógica. O corpo, a prática e a aula-oficina no centro do processo ensino-aprendizagem. In: OLIVEIRA, Wenceslao Machado (Org.). **Educação e cultura**. Campinas: Átomo e Alínea, 2012, p.155-171.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.31-61.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João B. Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

Entre a instituição e os sujeitos: reflexões sobre a prática docente equilibrista

Bruno Naomassa Hayashi

Bolsista ID do subprojeto Sociologia do PIBID-Unicamp

Cinthia C. Santos

Bolsista ID do subprojeto Sociologia do PIBID-Unicamp

Paulo V. A. Lisboa

Bolsista ID do subprojeto Sociologia do PIBID-Unicamp¹

*Dança na corda bamba de sombrinha e em cada passo dessa linha pode se machucar...
Azar! A esperança equilibrista sabe que o show de todo artista tem que continuar...
("O bêbado e o equilibrista" - João Bosco e Aldir Blanc, 1979)*

Introdução

Pedimos ao leitor que se deixe levar por uma metáfora, a do “professor equilibrista”. O uso desta expressão pretende caracterizar a maneira pela qual se conduz a prática educacional nas escolas, destacando o esforço docente em compreender e lidar, ao mesmo tempo, com a normatividade da instituição e com a elaboração da experiência cotidiana dos sujeitos sociais, do próprio professor, de seus estudantes e dos demais agentes presentes na escola. A experiência docente se passa, então, em um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996), ou seja, num espaço ordenado institucionalmente a partir da delimitação

1 Os autores do presente artigo foram bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, no subprojeto *Sociologia* e estudantes de graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Cabe destacar aqui que as ideias presentes nesse artigo e a reflexão elaborada a respeito de nossa experiência docente são de inteira responsabilidade dos autores. Este artigo foi publicado no blog *Merenda Sociológica* do PIBID/Sociologia/UNICAMP. Disponível em: <http://pibidsociologiaunicamp.wordpress.com/tag/professor-equilibrista/>.

estrutural de um conjunto de regras, e cotidianamente, por meio da aplicação das regras, de acordos, de transgressões, enfim, a partir das relações sociais que dinamizam o universo escolar. A heterogeneidade do processo de apropriação do espaço escolar ocorre justamente em decorrência da incidência recíproca da ação da instituição e dos sujeitos. O “professor equilibrista” se vê, portanto, condicionado pelas normas e fadado a negociar constantemente com os sujeitos nas relações sociais específicas de cada realidade sociocultural que aborda na prática docente.

Neste artigo, interessa-nos as especificidades da prática docente equilibrista referente às experiências que tivemos no decorrer do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Capes, subprojeto Sociologia, na Escola Estadual Elis Regina, localizada num bairro periférico de Campinas, e no Colégio Técnico, situado em um bairro central.² A princípio, parece-nos útil circunscrever dois modelos ou modos de elaborar o processo educativo escolar que encontramos.

Na Escola Elis Regina, onde a maioria dos estudantes do período noturno, com os quais tivemos contato, trabalha, o horário de aula coincide com o momento pós-trabalho, o que gera a expectativa de que possam desfrutar do ócio e da socialização junto a seus colegas de sala. Isso resulta na ação constante do professor em (ter que) impor a disciplina do comportamento, suposta como condição necessária para o ensino, em detrimento dos conteúdos programados que dizem respeito às disciplinas. O que acompanhamos foi, de maneira geral, a grande dificuldade da instituição em garantir o aprendizado dos conteúdos e a prioridade dada ao exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 2001), ainda que por vezes a autoridade fosse contestada e desobedecida pelos estudantes.

Já no que se refere ao Colégio Técnico, a maioria dos estudantes é de classe média e se dedica unicamente aos estudos, projetando a sua inserção qualificada no mercado de trabalho ou no ensino superior³. Como o ingresso nas turmas de ensino médio é feito através de um rigoroso e concorrido processo seletivo, os alunos são, desde o primeiro ano, bastante familiarizados com a cultura disciplinar. De fato, os próprios professores veem o aspecto comportamental como um condicionante para a aula fluir bem, o que lhes

2 Os nomes das escolas mencionadas são fictícios. Segundo o entendimento dos autores, esse recurso promove as reflexões ao primeiro plano, e distancia a leitura reducionista que tende a se apoiar em unidades escolares isoladas ou em seus profissionais. Cabe ao leitor avaliar a quais contextos as críticas esboçadas aqui podem encontrar lugar.

3 No período noturno, há um número considerável de estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho.

permite produzir e reproduzir a disciplina escolar. Isso aparentemente poupa a instituição de despendar todas as suas forças com o exercício do poder disciplinar, habilitando-a a proceder com o ensino dos conteúdos disciplinares.

Mas em que sentido a aula flui? O que poderia ser a condição para o exercício pleno das aulas foi avaliado por nós como a garantia do ordenamento institucional e o exercício de uma educação bancária⁴ (FREIRE, 2010). Os estudantes do Colégio Técnico, apesar de seu comportamento “exemplar” e da apreensão dos conteúdos das aulas, em geral não participam ativa e autonomamente do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento. A cultura disciplinar parece tolher as suas inquietações, e o que falam, num tom muitas vezes *blasé*, não foge ao que acham que o professor quer ouvir ou à tentativa de garantir um ponto na média final. Já na Escola Estadual Elis Regina Albuquerque, a ação da instituição se restringe a um projeto de ensino do gesto subordinado. Ou seja, de um lado, ensina-se a fala do papagaio; de outro, o gesto enclausurado da ave. O ambiente escolar é vivido de maneira contrária à relação dialógico-dialética entre educador e educando (FREIRE, 2010) e faz valer estruturas normativas. Ao que tudo indica, a positividade da instituição está intrinsecamente relacionada às condições de reprodução do saber e ao exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 2001). Parte constitutiva dessa situação pedagógica é a relação do professor com a instituição no sentido do cumprimento de suas obrigações burocrático-pedagógicas (TRAGTENBERG, 2004).

Nesse sentido, perguntamo-nos pelas condições por meio das quais é possível o professor reconhecer na prática docente os seus estudantes e a si próprio como sujeitos socioculturais. Em dado contexto escolar, esse esforço parece análogo ao de um equilibrista, como quem procura se apoiar em algo concreto para manter a si próprio. Deste modo, ao avaliarmos criticamente o professor equilibrista a partir da reflexão a respeito de nossa experiência docente, pretendemos apontar as condições através das quais se constituem os caminhos possíveis para o ensino de Sociologia.

Os estagiários se equilibram

No Colégio Técnico, o PIBID teve seu projeto original quase completamente implementado, o que não significa que tudo ocorreu como planejávamos.

4 Fazemos referência aqui ao conceito de Paulo Freire, a partir do qual é possível visualizarmos a hospedagem dos conteúdos do educador no educando, e o modo pelo qual a divisão entre os que sabem e os que não sabem é reproduzida.

