



INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

diálogos, memórias e experiências
do PIBID UNEB

Adriano Eysen Rego
Miriam Barreto de Almeida Passos
Organizadores



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB



e-book.br
EDITORA UNIVERSITÁRIA
DO LIVRO DIGITAL

No cenário atual, os estudos de linguagens vêm ganhando cada vez mais destaque e, nessa perspectiva, vê-se crescer o interesse pelas pesquisas sobre o letramento. Partindo de uma visão mais genérica, pode-se afirmar que o campo de estudos do letramento se dedicou, inicialmente, em defini-lo como o uso social da leitura e da escrita e suas possíveis implicações na vida social dos sujeitos. Na realidade, definir o conceito de letramento não é uma tarefa tão fácil, já que existem tantos tipos e para cada um são guardadas características distintas.

O cenário de (in)definições contribuiu para que o conceito de letramento alcançasse uma maior dimensão, admitindo, então, a passagem do singular para o plural. Ou seja, de letramento para letramentos.

Em virtude da participação dos sujeitos em diversas atividades sociais, surgem várias nomenclaturas e implicações para os novos tipos de letramento. Isso significa que é possível utilizar, guardadas suas características, os termos: letramento digital, letramento social, letramento acadêmico, dentre outros.

Este segundo volume da coleção LETRAMENTOS E DISCURSOS dá destaque ao letramento docente que, por sua vez, tem se tornado tema de dissertações, teses e artigos em revistas científicas.

Organizado pelos professores Adriano Eysen e Miriam Passos, da UNEB, a obra conta com a experiência de docentes e alunos de múltiplas áreas de conhecimento, o que confere maior abrangência ao trabalho.

Este livro aponta para uma real necessidade de se refletir sobre o assunto. Assim, esperamos que ele possa contribuir com a ampliação das discussões, sobretudo, para os profissionais da área.

Moanna Brito S. Fraga

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Reitor

José Bites de Carvalho

Vice-Reitora

Carla Liane N. dos Santos



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

Editora da Universidade do Estado da Bahia -
EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Comitê Editorial

Arthur Gomes Dias Lima

Isaura Santana Fontes

Maria da Glória da Paz

Marcus de Almeida Gomes

Sandra Regina Soares

Suplentes

Paulo César Garcia

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Ana Paula Silva da Conceição

Ivan Luiz Novaes

Ricardo Baroud



Conselho Editorial

Adriano Eysen (UNEB)

Cid Seixas (UFBA/UEFS)

Itana Nogueira Nunes (UNEB)

Flávia Aninger Rocha (UEFS)

Moanna Brito S. Fraga (UESB)

Editor

Cid Seixas

Coleção Letramentos e Discursos

Coordenação

Moanna Brito S. Fraga

Volume II

Iniciação à docência: diálogos, memórias e
experiências do PIBID UNEB

Adriano Eysen Rego
Miriam Barreto de Almeida Passos
Organizadores

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
diálogos, memórias e experiências do
PIBID UNEB

Salvador
EDUNEB | e-book.br
2016

© 2016 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia e à e-book.com.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Revisão Textual

Jacimara Vieira dos Santos

FICHA CATALOGRÁFICA - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Iniciação à docência diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB/ Organizado por Adriano Eysen Rego e Miriam Barreto de Almeida Passos. – Salvador: EDUNEB; Editora Universitária do Livro Digital ebook.br, 2016.

173 p.: il.

Modo de acesso: <http://eduneb.uneb.br/download-2/>

Modos de acesso: <https://issuu.com/e-book.br/docs/docencia> ; <http://www.e-book.uefs.br/>
ISBN 978-85-85813-17-8

1. Prática de ensino. 2. Formação de professores. 3. Letramento. I. Rego, Adriano Eysen. II. Passos, Miriam Barreto de Almeida.

CDD: 370.733

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

www.uneb.br



Agradecimentos

Os organizadores expressam seus profundos agradecimentos à professora Martha Benevides da Costa pelas significativas contribuições na elaboração inicial desta obra. Manifestam, também, sua gratidão à Pró-reitora de Ensino de Graduação e à Editora da Universidade do Estado da Bahia pelo apoio à concretização deste trabalho em que são reunidos diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis.

Edgar Morin (2000)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID UNEB	
PIBID E TIROCÍNIO: potencializando a práxis pedagógica	15
<i>Adriano Eysen Rego e Miriam Barreto de Almeida Passos</i>	
LIÇÕES APRENDIDAS NO PIBID UNEB: reflexões de eternos aprendizes	22
Ana Lúcia Gomes da Silva e Miriam Barreto de Almeida Passos	
DESAFIOS DA MULTICAMPIA PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	31
Camila de Souza Figueiredo e Káthia Marise Borges Sales	
PARTE II – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a descrição analítica do trabalho pedagógico no âmbito do PIBID UNEB, Campus II, Alagoinhas (BA)	41
Martha Benevides da Costa, Daiara Nascimento Almeida, Neyla Carolina dos Santos Marques e Viviane Rocha Viana	
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA O PIBID: emergências e possibilidades	55
Maria do Socorro da Costa e Almeida e Elizeu Clementino de Souza	
PRÁXIS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NO PIBID: construindo saberes na Escola Rural de Massaroca - ERUM	67
Benedita Fidiel Gomes da Silva e Daniela Santos Silva	
HISTÓRIAS DE LEITURA DOS JOVENS DO CAMPO	77
Abgail Silva Chagas Magalhães e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	

(RE)DESCOBERTA DO PATRIMÔNIO LOCAL ATRAVÉS DO EPA E OFICINAS DE FOTOGRAFIA PROMOVIDAS PELO PIBID	88
Camila Heveline S. da Fonseca e Gracielia Novaes da Penha	
EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO DO HISTORIADOR: trajetórias do PIBID de História em Caetité (BA)	99
Luciana Oliveira Correia, Alexandra Valéria Flora Gama, Nadir de Souza Ledo Aguiar e Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho	
MODELIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA: experiência didática no PIBID	114
Carmen S. da S. Sá, Bárbara C. T. Moreira, Tatiana do A. Varjão e Renata R. D. Bellas	
PIBID: reflexos na formação docente e suas contribuições no processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita na Educação Básica	127
Fabrício Oliveira da Silva, Gleisse Daniella Menezes Souza, Juliana Lima de Assis e Raquel Bonifácio Duarte	
DA INTENCIONALIDADE À PRÁTICA: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID	142
Luciana Cristina da Costa Audi e Taísa Pinetti Passoni	
SOBRE OS AUTORES	160

APRESENTAÇÃO

A fisionomia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID revela a importância dos múltiplos diálogos tecidos entre os cursos de licenciatura e as instituições de ensino da educação básica. Em especial, tratam-se de (inter)relações de saberes e experiências metodológicas, teóricas, práticas, lúdicas e tecnológicas capazes de forjar uma ambiência educacional interdisciplinar em que o processo ensino-aprendizagem possa contribuir, essencialmente, para uma formação mais humana e criativa.

