



PRÁTICA
DE SALA DE AULA



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

pibid

PERCURSOS DA PRÁTICA DE SALA DE AULA

E-book

Roselane Zordan Costella
Andrea Hofstaetter
Ingrid Nancy Sturm
Luciane Uberti
(Organizadoras)

Percursos da prática de sala de aula

**Roselane Zordan Costella
Andrea Hofstaetter
Ingrid Nancy Sturm
Luciane Uberti
Organizadoras**

Percursos da prática de sala de aula

**2ª edição
E-book**



2017

© Das organizadoras – 2017
ro.paulo@terra.com.br

Editoração: Oikos

Capa: Umbelina Barreto

Revisão: Geraldo Korndörfer

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P429 Percursos da prática em sala de aula / Organizadoras Roselane Zordan Costella et al. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2017.

164 p.; 16 x 23 cm. E-book.

ISBN 978-85-7843-684-1

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. I. Costella, Roselane Zordan. II. Hofstaetter, Andrea. III. Sturm, Ingrid Nancy. IV. Uberti, Luciane.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação – Iniciação à docência: percursos da prática de sala de aula ...	7
Os impactos do Pibid na formação de professores	11
<i>Guilherme de Oliveira Soares</i>	
O processo ético-poético de iniciação à docência e a formação do/a educador/a	17
<i>Umbelina Barreto</i>	
Importância dos espaços escolares não formais para promover a aprendizagem de questões socioambientais	34
<i>Maria Cecília de Chiara Moço</i>	
<i>Marion Schiengold</i>	
<i>Kátia Valença Correia Leandro da Silva</i>	
<i>Sérgio Luiz Carvalho Leite</i>	
Entre documentos, memórias e pó: o processo de revitalização de um Laboratório de Matemática	44
<i>Andréia Dalcin</i>	
Educação Física e Pibid – Vivências e competências analógicas em tempos virtuais de compartilhamento – Princípios de ação pedagógica	56
<i>Clézio José dos Santos Gonçalves</i>	
O desafio de trabalhar relações étnico-raciais no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio	70
<i>Célia Elizabete Caregnato</i>	
<i>Rosimeri Aquino da Silva</i>	
<i>Guilherme de Oliveira Soares</i>	
Rente à sala de aula. Sobre atos de iniciação docente	80
<i>Lisete Bampi</i>	
Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas	91
<i>Sandra Dias Loguercio</i>	

O esporte da escola: reflexões e encaminhamentos pibidianos	109
<i>Rogério da Cunha Voser</i>	
Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid-UFRGS	118
<i>Roselane Zordan Costella</i>	
<i>Andrea Hofstaetter</i>	
<i>Ingrid Nancy Sturm</i>	
<i>Luciane Uberti</i>	
Aconteceu na sala de aula: uma experiência integrada de investigação em Artes Visuais e Sociologia articulando o processo criativo e a pesquisa no Ensino Médio	129
<i>Ivete Fatima Stempkowski</i>	
<i>Sandra Olinda Matos</i>	
Coordenação de Área no Pibid – Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente	143
<i>Caroline Pacievitch</i>	
<i>Igor Salomão Teixeira</i>	
Nacirema – América. Impactos do Pibid na formação continuada de docentes e licenciandos a partir de trabalho na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/Porto Alegre	155
<i>Franciele Luvison</i>	
<i>Otávio Klein Travi</i>	

Apresentação

Iniciação à docência: percursos da prática de sala de aula

O primeiro texto apresentado neste livro não está aqui por acaso. Intitulado *Os impactos do Pibid na formação de professores*, o texto constitui-se de uma palestra proferida no 1º Pibid/Sul, PARFOR/Sul e ENLIC/Sul, realizado em Lages-SC, em dezembro de 2015. Trata-se de um texto escrito pelo aluno do curso de licenciatura em Ciências Sociais, Guilherme de Oliveira Soares, bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/UFRGS. Além de expor o belo percurso reflexivo do aluno, o texto apresenta números do programa na Universidade e reflete sobre o subprojeto de Ciências Sociais em sua interface com a escola.

O artigo *O processo ético-poético de iniciação à docência e a formação do/a educador/a*, de Umbelina Barreto, apresenta produções e representações poéticas de dois alunos bolsistas do Subprojeto de Artes Visuais do Pibid/UFRGS, em seu percurso de iniciação à docência. A abordagem pedagógica é entendida, neste processo, como um ato performativo, focado através da Investigação Baseada nas Artes. O texto aponta para a possibilidade de gerar novas abordagens do Pibid, considerando o programa um processo performático necessário à formação do/a professor/a, que deve ser desenvolvido como um duplo fio, como um “DNA”, entrelaçando a reflexão à ação, articulando a formação superior à escola básica.

No artigo *Importância dos espaços escolares não formais para promover a aprendizagem de questões socioambientais*, de Maria Cecília de Chiara Moço, Marion Schiengold, Kátia Valença Correia Leandro da Silva e Sérgio Luiz Carvalho Leite, é relatada uma experiência de instalação de uma horta em uma escola estadual do município de Porto Alegre (RS) para a iniciação à docência dos bolsistas do Pibid, subprojeto Biologia-UFRGS. O artigo aponta para a importância deste projeto, tanto para os bolsistas como para os estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Reflete sobre os conceitos que foram construídos e sobre a promoção de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, bem como sobre mudanças na relação entre os agentes da aprendizagem.

O texto de Andréia Dalcin, intitulado *Entre documentos, memórias e pó: o processo de revitalização de um Laboratório de Matemática*, constitui-se de um ensaio analítico sobre a história do laboratório de matemática do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. A análise descreve a atuação dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid, subprojeto Matemática, no processo de revitalização do laboratório de matemática da escola e as inúmeras aprendizagens possibilitadas neste percurso. Para tanto, o texto apoia-se nos estudos de historiadores da História Cultural, como Jacques Le Goffe, e demais pesquisadores da história da educação matemática.

O texto *Educação Física e Pibid – Vivências e competências analógicas em tempos virtuais de compartilhamento – Princípios de ação pedagógica*, de Clézio José dos Santos Gonçalves, descreve e analisa os princípios pedagógicos que fundamentam suas propostas de ação, quais sejam: aprendizagem é fenômeno complexo; tecnologia afeta subjetividades; viver(ência) é analógico; postar é digital; sensibilidade é reação local; afeto e emoção na aprendizagem; competências e conteúdos; lúdico como consciência de si e de competências pessoais; criação de atividades e vivências singulares; e docência como ato de compartilhamento. Com o foco na criação de jogos com a participação dos alunos, o texto explora a forma pela qual os bolsistas constroem coletivamente novas propostas na expectativa de fazer emergir significativas e promissoras experiências de aprendizagem.

O desafio de trabalhar relações étnico-raciais no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio é uma análise produzida por Celia Elizabete Caregnato, Rosimeri Aquino da Silva e Guilherme Soares. No contexto do subprojeto do Pibid de Ciências Sociais, o texto trata da questão das relações étnico-raciais especialmente a partir de três dimensões: primeira, abordando a maneira pela qual a ideia de raça aparece historicamente na sociedade brasileira e repercute na formação de políticas públicas para o enfrentamento da desigualdade na atualidade; segunda, utilizando referenciais teóricos que oferecem subsídios para interpretar o tema desde a perspectiva daquele que vive a desigualdade; e, terceira, descrevendo algumas atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola, na expectativa de contribuir para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Sociais do Ensino Médio.

No texto intitulado *Rente à sala de aula. Sobre atos de iniciação docente*, Lisete Bampi compartilha experiências de produção textual junto aos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de matemática. Este texto tem como

objetivo reafirmar experiências vividas pelos participantes durante intervenções feitas nas realidades escolares. Para tanto, utiliza os conceitos da filosofia de Gilles Deleuze ao apresentar e problematizar as experiências dos pibidianos com a escrita. Ao fazer isso, revela a potência dos efeitos produzidos nas relações entre a escola e a universidade durante o exercício de docência.

O artigo *Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas* apresenta o trabalho desenvolvido pelo Subprojeto Pibid/Francês/UFRGS. A autora, professora Sandra Dias Loguercio, apresenta uma reflexão sobre a situação do ensino-aprendizagem de língua francesa na universidade e na escola, levando o leitor a conhecer o contexto do trabalho dos bolsistas, especialmente no modo como as atividades são desenvolvidas em sala de aula, viabilizando que o Subprojeto Pibid/Francês se constitua como elemento importante para os bolsistas no sentido de aperfeiçoar certas lacunas da sua formação. A autora enfatiza ainda a experiência de ensino-aprendizagem da língua e cultura francesa propiciadas aos bolsistas, ressaltando o desafio que esse trabalho representa para eles na medida em que precisam tratar de língua e culturas estrangeiras sob um viés comunicativo, isto é, é preciso falar na língua em estudo, verdadeiro desafio, principalmente para os que se encontram nos primeiros semestres do curso.

No capítulo *O esporte da escola: reflexões e encaminhamentos pibidianos*, Rogério da Cunha Voser apresenta algumas reflexões realizadas com os bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Educação Física, ênfase esporte. Tais reflexões sobre os modos de trabalhar com o esporte na escola tem a intenção de transformar as práticas atuais recorrentes, em que o esporte é utilizado apenas como recreação ou trabalho o rendimento, estimulando a competitividade. Há outras importantes contribuições que o esporte pode trazer aos estudantes, numa perspectiva mais integradora e inclusiva, e também visando a formação integral dos sujeitos.

O trabalho do Pibid-UFRGS com a interdisciplinaridade é apresentado no capítulo intitulado *Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid*. Neste, as coordenadoras de gestão pedagógica e institucional do Pibid-UFRGS, Roselane Zordan Costella, Andrea Hofstaetter, Ingrid Nancy Sturm e Luciane Uberti apresentam algumas ações e reflexões realizadas no âmbito do projeto em curso, que iniciou suas atividades em 2014. É um desafio constante entender, discutir e praticar a interdisciplinaridade, bem como inserir esta dimensão na formação inicial dos licenciandos dos diversos cursos que participam do projeto. Para fomentar a prática e a vivência de processos e

projetos interdisciplinares, foram elaboradas algumas propostas e realizados alguns estudos, envolvendo coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, em diferentes contextos. Entendemos que precisamos construir junto com a escola as possibilidades de trabalho interdisciplinar e que nesta experiência estarão imbricadas a teoria e a prática.

O texto intitulado *Aconteceu na sala de aula: uma experiência integrada de investigação em Artes Visuais e Sociologia*, de Ivete Fatima Stempkowski e Sandra Olinda Matos, propõe-se a demonstrar a articulação de um projeto interdisciplinar, envolvendo o processo criativo e a pesquisa no Ensino Médio, no espaço do Seminário Integrado. Os componentes curriculares de Artes Visuais e Sociologia foram trabalhados de forma articulada por duas professoras da escola e três bolsistas do PIBID Artes Visuais junto a uma turma de trinta alunos. As autoras entendem que a experiência mostrou a importância do ensino da ciência em articulação ao ensino da arte, não apenas para uma aprendizagem significativa dos alunos, mas para uma formação docente mais qualificada.

No artigo *Coordenação de Área no Pibid – Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente*, Caroline Pacievitch e Igor Salomão Teixeira analisam a experiência e os desafios de trabalhar no PIBID-História. A partir de seus lugares de fala, quais sejam, a Área de Ensino de História – DEC/Faced e o Departamento de História, entendem que tal experiência (re)dimensiona o trabalho na universidade, para além da gestão do projeto. O texto conclui que o trabalho de formação docente do professor universitário constitui-se como um elemento de fundamental importância na qualificação da relação entre universidade e escola.

O texto *Nacirema – América: impactos do PIBID na formação continuada de docentes e licenciandos* a partir de trabalho na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/Porto Alegre, nos apresenta a tessitura entre os pontos de vista de uma professora supervisora e de um licenciando em História, bolsista de iniciação científica, a partir da atuação realizada no âmbito do Subprojeto de História do PIBID-UFRGS, em uma escola pública de Porto Alegre. No texto são relatadas algumas experiências de aprendizagem e ações realizadas, junto à reflexão sobre seus impactos na aprendizagem dos estudantes da educação básica e sobre os agentes educadores, sendo perceptível o quanto o envolvimento com o Programa de Iniciação à Docência oportuniza a troca de saberes e o crescimento de todos os participantes.

Desejamos a todas e a todos uma ótima leitura.

As organizadoras

Os impactos do Pibid na formação de professores¹

Guilherme de Oliveira Soares²

Vou começar referindo meu lugar de enunciação. Sou estudante da licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS. Entrei na universidade em 2011, com 23 anos. Apesar de ter estudado desde a terceira série em escola pública, entrei com acesso universal, pois durante um semestre do ensino médio cursei uma EJA particular. Não era um bom aluno, segundo nosso modelo escolar tradicional, apesar de não fazer bagunça, não brigar na escola nem desrespeitar meus professores. O que aconteceu foi que a escola não fez sentido para mim durante um bom tempo. Talvez seja por isso que hoje é a escola que me motiva a estudar e atuar com a intenção de transformar a realidade dessa instituição.

Pois bem, estou no quinto ano da graduação, terceiro ano como pibidiano e terceiro ano também como membro do Centro de Estudantes de Ciências Sociais (CECS). Dito isso, fica explicitado o lugar de onde vou falar: de dentro da academia, como licenciando, pibidiano e membro de um centro acadêmico autogestionado. Nesse sentido, tentarei contribuir com o tema “impactos do Pibid” dentro da instituição acadêmica de ensino supostamente superior, sem entrar em questões específicas da escola. Deixarei essa tarefa aos meus colegas de mesa, que certamente trarão muitas contribuições sobre impactos do Pibid na Educação Básica.

Como representante do estado do RS nessa mesa, vou dar uma pincelada nos números que levantei sobre o Pibid da UFRGS e, a partir disso, pretendo ir afunilando minha fala até chegar ao subprojeto de Ciências Sociais e suas atuações nas escolas, nas ruas e, principalmente, dentro da UFRGS.

¹ Palestra proferida no 1º PIBID/Sul, PARFOR/Sul e ENLICSUL, realizado em Lages-SC no dia 8 de dezembro de 2015.

² Graduando e bolsista de iniciação à docência em Ciências Sociais UFRGS.

O Pibid UFRGS possui 337 bolsistas de ID e 58 supervisores divididos entre 25 escolas. São mais de 20.000 estudantes da educação básica atingidos pelo programa apenas pegando o recorte da UFRGS. Além das 17 licenciaturas, na UFRGS existem outros dois subprojetos interdisciplinares, formados por bolsistas dos cursos de filosofia, física, química, matemática, letras, biologia, pedagogia, entre outros.

O Pibid Ciências Sociais conta com 10 bolsistas divididos em duas escolas. Mas, além dessas duas escolas, temos atuado muito no interior da universidade. Uma vez ao ano, nós bolsistas organizamos encontros como a Jornada Pibid/Estágios, onde bolsistas e outros licenciandos que estão cursando a cadeira de estágio docente obrigatório apresentam trabalhos e discutem o ensino. Nós também realizávamos leituras e discussões de textos internamente, como um grupo de estudos. As coordenadoras nos indicavam textos, e nós discutíamos esses textos. Mas decidimos mudar a dinâmica. No lugar de uma discussão interna, nós bolsistas sugerimos algo diferente: fazer encontros mensais e abertos a qualquer colega do curso. Esses encontros foram batizados de *Debates em Práticas de Ensino*. Nós convidamos alguém de fora do Pibid para dar uma palestra, oficina, ou qualquer atividade relacionada com o ensino de Ciências Sociais. Já tivemos contribuições de uma doutoranda em Antropologia que pesquisa a aprendizagem a partir de Tim Ingold, de uma doutoranda em Sociologia que falou sobre pesquisa com grupos subalternizados a partir de um referencial descolonial, e de uma professora de Sociologia, ex-pibidiana, que falou sobre educação popular, pois atua em um cursinho popular de Porto Alegre. Nossa próxima convidada, já confirmada para o semestre que vem, será uma professora da rede pública de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, que inovou ao oferecer o ensino de Ciências Sociais desde o ensino fundamental. É importante dizer que são os bolsistas que sugerem e entram em contato com as convidadas.

Outra iniciativa nossa, em conjunto com o CECS e bolsistas do PET, foi abrir e ministrar uma disciplina de Seminário Livre em Sociologia, intitulada descolonização e outras formas de aprendizagem. Nossa ideia foi trabalhar com autoras e autores negros, indígenas, feministas e outros grupos subalternizados e que não são contemplados na academia. Além disso, propusemos outras didáticas. Todas essas aulas foram realizadas em diversos lugares: no estacionamento do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na ocupação da reitoria, no CECS, em volta do fogo no Vale dos Gnomos e na sala de aula convencional. Tudo isso planejado por bol-

sistas do Pibid e do PET e posto em prática com a ajuda de colegas da disciplina.

Nós do Pibid também trabalhamos nas ruas. Para quem não sabe, no RS houve o parcelamento dos salários dos professores, provocando paralizações e greves. Participamos de atos. Fomos junto com os professores entregar carta de repúdio ao maior grupo midiático do sul do país que desrespeitou todos os trabalhadores em educação em suas matérias mentirosas. Fomos também ao sindicato dos professores entregar outra carta, dessa vez em repúdio a uma manobra antidemocrática da direção do sindicato na votação de uma assembleia. Participamos das reuniões de professores e funcionários da escola para decidir o que fazer em uma conjuntura desfavorável e complexa. Aprendemos a fazer greve também, fomos às ruas com nossos futuros colegas.

Na escola que frequento hoje, o único professor que leciona Sociologia formado em Ciências Sociais é o nosso supervisor e, para nossa sorte, foi bolsista do Pibid. Nosso supervisor tem hoje cerca de 750 alunos divididos em 24 turmas. Quando assumiu a escola, tinha mais de 800. Diz ele que sem o apoio dos bolsistas não teria dado conta do recado. Trabalhar com um supervisor que já foi bolsista é um privilégio. Somos livres para fazer intervenções a qualquer momento, seja na sala de aula ou no planejamento. Sua postura incentiva nossa criatividade e autonomia. Porém, é preciso frisar que autonomia não se concede e não se decreta, autonomia se demanda. Por exemplo, no dia em que houve protestos contra corrupção e alguns partidos políticos. Foi num domingo. No mesmo dia, em nosso grupo no facebook, questionamos o supervisor: *vai haver aula “normal”? Tu vais seguir o planejamento com tudo isso acontecendo no país inteiro? O único cientista social da escola e os pibidianos não vão falar nada amanhã?* Claro que o supervisor achou necessário falar sobre os protestos, desde que ajudássemos a preparar e a ministrar a aula. Abrimos um googledocs e começamos a lançar nossas ideias. Depois de umas 2 horas a aula estava pronta. No outro dia, às 7:30h da manhã, eu estava na escola para dar aula com ele. Fizemos uma docência compartilhada nos três primeiros períodos. No resto do dia ele ficou lá, dando a aula sobre protestos com o apoio de outros bolsistas que também ajudaram a preparar a aula.

Na mesma escola, a partir desse ano, começou a atuar o subprojeto de Filosofia, disciplina irmã da Sociologia e que sofre com os mesmos problemas: pouca carga horária e pouca legitimidade enquanto área de conhecimento. Recentemente uma ex-professora da UFRGS, aposentada, disse:

a Sociologia na escola é tão importante que tem um monte de gente contra ela. Não seria difícil ampliar essa afirmação para a educação, de forma geral.

Mas o que têm a ver essas dificuldades enfrentadas pela Sociologia no Ensino Médio com o tema de impactos do Pibid? Têm tudo a ver. A lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia foi aprovada em 2008. Isso é muito recente e, também por isso, a licenciatura em Ciências Sociais não possui espaços consolidados na academia. Recentemente, no seminário de verão do Pibid UFRGS, senti a mesma inquietação em colegas da Geografia, e também é possível estendê-la para outras áreas do conhecimento: um atrito entre licenciatura e bacharelado.

Quais as implicações que um programa, com investimento pesado, pode trazer? Quase 90 mil bolsas no país, verbas para compra de materiais, viagens para congressos, organização de congressos, produção constante e publicações voltadas ao ensino, etc. Ou seja, nós estamos falando do protagonismo das licenciaturas. Coisa que não existia. Esse protagonismo nos permite ver algumas coisas. No caso das Ciências Sociais, no IFCH, mal temos professores que se debruçam sobre a educação. Alguns fazem Sociologia da educação e não Sociologia na educação. São coisas diferentes. Pouco se importam com o quê, por que e como fazer Sociologia na escola. Quem deveria responder isso, se não o próprio departamento de Sociologia da UFRGS? A professora que já citei aqui, aposentada, era responsável pela única bolsa de iniciação científica voltada para a Sociologia na educação básica. Por conta de sua aposentadoria, essa bolsa não existe mais. No programa de pós-graduação em Sociologia, conceito capes 7, excelência em pesquisa segundo o MEC, nós temos o grandioso número de zero professores pesquisando a Sociologia do EM.

No congresso da SBS, realizado na UFRGS em julho deste ano, eu e alguns colegas de Pibid e licenciatura fomos ao GT de ensino de Sociologia³. Tivemos a oportunidade de ouvir os melhores pesquisadores do ensino de Sociologia no Brasil. Uma professora universitária do Ceará reproduziu, em sua apresentação, uma fala emblemática: *Parem de licenciar o bacharelado*, (disse algum bacharel).

³ Fomos convidados a nos retirar do evento, pois não havíamos realizado a inscrição do congresso que custava cerca de 50% do valor das bolsas de ID. Após uma breve discussão, a presidente da SBS nos autorizou a participação de ouvintes no GT de ensino.

O que leva um estudante a falar isso? Provavelmente, creio eu, por que os espaços privilegiados das universidades, geralmente destinados aos bacharéis, estão sendo ocupados não apenas por licenciandos, mas por grupos de licenciandos. Essa professora do Ceará relatou que havia 21 bolsas de iniciação à docência, enquanto que, no mesmo curso, as bolsas de iniciação científica eram 20.

Ou seja, nós pibidianos estamos ocupando esses espaços, sendo vistos. E, como diria um pensador contemporâneo: quem não é visto não é lembrado. Vou indagar vocês mais uma vez: quais as implicações que um programa, com investimento pesado de recursos, pode provocar? E, além disso, um espaço de criação coletiva e compartilhamento de conhecimentos e práticas. Pensem em um grupo de graduandos, atuando com as mesmas inquietações, os mesmos objetivos, as mesmas demandas. Que efeitos essa interação fomenta? Além de construir e consolidar identidades docentes, o Pibid funciona como catalisador da produção de conhecimentos.

É sobre isso que vou falar agora. Em um espaço como esse, cheio de pibidianos, talvez eu não tenha causado desconforto em ninguém, mas em espaços com pesquisadores de outros campos de conhecimento e com estudantes de outras habilitações talvez fosse diferente... O Pibid como espaço de produção de conhecimentos?! Quem produz conhecimento na sociedade contemporânea? Quem está legitimado a dizer o que é certo e o que é errado? Dizer o que é verdadeiro e o que é falso? É o licenciado, professor da educação básica, ou é o bacharel, cientista e acadêmico dotado de uma suposta superioridade epistêmica?

O que é necessário dizer, não apenas em espaços como este, mas em congressos, palestras, nas salas de aula das universidades, nos diretórios acadêmicos, é que o ensino não é e nunca foi prioridade da universidade no Brasil. O tripé ensino, pesquisa e extensão é manco. É visível para nós que a desvalorização da docência começa na universidade de excelência. Por conta disso, o Pibid, que prioriza a formação docente – o ensino – está tensionando os lugares em que se valoriza a pesquisa acadêmica. Um lugar autointitulado neutro, superior e verdadeiro. Ora... O básico de quem pensa a educação hoje é saber que (i) não existe neutralidade, (ii) educação superior não é sinônimo de mérito e (iii) não existe uma verdade absoluta em uma sala de aula cheia de sujeitos sócio-históricos.

Essa base que é compartilhada pela educação não combina com o que se pensa hegemonicamente nas universidades. Um lugar confortável que historicamente foi ocupado pelas elites brasileiras em cursos de bacha-

réis, onde o monopólio da pesquisa produziu uma arrogância epistêmica que hoje já começa a ser ameaçada. O Pibid não está afetando apenas a educação básica, está afetando os cursos de ensino superior. Muito se diz que bolsistas de ID atuam em trincheiras, na linha de frente, no olho do furacão e coisas do tipo, sempre se referindo às escolas públicas. Mas bolsistas de ID ainda estão na graduação e fazem um movimento pendular entre escola e universidade. A ponte estabelecida entre universidade e escola é uma ponte de mão dupla. Ou seja, estamos transformando o ensino superior também! Nós pibidianos também somos pensantes! Nós também operamos conceitos e teorias. Nós também produzimos conhecimentos, pesquisamos e divulgamos os resultados. De forma sucinta, posso dizer que nós organizamos seminários, encontros e congressos. Nós abrimos e ministramos uma disciplina e também contestamos e estamos transformando os currículos defasados das universidades em algo mais eficiente.

Talvez eu tenha parecido rancoroso com os bacharéis. Não foi minha intenção. A licenciatura precisa do bacharel assim como o bacharel precisa da licenciatura. Nós, licenciados, também pesquisamos, assim como bacharéis também divulgam conhecimentos, também dão aula. O que tentei explicitar aqui foi o tensionamento existente entre diferentes habilitações e áreas de conhecimento, coisas que fazem parte do cotidiano do fazer científico.

Para finalizar, voltando à frase do bacharel: *parem de licenciar o bacharelado*. Se pudesse dar uma resposta ao colega, diria que não é uma questão de licenciar o bacharelado, mas de acreditarem na educação parando de menosprezar as licenciaturas.

O Pibid veio para ficar; é bom que se acostumem.

Obrigado.

O processo ético-poético de iniciação à docência e a formação do/a educador/a¹

Umbelina Barreto²

O processo ético-poético na formação do/a educador/a

Ao iniciar este texto, vem à minha memória uma experiência vivida com meu filho quando ele tinha seis ou sete anos de idade. Na época, eu já era professora/formadora de artistas e arte-educadores no Curso de Graduação em Artes Plásticas da UFRGS, que congregava a Licenciatura em Educação Artística e o Bacharelado em Artes Plásticas, e a minha área de atuação curricular era o Desenho. Essa experiência, vivida no seio familiar, significava para mim o respeito, a seriedade e a constante busca de novos meios para contemplar todas as formas de aprendizagem e construção de conhecimento, em atenção às distintas etapas de desenvolvimento e às diferentes visões de mundo.

Naquele dia, eu havia chegado em casa exausta, depois de uma aula de Desenho de Observação, de 4 horas, com uma turma de 20 alunos, que envolvia uma sequência de experiências de observação, ordenando distintos movimentos em tempos diferenciados em que eram realizadas capturas gráficas gerando diversas séries de desenhos. A aprendizagem proposta era construída na tentativa de experimentar/encontrar alguns padrões de representação da figura humana articulados com as diferentes formas de observar implicadas nas particularidades da visão/expressão gráfica de cada aluno/a, a partir da observação de modelos vivos em ação congelada, bem como em movimentos continuados.

¹ Agradeço a parceria tácita de dois alunos pibidianos sob minha coordenação a partir do segundo semestre de 2015: Daniel Trindade e Aline Machado. A participação de ambos foi estritamente necessária para a escrita deste artigo.

² Professora Coordenadora do Subprojeto PIBID UFRGS Artes Visuais. Doutora em Educação e Docente do Departamento de Artes Visuais da UFRGS.

Ao chegar em casa, Alexandre B., meu filho, queria saber tudo que eu havia feito naquela tarde, e isso o motivou a solicitar que eu posasse como modelo vivo para que ele pudesse também me desenhar. Aprontamos os materiais e os instrumentos de desenho, e lá estava eu, colocada como um modelo em posição a ser desenhada: sentada em uma poltrona, com a cabeça voltada para a esquerda, um dos braços cruzado no peito, e as pernas meio entrelaçadas; tudo estava pronto para que ele iniciasse o desenho. Iniciamos, e, toda vez que eu tencionava realizar algum movimento, era recriminada por Alexandre B., dizendo que eu não poderia me movimentar, pois o desenho ficaria prejudicado.

Depois do que me pareceu mais de uma hora, em completo silêncio e vislumbrando uma elaboração, aparentemente complicada e que parecia absorver totalmente o pequeno desenhista, eu não aguentei mais e disse que precisaria me movimentar, pois minha perna havia adormecido e eu teria de ficar em uma posição mais confortável na poltrona. Diante de minha insistência, Alexandre B. então concordou que eu me movimentasse e me informou muito satisfeito que até então havia desenhado toda a poltrona e agora iria começar a desenhar a parte que correspondia ao meu corpo no desenho. Mas ainda me tranquilizou dizendo que agora o desenho transcorreria mais rapidamente, pois a parte mais difícil já estava pronta!

Hoje meu filho tem 35 anos e também é professor, não de artes, mas de educação física; ele sempre se utiliza das artes em suas aulas e na organização e representação do conhecimento ao construir a aprendizagem com seus alunos/as, pois, afinal, é importante lembrar que o óbvio para nós não é o óbvio para todos.

Trazer o relato dessa experiência na introdução deste texto também me faz lembrar a prece de William Blake (1966, apud DIAMOND e MULLEN, 1999), mencionada por Diamond e Mullen em seu livro “O educador pós-moderno”: “Que Deus nos proteja de uma só visão e do sono de Newton!”, pois é certo que necessitamos de diversas formas de representar o conhecimento, e sabemos que elas podem constituir experiências de aprendizagem, ao fazer sentido para as pessoas e, simultaneamente, respeitar as diferenças pessoais e culturais de cada uma. Diamond e Mullen (1999) afirmam que “histórias com arte dão forma e sentido à experiência” e que necessitamos de muitas histórias e não de uma única história. Para estes dois pesquisadores, a arte faz parte de todos nós, desde o romance até a história com arte.

Também a escritora e romancista nigeriana Chimamanda Adichie comentou, em 2009, sobre o perigo das histórias únicas, e ela afirma, em outra conferência, em 2012, que, com frequência, comete o erro de pensar que o que é óbvio para ela também é óbvio para todo o mundo. É certo que temos de estar sempre a falar desse pensamento que se esconde atrás das obviedades, e que, quando não aparece, tende a nos uniformizar onde somos diferentes e com muita frequência nos acomete a todos.

Por outro lado, Dewey (1934 – trad. 2010), ao distinguir entre experiência e “uma” experiência, legou-nos uma investigação que possibilita aceder à qualidade da experiência, pois, através da experiência da arte vista como uma experiência vital, o pesquisador encontrou o acesso à qualidade que a acompanha, por reunir, em uma única representação, o objetivo e o caminho realizado para atingir o objetivo proposto, dando significado à própria experiência. Dessa forma, não precisamos somente pensar na trajetória da maçã que, ao cair da árvore, atrapalhou o sono de Newton, pois esse acesso nos permite ultrapassar os caminhos de construção do conhecimento, comumente definidos somente por retas, gerando percursos com as mais diversas curvas, em formas que variam desde propostas científicas, que podem abarcar a lucidez de Einstein até as mais diversas expressões artísticas.

O educador é um sujeito que tem muitas histórias para contar, pois a continuidade dos caminhos da educação humana vai gerando percursos e metapercursos que se desdobram nos diversos espaços em que transita. Ao articular o pessoal e o profissional em sua atividade cotidiana, o sujeito educador busca elaborar uma consciência crítica, mas, com frequência, sem a autoconsciência necessária desse mapa em “palimpsesto” em que vai se transformando ao longo de sua vida.

No Brasil, em Santa Catarina, temos uma serra chamada de Serra do Rio do Rastro, que tem uma das estradas mais espetaculares do mundo, conforme fig. 01, sendo de uma extrema beleza e também assustadora por seus percursos angulosos serpenteando a serra. Entre subidas e descidas, entre uma extremidade à outra e margeando, por inúmeras vezes, a borda de um precipício, acho que a viagem pela Serra do Rio do Rastro foi uma das viagens que me causou mais espanto e cuidado, pois de uma extraordinária beleza se poderia cair em uma estonteante tragédia. O cuidado durante a viagem era intenso, e isso me marcou profundamente, ressignificando toda a minha ação, principalmente, a minha atuação como educadora e pesquisadora. E, a partir dessa metáfora de viagem, é com esse mesmo

cuidado que eu, ainda hoje, proponho qualquer percurso de aprendizagem para meus alunos, percebendo e respeitando as diferenças que os constituem e que nos constituem.

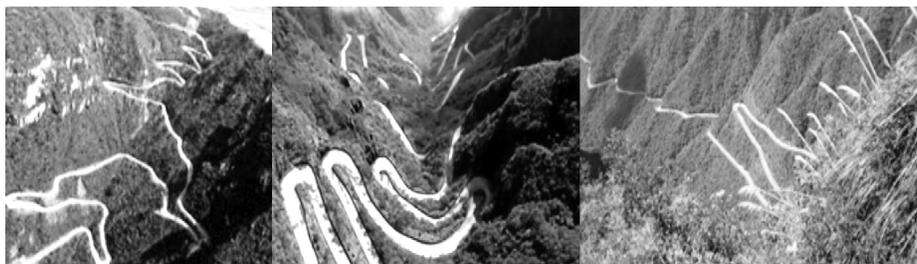


Figura 01: Imagens da Serra do Rastro, SC, Brasil.

Talvez, neste início de conversa, entre narrativas e metáforas, em que percursos, aprendizagens e vivências são trazidos pela força da construção de suas imagens, possibilitando percorrer e apontar alguns lugares a que, de outra forma, não teríamos acesso, já se possa perceber o quanto temos a necessidade de construir um processo ético-poético na formação do sujeito educador. Verificamos que é a partir de histórias locais que passamos a uma história mais geral de ensino, aprendizagem e investigação educativa. E, na atualidade, um processo ético-poético como iniciação à docência relaciona-se ainda a novas formas de investigação, em que se podem utilizar mídias que até pouco tempo atrás eram desqualificadas pela hegemonia presente na investigação científica, apesar de a ciência já ter passado por esta experiência de se defrontar com aparelhos nomináveis geradores de processos e sistemas inomináveis sobre os quais não se podia falar.

O desenho, os quadrinhos, a banda desenhada, o vídeo, a fotografia, a instalação, a exposição e a performance, os mapas, as coleções, bem como as narrativas e as metáforas fazem parte da Investigação Baseada nas Artes, IBA (Investigation Based Arts), e constituem uma nova forma de investigação que traz o desenvolvimento de ideias através da experiência metaforizada em diversas representações artísticas, na tentativa de abarcar a expansão da consciência em processos de ampliação de conhecimento, envolvendo a complexidade presente na aprendizagem humana. Em 2011, nos encontros de investigação em performance da Universidade de Aveiro, o pesquisador Ribeiro, em seu artigo “Investigação baseada nas artes: caminhos de metáfora e escrita performativa”, afirma o seguinte:

A investigação baseada nas artes, embora ainda emergente, já revela largueza e diversidade, evidenciando múltiplas tendências e orientações. Para além de aparecer atualmente como um importante quadro de referência processual, a investigação baseada nas artes tem vindo a renovar o estudo das humanidades, incentivando muitos investigadores a enfrentarem, de forma criativa e arrojada, as problemáticas que têm promovido a politização, moralização e mesmo a espiritualização dos processos de criação e partilha do conhecimento (RIBEIRO, 2011).

Dentro desse emergente espírito investigativo, para pensar sobre a inserção do/a aluno/a de licenciatura na iniciação à docência, envolvendo representação e autoconstrução, foi solicitado a alguns alunos que auscultassem de forma poética este primeiro momento em que se perceberam a si mesmos como pibidianos e tentassem encontrar e apontar o lugar do significado dessa percepção. Ao mesmo tempo, os alunos, novos sujeitos pibidianos, foram alertados que assim também poderiam vislumbrar e detectar os primeiros valores a constituir seu próprio processo ético-poético no desenvolvimento de sua formação.

O objeto do pibidiano, enquanto ação na iniciação à docência, inicialmente, não é, nada mais, do que ele/a mesmo, o sujeito pibidiano, porém, visto como um outro. Ou seja, é uma atitude pró-docência, em uma ação educativa que é também produção de educação voltada para si e, simultaneamente, para um outro. Em um processo de autoconstrução demarcado pela ação ética/moral, o objeto da ação é o próprio sujeito e tem por finalidade a autorrealização do sujeito enquanto realiza a ação. O pibidiano, como futuro professor/a, vai se constituindo no processo ético-poético em ação e produção, e o que ocorre é que essa iniciação à docência passa também pelo desvelamento de seus próprios olhos repercutindo em seu desenvolvimento.

Eu aluno/a Pibid: e agora?

A inserção dos alunos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, na UFRGS, dá-se de diversas formas. Ao início do Projeto, é aberto um edital pela coordenação geral na Instituição e são selecionados os alunos/as a partir de entrevistas e da análise de seu histórico escolar, evidenciando o índice de aproveitamento dos candidatos/as no curso de licenciatura correspondente. A equipe selecionada inicia o Projeto, que é desenvolvido pelos coordenadores/as de cada área de conhecimento que compõem as licenciaturas participantes em conjunto com os supervisores/

as da Escola Básica, estando todos vinculados a uma coordenação geral e a uma coordenação pedagógica na universidade. Entretanto, ao longo do ano, por motivos externos ao programa, alguns alunos solicitam o seu desligamento, e, por vezes, disponibilizam-se novas vagas com o trabalho já em andamento.

É nessas brechas surgidas em 2015 que ingressaram, no PIBID Artes Visuais, os alunos Aline Letícia Machado e Daniel Trindade, ambos cursando o segundo semestre do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os dois novos pibidianos, com experiência de trabalho anterior ao seu ingresso na universidade, e com um histórico escolar excelente, foram solicitados a acompanhar a professora supervisora em uma turma de primeiro ano de ensino médio na escola em que desenvolvíamos o projeto, e, simultaneamente, foram solicitados a pensar sobre esta nova realidade, representando este pensamento com imagens.

A primeira representação solicitada foi sobre o impacto de passar a ser um aluno PIBID através de uma escuta rigorosa sobre a forma como cada um elaborou e construiu o seu significado. A solicitação foi que representassem, em bandas desenhadas ou em quadrinhos que sintetizassem minissequências temporais, alguma simulação de sua própria performance ou ainda de seus processos de imaginação sobre a nova realidade na sua formação.

Daniel T. havia sido meu aluno no primeiro semestre do curso em uma turma completamente atípica em diferenças de idade e de formação, contendo desde alunos com 17 anos ingressando em sua primeira formação superior, até alunos pós-doutores, realizando a sua segunda formação. Nessa turma de Fundamentos da Linguagem Visual I, ficou muito evidente a vontade e a facilidade com que Daniel T. realizava a sua aprendizagem, ampliando o seu próprio universo em trocas significativas com a diversidade e riqueza dos mundos encontrados nas distintas experiências de vida advindas do contato com os seus colegas. Também era visível como o aluno buscava ampliar a sua visão no contato com o monitor da disciplina e, ainda por inúmeras vezes, em solicitações específicas, diretamente comigo, professora ministrante da disciplina, através de explicações e conversas sobre os problemas surgidos em seu desenho e as possibilidades de encaminhamento do desenvolvimento de seu trabalho. Ao final do semestre, no momento em que os alunos deveriam realizar uma animação quadro a quadro revendo o seu processo e rerepresentando-o

nessa outra mídia, Daniel T. realizou parte do seu trabalho com a cooperação dos colegas, solicitando colaboração na apropriação fotográfica dos cenários desenhados por ele, e, posteriormente, na montagem videográfica das fotografias, buscou as informações necessárias para realizar esta etapa individualmente, acabando por redefinir a sua obra em novos significados construídos.

Esta breve história sobre a atuação de Daniel T. é muito esclarecedora, pois, em sua sequência desenhada, ele também evidencia a força de vontade que lhe é própria, conforme fig. 02. Na página dos quadrinhos, de uma forma muito clara, entre imagem e texto, ele aponta valores essenciais a um pibidiano, tal como a cooperação e a colaboração entre o grupo na forma de acolhimento e empatia, a participação e a atenção nos seminários evidenciando a vontade de saber e, ainda, a vontade de aprender e apreender a ser esse sujeito que se encontra em formação e que encontra também na expansão dessa formação o apoio necessário para vir a desenvolver um processo individual ético-poético, em seu caminho de constituir-se como professor.

Já Aline M. foi minha aluna somente no segundo semestre do curso, em uma turma de Fundamentos da Linguagem Visual II, e, desde o início do semestre, manifestou uma reflexão crítico-política com uma participação e determinação que demonstraram a sua autonomia, mas sempre sem prescindir do convívio dos colegas, dispondo-se a trocas significativas, ajudando seus colegas por inúmeras vezes, ora articulada às semelhanças, ora dialogando com as diferenças. Ao final do semestre, os trabalhos realizados pelos alunos, centrados em uma reflexão pessoal, deveriam ser reapresentados na forma de um livro de artista, e Aline M. apresentou o seu livro-arte de uma forma inovadora. A aluna realizou um complexo livro-jogo composto de dois cubos construídos com os desenhos em dobraduras, com imagens nas faces externas e nas internas dos cubos, sendo estas últimas visíveis através das transparências de algumas faces. Esta forma densa de construir seu pensamento está presente também nos cinco conceitos expandidos em imagens realizados por Aline M. ao atender a primeira reflexão pibidiana, e as imagens resultantes ultrapassam a realidade concreta, colocando-nos no mundo da imaginação, conforme fig.03, ou quase!