Nas primeiras reuniões entre os primeiros bolsistas e as coordenadoras do programa no subprojeto Sociologia, decidiu-se incluir entre as atividades da disciplina Sociologia no Ensino Médio a realização de projetos de pesquisa por parte dos estudantes, semelhantes aos padrões e regras vigentes na academia. Os “orientadores” dessa empreitada seríamos nós, os estagiários do PIBID; a delimitação da temática a ser pesquisada dependeria dos assuntos tratados ao longo do ano em cada turma (por exemplo, se no ano estivessem previstas aulas sobre o tema “estratificação social”, este poderia ser um tema para a pesquisa). O grande objetivo dessa iniciativa era criar um espaço de produção de conhecimentos, proporcionando aos alunos uma experiência mais ativa de aprendizagem – o que em nosso diagnóstico não é uma prática comum no ensino básico público – além do que, como “orientadores”, os estagiários teriam uma intensa atividade de ensino, vivenciando algumas de suas dificuldades e desafios, mas de uma forma nova e mais interativa, com muito mais iniciativa e participação dos alunos. Se nós alcançamos ou não esse objetivo é o que veremos nos próximos parágrafos.

Essa proposta foi aceita pelo Colégio Técnico e implementada quase sem nenhuma grande modificação⁵: cada estagiário ficou responsável por acompanhar uma turma; cada turma foi dividida em grupos; o professor, por sua vez, enviou as temáticas que abordaria ao longo do ano letivo; a partir disso, cada grupo selecionou um desses assuntos para a pesquisa (como regra, não poderia haver repetição de temas entre diferentes grupos); por fim, ficou combinado que caberia aos estagiários fazerem a orientação desses grupos de pesquisa, em parte por email, em parte presencialmente, em um plantão de dúvidas, cujo horário era (ou deveria ser) previamente definido⁶. Fica claro, então, que a nossa proposta foi implementada quase por completo. E ao avaliarmos essa experiência no Colégio Técnico como um todo, poderemos avaliar ao mesmo tempo a nossa proposta original e o seu objetivo.

5 Na Escola Elis Regina, esse plano inicial não foi adiante por uma série de motivos, como a indisponibilidade de muitos alunos que trabalhavam de dia e estudavam à noite (o ensino médio era oferecido apenas nesse período), não restando um tempo livre para a orientação. Os detalhes da experiência nesta escola aparecem mais adiante nesta reflexão.

6 Nesse aspecto alguns estagiários que ficaram com turmas no período noturno tiveram sérias dificuldades para conciliar o horário dos alunos, muito dos quais trabalhavam ao longo do dia e não se disponibilizavam a ter essas atividades no sábado. E mesmo para as turmas do diurno era difícil encontrar algum horário livre devido à extensa grade curricular pouco humanística da escola.

Como orientadores da pesquisa⁷ despendemos, infelizmente, grande parte do tempo com várias questões formais, muitas delas desnecessárias naquele contexto, sobre o modelo e as etapas do projeto de pesquisa. Se essas questões se ativessem à delimitação de um objeto de pesquisa dentro da grande temática proposta pelo professor, sem dúvida estaríamos lidando com elementos positivos que exigiriam um intenso trabalho criativo e ativo do aluno. Todavia, era o número de linhas do resumo, o tamanho do trabalho, a forma de fazer citação segundo as normas da ABNT⁸, os espaçamentos, “o que é a justificativa”, etc. que mais atormentavam os estudantes. O objeto da pesquisa, em muitos casos, acabava não sendo delimitado e simplesmente se confundia com a temática. Aqui, portanto, já é notório um primeiro erro da nossa proposta original de pesquisa: exigir os padrões de pesquisa que, se fazem sentido para um órgão de fomento de pesquisa acadêmica, parecia desnecessário no contexto de uma pesquisa no Ensino Médio. Não que um padrão de exposição deva ser desprezado, mas isso poderia ter sido exigido de modo que os alunos pudessem se ater mais àquilo que realmente interessava na pesquisa: a produção de conhecimentos.

Mas as dificuldades dessa proposta não se limitam a esse ponto: a noção de objeto de pesquisa, já bastante complexa para graduandos da área, ficava fortemente obscurecida pela falta de um respaldo, por parte daqueles jovens dentro das Ciências Humanas, fosse de leituras, fosse de aulas expositivas que lhes ensinassem conceitos para lidar com cada temática (vale lembrar que o fato do colégio ser técnico agravava todo esse quadro, assim como o fato de a Disciplina ter naquele ano de 2011 a duração de apenas uma hora por semana em cada sala). Desse modo, uma das grandes dificuldades na orientação era discernir exatamente até que ponto deveríamos cobrar essa delimitação do objeto no projeto de pesquisa de forma rigorosa, e como esse objeto (bem ou mal delimitado) deveria ser tratado ao longo dos relatórios⁹. Havia, portanto, uma tensão, nem sempre consciente, entre a realidade da academia que animou o surgimento da proposta e a realidade dos estudantes, que respondiam a essa

7 Esse relato se baseia na experiência de 2011, quando as pesquisas tiveram três etapas: segundo bimestre – projeto de pesquisa; terceiro bimestre – relatório parcial; quarto bimestre – relatório final.

8 Que poucos grupos – numa turma de terceiro ano – conseguiram dominar completamente, mesmo no relatório final.

9 Vale ressaltar que o projeto de pesquisa (assim como os relatórios) tinha apenas dois meses para ser realizado – era um tempo muito curto dentro dos parâmetros do ensino médio, com tantas outras disciplinas e suas exigências; não foi o bastante para se conseguir delimitar um objeto e uma ou mais hipóteses em torno dele.

proposta segundo a sua lógica, e isto sem dúvida afetou os vários méritos e boas intenções que a ideia inicial guardava.

Sob muitos aspectos o estagiário se via se equilibrando entre a avaliação burocrática da pesquisa e as demandas específicas dos sujeitos da produção de conhecimento. Como os estudantes eram extremamente afetados pela avaliação, tinham interesse em fazer um trabalho mínimo que lhes garantisse uma boa nota. Mas ao não compreenderem completamente o que era objeto de pesquisa, qual era a diferença entre justificativa, introdução e objetivos, etc., rapidamente mergulhavam numa trama de dúvidas formalistas e muitas vezes perdiam o que era essencial: o conhecimento que eles descobririam com o desenvolvimento da pesquisa, por si mesmos e com a nossa ajuda. Isso evidencia que, apesar de implementada, a nossa proposta de pesquisa para o Ensino Médio não atingiu o objetivo a que se propunha.

No entanto, concluímos que a ideia em si mesma não deva ser abandonada, nem muito menos o seu objetivo de dar mais liberdade aos alunos na produção de conhecimento, isto é, de reconhecê-los como sujeitos do conhecimento. Um aspecto positivo dessa experiência, por exemplo, é o espaço da orientação, que só foi possível devido a um pequeno exército de estagiários do PIBID, que aprenderam bastante sobre os desafios do ensino e da aprendizagem. Mas é fundamental revermos a forma como tentamos viabilizar o projeto inicial, evitando importações formais da academia, de seu contexto e de suas exigências específicas, buscando dialogar mais atentamente com a realidade própria dos estudantes; em outros termos, como valorizar o aspecto mais dinâmico da escola, sem nos fecharmos tanto em formas e modelos.