Nesse contexto, o *ethos* do PIBID firma-se a partir de ações plurais cujo objetivo primordial é inserir os licenciandos na cultura escolar do magistério, com o propósito de elevar a qualidade da formação desses sujeitos e torná-los protagonistas dos grandes desafios que se perpetuam no exercício da docência, em prol de uma educação transformadora. Certamente, os doze artigos que compõem este livro refletem sobre vivências, saberes, conhecimentos e peculiaridades didático-pedagógicas do trabalho docente nas instituições de educação pública do estado da Bahia.

Por certo, o corpo verbal desta coletânea testemunha falas de professores e pesquisadores que constatarem de forma lúcida e empírica a contribuição permanente do programa na profissionalização de futuros educadores. Nessa perspectiva, o leitor deparar-se-á com textos que amalgamam teoria e prática, abordando com primor acadêmico as práxis pedagógicas relacionadas a subprojetos da área de Pedagogia, Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Educação Física, Química e História. Desse modo, diálogos, memórias e experiências entrelaçam-se para (res)significar o ensino-aprendizagem, agregando conhecimentos científicos, populares e tecnológicos presentes no interior dos *campi* da Universidade do Estado da Bahia e das escolas municipais e estaduais parceiras do PIBID UNEB.

Nessa acepção, no texto de abertura, *PIBID e tirocínio: potencializando a práxis pedagogia*, Adriano Eysen e Miriam Passos abordam as experiências de ensino-aprendizagem, vividas no trânsito do Projeto PIBID UNEB, apontando suas relevantes contribuições para a formação de professores no Brasil; a seguir, em *Lições aprendidas no PIBID UNEB: reflexões de eternos aprendizes*, Ana Lúcia Gomes e Miriam Passos refletem sobre experiências no programa de iniciação à docência, de forma articulada, poética, fundamentadas na dialogicidade bakhtiniana; em *Desafios da multicampia para a institucionalização e gestão do PIBID na Universidade do Estado da Bahia*, Camila Figueiredo e Káthia Sales apresentam aspectos relativos ao processo de institucionalização e gestão do Programa na UNEB, descrevendo o percurso de construção do Regimento Interno do PIBID; No texto *Educação física escolar: a descrição analítica do trabalho pedagógico no âmbito do PIBID/UNEB-campus II/Alagoinhas*, Martha Be-

nevides, Daiara Nascimento, Neyla Carolina dos Santos e Viviane Rocha discutem, com apuro intelectual, o lugar da Educação Física nas instituições de ensino e, em específico, na Escola Estadual Oscar Cordeiro; em *A formação inicial de professores e os desafios para o PIBID: emergências e possibilidades*, Maria do Socorro e Elizeu Clementino, pautados em leituras crítico-teóricas contemporâneas da educação, abordam de maneira solar as políticas recentes para a formação de professores no Brasil, com ênfase no PIBID; em *Práxis pedagógicas contextualizadas no PIBID: construindo saberes na Escola Rural de Massaroca - ERUM*, Benedita Fidiel Gomes e Daniela Santos refletem a respeito dos aspectos essenciais da Práxis pedagógica presente no dia a dia da instituição educacional supracitada, priorizando os aspectos identitários da cidade de Juazeiro, com o intuito de despertar nos alunos e professores um sentimento de pertença na dinâmica da realidade vivida.

Em seguida, Abgail Silva Chagas e Jane Adriana Vasconcelos propõem, em *Histórias de leitura dos jovens do campo*, uma discussão primorosa sobre o processo de formação leitora dos jovens da zona rural, na Escola Família Agrícola de Quixabeira, como espaço produtor de novas identidades; já no trabalho intitulado *(Re)descoberta do patrimônio local através do EPA e oficinas de fotografia promovidas pelo PIBID*, Camila Heveline e Gracielia Novaes falam com propriedade da importância da imagem na contemporaneidade, elegendo a fotografia como um instrumento que contribui para aprimoramento crítico-reflexivo do aluno enquanto leitor e produtor de sentidos; por sua vez, em *Experiência como princípio de formação do historiador: trajetórias do PIBID de História em Caetité (BA)*, Luciana Oliveira, Alexandra Valéria, Nadir de Souza e Jumara Carla Azevedo trazem uma leitura original acerca do ofício dos historiadores no ensino médio e dos princípios historiográficos e pedagógicos que norteiam as suas ações no exercício do magistério. Em seguida, no trabalho *Modelização para o ensino de química: experiência didática no PIBID*, Carmen Sá, Bárbara C.T., Tatiana Varjão e Renata Bellas tecem uma leitura vertical sobre o ensino e a aprendizagem em Química, apresentando resultados obtidos a partir da aplicação de uma proposta didática para o ensino de estrutura atômica.

Num diapasão crítico, Fabrício Oliveira, Gleisse Daniella, Juliana Lima^e Raquel Bonifácio reúnem sensibilidade e inteligência para tratar, em *PIBID: reflexos na formação docente e suas contribuições no processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita na educação básica*, da relevância do PIBID na formação dos futuros pedagogos e da contribuição do programa no processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. No derradeiro texto deste livro, *Da intencionalidade à prática: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID*, Luciana Audi e Taísa Pinetti Passoni testemunham com rigor acadêmico as experiências que pejam o subprojeto coordenado por elas no conflituoso caminho entre a intencionalidade e a prática nos espaços formativos (Instituição de Ensino Superior e

educação básica), priorizando a construção de saberes mais humanos e emancipatórios.

Notadamente, este livro soma-se a outros trabalhos de grande envergadura que pensam a educação como caminho fundante da transformação humana pautada em saberes dialéticos e na emancipação da solidariedade. Portanto, os (as)autores(as) reúnem aqui suas vozes, aclarando o potencial do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, indispensável para a formação legítima do povo brasileiro.

Adriano Eysen
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Campus XIV/Conceição do Coité

PARTE I
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID UNEB

PIBID E TIROCÍNIO: potencializando a práxis pedagogia

Adriano Eysen Rego
Miriam Barreto de Almeida Passos

Intróito

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1989, p. 18).

As reflexões presentes neste texto originam-se das experiências de ensino-aprendizagem vividas no trânsito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade do Estado da Bahia, e da pesquisa descritiva exploratória, pois acreditamos que elas trazem relevantes contribuições para o amadurecimento e aprimoramento da formação de professores no Brasil.