Nesse sentido, é importante salientar que o exercício de imaginação de Aline M. deu-se a partir de imagens que têm como referência o universo

virtual, relacionado a redes, bolhas ou nuvens e reproduções eletrônicas representadas em uma imagem de um aparelho celular (talvez o substituto da metáfora do espelho utilizada pela arte ainda no século anterior, que por sua vez já havia substituído a metáfora da janela na poética artística). De qualquer modo, na construção realizada está sendo apresentada uma relação que parte da densidade do indivíduo e se abre a trocas com outros indivíduos, sendo esses, da mesma forma, densos e mostrando ter as mesmas possibilidades apresentadas no que seria a sua própria representação, evidenciando dessa maneira a sua consciência social.

É interessante pensar que, em termos técnicos, Daniel T. utilizou os meios eletrônicos para a realização de uma narrativa com um conteúdo muito simples e elementar de abertura e desenvolvimento com referência em um cotidiano completamente conhecido que se abre para o desconhecido, para o futuro. E Aline M. se utilizou de uma técnica milenar de gravura, a xilogravura, para falar de um conteúdo que já envolve o universo virtual em que estamos inseridos hoje, como se o futuro não prescindisse do passado.

Os dois novos pibidianos colocados a trabalhar juntos, na observação e monitoria de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Básica em observação participante e em pequenas atuações e, por vezes, em monitoria junto à professora supervisora da Escola Básica, poderiam ser vistos como dois polos, atuando como texto contra texto e possibilitando a interlocução simples, mas indireta, ao trazer a solução técnica e a complexa, conceitual, mas diretamente expandida pela imaginação. Podemos deduzir dessa relação construída, fazendo uma das possíveis leituras interpretando o que aparece, que, entre a técnica e o conceito, o pensamento se constitui entre polaridades, a partir de nosso cotidiano ou a partir de nossa imaginação, adensando-se em camadas que vão se sobrepondo em escolhas alternadas em processos significativos, que têm como base uma experiência vital que nos permite o acesso a qualidade da experiência de cada um.



Figura 02: Página de quadrinhos realizada por Daniel Trindade, 2015.



Figura 03: Banda desenhada de quadrinhos realizados em xilogravura como conceitos expandidos em imagens. Aline Letícia Machado, 2015.

A IBA e a Pedagogia como ato performativo

Na atualidade, pensar a Pedagogia como um ato performativo e potencializador da ação poderá ser também encontrar novos modos de investigação da educação, que envolvam a densidade investigativa abarcando os ganhos da ação performática investida no ensino-aprendizagem envolvendo tanto o educador como o educando.

A Investigação Baseada nas Artes, IBA, constitui um processo de investigação que se utiliza de novas lentes para abordar os atos educativos, possibilitando uma aproximação da ação humana e da educação já como um compromisso com o outro, envolvendo a consciência e a autoconsciência do sujeito investigador. O ser educador congrega modos específicos de compreender o universo e as correspondentes escolhas interpretativas ao se encontrar inserido neste mesmo universo. E, de certa forma, esse processo investigativo é também o outro lado do quantificável e objetivo, trazendo um universo expandido qualitativamente pela narrativa e pela arte, em caminhos que vão sendo costurados ou misturados em processos significativos desenvolvidos em semioses, onde o investigador intervém e reivindica novos sentidos ampliando a significação de sua investigação.

Através de uma escrita performática, a IBA revela potencialidades em vez de procurar regras em ambientes totalmente controlados, conforme Ribeiro (2011). Promove a politização na partilha do conhecimento, agradecendo a multiplicidade em diferenças implícitas e por vezes explícitas, mas louvando as visões improváveis que se estendem no tempo. Abre-se à incorporação de diversas vozes no discurso, trazendo não somente novas ideias, mas também novas relações entre ideias conhecidas, trazendo outras formas de dizer e revelando alternativas que resistem ao que parece muito acabado e pronto.

Por outro lado, a utilização da IBA pode levar à utilização de nossa memória em um processo ético-poético, que se mostra sem medo da ficção nem do envolvimento estético com a vida e com o conhecimento, fazendo-nos submergir em temas que se cruzam e sobrepõem em uma nova trama, ou nos permite criar imagens ao tecer ligações que levam a outras ligações.

Nesse sentido, a Investigação Baseada nas Artes, trazendo um processo ético-poético para mostrar o indizível como uma colagem, nos faz pensar na positividade trazida pelas relações abertas pela articulação da mudança tecidas com a colagem, levando à seguinte questão: Será que toda mudança, ao lançar mão da colagem e apropriação para dar conta da passagem do velho ao novo, obtém como imagem a própria estrutura da passagem, e com isso nos possibilita o desvelamento?

A manifestação do conhecimento como uma experiência pessoal nos leva à compreensão. E a compreensão nos põe em uma posição epistemológica reflexiva que possibilita a abertura à interpretação do mundo e à criação de novos mundos, o mundo de si próprio como educador e educando, o mundo da investigação da educação, focalizando o ser educador e o mundo da investigação da aprendizagem, focalizando o ser educando. A partir da compreensão, esforçamo-nos por transformar as nossas experiências em uma forma utilizável onde as outras pessoas possam também ver-se retratadas de modo a explorar, por elas próprias, as suas dúvidas e certezas inconstantes.

Para Maturana (2006), é importante separar a experiência da explicação da experiência. Para o pesquisador, as explicações reformulam a experiência ao serem aceitas por um observador e, desse modo, ao constituir a natureza ao explicar. Afirma ainda sobre a natureza que ela é uma proposição explicativa da nossa experiência com elementos da nossa própria experiência.

Pode-se pensar que a arte poderá vir a ser um princípio para se alcançar uma verdade experiencial, vista como vital e necessária a todos os seres humanos enquanto seres na partilha do sensível em um mundo que nos é comum. Maturana (2006) diz que o que vivemos como seres humanos pertence à nossa experiência relacional e isso entrelaça a arte à nossa existência social e ao nosso presente tecnológico em qualquer época. E o modo de conhecimento na complexidade da aprendizagem se aproxima da experiência da arte da mesma forma que dos métodos da ciência. A experiência da arte ultrapassa as explicações com referenciais únicos, articulados às análi-

ses e medições da ciência, possibilitando a nossa inserção em universos qualitativos, envolvendo a responsabilidade da ação e trazendo uma experiência participativa localizada em um determinado espaço-tempo.

Quero ser professor/a

Solicitar representações dos Pibidianos como professores é pedir que eles olhem para algo que ainda está germinado e que brota com uma força que precisa ser apreciada, precisa ser visualizada, precisa ser compreendida, pois é a partir dessa compreensão que o caminho deste futuro professor começa a ser trilhado.

A forma de cada um se “pensar professor” e se “dizer professor” apresenta a fragilidade e a força do nascimento. Pode ser um despertar como em Daniel T. ou um desdobrar-se como em Leticia M. Estas formas representadas, ao trazerem uma mescla de fragilidade e fortaleza, passam a constituir experiências com significados que ultrapassam a particularidade daquele sujeito, vindo a fazer parte de um universo mais amplo em que se constitui a iniciação à docência.

Daniel T. se percebe professor sendo um professor, conforme fig. 04. O que eu preciso para ser um professor? Será que eu já aprendi o suficiente? Será que eu já posso ser um professor? Um professor sempre atende ao chamado de um aluno. E, a partir de então, passa a investigar novas formas de atender a esses chamados. Até que, em algum momento de sua formação, ou talvez, somente depois de concluir a sua formação inicial, passa também a chamar os alunos para motivar novas e mais complexas interlocuções.



Figura 04: Banda desenhada Quê! Eu Professor?. Daniel Trindade, 2015.

Será que se poderia dizer em algum momento que alguém já aprendeu o suficiente em sua vida? Um professor, ou mesmo qualquer pessoa, nunca aprendeu o suficiente, pois temos uma vida inteira de aprendizado. Na teoria autopoietica do conhecimento, Maturana e Varella (1984) afirmam a própria vida como conhecimento e, desta maneira, é somente ao deixarmos de viver que não teríamos mais o que aprender. Para os autores, viver é conhecer. E ainda afirmam que os seres humanos são observadores do suceder do seu viver cotidiano na linguagem, como observadores na experiência.

Por outro lado, o próprio conhecimento não é algo acabado. As mudanças são constantes, e as mudanças que vão ocorrendo no mundo imprimem novas necessidades no desenvolvimento humano, em que novas descobertas e invenções fazem com que o sujeito passe a ser um eterno aprendiz.

No Brasil temos uma música denominada O que é O que é, de Gonzaguinha (1982), que nos encanta com o que diz. O músico/poeta evoca a emoção da felicidade que se apresenta na própria vida através do refrão que traz a beleza de ser um eterno aprendiz perpassando o desenvolvimento da canção:

Viver!
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz... (GONZAGUINHA, 1982)

E, antes de Gonzaguinha nos encantar, Paulo Freire (1996) já nos alertava para a possibilidade do aprender através de uma pedagogia da autonomia, enfatizando o inacabamento do conhecimento, colocando-o como um processo resultante da *práxis* humana sobre a realidade. E hoje, com as teorias sistêmicas, tal como a de Maturana e Varella (1984), que enfatizam o acoplamento sistêmico, trazendo uma nova relação entre o social e o cultural, somos provocados à reinserção na cultura, ou nas culturas, o que nos faz ressignificar nossas práticas e construir novos valores pessoais e socio-culturais.

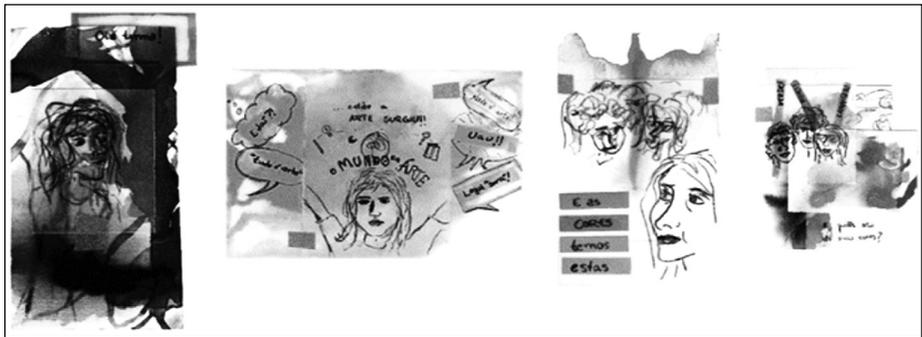


Figura 05: Banda desenhada em processos alternativos com desenho aquarela e colagem. A experiência na escola, entre os questionamentos da arte, entre o tudo e o nada, temos as cores, de Aline Letícia Machado, 2015.

Para Aline M. é justamente o compromisso das escolhas do que levar para a turma que a vai constituindo como professora, conforme fig. 05. A aluna pibidiana observou, percebeu e articulou o contexto da escola aos novos significados que poderia vir a construir com os alunos e a professora supervisora. As escolhas e as interpretações que faz do conhecimento que vai construindo em sua formação é o que a torna responsável por sua atuação. As camadas vão se constituindo em sobreposição, e a densidade já está presente.

O “DNA” da formação do/a educador/a atual

Para finalizar este texto importa, ainda pensar em um DNA como constitutivo da formação do/a educador/a atual, pois o modelo da dupla hélice pode nos levar a um novo paradigma em que se articulam a Escola Básica e a Educação Superior, em um programa de iniciação à docência, visto ao longo desse texto como um processo performático, em que as experiências de aprendizagem vão sendo processadas através do conceito e da técnica/arte, resignificando, simultaneamente, a reflexão e a ação na formação do/a educador/a. Esse paradigma, como um manancial de experiências de aprendizagem, traz o ato performativo como a abordagem pedagógica necessária à ação educativa na formação do/a professor/a.

Dizendo de outra forma, pensar o DNA da formação do/a educador/a significa encontrar uma espécie de dupla hélice que constitui o processo ético-poético como um processo de iniciação à docência na formação do/a educador/a. Nesse processo, à semelhança de uma molécula de DNA,

temos sempre uma nova síntese ocorrendo, que pode organizar-se como na sequência em que foi elaborado este texto, iniciando com narrativas e metáforas, as quais constituem a memória e perpassam o ato performático do educador/a de educandos em formação, ao trazer questões envolvendo imagens em que se mostra um processo permanente de educação. E, na continuidade do processo educativo ao longo da vida, a ressignificação do educador também como um educando passa a ser uma das condições que torna possível a sua intervenção significativa no processo de iniciação à docência do educando em formação. Isso possibilita a rearticulação da ciência e da arte (da consciência e da autoconsciência) em uma proposta estendida que faz o educando em formação não somente voltar-se sobre si mesmo como um futuro educador de educandos, mas que possa fazê-lo observar a sua própria construção como uma poética que o significa, justamente por ser voltada para o outro, recuperando, dessa forma, a continuidade do ciclo.

Entre o espanto dos pibidianos colocado como uma ousadia da exposição poética e a construção de seu desejo de ser professor vai se fazendo uma coleta de preciosos valores que vão sendo tecidos no texto ao serem ressignificados. Acredita-se nessa reconstrução dos valores, pois, de outra forma, poderiam passar despercebidos, por não serem nunca ditos, e por se pensar tacitamente que não precisam ser ditos, por serem óbvios e desnecessários, ficando frequentemente soterrados em uma ação que não consegue ser reconhecida por não ter um universo imagético que reinterprete os seus valores.

Trazer uma brevíssima revisão da pedagogia através da Investigação Baseada nas Artes, junto à nossa molécula vital da formação do/a educador/a, pode, através desse texto, ser uma forma de potencializar e mostrar que a ação resultante é fruto dessa potência que foi sendo abordada desde o início da escrita também como um ato performativo.

E, como conclusão, cabe ainda incluir uma sequência de imagens de objetos, conforme fig. 06, que podem ser lidos como livro ou como objeto tridimensional – fanzines, onde se fizeram dialogar polaridades a partir de uma forma constituída de um interior e um exterior – realizados na oficina da turma do primeiro ano do ensino médio monitorada por Aline M. e Daniel T., e que podem nos inserir no espaço educativo da Escola Básica, como observadores e novos leitores em partilha dos processos de transformação do conhecimento que ali ocorrem e que, por sua vez, transformam também a própria escola. Cumpre dizer que tivemos a

maravilhosa surpresa de receber a notícia de que a escola em que trabalhamos com o PIBID UFRGS realizou ao final do ano uma discussão curricular entre seus professores e, acreditando na importância da arte no desenvolvimento cognitivo, aliada à emoção no desvelamento de nossos desejos, fazendo-nos sentir responsáveis pelas consequências de nossa ação, através da valoração e uso das linguagens, resolveu ampliar a carga horária do componente curricular de Artes em equivalência à Língua Portuguesa e à Matemática.



Figura 06: Montagem de fotografias de Aline M. de momentos da produção da oficina de fanzines em que atuaram Aline M. e Daniel T. na monitoria da turma de primeiro ano do ensino médio.

Por fim, é necessário ainda mencionar o reconhecimento da arte de uma forma geral também como importante no processo de auto-organização da educação, no sentido de poder trazer um novo mapa instrutivo de orientação cultural na escola, com novos códigos de comunicação co-construídos, valorizando tanto a razão presente no saber, como a paixão pelo aprender. E, como confirma Costa Oliveira (1999), em uma interlocução com a teoria autopoietica do conhecimento: o que a escola precisa encontrar é a possibilidade de transferir a maestria de algo que se aprendeu apaixonadamente para outras áreas, tornando o que se aprendeu em um determinado contexto útil e acessível em outros contextos. E isso poderá nos levar a passar a apreciar o aluno pela sua partilha, resignificando a nossa participação na educação como construção e intervenção em uma sociedade em que temos, simultaneamente, algo a aprender e a educar.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. Palestra proferida no TED. Legendado PT-BR. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8> 2009>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- ADICHIE, Chimamanda. *Somos todas feministas*. Palestra proferida no TED X Euston. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc, 2012>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- COSTA OLIVEIRA, Clara. *A Educação como Processo Auto-Organizativo – Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Original publicado em 1934. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAMOND, C. T. Patrick; MULLEN, Carol A. *O Educador Pós-Moderno – O estudo com base nas artes e o aperfeiçoamento dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco. *El Árbol Del Conocimiento*. Santiago: Universitária, 1984.
- GONZAGUINHA. *O que é, o que é*. Canção de 1982.
- RIBEIRO, Delfim Paulo. *Investigação baseada nas artes: caminhos de metáfora e escrita performativa*. Artigo em PDF apresentado In: Performa '11 – Encontros de Investigação em Performance Universidade de Aveiro, maio de 2011. Disponível em: <<http://performa.web.ua.pt/pdf/actas2011/DelfimRibeiro.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Importância dos espaços escolares não formais para promover a aprendizagem de questões socioambientais

Maria Cecília de Chiara Moço¹

Marion Schiengold²

Kátia Valença Correia Leandro da Silva³

Sérgio Luiz Carvalho Leite⁴

Introdução

Desde a aprovação da Constituição Federal (CF), em 1988, se prevê que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Esta proposta é ratificada na Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n. 6.938/1981); em seguida, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996), e ainda na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei n. 9.795/1999); até torná-la obrigatória nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE n. 2/2012). Este último documento determina que “[...] esta temática deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico”. Apesar desta orientação, este tema quase sempre é abordado de forma restrita nas aulas de ciências, não sendo tratado como tema formador do cidadão ou como proposta pedagógica da escola.

A escola não deve atuar somente como um agente informante, apontando e exemplificando os problemas ambientais, mas também como um agente multiplicador da preocupação e o cuidado com o ambiente, assim

¹ Coordenador de área do PIBID, subprojeto Biologia, UFRGS. E-mail: mcecilia.moco@ufrgs.br.

² Coordenador de área do PIBID, subprojeto Biologia, UFRGS. E-mail: marion.schiengold@ufrgs.br.

³ Coordenador de área do PIBID, subprojeto Biologia, UFRGS. E-mail: katia.silva@ufrgs.br.

⁴ Coordenador de área do PIBID, subprojeto Biologia, UFRGS. E-mail: sergio.carvalho@ufrgs.br.

como agente executor, formando cidadãos que propagam seus conhecimentos e são capazes de resolver os problemas.

Por estas razões, alguns pesquisadores destacam que se incentivem os estudantes a explorar e a participar em ações que favoreçam alternativas para o futuro (TILBURY, 1995; MAYER, 1998). No entanto, ainda hoje, nota-se que o estudo das ciências na escola está contido à sala de aula e, ainda em menor escala, aos laboratórios de ciências. Mesmo quando a escola tem um laboratório de ciências, os professores destinam poucas aulas práticas no seu ano letivo. Andrade e Massabni (2011) concluíram, em seu estudo sobre as atividades práticas em escolas do estado de São Paulo, que apesar das 12 professoras participantes do estudo serem licenciadas em ciências, ou áreas afins, cinco afirmaram não executarem atividades práticas e sete executaram estas atividades mensalmente ou até mais raramente.

Os livros didáticos também não estimulam a prática nas aulas de ciências. As atividades práticas são colocadas nos livros como forma de ilustração ou atividade complementar aos textos explicativos, não destacando a importância destas atividades para a compreensão do conteúdo. Normalmente, as atividades são muito simplificadas, não requerem equipamentos sofisticados e são experimentos que simulam a obtenção de resultados através de roteiros preestabelecidos e perguntas com respostas padronizadas.

Andrade e Massabni (2011) também destacaram que as atividades práticas são realizadas após a explicação teórica. Esta metodologia é, muitas vezes, perpetuada pelos cursos de ensino superior onde as aulas teóricas vêm primeiro e são a prioridade, seguidas das aulas práticas com roteiros predeterminados para que não haja surpresas. No entanto, esta maneira de “ensinar” as ciências provoca uma interpretação errônea da evolução do processo científico, além de inibir os questionamentos do aluno tornando o resultado previsível e igual para todos. Desta forma, não estimulam nem a criatividade e muito menos a curiosidade e a iniciativa do aluno em buscar suas próprias respostas. Referência especial é feita aos cursos de formação inicial de professores que não formam professores mediadores do processo de aprendizagem, mas continuam perpetuando a formação do professor “detentor do saber”. Estas atividades padronizadas que guiam o aluno para a resposta “certa” não demonstram que o conhecimento científico é resultado de diversas tentativas que podem ter resultados inesperados e que ainda podem ter diferentes interpretações.

A principal medida a ser tomada é intervir neste ciclo tornando a iniciação à docência um exercício para a mudança conceitual da didática

científica e a relação professor-aluno. Por um lado, os cursos de formação inicial e continuada de professores são incapazes de atingir a dimensão total dos conhecimentos específicos de cada área de formação; por outro lado, os estudantes chegam à escola com uma bagagem cada vez maior de informação devido às múltiplas formas disponíveis de divulgação científica por meio televisivo e virtual.

Para equilibrar esta relação destacamos dois fatores que colaboram com esta mudança: 1) o futuro professor deve ter consciência do seu papel de mediador do processo ensino aprendizagem onde auxilia o aluno para a obtenção do conhecimento de interesse institucional e pessoal; e 2) os estudantes devem também ter consciência de que o conhecimento deve ser alcançado com autonomia.

Saez e Riquarts (1996) denominam de formação-ação esta relação professor-aluno no trabalho dentro de sala de aula, a qual segue alguns princípios:

1. os estudantes devem ser envolvidos em situações reais e não somente em situações de simulação;
2. o planejamento das situações de objeto de estudo pelo professor deve permitir uma perspectiva holística;
3. o estudante tem que tomar decisões se utilizando de conhecimentos específicos, técnicos e éticos;
4. tem que se exercitar a avaliação de cada ação realizada, não só como exercício de uma autoavaliação individual, mas também como instrumento de discussão, tanto com o professor como com seus colegas, para que se faça uma análise crítica que permita valorizar a própria ação.

Para desenvolver o processo ensino-aprendizagem neste modelo, o professor deve ter uma postura de membro coordenador do grupo, valorizar a experiência de cada indivíduo do grupo e estimular a troca de experiências; deve também permitir o erro e não se surpreender com o resultado inesperado. Estas atitudes do professor-mediador são essenciais para que o aluno desenvolva a autonomia, a criatividade, a habilidade do trabalho em equipe e a tomada de decisão na resolução de problemas, tornando a atividade escolar uma oportunidade prazerosa e divertida. Destacamos ainda a necessidade do planejamento do tempo de duração de cada atividade, pois neste modelo os estudantes devem ter tempo suficiente, o que pode variar de turma para turma, para refletir e autoavaliar o trabalho chegando às suas próprias conclusões.

Contrário ao que muitos pensam, a troca de experiências de simulação por experiências reais não torna este trabalho mais difícil e não requer espaços físicos especializados. Estamos nos referindo aos espaços ao ar livre da escola, ao pátio do recreio, ou a uma área de canteiro entre os prédios. Nem sempre a escola pode recorrer aos espaços não formais institucionalizados, que dispõem de planejamento, estrutura física e monitores (museus, zoológicos, planetários, jardins botânicos) (JACOBUCCI, 2008). Estes espaços são utilizados pelos professores eventualmente, pois requerem verba para transporte, ingresso e alimentação, além de muito trabalho no planejamento e organização para garantir a segurança de todos. Então por que não utilizar espaços não formais dentro da própria escola?

A pesquisa de Wilhelmsson (2012) demonstrou que os espaços de aprendizagem fora da sala de aula permitem a exploração de objetos usando múltiplos sentidos, estimulam sentimentos positivos em relação à natureza e promovem a colaboração.

Bejarano (1994) colheu depoimentos junto a professores que visitavam o Espaço Ciência-Escola (ECE), do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC), com seus alunos e constatou que estes vão ao museu tanto para se utilizar de oportunidade de experimentação para os alunos, inexistente na escola, ou como forma de capacitação própria, pois a formação docente não os capacitou para realizarem este tipo de atividade fora da sala de aula. Este autor faz algumas indagações sobre a relação do ensino formal e o não formal. Entre elas, ele levanta a questão do porquê investir em ensino não formal para “ajudar” o ensino formal em vez de investir diretamente no ensino formal? e ressalta que uma das grandes falhas do sistema educacional é na formação profissional docente que contribuiria para a insegurança do professor em propor e executar atividades diversificadas para o ensino de ciências.

Os educadores que exploram os espaços não formais de ensino devem ser muito determinados em seus objetivos focando no potencial oferecido pelo local em que a atividade ocorrerá e qual o tipo de estímulo será explorado (CROMPTON; SELLAR, 1981).

O fato de interagir com a natureza fora da sala de aula agrega um vínculo afetivo e desperta a preocupação com o outro objeto, seja ele um outro ser humano, animal ou vegetal. Segundo o Censo IBGE 2010, 84,36% da população do Brasil está concentrada na área urbana. Espera-se que a educação para a sustentabilidade venha formar uma sociedade consciente

com a conservação da paisagem natural e do manejo da produção rural a fim de garantir o bem-estar de todos no futuro, incluindo o direito a água potável e alimentação saudável livre de defensivos agrícolas. No entanto, as crianças criadas em ambientes urbanos interagem cada vez menos com a natureza. Por esta razão, é necessário dar significado aos objetos naturais para que os futuros cidadãos propaguem a consciência da necessidade da preservação do meio ambiente.

O vínculo afetivo com a natureza pode ser estimulado em espaços não formais de ensino na própria escola. Muitas vezes, não existe a necessidade de procurar este tipo de aprendizagem fora da escola em espaços não formais institucionalizados. O gestor ou professor pode criar este tipo de espaço com a revitalização de áreas verdes já existentes ou a criação de espaços novos como telhados verdes, jardins suspensos e hortas verticais, assim como o estímulo para o aluno cultivar o verde em casa através de hortas domésticas e jardins internos.

Orion (1993) sugere um modelo para a implementação de espaços de aprendizagem fora da sala de aula baseado nos seguintes princípios:

1. Promover a interação ativa entre os estudantes e a natureza, em que ocorra a construção do conhecimento a partir desta interação e não uma absorção passiva.
2. Inclusão da atividade como componente curricular para que os conhecimentos básicos da ciência sejam compreendidos;
3. Preparação dos estudantes para a atividade para minimizar o efeito da “novidade”.

Muitos organismos vivos estão ameaçados devido à intervenção humana nos ambientes naturais. A perda de espécies de plantas tem um impacto na biodiversidade, pois são os produtores primários na cadeia alimentar em qualquer tipo de ecossistema, terrestre ou aquático. O aquecimento global, devido ao aumento progressivo da emissão de gases do efeito estufa, e a perda de área coberta de vegetação despertam a atenção do governo em diversos países. O conhecimento científico sozinho não é suficiente para conscientizar as pessoas, e a aprendizagem tradicional, através dos livros, quadro e memorização, provoca atitudes negativas dos estudantes para as ciências.

Fagerstam (2012) destaca que a exploração do ambiente externo à sala de aula possui muitas vantagens e é potencialmente um estímulo para que ocorra a aprendizagem significativa transformando o objeto abstrato

em concreto e promovendo a aprendizagem através da reflexão e comunicação. Segundo esta autora, a pedagogia deve estabelecer conexões a partir de diferentes áreas de conhecimento com diferentes pontos de vista ao educando: entre a sala de aula, o local de trabalho, a residência e a vida social, onde estas conexões podem mostrar diferentes pontos de vista ao educando e caminhos para que ele desenvolva a partir destes recursos seu próprio conhecimento.

As ações do subprojeto Biologia Pibid/UFRGS priorizam a formação inicial de professores no sentido de que o bolsista-pibid oriente os alunos capacitando-os a chegarem às suas próprias conclusões e esclarecerem suas próprias dúvidas. As atividades são planejadas, no entanto, sempre deve haver tempo suficiente para o aluno refletir sobre os resultados. A proposta deste trabalho é mostrar que o conhecimento científico pode ser obtido em espaços disponíveis para a comunidade escolar, dentro ou fora da sala de aula, ou ainda dentro ou fora da própria escola. A seguir consta um histórico do esforço do subprojeto Biologia Pibid/UFRGS na revitalização de espaços escolares não formais em uma escola estadual no município de Porto Alegre-RS.

O trabalho de instalação da horta escolar foi iniciado em 2009 em um local na parte dos fundos do terreno da escola que era utilizado para depósito de entulhos. Após a remoção do entulho, notou-se que não existia solo fértil no local. Por esta razão, a primeira iniciativa foi a instalação de uma composteira para que a decomposição da matéria orgânica fosse fonte de substrato fértil para a introdução das mudas. Como a intenção era instalar uma horta modelo agrofloresta, era necessária também a adubação verde espontânea de vegetação natural. Também foi providenciado um portão para isolar a área de animais domésticos e depredação por pessoas estranhas. Durante este período, os alunos participaram eventualmente do plantio de algumas espécies nativas e exóticas como: maracujá, feijão, milho crioulo, abóbora, brócolis, mamão e aveia, entre outros. Os alunos também eram orientados a notar a qualidade do solo e a importância da decomposição e incorporação do material orgânico para a melhoria da qualidade.

Somente em 2014, as atividades pedagógicas puderam ser executadas com regularidade em uma turma de 5^o ano do ensino fundamental (AGOSTINI et al., 2014). Nesta fase, os alunos participaram da limpeza do canteiro, plantaram as mudas e ficaram responsáveis por coletar os resí-

duos orgânicos domésticos para serem depositados na composteira da escola periodicamente, e foi discutida a relação entre organismos decompositores, tipos de solo, nutrição e desenvolvimento das plantas, e a formação do solo húmifero.

Em 2015, as atividades seguiram a mesma proposta pedagógica do ano anterior para a nova turma de 5^o ano, sendo acrescentadas atividades experimentais com plantio de sementes em sementeiras com diferentes tipos de solo (arenoso e adubado), assim como trabalhar o fluxo de energia na cadeia alimentar (XAVIER et al., 2015). Acrescentou-se na metodologia a anotação por parte do aluno da escola do registro diário em um caderno das etapas do desenvolvimento das plantas.

O trabalho na horta desenvolveu nos alunos um maior respeito e cuidado com o próximo durante as atividades, refletindo um prazer em trabalhar e brincar com os colegas de turma (XAVIER et al., 2015). Os bolsistas-pibid destacam que este tipo de prática desenvolve na criança os atos de cooperar, de imaginar, de planejar, de descobrir, os quais são aspectos fundamentais para a aprendizagem.

Os bolsistas-pibid relataram também que as atividades proporcionaram grande satisfação, indo além de suas expectativas, devido ao enorme interesse dos alunos em trabalhar nas atividades relacionadas a horta e meio ambiente. Olhares e comentários dos educandos durante os momentos de prática mostraram o quanto ficaram fascinados com a confecção da sementeira, a morfologia das plântulas e os conceitos sobre o ciclo de vida apresentados, o que deixou os bolsistas-pibid ainda mais motivados para desenvolver as atividades neste projeto. Destacamos o diálogo narrado por um bolsista-pibid durante a prática:

“Como pode uma semente, a plantinha, ficar tão grande, professora? Parece mágica!” (estudante)

“Sim. É a mágica da natureza!” (bolsista)

Enfatizamos que a importância dos conceitos da ciência botânica no ensino fundamental e médio é imprescindível para a compreensão de questões ambientais globais como o resgate de carbono da atmosfera, as alterações climáticas e a proteção dos rios e nascentes; isso deveria servir de justificativa para a recuperação da motivação para o estudo dos vegetais e para a diminuição do distanciamento entre o Homem e o ambiente natural (SILVA, 2008).

No entanto, alguns pesquisadores apontam a carência destes ensinamentos na rede de ensino. Rivas (2012) apontou, em seu estudo sobre o ensino de botânica no Ensino Médio, que a maioria dos alunos manifestaram maior interesse em aprender mais sobre genética (29.7%), seguida por evolução (13.19%), zoologia (12.02%), reprodução (10.99%), fazendo o conteúdo de Botânica em quinto lugar, com 8,8%. A autora acrescenta ainda que, quando questionados sobre a importância da botânica para suas vidas, 58.7% dos alunos a consideraram importante, 32.6% não a julgam importante e 8.7% afirmam não saber. Outro resultado importante da autora foi reconhecer que o livro didático é o principal recurso utilizado pelos professores para ministrar as aulas de Botânica (38%), seguido pelas aulas práticas no laboratório (21%), pesquisa da vegetação do Rio Grande do Sul (14%), materiais diferenciados como jogos ou poesias (12%), cartazes/pôsteres (9%), aulas de campo (5%) e, por último, horta na escola (2%).

As pesquisadoras Silva e Ghilardi-Lopes (2014), ao pedirem que 84 alunos do sétimo ano do ensino fundamental, da cidade de São Paulo, citassem doze exemplos de seres vivos, constataram que a maioria das respostas se referiu a animais vertebrados (86,5%), sendo os mamíferos a classe que mais se destacou, sendo que apenas 3,5% das respostas se referiu a plantas ou parte de plantas.

Silva e Ghilardi-Lopes (2014) constatam também em sua pesquisa que todos os professores se sentem menos motivados em ensinar botânica em relação a outros conteúdos e citam a falta de formação e a dificuldade em identificar algumas espécies de plantas na justificativa da sua falta de segurança para ministrar os conteúdos de botânica.

Algumas iniciativas devem ser propostas pela escola para aumentar o interesse dos alunos pelas plantas. O estudo de Fancovicova e Prokop (2011) afirma que as atividades fora da sala de aula focadas exclusivamente nas plantas pode ter um impacto significativo nas atitudes dos alunos.

Em vista disso, concluímos que as ações do Pibid/Biologia têm despertado o bolsista/pibidiano para o seu papel de fortalecer o vínculo afetivo dos seus futuros estudantes pelos seres vivos e conscientizá-los quanto à preservação ambiental e que o espaço físico e infraestrutura da escola podem ser interpretados como grandes oportunidades de exercício prático para a compreensão destes conceitos.

Referências

- AGOSTINI, D. A.; LEITE, S. L. C.; MOÇO, M. C. C.; SOLARO, T. A.; BORGES, M. L. A., PEDROTTI, S. C.; SANTOS, F. A. Importância da implantação de uma horta escolar em uma escola da rede pública de ensino pelo Pibid/Biologia. *Resumos do Salão de Ensino-UFRGS*. Porto Alegre, RS, 2014.
- ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, n. 17, v. 4, p. 835-854, 2011.
- Bejarano, N. R. R. *Avaliação qualitativa em processos não-formais do ensino de ciências: o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas-SP*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. MEC, Brasília, DF. 2012.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981*. Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, DF. 1981.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF. 1999.
- CROMPTON, J. L.; SELLAR, C. Do outdoor education experiences contribute to positive development in the affective domain?. *The Journal of Environmental Education*, n. 12, v. 4, p. 21-29, 1981.
- FÄGERSTAM, E. *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Department of Behavioural Sciences and Learning. Suécia, 2012.
- FANÈOVIÈOVÁ, J.; PROKOP, P. Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, n. 17, v. 4, p. 537-551, 2011.
- MAYER M. Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 16, n. 2, p. 217-231, 1998.
- ORION, N. A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, n. 93, v. 6, p. 325-331, 1993.
- RIVAS, Marcela Ines Espinoza. *Botânica no ensino médio: "bicho de sete cabeças" para professores e alunos? Trabalho de Conclusão de Curso*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.
- SÁEZ M. J.; RIQUARTS K. El desarrollo sostenible y el futuro de la enseñanza de las ciencias, *Enseñanza de las Ciencias*, v. 14, n. 2, p. 175-182, 1996.

SILVA, J. N.; GHILARDI-LOPES, N. P. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, n. 13, v. 2, p. 115-136, 2014.

SILVA, P. G. P. *O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2008.

TILBURY D. Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, v. 1, n. 2, p. 195-212, 1995.

WILHELMSSON, Birgitta. *Teachers' intention for outdoor education: conceptualizing learning in different domains*. Department of Science and Mathematics Education, UMEA Universitet, Suecia, 2012.

XAVIER, N. P.; SCHROEDER, J. S.; BARBOSA, B. C.; SILVA, K. V.; LEITE, S. C. Práticas agroecológicas e educação ambiental como fator motivacional. *Resumos do VI Seminário de Verão e XII Seminário Institucional do Pibid/UFRGS*. Porto Alegre, RS, 2015.

Entre documentos, memórias e pó: o processo de revitalização de um Laboratório de Matemática¹

Andréia Dalcin²

“Memórias visíveis, vitoriosas, ou, ainda, esquecidas, rejeitadas, confusas ou fragmentadas. Memórias depositadas em arquivos, outras vezes, sem lugar, consideradas menores perante a história e, sobretudo, a macro-história. Contudo todas elas, memórias ativas no processo do viver escolar, urbano, memórias constitutivas de identidades” (GALZERANI, 2004, p. 304).

Introdução

A história da educação matemática, enquanto um campo de investigação recente, vem ganhando espaço no meio acadêmico e nos debates sobre a formação de professores de matemática. Acreditamos que trazer para o contexto de formação dos licenciandos que participam do Pibid estudos sobre a história da educação matemática, em especial promover atividades de ensino e pesquisa que explorem a história das instituições e das práticas vinculadas aos processos de ensino e aprendizagens em que os pibidianos atuam, potencializa os processos formativos e a construção da identidade profissional.

Ao olhar para o passado, com o intuito de compreender as representações e práticas historicamente construídas sobre os processos de ensinar, aprender, formar professores, bem como sobre a circulação e apropriação dos conhecimentos matemáticos, aposta-se na expectativa de que o professor, em formação inicial, pense sobre as práticas cotidianas, seus modos de

¹ Participaram do processo de revitalização do laboratório de matemática os pibidianos: Bruna Knevitze de Azevedo; Yasmin Barbosa Cavalheiro; Leonardo Ribas Pereira; Mara Rosane Santos Corrales; Karina Grzecka; Kaoni Cher Oliveira Kenne, Rafael Marques Gonçalves e Vinícius Titto Machado Souto.

² Coordenação do Subprojeto Matemática, docente do DEC – Departamento de Ensino e Currículo – da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: andrea.dalcin@ufrgs.br.

ser e estar no tempo presente, identifique-se com o ofício de ser professor e vivencie experiências com potencial para práticas de ensino e aprendizagem diferenciadas que atendam às necessidades da contemporaneidade.

A história nos ensina que nada é natural, os fatos são constituídos a partir de intencionalidade e particularidades que precisam ser consideradas tanto no processo de construção de uma narrativa histórica, como em suas interpretações posteriores, lembrando que nossas interpretações do passado se fazem a partir das referências do presente. “Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, mas legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente” (LE GOFF, 2003, p. 51).

Neste sentido, a história da educação matemática desmistifica e problematiza discursos que levam à crença de que não há modificações na matemática ou em como é ensinada nas escolas em diferentes tempos e lugares, ensinando-se sempre as mesmas coisas e do mesmo modo, com raras ou nenhuma alteração. Além disso, a história da educação matemática favorece o diálogo entre presente e passado de modo a ser possível produzirmos narrativas e memórias que propiciem experiências entre diferentes gerações.

Em um cenário constituído por textos mimeografados, apostilas produzidas por professores, materiais didáticos, alguns conhecidos e outros a serem decifrados, fotografias, atas de reuniões, relatórios, livros didáticos antigos e outros textos, entre documentos e pó, forjamos o licenciando em matemática pibidiano como professor-pesquisador, que busca, na revitalização do laboratório de matemática de uma escola centenária, memórias e narrativas sobre experiências vividas. Por meio da experiência de produzir narrativas sobre o passado a partir de fontes, exercita-se, mesmo que timidamente, uma introdução ao fazer pesquisa em história da educação matemática, o que vem se mostrando uma prática interessante no processo de formação de professores que ensinam matemática e que participam do Pibid.

Todo o material localizado no laboratório de matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha está sendo organizado, higienizado e manipulado com os cuidados necessários; este processo já se constitui em um aprendizado novo para os pibidianos³. O esquecimento, de certa

³ Participaram do processo de revitalização do laboratório de matemática os pibidianos: Bruna Knevitz de Azevedo; Yasmin Barbosa Cavalheiro; Leonardo Ribas Pereira; Mara Rosane Santos Corrales; Karina Grzecca; Kaoni Cher Oliveira Kenne, Rafael Marques Gonçalves e Vinícius Titto Machado Souto.

forma, preservou este material nas últimas três décadas, e o Pibid, por meio de seus bolsistas, está revitalizando este espaço e lhe dando um novo sentido. Paralelamente a este trabalho, pequenos textos estão sendo produzidos pelos pibidianos e pela autora deste texto, uma das coordenadoras do subprojeto matemática da UFRGS, com o intuito de exercitarmos a escrita de narrativas históricas sobre o laboratório de matemática.