Antes de passarmos à apreciação do PIBID na escola Elis Regina, vale aqui indicar um exemplo que ilustra e fundamenta a nossa autocrítica: ao final do terceiro bimestre de 2011 aconteceu uma espécie de “feira de ciência” no Colégio Técnico e havia um espaço reservado para as Ciências Humanas. Aproveitando a ocasião e a pesquisa que vínhamos desenvolvendo com os alunos, decidimos escolher alguns grupos para apresentarem pôsteres à moda dos congressos e encontros científicos (em troca, esses grupos ficavam isentos de apresentar o relatório parcial das pesquisas). Adotamos não só a ideia de um pôster de divulgação científica, mas também o formato acadêmico deste tipo de pôster. De certa forma, repetíamos o mesmo erro e dois episódios mostraram como.

Apesar dessa orientação, um dos grupos se negou a seguir o modelo de pôster científico. Com um mapa-múndi, cartolina, cola, colagens de revistas, dentre outros materiais, as alunas deste grupo apresentaram um trabalho belíssimo sobre a pesquisa que vinham desenvolvendo – a presença dos EUA no mundo e suas violações. As fontes do trabalho foram, sobretudo,

documentários como os de Michael Moore e alguns livros que revelam o lado obscuro da diplomacia norte-americana, a maioria com um tom de teoria da conspiração – tudo em um estilo livre, sem muitos conceitos, esclarecendo e ilustrando sociologicamente a pesquisa, mas, de alguma forma, fugindo às nossas orientações formalistas; assim, atingia-se aquele objetivo de fazer os alunos produzirem um conhecimento com certa autonomia¹⁰. Mais do que em qualquer outro momento, tinha ficado claro para muitos de nós o quão limitado fora a nossa proposta, ou o quanto ela limitava o potencial dos alunos. O próprio professor responsável pela disciplina reconheceu que trabalhos como aquele ficavam mais interessantes no espaço da feira de ciência.

Outro episódio se inicia com a visita de uma das coordenadoras do PIBID, subprojeto Sociologia, à feira de ciência, quando pôde conhecer o trabalho de alguns grupos por nós orientados (em geral os melhores trabalhos). A coordenadora aproveitou para elogiar o andamento do Programa e adicionalmente nos passou algumas orientações para melhorar as pesquisas expostas nos pôsteres, seja delimitando melhor o objeto, seja trazendo mais conceitos sociológicos, etc. Na verdade, ela apontava questões fundamentais para qualquer pesquisa acadêmica e que pareceram deficientes em praticamente todos os pôsteres, apesar de estarmos já no terceiro bimestre de aula. A tensão academia *versus* ensino médio, tratada nos parágrafos anteriores, ficara exposta ali nas paredes da feira de ciência.

Ainda não é possível, para os autores deste artigo, dizer em detalhes como o nosso objetivo (tornar os estudantes “sujeitos do conhecimento” através da pesquisa) poderia ser atingido com mais eficácia nesse Colégio. Mas já podemos pensar em algumas mudanças que teriam um impacto positivo: por exemplo, rever drasticamente o formato da pesquisa, primando por algo que amplie mais a criatividade do aluno e sua capacidade de produzir saberes; articular melhor com os professores um grande tema a ser tratado ao longo do ano em torno do qual possam gravitar as aulas, as leituras, as pesquisas, atividades extracurriculares – essa medida facilitaria a delimitação do objeto, bem como tornariam esse objeto e as diferentes pesquisas mais significativos entre si. Em um contexto em que a Sociologia tem, por turma, menos de uma hora por semana (como aconteceu no ano de 2011) resta aos professores desta Disciplina tratar de muitos assuntos de modo superficial ou então aprofundar

10 Aliás, em uma mesa próxima ao pôster-mapa-múndi encontrava-se uma pequena brochura expondo a parte formal e conceitual que era exigência dos pôsteres (para nota); enfim, uma forma que elas encontraram de não deixar o pôster feio e poluído com um excesso de informações.

vários aspectos de um mesmo assunto (opção seguida pelo professor da Escola Elis Regina, cujas aulas tinham sempre alguma relação com o tema “trabalho”). Consideremos então, antes de partirmos para nossa última seção, um pouco da experiência do PIBID na Escola Elis Regina – e como o nosso plano inicial esbarra em outros tantos problemas neste outro contexto.

Tudo o que se expôs acima, sobre o plano inicial do PIBID e a experiência em torno de sua implementação no Colégio Técnico, pode ser considerado uma discussão específica a esse Colégio (e, no máximo, transponível a outras poucas escolas públicas que se assemelham institucionalmente a ele), tendo mais, portanto, um sentido de revisitar esse nosso trabalho e fazer a sua devida autocrítica. Isso porque na Escola Elis Regina a proposta de pesquisa orientada nem sequer começou a ser implementada, não devido a uma excepcionalidade dela, mas, pelo contrário, devido a características comuns a muitas instituições públicas de Ensino Médio noturno. Podemos citar, por exemplo, a dificuldade de se reservar um momento para a orientação dos alunos, seja porque muitos deles simplesmente não tinham um horário livre, seja porque o espaço escolar é vivenciado de outro modo nessa escola, sendo inaceitável para eles que os poucos horários vagos que, se porventura surgissem, fossem utilizados para mais atividades escolares. Forçar nesse ponto até poderia ser uma opção, ou seja, utilizando-se de formas coercitivas as mais diversas, poder-se-ia impor que tal horário fosse reservado à orientação ou então à execução da pesquisa. No entanto, tal procedimento autoritário entraria em conflito com uma atividade que tinha por objetivo estimular os estudantes à produção de conhecimentos, sendo essa uma das razões que levou ao abandono do plano de desenvolver a pesquisa com os alunos dessa escola¹¹.