Certamente, ensinar decorre da permanente e diversa troca de conhecimentos, numa perspectiva de criação de possibilidades, para a edificação dos saberes que se fertilizam a partir das culturas, vivências, crenças, teorias e verdades. Desse modo, o trabalho ora proposto provém do processo dinâmico das ações do ensino que são consubstanciadas em prol de uma docência em que a práxis é fator *sine qua non* para as transformações humanas. Nesse sentido, a relação ser humano/mundo é primordial para compreendermos a força motriz da educação no processo de formação de cada indivíduo e das suas mais diversas experiências no interior da sociedade em que vive.

Para o desenvolvimento de algumas reflexões, dividimos o texto em quatro seções: na primeira, descrevemos em breves linhas qual a finalidade e a composição deste trabalho; na segunda, “Breve memória: o PIBID em movimento”, apresentamos pequenos registros, historiando memórias indispensáveis para a compreensão da complexidade e, marcadamente, da relevância do programa na vida dos licenciandos, pesquisadores e escolas parceiras. Na terceira sessão, intitulada “PIBID UNEB: A formação e seus (per)cursos”, abordaremos os caminhos percorridos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) na e para a formação docente, considerando a pesquisa como movimento indispensável na construção dos saberes que compõem o tirocínio. Na quarta e última parte, “Exposições derradeiras: o inacabamento”, tecemos algumas considerações possíveis, tendo em vista a continuidade e dinâmica do programa em prol da melhoria da educação das cidades envolvidas intrinsecamente com o PIBID.

Breve memória: o PIBID em movimento

Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.
(BOSI, 1994, p. 34).

Certamente, a memória é reveladora na sua essência, uma vez que a partir dela o sujeito revive acontecimentos que direta e indiretamente fazem parte da sua formação humana. Dessa maneira, ela é fundamental para a compreensão da sua inserção no mundo, numa interação consigo mesmo e com o outro. Assim, acreditamos que não há vida social sem recorrermos ao complexo universo mnemônico, pois, de modo geral, segundo Bergson (2006, p. 61), “[...] o passado só retorna à consciência na medida em que possa ajudar a compreender o presente e a prever o porvir”.

Com efeito, as lembranças são elementos que nos colocam em conexão com a vida do *homo ludens* e *homo faber*, a fim de entendermos os seus estados evolutivos e as suas ações individuais e coletivas. Nesse contexto, é primordial relembrarmos a constituição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, a fim de o compreendermos na sua essência, registrando ações substanciadas a partir dos subprojetos em execução.

Em especial, o PIBID UNEB¹ integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, concebido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com os seguintes objetivos:

- I - Promover a formação docente para atuação na Educação Básica, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura da UNEB nas escolas públicas, qualificando o exercício profissional docente;
- II - Inserir os estudantes dos cursos de Licenciatura da UNEB na cultura organizacional das escolas da rede pública da Educação Básica, a partir de projetos de cooperação que elevem a qualidade de ensino nessas escolas;
- III - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente a participarem de ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- IV - Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica do Estado da Bahia, em consonância com os processos de formação docente,

¹ Texto extraído do Regimento Interno do PIBID, aprovado pelo CONSU em 10 de novembro de 2015. Importa frisar que o regimento foi aprovado conforme Resolução 1.157/2015.

- tendo em vista a superação de problemas identificados no processo ensino e aprendizagem;
- V - Contribuir para a melhoria das ações acadêmicas voltadas à formação docente nos cursos de licenciaturas da UNEB, problematizando o processo formativo da docência universitária;
 - VI - Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica.

Além do exposto, o PIBID UNEB foi inserido na política de graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Edital CAPES,² ano 2009, com o projeto intitulado *A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, cujo objetivo principal é “[...] promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas, a fim de compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões.” (UNEB, 2009).

Notadamente, o PIBID UNEB amalgama a política de formação de professores à produção de saberes, em prol da melhoria permanente da educação básica. Para tanto, a pesquisa entrelaça-se ao ensino, contribuindo para o processo formativo, tendo como focos a docência, o processo de ensinagem e todos os sujeitos envolvidos na pluralidade de saberes, culturas, ensino-aprendizagens e identidades da Educação Básica.

Nessa perspectiva, o Programa tem atualmente (em 2016), 49 subprojetos, em 19 *campi*, ligados a diversas áreas do conhecimento, como Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Matemática, História, Educação Física, Química, Geografia, Biologia e Pedagogia. Cumpre ressaltar que o PIBID UNEB é composto por uma Coordenadora Institucional, quatro coordenadoras de gestão, 99 coordenadores (as) de área, 217 supervisores(as), 1.054 bolsistas IDs, três secretárias e um estagiário. Por conseguinte, os subprojetos têm contribuído de forma significativa para a formação acadêmica e humana dos licenciandos (IDs), além de aproximar a universidade das escolas do ensino básico, bem como das comunidades nas quais essas instituições estão inseridas.

Efetivamente, a memória como grandeza cognitiva, aponta-nos alguma coisa que teve ou tem lugar, a qual nos coloca na condição de agentes, pacientes e testemunhas. Daí, lembrar-se é, segundo Ricoeur (2007, p. 71), “[...] não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa” para que os (per) cursos não sejam interrompidos e/ou abandonados.

² Importa ressaltar que, depois do Edital CAPES 2009, a UNEB participou de mais dois, submetendo os seguintes projetos institucionais: *Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes*, aprovado no Edital CAPES 2011, e *Da Iniciação à Docência: ressignificando a prática docente*, aprovado no Edital 061/2013, tendo sua vigência iniciada em março/2014.

dos, mas para que eles sejam reinventados no trânsito das experiências diárias do ser humano.

PIBID UNEB: a formação e seus (per)cursos

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1995, p. 27).

Na teia dinâmica e movente da Educação o processo de ensino-aprendizagem possibilita ao sujeito transformações que os conduzem em direção a si mesmo e ao outro, num permanente (re)descobrir-se, a partir dos mais diversos espaços informais e formais pelos quais percorre ao longo da sua existência. Nesse sentido, o PIBID oportuniza a partilha de experiências, saberes, culturas, valores, solidariedades, (re)inventando os sentidos da condição humana no mundo motivados pelas ações-reflexivas do educar.

Apesar da preocupante realidade da educação pública brasileira, operando diariamente com a estética da ausência, uma vez que falta verba, valorização dos educadores e educandos, estrutura física adequada, coordenação pedagógica, planos de carreira condizentes com a profissão, segurança, acompanhamento psicológico e material didático; o Programa vem oportunizando mudanças essenciais no dia a dia das escolas públicas municipais e estaduais, assim como despertando nos licenciandos uma relação afetiva e profissional com a docência. Por certo, entrelaçam-se nos (per)cursos desses sujeitos a teoria adquirida na universidade com a prática vivenciada por meio de ações pedagógicas, fomentadas pelos objetivos postos nos subprojetos e nos intercâmbios que eles proporcionam.