O presente texto, ao mesmo tempo em que traz reflexões sobre a atuação dos pibidianos no processo de revitalização do laboratório de matemática, é também produto de um primeiro olhar sobre algumas das fontes localizadas na escola, no diálogo com historiadores da História Cultural, em especial Jaques Le Goff, e com pesquisadores da história da educação matemática que norteiam a concepção de história e os procedimentos metodológicos considerados. Apresenta um primeiro ensaio sobre a história do laboratório de matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O Pibid, subprojeto matemática, no Instituto de Educação General Flores da Cunha

O Pibid, subprojeto matemática, iniciou suas ações no Instituto de Educação General Flores da Cunha⁴ em 2014. A oportunidade de atuar em uma escola centenária foi de imediato bem acolhida pelos bolsistas. Ao sermos apresentados à ampla sala denominada de “laboratório de matemática”, os sentimentos de curiosidade, surpresa e alegria foram intensos, assim como o cheiro do tempo, que se manifestava no pó dos livros, textos mimeografados antigos, nos materiais guardados nos armários, no mofo da sala que carece de pintura e reparos.

Livros didáticos novos ocupavam a maior parte da sala, dificultando o trânsito; tratava-se de uma sala-depósito, a que alguns professores da escola tinham acesso e em que guardavam materiais didáticos. Dentro dos armários, fomos desvelando, aos poucos, o passado deste espaço, outrora tão importante para o cenário da educação matemática no Rio Grande do Sul.

⁴ Foi instituído no dia cinco de abril de 1869 pelo regulamento do curso de Estudos Normais. Em quatorze de março de 1901, a escola passou a ser um Colégio Distrital. Em dezesseis de maio de 1906, torna-se uma Escola Complementar. Em nove de março de 1929, foi restabelecida a denominação original de Escola Normal. Em março de 1937, ao ser transferido para o novo edifício na Avenida Oswaldo Aranha, tomou o nome de Escola Normal “General Flores da Cunha”. Em nove de janeiro de 1939, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação. Em 5 de novembro de 1959, como homenagem póstuma ao General Flores da Cunha, foi dado ao Instituto de Educação de Porto Alegre o nome de Instituto de Educação General Flores da Cunha.

De imediato, uma fotografia em local de destaque em uma parede nos chamou atenção; depois de alguns meses de pesquisas descobrimos que se tratava da professora Odila Barros Xavier, que foi a primeira responsável pelo laboratório de matemática.

Figura 1: Odila Barros Xavier



Fonte: Acervo da autora.

O Instituto de Educação General Flores da Cunha acompanhou a transição da monarquia para a república e destacou-se pelas inovações desde sua criação em 1869. Em especial os anos 30 e 40 do século XX foram marcados pelas ações da diretora Florinda Tubino Sampaio. Segundo Beiser (1997), Florinda foi uma das precursoras no Rio Grande do Sul do movimento escolanovista, e dentre suas iniciativas destaca-se a organização de um dos mais importantes eventos pedagógicos do Estado Novo. Foi realizado na escola, em julho de 1939, um curso de aperfeiçoamento pedagógico, ministrado por Lourenço Filho e Everardo Backheuser, educadores atuantes e colaboradores da Política Federal no Ministério da Educação. Um artigo publicado pela professora Leufrida Lima Bianchi na Revista do Ensino, em 1953, sobre Florinda Tubino Sampaio enfatiza sua relevância para a escola.

Em 1936 foi, com muito acerto convidada para a direção da Escola Normal, hoje Instituto de Educação, cargo que ocupou com grande abnegação e brilho até 1946, quando voltou a funções de catedrática de História Geral e do Brasil (BIANCHI, 1953, p. 19 apud BEISER, 1997, p. 77).

É também durante sua gestão (1936-1946), em 1937, que a escola passa para a nova sede na Avenida Osvaldo Aranha. A escola foi construída em estilo neoclássico, inspirada no templo da deusa grega Ártemis, com capacidade de acolher 2.000 alunos. É neste novo local que o laboratório de matemática é criado.

Segundo Pereira (2010), em 1948, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, inicia-se a renovação dos conteúdos de matemática considerados necessários às professoras primárias. Isso se dá principalmente pelo trabalho da professora Odila Barros Xavier.

O laboratório de matemática como lugar de memória

O processo de construção e desenvolvimento do laboratório de matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha foi iniciado pela professora Odila Barros Xavier (Figura 1). Temos como um marco o ano de 1951, quando a então professora da disciplina de Metodologia da Matemática, Odila Barros Xavier, recebe das alunas, jovens professoras do curso de Administração Escolar, os materiais por elas produzidos nos exames finais. Tais materiais ficaram armazenados dentro de armários provisoriamente na sala 9 e depois em salas de aula. As doações aumentavam, e a Superintendência do Ensino Normal destinou uma verba para o Instituto de Educação, que foi revertida em materiais para o laboratório pela diretora Olga Acauan Gayer. Em 1956, foi cedida pela escola uma sala própria para abrigar os materiais e possibilitar a criação de um ambiente de estudos. Com o ganho de um espaço adequado, o laboratório de matemática passou a armazenar materiais didáticos, bibliográficos, além de ser palco de orientações das professoras pré-primárias e primárias e para mesas redondas que abordavam temas como: Matemática e Cultura, Matemática e Formação da Personalidade, Matemática e Democracia.

O laboratório de matemática foi criado para fornecer às estudantes um local onde fosse possível aprender com mais facilidade. Segundo texto mimeografado *Justificativa e objetivo do Laboratório de Matemática* escrito em 1956 e que compõe o documento *Gênese e Fundação do Laboratório de Matemática de 1951 a ...*, organizado pela professora Odila em 1978,

A criança da Escola Primária aprende melhor e mais facilmente os processos matemáticos, quando os vive em sua marcha gradativa, através de experimentos com materiais convenientes aos diferentes graus ou estágios de desenvolvimento do seu pensamento (XAVIER, 1956, p. 4).

Por meio deste texto e de outros localizados no acervo do laboratório de matemática, identificamos fortemente a presença do discurso escolanovista que se materializa nas ações desenvolvidas pelas professoras que atuaram no laboratório de matemática nos anos 40 e 50 do século XX. O ensino de matemática com a utilização de recursos didáticos variados, materiais manipulativos e a percepção de que a aprendizagem se dá na ação da criança sob e a partir do manuseio de objetos previamente pensados para o aprendizado é um dos elementos constitutivos da Escola Nova.

Além disso, também as ideias de Piaget passam a ser estudadas e divulgadas pela professora Odila a partir de 1947, como podemos perceber através da leitura de seu texto *Um problema em marcha* de 1964:

Perdoem-nos os prováveis leitores destas anotações tantas e tantas transcrições, mas o trabalho desses mestres, quer psicólogos, como Piaget, quer matemáticos, como Gattegno, foram marcantes, decisivos para nossa atitude em face da situação ensino-aprendizagem da matemática na escola primária (XAVIER, 1964, s.p).

Gattegno, como a própria Odila escreve, é o grande divulgador do material Cuisenair, um dos materiais mais estudados e utilizados nas atividades desenvolvidas no laboratório de matemática nos anos 1960.

Gattegno [...] assim justifica o seu entusiasmo pela criação de Georges Cuisenair: “O caráter revolucionário da influência do material cuisenair no ensino da aritmética é evidente. Em primeiro lugar, traz a matemática moderna para as primeiras fases da escolaridade” [...] “Em segundo, substitui o estudo dos números pelo estudo dos conjuntos de suas decomposições” [...] “Em terceiro, através da apresentação de sistemas isomorfos, os resultados que são vistos como óbvios num deles surgem como verdadeiros também para o outro [...]”. “Em quarto, como as barrinhas não são subdivididas, elas podem representar um valor diferente cada vez que são usadas, como medida de comparação com outras barras. É esse fato que dá ao material a propriedade original de introduzir ao mesmo tempo os números inteiros e as frações (XAVIER, 1964, s.p.).

Além de Piaget e Gattegno, foram realizados estudos a partir de textos de Catharine Stern e Lucienne Felix, dentre outros autores, e ainda cursos que exploravam os conceitos básicos da Matemática Moderna que começava a ser divulgada e aprendida no Brasil nos anos 1950. Segundo os documentos localizados no acervo do laboratório de matemática, ministraram cursos sobre a moderna matemática neste período: Joana Bender, Maria Laura Mousinho, além dos professores de matemática da UFRGS: Martha Blauth Menezes e Antônio Ribeiro.

Em 1957, por ocasião do II Congresso Nacional do Ensino de Matemática, que aconteceu em Porto Alegre, com a presença de mais de 400 con-

gressistas, dentre eles Júlio César de Mello e Souza, Ubiratan D’Ambrósio, Benedito Castrucci, Manoel Jairo Bezerra e Osvaldo Sangiorgi, professoras do Instituto de Educação apresentaram o trabalho *Sugestões para Programas de Cursos de Aperfeiçoamento de Professores Primários – Programa de Matemática e programa para a Direção da Aprendizagem da Matemática*, publicado nos anais do evento nas páginas 175 e 176. As ideias que moldariam o Movimento da Matemática Moderna já estavam presentes no Instituto de Educação, que participou ativamente do evento.

Os anos 1960 e 1970, podemos inferir, foram os anos áureos do laboratório de matemática no Instituto de Educação. A aproximação entre ensino e pesquisa, com a universidade e com outros grupos de professores formadores de professores, trouxe inovações e desafios que promoveram experiências que ficaram marcadas nas memórias das pessoas que as viveram e cujos registros escritos nos comovem.

A professora Odila chama atenção para uma articulação entre os professores da Universidade (UFRGS) e os professores que atuam na formação de professores primários no Instituto de Educação:

Atentemos para o fato de relevância toda especial: é um professor de matemática da Universidade, comunicando-se diretamente com professores primários que orientarão professores primários. Ainda aqui, em Porto Alegre, é muito grato registrarmos a existência de uma Associação Estadual de Professores e Pesquisadores de Matemática em plena atividade, realizando reuniões semanais, em que são estudados e debatidos assuntos da máxima relevância para a aprendizagem da Matemática (XAVIER, 1964, p. 15).

Este grupo, acreditamos ter sido o germe do GEEMPA⁵ – Grupo de Estudos sobre o ensino de matemática de Porto Alegre – considerado um importante grupo de divulgação e apropriação do Movimento da Matemática Moderna no Brasil sob a coordenação da professora Ester Pillar Grossi. Segundo Fischer (2006), a assembleia de Fundação do GEEMPA, em setembro de 1970, aconteceu nas dependências do Instituto de Educação, provavelmente na sala do laboratório de matemática.

Também o depoimento da professora Gilda para o trabalho de Fischer (2006) traz à tona memórias sobre esse período:

Nós, do Instituto de Educação, fomos privilegiadas porque tínhamos, além do Geempa, orientação dentro da escola. Éramos acompanhadas o tempo

⁵ O GEEMPA atuou com esta denominação de 1970 a 1983; após este período, ocorre uma alteração na estrutura do grupo, que decide ampliar os estudos para a área de Educação; porém, mantém-se a sigla agora com a denominação Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

todo, tinha o laboratório de matemática, inclusive. Aos poucos fomos nos soltando, pois tínhamos mais conhecimento, mais embasamento. A gente trabalhava no Geempa e nos ofereciam atividades de como se nós fossemos as crianças para vivermos aquelas experiências. Tínhamos por norma vivenciar qualquer jogo ou atividade antes de aplicá-los em aula, até para verificar que dúvidas nós mesmas tínhamos do material, que interferências poderíamos fazer (depoimento da professora Gilda) (FISCHER, 2006, p. 4.812).

A convite do GEEMPA, tendo como um dos locais de reunião e planejamento o laboratório de matemática do Instituto de Educação, Porto Alegre recebe o húngaro Zoltan Dienes, pesquisador e autor de livros da matemática moderna, que ficou conhecido por defender uma metodologia de ensino que valorizava o uso de materiais didáticos, tais como os Blocos Lógicos e os Blocos Multibásicos, com a intenção de criar situações de aprendizagem de conceitos matemáticos às crianças. Na introdução do livro *A Matemática Moderna no Ensino Primário*, Dienes enfatiza:

[...] atual renovação do ensino de Matemática deve iniciar-se logo no jardim-de-infância, ocasião em que essa renovação será mais eficaz, porquanto se proporão às crianças experiências aliciantes e se despertará nelas o gosto pelas atividades matemáticas. Não se trata, evidentemente, de “burlar o raciocínio”, falseando o pensamento matemático “moderno”, mas sim de apresentar este de forma perfeitamente adequada às capacidades de cada idade (DIENES, 1967).

As ideias de Dienes, em especial os trabalhos com blocos lógicos, começaram a ser divulgadas no Brasil em 1970, por meio das professoras Lucília Bachara e Manhúcia Liberman. Dienes veio ao Brasil pela primeira vez em 1971 a convite do GEEM, ocasião em que alguns participantes do GEEMPA o conheceram. Em 1972, o GEEMPA, por meio da professora Ester Grossi, convidou Dienes para coordenar a I Jornada de Estudos sobre a Aprendizagem da Matemática em Porto Alegre, que aconteceu de 27 de julho a 09 de agosto. Em 1973, retorna para a II Jornada de Estudos sobre a Aprendizagem da Matemática que aconteceu de 17 a 30 de agosto, tendo regressado supostamente outras vezes a Porto Alegre. Em 1978, o GEEMPA ainda organizaria sua VII Jornada sobre Aprendizagem de Matemática com Dienes, com uma participação expressiva de professores (DALCIN, 2014, p. 3).

Sobre os anos 80, 90 e início do novo milênio, temos pouco a dizer; parece-nos que o silêncio reinou, e eram outros tempos e intencionalidades. Assim como as demais alas do prédio do Instituto de Educação deterioraram pela falta de manutenção, também o laboratório de matemática aparentemente caiu no esquecimento.

O laboratório de matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha foi palco e testemunha ocular de momentos importantes da história da educação matemática no Rio Grande do Sul e guardou anotações, materiais e livros, por anos, em silêncio! Revitalizá-lo fisicamente é essencial, mas, mais do que isso, é preciso recuperar sua natureza enquanto espaço de criação, experiência, produção do novo e principalmente de convivência e estudo, espaço de formação de professores de matemática.

O laboratório de matemática como lugar de vivências no tempo presente

O prédio do Instituto de Educação Flores da Cunha entrará em 2016 por um processo de restauração, assim o LEM, enquanto estrutura física, será plenamente revitalizado. Porém, dois grandes desafios se apresentam: o de torná-lo um espaço de memória que preserve e divulgue sua história; e um lugar de vivências, de acolhida, de produção de conhecimentos e formação de professores. Neste sentido, a continuidade das ações do Pibid, subprojeto matemática, tornam-se essenciais, pois foi com esse grupo de jovens, animados estudantes de licenciatura em matemática, que a chama do laboratório de matemática reacendeu e ganha força, aos poucos, na escola.

Às sextas-feiras à tarde, o grupo de pibidianos trabalha com alunos da escola, desenvolvendo oficinas e monitorias. Os alunos cada vez em maior quantidade vêm buscar este lugar e a convivência com os bolsistas do Pibid que, sob a supervisão da professora Beatriz Neves, ampliam a cada semana o espaço de atuação na escola.

Entre pó, documentos e memórias, estamos revitalizando o laboratório de matemática trazendo vida e mantendo vivo o desejo de que se constitua como um espaço de convívio, aprendizagem e formação de professores.

Gerações separadas pelo tempo se aproximam, se tocam cada vez que um pibidiano localiza um texto e, ao lê-lo, tenta compreender o dito e o não dito. Em meio ao processo de organização de documentos, leitura e manuseio de materiais, conjecturas surgem: Como era o ensino de matemática nos anos 1940, 50, 60? Como era a formação dos professores que ensinavam matemática? E as tecnologias, hoje tão fortemente presentes, quais eram? Como se usa este recurso? Como usar o material Cusinaire? Quem foram as professoras que atuaram na escola, suas histórias de vida, e as alunas do curso normal, o que pensavam da matemática? Que matemática aprendiam? São muitas as questões, são muitas as imagens, rostos sem

nome ainda, que vamos identificando a cada novo documento descoberto em uma das várias caixas. Precisamos conversar com as ex-alunas, que integram a Associação de Ex-alunas do Instituto de Educação, para ouvirmos suas histórias, memórias. Há muito a ser feito!

Ao lermos o texto a seguir, sem autoria, localizado nos acervos do laboratório de matemática na pasta intitulada *Gênese do laboratório de matemática*, voltamos ao passado e sentimos um misto de identificação, curiosidade e saudade de algo não vivido, mas cuja narrativa nos permite imaginar as cenas nele descritas.

A AUTODESCOBERTA DIRIGIDA

No quadro de funcionamento, em números, do Laboratório não contou o que de mais característico lá existe – o trabalho de professores, professores-alunos e alunos. E é esse trabalho, que de fato justifica a existência do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação “Gen. Flores da Cunha”, Porto Alegre – R.G.S., mas que não nos foi possível registrar em números em face de sua riqueza, variedade e ousaríamos mesmo dizer, quase imponderabilidade.

Desde crianças bem pequeninas dialogando com as “barrinhas coloridas” de Cuisenaire, até professoras primárias e de Didática experimentando materiais multivalentes na busca de elementos para a fundamentação do trabalho, vimos durante os anos de existência do Laboratório. Desde normalista auto descobrindo – realmente – propriedades dos números fracionários pela manipulação bem orientada de materiais adequados, até professores revisando os seus conhecimentos de Análise Combinatória – “Casos particulares de problema mais geral, o das Etiquetas” num verdadeiro redescobrimento, graças ao material Cousineire, vimos e também vivemos no Laboratório.

A atividade mais expressiva do Laboratório foi justamente a que não pudemos expressar em números porque a vivemos e vimos os outros viverem intensamente que ficou como o “o espírito do Laboratório” – A AUTO DESCOBERTA DIRIGIDA.

O que nos anima é que a História não é escrita pelos que a fazem – estes a vivem em sua plenitude, em sua autenticidade e em sua originalidade.

Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Considerações finais

O trabalho iniciado pelo Pibid será continuado, e a intenção é ampliar-mos as ações por meio de um projeto de pesquisa que envolva pibidianos, pesquisadores mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS e bolsistas de Iniciação Científica. Um trabalho conjunto entre o Pibid e a Pós-Graduação que articule pesquisa, ensino e extensão, que faça um inventário das fontes e que as amplie, em especial por meio do depoimento de membros da Associação das ex-alunas do Instituto de Educação. Há muito a ser feito!

“A história não é escrita pelos que a fazem – estes a vivem em sua plenitude, em sua autenticidade e em sua originalidade.”

Neste sentido, estaremos não somente escrevendo histórias vividas por nossos antecessores, mas produzindo uma história da educação matemática do tempo presente, pois somos e fazemos a história do laboratório de matemática hoje.

Referências

BEISER, Ana Cristina Pires. *Educação e Educadores em Porto Alegre: um estudo de caso*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCIN, Andréia. A presença de Zoltan Dienes em Porto Alegre nos anos de 1970. In: II ENAPHEM, Encontro Nacional de Pesquisas em História da Educação Matemática. Bauru, 2014, SP. *Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática: fontes, temas, metodologias e teorias : a diversidade na escrita da história da educação matemática no Brasil*. Bauru: Faculdade de Ciências, 2014, p. 1.146-1.157, 2014. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/enaphem/anais/>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

DIENES, Z. P. *A Matemática Moderna no Ensino Primário*. Trad. A. Simões Neto. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Memória, História e (Re) Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva na Escola Pública”. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras*. Campinas: Mercado de Letras, p. 287-327, 2004.

FISCHER, Maria Cecília B. As Classes-Piloto organizadas pelo GEEMPA: uma experiência de renovação do ensino-aprendizagem no 1 grau, ao tempo da Matemática Moderna. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006,

Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal, 2006.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Trad: Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NASCIMENTO, Marlene Ourique do. Na pista das imagens: produção e circulação de pinturas históricas no Rio Grande do Sul de 1914 a 1935. In: 1º Colóquio Nacional de História Cultural da Cidade, 2015. *Anais do 1º Colóquio Nacional de História Cultural da Cidade*. Porto Alegre, RS: Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117818>>.

PEREIRA, Luis Henrique Ferraz. *Os discursos sobre a matemática publicados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul – (1951-1978)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, Brasil.

XAVIER, Odila Barros. *Justificativa e objetivo do Laboratório de Matemática*. Texto mimeografado localizado no acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha, 1956.

XAVIER, Odila Barros. *Um problema em marcha*. Texto mimeografado localizado no acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha. 1964.

XAVIER, Odila Barros. *Gênese e Fundação do laboratório de Matemática de 1951 a ...* Texto mimeografado localizado no acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha, 1978.

Educação Física e Pibid – Vivências e competências analógicas em tempos virtuais de compartilhamento – Princípios de ação pedagógica

Clézio José dos Santos Gonçalves¹

“Decisões rápidas são decisões perigosas”
(Sófocles – 497-406 a.C.).

“O cérebro humano é órgão complexo com fantástico poder de permitir que o homem encontre razões para acreditar em qualquer coisa que ele queira acreditar”
(Voltaire).

Contextualizando o olhar

Em primeiro lugar, é importante salientar que nosso organismo é composto por estruturas absolutamente inter-relacionadas, interdependentes e complementares. Assim, é importante pensar no indivíduo a partir de uma perspectiva sistêmica e não fragmentada. A capacidade de efetuar conexões sistêmicas é vital para a existência de um organismo. Este texto, além de ampliar alguns referenciais abordados em artigo anterior (GONÇALVES, C. J. S., in: BELLO & UBERTI, 2013) traz as ações pedagógicas e os princípios derivados das reflexões destes conceitos e suas possibilidades de inovação no campo da aprendizagem e manifestação no mundo vivido da corporeidade.

Os pensadores acima citados estão separados por séculos de distância no tempo, e seus diferentes enunciados, sem recursos laboratoriais sofisticados contemporâneos, já alertavam para uma realidade hoje evidenciada pelas neurociências (KENDALL, 2003; DAMÁSIO, 2008). O cérebro hu-

¹ Coordenador do Projeto PIBID-UFRGS Educação Física no Ensino Fundamental e Médio – Abordagem Lúdica e uso de tecnologias; Dr. Educação e Neurociências UNIMEP/Paris V; Docente do Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

mano, enquanto órgão vital na existência humana, está sujeito a inúmeros equívocos em seu funcionamento (EVANS, 2010). As consequências de uma decisão mal encaminhada a um determinado contexto podem ser devastadoras. Um exemplo cotidiano é o noticiário sobre os acidentes de trânsito associados ao consumo de diferentes substâncias que alteram o comportamento cognitivo e motor.

Este cérebro, que algumas vezes decide de forma equivocada, é ao mesmo tempo capaz de feitos notáveis que notabilizam o humano enquanto sujeito na história. Os registros são evidência desta “ambiguidade” cerebral (HOBSBAWN, 2014), assim como as citações iniciais do texto considerando insights reflexivos de tempos diferentes.

Qual a relação destas palavras com o título em questão? Em nenhum outro espaço de vivência, a tomada de decisão precisa ser tão rápida e efetiva como quando estamos em movimento. Qualquer leitor que participou de competição esportiva recorda boas decisões que resultaram em gol, ponto ou desempenho efetivo que levaram à vitória. Ou de decisões equivocadas que resultaram em um resultado indesejado. Neste sentido, é importante compreender que estas experiências “têm significado completamente diferentes para quem pratica esporte e para quem não pratica” (GONÇALVES, 2013). Isto não se aplica apenas ao domínio das atividades físicas. Um motorista, ao deparar-se com um buraco não sinalizado numa autoestrada, precisa decidir em fração de segundos, considerando uma gama de variáveis naquele momento.

Um aspecto interessante é a admiração que as pessoas têm com atletas de elite. Esquece-se a regra básica que todos eles conhecem, pois foi o cumprimento dela que resultou em sua excelência. Treinamento, treinamento e treinamento. “*Repetitio mater studiorum est*”. (*A repetição é a mãe do estudo*).

Portanto, se nosso cérebro muitas vezes toma decisões equivocadas é preciso treinamento para seu melhor desempenho. Em tempos virtuais, a facilidade de dispersão é imensa e a repetição de uma tarefa em busca de uma efetiva aprendizagem diferenciada torna-se um desafio na escola. Conforme Gonçalves (1998), “palavras diferentes, significados diferentes” o treinamento aqui referido não se trata da repetição desprovida de reflexão, mas do exercício contínuo da ação acompanhada da consciência da mesma em suas diferentes manifestações. E a disciplina que trabalha com a dinâmica do movimento é por excelência a Educação Física.

O presente texto é uma reflexão e engajamento. Engajamento com perspectivas epistemológicas de aposta na constante capacidade humana de superar-se, apesar das mazelas que, às vezes, parecem sobrepor este humano.

Construir-se um cidadão que constrói também o mundo é uma tarefa que se faz necessária, frente ao desafio de virtualização das relações na sociedade contemporânea. Constitui-se busca permanente de um humano que, permanentemente, interage com os outros, com o ambiente e consigo próprio destacando seus potenciais e canalizando-os de forma criativa e consciente. Como bem dizia Assmann:

Nas atuais circunstâncias de construção do conhecimento e mudança de paradigmas, ou cai-se na inanição teórica, perpetuando mesmices, ou se enfrentam, com seriedade, a discussão teórica e os desafios práticos (2000, p. 51, 79).

As dificuldades de “acertar” uma problematização, as opções teóricas que norteiam este texto, muitas vezes parecem intransponíveis. Paiva (1993) expressa esta dificuldade quando escreve:

Não há como importar ou aplicar um método, não há como copiá-lo, adaptá-lo aos interesses desta pesquisa. Caminham juntos pesquisa-reflexão-escrita, lado-a-lado, passo-a-passo em forma de um diálogo (PAIVA, 1993, p. 38).

Neste sentido, fica perceptível que não existe uma forma de conhecer o mundo que signifique e represente a realidade do movimento na escola. Muito menos uma **única** leitura, capaz de esgotar esta compreensão. Percebe-se a dificuldade dada à complexidade de suas interfaces em diferentes contextos.

Contextualizando o cérebro, aprendizagem e linguagem

Durante o período evolucionário da humanidade, o cérebro foi se desenvolvendo de diferentes formas. Com o passar do tempo, diferenciou-se das estruturas que lhe deram origem, embora elas permaneçam em sua constituição. O cérebro humano tem hoje um tipo de estrutura diferente dos primeiros antropóides. Conforme Dennett (1998), é possível que a liberação dos membros da postura bípede tenha possibilitado que objetos fossem trazidos na frente dos olhos. Ao concentrar-se nestes, tenha iniciado o processo de reflexão. Tal ato estimulou a realização de sinapses naquele cérebro que chegou ao neocórtex (estrutura do cérebro exclusivo do humano) que todos partilhamos permitindo os processos da linguagem. Note-se

que a ação geradora da reflexão nasce evolutivamente de um *movimento* (trazer um objeto) e de uma *observação* (até os olhos), processo que crianças realizam indistintamente.

Cyrulnik (1997, p. 16) vai reforçar tal reflexão dizendo que “muito antes da convenção do Verbo, o mundo vivo é estruturado pela sensorialidade que lhe dá uma forma perceptível precisa”. Este autor vem chamar a atenção para o fato de seres sensíveis partilharem um ambiente através de *imprintings*² contínuos:

Aquele que contém os significados mais cativantes é um outro da mesma espécie. A proximidade dos congêneres cria um mundo sensorial partilhável. O outro contém em si o que mais espero. Se estivesse sozinho no mundo ele estaria vazio, mas assim que dou conta de um congêneres perto de mim, portador de informações que “me fala”, o meu habitat enche-se de gritos, de cores e de posturas que criam um ambiente rico em significados enfeitadores, em acontecimentos extraordinários. A simples presença de um “próximo análogo” geneticamente vizinho alarga o mundo sensorial e cria um acontecimento perceptual, um convite ao encontro. Basta colocar dois bebês lado a lado para que manifestem uma emoção intensa expressa por tagarelices, olhares e aplausos. [...] revelando assim uma sociabilidade, uma intencionalidade espantosamente precoce (CYRULNIK, 1997, p. 23).

Ao poder comunicar e partilhar suas experiências com o outro, pode observá-la, compreendê-la e enriquecer-se com a diferença do outro. No momento em que, através da linguagem, o ser humano estabelece um processo comunicativo, que reconhece as diferenças entre si e o outro, este reconhecimento representa salto qualitativo em sua leitura de mundo e de si. Nasce associação de esforços vital para sobrevivência na natureza e com ela um desenvolvimento qualitativo do cérebro humano.

Um sinal evidente de uma linguagem é a utilização de símbolos, que permite realizar uma antecipação do futuro, pois “[...] realiza uma sondagem de elementos do presente, com os materiais do passado transformando-os em antecipações do futuro buscando o seu melhor estado” (DENNETT, 1998, p. 67, op. cit.). Este momento na história de uma pessoa é singular, quando da transição de gestos e movimentos para a comunicação de pensamentos também através das palavras/símbolos. Nenhum outro momento é tão capacitador em termos de potencialização de uma mente

² A expressão *imprinting* neste caso é utilizada com o sentido atribuído pela etologia – ciência que estuda o comportamento animal. Lorenz evidenciou em diferentes espécies que sinais perceptuais recebidos em momentos específicos (principalmente primeiros instantes de vida) marcam a forma de relação deste organismo com o mundo.

como este ao adquirir-se um sistema de códigos e símbolos que lhe permite a reflexão do meio e, principalmente de si próprio. Maturana & Varela vão afirmar que

O operar recursivo da linguagem é condição *sine qua non* para a experiência que associamos ao mental. Por outro, essas experiências fundadas no linguístico se organizam com base numa variedade de estados do sistema nervoso. Como observadores, não temos acesso direto a tais estados, mas estes ocorrem sempre de maneira a manter a coerência de nossa deriva ontogênica (MATURANA & VARELA, 1995, p. 250).

A linguagem é dimensão significativa para o humano. O domínio de interações amplia-se significativamente através dela, permitindo a criação de virtualidades. Um termo utilizado por Assmann era o de aprendizagem. Foi um dos autores brasileiros que insistiu sobre diferenças entre ensinar e aprender. Colocou neste último o foco principal da escola e da educação. Em outras palavras, o aprender enquanto processo está ligado a sistemas biológicos do sujeito em sua história de vida e o significado para o aluno (aqui designado de aprendiz) acontece se o processo de aprender for traduzido numa compreensão vivencial de sua experiência de vida, auxiliando-o a entender sua história e apontando possibilidades futuras de desenvolvimento. Se assim não for, não existe aprender, apenas memorização de palavras distantes de suas realidades e descartáveis quando significados vivenciais as contradizem. Um exemplo são crianças dos portos de Rio Grande (RS) e Santos (SP) onde muitos estão defasados na seriação escolar, mas falam inglês e até mesmo outras línguas.

A linguagem tinha limites descritivos da realidade. E, se queremos perceber a realidade sob novas perspectivas, ou mesmo criar novas realidades, são necessárias novas palavras ou novos significados capazes de expressarem estas novas demandas.

O mundo da linguagem não é apenas elemento constitutivo do humano, é sua condição fundamental de existência, na qual se encontra imerso como um oceano de significados semânticos. Oceano capaz de realizar ressonâncias cada vez que se cria um novo termo de compreensão e que ecoa sobre o entorno tal quais as ondas que se formam quando se atira um objeto em um lago. A diferença é de que a dispersão será a tônica do fenômeno físico anteriormente descrito, enquanto que no fenômeno linguístico, ao nominar-se um novo termo, dada a sua apresentação ao mundo, não mais se sabem os efeitos que serão capazes de se reverberar e muito menos sobre os outros sobre os quais agir.

A linguagem e o pensamento não “caem do céu e se prendem ao corpo pela amarra de uma epífyse” (CIRULNIK, 1997, p. 13). A linguagem não é fruto de acúmulo de informações que, por armazenagem, retornam ao meio através de sons reconhecíveis. O que nos diferencia de grande parte dos seres vivos é a nossa capacidade de desenvolvimento “transformacional das informações que se recebem” (KENDALL, 2003, p. 231). Aprender as dimensões interativas da linguagem não acontece através da memorização de frases padronizadas, mas pela *compreensão* das regras para a *criação* de declaração com significado. Toda vez que se utiliza a linguagem literalmente criam-se significados. A linguagem faz uso infinito de termos finitos, assim como nós somos capazes de uma combinação de movimentos infinita através das estruturas finitas de nosso organismo.

Uma corporeidade aprendente está envolvida na dimensão sensível do mundo vivido³, onde as funções corporais ocorrem independentes de teorizações. Mas é preciso reconhecer que o mundo vivido – anterior a qualquer teorização – é o ponto de partida para realizar-se o desafio que consiste no encontro de palavras, conceitos e imagens que são produtos desta corporeidade, configurando-se numa teoria que reverte sobre ela, mostrando suas múltiplas paisagens sem amarrá-las a nenhuma.

Neste texto, o conceito corporeidade não será utilizado como noção linear-causal num agregado de componentes estruturais biológicos superpostos de forma maquinaica e agindo por hierarquias determinísticas. Contextualizar-se-á o mesmo a partir de referências e vivências na tentativa de, no mínimo, provocar no leitor a curiosidade pela capacidade de síntese e de antecipação teórica destes conceitos.

Configurando a vivência pedagógica no Pibid

A partir destas reflexões e dos conceitos e pressupostos apresentados em Gonçalves (2013), o Subprojeto Pibid-UFRGS de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio com ênfase no lúdico e uso de tecnologias sistematizou suas propostas de ação com base nos seguintes princípios pe-

³ A expressão mundo vivido é tentativa de tradução da expressão alemã *Lebenswelt*. O termo ganha força na obra de Husserl com o entendimento sobre a questão da verdade. A verdade é então definida na evidência da experiência vivida. O vivido não é um sentimento, mas refere-se à percepção original da consciência (LYOTARD, 1986, p. 41). M. Ponty sistematizou-o em sua fenomenologia da percepção.

dagógicos construídos a partir do estudo epistemológico e reflexão das práticas pedagógicas dele derivadas. Além da apresentação dos mesmos como recursos didáticos, comentar-se-ão reflexões de seus autores. São eles:

1) Aprendizagem é fenômeno complexo. Uma busca na web sobre a palavra e se constata inúmeras teorias que procuram dar conta da complexidade deste fenômeno. Além de Morin (2008), que dissertou a este respeito, uma das contribuições mais significativas das neurociências neste campo foi desmistificar alguns “equivocos conceituais” sobre os limites do cérebro humano e sua capacidade de desenvolver. Demonstrou através de evidências que a plasticidade neural é uma vasta capacidade e ainda longe de se compreender plenamente suas potencialidades e processos de funcionamento. Com isto, pode-se dizer que se mantém apenas uma certeza. O aprender é processo contínuo ao longo de toda a vida. Estudar estas referências é tarefa do bolsista para compreender a dimensão da aprendizagem como condição vital de existência. Como nossa existência vital está cercada de recursos tecnológicos, isto nos leva ao próximo princípio.

2) Tecnologia afeta subjetividades. Diferentes autores discutem o efeito e significado da tecnologia na subjetivação humana. Bourguê (2008) afirma que a própria humanidade está circunscrita ao seu entorno (MATURANA, 1995) tecnológico. Neste sentido, para o Subprojeto que se coordena, importa compreender o quanto a tecnologia realmente afeta a construção da subjetividade humana. Disto derivam fenômenos contemporâneos que anos atrás inexistiam. Se antes muitos alunos apresentavam atestados médicos para não fazer a atividade física e ausentarem-se da escola, hoje o uso das redes sociais constitui-se num fator de dispersão inclusive dentro da sala de aula, levando muitas escolas a proibirem o uso dos mesmos em seus espaços. Tanto o Facebook quanto a Amazon anunciaram investimentos pesados em 2016 na chamada RA (Realidade Aumentada) em substituição à chamada Realidade Virtual (RV). A diferença entre elas não é apenas conceitual, mas essencialmente vivencial, uma vez que na primeira o sujeito continua tendo consciência de sua realidade analógica que é literalmente aumentada a partir de aparatos tecnológicos. Na realidade virtual, ainda que se desenvolvam sistemas de imersão digital, o sujeito é transportado para uma realidade distinta de sua existência analógica. A tecnologia é uma presença na história humana. Para este projeto, o que interessa são as diferentes dimensões em que o humano pode atuar entre a realidade analógica, aumentada ou digital. Compreender e reconhecer as alterações na subjetivi-

vidade é evidência que os bolsistas do projeto percebem na medida em que começam a registrar em vídeo e foto todos os encontros das atividades do subprojeto na escola. Isto nos leva ao próximo princípio.

3) Viver(ência) é analógico, postar é digital. O trocadilho é um neologismo proposital com o intuito de criar-se um espaço de reflexão semântica capaz de dar conta da realidade diferenciada da formação que experimentamos. Uma vez que a tecnologia afeta subjetividades, são assunto recorrente na saúde contemporânea os efeitos que a tecnologia pode ter nas formas de interação social dos jovens contemporâneos. Diferentes autores e evidências já foram apresentados sobre tais riscos de isolamento social e egocentrismo arraigado. Mas, ao mesmo tempo, outros pesquisadores (JOHNSON, 2010; SERRES, 2011) apresentam evidências em que estes mesmos recursos tecnológicos são portadores de novas formas de pensar a realidade e atuar na mesma. Isto faz analisar a realidade para além de nossa zona de conforto conceitual e formativa. Bolsistas e alunos, na medida em que exercitam os formatos de trabalho pedagógico, percebem as diferenças entre a realidade analógica, virtual e aumentada. O que nos remete para o próximo princípio.

4) Sensibilidade é reação local. Na realidade, este princípio é derivativo de uma afirmação de Humprey (1995) quando disse – em uma época em que o conceito de realidade virtual ainda era incipiente e o da realidade aumentada nem sequer era considerado, que “ser sensível é ser capaz de reação local”. McLuhan (1986) já alertava que a tecnologia podia afastar a percepção imediata do ser humano de sua realidade local. Humprey evidencia isto nas neurociências. Apesar de parecer uma sentença determinista de distanciamento do sujeito de sua realidade local, este fato possibilita que a oferta de experiências e vivências associadas a reflexões significativas se tornem um grande espaço motivador para os alunos. Basta um olhar sobre alguns eventos da juventude atualmente (tais como Comic-Con, League of Legends ou Anime Extreme) onde a afluência de milhares de jovens demonstra um desejo intenso de personificar na realidade existencial um personagem favorito levando-os a caracterizarem-se como tal. Tal fato acontece pela identificação emocional que estes jovens têm com as respectivas histórias, e para o bolsista Pibid é importante compreender que a sensibilidade legítima é aquela que se manifesta em seu entorno local. O que nos leva ao próximo princípio.

5) Afeto e emoção na aprendizagem. O tema afeto e emoção em muitas produções ficou restrito ao domínio dos anos iniciais de aprendizagem. Entretanto, diferentes estudos das neurociências evidenciaram que estes campos estão diretamente ligados às capacidades de aprendizagem do sujeito. Compreender seus processos nos auxilia a torná-las significativas ao aprendente e coloca em questão as competências de interações emocionais e sociais tão importantes quanto o conteudismo ou domínio técnico de saberes. Desconsiderá-los é prejuízo certo para o aprendente e para o docente na medida em que não reflete (ou reconhece) sobre os efeitos que os mesmos na forma de um cérebro perceber e relacionar-se com o mundo. Goleman (1996) e Wallon (2007) produziram referências neste sentido. Reconhecer a dimensão do próprio afeto e das emoções é tarefa que cada bolsista exercita continuamente em sua ação docente. O que nos leva ao próximo princípio.

6) Competências e conteúdos. Na atual realidade de acesso na web onde os conteúdos podem ser acessados de qualquer ponto do planeta, a escola perdeu espaço como local de acesso privilegiado a estes. Neste sentido, conhecer conteúdos continua ser tarefa importante na aprendizagem. Mas, além de conhecer estes conteúdos, é necessária competência no manejo dos mesmos, como forma de desenvolver um sujeito cidadão integral capaz de atuações efetivas e presenciais em seu entorno de existência (PERRENOUD, 2008). E o exercício de competências que nascem de vivências é campo fértil para a escola em geral e para a Educação Física em especial pelo seu forte apelo analógico e existencial, por enquanto incapaz de simulação das mesmas no mundo virtual. Por isto, cada bolsista do subprojeto busca associar a necessidade de conteúdo prevista pela escola ao desenvolvimento de competências dos alunos das escolas na formação de um futuro cidadão consciente. O que nos leva ao próximo princípio.

7) Lúdico como consciência de si e de competências pessoais. A aprendizagem é um fenômeno complexo e a aprendizagem de algo novo é sempre fator de desorganização do sujeito. Por isso, a mesma exige disciplina e determinação do aprendente para efetivar-se. Entretanto, há muito a ciência depara-se com o fenômeno de sujeitos que, ao longo de sua aprendizagem, realizaram a mesma de forma mais efetiva através de processos lúdicos, bem como de sujeitos que, ao atingirem determinado patamar de ação, aprendem melhor na medida em que se divertem com sua vivência. Assim conforme Marcellino (1990), vemos no lúdico uma possibilidade

não apenas de aprendizagem significativa, mas principalmente de autocohecimento como processo desenvolvimental de competências necessárias para uma ação efetiva e realizadora do sujeito como aprendiz. No espaço lúdico, as chances de erro em qualquer processo de aprendizagem são idênticas a qualquer outro formato. A diferença está na forma como se encara o erro. E, neste caso, investe-se na aprendizagem como construtiva a partir do erro, observando-se os próprios limites nas simulações lúdicas e a capacidade de rir de si mesmo como elemento essencial para uma aprendizagem significativa de competências sociais e emocionais no exercício docente. Nesta perspectiva, é importante que o bolsista saiba compreender a dimensão lúdica e a capacidade de rir de si como exercício de autodisciplina e desenvolvimento possível de competências desejáveis em si e na ação com o seu grupo. O que nos leva ao próximo princípio.