Caberia indagar, aqui, por que o projeto por nós organizado na Universidade se adequou (apesar de algumas falhas processuais) a uma escola, mas se desajustou completamente em outra. Não é tão simples encontrar

11 O fato de os alunos simplesmente não aparecerem aos sábados para algumas atividades culturais e formativas (de participação livre), para assistir e discutir filmes, ou o fato de os alunos entrarem em grande inquietação naqueles minutos finais próximos das 23:00 h, ou ainda o trânsito constante nos corredores e pátios durante as aulas, apesar das constantes repreensões dos funcionários, mostram um pouco dessa relação dos alunos com a instituição escolar: por um lado, certa submissão aos horários de aula e suas atividades (mesmo que apenas de corpo presente), e, por outro lado, uma sede de se libertar daquele espaço institucional – então, claramente opressor –, aproveitando as brechas para sair fisicamente daquele lugar ou mesmo faltando às aulas simplesmente para não estar lá. Quando nada disso era possível, faziam da escola um espaço mais significativo para eles (socialização com amigos, ouvir música, provocar risos, etc.).

uma resposta a esta pergunta, mas, sem dúvida, um referencial de educação arraigado dentro de nós cumpriu importante papel em nossa tentativa, e esse mesmo referencial acabou *ajudando* a guiar nosso estágio de forma desigual; explicaremos o porquê. O nosso contato com a Escola Elis Regina parecia algo totalmente novo, apesar de já (superficialmente) conhecida por nós a situação do ensino público, especialmente no que diz respeito às escolas situadas nas regiões periféricas das grandes metrópoles. Mesmo assim, não havia uma forma de ação por nós planejada minuciosamente, caso o nosso plano inicial de pesquisa orientada não desse certo – e não se trata aqui de questionar a falta de uma *solução* aos desafios da produção de conhecimentos no ensino público, o que excederia em muito as forças do PIBID. Observando agora, com mais distanciamento as nossas reuniões com a coordenação do Projeto, por exemplo, percebemos que elas acabavam priorizando a discussão sobre as atividades no Colégio Técnico. Isso se deve tanto à carga de trabalho exigida pela orientação das pesquisas neste Colégio Técnico, quanto às tarefas que eram nos atribuídas pelos seus professores. Apenas secundariamente se problematizava a Escola Elis Regina. Ora, não estaríamos, com esse simples ato, perpetuando as diferenças existentes entre as escolas e reafirmando a desigualdade no ensino?

Se isso soa um pouco exagerado, como explicar a distribuição desigual de nossas horas de estágio, por exemplo, em cada escola?¹² No Colégio Técnico tínhamos, além dos 50 minutos de aula, um tempo dedicado às orientações presenciais e por email (o que correspondia muitas vezes a boas horas de trabalho, pesquisa e orientação), além da correção de diversos trabalhos e provas. Na Elis Regina, essencialmente acompanhávamos as aulas e corrigíamos alguns trabalhos (quando estes existiam). Ainda assim, a pressão dessas atividades não tinha o mesmo peso do outro Colégio – muitos não entregavam as listas de exercícios; vários as entregavam bastante incompletas; outros copiavam parcial ou completamente as respostas um do outro, etc.; e cada uma dessas decisões do aluno diminuía a pressão sobre o estagiário. Não se via aquele mesmo cuidado dos alunos do Colégio Técnico em tirar uma boa nota; para muitos alunos do Elis Regina aqueles exercícios não faziam sentido, mesmo quando feitos e entregues; era comum os alunos se comportarem por meio de uma “submissão rebelde”, que se submete, mas também questiona e deturpa¹³. Desse modo, a explicação da desigualdade de tempo dedicado a cada

12 Aqui deixamos de lado algumas atividades extracurriculares, que aparecem na próxima seção.

13 A cópia das respostas, por exemplo, é uma forma de cumprir o que é pedido sem se submeter.

escola recairia sobre a estrutura institucional, que mobilizava/pressionava mais os estagiários no Colégio Técnico do que na escola Elis Regina. E isso explica *em parte* porque as nossas reuniões tinham tratado apenas secundariamente uma escola e centralmente a outra.

Vale recorrer aqui a mais um exemplo. No início do segundo semestre, após as férias de julho, cada professor chamou uma reunião para a organização de suas aulas. No caso do Colégio Técnico, apesar de os professores acolherem algumas ideias nossas (como introduzir leituras para os alunos), foram basicamente eles que expuseram o que haviam planejado. No caso da escola Elis Regina, o professor tinha a ideia de passar da temática do trabalho para a da propaganda, da ideologia, etc., mas estava aberto para ouvir as nossas sugestões.

No entanto, discutimos mais o primeiro do que o segundo caso, atendendo às demandas estruturais do Colégio Técnico e negligenciando as condições propícias à criatividade na escola Elis Regina. Houve, portanto, uma atitude completamente diferente frente às duas escolas ao se valorizar um e não outro planejamento – sintoma não de uma estrutura agindo sobre nós, mas também, de nós, quase inconscientemente, agindo como mandatários dessa estrutura. A desigualdade do ensino público, presente estruturalmente entre o Colégio Técnico e a E. E. Elis Regina,¹⁴ estava, portanto, internalizada – nós mesmos agíamos de forma desigual, a despeito de toda a nossa boa vontade. A estrutura desigual do ensino tornou-se, portanto, *habitus*, no sentido que Bourdieu (1983)¹⁵ dá ao termo – e, a partir disso, podemos agora voltar àquela primeira questão quando passamos a tratar da Elis Regina: ora, por que o nosso plano inicial se adequou a uma escola e não à outra? É possível dizer que desde o início do PIBID, subprojeto Sociologia, quando se planejou a pesquisa orientada, esse *habitus*, essa disposição não consciente em tratar desigualmente as escolas, já existia e orientava as nossas decisões – ela se manifestava no fato de planejarmos com detalhes algo que funcionaria apenas em uma escola idealizada por nós, uma escola semelhante ao Colégio Técnico. As estruturas institucionais diferentes, é verdade, têm grande peso na determinação dessas diferentes atitudes, mas dentre as pequenas (realmente pequenas) possibilidades que tínhamos para ação em cada escola, seguimos

14 Vale elogiar aqui a decisão das coordenadoras de privilegiar uma experiência de estágio diversificada.

15 Para Bourdieu, *habitus* pode ser definido como “um sistema de disposições *duráveis* e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*.” (BOURDIEU, 1983, p.65, grifos nossos)

exatamente as mais reprodutoras. Em que sentido nos escapou, então, o pleno reconhecimento da escola como espaço sociocultural?

A partir deste ponto de análise, gostaríamos de ampliar a discussão em torno de nossas experiências pedagógicas através do caminho contíguo que encontramos entre a Universidade e a Escola. Desta vez, como professores de Sociologia da rede pública.

Sem cair da corda bamba, estagiários tornam-se professores

O relato que segue extrapola os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e vai até onde supostamente deveria ir: o momento em que o estudante sai do curso de licenciatura e chega a uma sala de aula para atuar como professor.

A partir da experiência que tivemos como bolsistas do PIBID nas duas escolas aqui problematizadas podemos concluir que, apesar de termos compreendido a falência da função institucional da escola pública convencional em garantir a disciplina – tal qual acontece com a E. E. Elis Regina, que nos servirá como modelo agora –, é possível viabilizar algumas propostas de ensino (falamos da mobilização dos alunos para o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento). A questão é que nas escolas públicas convencionais, a desordem dos alunos e a falta de apoio institucional ao docente aparecem, geralmente, como uma limitação penosa para o professor que quer lecionar. Por isso, consideramos que o professor que nelas atua acaba sendo obrigado a se esforçar mais para se equilibrar ali do que em outros espaços escolares, mantendo-se em cima da corda bamba entre alunos desinteressados pelas aulas, de um lado, e a burocracia escolar, de outro. O que queremos dizer, desde o início do presente texto, com essa metáfora é que existe uma margem de maleabilidade no exercício docente, ou seja, dá para, vez ou outra, incitar de modo inventivo a criatividade dos alunos. Deste modo, numa estrutura curricular nada humanística, na qual a Sociologia se inseriu recentemente, o professor de Sociologia pode ser responsável por produzir “faíscas” ao entrar numa lógica educacional de reprodução do conhecimento. Pois, na medida em que o professor corresponde ao propósito sociológico de desenvolver um olhar crítico sobre o meio social em que o aluno está inserido, pode contribuir para a produção de conhecimento sobre essa mesma realidade.