Assim, do ponto de vista de Freire (1989), os homens se fazem no intercâmbio, da palavra, na ação, no trabalho reflexivo; e não no calar de seus desejos, aspirações, mas no curso e percurso em que a ação-reflexão-ação faz parte dessa formação.

Do mesmo modo, pensar o PIBID UNEB, sua formação e seus (per)cursos é, também, refletir sobre a importância que o projeto tem para reinventar a Educação Pública e explorar profundamente as suas ações e resultados, compreendendo as dificuldades, indo além da leitura, analisando e descobrindo as diversas possibilidades que as ações e fenômenos vivenciados pelos sujeitos têm contribuído para um sistema educacional no qual as relações interpessoais sejam mais saudáveis. Não esqueçamos que eles são e serão, possivelmente, protagonistas

de uma educação cidadã “[...] fundada numa visão democrática e participativa”, construindo, portanto, um projeto histórico educacional que aponte para “[...] um novo professor, um novo aluno, uma nova escola, um novo sistema e um novo currículo” (GADOTTI, 2000, p. 44).

Decerto, é fato que nesses (per) cursos de formação encontramos o ler, escrever, olhar, investigar, pensar, planejar, replanejar, no intuito de garantir, de cuidar, para que o desenvolvimento de ações planejadas coletivamente sejam colocadas em prática nas escolas públicas municipais e estaduais com o propósito de estabelecer mudanças que contemplem o crescimento intelectual e humano das pessoas.

Além disso, os frutos dessas ações revelam o estreito relacionamento entre bolsista e supervisor, bolsistas/regente e coordenação, entre escolas parceiras, universidade e a formação docente. Igualmente, o exercício da docência não se apresenta como uma ação apenas para cumprir um programa, mas como ação contínua, num percurso permanente de aprendizagem e ensinância, como pesquisador da sua própria ação, tendo, da coordenação geral dos subprojetos, o apoio necessário para realizar as intervenções em sala, as oficinas e demais atividades, oportunizando, a partir dessas atuações e da pesquisação, o amadurecimento substancial dos IDs na produção textual, na leitura, na oratória, na performance em sala. Por conseguinte, mudanças significativas na vida dos licenciandos após o ingresso no programa, assim como um avanço no seu pensamento crítico e na sua produção acadêmica.

Constatamos, portanto, que o PIBID é um programa importante, pois estimula as habilidades e competências dos sujeitos, por meio de desafios e situações-problemas que proporcionam a aprendizagem e os valores necessários à formação docente, através dos seus (per) cursos formativos que se fazem na ação, interação, e novas atuações, além de demonstrar que, como historia Freire (2002, p. 12):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina; ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e

vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Finalmente, no PIBID se informa, forma, reforma, estuda, observa, aprende, ensina, ensina/aprende, num processo dialógico, constante, num ir e vir, diluindo o tirocínio praticado pelo sujeito docente em experiência realmente fundante, pois passa pela corporeidade, pela corporificação, pelos (per) cursos dialéticos de saberes e vivências que nutrem as artérias da esperança por uma educação mais humanizadora.

Exposições derradeiras: o inacabamento

Na verdade, diferente dos animais, que são inacabados, mas não são históricos, os homens, por outro lado, se sabem inacabados. E a consciência desse inacabamento propicia a permanente luta pela constituição, pois “[...] quem se julga acabado está morto. [...]”. (FREIRE, 1989, p. 59).

A educação é, conforme assinalou Santo Agostinho, a “ciência da alma”. Por certo, o ser humano volta-se, movido pela fluidez do ensino-aprendizagem, para si mesmo com o propósito de conhecer-se enquanto vida pensante e sensível. Assim, como ser histórico, ele pode reconhecer a sua capacidade de transformar o espaço em que atua e vive. Certos de que estamos num século que agoniza sob os escombros deixados pela modernidade, não podemos nos render à ignorância e à idiotização impostas, muitas vezes, pelo cenário materialista do século XXI.

É certo que o PIBID desenvolve um trabalho não só de conscientização das potencialidades inerentes à arte de educar, mas incita-nos a perceber o péssimo funcionamento da engrenagem educacional brasileira, na qual predominam propostas que fomentam, sobretudo, o analfabetismo funcional. No entanto, professores, pesquisadores e estudantes da Universidade do Estado da Bahia têm transitado nos labirintos da educação baiana, a fim de ressignificar a teoria e a prática como forças matriciais para uma nova educação. Nessa acepção, os caminhos estão sendo construídos e os hercúleos desafios estão na ordem do dia, pois a era da banalização do *logos* e do *pathos* impulsiona a sociedade para o empobrecimento dos saberes nas suas dimensões mais profundas.

Portanto, *PIBID e tirocínio: potencializando a práxis pedagógica* permite-nos dialogar com as ações propostas para o processo de ensinagem do programa, (co)movendo e refletindo sobre seus (per) cursos forjados pela necessidade de oportunizar saberes e sabores primordiais para uma educação mais espiritualizada, capaz de mudar o rumo de um país fadado às barbáries políticas e sociais.

Nessa esteira, rumo a outro estado de consciência, professores e licenciandos da UNEB, em consonância com docentes do Ensino Básico, orquestram 49 subprojetos espalhados por diversas cidades baianas, fazendo-nos acreditar que, como pontua Paulo Freire (2008, p. 90), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” a caminho de uma convivência solidária sempre a ser tecida no inacabamento da luta por uma educação mais solar.

Referências

BERGSON, H. **Memória e vida**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

RELATÓRIO PIBID UNEB. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/documentos-pibid/>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Institucional – PIBID UNEB/CAPES**. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/area-de-concentracao/>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

LIÇÕES APRENDIDAS NO PIBID UNEB: reflexões de eternos aprendizes

Ana Lúcia Gomes da Silva
Miriam Barreto de Almeida Passos

À guisa do prelúdio

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Por considerar a intenção do discurso determinado, em questão e, por operar com a palavra escrita, acreditamos que escrever é tecer com letras e sangue a rede de vocábulos em torno das ideias que nos surgem a partir do pensar sobre algo, das vivências, experiências sentidas, adquiridas com/na vida.

No dizer de Cora Coralina (1991): “Poeta, não é somente o que escreve. É aquele que sente a poesia, se extasia sensível ao achado de uma rima à autenticidade de um verso.” Assim, por sentirmos a poesia e nos sensibilizarmos com os achados e aprendizados com/no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID UNEB, resolvemos, na dupla da sinergia, refletirmos sobre os maravilhosos achados, jogando no papel, a tessitura de algumas particulares experiências por serem significativas, lidadoras, até, por vezes, heroicas.