8) Criação de atividades e vivências singulares. A web está repleta de ferramentas e sites que disponibilizam conteúdos em diferentes formatos e linguagens de mídia. Quase se pode intuir que não existe nada que não possa ser acessado na rede em tempos atuais. Então, a **disponibilização** da informação não é problema. O problema é a **qualidade** e significância desta informação disponibilizada. Uma ferramenta de busca configura seus parâmetros de pesquisa a partir de algoritmos de acesso. Um site visitado muitas vezes aparece primeiro em uma pesquisa, mas isto não significa que as informações disponibilizadas são as mais pertinentes ou fidedignas. Como isto é uma realidade no espaço virtual onde se podem encontrar milhares fazendo do mesmo jeito, cria-se um espaço fértil para criação de atividades e vivências singulares diferenciadas do disponibilizado no espaço virtual. Isto exige capacidade de criação e competência no uso de recursos emocionais e relacionais não apenas para motivar os aprendizes a vivenciar um espaço diferenciado de riqueza existencial, mas retirar os mesmos das facilidades de acesso virtual e imobilismo orgânico a que muitas vezes estão submetidos. Além disto, como diversos estudos demonstram (GAYA et al., 2010), a prática em Educação Física em muitas escolas acontece a partir do “Largobol”, termo bem conhecido por quem atua na área. Nesta realidade, abandona-se a responsabilidade pedagógica e deixam-se os alunos praticarem o que desejam sob um discurso hipócrita de Dialogicidade junto aos alunos e respeito aos seus desejos de aprendizagem. Esta prática faz com que os sujeitos tenham poucas experiências vivências e repertório motor limitado (termo adotado por Oliveira que reforça uma dico-

tomia presente na área). Assim se encontram alunos com ampla vivência em uma determinada modalidade e totalmente inaptos em outras. Uma forma de nivelar todos os alunos evitando-se com que alguns se destaquem ocasionando segregação no espaço vivencial é fazer com que novas habilidades motoras e cognitivas sejam exigidas. Tal ação pode ser obtida através da criação de jogos e vivências a partir da provocação cognitiva dos alunos na construção dos mesmos. Para cada bolsista, esta é uma tarefa que exige disciplina e persistência, considerando-se os anos que cada um vivenciou em sua experiência escolar, considerando que a maioria apenas cumpria o que era estabelecido pelo professor. Realizar um trabalho de criatividade com uma formação tão direcionada é uma ruptura com um passado direto, mas que aponta futuros possíveis. Para efetivar tal desafio, é necessário nosso último princípio.

9) Docência como ato de compartilhamento. Mas não compartilhamento apenas entre aluno e professores. Compartilhamento entre todos os professores na escola. Como citado anteriormente, fala-se dos riscos de isolacionismo de indivíduos na imersão em redes sociais virtuais. E quando este isolacionismo acontece a partir da realidade diária em muitas escolas, onde docentes não dialogam sistemática e continuamente sobre seus conteúdos, procedimentos, competências e metodologias? Será que as áreas são tão diferentes que não podem dialogar entre si e aprender continuamente e colaborativamente? Para muitos, esta é uma utopia distante da realidade contemporânea. Mas é possível construir-se ao menos experiências e ações pontuais que nos permitem vislumbrar tais possibilidades no futuro.

Com estes princípios, o Subprojeto Educação Física no Ensino Fundamental e Médio tem elaborado suas ações utilizando os procedimentos de ação pedagógica nas escolas em que atua com diferentes formatos para atuação dos bolsistas. Estes formatos de atuação permitem vivenciar a ação de docência sob diferentes perspectivas com olhares diferenciados sobre o processo de formação. Com isso, o bolsista tem a possibilidade de experimentar o exercício docente através de olhares compartilhados ou construídos coletivamente. Trata-se de experiências completamente distintas daquelas que ele vivenciou em sua formação na escola e até mesmo na faculdade. São os seguintes formatos:

- a) Oficina no contraturno da escola – São oficinas que acontecem uma vez na semana com tempo entre duas a três horas. Os alunos que comparecem o fazem de livre e espontânea vontade, ofertan-

do-se propostas de vivências diferenciadas das aulas de educação física regular. Neste formato, o número de alunos participantes é flutuante, mas considerando a existência das mesmas ao longo do tempo de atuação deste subprojeto, tem encontrado excelente receptividade nas escolas. Além disso, os alunos e os bolsistas têm a liberdade de proposição pedagógica de atividades como forma de introduzir novas vivências no espaço escolar.

- b) Atuação nas aulas de educação física regular da escola. Neste formato, os bolsistas acompanham uma turma regular de educação física durante o ano letivo trabalhando diretamente com o professor da turma e com a mesma liberdade de proposição pedagógica diferenciada, mas respeitando os planos de trabalho e conteúdos do docente da escola, buscando metodologias diferenciadas para alcançar os objetivos ali propostos. Nesta modalidade, a atuação acontece com uma turma com pelo menos duas horas-aula por semana.
- c) Atuação pontual por parte de um bolsista em turmas diferentes de educação física regulares da escola ao longo do semestre.

Nas modalidades “a” e “b”, a atuação pedagógica acontece com um grupo de cinco bolsistas ao mesmo tempo, alternando-se nas ações de coordenação pedagógica (dois bolsistas), registro em vídeo e caderno de campo (dois bolsistas em vídeo e um bolsista em caderno de campo). Tal procedimento permite um acervo de registros que permite um olhar diferenciado entre quem atua pedagogicamente e quem registra. O feedback instantâneo ou posterior permite uma diversidade maior de alternativas pedagógicas diferenciadas e efetivas para atuações futuras, gerando reflexões significativas sobre a realidade local. Nestas modalidades, o grupo está fixo com uma determinada turma ou com os alunos interessados nas propostas apresentadas. Na modalidade “c”, o bolsista tem a oportunidade de vivenciar diferentes turmas com diferentes demandas e realidades. Neste contexto, o objetivo é que o bolsista vivencie a diferença da atuação pedagógica individualmente e que perceba em tempo real as diferentes realidades com que os docentes convivem diariamente em seu fazer pedagógico.

Atualmente bolsistas da E.E.E.F.M. Dolores Alcaraz Caldez, entre outros, têm atuado com foco na criação de jogos com a participação dos alunos das escolas participantes do subprojeto a partir dos princípios e pro-

cedimentos acima descritos. Estas atividades e seus resultados serão publicados posteriormente como produção do subprojeto de Educação Física Ensino Fundamental e Médio, com ênfase no lúdico e uso de tecnologias junto Pibid institucional da UFRGS, cumprindo-se a missão institucional do bolsista junto à universidade e à CAPES firmada em seu termo de compromisso.

Por ora, pode-se inferir que as respostas da parte dos alunos das escolas e dos professores participantes deste subprojeto em tempo real, mas também dos registros que estão sendo compilados, apontam a experiência como exitosa. É desejo ampliar o número de escolas atendidas. Também permite afirmar preliminarmente que a inovação pedagógica não é mera utopia, mas espaço possível de realização não apenas do futuro docente na figura dos bolsistas que atuam diretamente no mesmo, mas dos alunos das escolas participantes de nosso projeto ao vivenciarem um espaço de criação e responsabilidade pedagógica compartilhada. As atuais experiências por si só são objeto de farto material para análise e produções futuras.

Elas evidenciam que, quando se buscam espaços criativos a partir dos potenciais disponíveis, boas propostas emergem. Utilizando-se de uma parte do pensamento de Morin (2008) e Prygooyne (2001), pode-se inferir que, segundo estes autores, a partir de alterações singulares e simples um fenômeno complexo emerge com características absolutamente distintas dos elementos constitutivos iniciais, diferenciando-se completamente das condições iniciais que o precederem. Neste sentido, talvez em educação e na educação física em particular, em vez de se procurar grandes respostas aos desafios que acontecem cotidianamente, seja possível construir coletiva e dialogicamente novas propostas simples e singulares, mas que, ao se somarem a outros esforços, façam emergir novos contextos em aprendizagem.

Referências

- ASSMANN, H. *Competência e Sensibilidade Solidária*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURGUE, D. *O Homem Artificio*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- CYRULNYK, B. *O homem e o encantamento do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
- DENNET, D. *La consciencia Explanada*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- EVANS, J. S. B. *Thinking Twice: two minds in one brain*. New York: Oxford University Press, 2010.

- GAYA, A. et al. Sobrepeso e Obesidade em escolares brasileiros de 7 a 9 anos. *Revista Paulista de Pediatria* (impressa) v. 86, 2010, p. 115-120.
- GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo movimento. In: FREITAS, N. (Org.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- GONÇALVES, C. J. S. Pibid e Educação Física: um espaço singular de formação docente. In: BELLO, S. E.; UBERTI, L. (Orgs.). *Iniciação a Docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- HUMPREY, N. *Uma história da Mente*. São Paulo: Campus, 1995.
- HOBSBAWN, E. *O século dos extremos*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2014.
- JOHNSON, S. *Emergência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- LYOTARD, J. F. *Fenomenologia*. Lisboa: Ed. 70, 1986.
- KENDALL, E. et al. *Princípios da Neurociência*. 4. ed. São Paulo: Manole, 2003.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Workshopsy, 1995.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1990.
- McLUHAN, M. *Os Meios de Comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- MERLAU-PONTY. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- MORIN, E. *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA, A. B. O analfabetismo Motor ameaça nossas crianças. *Revista EF*, n. 17, CONFEEF, set. 2005.
- PAIVA, F. S. L. *Educação Física e Ciências do Esporte: resgate e perspectivas na luta dos sentidos dentro do CBCE*. 1993. Dissertação de Mestrado, Universidade Gama Filho.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.
- PRYGOOGINE, I. O tempo tem um sentido. In: PASTERNAK, G. P. (Org.). *A ciência Deus ou o diabo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- SERRES, M. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Editora, 2007.

O desafio de trabalhar relações étnico-raciais no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio

Celia Elizabete Caregnato¹
Rosimeri Aquino da Silva²
Guilherme de Oliveira Soares³

Introdução

As relações étnico-raciais compõem, de forma marcante, o contexto das múltiplas desigualdades sociais que vêm caracterizando a história da sociedade brasileira. Se, no Brasil de outrora, a condição de existência da população negra, por exemplo, era encontrada nos marcos da escravidão, da exploração, da pobreza e demais precariedades da vida social, no Brasil da atualidade, a fenomenologia da violência – onde muitos negros estão inscritos – é ilustrativa da persistência dessa desigualdade: homicídios, tentativas de linchamentos, espancamentos públicos, população prisional. Além da violência, por assim dizer, mais explícita, inúmeras são as denúncias sobre discriminações raciais sofridas cotidianamente por mulheres e homens negros. No “mundo virtual”, nos esportes, no comércio, nas ruas, no trabalho, em quase todos os lugares, muitas pessoas negras já sofreram algum tipo de violência atribuída à cor da pele, e, certamente, o universo da educação não se distancia desse contexto. A escola, disse uma educadora, pode ser o pior lugar para uma criança negra⁴.

¹ Pibid Ciências Sociais, DEC/UFRGS. E-mail: celia.caregnato@gmail.com.

² Pibid Ciências Sociais, DEC/UFRGS. E-mail: rosimeriaquinodasilva@gmail.com.

³ Pibid Ciências Sociais, Licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: guimsoares@gmail.com.

⁴ Ver estudos de Sara Moitinho (A criança negra no cotidiano escolar)

(file:///C:/Users/Laptop/Downloads/413-1559-1-PB.pdf) 26/12/2015;

<http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/>.

<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/o-desabafo-de-uma-mae-de-filha-negra-e-o-racismo-na-infancia.html>.

Raça e etnia tem sido tema de debate na pesquisa acadêmica, nos movimentos sociais, nos grupos de defesa dos Direitos Humanos e têm sido objeto de políticas públicas. Nas últimas décadas, a questão tem sido tratada por meio de documentos legais⁵ que visam estimular aprimoramento de relações democráticas na sociedade e superação de preconceitos e discriminações raciais.

No que tange ao ensino, a Lei 10.639/2003 trata do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio⁶. As questões étnico-raciais, o racismo, as históricas contradições e conflitualidades que as constituem são temas fundamentais, sobre os quais o subprojeto das Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul procura trabalhar, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência.

Este texto trata da questão abordando, primeiro, a maneira como a ideia de raça aparece historicamente na sociedade brasileira e em interpretações recentes, que culminam em demandas sociais que repercutem na formação de políticas públicas, as quais expressam mudanças no sentido do enfrentamento da desigualdade racial. Segundo, o texto traz à tona autores e referenciais que oferecem subsídios teóricos substanciais para interpretar o tema a partir da ótica de quem vive a desigualdade, ou seja, são autores referenciados ao sul e não ao norte, marcado pelo europeu e branco. Em terceiro lugar, o texto informa atividades práticas desenvolvidas na escola, a fim de contribuir para que o ensino de Ciências Sociais instigue o trabalho sobre o tema das relações étnico-raciais no Ensino Médio.

Raça no Brasil e a necessidade de democracia efetiva

As disparidades entre os grupos sociais brancos e não brancos, em nosso país, saltam aos olhos, e isso está presente no campo das relações materiais, mas também no que tange aos bens simbólicos que a sociedade de consumo torna acessíveis. Assim, desde a frequência à escola e a educa-

⁵ Por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial foi instituído pela Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Tem como objetivo “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Brasil. Presidência da República. Gabinete da Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em 01 dez de 2015.

⁶ Essa lei está embasada no Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.

ção formal, até os empregos e a segurança⁷ pública são elementos que evidenciam diferenças e privilégios dos brancos em relação aos negros.

Uma das principais formas de representação do Brasil, nesse tema, é a ideia de que a miscigenação entre as raças marca a população e a sociedade brasileira e é motivo de orgulho nacional. Com base nela, apresenta-se uma visão positiva sobre a mestiçagem no Brasil, com pretensas relações harmoniosas entre brancos e negros. Especialmente durante os anos 1960, essa ideia tornou-se afirmativa da identidade nacional, período a partir do qual a sociedade brasileira passou a ser vista como mais avançada do que a norte-americana no que tange às relações entre raças. A perspectiva da democracia racial foi adotada amplamente na sociedade e no Estado, a ponto de se tentar subsumir as desigualdades raciais reais que se mantiveram através dos tempos. O fenômeno denominado como mito da democracia racial é uma construção histórica e decorre de um conjunto de condições e relações de dominação. Uma importante obra que evidencia elementos do mito da democracia racial é o livro *Casa Grande e Senzala* (1933) do sociólogo Gilberto Freyre.

A Frente Negra Brasileira⁸, surgida nos anos de 1930, o TEN (Teatro Experimental Negro), fundado em 1944, são movimentos essenciais na luta antirracista brasileira. Ambos contribuíram para a visibilidade dos conflitos raciais no Brasil ao lutarem pelos direitos da população negra em todos os setores da vida social (especialmente político, educacional, artístico e profissional). Nos anos de 1990, os movimentos sociais negros e alguns intelectuais que contestavam a interpretação da democracia racial e que denunciavam as desigualdades raciais passaram a ganhar reconhecimento no âmbito de transformações internacionais. Várias conferências mundiais contra o racismo, como eventos internacionais organizados pela UNESCO, foram realizadas desde 1978, a fim combater o racismo em suas várias formas.

A questão racial no Brasil passou a fazer parte do debate nacional na sociedade, especialmente a partir de 1995 quando houve marcha dos Movimentos Negros, Marcha Zumbi +10. Embora outras medidas governamentais fossem efetivadas até 2003, é neste ano que há a implantação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), com status de ministério.

⁷ Ver: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150926_onu_minorias_negros_hb; http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711.

⁸ Ver: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300008&script=sci_arttext.

As mudanças internas se correlacionavam com eventos e conceitos que se formulavam externamente à nação, como, por exemplo, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, quando o governo brasileiro se posicionou a favor da adoção de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados no Brasil.

No campo da educação, a Lei 10.639/2003 está em processo de implantação e remete para a necessidade de estudos e de aprimoramentos práticos que deem conta de conhecer história, mas também de tomar posição política frente à desigualdade étnico-racial. Entretanto, apesar dos avanços registrados, a sua efetivação no ambiente escolar ainda necessita ser aprimorada. Isso não ocorre, senão de forma interligada àquilo que ocorre na sociedade.

Guimarães (2003), discutindo o conceito de raça em Sociologia, trata da distinção entre conceitos teóricos e nativos, mostrando traços importantes da sociedade brasileira. A classificação habitual usada pelas pessoas em sociedade tem como referência a cor da pele. Se os europeus se definem ou foram definidos como brancos, no contato com os outros, várias outras cores de pele foram sendo definidas ou identificadas pelo discurso vigente, como amarelos, negros, etc.

Diferentemente da experiência dos Estados Unidos, na qual a categoria raça se manteve historicamente como a referência cotidiana para as pessoas, no Brasil a noção de cor se tornou meio de classificação usado para interpretar e organizar as referências sociais, distinguindo indivíduos no que se relaciona ao conceito de raça. Portanto, devido ao processo de miscigenação, as classificações mais usadas, além de negro e branco, são, por exemplo, mulato, pardo, moreno, entre outras variações.

O uso da palavra raça, conforme Guimarães (2003), vai sofrendo transformação nas últimas décadas no Brasil. Depois da Segunda Grande Guerra, frente aos genocídios e ao holocausto, de fato, há esforço no sentido de negar a existência de raças por cientistas de diferentes áreas das ciências naturais e também sociais.

Se somos biologicamente uma só raça, socialmente a noção de raça nos remete para uma categoria de grande importância, na medida em que explicita lugares de poder. Portanto, estamos falando de uma noção que é constituída em termos histórico-sociais e é nesse sentido que ela é válida.

Quando tratamos do tema das relações étnico-raciais na educação escolar no Brasil, é importante termos como referência estudos e autores

que discutam o problema a partir de experiências e pesquisas que tenham como referência aqueles que refletem mais próximos da complexidade da desigualdade racial. É o que faremos no próximo tópico.

Relações étnico-raciais a partir de autores no Brasil

A Educação Básica tem forte influência na sociedade contemporânea. De forma sucinta, podemos dizer que a escola trabalha na socialização das sucessivas gerações através do contato com saberes e conhecimentos acumulados ao longo da história recente. Entre seus objetivos, está a difícil tarefa de repassar e consolidar valores ocidentais tradicionais – cidadania, democracia, respeito às diferenças, etc. – aos jovens ao mesmo tempo em que se relaciona com inovações e transformações sociais. Essa trama de relações entre conservar e transformar é extremamente complexa. Nesse contexto está inserido o tema das relações étnico-raciais e a Lei 10.639 já citada.

No intuito de aprofundar o debate, as diretrizes curriculares estabelecem a possibilidade de trazer a temática afro-brasileira e africana ao cotidiano escolar. Ao estabelecer o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira de forma transversal – o que significa que nenhuma disciplina fica exclusivamente encarregada do tema – a lei reforça a urgência e a legitimidade de se abordar o assunto. Entretanto, muitas escolas não conseguem construir esses espaços de aprendizagem sobre a questão africana e afro-brasileira.

O que muitas vezes acontece é a escola tratar de temáticas não hegemônicas de forma eventual e estanque, apenas em datas supostamente comemorativas. Esse currículo turístico (SANTOMÉ, 2009) acaba reforçando a imagem de estereótipos. Dessa forma, a escola torna-se uma instituição de grande força no que se refere à manutenção do status quo, reproduzindo discriminações presentes no contexto nacional.

Mesmo existindo produções sobre a temática africana e afro-brasileira, a Sociologia/Ciências Sociais ainda é fortemente ancorada no modelo europeu. As abordagens afro-brasileiras ficam concentradas em pesquisas acadêmicas, sem conseguir superar a lacuna temporal entre produção científica e a transposição desse conhecimento para a Educação Básica. A grande questão é que a escola – assim como o sul do planeta – é vista como não pensante. A produção de conhecimento legítimo encontra-se apenas na academia. Nesse sentido, a escola trabalha com o produto da ciência e não através de um processo investigativo e com referenciais locais. Se observar-

mos os currículos de Sociologia/Ciências Sociais de muitas das universidades brasileiras, veremos que ainda estão fortemente ancorados em teorias sociológicas clássicas, que têm por berço as experiências do continente europeu.

Para que seja viável um deslocamento e o aprofundamento em uma investigação que aborde relações étnico-raciais e a questão afro-brasileira, é indispensável voltar-se, também, para produções teóricas ao sul do planeta. Autores brasileiros fizeram diversas abordagens sobre a temática afro-brasileira.

Abdias do Nascimento, através da obra “O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista” (1980), propõe uma mobilização política à população afro-brasileira, no sentido de estabelecer uma sociedade pluricultural. Assim, Abdias fornece instrumentos para uma análise no âmbito político-institucional e é propositivo no que diz respeito às relações entre populações de origem africana e o Estado brasileiro. O trabalho de Abdias do Nascimento é de fundamental importância para o movimento negro no Brasil – dentro e fora da universidade.

Kabengele Munanga também é um importante pesquisador da área. Sua produção revisita o mito da democracia racial brasileira. Por meio de uma abordagem histórico cultural, consegue elencar as principais características importadas e ainda presentes no pensamento social brasileiro, principalmente no que diz respeito à mestiçagem. Além disso, Munanga alerta sobre as consequências de uma educação eurocêntrica, que não oferece o cuidado necessário quando se trata de relações interétnicas. Ele adverte:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Em outras palavras, é preciso compreender o modelo de educação importado ao Brasil e, assim, voltar-se para questões locais que, consequentemente, demandam resoluções locais.

Lilian Pacheco, por meio da pedagogia griô (2015), opera conceitos como ancestralidade e circularidade que buscam, nas raízes dos saberes tradicionais afro-brasileiros e ameríndios, contemplar diferentes formas de produção de conhecimento no interior das instituições de ensino. Práticas

educacionais fundamentadas nas raízes da ancestralidade brasileira podem contribuir na busca de uma democracia racial efetiva.

Renato Nogueira (2010) aposta no afrocentrismo como caminho para uma educação pluriversal, ancorada na filosofia africana e afro-brasileira. O afrocentrismo surge como um pensamento descolonizador, como enunciava Asande:

Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANDE, 2009).

Nogueira também faz menção ao conceito de oralidade, que seria a forma pela qual povos africanos conseguem manter e transmitir valores civilizatórios tradicionais das regiões às sucessivas gerações sem a necessidade da escrita. Porém, é necessário frisar que, apesar da tradição oral ser bastante relacionada aos povos africanos, a escrita também faz parte da história de povos do continente. Portanto, “ler a tradição griot, situando o papel da palavra. Articular língua oral e a língua escrita, avaliá-las sem hierarquizações” (NOGUEIRA, 2010) é essencial nos espaços educacionais.

O conjunto de perspectivas teóricas aqui apresentadas inspiram nosso trabalho em sala de aula. A seguir informaremos sobre experiências pedagógicas que explicitam o esforço por construir, em conjunto com alunos do Ensino Médio, conhecimentos e compreensões que tenham a problematização das relações étnico-raciais como centro, com especial atenção às questões do negro.

Possibilidades de atividades sobre relações étnico-raciais para a educação escolar e para o ensino de Sociologia

O PIBID Ciências Sociais tem pensado algumas atividades que contemplem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a fim de abordar conceitos como alteridade, identidade, diferença, cultura, raça e etnia. Listamos algumas atividades práticas que possibilitam abordagens na temática étnico-racial, tanto a partir do ensino de Sociologia dentro da sala de aula como também em atividades para a escola em um contexto mais abrangente, que transcenda a sala de aula.

A oficina de confecção de Máscaras Africanas, por exemplo, exige material barato e trabalha de forma lúdica ao mesmo tempo em que traz valores civilizatórios africanos. Com balões, papel de jornal, cola e tinta, é

possível criar máscaras e desafiar os estudantes a pensar valores simbólicos que as máscaras, construídas por eles, representam. Também pode ser feita uma exposição das máscaras, para que toda a comunidade escolar tenha a oportunidade de ter contato com a temática.

O projeto Territórios Negros, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a Carris, Gabinete de Políticas Públicas para o Povo Negro (GPN) e a Procempa, consiste em transmitir informações sobre a cultura e o modo de vida dos afrodescendentes no município de Porto Alegre. O ônibus Territórios Negros passa pelos seguintes locais: Largos Glênio Peres e da Força (Praça Brigadeiro Sampaio), o Pelourinho (Igreja Nossa Senhora das Dores), o Mercado Público, o Campo da Redenção (Parque Farroupilha), a Colônia Africana (Bairros Bom Fim e Rio Branco), a Ilhota (perto do Centro Municipal de Cultura e da avenida Érico Veríssimo) e o Quilombo do Areal da Baronesa (Travessa Luiz Guaranha); o roteiro encerra no Largo Zumbi dos Palmares. Todos esses locais são reconhecidos como territórios de ocupação e constituição negra. Por conta da grande procura por parte das escolas de Porto Alegre, uma escola na qual desenvolvemos atividade do PIBID Ciências Sociais, Escola Estadual Padre Réus, organiza o passeio de forma autônoma, isto é, aluga um ônibus, e os próprios professores fazem o trabalho de guia durante o passeio.

Em atividade que se executa com caráter de pesquisa escolar, os alunos precisaram investigar sobre diferentes civilizações. Foram escolhidos quatro grupos que foram divididos entre os estudantes: povos africanos, árabes, ocidentais e ameríndios. O principal objetivo era desconstruir os estereótipos e mostrar a complexidade presente em todos esses povos. Começando pelos povos africanos, trabalhando a noção de um continente diverso e repleto de pluralidade, indo contra a ideia facilmente reproduzida de que a África é um país. Além disso, os povos árabes também fazem parte da África, o que causou estranheza em alguns estudantes. Na mesma linha, foi trabalhada a diversidade entre os povos ameríndios. Já os povos ocidentais foram trabalhados de forma que ficasse explícita a influência de povos africanos e ameríndios em alguns territórios como a América do Sul, por exemplo.

Uma atividade que ainda está em desenvolvimento é o diálogo entre estudantes da escola Padre Réus, de Porto Alegre, com estudantes da escola Estrela Vermelha, localizada em Maputo, Moçambique. O diálogo surgiu com o contato de uma professora de Moçambique que está realizando pós-graduação no Brasil. O PIBID Ciências Sociais, em conjunto com o

subprojeto de Filosofia, elencou algumas dúvidas gerais que alunos daqui têm em relação a Moçambique. Feito isso, elaboramos perguntas que foram gravadas em vídeo e enviadas pela rede social Facebook aos estudantes moçambicanos. Assim que possível, receberemos as respostas a nossas perguntas e também dúvidas sobre o Brasil, para respondermos aos estudantes da escola moçambicana.

Uma das atividades que mais movimentou a escola e consegue dialogar com a comunidade escolar como um todo é realizada por um dos professores⁹ de Geografia da escola. No início do mês de novembro, é feita, através de um aplicativo, uma eleição com a biografia de diversas personalidades negras da história do Brasil. O vencedor ou vencedora substituirá o nome Padre Réus durante a semana da consciência negra. A troca simbólica do nome faz com que não apenas estudantes conheçam a história desses personagens como também toda a comunidade do entorno da escola. Já foram escolhidos os nomes de E.E.E.M. Zumbi dos Palmares, E.E.E.M. Pai Xangô e E.E.E.M. Dandara dos Palmares. Os nomes são expostos na entrada da escola, podendo ser vistos por quem passa em frente à instituição.

Todas essas atividades têm como objetivo principal proporcionar aos alunos contato com a história, as tradições e a cultura africana, possibilitando que os mesmos estabeleçam relações com a vivência do povo negro na sociedade atual. Além disso, oportunizam situações para que os alunos se percebam e se reconheçam como sujeitos socioculturais, principalmente no que se refere aos marcadores étnico-raciais. O combate às discriminações étnicas e racismo é um processo constante e deve desenvolver a sensibilidade para exercitar a alteridade através do respeito às diferenças.

Nesse sentido, o empoderamento dos alunos e alunas passa não apenas por símbolos, como as máscaras africanas, mas também pela valorização de uma identidade com força política, ancorada em personalidades históricas – como Zumbi e Dandara – e fundamentada em intelectuais negros já citados: Kabengele Munanga e Renato Nogueira. Além disso, a abordagem dessa temática através de intelectuais negros locais como Abdias do Nascimento, Oliveira Silveira, Milton Santos, Carolina de Jesus e de renome internacional como Chimamanda Adichie, Stuart Hall, Frantz Fanon e Molefi Asande (para citar alguns) ganha legitimidade no imaginário dos estudantes.

⁹ Professor Rafael Oliveira de Souza: prof.rafael.souza@gmail.com.

Obras como *Pode o Subalterno Falar?* (SPIVAK, 2014), *O Universalismo Europeu* (WALLERSTEIN, 2007), *A Colonialidade do Saber* (LANDER, 2005), entre outras, destacam a importância da localidade de autores. Nos últimos anos, o local de enunciação ganhou muita relevância nas Ciências Sociais. Portanto, a demanda por intelectuais locais não existe apenas por parte de uma identidade nacional que necessita superar o mito da democracia racial, mas também no campo das discussões teóricas internacionais da Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Referências

- ASANDE, Molefi. *Afrocentricidade: notas para uma posição disciplinar*. In: DOMINGUEZ, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun., 2003.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocêntrico. *Revista África e Africanidades*, 2010.
- PACHECO, Lillian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In: Dossiê Pedagogia Griô. *Revista Diversitas*. São Paulo: USP, 2015.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Rente à sala de aula

Sobre atos de iniciação docente

Lisete Bampi¹

“O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele
que faz uma iniciação – é o aprendiz”
(DELEUZE, 2003, p. 86).

Da criação

O que quero, neste texto, consiste em pensar a Iniciação à Docência em suas possibilidades criativas, conectando-a com outras experiências na formação de professores de matemática. Desde então, a experiência do PIBID, Subprojeto Matemática, conecta-se com os Estágios de Docência e outros projetos desenvolvidos por seus integrantes. O subprojeto operacionaliza-se nas experiências com a sala de aula, junto às teorias, desafiando a sensibilidade de seus integrantes em expressar movimentos de pensamento que se manifestam nas relações entre conteúdos escolares e modos de aprendizagem. Desafio que se realiza quando trabalhamos juntos, dialogando, refletindo e produzindo sobre o vivido.

Ações como a elaboração de projetos de ensino, o planejamento, a produção de artigos e trabalhos a serem divulgados em periódicos ou congressos de educação, envolvem certa conexão entre bolsistas, supervisoras e coordenadoras. Compreendemos a conexão perpassa as experiências com a sala de aula, quando temos algo a dizer uns para os outros em função de atividades que envolvem a criação das nossas experiências: “não que haja espaço para falar da criação a criação é antes algo bastante solitário, mas é em nome de minha criação que tenho algo a dizer para alguém” (DELEUZE, 1987, p. 5).

Com o espaço e o tempo que tínhamos para desenvolver nossas atividades, enxergamos algumas brechas no “velho sistema, deparando-nos com algumas experiências sensíveis, vivenciadas na realidade das escolas e nas

¹ Coordenadora do Pibid-Matemática e professora do DEC-FACED-UFRGS.

entrelinhas de leituras que guiam nossas pesquisas” (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 386). Em experiências como essas, encontros necessários arranjaram-se em fugas, fazendo-nos “colidir com algo que cria possibilidades de despertar o pensar: experiência de ensinar e aprender a matemática ou qualquer outra disciplina” (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 386). Será necessária essa distinção?

Deleuze (1987, p. 5) reconhece na filosofia uma disciplina tão “criativa, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina” que tem o seu “próprio conteúdo”. Da mesma forma, refere-se à matemática: “a idéia de que os matemáticos precisariam da filosofia para refletir sobre a matemática é uma idéia cômica. Se a filosofia deve servir para refletir sobre algo, ela não teria nenhuma razão para existir” (DELEUZE, 1987, p. 3). Sendo assim, qualquer disciplina se manifesta com um modo de ensinar próprio às matérias dos signos do aprendizado (DELEUZE, 2003). Entre o aprendiz e o objeto do aprendizado, existe um encontro com signos que pode revelar conexões criativas, aproximando professores e estudantes. Afinal, o egiptólogo, tradutor de hieróglifos, torna-se naquele que “faz uma iniciação – é o aprendiz” (DELEUZE, 2003, p. 86).

A partir de nossas produções, queremos contribuir com o pensamento de que as experiências se tecem paralelamente às teorias que as sustentam, especialmente quando tratamos do aprendizado da escrita. As experiências comunicam-se entre si mesmas pelo que está enrolado nelas mesmas, a saber: os espaços e tempos em que se desenvolvem. Neste sentido, elas podem ser pensadas como um modo de resistência na própria experiência da escrita pela busca de formas singulares de apropriar-se do que está sendo vivido. A ênfase no “processo produtivo possibilita mostrar que as coisas estão sujeitas à invenção e, talvez, possamos inventar outras”, reinventando-nos a nós mesmos pelo processo de tradução de signos (BAMPI, 2002, p. 145).

Podemos mostrar, assim, distintos modos de recriar o que está sendo vivido com o que já foi feito em projetos políticos pedagógicos e nas atividades de sala de aula. Tudo o que se ensina pode manifestar-se em um aprender (DELEUZE, 2003). Desta forma, buscamos nas práticas escolares, voltadas à aprendizagem dos saberes matemáticos, valorizar o reconhecimento das diferenças que já existem, criando possibilidades inovadas de abordagem e exploração desses saberes. Neste movimento, podemos encontrar possibilidades de descobrir o novo que se estabelece a cada instante, na relação com o que está dado e havia sido previsto (MOELLWALD; BAMPI, 2011).

Com Deleuze (2003), sustentamos que ensinar se une pelo processo de criação ao aprender. Observamos que o processo de aprender reúne, na “língua francesa, os dois sentidos, o de *aprender* e o de *ensinar*, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p. 1.184). Para analisar o que acontece nos espaços escolares, também, inspiramo-nos nos deslocamentos teóricos realizados por Michel Foucault no que se refere às noções de poder e resistência (BAMPI, 2002). Especialmente, nos últimos trabalhos de Foucault (1984; 1999), onde a ideia de resistência está conectada à autocriação estética; ou seja, às formas pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos.

Na seção a seguir, focalizo artigos divulgados em periódicos que foram inspirados em um livro no qual compartilhamos com bolsistas do PIBID – *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, experiências com a produção textual. A partir do relato de algumas das oficinas, realizadas no Subprojeto PIBID-Matemática, as produções ganharam vida em experiências de leitura e escrita, trazendo sentidos de experiências já cansadas, revividas em “labirintos de esgotamento” (BAMPI et al., 2013).

As experiências passadas esvaziaram-se em sentidos. No presente texto, o objetivo consiste em reafirmá-las num outro sentido, em um novo espaço-tempo, revelando a potência dos efeitos imprevisíveis nas relações entre escola e universidade. Neste texto, sustentado em intervenções nas realidades escolares, apresento e problematizo nossas experiências com a escrita. Escrever sobre essas experiências docentes pode não ter sido o começo, mas se tornou um processo, onde um aprender se realizou, esvaindo-se em sentidos. O texto torna-se um movimento de meu aprender (do nosso), onde diversos conceitos da filosofia de Gilles Deleuze têm inspirado nossas produções.

Do aprendizado...

Inspirado na obra de Marcel Proust – *Em busca do tempo perdido* –, Deleuze (2003) reconhece-a como um relato de aprendizado que se realiza pelos encontros com os mundos dos signos: signos da mundanidade, do amor, das impressões ou das qualidades sensíveis, da arte – signos essenciais que transformam todos os outros. Todo objeto emite signos, impressões, sinais, estados que querem *dizer algo*; signos a serem interpretados, decifrados. Assim, não existe “aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da ma-

deira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 4), cuja vocação se torna “sempre uma predestinação com relação a signos” (DELEUZE, 2003, p. 4).

E como “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Da mesma forma, como todo objeto emite signos, tudo o que ocorre à nossa volta pode tornar-se capaz de nos ensinar algo, por mais insignificante que esse algo possa parecer. *Aprender*, desta forma, não se limita aos muros da escola, ou ao ato de ensinar do professor, mas se dá a todo o momento, em todo lugar, onde nos encontramos com signos que forcem o pensamento, colocando-o em movimento.

O artigo “Em Meio ao Pibid e aos Estágios de Docência – Da escrita na Leitura” (BAMPI et al., 2013) pode representar um exemplo a mais de *esforço* na educação, como um caminho eficaz para o aprendizado ou como uma via de motivação para a sua realização. Muitas vezes, pensamos que há necessidade do *novo*, de romper com o *velho*, com o instituído. Contudo, na *perseverança* e no *esforço*, podemos tecer o *diferente* naquilo que entendíamos como *igual*. Mostramos que o ensinar mistura-se a signos que cansam o pensamento, mas sem deixar que o estudante e o professor se esgotem em sentidos (DELEUZE, 2010). E, após sentir que o *igual* pode se fazer *diferente*, passamos a ver o que não víamos, até mesmo percebemos que o *menos* pode *render* muito *mais* como aconteceu na oficina “Maratona dos poliedros” (CAMARGO; BAMPI, 2011).

Por mais criativas ou “diferentes”, as atividades que orientávamos firmavam-se numa espécie de mecanização de uma transferência de conhecimento através de explicações do professor-bolsista e exercícios realizados pelos alunos. O sistema *explicação-exercício* aparecia de modo *inconsciente* nas atividades. Por mais que tentássemos uma busca consciente pelo “diferente”, as possibilidades de fugir de um ensino já condicionado pelo sistema *explicação-exercício* pareciam escassas (CAMARGO; BAMPI, 2011).

Foi assim que surgiu a possibilidade de realizarmos uma oficina sobre Poliedros com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nesta oportunidade, nossa busca reavivou-se: trazendo novidades? Na oficina “Maratona dos poliedros”, encontramos algo de dizível de uma experiência que surgiu da necessidade e da paciência e, sobretudo, da incerteza e da vontade de realizar um ensino, não tanto de qualidade, talvez motivador ou, quem sabe, provocador. Uma *motivação-provocação* que se afirmou através da ideia da qualidade que almejamos em educação.

Instigados a encontrar brechas, dentro do espaço e tempo que tínhamos para ensinar, buscamos inventar formas de fazer matemática na escola, descolando-se de suas palavras de ordem, particularmente, no que se refere à repetição do já dado. Recorrendo paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas “paradoxos de aprender e ensinar” (KOHAN, 2009), guiamos-nos em experiências múltiplas que almejam outras formas de ensinar com o que está vigente nas escolas. Talvez, algo como repetir, a cada vez, de outro modo, possa provocar professores e estudantes a cansar-se em realizações necessárias aos encontros com os signos do aprender.

Encontros com uma possibilidade de esgotar o possível neste meio insólito de experiências que surgem no campo educacional. Nos encontros, estamos atentos às experiências com a matemática, nas formas em que elas nos afetam o sentido e criam possibilidades de convocar ao pensar. O artigo “Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge *algo*” (BAMPI et al., 2014) foi construído a partir de inquietações com certas formas de ensino-aprendizagem. Seu objeto de estudo surgiu de uma experiência sensível que se manifestou no ensino de números múltiplos e primos. Da experiência, “recolhemos *algo* que a transcendeu e infiltrou-se pelas membranas do tempo e espaço que cercam o ato de planejar. Esse *algo* encontra-se em um âmbito do sensível” (BAMPI et al., 2014, p. 172). Com *ele*, passeamos por transformações enredando-nos numa brincadeira de aprendiz de feiticeira.

A partir dessa experiência, procuramos por questões que se movimentam em desconstruções de algumas certezas e crenças em certas práticas docentes. Nossas inquietações relacionam-se, essencialmente, com o surgimento de *algo*, buscando possibilidades de trazê-lo para a sala de aula, usufruindo enquanto um encontro necessário que pode criar possibilidades de despertar o pensar. Neste texto, com Deleuze que nos deixou migalhas de signos em um caminho repleto de hieróglifos a decifrar, problematizamos nossa experiência com o ensinar (BAMPI et al., 2014, p. 173).

Com o artigo “O que acontece no meio?”, refletimos sobre “caminhos que se perfazem desde o suposto ponto inicial de algum aprender até o objeto final, se é que existe, onde o aprendizado seria consumado num conhecimento almejado” (DUMMER; BAMPI, 2013, p. 385). Guiando-nos em experiências múltiplas, vislumbramos paradoxos e encontros hieroglíficos que acontecem no *meio* – o lugar incerto existente entre o que se ensina e o que se aprende. Objetivando ampliar nossas análises conceituais, com as experiências vivenciadas, analisamos o suposto início do movimento do aprendizado que se firma na explicação e em seus paradoxos (RANCIÈRE, 2007).