O professor de Sociologia que acompanhamos na escola Elis Regina era do tipo equilibrista, sendo notório o seu esforço para compreender e lidar tanto com o que sobrava da normatividade de uma instituição praticamente falida quanto

com a elaboração da experiência cotidiana dos sujeitos sociais. Já no Colégio Técnico, as condições dadas para a prática docente contavam com a ausência do desinteresse dos alunos, mas, em contrapartida os alunos, professores e a gestão escolar atendiam de modo aparentemente homogêneo à burocracia pedagógica (TRAGTENBERG, 2004). Deste modo, um dos poucos espaços do Colégio Técnico onde poderia ser realizado o esforço equilibrista de promover a produção de conhecimento era o das monitorias¹⁶. O contato que tivemos com as práticas pedagógicas das duas escolas é de extrema importância para começarmos a nos conjecturar, ou não, como futuros professores de Sociologia.

A sala de aula é um espaço deveras complexo. E para se ter o mínimo de êxito dentro dela, seja como professor, estagiário ou como aluno, é preciso ter, além do conhecimento científico, filosófico, artístico, etc., algumas artimanhas e, impreterivelmente, o conhecimento sobre a experiência social dos alunos.

Antes de relatarmos o ato de assumir salas de aula pela primeira vez como professor discorreremos sobre o primeiro dia em que um de nós, ainda estagiários, pisou numa sala de aula de ensino médio público. Nossa colega entrou no PIBID com o projeto já caminhando e foi praticamente direto à escola (Elis Regina). Nesse primeiro dia, o professor de Sociologia havia faltado e ela achou que sua única tarefa seria a de entrar na sala de aula com a outra estagiária e corrigir os exercícios que ele havia passado aos alunos na aula anterior. Mas o que viu quando adentrou a sala foi uma cena, segundo ela, aparentemente fantástica:

[...] um monte de adolescentes encapuzados, com fone de ouvido extravasando as músicas para além das suas orelhas, sem se comover nem com a nossa entrada, nem com a nossa permanência naquele espaço. Nesse momento, tudo passou pela minha cabeça. Enquanto a minha companheira de estágio estava tentando corrigir os exercícios e parecia que já havia se conformado em fazê-lo para apenas três alunos que estavam muito perto dela, sentados nas carteiras da frente da sala, eu precisava fazer alguma coisa, dar a aula, ou apenas defender a minha companheira. No meio de um turbilhão de ideias, não saía nada e, de repente, vi outra cena fantástica, a minha companheira de estágio no meio da sala de aula encenando Hamlet.

“Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre
Em nosso espírito sofrer pedras e setas
Com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja,
Ou insurgir-nos contra um mar de provocações
E em luta pôr-lhes fim? Morrer... dormir: não mais.
Dizer que rematamos com um sono a angústia

16 Em anexo algumas pesquisas selecionadas para figurarem aqui como exemplos.

E as mil pelejas naturais-herança do homem:
Morrer para dormir... é uma consumação
Que bem merece e desejamos com fervor [...]"¹⁷

Os alunos, todos, pararam por alguns segundos, olhando perplexos para ela. Quando eu comecei a achar que tinha dado certo a encenação, um aluno gritou: 'Aleluia, irmão!'. E a sala voltou à configuração de antes. Tudo o que eu pude pensar, naquele momento, foi que entre Shakespeare e o pastor da igreja não há diferença alguma para eles.

A inserção brusca de Hamlet na realidade daqueles alunos ilustrou bem a falta de sentido que uma aula pode ter. O que notamos aqui é que uma das bolsistas se utilizou do seu conhecimento artístico, de alguma artimanha (de fazer representar Shakespeare num instante), mas lhe faltou o conhecimento sobre a experiência sociocultural dos alunos. Mesmo que busquemos incessantemente o sentido de uma aula, a possibilidade de encontrarmos este sentido será sempre remota se ela não for inventada a partir da experiência social dos sujeitos com os quais o professor interage.

São situações como essa que nos fazem pensar, na verdade, sobre quem são os alunos. Quem são os adolescentes que frequentam uma sala de aula de uma escola de ensino médio pública no período noturno? Pelas nossas deduções imediatas, eles eram jovens trabalhadores, que frequentavam a escola à noite, talvez porque esta seja a exigência mínima do mercado de trabalho. Jovens alunos que repetem o ano, evadem-se da escola, ou simplesmente permanecem nela, compõem o cenário complexo dessas instituições.

Um levantamento socioeconômico, como o realizado por nós do PIBID¹⁸, pode nos dar maior precisão sobre o perfil desses alunos. Mas é bom lembrar que as escolas não têm, normalmente, um aparato científico ao seu dispor. Então, no geral, é a sensibilidade do professor que garante o seu conhecimento sobre aqueles alunos que mantêm entre si relações sociais, ou seja, cabe ao professor conhecer esses alunos e o lugar que eles ocupam na sociedade, no bairro, no trabalho, na família, enfim, quais são as suas classes sociais, quais as relações que se estabelecem em suas vidas para além da escola: quais as suas religiões, que músicas ouvem, que espaços de lazer frequentam, etc.

O professor de Sociologia da escola Elis Regina, por exemplo, já lecionava ali antes de concluirmos a pesquisa socioeconômica. E ele sabia quem eram os alunos. Dialogava com eles e sempre tentava preparar as suas aulas pensando

17 Shakespeare, 1976, p.108.

18 Esse levantamento aparece anexo ao trabalho das coordenadoras.

em como conquistar a atenção dos alunos sem recorrer ao autoritarismo, mas usando temas, dinâmicas¹⁹, etc. que fizessem sentido para eles. Era uma forma equilibrada de se envolver com a aparente desordem da sala: ao mesmo tempo em que o professor não se conformava com ela, não forjava a inexistência dela.²⁰

A atuação desse professor serviu de referência para alguns (ex) estagiários que, em fevereiro de 2012, começaram a lecionar Sociologia no Ensino Médio pelo processo de atribuição de aulas do Estado de São Paulo na cidade de Campinas. É como se eles pudessem ancorar as suas decisões em ter uma posição não autoritária, por ter experienciado uma prática pedagógica que desse respaldo a tal postura a de um professor não autoritário, mesmo numa sala que não parecia ser o lugar ideal para ministrar aulas.