As questões que se apresentam são, portanto, *como as ideias ecoam nos espaços? Quais caminhos foram vivenciados com os experimentos? Quais as lições aprendidas no PIBID UNEB? Que reflexões podemos retirar dos aprendizados com/no Programa?*

Do mesmo modo, o processo de reflexão não tem a pretensão de esgotar o tema e nem descortiná-lo de forma ampla: resulta da fina e apurada percepção do entorno, “[...] sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determi-

nado objeto investigativo” (GHEDIN, 2011, p. 71), que, no caso em questão, parte de determinadas vistas sobre o PIBID.

A metodologia utilizada, nesta produção textual, trilha pela dialogicidade bakhtiniana, acolhendo as vozes das professoras-pesquisadoras, assim como pelo referencial teórico que motiva a reflexão, tendo, também, como apoio pensamentos individuais, enfoques das representações referentes ao PIBID e dos autores elencados nas citações.

Deste modo, cremos que textos dessa natureza podem originar apropriados subsídios para o incremento dos estudos que abrangem *reflexões, lições, PIBID*, já que concebemos que essa tríade compõem utensílios imperiosos para o programa.

Assim, dividimos o texto em três momentos que avaliamos importantes para descrever as lições aprendidas no PIBID UNEB: na primeira sessão apresentamos *à guisa do prelúdio*, convidando e situando o leitor sobre os registros contidos nos escritos; na segunda sessão, intitulada: *Movimentos e reflexos do pensar e partilhar*, trazemos à baila conceitos e reflexões sobre o próprio movimento e essa partilha vivenciada no PIBID UNEB; na terceira sessão descrevemos as *histórias que os livros não contam* e na quarta e última sessão, expomos os *pensamentos de aprendizes na seara da/na guisa do inacabamento e possibilidades de articulação entre universidade e Educação Básica*.

[...] a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2002, p. 51).

Por esta razão, registramos neste texto inicial, e com a certeza da incompletude, as ideias que por ventura produzirão outras ideias acompanhadas de movimentos.

Movimentos e reflexos do pensar e partilhar

No movimento ocorre o encontro.
Escuta, (des) dizer, acolhimento, (des) respeito, vida, (des) amor.
A natureza se movimenta.
O homem dança.
É a folguedo da circulação.
É a dança do Universo que provoca ritmos; pulsam ciclos, ensinam/aprendem com cores, sabores, cheiros, e sensações que bailam no ar, no (des) encontro da vida (MBAP, 2016).³

³ Epígrafe produzida especialmente para a produção do texto. Autoria de Miriam Barreto de Almeida Passos.

A natureza humana é constituída de movimento. Esse movimento faz parte da existência do sujeito. No dito popular: “[...] a vida é igual a andar de bicicleta: para manter-se o equilíbrio é preciso permanecer em movimento”, compreendemos que necessitamos da circulação desse movimento para que o indivíduo evolua e se mantenha ativo, vivo.

Assim, entendemos, também, que a produção acadêmica precisa estar em movimento contínuo. Por esta razão, escolhemos partir das experiências adquiridas no PIBID para gerar o movimento, o pensar, o olhar sobre o universo que nos circundam, na/da equipe composta em 2015/2016.

Igualmente, percebemos que os movimentos provocam mudanças, geram atitudes, o dizer, o desdizer, ocasionando transformações, deslocamentos, aprendizados gestados em movimentos dialógicos, dialético, que nos impulsionam e nos constituem na arena discursivas, como sujeitos polifônicos, descentrados e contraditórios, atravessados pela ideologia e pela língua.

Afinal, como nos afirma Bakhtin (2002, p. 203): “As relações discursivas mostram o modo como os fenômenos são olhados, interpretados e julgados, tendo como tela de fundo o material discursivo que circula no meio social”. E, no transcorrer do tempo, a atuação vai tomando posições em uma direção ou não, em prol de conjuntos sistêmicos que se engendram e nos engendra na teia discursiva. Deste modo, entender a dinâmica do movimento e refletir sobre ela se faz necessário e urgente, se faz potencializador de reflexões que ora dialogam entre sim, ora se refutam, se distanciam. Nesta confluência, forjamos nossas identidades profissionais e pessoais que não se dicotomizam, mas se imbricam, de modo a gestar processos identitários.

Uma vez que, refletir é analisar, mostrar-se, meditar, palavra derivada do latim *reflectere*, nos conduz a questionar os fatos, gerando as indagações a seguir: *como as ideias ecoam nos espaços? Quais caminhos foram vivenciados e com os experimentos? Quais as lições aprendidas no PIBID UNEB? Que reflexões podemos retirar dos aprendizados com/no Programa?* Estas indagações nos induzem aos movimentos e à procura de achados valiosos que estão inativos, e a partir da reflexão nos impulsiona ao “movimento do refletir”.

Acreditamos que, refletir sobre o processo e interação no/com o PIBID, significa “aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas” (GHEDIN, 2011, p. 73), sentidas, percebidas, executadas no e em prol do programa.

Nessa continuidade, os caminhos vivenciados no PIBID UNEB têm sido de procurar acertar, buscar fazer, interagir, cumprir o papel de equipe no movimento de escuta, respeito às diferenças, mas sempre com a preocupação com o agir para fazer a diferença e realizar as ações, de forma que o PIBID esteja em constante produtividade, dinamismo.

Além disso, temos a plena consciência que as ideias, as atitudes positivas e negativas ecoam nos espaços onde circulam o Programa e, muitas vezes, a própria equipe não tem a capacidade de mudar determinadas ocorrências, por transcenderem à gestão, esbarrando na máquina da burocracia do estado que, em muitas vezes, pela morosidade, inviabiliza a celeridade das ações.

Por certo, os trabalhos desenvolvidos no Programa apresentam referencial teórico, planejamento, ações tecidas com o objetivo de conduzir a melhorias na Educação Básica da Bahia, com os atores e atrizes sociais que compõem para além da equipe de gestão institucional e fazem o PIBID acontecer em cada um dos *campi* onde os subprojetos foram aprovados. São aproximadamente 100 escolas parceiras que, em rede colaborativa, gestam cotidianamente o PIBID. A maioria delas, são escolas da rede pública estadual e, um percentual menor, escolas da rede municipal.

Porém, temos ciência, também, que muitos movimentos/experiências de formação no PIBID apresentam aspectos e caminhos diversificados, conturbados, fragilizados em alguns aspectos, necessitando, pois, de maiores ajustes e acompanhamento sistemático no que tange ao planejar para novas mudanças. Ainda assim, podemos constatar o movimento valoroso da reflexão conjunta nos subprojetos desenvolvidos, nas trocas, na partilha de saberes, nos fatores formativos de extrema relevância para os/as bolsistas do Programa, tais como: coordenadores e supervisores; e de igual valor para os membros da equipe PIBID.