Almejando despertar certa sensibilidade, precisamos de uma “sensibilidade aberta” (KOHAN, 2007) para decifrar os encontros com os signos, afirmamos a necessidade de um aprender que se move nas brechas que encontramos; no limiar misterioso que existe entre o aprendiz e o objeto do aprendizado; nos paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas: paradoxos de aprender e ensinar (KOHAN, 2009). Talvez, nessas brechas, existam cores mais vivas do que imaginamos para fazer da docência a arte que almejamos nas escolas e na universidade.

Em “Deleuze e os signos da escola contemporânea” (BAMPI; CAMARGO, 2015), mais uma vez os signos do aprender tornam-se o foco de um artigo que se sustenta no “aprendizado de estudantes e professores inquietados com o que emerge na escola contemporânea”. O aprender possível da escola, mescla-se com o mundo dos signos, onde o que queremos consiste em “perceber esses signos e, assim, instigados pela potência do aprender”, vislumbrar “encontros que se manifestam em uma educação genuína quem dirá num pensamento novo e, até mesmo, diferente” (BAMPI; CAMARGO, 2015, p. 267).

Ao observar que signos são esses, e as suas possíveis conexões com a escola contemporânea, exploramos possibilidades de encontros para com Deleuze (2003) e Agamben (2009) pensar no que pode o professor sensível aos signos, diante das brechas que surgem nas sala de aula. Analisamos a possibilidade de ver surgir um *professor contemporâneo*, dando a conhecer uma educação de qualidade. Sensível aos encontros com os signos do aprender, o *professor contemporâneo* “dispõe-se a esgotar o possível em sala de aula, indo além do cansaço cotidiano e de uma didática instituída em metodologias, planejamentos e teorias afins” (BAMPI; CAMARGO, 2015, p. 266). Ele percebe a necessidade desta didática e de possíveis encontros com os signos do aprender, apostando na “sensibilidade de estudantes e professores que, trabalhando juntos, podem desbravar outros e novos horizontes” na sala de aula e nas escolas.

Da realidade...

A realidade, como fato que se vive nas escolas e na universidade, interessa às nossas produções, na medida em que possibilita encontros com os signos mundanos, amorosos, sensíveis e, até mesmo, artísticos. Desde então, queremos nas nossas produções analisar e, até mesmo, solucionar problemas para atender as demandas sociais e culturais da escola básica.

Entendemos que se trata de uma necessidade para envolver os integrantes do subprojeto em atividades de ensino e pesquisa, dando vivacidade a toda esta complexidade. Os espaços e tempos, próprios às matérias dos signos do aprendizado, manifestam-se como um limite às disciplinas que se definem pela sua atividade criadora:

diria que há um limite que lhes é comum. O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo. Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos (DELEUZE, 1987, p. 5).

Com nossas investigações, queremos mostrar a multiplicidade das matérias que se expressam na recriação de saberes necessários ao aprendiz para que este, por sua vez, os recrie em seu próprio caminho com uma barra de giz (por que não?). Em outra produção, por meio de uma *didática dos signos*, buscamos por caminhos que nos guiam neste *meio*, onde o aprender pode acontecer. Conectando professores e estudantes, esta didática pode dar a conhecer as matérias próprias a um aprender genuíno que acontece no *meio*, por exemplo, de uma aula de geometria que se comunica com uma de geografia, transmutando o excesso de conteúdos em alegria (SPINOZA, 2007). No *meio*, as coisas brotam e crescem, diferentes tempos se comunicam, podendo dar a conhecer espaços, onde um *docente* se move em criações artísticas enquanto identifica regularidades e padrões em suas ações (DELEUZE, 2010).

No *meio*, analisamos as relações de forças implicadas na produção de subjetividades e nos currículos escolares. As didáticas e as experiências de sala de aula instituídas podem ser tomadas como mundanidade necessária ao aprender que seria imperfeito e, até mesmo, impossível se não passasse pelos signos mundanos (DELEUZE, 2003). As identidades escolares que se tornam referentes, também, podem ser pensadas como mundanidade que emitem signos de novidade. Ou seja, a *didática dos signos* torna-se capaz de se alimentar de significações explícitas, aproveitando os encontros com as recognições próprias ao ensino de conteúdos específicos.

Nestas produções, a criação torna-se um elemento fundamental e, realmente, indizível, guiando nossas ações nas escolas e na universidade pelas experiências com o aprendizado da escrita. Com as produções aqui expostas, problematizamos experiências que valorizam o objetivo do PIBID que se traduz em “contribuir para a articulação entre teoria e prática neces-

sárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2011). Qualidade que expressamos na ideia de um novo que não exige substituir a tradição didática da qual dispomos. Podemos encontrar nela uma “legítima resposta-de-questão” (BAMPI; TELICHEVESKI, 2012) com o que temos nas mãos.

O que interessa, nesta produção, consiste em expressar a produtividade do Subprojeto Matemática, observando a multiplicidade dos mundos dos signos que pode surgir nos projetos de ensino; nas atividades de planejamento; nas oficinas pedagógicas; nas “Reuniões das Quartas-feiras”; em todo e qualquer ato de iniciação à docência. Os bolsistas de Iniciação à Docência vêm expressando uma vontade de *professorar* pela pergunta “como ensinar?”. Esse “como ensinar?” torna-se uma questão que já existia, mesmo antes de Comenius (1987), instaurar a *Didática Magna*, onde encontramos as características da escola em que realizamos nossas atividades do dia a dia.

O aprender, então, pode ser pensado como acontecimento que se reflete nas vivências de sala de aula, considerando os tempos e espaços de experiências singulares. Caminhos que trilhamos em outras experiências, mostraram-nos que, quando a vontade une-se à prudência, eles podem ser recriados, por exemplo, por meio de um Programa de Iniciação à Docência. Com Foucault (1999), podemos criar um ato docente, curvando conteúdos, dobrando currículos, fazendo a vida, ou a morte, nas escolas voltar-se aos processos de subjetivação como uma produção de modos de existência. Destituindo seus sujeitos de toda identidade, com paciência e dedicação, podemos chegar às novidades por que tanto ansiamos na educação.

Entrevemos em cada integrante do subprojeto, em uma ideia ou em um sentimento, encontros que não permitem assimilá-los por meio de características que permitam dizer ele *é* bolsista de iniciação, estudante de graduação, licenciando em matemática. Procuramos descobrir suas marcas sutis que neles se entrecruzam, formando uma teia que se tece na busca pela verdade, um novo começo. Interessa, neste contexto, a observação de Foucault (*apud* GORDON, 1980, p. 257) em relação ao Sistema Legal Francês: uma “daquelas imensas peças de maquinaria, repletas de impossíveis engrenagens e correias, que nada movimentam, e de burlescos sistemas de alavancas: todas essas coisas que não funcionam, mas que, ao final, servem para fazer a coisa funcionar”.

A escola pode ser pensada como uma maquinaria (VARELA, 1992), composta de estranhos acoplamentos, relações de acaso, engrenagens e ala-

vancas que não estão conectadas e, mesmo não funcionando, de alguma forma produzem identidades, regras, punições e muito mais. O que queremos é trocar a mola desta máquina, onde as engrenagens e alavancas podem ser colocadas, ainda em funcionamento, recriando procedimentos, produzindo algo novo com velhos equipamentos. Precisamos de novidades, novíssimas em sala de aula? Mesmo em um quadro branco todos esses recursos podem ser avistados num piscar de olhos.

Nosso projeto ocupa-se do sujeito e da maquinaria escolar, recuperando laboratórios repletos de fotografias, materiais concretos, folhas mimeografadas, dentre outros materiais, afirmando-se no velho que se torna novo e diferente. O aprender, também, poder ser pensado como um modo de resistência na Iniciação à Docência, configurando-se em recriações na própria existência. Analisar velhos modos de resistência, por exemplo, consiste em tornar problemáticas as novas tecnologias utilizadas no ensino das matemáticas. Este pode ser um gesto que se dá a cada escritura, a cada vez que entramos em uma sala de aula, onde os signos mundanos que a transmissão de conhecimento possui, principalmente, em sua vacuidade, manifesta a potencialidade de encontros com os signos dos demais mundos do aprender e, conseqüentemente, com a própria arte.

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. [...] Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. [...] Mas tudo o que se transmite está sujeito a um gesto primeiro que é, em si mesmo, intransmissível. [...] Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite o convite e, eventualmente, o recrie (KOHAN, 2009, p. 75).

A transmissão formulada através da exposição de conteúdos constitui uma imagem inicial do aprender; funciona como um ponto de partida, onde os “encontros podem surgir ou fugir”. Mesmo como ponto de partida, observamos que a transmissão não seria o “começo” do aprender, como em um processo ou construção de conhecimento. Assim, sustentamos que o aprendizado já existe como um patamar *a priori*, seja de um conhecimento prévio do aprendiz ou na própria matéria que constitui sua forma de expressão (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 388).

Podemos expressar movimentos, realizando possíveis ações, sem jamais realizar todo o possível. O aprender une-se ao espaço-tempo das realizações possíveis, podendo esgotar-se na repetição, criando modos de existência em exaustão. A criação realiza-se quando o docente produz formas singulares de ensinar, aproveitando os encontros pelas práticas de sala de

aula, potencializando-os em produções materiais ou textuais. Na criação de formas de ensinar, ele põe a funcionar um caminho que pode se realizar em um aprender na ação de tradução dos signos emitido pela sua matéria. Assim, o aprendiz apreende a sua forma de expressão, aberto aos signos sensíveis que se mesclam no seu aprender em processo de criação.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.
- BAMPI, Lisete. Governo, Subjetivação e Resistência em Foucault. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 27, v. 1, p. 127-150, 2002.
- BAMPI, Lisete et al. Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge algo. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 21, p. 170-184, nov./2013-abr./2014.
- Bampi, Lisete; Dummer Camargo, Gabriel. Deleuze e os signos da escola contemporânea. In: *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, n. 2, v. 4, 2015. p. 265-280.
- BAMPI, Lisete et al. Em meio ao PIBID e aos Estágios de Docência – Da escrita na Leitura. In: *Zetetiké*, São Paulo, v. 21, n. 40, 2013.
- BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. A estudante e a professora fugitiva... Um encontro necessário. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 459-476, jul./dez. 2012.
- CAMARGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. O que acontece no meio?. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 385-392, set./dez. 2013.
- CAMARGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. A maratona dos poliedros: o professor cansado e a diferença do igual. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. *Iniciação à docência em matemática: experiências e outros escritos*. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 19-34.
- CAPES. *Relatório de Gestão 2009-2011*, da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos. O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. In: *Folha de São Paulo*, 1999. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=6588>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, P. (Ed.). *Foucault Reader*. New York : Pantheon Books, 1984. p. 340-72.

FOUCAULT, Michel. A vida de los hombres infames. In: VARELA, J.; URÍA, F. (Ed.). *Michel Foucault: Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999. p. 389-407.

GORDON, Colin. Afterword. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)*. New York: Pantheon books, 1980.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: *Educação*. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.

MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. *Iniciação à Docência em Matemática: Experiências e outros escritos*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SPINOZA, B. *Ética*. (Trad. Tomaz T. da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 1992, n. 6, p. 68-96.

Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas

Sandra Dias Loguercio¹

Introdução

Visando, a um só tempo, fomentar a iniciação à docência, qualificar a educação básica e aproximar a formação acadêmica do trabalho da escola, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), lançado em 2007 pelo MEC/Capes, aparece hoje como uma das principais iniciativas políticas de valorização da docência e do profissional docente.² Nesse contexto, o espaço da escola – espaço não acadêmico – constitui-se como um campo fértil para a pesquisa e a reflexão de acadêmicos das mais diversas áreas do conhecimento. É a partir, pois, do espaço escolar, do contato de nossos estudantes universitários com esse espaço e das relações entre os atores envolvidos no subprojeto de Língua Francesa que nos debruçamos sobre a contribuição formativa do Pibid para licenciandos em língua estrangeira (LE).

O subprojeto Pibid/Francês desenvolvido no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em andamento desde 2012, oferece aos estudantes a oportunidade, desde o segundo semestre da formação universitária, de se iniciar na prática de ensino do francês, participando integralmente do cotidiano das aulas através de oficinas (de 50 a 60 minutos) ministradas a estudantes secundaristas. Por um lado, esse projeto visa alimentar em âmbito escolar o interesse pela diversidade linguística e cultural, apoiando-se na experiência de aprendizagem em língua francesa e na difusão de culturas francófonas.

¹ PIBID Língua Francesa, Departamento de Línguas Modernas. Email: sandra.loguercio@ufrgs.br.

² Para mais informações, ver Bernadete et al. (2014), que realizam um estudo avaliativo do programa.

Por outro, visa enriquecer a formação de futuros docentes por meio da prática de suas aprendizagens universitárias que se concentram, principalmente, em dois eixos: aprendizagem linguístico-cultural e aprendizagem de didática aplicada ao ensino de LE. Ora, a principal particularidade desse tipo de disciplina está justamente no fato de que objeto de ensino e meio de comunicá-lo se embarçam, pois, para tratarmos de língua e culturas estrangeiras sob um viés comunicativo (perspectiva sobre a qual comentaremos em seguida), servimo-nos, sobretudo, da língua que expressa as culturas em questão. O que se torna um desafio para os participantes desse projeto, uma vez que os estudantes universitários com ênfase em língua francesa ainda estão, em sua maioria, em processo inicial de aquisição linguística e pouca vivência têm de fato das culturas estrangeiras.

Diferentemente do que ocorre em outras formações universitárias, como as Artes, por exemplo, o aluno que ingressa no curso de Letras e escolhe por ênfase uma das LE modernas não precisa atestar conhecimento prévio nessa língua, nem mesmo no concurso-vestibular, em que normalmente a escolha é pautada por sua experiência escolar. É muito comum atualmente, desse modo, estudantes de Letras com ênfase em francês – mas também em espanhol, alemão, italiano, entre outras línguas, com exceção do inglês – terem seu primeiro contato com o ensino da língua dentro da universidade. Tal situação, agravada a partir do final dos anos 1980, resultou da falta de uma política de educação que realmente investisse no ensino de LE na escola, gerando uma precariedade de recursos materiais e humanos em cadeia, como podemos ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes” (Parâmetros Curriculares Nacionais, Códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna, MEC, p. 25, 2000).

Diante da falta de uma oferta diversificada de línguas em meio escolar, cabe à universidade, em muitos casos, devolver essa possibilidade de escolha aos jovens em processo de profissionalização, bem como continuar alimentando o mercado de trabalho, que é sempre dinâmico. Ademais, esse

tipo de escolha, como a de uma segunda ou terceira língua, assim como toda escolha profissional, não se define apenas por demandas de mercado (socioeconômicas) ou por questões histórico-geográficas (culturais), sendo da ordem igualmente da afetividade e do imaginário. O que parece explicar, muitas vezes, não apenas a escolha pela aprendizagem tardia de um idioma, mas a orientação acadêmico-profissional do estudante que, surpreendentemente, decide se tornar um profissional de uma língua que até então não conhece muito bem.

De qualquer forma, aquele que opta por aprender uma LE e formar-se nessas condições assume um trabalho árduo, representado por uma tripla tarefa: à formação didático-pedagógica aplicada ao ensino de LE e à aquisição de conhecimento sobre a língua e as culturas que ela veicula, ou seja, sobre um objeto de estudo, soma-se, nesse caso, a construção da competência linguístico-comunicativa. Esta não é feita de conhecimentos exclusivamente de tipo *declarativo*, ou seja, aquilo que podemos expressar a partir de nosso conhecimento. É também de natureza – prioritariamente, dirão alguns (ver GRIGGS et al., 2002) – *procedural*, ou seja, da ordem do saber-fazer, aproximando nossa disciplina provavelmente da educação artística ou esportiva, áreas em que não basta apenas saber *falar sobre* (a obra de arte, o esporte, etc.), mas é preciso *saber executar* ou, em outras palavras, “ser o artista/esportista”.

Neste artigo buscamos, assim, refletir sobre a situação de aprendizagem em que se encontram atualmente nossos estudantes de francês do curso de Letras,³ lançando uma luz sobre o desafio que lhes é proposto e o rumo que se pode tomar no âmbito desse projeto de formação para a docência. Para tanto, partimos de uma breve discussão sobre a abordagem de ensino em LE que adotamos, seus princípios e fundamentos, apoiando-nos em contribuições recentes da abordagem neurolinguística desenvolvida por Germain e Netten (2011, 2013, 2014). Em seguida, comentamos sobre o contexto de ensino-aprendizagem de língua francesa na universidade e na escola, realidades quase sempre muito distintas e que devem ser levadas em conta quando se trata de aquisição de LE. Finalmente, enfocamos o funcionamento interno do projeto Pibid/Francês, buscando refletir sobre o que o torna um meio alternativo para preencher certas lacunas da formação universitária.

³ Embora partamos da realidade de nossa instituição, acreditamos ser esta uma situação comum a outros cursos de Letras, com ênfase em línguas modernas, pois, guardadas as particularidades de cada região do país, os efeitos das políticas nacionais de educação atingem a todos.

Princípios e fundamentos da abordagem de ensino de língua francesa adotada

A abordagem de ensino de língua supõe, antes de tudo, uma concepção de língua. Para nós, esta é orientada pelo conceito de comunicação, ou seja, como objeto de ensino, compreendemos língua como um meio de transmitir e interpretar mensagens, sentimentos, intenções comunicativas, em situação de interação com outros interlocutores, e, desse modo, agir socialmente e fazer-se sujeito.

Nesse caso, aprender uma língua consiste em desenvolver diferentes competências de comunicação, que se traduzem por ações diversas: como informar e informar-se, seguir uma instrução, pedir ajuda, opinar, conversar, debater, etc. Tais competências, que se desenvolvem por meio oral e escrito, são de ordem procedural, por um lado, pois envolvem uma memória procedural (implícita), ou seja, desenvolvida como *habilidade* da qual o sujeito não tem consciência, e declarativa, por outro, pois envolvem uma memória declarativa (explícita), constituída como *saber* sobre um “objeto” – o saber metalinguístico, no caso – que o sujeito é capaz de descrever ou explicar.⁴

Uma vez que nosso público universitário – formado por futuros professores, mas também por futuros tradutores⁵ – inicia sua formação sem uma competência comunicativa mínima na língua, sem tê-la estudado ou sem ter vivenciado uma experiência de aprendizagem não formal, busca-se, de maneira geral, trabalhar simultaneamente os *saberes* e as *habilidades*. Alternam-se, assim, atividades em que o foco é o *uso* da língua em uma dada situação – interpretação de texto (escrito ou em formato audiovisual) ou interação de sala de aula, por exemplo – com atividades em que o foco recai sobre o *saber* metalinguístico, vistas, entre outras, em momentos expositivos de um dado conteúdo gramatical, nas consultas a obras de referência e nos exercícios diversos (orais ou escritos) cujo objetivo é pôr em prática o uso específico de um conteúdo e refletir sobre ele.

⁴ Essa distinção é estabelecida pela teoria neurolinguística do bilinguismo de Paradis (2004, 2009, *apud* GERMAIN e NETTEN, 2013), sendo que um tipo de memória é absolutamente independente do outro. O que justifica o fato de que é possível ter fluência em uma língua sem ter consciência de suas regras, assim como se pode conhecer perfeitamente suas regras sem, no entanto, conseguir comunicar-se nessa língua.

⁵ As disciplinas de língua francesa em nosso curso de Letras são compartilhadas por alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado, ambos os públicos sendo, de maneira geral, iniciantes em francês.

Embora distintas, tanto as atividades que privilegiam o *uso* quanto aquelas que privilegiam o *saber* metalinguístico podem ser desencadeadas por ações comunicativas,⁶ desde que sejam integradas, isto é, desde que um tipo de atividade leve ao outro e vice-versa: o uso da língua pode suscitar reflexões diversas e, entre outras, sobre o próprio sistema linguístico, assim como a tomada de consciência proporcionada pela reflexão gramatical pode servir de apoio para melhorar a competência comunicativa (o que é visto, por exemplo, na autocorreção).

Essa alternância de ênfase entre atividades interativas e atividades reflexivas aparece, de modo geral, no percurso proposto pelos manuais de ensino de línguas norteados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001). Basicamente, os chamados métodos de língua, cujas unidades se organizam em torno de um tema (de um domínio de uso da língua) e de pequenas tarefas comunicativas, mesclam atividades de compreensão oral (normalmente, baseadas em diálogos) e escrita, inseridas dentro de uma situação comunicativa, que servem de modelo ou suporte para comentários e exercícios gramaticais e lexicais, bem como para atividades de produção e/ou de interação oral e escrita, quando o que foi visto deve ser integrado à expressão do aprendiz.

Nesse percurso, vale frisar, há uma preocupação em se explicar, primeiramente, regras de uso e fornecer vocabulário – mesmo que se recorra à inferência a partir de observações do uso –, para depois se trabalhar a expressão, bem como há uma predominância evidente do suporte escrito desde as primeiras unidades, seja pelas transcrições do material em áudio, seja pelos exercícios (de interpretação textual, de gramática, de fonética, etc.). O que parece se refletir nas estratégias de ensino e de avaliação em sala de aula de modo geral,⁷ onde dificilmente uma atividade oral vem dissociada do auxílio de um suporte escrito.

⁶ Cabe ao professor criar situações para que o aprendiz tenha que se servir da língua estudada (de *textos*) para a realização de uma dada *tarefa*, tal como preconizado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

⁷ Como constata Balthazar (2014, p. 316), que chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento da produção oral em LE é marginalizado tanto nas pesquisas e nos documentos oficiais quanto no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Considerações sobre a abordagem neurolinguística para o ensino de língua estrangeira

Para Germain e Netten (2011), que também verificaram tal prática em escolas canadenses, o ensino de LE é afetado por alguns equívocos referentes à concepção de aquisição. Segundo sua análise, são três os principais equívocos: i. acredita-se que o “saber explícito” (memória explícita ou declarativa) deve anteceder o desenvolvimento da “habilidade de comunicar” (memória implícita ou procedural); ii. trabalha-se a aquisição da “gramática explícita” (consciente), acreditando-se poder transformá-la em “gramática implícita” (não consciente), ou seja, busca-se “proceduralizar”, tornar automatizado, o saber explícito; iii. e, finalmente, atribui-se uma preponderância à língua escrita em relação à língua oral na medida em que “é a língua escrita que serve acima de tudo de suporte para a aprendizagem da língua oral” (2011, p. 28).⁸

Esse tipo de ensino, em que “a língua é vista como objeto de estudo gramatical e objeto de descrição do real” (GERMAIN; NETTEN, 2011, p. 30), não resulta, conforme enfatizam os autores, na aquisição de uma competência comunicativa, e por isso seria equivocado dizer que se trata de uma abordagem comunicativa. Como em outras disciplinas, trabalha-se sobretudo *saberes*, e não *habilidades*, às quais recorreremos para nos comunicarmos, sobretudo oralmente, em situações autênticas de uso da língua.

Para aprender uma língua⁹ seria preciso, assim, segundo a abordagem neurolinguística (GERMAIN; NETTEN, 2013), desenvolver duas gramáticas: uma *gramática interna* (para o oral) e uma *gramática externa* (para o escrito), o que supõe, evidentemente, experiências diferenciadas de aprendizagem e, segundo esses mesmos autores, uma hierarquia de ensino. O ensino voltado para a aquisição da competência oral (recepção e expressão) deve anteceder a leitura-compreensão que, por sua vez, deve anteceder o ensino voltado para desenvolver a competência de expressão escrita. Dito de outra maneira, o desenvolvimento da *habilidade de falar* (ligada à memó-

⁸ Todas as citações escritas originalmente em francês são de responsabilidade da autora deste artigo.

⁹ Para os autores, aprender uma língua significa conhecê-la de modo a poder gozar de todas as competências comunicativas nessa língua ou, mais precisamente, ter desenvolvido um *letramento*, isto é: “a capacidade de utilizar a língua e as imagens para se comunicar, ou seja, para compreender, falar, ler e escrever, portanto, para interagir com as pessoas e, em suma, para dar um sentido ao mundo. E, em um nível mais avançado: para desenvolver o pensamento crítico” (NETTEN; GERMAIN, 2012 *apud* GERMAIN; NETTEN, 2013, p. 20).

ria interna) deve vir antes do desenvolvimento dos *saberes* (relacionados à memória externa) que servirão de base sobretudo para a interação escrita. Entre outras razões, os autores justificam esse percurso na medida em que a aquisição da “gramática” elementar da língua, isto é, de seu funcionamento de base, de sua morfossintaxe (ou tudo o que diz respeito ao eixo sintagmático), está associada à memória procedural (implícita), e esta vai repercutir diretamente na construção das demais competências. Essa hierarquia aparece de modo evidente na relação da expressão oral com a expressão escrita, sobre a qual enfatizam:

[...] para escrever uma frase, é preciso, primeiro, poder *dizê-la* mentalmente. Isso ocorre porque, quando o aprendiz escreve, o que lhe vem de imediato, de modo espontâneo, à mente é sua competência implícita. E é essa estrutura de linguagem espontânea, já automatizada de algum modo, que ele vai escrever (ou melhor, transcrever) (GERMAIN e NETTEN, 2013, p. 22, grifo dos autores).

Assim, com base em pressupostos de como *se aprende*, os pesquisadores canadenses formulam princípios e procedimentos de como *se ensinar* uma LE de modo que esse ensino tenha efeitos mais imediatos na capacidade de se comunicar dos alunos (ver uma descrição mais detalhada em GERMAIN; NETTEN, 2014)¹⁰.

Para nós, mesmo que seus argumentos pareçam bastante convincentes, suas estratégias de ensino não poderiam ser aplicadas de modo integral no contexto em que nos encontramos atualmente, sobretudo dentro da universidade. Isso porque a disciplina de língua francesa está inserida dentro de um programa de disciplinas de um curso de Letras, cujo enfoque são os saberes linguísticos, literários, pedagógicos (ou tradutórios), ou seja, o conhecimento dito acadêmico, no qual as habilidades de compreensão e expressão costumam ser tratadas como já adquiridas. Daí várias são as repercussões para o ensino da língua, a começar pela carga horária, muito inferior àquela dispensada pela metodologia neurolinguística proposta,¹¹ e a

¹⁰ Não se trata em tal abordagem de ensino, como se poderia pensar, de relegar a leitura-compreensão e a expressão escrita a um momento posterior da aprendizagem, introduzindo-as apenas quando o aprendiz já tivesse finalmente adquirido a habilidade de se comunicar oralmente. Trata-se tão simplesmente de não enfocá-las em uma primeira etapa e, sobretudo, de não usá-las como base para medir a aprendizagem, já que comunicação oral e escrita estariam associadas a gramáticas e a memórias distintas (GERMAIN; NETTEN, 2013, p. 20).

¹¹ Segundo Germain e Netten, é preciso dedicar aproximadamente 275-300 horas em um ano escolar para obter um resultado satisfatório (2014, p. 21), ou seja, um nível de comunicação espontânea por parte dos aprendizes; ao passo que, nos cursos de Letras, são dispensadas, em média, 180 horas anuais de ensino de LE.

exigência de se desenvolver rapidamente, a fim de suprir necessidades de outras disciplinas e responder a uma “cultura acadêmica”, as competências leitora e de escrita de diferentes gêneros discursivos e sobretudo dos gêneros acadêmicos. Tais características exigem um ganho de autonomia precoce, por parte do estudante, em relação ao que ocorre com o método do *Français intensif*, como é denominado pelos canadenses, não nos permitindo senão – a menos que se faça uma reforma curricular profunda em nosso sistema acadêmico – inspirar-nos em suas contribuições, adaptando-as a nosso contexto de ensino.

Em compensação, várias são as possibilidades oferecidas pela universidade, durante o período da graduação, para complementar a formação em LE. Referimo-nos, entre outras, às bolsas de monitoria, de iniciação científica e, mais recentemente, às do Pibid, que parecem propiciar, além de um envolvimento maior do estudante com as problemáticas de sua área de formação, dando mais sentido ao que estudam, o desenvolvimento de *habilidades*, compensando, de algum modo, lacunas observadas em sala de aula. É a respeito do desafio que enfrentam nossos bolsistas do Pibid particularmente e da repercussão deste para sua aprendizagem que tratamos então a seguir.

A aprendizagem de francês na universidade e na escola

Como dissemos inicialmente, nosso estudante universitário do curso de Letras com ênfase em língua francesa normalmente não passou pelo ensino-aprendizagem da língua em questão antes de ingressar no curso. Raros são os alunos, portanto, que entram no curso com uma competência comunicativa mínima em francês (diferentemente do que ocorre, por exemplo, em inglês ou do que ocorria em francês até meados dos anos 1980). O que coloca o licenciando em Letras-Francês na situação de ter de desenvolver simultaneamente, em um curto espaço de tempo, no mínimo dois tipos de conhecimento e uma competência: o conhecimento *sobre* a língua/cultura, o conhecimento *sobre* a didática dessa língua/cultura¹² e a competên-

¹² A didática das línguas (ou de outra disciplina) certamente também pode ser descrita em termos de *saber* e *saber-fazer*, o que pressupõe estudos teóricos (vistos nas disciplinas) e experiências práticas de sala de aula (o que é feito durante os estágios de docência). Falamos aqui principalmente em “conhecimento” da didática das línguas porque a prática é experienciada já no término da formação, sendo aperfeiçoada, mais comumente, ao longo da docência, ou seja, após a formação universitária.

cia comunicativa, sendo esta, em nosso entender, o aspecto mais frágil e penoso da formação, pois envolve o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão (ou seja, relacionadas à “memória interna”, à competência implícita, como explicamos na seção anterior). Grosso modo, podemos dizer que esse estudante inicia sua formação universitária como um estrangeiro, para quem a língua que expressa o conhecimento a ser adquirido é efetivamente estrangeira, com uma dificuldade a mais, porém, se comparado a estrangeiros de fato: ele não se encontra no país estrangeiro, imerso em sua cultura e em seus falares, sendo levado a adaptar constantemente sua expressão aos mais diversos interlocutores falantes da língua em questão e às mais diversas situações; mas, sim, em bancos universitários pouco “confortáveis” para a experimentação e sobretudo para o “erro” de expressão,¹³ dos quais, necessariamente, é feita toda aprendizagem.

Considerando que o que costuma estar em jogo na formação universitária de modo geral é o futuro profissional do sujeito, tal situação se revela extremamente desafiadora, exigindo envolvimento intelectual, dedicação física (treinamento, prática) e persistência para enfrentar as dificuldades e as oscilações de desempenho. De fato, como toda atividade intelectual, a formação em LE exige estudo; e como toda atividade física ou artística, ela exige adequação das condições fisiológicas (audição, fonação, memória saudáveis), das estruturas (espaço e tempo para desenvolvê-la) e dos instrumentos (recursos variados) para a prática constante. O que, como vimos, nem sempre corresponde às condições ideais; é com as condições *possíveis* que nunca deixamos de lidar, na verdade. Isso pode levar, não raras vezes, à desistência da diplomação em línguas como o francês, ou seja, línguas cuja aprendizagem não tende, em nossos dias, a ser privilegiada na escola brasileira. Essa desistência seria manifestada, talvez não tanto pelo abandono do estudo de francês, mas pelo abandono do “projeto” de se tornar um profissional dessa língua.¹⁴ Vale ressaltar aqui que o aspecto considerado

¹³ É sabido de todos, e a Sociologia já se ocupou desta questão (BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 2008, entre outros), que as instituições de ensino e, particularmente, a universitária, privilegiam um tipo de linguagem que se distancia da espontaneidade dos falantes, assim como a linguagem escrita, registro não espontâneo por excelência. Isso coloca os estudantes universitários do curso de Letras, com ênfase em LE modernas, que entram sem uma competência mínima prévia na língua escolhida, em uma situação bastante paradoxal e delicada.

¹⁴ Não temos dados quantitativos nem qualitativos a esse respeito. Trazemos essa questão aqui apenas como hipótese de uma das consequências nas quais pode resultar a situação descrita. Isso viria explicar, em parte, igualmente a carência de professores qualificados no mercado de outras línguas que não o inglês, como lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, gerando

condição *sine qua non* quando de uma entrevista ou seleção para professor de línguas é justamente a competência comunicativa, ou seja, é antes de tudo o nível de proficiência na língua que é avaliado, e não propriamente os conhecimentos.¹⁵

Já o aluno de francês da escola – e, nesse caso, independentemente de outras dificuldades que ele enfrente – encontra-se em uma situação privilegiada, uma vez que tem a oportunidade de viver a experiência de aprendizagem da LE sem a preocupação de ter de se tornar um profissional dessa língua, ou seja, de ter de saber não apenas se comunicar nos mais diversos suportes, mas também explicá-la. O que o exige, de alguma forma, de precisar saber *sobre* a língua (conhecimento declarativo), podendo dedicar-se apenas a experimentar-se na língua, desenvolvendo principalmente habilidades comunicativas (conhecimento procedural). Para esse aluno, certamente o mais importante é o “desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (QEQR, edição portuguesa, 2001, p. 24), o que só acontece se ele de fato for atraído para experiências de linguagem que o façam vivenciar ações comunicativas – de compreensão, interação – através, nesse caso, da intermediação do professor. Assim, certamente é na escola que um projeto voltado ao exercício, sobretudo das habilidades comunicativas na LE pode ser mais bem aplicado, com uma ênfase bem menor no conhecimento metalinguístico.

E aqui voltamos à nossa questão de partida: como sujeitos que ainda enfrentam diversas dificuldades para se comunicar na LE, em razão da experiência linguístico-comunicativa limitada que têm, podem desempenhar o papel de mediador do ensino dessa língua na escola? É a partir de observações pessoais, bem como de testemunhos dos participantes do projeto, colhidos por meio de um questionário aplicado a bolsistas e ex-bolsistas ativos entre 2014 e 2015,¹⁶ que lançamos algumas suposições a esse respeito.

uma precariedade em ciclos, ou seja: a falta da oferta de um ensino de línguas na escola dificulta a formação universitária nessas línguas que, por sua vez, gera menos profissionais qualificados para atuarem na escola.

¹⁵ Isso ocorre comumente em escolas de línguas, como a Aliança Francesa, por exemplo, que prescindem do diploma universitário para contratação, aproximando nossa disciplina, também quanto a esse aspecto, das artes e dos esportes.

¹⁶ Responderam ao questionário 11 estudantes cujas identidades serão aqui preservadas. A todos eles, meu mais profundo e sincero agradecimento.

Reconsiderações do problema

O breve comentário sobre os contextos de aprendizagem em que se encontram os estudantes universitários e os alunos da escola nos ajuda a compreender um primeiro ponto, qual seja: é em razão da relação diferenciada com a LE dos aprendizes escolares – sem pressa em “aprendê-la”, mantendo uma relação mais descompromissada com a disciplina, pois sua aprendizagem não tem um efeito direto e imediato em suas vidas – com a qual nossos bolsistas se deparam, que parece se ter na escola um ambiente propício para o trabalho com LE. Longe do ambiente acadêmico, pouco acolhedor de modo geral para quem quer aprender a se comunicar em uma outra língua ou, mais precisamente, para se trabalhar as habilidades comunicativas, o estudante percebe mais facilmente que, para aprendê-la, é preciso experimentá-la, interagir, testar-se, errar, de preferência rir disso (rir dos equívocos, dos contrassensos, da palavra mal pronunciada, etc.) e corrigir-se. De fato, para chegar a se comunicar em uma outra língua, há um percurso a ser percorrido, feito de prática, reflexão e reconstrução contínuas dos saberes linguístico-comunicativos, que é sempre individual; há etapas de maior aproximação com nossa própria língua materna, aquela que nos constitui como sujeitos, e de distanciamento, traduzidas pela constituição inevitável e necessária de um sistema de *interlíngua*.¹⁷ Nesse sentido, superado o “medo” inicial comum às primeiras experiências docentes, o confronto com o aprendiz escolar e com esse ambiente tende, de algum modo, a deixar o estudante universitário mais à vontade para se expor e, assim, exercitar finalmente sua condição de sujeito nessa língua, longe das exigências da academia. Nas palavras de um bolsista, “[o Pibid] é muito bom para os alunos que estão em dúvida ou que têm medo de lecionar, vemos que não é um ‘bicho de sete cabeças’ [...]” (P.B.)

Outro ponto diz respeito à própria posição que assume quando das intervenções na escola, a de professor, mediador das ações criadas no espaço de uma aula. Ao ter de colocar o outro, o aluno, em ação para aprender, servindo, entre outros, de modelo e de agente, é ele quem primeiro deve agir (elaborar, enunciar, demonstrar, exemplificar e, finalmente, solicitar), o que faz com que o estudante universitário tenha a possibilidade de vivenciar

¹⁷ Trata-se dos diferentes estados de aprendizagem de uma língua ou, nas palavras de Gaonac’h, de “sistemas sucessivos que possuem uma coerência suficiente para funcionar em seu próprio nível” (1991, p. 117).

ciar uma inversão extremamente benéfica para seu próprio aprendizado, em todos os aspectos antes mencionados. Ele deverá fazer uso, nesse caso, do francês para se comunicar, adaptando sua fala a um novo lugar de enunciação, recorrer a seu conhecimento linguístico-cultural, isto é, aos saberes já assimilados, para explicar e responder às demandas do aprendiz, assim como servir-se de estratégias didáticas para conduzir as ações e dar o apoio necessário ao aluno que tem diante de si. Situação que se caracteriza também pelo fato de que sua atenção volta-se necessariamente para o outro, o aluno, descentrando-o de sua posição enunciativa habitual dentro da universidade, o que pode revelar-se um facilitador para a aquisição das habilidades comunicativas. Com efeito, tudo o que diz respeito a estas – que estão associadas, por sua vez, à memória interna ou procedural – só é efetivamente posto em prática quando deixamos de ter consciência, de pensar sobre isso, e simplesmente agimos.¹⁸ Esta tarefa, de ter de comandar um grupo de alunos, de ter de ocupar esse lugar na interação de sala de aula e, sobretudo, de ter de assumir tal responsabilidade para que a aula aconteça, parece, de longe, mais significativa – e por isso com um potencial ampliado para a aprendizagem – do que qualquer outra que possa ser proposta em sala de aula ou, como diz um dos participantes do projeto: “o coordenador é importante para aprender didática, entretanto, *onde mais aprendemos é fazendo as intervenções e preparando-as*” (R.K., grifo nosso).

Na verdade, atuar dentro da escola como mediador da aprendizagem de outrem – tendo, desse modo, de despertar seu interesse e sua atenção – pode transformar-se, dentro da esfera que analisamos, no principal projeto para esses estudantes, gerando a necessidade de apropriação, entre outros saberes e competências, da língua que estudam. É no momento da intervenção junto aos escolares que a necessidade de se comunicar torna-se premente, como ressalta um outro bolsista, “apesar de ser uma turma de nível muito básico em francês, minha maior dificuldade ainda é lidar com a situação de coordenador de atividade, professor, mantendo minha competência na língua francesa” (J. C.). Cria-se, assim, um mecanismo que os impulsiona a agir, um “motor” de aprendizagem, necessário para que ela ocorra efetivamente. Lembrando algumas palavras de Piaget:

¹⁸ Curiosamente, parece impossível comunicar-se espontaneamente quando temos que pensar na estrutura desse enunciado (sujeito, verbo, complemento), nas concordâncias que devem ser feitas, no vocabulário a ser usado, o que se explicaria pelo fato de que “não há conexão direta entre a memória declarativa e a memória procedural” (PARADIS, 2004 *apud* GERMAIN e NETTEN, 2013, p. 18).

Pode-se dizer, de uma maneira absolutamente geral [...], que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – responde a uma necessidade. A criança, e tampouco o adulto, não executa nenhum ato, exterior ou mesmo inteiramente interior, senão movido por um propulsor, e esse propulsor aparece sempre na forma de uma necessidade (uma necessidade básica ou um interesse, uma questão, etc.) (PIAGET, 1964, p. 15).

A necessidade que o impulsiona a aprender uma LE – que provavelmente já existe quando de sua escolha do curso universitário – ganha concretude quando o estudante busca responder satisfatoriamente *aos objetivos do projeto*, e não mais apenas *às demandas do professor* em sala de aula. O estudante tem a oportunidade, desse modo, de se projetar como aquele que realiza um ofício e que, através dele, pode intervir socialmente, momento que favorece a passagem da reflexão de “por que a aprendizagem dessa língua é importante para mim?” para aquela em que se pergunta sobre o propósito do ensino de LE em uma sociedade e sobre o papel que gostaria e poderia cumprir nessa esfera, podendo investir, a partir daí, em aspectos mais específicos de sua formação até então desconsiderados. Um dos bolsistas declara, nesse sentido: “[o Pibid] fez eu começar a pensar diariamente sobre minhas escolhas, quer dizer, lá em 2013, eu optei inocentemente por licenciatura dupla em português/francês e o Pibid me proporcionou entender o que isso realmente significa. Compreendi conceitos básicos da ligação entre língua, política e cultura, e isso *foi essencial para eu pensar como eu aprendo, ensino e estudo o francês*” (N.O., grifo nosso).