Segundo o relato de uma das estagiárias citadas anteriormente, que passou do PIBID à sala de aula como docente, ou seja, da condição de estudante de Ciências Sociais à de professora de Sociologia, nas duas escolas onde ela começou a dar aulas houve uma cobrança comum: o exercício do poder disciplinar. Na primeira escola, por exemplo, a vice-diretora tentou lhe explicar que “se os professores não forem duros com os alunos, eles deitam e rolam porque não sabem se organizar”. Já na segunda, a própria coordenadora pedagógica, acompanhando a nova professora à sala de aula, tomou a palavra e advertiu os estudantes que no ano anterior mais de quarenta alunos haviam entrado no primeiro ano do ensino médio, mas somente dezesseis chegariam ao segundo ano. Ou seja, ela chamava a atenção para o fato de que naquela escola a direção de fato expulsa os alunos, sendo oportuno portanto que eles se comportassem e respeitassem a professora.

Foi assim que as escolas lhe foram apresentadas inicialmente. Porém, a sua iniciação no sistema de ensino se deu com Shakespeare na Elis Regina, com o projeto de pesquisa no Colégio Técnico, nas discussões com os colegas do PIBID, fato este que as referidas gestoras desconheciam. Isso garantiu que ela, apesar de ser professora iniciante, não fosse enquadrada por uma receita disciplinar que deixa fora a compreensão da realidade dos alunos.

Assim, uma das estratégias dessa nova professora (ex-estagiária do PIBID) foi aplicar um questionário para conhecer seus alunos. Com questões como “Você trabalha?”, “Com quantos anos começou a trabalhar?”, “Assiste a filmes?”, “Vai ao cinema?”, “Lê livros?”, “Quais músicas ouve?”, “O que gosta da escola?”, “O que não gosta da escola?”, “Sabe o que é Sociologia, o que ela

19 Deixamos ao final, em anexo, um relato sobre a dinâmica da fábrica de sapatos.

20 Apesar disso, esse professor considerou importante apontar que seu conhecimento sobre os seus alunos era bastante precário, pois carecia de condições objetivas para a sua realização.

estuda?”, “O que gostaria de aprender nas aulas de Sociologia?”, etc., ela pôde pensar em aulas que fizessem sentido para os alunos. Isso permitiu a ela identificar na “música” uma forma interessante de mobilizar os conhecimentos sociológicos. Através de uma breve explanação sobre a história do surgimento da Sociologia, ligada ao desenvolvimento da sociedade capitalista e a leitura de um texto sobre o caráter social no gosto musical por samba e choro, segundo ela a maioria dos alunos os desconheciam e ficaram curiosos para saber que gênero de música é o choro. Depois, assistir a um documentário que mostrava o surgimento do funk carioca, na Cidade de Deus, garantiu a comunicação com a realidade dos alunos, fazendo-os refletir sobre ela, num processo de distanciamento do senso-comum.

O êxito, dentro dos limites estruturais, das primeiras aulas de um professor recém-formado, deve ser garantido pela instituição de ensino de nível superior da qual ele é egresso. A Unicamp, em um esforço coordenado com o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, nos garantiu essa condição através do PIBID.

Apesar de fazerem parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, as matérias de estágio, tanto as oferecidas pela Faculdade de Educação quanto as oferecidas no próprio Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, ainda não são suficientes para colocar os graduandos em contato com a realidade das escolas básicas e, ao mesmo tempo, oferecer um espaço de reflexão e discussão, que lhes proporcione pensar em qual concepção de escola acreditam e o que é possível fazer dentro de um sistema educacional que é reprodutor da ordem vigente.

A Sociologia se tornou obrigatória nos três anos do Ensino Médio apenas em 2008, depois de um longo histórico de idas e vindas dessa Disciplina no Colegial, no Magistério, desde o começo da República até a tentativa de sua extinção durante a Ditadura Militar. Os militares tiveram sucesso nessa empreitada e só agora é que surge a necessidade imediata de pensar o que e como lecionar Sociologia para os adolescentes que fazem parte de um sistema educacional excludente²¹.

21 Nesse sentido, é urgente o investimento nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, tanto através do pagamento de bolsas para projetos realizados nas escolas públicas (como vem ocorrendo com a implementação do PIBID desde 2009 na Unicamp e desde 2010 com o subprojeto Sociologia) bem como através da contratação de docentes nas áreas de Ciências Sociais e Educação para lecionar no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, por exemplo, que carece de uma tradição nessa direção.

Considerações finais

A experiência dos bolsistas através do PIBID, subprojeto Sociologia, nas escolas e o ato subsequente de assumir salas de aula através do Governo do Estado de São Paulo demonstraram que o laço entre a academia e a escola básica é bastante positivo. Ao mesmo tempo em que permite ao graduando uma experiência de ensino imerso na realidade das escolas públicas, permite ao professor da educação básica o aparato acadêmico para realizar atividades que seriam impossíveis de serem realizadas no isolamento do seu cargo.

Diante das dificuldades expostas e do pessimismo que encontramos nas escolas públicas em geral, como quando colocamos os os pés numa sala de professores de uma escola como a escola Elis Regina, por exemplo, e ouvir: “Você quer mesmo ser professor?”, “Isso aqui não dá futuro.”, “Os alunos não estão nem aí.”, “Não querem aprender.”, “Aqui a gente só tem decepção.”, “Vocês que são jovens, deveriam procurar outra coisa para fazer, algo que dê mais retorno.”, enfim, diante da tese de que professor de escola pública está fadado ao fracasso, podemos pensar que o laço academia-escola pública deve se dar também no sentido de manter esses professores atuantes em contato direto e constante com a pesquisa. Se a produção do conhecimento está estruturalmente delegada à universidade, a escola se encontra também estruturalmente limitada à reprodução no ensino e ao assujeitamento pedagógico de professores e alunos, alienados da produção de conhecimento sobre a sua própria realidade social.

Tanto que esse pessimismo, explicitado nas falas dos professores, é também alimentado pelos alunos com os quais tivemos contato durante a iniciação à docência e à inserção na rede pública por parte de alguns bolsistas. De modo geral, esse imaginário retrata que a escola está fadada ao insucesso e ao fracasso no ensino. No entanto, está implícita nisso uma compreensão bastante particular, a de uma instituição escolar que deve ser ou integrada a determinado contexto social ou descartada. Em outros termos, a escola aparece como uma instituição fechada em si mesma pronta e acabada, e que não pode ser inventada no cotidiano das relações sociais produtoras da dinâmica escolar.

Com relação a isso, porém noutro sentido, gostaríamos de relatar uma experiência pedagógica mais aberta: duas visitas de campo, opcionais aos alunos, realizadas pelas turmas do terceiro ano do Ensino Médio das escolas com as quais trabalhamos como estagiários do PIBID. As turmas do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elis Regina visitaram, durante as atividades do período noturno, junto a alguns bolsistas e o professor de Sociologia, a

Fábrica Ocupada Flaskô, localizada em Sumaré, onde pudemos contar com um ex-estudante de História da Unicamp para nos guiar pelas suas instalações. Já as turmas do Colégio Técnico realizaram uma visita, durante uma manhã e tarde de sábado, ao Acampamento Elizabeth Teixeira, localizado em Limeira, que diz respeito ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, onde contamos também com a presença de professores do Colégio, coordenadora do PIBID, alguns bolsistas, moradores do acampamento e militantes do MST. As duas visitas foram propostas no intuito de proporcionar uma experiência pedagógica distinta da vivenciada dentro dos limites da escola, porém em diálogo com os temas abordados nas aulas de Sociologia.