Tecer sobre o PIBID é (des)velar ponto de desencontros, encontros, tensões, choque de interesses e conflitos que visam a conservação de determinados sentidos. Quais os deslocamentos/rupturas e permanências que se apresentam nos discursos dos gestores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o PIBID, no atual contexto brasileiro? Nos discursos dos coordenadores institucionais do Programa em todo o Brasil? Nos relatórios de avaliação sobre o PIBID? Nos discursos dos bolsistas de iniciação à docência ID? Dos supervisores e coordenadores?

Estes questionamentos são provocativos e servem para que outros sujeitos produzam outros textos a partir/com eles, mas não é propósito neste texto, dada sua limitação de número de páginas. Mas, apenas para apresentar a ponta do *iceberg*, destacamos um trecho circulado nos documentos do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID - FORPIBID:⁴

No ano de 2015 (sic) em que o lema “Brasil: Pátria Educadora” surge como um verdadeiro marco nos rumos da educação brasileira, cabe a (sic) nossa sociedade tomar o dia 24 de fevereiro de 2016 como momento para defender, discutir como o País investe

⁴ Entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID, a CAPES e demais órgãos e instituições, sob a Presidência da professora Alessandra de Assis. (<forpibid@gmail.com>). Para aprofundamento consultar documento intitulado: *Realse mobilização PIBID*. Acesso em 15 mar. 2016, via *e-mail*.

na formação e valorização dos seus Mestres. Algumas ações do poder público têm dado novos rumos e permitido projetar essa carreira como prioridade de uma nação que busca avançar. Dentre estas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação ligada ao Ministério da Educação. (FORPIBID, 2016).

Nesta rede polifônica, os discursos são velados, (des)velados e os posicionamentos se fazem emergir para demarcar posições, anunciar, denunciar diferentes formas de ação e defesa em prol da continuidade do PIBID, por ser este Programa de significativa importância para a formação de Professores.

As autoras Gatti e colaboradores (2014, p. 5) reafirmam de modo objetivo as contribuições advindas do PIBID para a incitação à docência, por defenderem a integração entre teoria e prática como centralidade do processo formativo.

O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Além disso, as ações da universidade e da Educação Básica são nutridas, entretecidas – porque tecidas junto – estabelecendo os elos entre as escolas parceiras e as IES. A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), já destacava e reiterava a necessidade de criação de estratégias de diálogo entre as instâncias formadoras de professores/as e as instituições que, posteriormente, os admitem como docentes, no sentido de garantir uma formação atenta, contextualizada e implicada com as necessidades da Educação Básica; e capaz de contribuir para sua efetiva melhoria.

PIBID UNEB: Histórias que os livros não contam

Todos nós precisamos navegar por espaços que não conhecemos. O mundo se descortina a partir das observações, do olhar, do ler, do perceber, do movimento. De tal modo, seremos protagonistas do que vivenciamos nas viagens, do que deciframos, expondo as vozes e histórias que os livros ainda não descreveram, mas que

as experiências se fizeram aprendidas e apropriadas, portanto, tornadas próprias. (MBAP, 2016).⁵

Falar do PIBID é contar sobre a história de um Programa estruturante que iniciou sua trajetória em 2009 e permanece em 2016 formando, informando, dirigindo o ensino aprendizagem na Educação Básica, de forma salutar, indiscutivelmente eficaz para e na transformação de seres que fazem parte desse movimento educativo mentores e viajantes que navegam pelos espaços formais municipais e estaduais, que leem, conhecem, pensam, olham, professam histórias, vozes e particularidades desse movimento.

É, sem dúvida, uma das mais inovadoras políticas públicas no âmbito da Formação de Professores, pois envolve o professor universitário (que pesquisa a formação, o ensino e investiga a educação) e o professor da educação básica (o docente que conhece a escola, suas interfaces, dilemas e possibilidades, possui experiência e compartilha sua docência com os licenciandos), ambos atuando como coformadores dos Bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes dos cursos de licenciatura).

O PIBID⁶ é um Programa da CAPES e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica, sob a supervisão de professores da Universidade.

Ao analisar a trajetória com/no projeto e ao pensar sobre os questionamentos supracitados: *como as ideias ecoam nos espaços? Quais caminhos foram vivenciados com os experimentos? Quais as lições aprendidas no PIBID UNEB? Que reflexões podemos retirar dos aprendizados com/no Programa? Quais efeitos de sentido ecoam sobre o PIBID UNEB?*, trazemos para a roda as ideias bakhtinianas, com o propósito de contribuir com as indagações.

Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 294), “[...] a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes” constituem características individuais dos sujeitos, a identidade se constrói a todo instante e é a partir desse momento com o meio e a cultura do outro que o homem interage, cria, recria, evolui. Apesar disso, “[...] o emprego na comunicação discursiva viva, sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Neste sentido, as ideias ecoam nos espaços quando as ações implementadas na individualidade, ou no grupo, possibilitam que o planejamento inicial passe pela ação-reflexão – ação; e esse movimento de fazer e desfazer, construir, desconstruir, vai liberando ciclos da aprendizagem individuais imprescindíveis ao processo formativo.

⁵ Epígrafe produzida especialmente para a produção do texto, autoria de Miriam Barreto de Almeida Passos.

⁶ Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/sobre/>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

Pensamentos de aprendizes: inacabamento e possibilidades de articulação entre universidade e Educação Básica

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Diante desta realidade, inacabada, tal qual o sujeito que a constitui, torna-se fundamental a necessidade de mudanças no processo de formação que atenda e responda às demandas contemporâneas. Neste cenário, os professores devem ser capazes de trabalhar em equipe; de prover situações contextualizadas e desafiadoras nos ambientes escolares, fazendo com que o conhecimento coletivo e a solidariedade sejam promotores das ações pedagógicas.

Desse modo, alguns fios podem ser tecidos à guisa do inacabamento, apontando, de modo sucinto, algumas possibilidades do PIBID, que compreendemos ser importantes para a política de graduação das IES e em especial da UNEB, pela experiência vivenciada no PIBID UNEB, pela escuta sensível nos diversos departamentos, nas escolas parceiras, nos encontros de formação, nos Relatórios Semestrais do PIBID UNEB e nos seminários locais do PIBID, além de eventos acadêmicos diversos, em especial os Seminários Baianos de Licenciaturas - SBL e os Seminários PIBID da Região Nordeste.