Tais considerações redimensionam o problema que trazemos, mas não o resolvem completamente. Para que tais mecanismos, que dizem respeito a reposicionamento em relação à língua e à sua aprendizagem, repercutam de maneira efetiva no percurso desses estudantes, no contexto de tal projeto e considerando o que nos ensina a abordagem neurolinguística para o ensino de LE (GERMAIN; NETTEN, 2013), é necessário também um enquadramento de seu trabalho. Esse enquadramento ocorre, no caso desse subprojeto Pibid, pelo trabalho colaborativo simultâneo entre os atores envolvidos.

Primeiramente, entre colegas (estudantes-bolsistas), devendo ser toda atividade concebida, elaborada e executada em equipe, nunca de maneira isolada, o que permite compartilhar experiências e, sobretudo, apoiar-se nas diferenças pessoais graças a uma *interdependência positiva*¹⁹ durante todo

¹⁹ Noção central para a abordagem de *aprendizagem cooperativa*, muito presente no ensino quebequense de modo geral, e particularmente produtiva no ensino de línguas. Compreende a ideia de que o sucesso do trabalho em equipe exige a colaboração de todos os seus membros, supondo a responsabilidade individual e a reciprocidade (ver, por exemplo, LAVERGNE, 1996, p. 26).

o processo de realização do projeto. Mesmo que esse trabalho não seja nada evidente – qualificado como “difícil”, “angustiante” e mesmo “pesaroso” por parte dos bolsistas –, é considerado, porém, como “produtiva” por eles. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que tal dinâmica faz com que a contribuição pessoal de cada integrante – cada um com suas idiossincrasias, crenças, aptidões e dificuldades – torne o trabalho mais rico e que, dentro do ambiente escolar, cada um sirva de espelho e apoio para o outro em momentos alternados. Ao passar da posição de observadores à posição de observados, identificando seus pontos fortes e fracos através do colega, ou seja, aquele que se encontra em formação, não em uma relação de hierarquia como acontece, por exemplo, com o orientador, torna-se possível administrar as inseguranças e refletir sobre a prática, como observa um dos bolsistas: “Nas minhas primeiras intervenções ficava muito insegura e minha colega, que já estava no Pibid há mais tempo, me ajudava com isso. Atualmente sinto que meus colegas de grupo, que são mais novos [...], conseguem aprender e também aprendo muito com as contribuições deles” (J. A.). Vê-se, assim, uma circularidade de ensino-aprendizagem entre eles, da qual podem nascer questionamentos diversos sobre, entre outros, a postura do professor na condução das tarefas, a adequação da tarefa ao público-alvo (a seu nível de aprendizagem, mas também a seus interesses), o meio para executá-la (instrumentos e espaço físico), o tempo previsto para sua execução, etc. Essas preocupações, percebidas somente quando atuam como professores, ajudam a reorganizar sua relação com as competências linguísticas: mostrando, por um lado, que elas são apenas *um* dentre outros recursos dos quais um professor se serve – outras tantas competências e habilidades não linguísticas tendo de ser empregadas a fim de garantir que uma aula seja bem-sucedida – e, por outro, que o fortalecimento dessas competências permite mais liberdade de ação na condução das tarefas.

Em segundo lugar, entre o coordenador e os bolsistas. Ao coordenador cabe a organização e a manutenção das equipes (para que trabalhem de maneira equilibrada e harmônica); a orientação dos trabalhos didáticos e pedagógicos (*o que* desenvolver e *como* desenvolver na sala de aula), o que inclui a revisão do material didático elaborado pelos bolsistas, a orientação linguístico-cultural, bem como seu treinamento antes de atuarem na escola e o apoio para corrigirem seus erros e lacunas tanto linguísticos quanto didáticos; o estímulo à reflexão sobre a disciplina (seus fundamentos, seus objetivos e suas possibilidades de realização em meio escolar) por meio de leituras, debates, preparação de trabalhos sobre o projeto, entre outros. Esse

trabalho de preparação dos bolsistas, se aplicado com continuidade, parece constituir-se em um momento complementar importante da formação deles, uma vez que o universitário tende a receber, nesse caso, uma atenção do professor, uma “escuta”, mais particularizada do que normalmente recebe em sala de aula, como revelam os bolsistas: “a coordenadora colaborou muito com o meu crescimento na medida em que sempre abriu *espaço para discussões e conversas sobre todas as situações*, todos os elementos, internos ou externos ao ensino de língua” (J. C.) e “[a coordenadora contribui] desde a ajuda na elaboração dos materiais e plano até os questionamentos feitos, a proximidade conosco e com a escola, a calma para tirar as dúvidas e a *capacidade para nos ouvir*.” (J. A., grifos nossos).

Por outro lado, o trabalho do coordenador só se realiza de fato se há envolvimento por parte dos bolsistas, visto de diversas maneiras: na execução de tarefas, nas contribuições de novas ideias sobre o projeto a ser desenvolvido na escola (que envolve conteúdo, abordagem, objetivos, o produto que vai, finalmente, ilustrar o que foi atingido, etc.) e nos questionamentos sobre os saberes e o saber-fazer, que tendem a vir justamente da ação que desempenham dentro da escola, possibilitando ajustes nas atividades e no próprio projeto, assim como reconsiderações de abordagens didáticas e teorias pedagógicas. Por exemplo, como aplicar um ensino mais voltado ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, que exige um contato mais regular e frequente com a língua e, sobretudo, uma prática mais constante, se a escola destina apenas um período por semana à disciplina em questão? Como oferecer suportes para o exercício autônomo dos alunos em mídia informatizada – rica atualmente em recursos para a aprendizagem de línguas – se muitos alunos não dispõem de computadores em casa (e mesmo, não raras vezes, desconhecem como utilizá-los)²⁰ ou, nos laboratórios da escola, seu acesso é restrito ao horário das aulas? Como obter a atenção e, sobretudo, o empenho necessário à realização de tarefas em LE de turmas de jovens trabalhadores do turno da noite, que costumam chegar cansados à escola, com dificuldades de concentração, pouco predispostos, portanto, à interação com “professores” que falam em uma outra língua? Vale lem-

²⁰ Os programas e ferramentas que acessam por *smartphones*, cada vez mais intuitivos (“amigáveis”), são muito diferentes daqueles do *Office*, por exemplo, que demandam um aprendizado, bem como outros recursos disponíveis na *Web* destinados à criação ou elaboração de um produto (*Prezi*, *Google docs*, etc.). Além disso, aparelhos mais antigos, como os computadores de mesa utilizados nos laboratórios de Informática, não são de uso evidente para quem ingressou na era digital com os pequenos aparelhos portáteis.

brar que é o estudante-bolsista, nesse caso, em função da posição em que se encontra (dentro da universidade e, ao mesmo tempo, dentro da escola), que está mais apto a perceber o que é privilegiado no momento presente nas teorias linguísticas e pedagógicas e o que demanda a realidade escolar e sobretudo o público escolar junto ao qual passa a atuar. Como diz um bolsista: “[...] Aprendemos valores em sala de aula (lecionando) que não podem ser ensinados na teoria, por melhor que seja a intenção do nosso professor na universidade. A relação aluno x professor se constrói dia a dia, com a convivência” (P. B.).

Finalmente, em terceiro lugar, está a relação entre o supervisor e os bolsistas. O supervisor, professor da disciplina na escola, é aquele que introduz o projeto e os bolsistas em meio escolar, e principalmente junto aos alunos; é o grande responsável, em boa parte, pelo ambiente criado para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, pelo acolhimento do projeto pela escola e pelos alunos. Para que atue, porém, como coformador, como prevê o programa, cabe ao supervisor, também, dispensar apoio pedagógico e linguístico durante as intervenções em sala de aula quando necessário – em momentos em que escape à equipe de bolsistas a solução adequada e rápida para algum problema imprevisto, em momentos de insegurança ou mesmo perda do controle –, assim como dar o retorno para toda a equipe dos efeitos do trabalho realizado e do próprio desempenho dos estudantes. Nesse caso, o supervisor ocupa uma posição particular, uma vez que pode observar o estudante no momento da ação, *in loco*, e lhe fazer observações logo após a intervenção, quando os elementos dessa experiência ainda estão bastante vivos para os participantes. Segundo a maioria dos bolsistas, sua participação, porém, quanto a esse último aspecto ainda é bastante tímida.

Assim, se existe o desafio para o estudante que descrevemos de enfrentar uma sala de aula de LE, existe igualmente o desafio para o próprio projeto, que deve articular todas as partes a fim de que desempenhem satisfatoriamente suas funções, sem o que não haverá efeitos formativos – nem para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes envolvidos, nem quanto aos demais aspectos da formação –, como se espera.

A principal contribuição, de todo modo, obtida a partir do Pibid para os licenciandos em Letras/Francês parece estar na possibilidade de reafirmar sua escolha por um projeto profissional e compreender sua missão enquanto estudante de línguas modernas. Não raras vezes vemos reiteradas palavras como “querer”, “vontade”, “certeza” ou “confiança”, como ilustram estes testemunhos: “[...] o pouco contato do licenciando com a língua

e a cultura francesa dificulta o aprendizado e, por vezes, desmotiva os estudantes. O Pibid foi essencial *para que eu tivesse a certeza* de estar no curso certo e realmente *querer* dar aulas e, mais ainda, de língua francesa [...]” (J.P.); “o Pibid foi uma oportunidade que enriqueceu muito a minha experiência universitária, [...]. Foi uma maneira de adquirir conhecimentos não apenas teóricos, mas práticos que me conscientizaram quanto ao que estudava anteriormente e no por que estudar Letras, mais precisamente o Francês. [...] Me inspirou a continuar o mesmo caminho, trouxe a *confiança* e a *vontade* de estar numa sala de aula, de participar dessa troca de aprendizados entre alunos e professores.” (V. D., grifos nossos). Se isso não é suficiente para desenvolver habilidades comunicativas em LE, é o que constitui, entretanto, a base para que possam ser desenvolvidas, é o ponto de partida para enfrentarem tal desafio.

Vale ressaltar, finalmente, nesse sentido, que tanto a formação em língua quanto a formação didática – ou de qualquer outra natureza – são tarefas de uma vida, nunca se esgotam. Mas disso só tomamos consciência quando passamos para o outro lado da classe e assumimos o ofício de professor, em que, se nos inserimos em uma perspectiva de conhecimento construído na própria interação, ou seja, em que estamos abertos às demandas e particularidades do outro, temos de aceitar a incessante confrontação com nossas lacunas e limitações e, ao mesmo tempo, com a transformação contínua de nosso ser.

Referências

- BALTHAZAR, L. L. “Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: perspectivas teóricas e atividades práticas”. *Linguagem & Ensino*, v. 17, n. 2, 2014, p. 315-333.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Vozes: Petrópolis, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 2000, p. 49-63.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, 1991.
- GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/CEP, 2014.

GERMAIN, C.; NETTEN, J. “Impact de la conception de l’acquisition d’une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement”, *Synergies Chine*, n. 6, 2011, p. 25-36. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. “Grammaire de l’oral et grammaire de l’écrit dans l’approche neurolinguistique (ANL)”, *Synergies Mexique*, n. 3, 2013, p. 15-29. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. “Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE ?” In: SERRES et al. (Org.). *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l’enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*. Québec, 2014, p. 14-18.

GRIGGS, P. et al. “La dimension cognitive dans l’apprentissage des langues étrangères”. *Revue française de linguistique appliquée*, n. 2, v. VII, 2002, p. 25-38.

LAHIRE, B. *La raison scolaire*. Presses universitaires de Rennes, 2008.

LAVERGNE, N. “L’apprentissage coopératif”. *Québec français*, n. 103, 1996, p. 26-29. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/58556ac>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PIAGET, J. *Six études de psychologie*. Paris: Denoël, 1964.

QUADRO COMUM Europeu de Referência para as Línguas. *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. para o português europeu de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Edições Asas, 2001.

O esporte da escola: reflexões e encaminhamentos pibidianos

Rogério da Cunha Voser¹

O fenômeno esportivo infantil tem sido, neste início de século, motivo de muitos estudos e questionamentos, tanto no que diz respeito aos seus ideários, como em relação à sua função pedagógica e sociopolítico-cultural.

Para muitos, o esporte pode servir como ferramenta para transformar as crianças e os jovens, dando a eles a possibilidade de integração social e de formação humana mais sólida. Contudo, sabe-se que, na maioria dos casos, os profissionais que realizam suas intervenções pedagógicas no mundo dos esportes não têm respeitado os princípios metodológicos correspondentes às faixas etárias e ao ideário esportivo, que é o de usar o esporte como um meio e não um fim em si mesmo. Neste contexto, quando o esporte é mal orientado, poderá trazer inúmeros prejuízos às crianças, de toda a ordem.

No âmbito escolar, o professor de Educação Física tem a responsabilidade de preparar seus alunos para a cidadania. Segundo Voser e Giusti (2015a), a escola assume um papel importante para que estes jovens insiram em seu modo de vida o hábito da prática esportiva. As escolas que realmente investem em Educação reconhecem na Educação Física Escolar um meio rápido de interação da criança com o meio em que ela vive, proporcionando momentos de convívio e interação social.

Atualmente, muitas escolas já apresentam propostas sérias que visam democratizar, humanizar e diversificar a forma pedagógica do ensino da Educação Física, além de métodos que procuram valorizar e incorporar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Tudo isto pode ser, certamente, uma referência significativa no contexto educacional, principalmente na hora da escolha, por parte dos pais, da melhor escola para seus filhos.

Como área de estudo, a Educação Física vem ocupando cada vez mais espaço no cenário educativo. Assim, de reconhecida relevância por seu papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, o profes-

¹ Coordenador do Projeto PIBID-UFRGS Educação Física no Ensino Fundamental e Médio – Esporte da Escola; Docente do Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

sor deve lançar mão de estratégias inteligentes de ensino, para desenvolver o desporto dentro de sua escola, considerando aspectos importantes como a competição, que mal ou bem está presente no contexto escolar, procurando procedimentos adequados de ensino-aprendizagem.

Os valores alcançados através do jogo esportivo – como a interiorização das regras, a colaboração, a aceitação da autoridade, a disciplina, a iniciativa e a superação de si mesmo – configuram uma constelação de condutas positivas, construtivas e integradoras, que se encontram presentes no sistema de valores que cada um assume para si mesmo e com sua maneira de viver. Além disso, estas práticas ajudam à formação da pessoa humana em sua adaptação à vida em geral, e a assumir hierarquicamente os valores.

Sabe-se também que, para alcançar as metas no meio educativo, além de se ter o conhecimento profundo ou até mesmo uma vivência da prática esportiva, é de suma importância possuir um conhecimento mais amplo a respeito do grupo que será trabalhado. Isso requer pesquisas e estudos nas áreas diretamente envolvidas com nosso trabalho (VARGAS NETO; VOSER, 2001).

Por exemplo, quando se desenvolve um trabalho de esporte na escola, principalmente para a faixa etária entre 6 e 12 anos, deve-se estar atento para algumas questões pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem (VOSER, 1999):

- O corpo, nessa fase, é o referencial da percepção, o meio pelo qual a criança absorve o mundo e manifesta sentimentos, sensações e até mesmo opiniões.

- O professor deve desenvolver os aspectos do esquema corporal, do equilíbrio, da lateralidade, da organização do corpo no espaço e no tempo, da coordenação motora grossa e fina, não esquecendo o que é característico na idade: correr, saltar, lançar, transportar, trepar, rastejar e rolar.

- Deve ser oportunizada uma variedade de experiências motoras, bem como um contato com vários tipos de objetos em diferentes espaços, proporcionando, assim, a conscientização do próprio esquema corporal.

- É possível realizar um trabalho integrado com as demais disciplinas, fazendo uso da interdisciplinaridade.

- Toda atividade em forma de recreação é mais atrativa para as crianças. O lúdico e o brincar são tão importantes para elas quanto respirar, comer e dormir.

- Torna-se importante elaborar atividades de acordo com o interesse das crianças, observando e não permitindo as manifestações de cansaço, impaciência e desinteresse.

- A linguagem utilizada deve ser objetiva e de fácil compreensão.
- Durante a prática esportiva, as emoções afloram entre os praticantes. Se bem orientada, ela favorece a afetividade, a sociabilização, a troca, o companheirismo e o respeito às diferenças, tornando o convívio prazeroso. A criança aprende a ter limites e, com isso, a respeitar os direitos dos outros.

- As atividades desenvolvidas deverão propiciar a sociabilização, a integração e a autoestima.

- O processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para o estímulo à compreensão da convivência em grupo, das regras necessárias à organização das atividades, da partilha de decisões e emoções, fazendo com que o indivíduo possa reconhecer seus direitos e deveres para uma boa convivência social.

- É importante que o professor estimule as crianças à criação e à organização das atividades sem, é claro, perder o controle da turma. Ele poderá usar as seguintes perguntas: Quem consegue...? Quem é capaz de...? Quem sabe outra maneira de...?

- Deverá ser mantida a motivação da turma e o seu interesse pelas atividades, sabendo a hora de trocá-las.

- O educador deve transmitir o gosto de aprender e de se aperfeiçoar, principalmente para despertar o interesse da criança pela prática esportiva.

- É necessário que os alunos se sintam seguros e desinibidos para participarem de todas as atividades. Será oferecido um ambiente livre de tensões, mantendo, assim, um clima propício para a aprendizagem.

- Serão incentivados principalmente os alunos que têm dificuldades, elogiando-os a cada conquista, e deixando para aqueles que possuem mais facilidade o compromisso de auxiliar na transmissão da sua experiência.

- A individualidade de cada criança deve ser respeitada. Deve-se, também, estar atento à progressão dos exercícios, partindo sempre do mais fácil ao mais difícil e do simples para o complexo.

- É preciso avaliar o desenvolvimento psicomotor dos alunos que são mais desenvolvidos fisicamente, mas que, na realidade, possuem a mesma capacidade mental das outras crianças de sua idade. É necessário estar atento à maturidade motora e mental (emocional) das crianças.

- Faz-se necessário dar atenção a fatores externos que possam interferir no andamento do trabalho proposto. O maior exemplo a ser citado é a pressão que os pais exercem sobre seus filhos ao tentar satisfazer seus próprios desejos de infância, ou projetando um futuro promissor para a crian-

ça no esporte. É indicado conversar com os pais e mostrar o que esse tipo de ação pode acarretar na criança.

São apresentados, a seguir, alguns temas que foram discutidos com os bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e que poderão auxiliar a desenvolver uma aula de esportes que realmente atinja os princípios pedagógicos adequados à aprendizagem (VOSER; GIUSTI, 2015b):

Escolha do método

Compreender um método de ensino é pensar em caminhos e perceber que os significados mais comuns estão relacionados à maneira de ordenar ou organizar uma ação em busca de um objetivo.

Em se tratando de esporte, o método de ensino refere-se ao caminho que se percorre para ensinar e inserir os alunos em suas práticas. Contudo, quem está envolvido com o processo de ensino do esporte deve ter conhecimento de sua complexidade, especialmente pelas relações existentes em seu contexto – aluno-bola, aluno-espaco, aluno-alvo, aluno-companheiro, aluno-adversário, aluno-regra, entre outras. Portanto, as decisões tomadas serão baseadas nos modelos explicativos que vão determinar a percepção, a compreensão das informações e a resposta motora (GARGANTA, 1998).

Segundo Graça e Oliveira (1995), existem várias maneiras de ensinar o desporto, havendo variações de acordo com a corrente que se quer seguir, o período histórico e, o mais importante, a intenção e a interpretação do educador. Entende-se, assim, a importância de utilizar métodos de ensino esportivo que motivem os alunos.

Atualmente, o método recreativo com a utilização da bola, os jogos condicionados e os exercícios situacionais são os mais preconizados pela literatura nacional e internacional. Esses métodos, além de mais prazerosos, desenvolvem os componentes motor, técnico e tático de forma simultânea, estimulando a criatividade, a tomada de decisão e a inteligência cognitiva. Na realidade, esses métodos traduzem o que vai acontecer no jogo formal.

Inclusão e participação de todos

É preciso ficar atento para que todos sejam incluídos nas práticas do “futsal”, por exemplo. Muitas vezes, já na escolha dos times para o jogo, pode ocorrer a exclusão ou a exposição de alunos que não tenham boa

técnica ou condição física. Outro erro é permitir que o time que ganha “fique” e o que perde “saia”. Deve-se ter cuidado, ainda, para não separar meninas para um lado e meninos para o outro. É claro que, eventualmente, isso pode ocorrer, mas o indicado é que todos possam jogar juntos.

Algumas meninas são melhores, tecnicamente, do que alguns meninos. Além disso, se houver necessidade, podem ser criadas regras que estimulem o envolvimento de todos na dinâmica do jogo.

Por exemplo: para valer o gol, ao menos duas meninas têm de tocar na bola; só vale gol das meninas; os meninos só podem dar dois toques na bola, sendo livre para as meninas; jogar de mãos dadas, com gol somente dentro da área. Essa questão pode ser discutida e repensada pelo grupo de alunos, logicamente com a mediação do professor de educação física.

Não obstante, também pode haver um aluno com deficiência; nesse caso, é preciso tentar integrá-lo à prática do futsal. Dependendo da deficiência, podem ser pensadas as possibilidades de sua participação. Por exemplo, um cadeirante, numa aula de chute, pode arremessar a bola com as mãos e lançar a bola para os colegas chutarem ao gol. Também pode auxiliar na arbitragem do jogo ou como treinador de uma equipe.

O princípio da inclusão tem como meta a inserção do aluno na cultura corporal do movimento por meio da participação e da reflexão concretas e efetivas. Busca reverter o quadro histórico da área, de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Nesse sentido, o esporte deve ser um mecanismo de inclusão para que possam ser desenvolvidos os saberes pessoais, cognitivos e sociais de crianças e adolescentes, respeitando sua individualidade e suas particularidades referentes ao desenvolvimento motor e à aprendizagem motora.

Iniciar e finalizar em roda

O início da aula de esportes em roda possibilita que o professor apresente os objetivos, desenvolva algum conhecimento teórico breve (conhecer) e o que é esperado dos alunos ao longo da aula. No final, novamente em roda, é possível conversar sobre o que foi realizado (fazer) e destacar os aspectos atitudinais (ser e conviver) que foram evidenciados.

Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Já

os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, apontando para a necessidade de o aluno vivenciá-los concretamente no cotidiano escolar, buscando diminuir assim a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto.

Para Darido (2008), a inclusão dessas dimensões significa que as aulas de educação física deixam de ter um enfoque ligado apenas ao aprender a fazer e passam a incluir uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer, além de fomentar valores e atitudes nas práticas da cultura corporal do movimento.

Múltiplas vivências esportivas

Muito se fala no meio da educação física escolar que os professores acabam sempre desenvolvendo o “quarteto fantástico”: futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol, e acabam não propiciando novas vivências esportivas aos seus alunos.

O professor deve ampliar o cardápio de opções de esportes. Estas novas experiências irão enriquecer o repertório motor e ampliar a cultura esportiva de seus alunos. É possível exemplificar alguns esportes que, de forma muito acanhada, têm sido apresentados em algumas escolas e que poderão ser incluídos nas aulas. São eles: badminton, hóquei, rugby, frisbee, frescobol, punhobol e *slickline*.

Utilização de materiais

Sabe-se que muitas escolas têm dificuldades em relação aos materiais para serem utilizados nas aulas de Educação Física. A redução destes materiais não deverá ser um problema para que se possa elaborar uma boa aula. Utilizar muito material não é garantia de que a aula alcançará seus objetivos e de que todos alunos irão aproveitá-la. Dependendo da turma (alunos agitados e ainda em processo de respeito aos limites), muita quantidade de materiais disponíveis na quadra pode acarretar problemas para a condução da aula.

Algumas dicas para qualificar as aulas de uma escola que tenha material reduzido:

- Pode-se utilizar vários tipos de bolas em um mesmo exercício (fazem parte da sessão de aula).

- A exploração desta variedade de bolas irá enriquecer o aparato motor dos alunos.
- De acordo com a necessidade, o professor pode fazer uso de materiais alternativos, tais como bolas de meia, balões, bastões de cabo de vassoura, cordas, garrafas de refrigerante no lugar de cones.
- Em muitas atividades esportivas recreativas, utiliza-se apenas uma bola.
- Pode-se utilizar os jogos condicionados como estratégia de ensino-aprendizagem dos esportes, pois, com uma ou duas bolas, desenvolve-se o conhecimento técnico-tático. Neste método, podem também ser modificadas algumas regras, como reduzir ou aumentar o número de participantes e até alterar o tamanho do campo de jogo, entre tantas outras condições que podem ser alteradas.

Desenvolver a interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, como aponta Raynaut (2011), pressupõe uma relação íntima de diferentes áreas, procurando compreender a complexidade do objeto de estudo, utilizando-se de saberes diversos e do intercâmbio entre eles. Nessa perspectiva, a Educação Física desempenha um papel de relevante importância na vida escolar da criança, visto que pode realizar a mediação entre a prática e o processo de aprendizagem, utilizando o corpo como instrumento de construção real do conhecimento.

Isto é possível ao se usar, por exemplo, a geografia, quando se mencionam as perspectivas de nosso esquema corporal, da lateralidade, da estruturação espacial, da orientação temporal e da pré-escrita, que são fundamentais para a aprendizagem. E mais fascinante se torna a atividade se, de maneira bem dosada, se debater com os alunos como isto está por trás do que eles estão fazendo com os colegas.

A Educação Física necessita da lateralidade para o domínio das leituras espaciais do campo ou da quadra onde se desenvolvem os jogos. A autonomia sobre o espaço do jogo, articulando o olhar aos movimentos, e a antecipação da jogada, são exemplos de aplicação da lateralidade. A geografia, por sua vez, necessita da lateralidade para propor a leitura do mapa. O mapa é uma síntese do espaço, é um texto que se deve ler de modo competente e consciente. O leitor do mapa o lê de maneira espelhada; fica de frente para o mapa e lê os elementos que estão à sua frente; sendo, assim, preciso pensar de forma reversível para poder entender a orientação pro-

posta. Imagine um leitor lendo o mapa do mundo, interpretando a localização do continente africano em relação ao Brasil. Ao localizar o Brasil em relação à África, observando o mapa, a África ficará à direita do leitor, ou seja, a leste do Brasil; do ponto de vista do africano que está de frente para o leitor, o leste ficará à sua esquerda. Assim, a consciência do eixo de lateralidade é muito importante para o entendimento do mapa.

Da mesma forma, é possível desenvolver atividades que trabalhem integradamente a Educação Física com Matemática, linguagem, escrita, Filosofia, Biologia, saúde e qualidade de vida, entre vários outros componentes curriculares.

Princípios como os de interdisciplinaridade e diversidade aplicam-se na construção dos processos de ensino-aprendizagem e orientam a escolha de objetivos e conteúdos, com vistas a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal e os sujeitos da aprendizagem. O objetivo é legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

Reflexões finais e desafios

Como pôde ser observado neste texto, o esporte da escola pode ser uma ferramenta educativa de enorme magnitude, mas dependerá dos profissionais que nela estejam inseridos. No meio acadêmico, são temas recorrentes as discussões que envolvem o esporte com foco no rendimento x esporte com o foco na formação, na educação para saúde, na sociabilização, na inclusão, na participação de todos.

O esporte atualmente ensinado na escola é, na maioria dos casos, ou de caráter competitivo, ou de extremo descaso (por exemplo, quando o professor apenas divide as equipes e dá uma bola para que os alunos joguem). As experiências têm demonstrado que é possível construir, ao longo de todos os anos escolares, uma proposta pedagógica que, além de desenvolver no aluno os aspectos específicos do esporte escolar, também colaborem com seu crescimento como ser humano.

É na aula, esse espaço fundamental, que se tem grande chance de trabalhar tais conteúdos e conceitos com todos os alunos, discutindo seu teor regimental, analisando suas possibilidades e identificando as diferenças.

Ao finalizar, não se pode deixar de salientar a necessidade de que os Cursos de Educação Física, como formadores de professores, devem de-

envolver, em seu projeto político pedagógico, uma proposta de ementas que discutam os esportes com uma visão mais complexa e ampla, fazendo com que os alunos, desde cedo, experimentem a prática educativa em diferentes ambientes, tais como: com indivíduos de terceira idade, com jovens portadores de necessidades especiais, com crianças em vulnerabilidade social, como lazer, em associações de bairro, em projetos sociais, dentro das escolas, entre outros.

Por outro lado, faz-se oportuno destacar a iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ao introduzir o Pibid como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Este Programa possibilita a inserção dos acadêmicos no contexto das escolas, contribuindo sobremaneira para a articulação entre teoria e prática. Tal contexto busca a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, tão necessária à formação dos futuros professores.

Referências

- DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. *Revista Movimento*, Porto Alegre, n. 8, p. 19-27, 1998.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 1995.
- RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimento. In: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011.
- VARGAS NETO, F. X.; VOSER, R. C. *A criança e o esporte: perspectiva lúdica*. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- VOSER, R. C. *Iniciação ao Futsal: abordagem recreativa*. Canoas: Ed. Ulbra, 1999.
- VOSER, R. C.; GIUSTI, J. G. *Futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- VOSER, R. C.; GIUSTI, J. G. M. O futsal e suas múltiplas possibilidades como ferramenta de aprendizagem. *Revista Pátio Fundamental*, Porto Alegre, n. 75, ago. 2015. Disponível em: <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11792/o-futsal-e-suas-multiplas-possibilidades-como-ferramenta-de-aprendizagem.aspx>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid-UFRGS¹

Roselane Zordan Costella²

Andrea Hofstaetter³

Ingrid Nancy Sturm⁴

Luciane Uberti⁵

A crise no ensino escolar se manifesta de muitas maneiras, e sua origem pode ser justificada pela complexidade das atuais demandas no campo educacional. Dentre essas demandas, encontramos a perspectiva do trabalho interdisciplinar, necessário para a formação de professores do Ensino Básico, visando superar a fragmentação curricular das licenciaturas proporcionada por nossa forte tradição disciplinar.

O Pibid-UFRGS tem se comprometido com propostas e atividades que buscam atuar numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, que permitam estabelecer relações produtivas entre as áreas atendidas pelos seus 19 sub-projetos. Com isso, visamos atuar na formação de professores para o Ensino Básico destacando a necessidade de integração de saberes. Apresentamos, aqui, uma análise do desenvolvimento de atividades interdisciplinares que foram realizadas no ano de 2015, seguida de uma reflexão sobre a necessidade e a urgência de entendermos como podemos construir conhecimentos interdisciplinares.

Um dos objetivos de nosso projeto atual é inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

¹ Este texto é de Comunicação apresentada no 1º Seminário do PIBID, PARFOR e ENALIC da Região Sul, realizado de 7 a 9 de dezembro de 2015, em Lages, SC. Encontra-se publicado nos Anais do evento, com acesso pelo endereço: <http://www.even3.com.br/anais/pibidsul>.

² Coordenadora Institucional do Pibid-UFRGS e professora do DEC-FACED-UFRGS.

³ Coordenadora de Gestão do Pibid-UFRGS e professora do Instituto de Artes, UFRGS.

⁴ Coordenadora de Gestão do Pibid-UFRGS e professora do Instituto de Letras, UFRGS.

⁵ Coordenadora de Gestão do Pibid-UFRGS e professora do DEC-FACED-UFRGS.

práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e que vêm sendo trabalhadas na pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento específicas.

Destaca-se a intenção, em relação ao trabalho interdisciplinar, de interferir em processos de aprendizagem, entendendo-se que esta forma de atuação deverá ajudar estudantes da educação básica a superarem dificuldades na construção e articulação de conhecimentos. Compreende-se que, no trabalho interdisciplinar, será possível ao aprendiz articular saberes e conceitos, buscar a resolução de problemas que atravessam diversas áreas e compreender mais amplamente questões que perpassam a vida cotidiana e são abordadas pelos conteúdos disciplinares de diferentes modos.

Contamos, em nosso projeto, que abarca o período de 2014 a 2017, com dois subprojetos interdisciplinares: um deles com a colaboração entre professores e estudantes das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Letras, e outro, com a colaboração entre professores e estudantes da Pedagogia e da Licenciatura em Artes Visuais. Nesses subprojetos, o trabalho pauta-se pela ideia de que existem determinados conceitos que “transitam” por todas as disciplinas escolares e de que existem problemas que surgem no contexto de diversas disciplinas, mas que nenhuma consegue abordar integralmente somente a partir de seu campo de estudos.

Além dos dois subprojetos interdisciplinares mencionados, formamos grupos de trabalho, na integração entre diferentes subprojetos, que elaboraram e estão buscando formas de executar, nas escolas em que atuam, quatro grandes projetos criados com o fim de estimular a interdisciplinaridade. Estes quatro projetos têm como tema: Alteridade, ética e estética (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança); Territórios negros (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Matemática e Interdisciplinar-Sede); Sustentabilidade (Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Interdisciplinar Vale e Química) e Projeto Navegando pelo Arroio Dilúvio (Educação Física, Geografia, História, Biologia e Física).

Por fim, para refletir e fundamentar nossas ações, criamos um grupo de estudos que aborda o tema da interdisciplinaridade a partir da contribuição de diferentes autores e também pela análise de orientações que regem o sistema de ensino nacional e sua avaliação.

O papel do Pibid na formação inicial de professores

A Educação Básica compreende um momento em que o aluno reconhece e age sobre os conteúdos e conceitos de todas as áreas do conhecimento. O básico representa o sólido, a oportunidade de acesso ao todo, respeitando as particularidades e complexidades de cada etapa de aprendizagem. A partir do básico, os processos se afunilam para o específico, os conhecimentos universitários. O conjunto de reflexões e práticas realizadas na escola básica deve estar voltado para a transformação da forma de pensar, refletir e agir dos alunos.

Quando se fala em educação, lembra-se de escola, lugar de conhecimento e diferenças. A escola reconhece os conceitos que, por sua vez, são resultantes das realidades do espaço. E, assim como a sociedade na qual está inserida, não tem verdades absolutas. Pelo contrário, seu papel é falsear verdades, ela serve para instigar os alunos à busca constante do conhecer para entender as certezas passageiras.

Conforme Candau, “[...] as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos seus sujeitos e atores” (2008, p. 14). Nesse sentido, os professores que fazem parte do cenário da escola necessitam compreender que o seu trabalho deve estar voltado muito mais para a pluralidade dos alunos e acontecimentos relacionais que para o próprio conteúdo específico do seu componente curricular.

Desenvolver um aluno reflexivo e diferente é uma tarefa desafiadora para o professor da Educação Básica. Tarefa esta de que muitas universidades, ao formar este professor, não conseguem dar conta em função das suas estruturas curriculares fragmentadas, que deixam no esquecimento a concepção do entendimento dos processos do conhecimento. Temos o ensino de excelência dos conteúdos específicos, porém falhamos na formação de um professor que realmente entenda de processos e relações, que dará conta de um aluno cidadão e humanizado, de uma escola plural num contexto de acontecimentos complexos.

Neste contexto, o Pibid reafirma a sua importância, propõe a entrada dos licenciandos nas escolas de forma intensa e contínua para que possam compreender com mais significado como os alunos desenvolvem suas capacidades. Os pibidianos vivenciam diferentes situações que os levam a refletir sobre o significado do conhecimento. O licenciando passa por momentos de tensão na relação de quem ensina e de quem aprende, circula

por um espaço que não é nem a escola nem a universidade, um espaço íntimo de aprendizagem que se configura na mescla entre o aprender acadêmico e a proposta de construir o conhecimento a partir do outro.

A formação de professores está cada vez mais fragilizada, não somente pelas estruturas das licenciaturas, mas pelo contexto socioespacial onde estamos inseridos. Formar professores hoje para uma sociedade que não valoriza a educação, que não facilita o estranhamento e que não se propõe, em sua efêmera liquidez, à desnaturalização dos fenômenos, parece ser, além de um desafio, uma tarefa árdua.

O cenário compreendido pelos alunos nem sempre é o cenário criado e pretendido pelo professor; são os mesmos atuantes, porém existem distâncias entre quem ensina e quem aprende. Aprender e ensinar são processos que exigem cumplicidade. A cumplicidade requer colocar-se no lugar de, para entender o que o outro possa estar sentindo ou o que possa estar lhe faltando. Ensinar requer cuidado e acompanhamento, pois aprender é um processo complexo e distinto. Nem sempre o professor ensina a quem precisa aprender, muitas vezes o professor ensina a ele mesmo, repetindo constantemente o que sabe, para garantir que tudo o que sabe foi “passado”, sem se dar conta de que o aluno não é um recipiente por onde passam conteúdos, não é um depósito onde se amontoam informações (COSTELLA, 2012, p. 78).

O professor precisa ser capaz de ler o seu aluno; essa leitura permite o reconhecimento do processo da aprendizagem, parte fundamental para a eficiência da *construção* do conhecimento, assumindo-se como “um pesquisador do pensamento do seu aluno” (BECKER; MARQUES, 2007, p. 30).

A ação do aluno junto a essa contínua pesquisa do saber é conotada na vontade do aprender. Se aprender é uma ação inesgotável, o ensinar é uma ação contínua. O aluno, nessa pesquisa, parte de uma verdade provisória, pois, conforme Morin, “[...] não existe um observador puro e nem um saber absoluto” (1982, p. 118). A verdade provisória busca, na ampliação conceitual, um horizonte que tem como limite a capacidade ilimitada da busca.

O Pibid, além de propor o encontro do licenciando acadêmico e do licenciando professor aprendiz, oportuniza o registro, a autoria de seus planejamentos e execuções. O pibidiano pesquisa, sim, pesquisa permanentemente seu aluno, e essa pesquisa se reverte em qualidade profissional. A pesquisa das e nas licenciaturas é voltada para o entendimento do aluno, dos processos de aprendizagem e de suas possibilidades de crescimento.

Assim, compreender os processos de aprendizagem, entender a educação como um caminho para ampliação da consciência, bem como acre-

ditar na invenção, é ousar. E a ousadia nasce do desafio. O pibidiano ousa constantemente porque é desafiado na sua essência, desde a necessidade de conhecer e integrar-se à escola até construir e aplicar o novo, no conjunto das experiências.

Além de todos esses desafios que superam o conhecimento acadêmico, o Pibid apresenta uma oportunidade de trabalho interdisciplinar, estuda e aplica possibilidades do aluno compreender os conceitos em suas relações e não de forma compartimentada.

Quando Morin trabalha em seus textos a capacidade ou incapacidade de juntar os diferentes conhecimentos para interagir com o meio de forma consciente, ou para resolver problemas que possam aparecer, ele retoma o fato de que a redução ou a simplificação ameaçam o desenvolvimento de seres pensantes e reflexivos, pois, segundo ele: “A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofiada disposição mental natural de contextualizar e de globalizar” (MORIN, 2011, p. 39).

O Pibid-UFRGS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, implementado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, em diferentes instituições de nível superior do país, constitui-se como um programa de governo que pretende adquirir dimensões de política pública do estado brasileiro. O Pibid pode ser compreendido, entre outras formas, como um programa de formação e qualificação profissional, de valorização das licenciaturas; um programa que insere o licenciando nas escolas de Educação Básica desde o início do curso e que incentiva sua permanência depois de formado; um programa que desenvolve ações didático-pedagógicas das mais diversas nas escolas e que, necessariamente, requer a tão almejada parceria entre universidade e escola.

Qualificando a formação do licenciando

O Pibid tem sido desenvolvido na UFRGS desde o primeiro Edital, lançado em 2007 e efetivamente implementado em 2009. Inicialmente, contou com três subprojetos, depois com mais 12. Finalizou o ano de 2013 com 19 subprojetos, em dois Editais, de 2009 e de 2011. Atualmente conta com 19 subprojetos, sendo dois interdisciplinares, sustentado pelo trabalho

de 337 bolsistas de Iniciação à Docência, 32 coordenadores de área, 58 supervisores da escola pública. O projeto está inserido em 25 escolas públicas de Porto Alegre e atinge mais de 20.000 alunos, direta e indiretamente.

Desde a implementação do Pibid na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qualificação da formação do licenciando pode ser percebida, bem como a intervenção profícua na escola pública, impactando, positiva e reciprocamente, no cotidiano escolar e na formação docente. É bastante visível a produtividade das experiências possibilitadas aos bolsistas de graduação em licenciatura. A maior parte dos alunos destaca como aspectos positivos do Pibid o contato com a escola, a experiência prática da docência, a possibilidade de compartilhar experiências docentes, a descentração do ponto de vista próprio, além da melhora na compreensão teórica e na escrita acadêmica. Tais características são também destacadas pelos professores das diferentes áreas na Universidade (RELATÓRIO, 2013).

O Pibid-UFRGS atua em diferentes instituições de Educação Básica da rede pública estadual de Porto Alegre e de uma instituição federal, o Colégio de Aplicação da universidade. As escolas foram escolhidas pela análise do contexto social, com o objetivo de que os alunos encontrassem realidades distintas para a experiência docente. Estão contempladas desde escolas com baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com infraestrutura precária, espaços insuficientes e com falta de professores, até escolas com grande infraestrutura e que apresentam propostas pedagógicas consistentes e inovadoras. Dos efeitos provocados na escola pública, alguns subprojetos perceberam a minimização dos conflitos disciplinares e um gradativo aumento do interesse dos alunos diante das temáticas desenvolvidas. Também se observou que as professoras criaram novas estratégias de abordagem de conteúdos, inspiradas no trabalho do Pibid, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas com a colaboração dos alunos. Observou-se a experimentação de novas metodologias em sala de aula, uma modificação positiva na relação entre professores e alunos e uma conexão entre os saberes escolares e o contexto sociocultural dos alunos.