Apesar das diferenças sobre o modo de lidar com a escola como espaço sociocultural, durante as visitas realizadas tivemos uma experiência que equiparou os alunos das duas escolas. Mesmo que uma escola seja relativamente bem sucedida na produção de corpos dóceis e a outra não seja capaz de garantir a disciplina dos alunos, quando as hierarquias estruturais se encontraram diluídas, pudemos vivenciar a presença de professores, alunos, coordenadores e militantes como iguais, sendo possível reconhecer a igualdade dos sujeitos no transcorrer de um processo de aprendizagem descentralizado e autônomo. A autoridade era a própria experiência de campo a ser abordada sensivelmente.

Em contrapartida, dadas as determinações estruturais a que está submetida, a instituição escolar está fechada em si mesma, e se constitui enquanto um esforço doutrinário a fim de impedir a realização plena dos sujeitos, tomados aqui como sujeitos socioculturais. Contudo, como são esses mesmos sujeitos que viabilizam a funcionalidade da instituição, existem modos de interação da estrutura com a experiência social. Pudemos observar três formas de lidar com esse aspecto da vida escolar: a desistência em relação à função da instituição escolar (no geral, por parte dos professores e alunos da escola pública desacreditados), a reprodução da estrutura (observada no Colégio Técnico) e o equilibrismo (ou esforço equilibrista do professor com a sua formação recente, por parte dos bolsistas no projeto, do professor na escola Elis Regina e dos estudantes recém-inseridos na rede pública de ensino). Pensando nessas realidades escolares com as quais tivemos contato, consideramos que as pressões de ordem estrutural desprivilegiam a margem de maleabilidade do trabalho docente. A reflexão que nos cabe aqui é também uma avaliação das condições pelas quais se garante o ensino público de qualidade. Apesar de, segundo nosso entendimento, uma experiência educacional plena ter ocorrido apenas fora do ambiente escolar, compreendemos que o esforço equilibrista abre um caminho ao trabalho docente que pretende estabelecer, de modo inventivo e criativo,

uma aprendizagem autônoma. No entanto, será que a disposição individual do professor equilibrista consegue garantir uma educação pública de qualidade?

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz a Terra, 2010.

SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca: peça em cinco atos**. Tradução e notas de Péricles Eugenio da Silva Ramos. São Paulo: Abril, 1976.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

Anexo

Comentários sobre algumas pesquisas dos alunos do Colégio Técnico orientadas pelos estagiários.

Sangue e violência - a influência dos jogos violentos no comportamento dos jovens

A proposta inicial dessa pesquisa dizia respeito à tentativa de provar a existência ou não da influência de jogos violentos sobre a conduta dos jogadores. Mediante a dificuldade dos alunos em adotar a perspectiva sociológica para a abordagem das categorias “virtual” e “real”, procuramos outra saída. Deste modo, a tendência dos alunos à abordagem psicológica fez com que grande parte do trabalho em monitoria se restringisse ao mapeamento dos julgamentos a respeito da violência nos jogos de videogame. Isso permitiu que os alunos deslocassem a sua preocupação sobre a influência dos jogos para a relação social que produz o discurso sobre a violência nos jogos. Os alunos compreenderam que o problema da influência dos jogos no comportamento dos jovens era posto majoritariamente por meio da perspectiva dos adultos que desconheciam esses mesmos jogos e, dessa maneira, implicava um conflito de gerações. A intenção na monitoria era seguir com a proposta de compreender o conflito a partir dos conceitos de disciplina e poder, segundo Foucault.

A visão da sociedade a partir da margem

Mais uma vez o problema para o desenvolvimento da pesquisa era a tendência do grupo de alunos em interpretar a existência de moradores em situação de rua através da perspectiva psicológica, o motivo da inserção das pessoas nessa situação. Deste modo, foi imprescindível sugerir a inserção dos alunos no trabalho de campo. Apesar de pouco desenvolvido, na medida em que o trabalho se estendeu apenas até uma única entrevista com um morador, a proposta era mais uma vez deslocar o trabalho da perspectiva psicológica para a sociológica. A estratégia adotada junto aos alunos era a de entrevistar moradores do centro de Campinas e também pessoas que cotidianamente trabalhavam no mesmo local, de modo a perceber a natureza social do conflito entre moradores e não-moradores.

O perfil socioeconômico dos alunos do Colégio Técnico ao longo dos anos

O grupo trabalhou com os índices que o colégio disponibilizou aos alunos do grupo sobre a condição socioeconômica dos estudantes do Colégio Técnico. Deste modo, perceberam que poderiam lidar com duas hipóteses sobre o grande número de alunos de classe média: a procura por um diploma técnico poderia significar um primeiro passo em direção à universidade e a valorização do ensino técnico poderia ser uma característica da classe média, por oposição ao ensino superior predominantemente ocupado pelas classes privilegiadas. Apesar disso, o trabalho foi pouco desenvolvido depois da elaboração das hipóteses.

Sistema de cotas no processo seletivo do Colégio Técnico

Os alunos responsáveis por esse trabalho pressupunham que o pertencimento a uma classe social determinava o rendimento escolar de um aluno. Apesar disso, perceberam que mesmo entrando através do sistema de cotas os alunos cotistas não apresentavam necessariamente um rendimento inferior aos dos outros alunos. Deste modo, tiveram de lidar com o discurso da direção do colégio a respeito do esforço desses alunos em superar sua condição social e com a natureza do processo seletivo, que seleciona “os melhores” entre os alunos que podem optar pelas cotas. Isso permitiu que compreendessem que as cotas, como política pública para lidar com a formação histórica da desigualdade social, operam ainda assim de maneira ideológica sobre o rendimento apresentado nas provas de processo seletivo, reafirmando o esforço individual.

Alcoolismo

Este trabalho apresentava como pressuposto que o alcoolismo dizia respeito a jovens de classes mais pobres. Como o trabalho teria seu desenvolvimento

prejudicado, foi sugerido ao estudante que realizasse visitas em AAA e observasse como a instituição abordava aqueles que a frequentavam. O resultado foi interessante, uma vez que o estudante pôde ver que os frequentadores não eram majoritariamente jovens e sequer predominantemente de classes pobres. A intenção era propor numa próxima etapa em que o estudante observasse práticas disciplinarizadoras por parte da instituição.