Dentre estes fios, destacamos:

1. Inserção do estudante de licenciatura no contexto escolar, sob a supervisão de um professor mais experiente. Este impacto se desdobra em:
 - a. fortalecimento do vínculo entre o licenciando e a profissão docente;
 - b. renovação das práticas pedagógicas dentro da escola;
 - c. reconhecimento da escola pública como espaço plural e qualificado para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.
2. Aproximação da universidade e escola, que ressignifica as práticas e teorias por meio da reflexividade constante, que se desdobra em:
 - a. retorno do professor da educação básica para estudos sistematizados no âmbito do ensino superior;
 - b. ingresso dos professores da Educação Básica em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
 - c. consciência dos licenciandos sobre a necessidade de formação continuada;
 - d. ampliação do repertório teórico, metodológico e cultural de professores da educação básica, professores do ensino superior e licenciandos.

3. Reconhecimento do poder e das potencialidades que a educação pública de qualidade social pode desenvolver;
4. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
5. Melhoria no desempenho escolar dos estudantes envolvidos com o PIBID;
6. Inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
7. Participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior;
8. Melhoria da escrita, poder de síntese e argumentação dos bolsistas ID;
9. Interfaces, em alguns departamentos da UNEB, de ações de formação integradas com Estágio Supervisionado e monitoria de ensino;
10. Compreensão da formação docente como campo de ensino pesquisa e extensão;
11. Formação interdisciplinar consistente das licenciaturas, tendo como premissas o compromisso com a sociedade brasileira, o respeito à diversidade e heterogeneidade da formação dos docentes dos cursos de licenciatura;
12. Falta de acompanhamento após o período da formação, o que interrompe a interlocução iniciada no curso e dificulta a formação permanente dos graduados e fixação na área;
13. Não é comum as IES tomarem com referência os índices de resultados de aprendizagens, evasão, repetência, nem as vozes e avaliações dos docentes da Educação Básica sobre nossa formação, para dialogarem com os currículos dos cursos de licenciaturas e orientar os mesmos.

Entendemos, pois, que os itens elencados apontam as potencialidades, possibilidades, lacunas e fragilidades emergentes na formação docente ofertada em nossas IES.

As lições do PIBID apontam, ainda, para a inserção na escola e nos processos pedagógicos desafiadores para a formação docente ao longo do curso, dialogando de modo consubstancial com a realidade que emerge nas salas de aula, favorecendo uma formação consolidada, tecida no espaço empírico da atuação, pois a mesma estaria imbricada na imersão da prática, tecida com os fundamentos teóricos apreendidos ao longo do curso, de modo a possibilitar a pesquisa aplicada durante toda a formação.

E, para encerrar e abrir novos sentidos para este texto, parafraseamos Freire (2001), que nos ensina cotidianamente através do legado que nos deixa e, como ele, afirmamos que não cremos numa educação que não seja centrada na ecologia humana, nos atos de cuidado com a escola, com os docentes, estudantes, gestores, os materiais escolares, o pátio, as paredes, as quadras, os corredores; fazendo de cada coisa, de cada objeto, um cenário de aprendizado e respeito por mim, pelo outro, pela comunidade escolar, de modo a fazer deles extensão

de mim mesma. Revivendo a alegria, o dinamismo e amorosidade de uma escola que encanta, porque é viva, e porque tenho por ela um sentimento de pertença, como extensão de cada um de nós.

Por fim, escolas com cenários e espaços de mudanças, problematizações, deslocamentos, e, sobretudo de aprendizados encarnados na vida, naquilo que ela traduz de belo e instigante. Logo, ler o entorno da escola é transformá-la. Nesta teia dialética, a dimensão estética tem seu lugar, sua potencialidade e nela nos enxergamos.

Referências

ASSIS, Alessandra. Publicação eletrônica [mensagem do FORPIBID]. **Mensagem** recebida por <analucias12@gmail.com> em 22 mar. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

CORALINA, C. O poeta e a poesia. CORALINA, C. **Vintém de cobre, meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global, 1991. Disponível em: <<http://www.blogsoestado.com/pautar/2010/06/06/o-poeta-e-a-poesia/>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

FREIRE, P. **Educação e política**. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

DESAFIOS DA MULTICAMPUS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Camila de Souza Figueiredo
Káthia Marise Borges Sales

Introdução

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - desde o ano de 2010, a partir da aprovação de Projeto Institucional no Edital da Capes, do ano de 2009. Desde então, o Programa vem assumindo um papel bastante significativo, nas Licenciaturas, de oferta contínua da Universidade, que atualmente vinculam-se a 47 licenciaturas, de um total de 70, que são ofertadas pela Universidade (conforme Quadro 1).

Quadro 1 – Licenciaturas atendidas pelo PIBID

Licenciatura	Nº de cursos ofertados pela UNEB	Nº de cursos participantes do PIBID
Ciências Biológicas	6	4
Ciências Sociais	1	1
Letras – Espanhol	2	1
Letras – Inglês	8	6
Letras – Português	15	9
Letras – Francês	1	-
Educação Física	4	3
Filosofia	1	-
Matemática	6	5
Pedagogia	12	7
Química	1	1
Geografia	4	4
História	9	6
TOTAL	70	47

Fonte: Relatório Anual de Atividades do PIBID 2014.

O objetivo deste texto é abordar aspectos relativos ao processo de institucionalização e gestão do Programa na UNEB, tendo como foco principal o percurso de construção do seu Regimento Interno, considerando a abrangência dos Subprojetos nas Licenciaturas ofertadas e a multicampia que caracteriza a UNEB.

No âmbito da UNEB, o Programa está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, cuja estrutura compõe o organograma da mesma. Esta vinculação

à Pró-Reitoria ocorreu desde o início da implantação do PIBID na Universidade, cujo objetivo era consolidar e fortalecer o Programa, enquanto uma política de graduação, especialmente para as Licenciaturas. No que diz respeito à gestão do PIBID na UNEB, desde o princípio, se impôs como um grande desafio, pois exigia (e exige) instrumentos de gestão, acompanhamento e avaliação adequados à realidade multicampi da Universidade, que imprime uma dinâmica diferenciada entre os subprojetos em desenvolvimento.

São 29 estruturas departamentais distribuídas em vinte e quatro *campi*, que se localizam em todas as regiões do estado da Bahia, distando até mil quilômetros da sede da Administração Central em Salvador, até os campi mais afastados. Em sua estrutura regimental, cada Departamento possui um Conselho Departamental específico; e em cada Departamento, há um Colegiado por Curso. Dessa forma, diferente de estruturas *unicampi*, a UNEB possui até dezesseis colegiados de um mesmo curso (é o caso do curso de Letras Vernáculas), com gestão acadêmica independente e desenvolvimento curricular contextualizado em uma localização geo-sociocultural e com docente diferenciados.