Em algumas instituições que trabalham com adolescentes no Ensino Médio, a motivação para a frequência às aulas é um excelente demonstrativo de impactos positivos. Percebe-se, junto a isso, um interesse crescente pela presença do Programa nas escolas públicas. Pelo relato de supervisoras e de bolsistas, os alunos das escolas vêm se envolvendo gradativamente

com as ações do Pibid, as manifestações são de curiosidade, vontade de participar das atividades que têm a presença dos bolsistas de iniciação à docência, ocasionando uma maior predisposição ao aprendizado (COSTELLA et al., 2014).

Além disso, as produções intelectuais e acadêmicas apresentam resultados bastante importantes para o campo da Educação e para a formação inicial de professores. Bolsistas da licenciatura, coordenadores de área e supervisores de escola fortalecem seu trabalho com a participação em eventos na área da educação e inúmeras publicações referentes ao trabalho desenvolvido. Do estudo que temos sobre os egressos (considerando a implementação em 2009), alguns procuraram continuidade na pós-graduação em nível de especialização e de mestrado.

Investindo na produção intelectual

A produção acadêmica e intelectual do Pibid-UFRGS tem sido uma importante estratégia para socialização das experiências desenvolvidas no projeto. Desde a implementação do Programa na Universidade, a coordenação organizou publicações com a finalidade de relatar o trabalho desenvolvido nos subprojetos. São oito livros num primeiro conjunto de publicações, seguido de nove produções intituladas Cadernos Pedagógicos, os quais têm o propósito de subsidiar a prática docente nas escolas e, mais recentemente, dois livros teórico-práticos que contam com a contribuição de vários subprojetos e mais cinco livros produzidos especificamente pelas áreas de conhecimento. Mais de 300 trabalhos foram apresentados e/ou publicados em eventos nos últimos dois anos, considerando-se resumos, artigos completos, livros e apresentações artísticas e culturais.

A Formação Continuada, como proposta de contrapartida da Universidade junto à Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, pretende fortalecer a formação docente junto aos professores da rede e divulgar o Programa na comunidade. Foram realizadas várias formações nos últimos anos, como nas áreas de Ciências Sociais, Música, História e Artes Visuais. A equipe de gestão do Pibid-UFRGS mantém reuniões periódicas nas escolas parceiras, as quais, além de contar com a presença dos supervisores, contam com a participação da direção, docentes interessados e demais membros da comunidade escolar. É na tentativa de compartilhar e socializar as aprendizagens entre docentes da Universidade e docentes da Educação Básica que realizamos estas trocas, na tentativa de tornar cada vez mais

capilar e institucionalizado o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência nas escolas públicas (UBERTI, 2015).

Articulando projetos interdisciplinares

Com o objetivo de exercitar o trabalho interdisciplinar desde a iniciação à docência, considerando-se este momento como crucial na formação do futuro professor, foram formados grupos de trabalho que elaboraram e estão buscando formas de executar, nas escolas em que atuam, quatro grandes projetos interdisciplinares. Estes quatro projetos integram subprojetos de áreas diferentes ou próximas, dentre os 19 participantes do Pibid-UFRGS. Os temas dos projetos e as disciplinas envolvidas em cada um são: Alteridade, ética e estética (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança); Territórios negros (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Matemática e Interdisciplinar-Sede); Sustentabilidade (Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Interdisciplinar Vale e Química) e Projeto Navegando pelo Arroio Dilúvio (Educação Física, Geografia, História, Biologia e Física).

O processo de elaboração destes projetos envolveu os coordenadores de cada subprojeto, inicialmente, juntamente com os coordenadores de gestão educacional. Cada grupo elaborou ideias iniciais, que foram sendo discutidas e apresentadas ao grande grupo de coordenadores, em alguns momentos, para depois serem reelaborados com vistas à sua execução e inserção em escolas participantes. O passo seguinte foi a apresentação e discussão das propostas com os bolsistas licenciandos, com o fim de aprimorar as ideias e planejar sua execução para a realidade específica dos contextos em que poderiam ser trabalhados, incluindo os supervisores das escolas visadas na discussão e finalização dos planejamentos.

A escolha das escolas para execução dos projetos depende de como os bolsistas e supervisores, que estão em contato mais direto com os estudantes das escolas campo, entendem que a realização das propostas se insere na realidade das escolas em que atuam – e sobre qual projeto atende melhor a realidade de qual escola. Este processo ainda está em fase de encaminhamentos.

Entende-se que a execução dos projetos vá ocorrer de forma a adaptar-se a cada contexto escolar, com a inclusão de aspectos que dela fazem parte. Também dependerá de quais disciplinas e professores das escolas participantes farão parte da proposta. Pretende-se apresentar as propostas ao grupo de docentes e gestores das escolas visadas para que aqueles que

quiserem se integrar à proposta participem de forma ativa. E esta participação acarretará alterações e adaptações das ideias iniciais. Os projetos são propostas abertas à participação, e a flexibilidade é um atributo que consideramos indispensável no trabalho interdisciplinar.

Os temas dos projetos abarcam as disciplinas diretamente envolvidas em cada grupo, mas se abrem também a novas participações, de interesse de outras disciplinas. Com sua execução nas escolas, tem-se a intenção de exercitar o trabalho interdisciplinar de forma a suscitar o surgimento de outras propostas a partir dos interesses de cada escola. Pretende-se que a experimentação, na execução de uma proposta interdisciplinar a partir dos subprojetos do Pibid, faça surgir novas ideias e motivações para trocas e planejamentos conjuntos a partir desta experiência, futuramente.

Uma iniciativa que surgiu no projeto Pibid-UFRGS, a partir da demanda de elaboração dos projetos interdisciplinares, foi a criação de um grupo de estudos sobre a temática da interdisciplinaridade. Nesta discussão, contamos com a experiência de coordenadores e professores ligados aos dois subprojetos interdisciplinares já existentes. Julgamos necessário e pertinente entender melhor o próprio conceito de interdisciplinaridade, para nos situarmos neste campo referencial, buscando nossa própria forma de compreender os conceitos relativos a esta problemática. De acordo com Olga Pombo,

Falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil. Em boa verdade, quase impossível. Há uma dificuldade inicial – que faz todo o sentido ser colocada – e que tem a ver com o facto de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade. Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito (POMBO, 2008, p. 1, 2).

Esta autora discorre sobre o entendimento do conceito de interdisciplinaridade em vários contextos históricos, tensionando e distendendo possibilidades de compreensão dos diversos discursos que o constroem, entre o científico, o técnico, o antropológico, o ecológico e outros, propondo uma atenção mais demorada ao que Gilbert Durant chama de poética da interdisciplinaridade. Para este autor, os grandes criadores foram e são aqueles que escaparam do esquema da especialização e propuseram uma espécie de inversão da lógica dominante no sistema investigativo científico ocidental. Diz ele que,

Se virmos com atenção, os grandes criadores científicos eram homens que tinham uma formação pluridisciplinar, homens que tinham, na sua origem,

não o trabalho no interior da sua especialização, mas justamente a possibilidade de atravessar diferentes disciplinas, de cruzar diversas linguagens e diversas culturas (POMBO, 2008, p. 13).

A partir desta perspectiva, Durant aponta para a necessidade de inovação nas escolas e universidades, discorrendo sobre três determinações que a poética da interdisciplinaridade dispõe: a fecundação recíproca das disciplinas, o aprofundamento da realidade cognoscível e a constituição de novos objetos de conhecimento.

Para concluir

No trabalho com os quatro grandes projetos interdisciplinares e no incentivo a iniciativas de trabalho interdisciplinar em cada uma das escolas atendidas pelos subprojetos do Pibid-UFRGS, pautamo-nos pela inovação de nossas práticas, de forma reflexiva e problematizadora, entendendo que precisamos construir junto com a escola possibilidades de alargamento para a construção de conhecimentos – a partir das disciplinas, mas principalmente no diálogo entre elas, já que o que se verifica é que a interdisciplinaridade está nos objetos de estudo e na complexidade de relações que os sujeitos estabelecem entre os objetos e campos de saber.

Embora tenhamos a clareza de que no campo da formação de professores não há terreno neutro ou plácido, podemos divisar nas discussões atuais, mobilizadas pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica) e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pelo menos dois importantes pontos de convergência, quais sejam: a proeminência da relação teoria-prática e o avanço da perspectiva do trabalho interdisciplinar.

De nossa parte, queremos reafirmar que a experiência com a interdisciplinaridade no Pibid-UFRGS, mesmo que ainda seja incipiente, já deu mostra do seu potencial e do seu alcance. A partir de nossa breve, mas significativa vivência, pudemos perceber que o trabalho coletivo e interdisciplinar, marcado pelo compromisso com uma docência educativa e profundamente atenta à formação pedagógica, não exclui a formação teórica de qualidade e necessária para que a educação e seus sujeitos possam, afinal, atingir a plenitude de suas ações no mundo.

Referências

- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. *Rev. Traj. Mult. Ed. esp.*, XVI Fórum Internacional de Educação, ano 3, n. 7, ago. 2012.
- COSTELLA, R. Z.; UBERTI, L.; HOFSTAETER, A.; STURM, I. *O PIBID na formação do licenciando da UFRGS*. Projeto de Pesquisa, Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. *A ciência com consciência*. Lisboa: Europa América, 1982.
- POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1º semestre de 2008.
- RELATÓRIO PIBID-UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- UBERTI, L. Experimentar-pensar-produzir a docência no PIBID-UFRGS. In: COSTELLA, R. Z.; UBERTI, L.; HOFSTAETER, A.; STURM, I. (Orgs.). *Iniciação à Docência: Reflexões Interdisciplinares*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 221-230.

Aconteceu na sala de aula: uma experiência integrada de investigação em Artes Visuais e Sociologia articulando o processo criativo e a pesquisa no Ensino Médio

Ivete Fatima Stempkowski¹

Sandra Olinda Matos²

Introdução

No final de 2011, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação (SEC), estabeleceu um novo modelo de Ensino Médio para todas as escolas estaduais do Estado, denominado Ensino Médio Politécnico. Uma das principais mudanças foi a introdução de uma atividade orientada denominada Seminário Integrado, que inclui no currículo a pesquisa científica, com o objetivo de integrar todas as áreas do conhecimento, através de uma atuação interdisciplinar dos professores.

Foi no espaço do Seminário Integrado que ocorreu a ação interdisciplinar focalizada neste artigo, também de forma integrada, pelas professoras dos componentes Artes e Sociologia.

A ideia inicial de atuação interdisciplinar surgiu no ano de 2014, quando a professora de Artes Visuais – Sandra Olinda Matos – seguindo as diretrizes da escola, e através das reflexões ocorridas pelas ações do Programa do Pacto Pelo Ensino Médio – sugeriu aos alunos do primeiro ano que elaborassem uma intervenção artística a partir do tema de pesquisa de Seminário Integrado.

¹ Professora de Sociologia no Ensino Médio. Formada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Ciências Sociais com enfoque em “Organizações e Sociedade”. Supervisora do PIBID Interdisciplinar do Vale UFRGS.

² Professora de Artes Visuais no Ensino Médio. Formada em Licenciatura (2001) e Bacharelado (2002) em Artes Plásticas UFRGS. Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos (2009) UFRGS. Supervisora do PIBID Artes Visuais UFRGS.

Como a atividade foi relativamente bem-sucedida e a elaboração da intervenção artística representou um importante espaço de reflexão sobre a própria pesquisa, foi definida a realização de uma nova experiência em 2015, desta vez integrando dois componentes, Artes Visuais e Sociologia.

Nas aulas de Seminário Integrado, a professora de Sociologia – Ivete Fatima Stempkowski – orientou os alunos no desenvolvimento de uma pesquisa, começando pela escolha do tema, a definição da questão de pesquisa e, na sequência, enfatizando os aspectos metodológicos. Nas aulas de Artes a professora Matos abordou processos de desenvolvimento de Livro de Artista. Também ocorreram diversas aulas em que Matos e Stempkowski trabalharam com os alunos simultaneamente e de forma integrada.

Nas aulas realizadas em conjunto, as professoras trabalharam com os alunos a tradução dos temas escolhidos, já especificados como um problema de pesquisa, para a criação de um livro de artista. Nesse espaço, muitas coisas foram discutidas: os materiais que seriam utilizados, os formatos ou texturas que poderiam expressar o tema de cada grupo, bem como o aspecto que deveria ser destacado na criação do livro e que pudesse vir a representar os aspectos fundamentais da pesquisa.

O trabalho final realizado pelos grupos de alunos foi apresentado na mostra de trabalhos do seminário aberta à comunidade escolar como uma atividade de final de ano, ocorrida em 15 de dezembro de 2015.

A professora Stempkowski, a partir do trabalho integrado, fez uma reflexão sobre a relevância da pesquisa para as Ciências Sociais, enfatizando também a importância para todas as ciências. A pesquisa é a própria forma de desenvolvimento do conhecimento científico e o acesso à pesquisa é necessário para que os alunos ultrapassem as explicações do senso comum.

O trabalho realizado de forma integrada mostrou a importância do ensino da ciência em articulação ao ensino da arte para uma aprendizagem significativa dos alunos, tal como este texto procura mostrar.

1. Experiência integrada de investigação em Artes Visuais e Sociologia

O contexto essencial, que não deve ser esquecido ou relegado, é o do homem. Todos os acontecimentos, tudo o que nos possa afetar e o que possamos querer saber, têm em comum o homem e a cultura humana. Estão ligados a partir do homem, através do homem, em relação ao homem. Estão ligados no vivenciar a vida que é global e não especializado (OSTROWER, 2008, p. 38).

No exercício de minha atividade docente como professora de Artes Visuais de uma escola de ensino médio da rede pública estadual, vejo a necessidade de buscar experiências que possam conduzir ao enfrentamento dos desafios que têm se apresentado no campo da educação na atualidade.

Entre os desafios se apresenta a proposta de que, para superar dificuldades atuais no ensino visando o aprendizado dos alunos, seria necessária a busca pelo planejamento em conjunto entre professores de diferentes áreas com o objetivo de construir propostas interdisciplinares; atentando também que estas propostas qualifiquem e promovam a especificidade de cada componente. Na atualidade, apesar de se detectar essa necessidade na escola, ainda não se tem o espaço e o tempo que possibilite efetivar ações que nos levem nessa direção. A escola tem uma formatação de horários fechados em disciplinas ou componentes, que, muitas vezes, estão organizados aleatoriamente no currículo.

Há mais ou menos quatro anos estamos tentando dar conta da inserção de um novo espaço curricular que poderá levar a essas aproximações para o exercício de projetos e planejamentos interdisciplinares: o espaço trazido pela inclusão de Seminário Integrado nas escolas de ensino médio neste estado. Espaço este que nós professoras estamos buscando utilizar como oportunidade de ensino-aprendizagem da pesquisa, além de nos fazer repensar o lugar da disciplina que lecionamos buscando qualificá-la e situá-la neste processo.

2. Articulando o processo criativo e a pesquisa no Ensino Médio

Existem, na faixa de mediação significativa entre nosso mundo interno e externo, outras linguagens além das verbais. Diríamos que, ao simbolizarem, as palavras caracterizam uma via conceitual. Essencialmente, porém, no cerne da criação está nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, isto é, através de FORMAS (OSTROWER, 2008, p. 24).

A área das linguagens, no último trimestre do ano letivo do terceiro ano do Ensino Médio, tem como objetivo propiciar junto aos alunos exercícios de criação de textos que resultem de análises e deduções dos próprios alunos a respeito dos objetos estudados. Está previsto um trabalho em que sejam elaboradas apresentações criativas em textos e em expressões artísticas, a partir dos diversos assuntos e/ou temas tratados nos seus componentes.

Um dos assuntos abordados em 2015 em Artes Visuais, com o terceiro ano, foi o Livro de Artista, e a finalidade dessa abordagem foi viabilizar uma oficina de criação com este meio de expressão. Vemos o Livro de Artista como um excelente instrumento para o desenvolvimento do trabalho criativo dos alunos, pois traz a possibilidade de uso e de novas experimentações de técnicas expressivas já trabalhadas em oficinas. Além disso, é possível, simultaneamente, trazer os conceitos e a contextualização deste objeto presente na arte contemporânea.

O Livro de Artista amplia a ideia de livro, como explica o artista Marcelo Terça Nada! (2000), trazendo uma definição (entre as diversas que existem) que se encaixa com as noções que foram colocadas para os estudantes nesse projeto:

Os livros-objeto não se prendem a padrões de forma ou funcionalidade, extrapolam o conceito *livro* rompendo as fronteiras comumente atribuídas aos livros de leitura para se assumirem como objetos de arte. São objetos de percepção. Normalmente, são obras raras, muitas vezes únicas, ou com tiragens extremamente reduzidas (MARCELO TERÇA NADA!, 2000).

Além de poder aliar a escrita e as imagens, o processo criativo envolvendo o livro de artista enriquece e promove a dinâmica de valorização da leitura e escrita, e é aí que está o cerne da nossa ação no trabalho com a pesquisa em Seminário Integrado.

O potencial trazido por este meio de expressão vai mais além; possibilita, na sua composição múltipla e em cruzamento, ser utilizado como elemento didático capaz de inovar e contribuir na investigação da pesquisa entre diferentes áreas. Por isso, mostra-se como uma via enriquecedora e plena para a investigação em trabalhos interdisciplinares. E isso é evidenciado na pesquisa de Almeida (2012), e está sendo utilizado como ferramenta didática em projetos educativos em todo o mundo, como a pesquisadora explica:

Enquanto o Livro de Artista se relaciona com as artes visuais, ele tem uma aplicação direta noutras áreas do currículo escolar, facilitando a sua integração. Atividades de elaboração de livros contribuem para a aprendizagem e alfabetização em áreas curriculares tão diversas como nas matemáticas, nas ciências, e nos estudos sociais, e as competências obtidas podem utilizar-se na junção de informação sobre a aprendizagem do estudante neste cruzamento curricular (ALMEIDA, 2012, p. 48).

Como frisado anteriormente, a pesquisa em Seminário Integrado busca desenvolver as escolhas dos alunos em relação a assuntos e temas que lhes são mais urgentes; e ainda se propõe a trazer elementos que serão relevantes para a sociedade.

Para a proposta do trabalho em Artes foi solicitado aos alunos que abordassem de forma criativa o seu processo para a produção de um Livro de Artista para a ampliação do tema de pesquisa escolhido. O objeto Livro de Artista é um objeto rico em possibilidades para a exploração de formas plásticas, além de possibilitar um aprofundamento pedagógico no atendimento das diferentes necessidades e subjetividades dos indivíduos e grupos de pesquisa.

Para esse projeto contamos com a articulação e ajuda do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto de Artes Visuais UFRGS, em que três bolsistas – Aline Letícia Machado, Daniel Trindade e Leonardo Barreiro – coordenados pela professora Umbelina Barreto, colaboraram nos planos de aula para a apresentação e condução do conceito envolvendo a temática de Livro de Artista, como também, da condução da criação e elaboração dos livros dos estudantes a partir dos seus temas de pesquisa.

Para construir a inserção do componente Artes Visuais na proposta buscamos pensar o fazer artístico também como um viés de pesquisa para os diferentes temas, onde o fio condutor pudesse partir também do principal elemento da pesquisa: a questão norteadora.

Elencada a esta questão, estariam as formas de expressá-la em um formato de livro de artista; os objetivos, as hipóteses, dados e conclusão também poderiam estar aí expressos. Foi solicitado durante as orientações do processo de criação que os estudantes listassem os materiais que pudessem “traduzir” seu tema, além de imagens, objetos, letras (tipos), palavras, cores, texturas e formas.

O principal desafio foi buscar a expressão além das palavras, e por vezes através das palavras, as quais quando utilizadas deveriam transcender os seus significados em linguagem poética. O resultado deveria estar pronto para a apresentação final do Seminário Integrado, onde se colocaria também como importante meio de comunicação da pesquisa.

Vários dos temas escolhidos estavam relacionados ao campo da Sociologia que, por suas características plurais, vinculadas ao universo sociocultural ampliaram o entendimento e a apropriação de significados nas Artes Visuais, por parte dos estudantes do ensino médio. Essa pluralidade e identidade que se apresenta no âmbito da cultura facilita o trabalho entre os dois componentes.

Um dos focos, especificamente nas Artes Visuais, foi buscar maneiras dos estudantes entenderem os aspectos ligados a formas de expressão e

comunicação do componente, estudados ao longo do ano (principalmente a articulação entre diferentes linguagens utilizadas na arte contemporânea, realizadas a partir de oficinas; refletidas em conversas a partir de palestras, vídeos, saídas de campo e visitas a exposições na cidade; em 2015 ocorreu a Bienal do Mercosul que utilizou algumas escolas públicas, entre elas a Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, como ampliação do espaço expositivo da mostra).

A principal solicitação feita aos alunos foi a realização de uma investigação sensível e imaginativa dos seus temas de pesquisa, no sentido de buscar novos meios de expressar suas questões. Verificou-se que com isso o estudante ampliou sua investigação em níveis mais profundos obtendo uma maior clareza das escolhas, apropriando-se com mais autonomia do seu tema e do processo de pesquisa.

Pode-se aproximar esta ideia do que Ostrower (2008), define sobre o pensar (construção do conhecimento) na atividade artística, o pensar imaginativo que se dá a partir da 'materialidade' (matérias; formas e formatos e técnicas) que compõe o objeto de arte e sua capacidade de comunicação:

A materialidade não é, portanto, um fato meramente físico mesmo quando sua matéria o é. Permanecendo o modo de ser essencial de um fenômeno e, conseqüentemente, com isso delineando o campo de ação humana, para o homem as materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação. Por meio dessas ordenações o homem se comunica com os outros (OSTROWER, 2008, p. 33).

A autora, afirma que nos processos de criação o indivíduo, através da experimentação e controle da matéria, se descobre e se articula, à medida que com ela se identifica em transferências simbólicas que retornam para si. No exercício de construir seu objeto artístico o estudante se esforça em mostrar sua visão e entendimento do assunto estudado, se apropria de símbolos culturais e os ressignifica.

Castanho (2005), refletindo sobre a função da arte no ensino aprendizagem defende:

A arte é uma atividade humana de valor cognoscitivo pleno. O pensamento plástico, por exemplo, é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade. Assim, a arte não é atividade complementar, acessória, mas um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana. Não é puro eflúvio emocional, pois envolve o ser humano total (CASTANHO, 2005, p. 58).

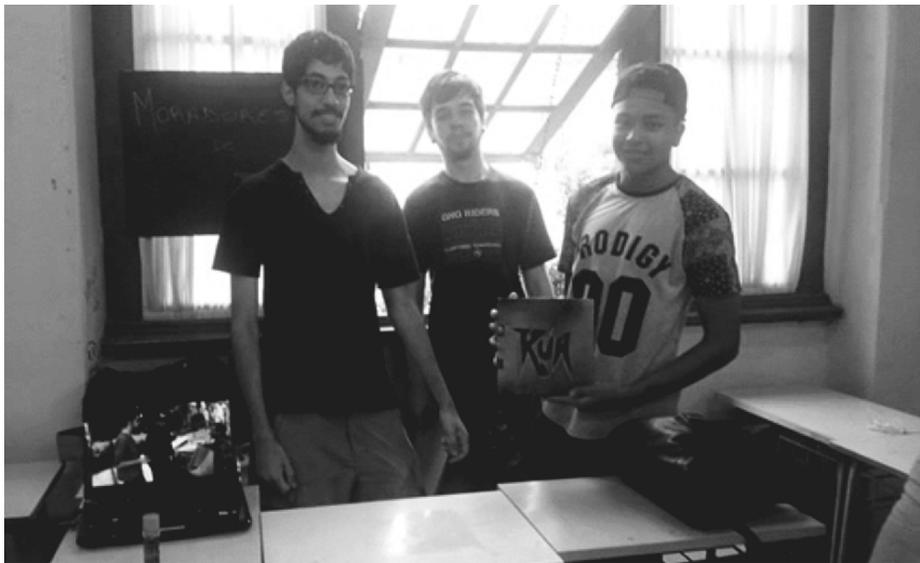
Na apresentação de seu assunto de pesquisa os estudantes tiveram que se expressar em formas coerentes e que denotassem a sequência de

seus caminhos de pesquisa, dentro da lógica do que constitui o Livro de Artista.

Foram criados objetos que expressaram os temas escolhidos e entre esses, dois grupos escolheram o mesmo tema e apresentaram caminhos de desenvolvimento distintos e soluções também muito diferentes.

O tema “moradores de rua” foi desenvolvido por dois grupos. Um dos grupos definiu o Livro de Artista reiterando o próprio formato de livro. A capa foi construída com a palavra “RUA” desenhada como um grafite de rua. A construção das páginas trazia reportagens, desenhos, colagens e também muitos resíduos (lixo), em uma referência à sujeira e ao lixo que, com frequência se acumula nas ruas, fazendo de um morador de rua uma pessoa que se mistura com esses elementos. Os alunos também resolveram deixar páginas vazias para coletar os depoimentos a respeito do tema dos avaliadores e visitantes da exposição.

Imagem 1 – Livro: “Rua”



Fonte: Ivete Fatima Stempkowski, 2015.

Para o mesmo tema, moradores de rua, outro grupo apresentou um livro-objeto caixa, pintado em preto, com uma pequena abertura para se olhar o conteúdo da caixa. A intenção foi mostrar o seu texto a partir do conceito de invisibilidade, pois para se olhar o trabalho realizado tinha que

se “buscar” pelo buraco da caixa, como uma espécie de visor. O texto foi elaborado com imagens de fotografias em preto e branco tiradas pelo grupo, com textos da entrevista que realizaram com um morador de rua. O texto se estruturava em um rolo, dentro da caixa, que se desenrolava para a possibilidade de leitura com uma pequena iluminação.

Dessa forma, o objeto tentava expressar a conclusão do grupo sobre a sua experiência sensível da pesquisa realizada. O grupo constatou a negação do olhar sobre estas pessoas; mas também foram buscar os motivos que levam as pessoas a morar na rua, suas diferentes histórias traumáticas de vida, também indagaram sobre as questões que envolvem a negligência e a indiferença que a sociedade demonstra com os moradores de rua.

O título do livro-objeto foi definido como uma pergunta questionadora em relação ao que, aparentemente, não se quer ver: “Por que você finge que não vê?”

Imagem 2 – Livro-objeto: “*Por que você finge que não vê?*”



Fonte: Aline Letícia Machado, 2015.

Além desses dois Livros de Artista elaborados com a mesma temática, foram construídos outros livros-objetos, livros em formatos de livros comuns; um livro “caderno de notas do Dr. Watson”, com apontamentos

sobre as investigações de Sherlock Holmes, com direito a apresentação de performance por parte do estudante; um livro-objeto com jogos de fichas contendo textos de fanfictions, entre outros temas do universo de interesse dos adolescentes, sendo a maioria temáticas pertencentes às áreas das Ciências Humanas e das Linguagens.

É importante ainda mencionar o espaço das apresentações, que ultrapassa os aspectos da avaliação, pois assemelha-se a uma “feira de artes e ciências”, gerando um espaço dotado de ludicidade e que possibilitou, inclusive, a atuação dos alunos em interpretações variadas.

A avaliação que foi feita na escola sobre os resultados do Projeto foi positiva. E, é significativo mencionar que todos, entre avaliadores convidados e demais professores responsáveis pela atividade, perceberam a importância dos objetos criados pelos estudantes para a apropriação e compreensão dos temas desenvolvidos, trazendo o estranhamento, a surpresa e o encantamento para os participantes.

3. A relevância da pesquisa no Ensino Médio

A pesquisa é importante para todas as disciplinas e todas as áreas do conhecimento. É em virtude da pesquisa que se desenvolve toda uma gama de tecnologias e redes sociais que nos permitem comunicação com o mundo todo, além de novos materiais; as novas formas de produzir ou desenvolver algum produto, novos medicamentos e teorias só são possíveis graças às pesquisas. Ou seja, as ciências não se fazem sem pesquisa, elas são pesquisa, e quando se trata de ensiná-las, não basta falar aos alunos dos resultados das pesquisas dos cientistas, mas de fornecer a eles a chance de pesquisarem também.

Neste sentido, a Sociologia, como ciência que estuda a sociedade, as organizações sociais, as instituições, etc., não poderia deixar de ter a pesquisa como uma chave de acesso à construção desse conhecimento, uma vez que não é possível conhecer as diferentes formas de sociedades e suas organizações sociais, sem pesquisá-las.

A sociedade contemporânea é bastante complexa, por existirem diferentes interesses, ideologias, diferentes grupos sociais, etnias, etc., vivendo, por vezes, num mesmo espaço, numa mesma cidade e gerando os mais variados formatos de conflitos. Para compreendê-los, precisamos da pesquisa, como instrumento metodológico para conhecer essas inúmeras no-

vas realidades e grupos sociais e analisar as suas relações e interações na sociedade.

É no sentido de compreender melhor a nossa sociedade e de promover uma leitura crítica em relação ao que acontece que a Sociologia é importante. Ela é citada como relevante, de acordo com a autora Eleta de Carvalho Freire (2015), no livro 9 do Pacto Nacional Pelo Ensino na Idade Certa, para ser incluída inclusive nos três primeiros anos da alfabetização, pois, para a autora:

A (con)vivência social contemporânea supõe a formação de pessoas críticas, criativas, solidárias, afetivas e, sobretudo, comprometidas com a mudança social. Essas pessoas, só podem ser formadas em meio às práticas educativas que, iniciando no Ciclo de Alfabetização, busquem a formação do ser na sua inteireza (FREIRE, 2015, p. 07).

Como a Sociologia tem por objetivo realizar uma leitura crítica acerca da sociedade e contribuir para que os alunos também façam essa leitura, a sua presença (da Sociologia) seria importante desde as séries iniciais, para que essas habilidades pudessem ser desenvolvidas desde o início da vida escolar. Para Silva e Fonseca (2007):

[...] diríamos que o contexto socioeconômico e político atual sugere que os conhecimentos a serem ensinados sejam originados da cultura, ou melhor, das culturas locais, regionais, nacionais, globais, entre as quais o diálogo seja permanente, possibilitando às crianças as condições para ler e interpretar o mundo a partir de ferramentas representadas pelos conceitos da área das Ciências Humanas (SILVA; FONSECA *apud* FREIRE, 2015, p. 10).

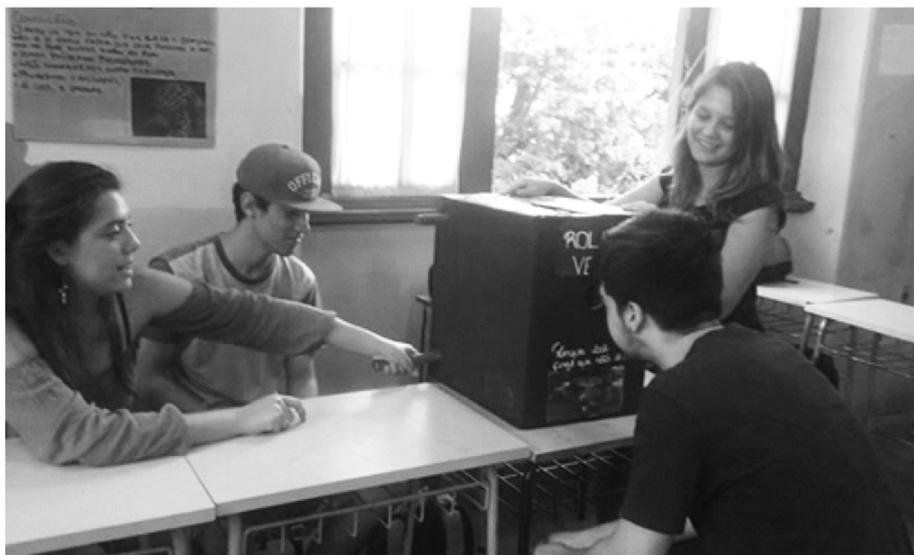
Também as pesquisas realizadas na turma de Seminário Integrado, através da ação interdisciplinar, que integrou Sociologia e o componente de Artes Visuais, mostraram que dois grupos puderam desnaturalizar alguns estereótipos construídos e reproduzidos pela sociedade. Isso aconteceu ao investigar o tema dos moradores de rua, e descobrir as razões que levaram estas pessoas a tal condição sub-humana.

Para realizar a pesquisa os alunos entrevistaram moradores de rua e depois analisaram as suas respostas. Em todos os casos foi algum fator externo à vontade dos indivíduos que os levou a morar na rua, dentre eles, casos-limite de perdas envolvendo familiares de forma violenta, ou, por outro lado, a perda de si pelo vício e a recuperação, como uma ex-viciada que se recuperou e quer sair da rua para cuidar do filho de 4 anos; e ainda casos de solidão e abandono como o homem que perdeu a mãe aos 6 anos e vive na rua desde então e trabalha catando papelão para se manter.

Como vimos, dois grupos realizaram a mesma pesquisa: um deles focou mais na história de vida de um dos moradores e trabalhou o Livro de Artista focalizando a invisibilidade destes seres humanos na sociedade. O outro grupo mostrou como esses moradores sofrem violência física, simplesmente por viverem na rua e acabarem sendo “confundidos” com ladrões ou bandidos. Um outro questionamento que foi levantado pelos alunos foi a negligência do Estado.

A participação relevante da arte articulada com a pesquisa trouxe uma reflexão suscitada aqui pelas Artes Visuais sobre a forma de representação da invisibilidade do tema escolhido: que materiais, que formatos de livros seriam significativos para apresentar esse aspecto da vida, da cidade, em que seres humanos se tornam invisíveis para outros.

Imagem 3 – Livro-objeto: “Por que você finge que não vê?”



Fonte: Ivete Fatima Stempkowski, 2015.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas passam por um aprendizado sensível que se torna mais fácil de ser socializado pelos grupos com toda a escola. É um conhecimento que foi construído a partir dos grupos e que surgiu de reflexões e análises que foram apropriadas de forma significativa sobre os temas de interesse. O Seminário Integrado representou um importante espaço de construção do conhecimento social, comprovando a rele-

vância de trabalhar de modo interdisciplinar e formar os nossos jovens “na sua inteireza”, como disse a autora Eleta (2015).

Outros temas que surgiram na turma e que tiveram as suas pesquisas realizadas foram: sexualidade, violência na juventude, meio ambiente e adoção homoparental, isso, para citar os temas de interesse dos alunos e que refletem conceitos abordados pelas Ciências Sociais.

A possibilidade de aprender a pesquisar (aprender a aprender) e ter a possibilidade de escolher um tema relevante para o conhecimento do aluno, parece vir ao encontro das necessidades de trabalhar o indivíduo como um todo, ou seja, uma formação completa que prepare o jovem para fazer a sua própria leitura de mundo e pensar a sua atuação como cidadão pertencente a um país e integrado com a política de sua sociedade (Formação de Professores do Ensino Médio, p. 34 – *apud* CIAVATTA, p. 85).

No entanto, esta formação não confere com os interesses da globalização econômica, que não se preocupa com a qualidade de formação e nem mesmo com a injustiça que ela mesma possa causar na sociedade. A globalização da desigualdade e da pobreza é evidente e, como professoras nesse período tão difícil em que nos encontramos, queremos formar um jovem que possa ser capaz de atuar politicamente e lutar por melhorias sociais.

A ação interdisciplinar levou os alunos a realizar formas distintas de leitura, interpretação e reflexão, tanto dos temas, quanto da forma sensível e imaginativa para expressá-los, possibilitando algumas análises e sínteses significativas para suas próprias vidas como cidadãos responsáveis. Com isso, a Sociologia ampliou a possibilidade de desconstruir e desnaturalizar saberes advindos do senso comum e as Artes Visuais possibilitaram construir formas criativas de apresentar e significar os resultados através dos Livros de Artista.

Fugindo do formato tradicional de apresentação de trabalhos acadêmicos, com um padrão fixado anteriormente, e possibilitando o encontro de novos padrões, os resultados das pesquisas foram dispostos aos participantes e visitantes da mostra da escola ao serem comunicadas de uma forma artístico-científica, gerando admiração e estranhamento ao trazer novas leituras de temas relevantes para o desenvolvimento de um senso crítico sobre aspectos socioculturais de nossa sociedade.

Considerações finais

Os componentes envolvidos nesta ação, Artes Visuais e Sociologia no espaço de Seminário Integrado, mostraram-se complementares, no sentido de ampliarem e apresentarem diversas possibilidades de reflexão e de comunicação em um processo plural, contando com uma estrutura como a oficina em Artes Visuais, que propiciou novas experiências reflexivas sobre os temas; onde diferentes materiais e técnicas foram disponibilizados; e também onde duas professoras e três orientadores bolsistas formaram um conjunto de contribuições significativas que qualificaram a busca no processo de pesquisa em uma turma de 30 alunos.

O trabalho de 2015 foi uma experiência que tem pretensões de ser reelaborada e retomada em outras propostas, na busca de novas investigações práticas envolvendo planejamentos interdisciplinares de maneira ainda mais ampla e efetiva. E esses são desafios que ultrapassam o espaço das teorias ou formações externas, e dá-se no campo da prática da sala de aula integrando a comunidade da escola e a sua realidade.

Como professoras, nós tentamos também fazer de nossa prática cotidiana uma oportunidade de pesquisa própria, que possa ainda nos surpreender, onde cada uma pode vir a conhecer e atuar com os demais professores de diferentes componentes, sem reduzir seus conteúdos ou mesmo minimizar seus discursos, percebendo a complexidade de indagações que se dá no processo e, também, a possibilidade de respostas que pode proporcionar.

É importante lembrar que também esta oportunidade foi viabilizada ‘pelos’ e ‘para’ os bolsistas do Pibid UFRGS (Artes Visuais) que podemos incluir, integrando-os neste projeto. Os bolsistas fizeram com que o projeto Pibid, neste atual formato, traduzisse para nós, que também somos professoras supervisoras de subprojetos, uma promessa para formação de futuros professores mais qualificados para interagir na conjuntura atual da sociedade.

Ainda lidamos com os limites da ação interdisciplinar, pois trabalhamos temas que não correspondiam aos conhecimentos de formação das disciplinas de Sociologia ou de Artes, e, para tais temas, seria imprescindível o envolvimento de professores das disciplinas correspondentes ou área de referência.

Uma vez que a ação ocorreu em uma turma e que os alunos escolhiam os seus temas, optamos por orientar do ponto de vista metodológico, através da metodologia da pesquisa científica (no Seminário Integrado) e artístico, através do desenvolvimento de um processo de criação de um Livro de

Artista, mesmo quando não cabia a nós (por nossa formação), orientar o tema de pesquisa, como no caso de um grupo que escolheu trabalhar cristais, um tema que não conhecemos o suficiente para saber abordar cientificamente; nesse caso, orientamos os alunos a buscarem ajuda de profissionais das áreas.

Constatamos que para uma próxima ação interdisciplinar, devemos incluir professores de outras áreas, integrando-os ao projeto para ajudar na articulação entre a pesquisa e o processo artístico, bem como, entre a metodologia e a área do tema de pesquisa.

E, para finalizar, acreditamos que a formação do professor é constante e não deve estar ancorada somente na sua prática e suas buscas teóricas, mas também entre seus pares, professores e professoras que atuam ao seu lado, atendendo aos mesmos grupos de estudantes, e que possam dialogar e trocar ideias sobre as diferentes visões, no intuito de desenhar novas estratégias de atuação. E, nesse processo de busca continuada de aprimoramento profissional é importante que os estudantes percebam esta convergência de ideias e proposições em torno da nossa ação pedagógica, mostrando que os discursos didáticos são distintos, mas convergem para que os alunos atinjam a sua autonomia e envolvimento na aprendizagem e busca pelo conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, Inês Leonor Costa. *O Livro de Artista: Um meio de Exploração Criativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa; Faculdade de Belas Artes, 2012.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Ensino de Letras e Artes na Educação Superior e a Questão da Inovação Pedagógica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 19, p. 53-62, novembro 2005.
- FREIRE, Eleta de Carvalho. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; MOURA, Dante Henrique; PACHECO, Dirce Djanira; RIBIER, Zan Jorge Alberto Rosa. *Formação de Professores do Ensino Médio*. Etapa 1, Caderno 1: Ensino Médio e Formação Humana Integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Curitiba, 2013.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TERÇA NADA, Marcelo! *Livro-Objeto*. 2000. Disponível em: <<http://marcelonada.redezero.org/artigos/livro-objeto.html>>. Acesso em: 29 maio 2016.

Coordenação de Área no Pibid – Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente

*Caroline Pacievitch¹
Igor Salomão Teixeira²*

O Pibid e o Subprojeto História na UFRGS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem por objetivo principal valorizar a profissão docente, ao incentivar estudantes da licenciatura a permanecer no curso e a aprofundar seus conhecimentos e vivências com o mundo escolar. Trata-se do enfrentamento, via política pública, de um dos problemas mais profundos na formação de professores sinalizados na literatura da área: o distanciamento entre teoria e prática (BRASIL, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013).

Presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Iniciação à Docência deixa de ser um programa de governo para se tornar uma política de Estado³, preservada na meta 15, estratégia 15.3 do Plano Nacional de Educação: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

¹ Professora da Área de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como coordenadora de área no subprojeto História do PIBID/UFRGS desde novembro de 2014.

² Professor de História Medieval no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como coordenador de área no subprojeto História do PIBID/UFRGS em 2015.

³ “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de ensino superior” (LDB, 2015, p. 36).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) abriga o Pibid desde suas primeiras iniciativas e, atualmente, desenvolve o projeto 2014-2018. O subprojeto da Licenciatura em História tem como principal característica a união de professores de dois departamentos diferentes: o Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (DEC/Faced) e o Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (DH/IFCH)⁴. Tal estrutura reflete a intenção de aproximar docentes que, embora em unidades acadêmicas separadas, contribuem igualmente para a formação dos futuros professores de História. Ao mesmo tempo, a união orienta a forma como o subprojeto está organizado: o referencial teórico-metodológico está em constante construção e questionamento e cada grupo de bolsistas constrói de forma autônoma suas linhas de ação e de reflexão.

Por contar com 24 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), o subprojeto História dividiu-se em quatro escolas (Escola Estadual Técnica Irmão Pedro, Escola Estadual Coronel Affonso Emílio Massot, Colégio Estadual Júlio de Castilhos e Colégio de Aplicação da UFRGS), cada uma com um supervisor (Franciele Luvison, Leonardo Lara, Larissa Grisa e Edson Antoni, além de Ana Gabriel, como voluntária). O número de bolsistas ID em cada escola é variável (entre 4 e 8). O projeto também conta com dois coordenadores de área e outros sete professores universitários voluntários⁵, que se dividem nas escolas procurando formar pares: em cada escola, um professor da área de ensino e outro do departamento de História.

Durante as reuniões gerais com toda a equipe, são realizados momentos de estudo, partilha de experiências e debates sobre temas relevantes do campo da Educação e da História. Nas escolas, cada grupo se organiza diante de algumas linhas de atuação:

- iniciação à docência propriamente dita: cada bolsista ID acompanha uma ou mais turmas de anos finais do Ensino Fundamental ou de En-

⁴ Na UFRGS, assim como em outras universidades brasileiras, os docentes responsáveis pelos estágios supervisionados e os responsáveis pelas demais áreas da formação na Licenciatura em História estão alocados em unidades acadêmicas diferentes. Por esta razão, alguns professores de ambos os grupos decidiram construir projetos em conjunto, a fim de aproximar os espaços que contribuem para a formação dos futuros professores de História. O subprojeto 2014-2018 do Pibid é um exemplo, assim como o Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação e o Mestrado Profissional em Ensino de História.

⁵ Da Área de Ensino de História: Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira, Carla Beatriz Meinerz e Carmem Zeli de Vargas Gil (todos com vínculo em Programas de Pós-Graduação). Da área de Teoria da História, no Departamento de História: Mara Cristina de Matos Rodrigues, Benito Bisso Schmidt e Natália Pietra Mendez.

sino Médio, realizando observações, planejando, atuando (sozinho ou com outro bolsista, sempre acompanhados pelo supervisor) e avaliando atividades cotidianas de ensino;

- acompanhamento de grupos participantes da Olimpíada Nacional de História do Brasil;

- planejamento, realização e avaliação de oficinas temáticas, a partir de demandas da escola ou dos interesses dos bolsistas ID;

- constituição ou manutenção de memoriais escolares;

- participação nas reuniões semanais de planejamento e reflexão em cada escola;

- participação nas reuniões gerais mensais;

- problematização e reflexão sobre as práticas realizadas, através da produção de resumos, artigos e apresentações de trabalhos em eventos tais como o Salão de Ensino da UFRGS, a Jornada de Ensino de História do GT de Ensino de História e Educação (Anpuh/RS) e o Seminário Institucional do Pibid UFRGS, entre outros;

- participação em diversas atividades da escola como gincanas, festas, conselho de classe, reuniões de equipe, greves;

- participação em palestras, rodas de conversa, sessões de cinema, debates e conferências, oferecidas pela UFRGS ou por outras instituições.

Ao avaliar os dois anos de vigência deste subprojeto, os bolsistas ID afirmam considerar-se melhor preparados para a docência do que seus colegas que passam apenas pelos estágios obrigatórios. Defendem a continuidade e expansão do programa. Eles propõem atividades criativas e significativas para os estudantes das turmas em que atuam, demonstrando, em quase todos os casos, crescimento em sua formação profissional.

Os supervisores participam de uma pesquisa ainda em andamento, conduzida por uma das autoras deste capítulo, que analisa possibilidades de construção coletiva de conhecimentos didáticos⁶. Alguns resultados parciais já estão em discussão com os supervisores, que consideram sua participação na pesquisa uma oportunidade de se reaproximar da universidade e de enxergar suas práticas a partir de outros pontos de vista. Os supervisores, principalmente os mais experientes, destacam seu papel como forma-

⁶ Projeto nº 27.462, aprovado por Parecer da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação em 09 de junho de 2014.

dores dos bolsistas ID, demonstrando, principalmente, possibilidades de concretizar um ensino de História de boa qualidade⁷.

Assim como os anteriores, os atuais coordenadores foram professores da escola básica antes de seu ingresso na universidade, que, entretanto, aconteceu há cerca de quatro anos. Cada um realizou sua formação em instituições e áreas diferentes. A seguir, serão tecidas algumas reflexões sobre a coordenação em conjunto do subprojeto de História do Pibid da UFRGS, como projeto interdepartamental que envolve pessoas com experiências distintas em busca da construção coletiva de conhecimentos. Além disso, é abordada a importância de atuação como coordenadores de área em um momento inicial nas carreiras docentes do ensino superior.

Duplos caminhos na formação docente

Como é possível ensinar a ensinar História? Se ainda sabemos muito pouco como se aprende História (na escola e fora dela), como definir com segurança quais atribuições, deveres e responsabilidades de um professor universitário que atua na licenciatura em História?

Ao seguir o pensamento de Lee Shulman (1986), constatamos a diversidade de conhecimentos que acompanham a constituição docente: sobre a ciência de referência⁸, sobre as ciências de educação de maneira geral (políticas públicas, gestão, didática geral), sobre psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e jovens, sobre outros saberes relevantes para a comunidade escolar, enfim, sobre os saberes didáticos específicos da área do conhecimento que leciona. Entretanto, formar-se professor não é o mesmo que acumular tais conhecimentos.

Segundo Tardif e Raymond (2000) e também Monteiro (2001), a formação de um professor começa com seus primeiros contatos com o mundo escolar, ainda quando aluno, e se constitui conforme cada indivíduo constrói conhecimentos e significados articulando saberes adquiridos na forma-

⁷ Para os supervisores participantes, o ensino de história de boa qualidade passa por seu potencial de ajudar os jovens a construir significados e possibilitar transformações.

⁸ Para Shulman, o que chamamos de conteúdo é essencial e pouco debatido nos processos de avaliação do conhecimento docente: “[...] No one asked how subject matter was transformed from the knowledge of the teacher into the content of instruction. Nor did they ask how particular formulations of that content related to what students came to know or misconstrue (even though that question had become the central query of cognitive research on *learning*” (SHULMAN, 1986, p.6).

ção inicial superior (ou no magistério de Ensino Médio, conforme o caso), saberes da experiência profissional e saberes da vida como um todo. Além disso, crenças, utopias e posicionamentos políticos e ideológicos constituem guias importantes para a formação docente e para as tomadas de decisão ao longo da carreira.

Este resumido panorama demonstra a complexidade envolvida no trabalho daqueles que devem ensinar a ensinar História, notadamente aos que atuam com a prática de ensino e com o estágio supervisionado. Mesmo docentes com qualificação acadêmica e muitos anos de experiência como professores da escola básica se deparam com o desafio de responder à complexa articulação entre teoria e prática. Junte-se a isso a quantidade de pesquisas sobre a formação de professores de História contrastada com a escassez de estudos sobre o papel do formador no ensino superior (COSTA, 2010).

Nesse sentido, o questionamento que acompanha o coordenador de área no Pibid pode passar pela teorização sobre os amálgamas possíveis dos distintos saberes docentes na formação inicial e contínua, mas localiza-se muito mais na seguinte pergunta: qual é o papel do coordenador de área perante os diversos processos de construção de conhecimentos e de identidades docentes vividos no Pibid? Ou, ainda: o que faz um professor universitário dentro da escola básica?

A palavra “coordenador” de área pode significar que seu papel é de gerenciar e acompanhar os demais bolsistas: ele propõe as reuniões, avalia os trabalhos e aponta caminhos. Restringir-se a tal atitude seria suficiente para cumprir com os objetivos do Pibid diretamente conectados às aprendizagens dos futuros professores?

[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; [...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, p. 2-3).

Estes objetivos impõem ao bolsista coordenador as tarefas de integrar e de articular os espaços de formação envolvidos (universidade e escola) e também dimensões teóricas e práticas da aprendizagem da docência. Nesse sentido, o trabalho no Pibid demanda um envolvimento intenso nas atividades realizadas pelos demais bolsistas e exige a conexão com as demais ações acadêmicas que efetua, tornando consequentes as aprendizagens e desafios vividos no Pibid.

Ao afirmarmos que a coordenação de área em um subprojeto do Pibid implica envolvimento intenso nas atividades também fazemos referência à gestão. Gestão esta que pode ser entendida desde elementos como compra de material de consumo para a execução das atividades planejadas, relatórios e reflexões como a que ora realizamos. Este texto, portanto, é sobre este envolvimento e dos impactos que ele gera na formação/atuação do docente no ensino superior.

Docência no ensino superior e atuação no PIBID: reflexões sobre os lugares de fala

Na UFRGS, reflexões sobre o ensino de História e a atuação direta na prática docente dos licenciandos do curso de História são amplamente desenvolvidas no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. Os cinco professores da Área de Ensino de História do DEC⁹ desenvolvem linhas de pesquisa sobre gênero e sexualidade, ensino de Idade Média, narrativas históricas, educação das relações étnico-raciais, juventude, patrimônio cultural e formação de professores de História. Oferecem as disciplinas de Introdução à Prática e Estágio em História e Estágios de Docência em História I, II e III (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Patrimonial, respectivamente). Estas quatro disciplinas são dirigidas especificamente para a Licenciatura em História. Para o curso de Pedagogia é ministrada a disciplina de Ciências Sócio-Históricas. Alguns docentes também atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

O Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste) agrega quase todas as atividades de extensão e de pesquisa desenvolvidas pela Área. Em 2014 e 2015, o Lhiste ofereceu oficinas sobre temas diversos ligados ao ensino de História (por exemplo: arqueologia, pesquisa no ensino médio, diversidade e ensino), desenvolveu o curso de formação continuada sobre os Territórios Negros em Porto Alegre, promoveu rodas de conversa apoiando iniciativa de estudantes e realizou uma saída a campo. Desde 2014, o Lhiste é também um grupo de pesquisa registrado no Diretório do CNPq, promovendo reuniões regulares para definição de seus objetivos e para debates teórico-metodológicos.

⁹ Já citados na nota 5.

Os docentes da Área dedicam-se também ao Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – regional Rio Grande do Sul, atuando na promoção anual da Jornada de Ensino de História e Educação. Em 2015, realizou-se a 21ª dessas Jornadas, uma das mais longevas do Brasil.

Como professora iniciante na Área de Ensino de História da UFRGS, deparei-me logo nos primeiros meses com o desafio de coordenar o subprojeto História. Os estudos anteriores sobre formação inicial de professores de História (em seus sentidos utópicos e políticos) prepararam-me para conhecer o terreno e alguns de seus problemas, mas nada se compara com a possibilidade de concretizar ações outrora delineadas nas considerações finais de uma tese de doutorado.

Foi possível dialogar com colegas mais experientes, que ajudaram a conhecer a UFRGS e a rotina das escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul. Por fim, a possibilidade de desenvolver pesquisa a partir da atuação como coordenadora de área do Pibid possibilitou relações ainda mais intensas com os professores supervisores e a observação de rotinas em todas as escolas, sempre com a intenção de tornar as reflexões teóricas consequentes com os desejos e anseios de todos os participantes do subprojeto, na medida do possível.

As experiências vividas no Pibid são constantemente referidas nas aulas na Graduação. Os espaços culturais que acolhem os estudantes da disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial¹⁰ abriram suas portas para visitas de turmas envolvidas com o Pibid (por exemplo, o ônibus Territórios Negros de Porto Alegre e o Museu da Comunicação Hipólito José da Costa). Alunos do Estágio III desenvolveram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (orientados por professores do DH) a partir de problemáticas vividas no estágio. Os textos estudados no Pibid circulam pelas demais turmas da graduação e passam também pelo Lhiste, principalmente nas reuniões do Grupo de Pesquisa. Estes são alguns exemplos concretos de interlocução entre o Pibid e demais ações de ensino, pesquisa e extensão vividas por uma docente iniciante. Entretanto, o impacto maior não

¹⁰ Nesta disciplina, os estudantes vivenciam a docência em História em instituições culturais e de memória (como museus, arquivos e memoriais) ao longo de 40h de permanência na instituição, onde devem conhecer, planejar e concretizar ações educativas ligadas à história e ao patrimônio cultural. As experiências são teorizadas, ao final da disciplina, em um artigo acadêmico.

se visualiza em ações práticas, mas, sim, na constante reorganização das concepções, crenças e anseios como formadora de professores de História e pesquisadora da Área.

Recentemente algumas ações passaram a ser discutidas, implementadas e executadas por docentes do Departamento de História. Isso inclui, por exemplo, a realização de uma disciplina na graduação – Seminário de Ensino de História (90 horas), que foi instituída a partir do aumento do número de vagas oferecidas pelo Departamento de História via REUNI – e a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso que consideram a reflexão e análise de processos didáticos. A cada ano aumenta o número de TCCs sobre ensino defendidos no Departamento de História. Destacam-se os trabalhos de Anderson Bier Saldanha (2014), Clarissa de Lourdes Sommer Alves (2009 e 2015), Fernanda de Amorim Golembiewski (2015), Laura Spritzer Galli (2015), Lueci Silva Silveira (2015) e Priscila Nunes Pereira (2015).¹¹ Esses Trabalhos estão diretamente relacionados à ampliação dos contatos e colaborações entre os professores da área de Ensino de História e do Departamento de História. Boa parte da escolha dos objetos de estudo foi identificada, selecionada e construída pelos alunos a partir da disciplina Estágio III (mencionada anteriormente e sob responsabilidade dos professores da Área de Ensino de História) e desenvolvida em conjunto com os orientadores no DH.

Além disso, são abordados temas específicos em práticas de ensino fora de ambientes escolares, como o Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS¹², e em ambientes escolares, como a ação A Idade Média

¹¹ Os trabalhos defendidos em 2015 estão em fase de processamento para serem disponibilizados online no site da biblioteca da UFRGS. Em momento oportuno poderão ser consultados em: sabi.ufrgs.br. Listamos aqui os títulos dos trabalhos defendidos em 2015: Clarissa de Lourdes Sommer Alves: *Reflexões sobre o ofício do historiador em arquivos a partir da construção da oficina resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos*; Fernanda de Amorim Golembiewski: *Ensino de história e ações educativas em espaços não escolares: uma análise das atividades de retorno da oficina os tesouros da família arquivo (2010-2014)*; Laura Spritzer Galli: *Mulheres na história de Porto Alegre: uma reflexão sobre educação patrimonial e ensino de história a partir de experiência com caixa pedagógica do Museu Joaquim Felizardo*; Lueci Silva Silveira: *Noções de educação quilombola e reconstrução da identidade quilombola na Comunidade do Areal, entre a década de 1980 até os dias atuais*; Priscila Nunes Pereira: *Concepções políticas pedagógicas para o ensino de histórias e culturas africana e afro-brasileira*.

¹² Ação de extensão que existe desde 2009 que se expandiu a ponto de se transformar em um Programa com ações integradas, como oferecimento de cursos de formação continuada a professores da rede básica, elaboração de materiais didáticos a serem distribuídos às escolas Públicas de Porto Alegre e oficinas destinadas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O Programa tem recebido constantemente reconhecimento de Programas do Ministério da Educação, como o PROEX (CARDOSO; RODEGHERO, 2015).

na Escola – mulheres escritoras da Idade Média.¹³ Por fim, a primeira turma do Mestrado Profissional em História (PROF/História) concluirá o curso em 2016.

O uso da expressão “recentemente” para o caso dos professores do Departamento de História implica necessariamente reorganização das rotinas administrativas (coletivas) e pessoais (horas dedicadas a projetos, orientações e disciplinas, por exemplo). No entanto, ao se pensar na carreira iniciante do docente no Departamento de História – caso de um dos autores deste texto – implica pensar necessariamente que suas práticas, desde o início, estão voltadas a considerar reflexões e ações sobre o ensino. Ou seja, no lugar de se falar em redimensionamento da prática, fala-se em estruturação de uma prática na qual a problemática do “como ensinar a ensinar história” já está incorporada como um dos desafios inerentes à docência no ensino superior. Além disso, o uso dessa expressão não quer, de modo algum, excluir ações e envolvimento anteriores de docentes do Departamento, como os que participam de Grupos de Trabalho de Ensino e História. O que se pode afirmar é que em cerca de dez anos – talvez menos até – ações individuais passaram a compor um esforço que se torna cada vez mais coletivo.

Na prática, como isso se verifica? Afinal, o cotidiano universitário, em sua dinâmica própria, proporciona autonomias – em termos de pesquisas, interesses em orientação, cursos eletivos e conteúdos “obrigatórios” – e responsabilidades – horas/aula, cargos administrativos, cobrir a saída de colegas para treinamentos (como pós-doutorado) e licenças – aos docentes. Quando um professor, que não tem como “função” ou não está lotado em uma área específica dedicada ao ensino, resolve atuar com práticas ou reflexões sobre ensino significa obrigatoriamente que parte de seu tempo será dedicada a pensar o lugar dessas reflexões na sua própria prática específica.

A pesquisa e o ensino de História Medieval nas universidades brasileiras vivem um momento interessante e propício a esse tipo de reflexão. Vide as constantes manifestações de grupos e associações em relação à proposição da Base Nacional Comum Curricular que, em termos práticos, em

¹³ Ação é destinada ao primeiro ano do ensino médio e foi realizada em 2015 pelo segundo ano consecutivo. A primeira edição aconteceu no Colégio de Aplicação da UFRGS e a segunda edição foi realizada na Escola Irmão Pedro.

seu documento inicial propõe a exclusão direta da História Antiga e Medieval do currículo de História a ser ensinado nas escolas.¹⁴

Neste sentido, apontamos que a Idade Média – como “conteúdo” e como área do conhecimento – é um campo propício à reflexão de temas como alteridade e construção de processos históricos que culminaram na elaboração de percepções eurocêtricas sobre o próprio tempo e na projeção de juízos de valor que podem gerar incompreensões no tempo presente. Assim, José Rivair Macedo (2003) e Nilton Mullet Pereira (2009) apontam para a necessidade de ampliação do entendimento sobre o passado medieval e suas diferenças em relação à sociedade contemporânea. Além disso, os autores também abordam que os desafios sobre o ensino escolar que perpassam outras áreas do conhecimento histórico não são necessariamente alheios aos que se dedicam à história medieval. Um dos temas mais profícuos e que tem gerado bons resultados é a análise sobre como a Idade Média é abordada em materiais didáticos. Destacam-se, neste caso, as reflexões de Pereira e Giacomoni (2008), a dissertação de Souza (2005) e as reflexões de Marcelo da Silva Murilo (2013 e 2015)

Considerações finais

A partir da bibliografia referenciada neste texto e do desafio de coordenar o subprojeto História do Pibid, então, configuram o entendimento dos nossos lugares de fala (Área de Ensino de História – DEC/Faced – e Departamento de História) no início das nossas carreiras em uma universidade pública e das nossas práticas. Assim, acreditamos que ser coordenador/a de área no Pibid (re)dimensiona todas as instâncias de nosso trabalho e, principalmente, na gestão do projeto. Essa gestão também é enriquecida pelas experiências paralelas (ex: ensino de História Medieval na graduação), conexas (disciplinas ministradas nos dois departamentos), complementares (ações de extensão e projetos de pesquisa) e de aprofundamento (laboratórios e trabalhos de conclusão de curso).

Se o objetivo é construir pontes de mão dupla entre escola e universidade, o professor universitário é um dos elementos mais importantes. É o

¹⁴ O texto da Base está disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Cartas e manifestações de grupos e associações de medievalistas contrárias ao texto preliminar da Base: http://abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC_I.pdf e em: <http://nemed.he.com.br/nemed-sobre-o-bncc-historia-especialmente-o-ensino-medio/>.

coordenador quem deve exercitar e tornar consequente o redimensionamento na relação teoria e prática em todas as instâncias da formação inicial dos futuros professores de História, mantendo o diálogo entre professores supervisores e bolsistas ID, provocando teorizações, estimulando mudanças e construindo, na prática, a universidade que sonhamos.

Referências

ALVES, Clarissa de L. S. *A Ditadura civil-militar no Brasil e as políticas educacionais para os livros didáticos (1964-1974)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000736972&loc=2010&l=23343a97161e958e>. Consultado em janeiro de 2016.

BRASIL. *LDB Nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 11ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Legislação; n.159). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, ano CLI, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1-7.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 16 dez. 2015.

CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino; RODEGHERO, Carla Simone. Ações educativas para o patrimônio na parceria UFRGS-Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERs). In: FRAGA, Hilda Jaqueline de *et al.* (Org.). *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Porto Alegre: Selbach & Autores Associados, 2015. p. 39-49.

COSTA, Aryana Lima. *A formação de profissionais de história: o caso da UFRN (2004-2008)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

MURILO, Marcelo da Silva. *A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do sécu-*

lo XX nos esquemas explicativos escolares. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2015.

_____. “Idade Média e seu ensino: novos horizontes/velhos problemas”. In: SILVA, M. (Org.). *História: que ensino é esse?*. Campinas: Papyrus, 2013, v. 1, p. 123-136.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. *Possíveis passados: representações da Idade Média no Ensino de História*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PEREIRA, N. M. “Idade Média, alteridade e ensino de história”. In: _____; ALMEIDA, C. C.; TEIXEIRA, I. S. (Orgs.). *Reflexões sobre o medievo*. São Leopoldo: Oikos, 2009. p. 23-38.

SALDANHA, Anderson B. *A permanente “Idade das Trevas”*: uma análise dos “povos bárbaros” nos livros didáticos de História. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000964195&loc=2015&l=07ffda954ebbc422>. Consultado em janeiro de 2016.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Washington DC, v. 15, n. 02, p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 16 dez. 2015.

SOUZA, Ana Gomes de. *O Islã nos livros didáticos de história de 5a. a 8a. séries do ensino fundamental no período de 1985 a 2004*. Dissertação (Mestrado), USP, São Paulo, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 16 dez. 2015.

Nacirema – América. Impactos do Pibid na formação continuada de docentes e licenciandos a partir de trabalho na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/Porto Alegre

*Franciele Luvison¹
Otavio Klein Travi²*

Este texto tem como objetivo expor e refletir sobre os impactos das atividades do Pibid na formação continuada da professora supervisora e na formação de um licenciando do curso de História da UFRGS. Foi produzido a partir das atividades propostas e desenvolvidas por parte da equipe do subprojeto História que atuou em turmas de Ensino Médio na Escola Irmão Pedro, localizada no bairro Floresta, próximo ao centro de Porto Alegre.

Um olhar da professora supervisora

Participo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid – História na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro como professora supervisora desde 2013. Na escola sou professora de História, Sociologia, Filosofia e Seminário Integrado.

No ano de 2015 trabalhamos com duas turmas de 1º ano e quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio Politécnico. Foram realizadas atividades que contaram com a participação, tanto individual quanto coletiva, dos quatro bolsistas do Pibid do subprojeto História que atuam na escola. Os conteúdos trabalhados com essas turmas compreendem temas relacionados às civilizações orientais e clássicas e à colonização do Brasil. Além disso, foi realizada uma oficina sobre Política.

¹ Professora de História e supervisora do Pibid desde 2013.

² Licenciando em História e bolsista Pibid desde 2014.

Foi um ano de muito trabalho e de muitas experiências. Os bolsistas vivenciaram um processo de greve do magistério público estadual durante os meses de agosto e setembro, obrigando-os a reorganizarem seus planejamentos e ações. Observaram também a angústia dos professores com atrasos e parcelamentos de salário e a dos alunos sobre a recuperação dos conteúdos e dos dias paralisados com a greve. Foi neste contexto que surgiu a oficina sobre Política. Com esta oficina foi possível construir com os alunos e esclarecer temas relacionados à greve e suas consequências.

É importante enfatizar também que o Pibid oportunizou aos bolsistas terem contato com professores de outras áreas, como Sociologia e a realizarem atividades extraclasse. Essas atividades fora da escola foram fundamentais, pois, muitas vezes, a escola pública não tem condições de proporcionar, ou os alunos não têm condições econômicas de realizar, como visitas a museus, saídas de campo, passeios pela cidade, palestras. Isso foi de grande importância para nossos alunos, os quais muitas vezes vinham nos agradecer pela oportunidade. Como destaque dessas duas experiências (contato com outros professores e saída de campo) podemos citar a Saída pelo projeto Territórios Negros³ com o professor de Sociologia. O contato com este professor resultou também em discussões sobre a oficina sobre Política, que foi realizada no segundo semestre de 2015.

Como professora supervisora, considero de grande importância minha contribuição como sendo uma ponte entre o saber proporcionado pela Universidade e o saber construído no dia a dia na sala de aula. Nossos encontros semanais caracterizaram-se como uma formação continuada e neles trocamos ideias, experiências e planejamos ações. Além disso, foi possível acompanhar os bolsistas, dando suporte à sua formação, auxiliando-os com a elaboração e execução das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula bem como explicando as características do cotidiano escolar, as alterações na grade de horário, os diários de classe e agenda da escola, reuniões e dias/semanas temáticas.

A experiência no Pibid também foi importante para a construção de uma reflexão mais sistematizada sobre a minha prática pedagógica. O envolvimento no Programa permitiu a participação em debates, jornadas pe-

³ O Projeto Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e pela Companhia Carris e tem como objetivo ampliar a compreensão sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros na cidade. Mais informações pelo e-mail territorios.negros@carris.com.br ou pelo telefone (51) 3289-2164.

dagógicas, seminários com outros profissionais da Educação e a convivência com outras didáticas profissionais. O contato com os alunos bolsistas da Universidade trouxe novos saberes e experiências para a sala de aula. Com eles foi possível realizar atividades mais dinâmicas e repensar várias das minhas práticas em sala de aula.

Foi também uma oportunidade de voltar a ter contato com a Universidade, aprendendo metodologias inovadoras e, ao mesmo tempo, compartilhando as experiências e vivências da sala de aula e da escola pública. Uma forma de sair da “acomodação” que muitas vezes ocorre no processo de consolidação da prática docente que precisa estar sempre sendo repensada e atualizada.

Por fim, no decorrer das atividades foi notório o desenvolvimento dos alunos bolsistas, de ansiosos e temerosos a confiantes e integrados à Escola. Cada qual trazendo suas ideias, modos de pensar e agir, e adaptando-os à realidade escolar. Há os que se adaptam e progridem e os que partem para outras experiências ou atividades. É um choque de realidade. Na Universidade os alunos não têm total conhecimento da educação pública e o cotidiano em uma escola de educação básica. Interessante relatar que muitas vezes o bolsista vem com um ideal de educação que é totalmente transformado quando ele entra na sala de aula. E é nesse ponto que está o maior benefício do Programa: ampliar a qualidade da formação de professores, através da integração ente Universidade e Escola Básica.

Uma perspectiva do bolsista licenciando

Como bolsista licenciando em História, minha participação no Programa no ano de 2015 foi marcada pela liberdade de escolha sobre o que trazer e propor às turmas e como fazê-lo, estando a equipe bem aberta a propostas que envolvessem não apenas os conteúdos curriculares considerados estritamente históricos, mas temas e abordagens que dialogam com outras áreas das ciências humanas, como a perspectiva antropológica e sociológica. Procurei, através das atividades brevemente descritas logo a seguir, problematizar o quão supostamente desligadas estão estas “disciplinas” umas das outras. Questionei, por exemplo, se é possível compreender minimamente o comportamento e as ações humanas no passado, em outros tempos e espaços, sem um olhar antropológico que questione e supere o etnocentrismo. Assim, procurei entender a sala de aula não apenas como

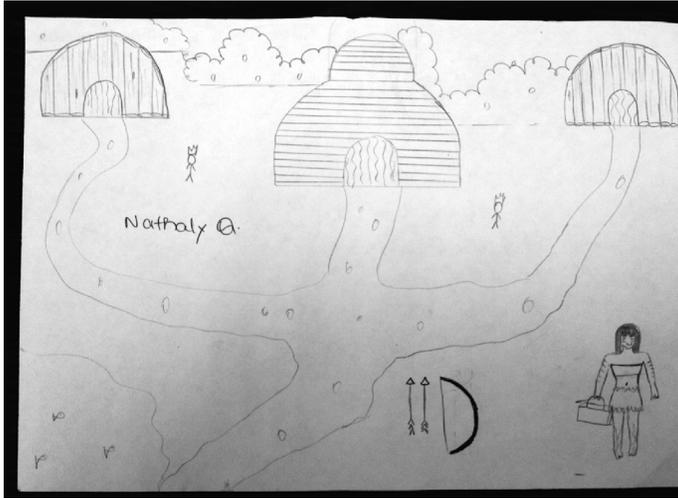
um espaço para ouvir ou discutir o que aconteceu e quais seriam outras possibilidades históricas de determinado período ou grupo social, mas como espaço para instigar atenção ao fato de que o pensamento humano e as formas de organização das sociedades se transformam historicamente, e como as visões de mundo e as possibilidades de ação dos/das agentes estão sujeitas a esses condicionamentos. Muitas das atividades e oficinas que procurei desenvolver basearam-se na discussão sobre diferença, tendo como tema central as relações étnico-raciais. Ressalto desde já que creio ser essa liberdade que me foi proporcionada um dos elementos mais relevantes do Programa, pois permitiu experimentações e abordagens mais amplas sobre o conhecimento histórico e as ciências humanas.

Diferente do ano anterior, decidimos que o subprojeto História na Escola Irmão Pedro seria organizado da seguinte forma: cada bolsista ficaria responsável por acompanhar uma turma do Ensino Médio. O primeiro mês seria apenas de observação e cada bolsista tinha a tarefa de procurar identificar temas que pudessem ser trabalhados e/ou aprofundados com cada turma. O objetivo inicial era proporcionar regularidade e proximidade entre pibidianos e as turmas durante o ano. Esse princípio, no entanto, não excluiu a possibilidade de intervenções coletivas ou individuais nas turmas que não eram cotidianamente acompanhadas.

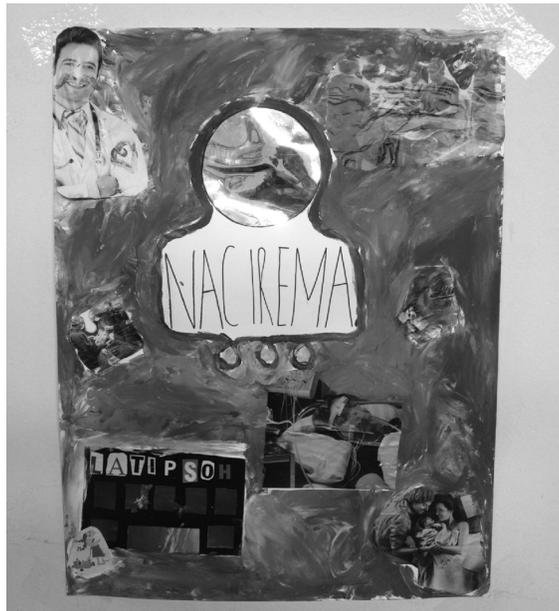
Avalio positivamente este procedimento. Essa proximidade e regularidade no acompanhamento da turma contribuiu para um sentimento de pertencimento e engajamento maiores por parte dos bolsistas, que passaram a ter um vínculo mais forte com um grupo específico, o que acarretou em maior responsabilidade de nossa parte pelo fato dos/das estudantes se sentirem mais à vontade para nos cobrarem e darem suas opiniões sobre os assuntos que trazíamos à sala de aula.

Dialogando com o “conteúdo” de “conquista da América”, que era trabalhado com a turma 201, propus minha primeira atividade. Consistiu em trabalho de leitura, interpretação e discussão do texto “Ritos corporais entre os Nacirema”, de Horace Miner (1973). A descoberta do texto, pouco citado no curso de História, deu-se a partir de diálogo com bolsistas Pibid do subprojeto Ciências Sociais da UFRGS, atuantes em outra escola da cidade. O objetivo geral ao fazer a leitura desse texto era propor uma discussão a respeito dos conceitos de etnocentrismo, civilização e exotismo, trazendo, em alguns momentos expositivos, elementos desses conceitos que se aplicam ao choque cultural/civilizacional entre diferentes povos a partir de 1492. Essa atividade também envolveu produção em forma de pintura e

desenho sobre os supostamente exóticos Nacirema (*american*, ao lermos de trás para frente). Considero esse momento bastante interessante em relação aos materiais que foram produzidos, como é possível perceber a partir das representações feitas pela turma para ilustrar o texto.



Representação de grupo “Nacirema”, antes da “revelação” de que se trata da palavra “American” ao contrário, sendo o texto “Ritos corporais entre os Nacirema” uma descrição da sociedade estadunidense dos anos 50.



“Nacirema, tão diferentes de nós?”

Nessa mesma linha de interpretação das sociedades e do comportamento humano, a atividade aplicada no mês seguinte também tinha como base tratar da diferença e da necessidade do historiador e do cientista social em se esforçar para sair de sua zona de conforto epistemológico e tentar compreender que perguntas outros grupos humanos/outras sociedades fazem para si e para o mundo que as cerca, evitando análises e juízos de valor baseados no etnocentrismo e no desrespeito à diferença. Esta intervenção baseou-se na exposição e proposta de discussão a respeito do texto “O arco e o cesto”, do antropólogo Pierre Clastres (2012), e teve como avaliação questionar a turma a respeito das relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo e suas raízes históricas. Na ocasião também foram trabalhados excertos de textos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes que apareceram em questão do ENEM de 2004.⁴

Dando prosseguimento às ações voltadas para a reflexão sobre alteridade e etnocentrismo foi realizada a saída a campo com o projeto Territórios Negros. Essa saída, na minha avaliação, foi um importante momento no ano letivo de 2015. Os/as alunos/alunas gostaram bastante de estar/circular/estudar fora do ambiente escolar, e as discussões durante o percurso se mostraram muito pertinentes para as aulas de História e de Sociologia.

⁴ Os excertos que apareceram na prova foram os seguintes:

“Entre nós [brasileiros] [...] a separação imposta pelo sistema de produção foi a mais fluida possível. Permitiu constante mobilidade de classe para classe e até de uma raça para outra. Esse amor, acima de preconceitos raça e de convenções de classe, do branco pela cabocla, pela cunhã, pela índia [...] agiu poderosamente na formação do Brasil, adoçando-o”

(Gilberto Freyre, *O mundo que o português criou*)

“[Porém] o fato é que ainda hoje a miscigenação não faz parte de um processo de integração das ‘raças’ em condições de igualdade social. O resultado foi que [...] ainda são pouco numerosos os segmentos ‘de cor’ que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva.”

(Florestan Fernandes, *O negro no mundo dos brancos*)

Disponível em: <<http://www.historiadigital.org/questoes/questao-enem-2004-diversidade-cultural-brasileira/>>. Último acesso em: 04 jan. 2016.



Saída a campo Territórios Negros, com a presença do professor de Sociologia da escola. Julho de 2015.



Saída a campo Territórios Negros, “Praça da Força”. Julho de 2015.



Saída a campo Territórios Negros, Quilombo urbano do Areal. Julho de 2015.

Em atividade “pós-Territórios Negros”, continuamos o debate e as problematizações a respeito da desigualdade racial e social no país, questionando a ideologia de uma suposta democracia racial, que existiria no Brasil. Essa aula baseou-se na exposição e discussão em cima de dados estatísticos atuais sobre desigualdade no país, e no questionamento sobre a historicidade dessa desigualdade e as históricas formas de resistência de negros, negras, escravizados/as e descendentes de escravizados/as. Essa exposição serviu para corroborarmos o fato de que sim, ainda existe racismo no Brasil, não apenas nas relações cotidianas mas de forma institucionalizada e dissimulada.

O diálogo entre dois olhares – considerações finais

É importante registrar que as turmas da ETE Irmão Pedro demonstraram grande interesse e apreço pelo Pibid – História e pelos bolsistas, vendo o Programa como uma oportunidade de expandir seus conhecimentos, realizando atividades diferentes e tendo contato com jovens que estavam há pouco no Ensino Médio. Isso indica claramente a importância do Programa na melhoria da qualidade do Ensino Básico.

As atividades propostas pelo bolsista licenciando foram realizadas buscando desenvolver o senso crítico dos/das estudantes em relação às diferentes discussões e perspectivas apresentadas e debatidas, aliando a compreensão e a reflexão dos/das alunos/alunas. Sendo assim, as ações planejadas proporcionaram estratégias didáticas significativas fazendo boa parte da turma sentir-se protagonista do processo educacional. As atividades de debate foram de grande importância, possibilitando a interação dos diversos grupos que compõem a turma. Além disso, possibilitaram aos/às estudantes exporem seus pontos de vista e aliarem suas experiências com a abordagem teórica, podendo desta forma perceber-se como agentes históricos e, assim, transformadores de suas realidades.

O ano como bolsistas Pibid – História foi de ótimas oportunidades de exercer e aprender mais sobre a função do professor de História, e da necessidade de se estar aberto a outras formas de abordar o conteúdo, outras perguntas a se fazer às sociedades e tempos estudados, visando tentar compreender a complexa diversidade que nos torna humanos – seres históricos e sociais. Foi interessante também, e obtivemos boas respostas a partir disso, utilizar o presente, ou dados e discussões atuais, como disparadores para discussões conceituais ou relacionadas à disciplina. Temas como violência, preconceitos, racismo, machismo e movimentos feministas chamavam a atenção dos/das estudantes e várias alunas e alunos trouxeram relatos de experiências próprias, em diálogo com debates mais conceituais trazidos pelos bolsistas. A partir de conversas entre supervisora e bolsista, tentamos perceber como esses assuntos, pelos quais as turmas tinham claro interesse, eram ou não trazidos às aulas por professores/as de História e outras disciplinas. O Programa proporcionou-nos novas e interessantes experiências no ambiente escolar, e foi muito bom receber o retorno das turmas em vários momentos de participação e diálogo.

Assim, um Programa de Iniciação à Docência impacta de maneira muito importante a vida de quem já experimenta a realidade da sala de aula – e de quem ainda está por adentrar esse mundo nos próximos anos. É uma oportunidade desafiadora iniciarmos, como licenciandos, o processo de construção prática de nosso eu-professor, ao planejar atividades e perceber a melhor forma de compartilhá-las com as turmas, e de perceber se funcionam ou não, se atingem os objetivos propostos ou não; como professora supervisora, a oportunidade é de ter novamente contato com a Universidade e de tentar trazer seus debates e métodos à escola, isso na compa-

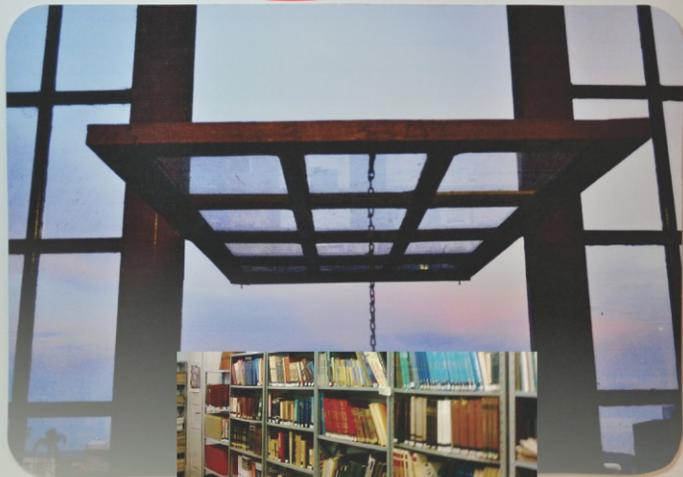
nhia e com auxílio de quem ainda vive o cotidiano acadêmico de maneira mais intensa.

Referências

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: *A sociedade contra o Estado* – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MINER, Horace; A. K. Romney; P. L. Vore (Eds.). Ritos Corporais Entre os Nacirema. In: *You and Others* – readings in Introductory Anthropology. Winthrop Publishers, Cambridge, 1973, p. 72-76 (Tradução: Selma Erlich).

pibid



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

COORDENADORIA
COOR. LICEN


CAPES

pibid

OKOS
EDITORA

ISBN 978-85-7843-684-1



9 788578 436841