Caso Datena: preconceito contra os ateus, uma pesquisa de opinião entre alunos do Colégio Técnico

A proposta inicial do aluno responsável por essa pesquisa foi a de verificar, a partir de uma edição do programa de Datena em que este atribuía a criminosos o ateísmo, se existia ou não preconceito dos alunos do Colégio Técnico contra ateus. A proposta feita ao aluno se deu no sentido de distinguir, a partir de uma pesquisa de opinião, um trabalho sociológico. Nesse sentido, foi apontado como caminho a análise da repercussão do discurso de Datena nas mídias e no discurso dos entrevistados. Isto permitiu que o aluno observasse que o silêncio perante o preconceito contra ateus significa uma ressonância ideológica da abordagem do crime e suas razões sociais: “Quem é criminoso não tem Deus no coração”.

A proibição da maconha como política dominante

A proposta deste grupo era a de verificar os argumentos contra e a favor da legalização da maconha a partir da atuação da droga no organismo do usuário. No entanto, conseguimos realizar uma discussão favorável à abordagem sociológica na medida em que encontraram dados tanto sobre males como sobre usos medicinais da maconha, o que gerou uma sensibilização a respeito natureza política e ideológica da proibição.

Bullying em foco: a abordagem da “Folha de São Paulo” ao longo dos anos

Dado o contexto em que muito se diz a respeito do bullying, os alunos do grupo se propuseram a compreender a razão do crescimento de matérias de jornal sobre esse fenômeno. Diante da escolha da Folha de São Paulo como a mídia a ser pesquisada, os alunos estudaram a recorrência do termo bullying durante um determinado período. A sugestão feita a eles era a de acompanhar como o conceito era manipulado no veículo de informação, e, nesse sentido, os alunos compreenderam que bullying se tornou uma condenação moral de práticas socialmente indesejadas. Isto que justificava desde a motivação de um suicídio até as razões de uma penalização policial a um garoto que havia brigado na rua. Um conceito e uma tecnologia de poder disciplinar.

A participação dos negros no mercado de trabalho brasileiro

A partir do tema da desigualdade social, o aluno responsável por esse trabalho visitou quatro empresas e levantou um material sobre número de funcionários e suas funções de trabalho. A partir de algumas leituras sugeridas, o aluno problematizou também a diferença entre homens e mulheres negras seguido de uma análise sobre o crescimento da inserção de negros no mercado de trabalho – maior número de mão-de-obra barata e maioria dos cargos de diretoria sob responsabilidade de homens brancos.

Estudo x classe social

Este grupo apresentou um trabalho semelhante ao do grupo que desenvolveu a pesquisa sobre as condições socioeconômicas dos alunos do Colégio Técnico, pois pesquisaram se o pertencimento à determinada classe social significava influência no rendimento escolar. No entanto, como os resultados obtidos foram que o pertencimento a classes sociais distintas pouco influenciavam no rendimento escolar no Colégio Técnico, a não ser pelos casos em que os alunos tinham passado por cursinhos preparatórios para o processo seletivo, o grupo teve que trabalhar com o dado da invisibilidade da classe social a partir do rendimento escolar. A problematização sobre o tema apenas se iniciou com a consideração de que a escola torna os seus alunos iguais a partir de um processo de torná-los úteis como alunos abstraídos de sua concretude existencial.

A dinâmica da fábrica de sapatos

A partir de uma dinâmica da fábrica de sapatos presente no livro “Empírica: metodologia de incubação”, organizado e publicado pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares, a ITCP (2009)²², da Universidade Estadual de Campinas, o professor da Escola Elis Regina (coautor da publicação referida) teve a ideia de, com algumas adaptações, aplicar a mesma dinâmica nas aulas de Sociologia. A dinâmica consistia em simular uma fábrica de sapatos no espaço da sala de aula: os operários seriam os próprios alunos; o dono da fábrica, o professor; o gerente, o estagiário; a matéria prima, folhas de jornal; o produto final seria o jornal picado (cada pedacinho de papel correspondia a um sapato, que correspondia também a 100 reais). O primeiro passo foi acordar um salário com os alunos – no caso, decidiu-se que cada operário receberia pelo serviço dez papéis picados (isto é, dez “sapatos” que correspondiam a mil

22 ITCP, *Caderno Empírica: metodologia de incubação*. Campinas: Instituto de Economia/ Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.itcp.unicamp.br/empirica/sites/default/files/Empirica.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2012.

reais). Depois de organizar a sala em quatro fileiras, o gerente-estagiário deixa uma sacola ao final de cada fila, assim como uma folha inteira de jornal no início delas. E passa as orientações aos operários: “Para produzir os sapatos será necessária a ajuda de cada um dos operários, o primeiro precisa rasgar a folha de jornal no meio (em duas), juntá-las e passar para o companheiro logo atrás, este, rasga então as duas folhas no meio (restando quatro partes) junta-as e passa para trás, que fará o mesmo até o último operário, que deve rasgar a quantidade de folhas que tiver às mãos e guardar o produto final na sacola. Isso em um fluxo contínuo até o final da jornada de trabalho.” Ao gerente-estagiário caberia ainda garantir o ritmo de produção e sempre reabastecer as quatro fileiras com a matéria-prima.

Ao final da “jornada”, depois de vários jornais picados nas sacolas, resta “distribuir” as riquezas. Como acordado, cada operário ganha dez papéis picados e assim é feito. O gerente, por sua vez, recebe mais ou menos cinco vezes o salário de um operário, o que equivale a cinquenta papéis picados ou cinco mil reais. Alguns papeizinhos são usados para o pagamento de contas e gastos da fábrica, e o que sobra (uma grande quantidade) é o lucro do dono da fábrica, representado pelo professor. A partir desse ponto, o professor, despido de seu personagem, pode começar a problematizar e conceituar o que acabava de ser executado, por exemplo mostrando o próprio processo de acumulação capitalista (aquela montanha de papéis que fica para o dono pode ser usada para os mais diversos investimentos capitalistas); discutindo a ideologia por detrás daquele salário acordado no início da dinâmica que apenas paga a força de trabalho (sua reprodução para uma próxima jornada), mas não o trabalho efetivamente realizado (o que de fato se produziu). Neste ponto fica fácil a enunciação do conceito de mais-valia, isto é, aquela quantidade de valor que resta da subtração entre o valor efetivamente produzido (produção total) e o valor pago aos operários (o salário dessa classe) – conceito que é a essência do lucro e do capital, segundo Karl Marx. A dinâmica se revela, portanto – e a experiência bem-sucedida de sua aplicação nas diferentes turmas da escola Elis Regina confirma isso – um caminho extremamente interessante para a introdução da sociologia marxista (mas não só dela) aos alunos do Ensino Médio.

Ainda que não seja possível avaliar em todos os aspectos como essa dinâmica impactou os alunos da Escola Elis Regina, o fato é que os alunos se entregaram a essa dinâmica e a essa aula como a nenhuma outra – com direito a situações inusitadas em algumas turmas nas quais os alunos, por sua própria iniciativa, organizavam “paralisações” que levavam muitas vezes o gerente e o dono a

oferecerem uma nova proposta salarial. Eis, portanto, uma forma criativa que o professor encontrou para motivar os alunos para a aula, sem recorrer ao autoritarismo, lidando com a realidade própria daquela instituição, ou seja, equilibrando-se.