Este desenho exige da Gestão Universitária, desdobrando-se para a gestão de qualquer projeto ou Programa que atinja toda a Universidade, estratégias procedimentais e de regulação específicas. A linha de gestão que fundamenta o Regimento Geral da Universidade é a da representatividade por categoria e por instâncias de gestão (Coordenação de Colegiado e Direção de Departamento) nos Conselhos Deliberativos. Através destes Conselhos a Universidade se auto regula, planeja, gesta e avalia.

Desde o início de sua implantação o Programa PIBID apontou para a necessidade de uma regulamentação interna apropriada. Porém, seu processo de elaboração deveria contemplar os diversos sujeitos que o integravam, de maneira participativa, vinculando os Subprojetos aos Colegiados de curso e aos Departamentos. Essa tarefa torna-se ainda mais complexa considerando a multicampia da Universidade e sua abrangência territorial no Estado da Bahia.

Sobre o caminho percorrido: processo de elaboração do Regimento PIBID UNEB

A elaboração do Regimento Geral do PIBID UNEB foi iniciada a partir da escrita de uma minuta, pela então equipe de Coordenação do PIBID na UNEB, composta por duas coordenadoras institucionais e duas coordenadoras de gestão, no final do ano de 2012. Essa minuta foi encaminhada para o grupo constituído por 39 coordenadores de área que integravam o PIBID, a partir dos Editais da Capes de 2009 e 2011, e Edital de ampliação de 2012. Tal minuta foi discutida pelo grupo de coordenadores de área e demais bolsistas no âmbito dos Departamentos que, naquele momento, participavam do Programa.

É importante salientar a intencionalidade de assegurar um bom nível de participação dos sujeitos envolvidos com o Programa, não só no processo de elaboração do regimento, mas, sobretudo em seu conteúdo, pois a intenção era que o documento fosse indutor da descentralização da gestão do Programa, bem como do envolvimento e responsabilização de todos os envolvidos. A participação, nesse contexto, era percebida como mecanismo para responsabilizar e comprometer aqueles que passariam a ter poder para decidir sobre alguns aspectos do Programa.

Segundo Mattos (1991), a distribuição de poder entre as várias esferas da organização é válida como meio de responsabilizar quem está mais próximo da ocorrência dos problemas e ao aparecimento de oportunidades, de modo que as decisões podem ser tomadas com maior probabilidade de prontidão e exatidão, favorecendo, assim, a eficácia. O autor defende ainda que:

A participação pressupõe, em essência, vontade de fazer, criar, contribuir. Quanto maior o grau de participação na organização, mais democrático é seu regime de gestão, o que se traduz em maior comprometimento e responsabilidade de todos os seus participantes. (MATTOS, 1991, p. 213).

Nesse sentido, durante o percurso vivido, merece destaque a realização do II Seminário de Avaliação Institucional PIBID UNEB, que ocorreu nas dependências do Instituto Anísio Teixeira (IAT), em Salvador; que contou com uma reunião de coordenadores de área, onde o texto foi amplamente apreciado e revisto, detalhadamente, sendo incluídos e alterados diversos itens. O trabalho foi tão extenso que necessitou de um segundo encontro, através de videoconferência, para finalização da minuta.

Naquele momento, o texto estava bastante consolidado entre os coordenadores. No entanto, em 18 de julho de 2013, a CAPES publicou a Portaria nº 096/2013, instituindo o Regulamento do Programa de Iniciação à Docência. O texto desse Regulamento apresentou novidades em relação à regulamentação anterior (Portaria CAPES nº 260/2010) e impôs a necessidade de rever alguns itens da minuta do Regimento Interno, a fim de realizar a necessária convergência com a Regulamentação Geral da CAPES vigente.

Outro aspecto que implicou alterações no texto, diz respeito ao surgimento de um “novo PIBID”, a partir do Edital da FAPESB nº 018/2013, que trouxe ao grupo a necessidade de contemplar, no texto do Regimento Interno, questões que não se restringissem ao PIBID Capes, pois havia uma compreensão de que a regulamentação interna do Programa na UNEB deve ter validade para o Programa de Iniciação à Docência da Instituição, independente da agência de fomento, pois ficou claro que haveria uma perspectiva de ampliação e consolidação do Programa. Um fator que reforçava essa ideia foi a alteração do texto da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que inclui, no Art. 62, o seguinte parágrafo:

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

Seguiram, então, outras discussões a partir das contribuições da referida Portaria, via e-mail, entre os coordenadores; e alimentadas pelas discussões em âmbito local entre bolsistas de Iniciação à Docência e Supervisores.

Transcorrido esse processo, sobretudo a partir da implementação de um novo Edital da Capes (Edital nº 061/2013), cuja vigência iniciou-se em março de 2014 e que deverá vigorar até fevereiro de 2018, a Coordenação retomou as discussões do texto do Regimento, sobretudo para atender à exigência da CAPES de que cada IES participante do Programa deveria criar suas regulamentação interna, cuja aprovação deveria ser submetida à CAP, a Comissão de Acompanhamento do PIBID, e demais instâncias da IES:

Art. 64. Compete à CAP:

[...]

II – propor a criação do Regimento Interno do Programa;
(BRASIL, 2013b).

O texto do Regimento Interno do PIBID, de acordo com a Portaria nº 096/2013 deve contemplar aspectos relacionados às características do Programa na IES: o processo de seleção de bolsistas e escolas parceiras, atribuições dos participantes, sistemática de avaliação e acompanhamento, estudo de egressos, dentro outros aspectos.

Muitas contribuições e discussões foram realizadas, sobretudo por meio da realização de videoconferências, até que, em agosto de 2014, a equipe de coordenação encaminhou o texto da Minuta, fruto das discussões até aquele momento, orientando quanto aos procedimentos para assegurar o amplo debate do texto em cada um dos campi participantes que, nesse momento, constituíam 19 dos 24 *campi* da Universidade.

Descentralizando a gestão: implantação da CAP e Conselhos Locais

No final de 2014, visando construir um nível de descentralização da gestão do Programa, foi constituído em cada *Campus* uma espécie de célula da CAP

(Comissão de Acompanhamento do PIBID), com representação dos coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, que foram denominados Conselhos Locais PIBID UNEB.

Posteriormente foi realizado o primeiro Encontro dos Conselhos Locais PIBID UNEB, para que fossem eleitos os membros da CAP, assegurando que qualquer bolsista do Programa, de qualquer *Campus*, pudesse fazer parte da referida Comissão. Eleita em um processo democrático, os nomes dos membros da CAP foram publicados no Diário Oficial do Estado, Portaria nº 3.490/2014, atendendo ao que é exigido pela CAPES (UNEB, 2014).

No encontro dos Conselhos Locais o texto da minuta foi discutido e aprovado, item a item, pelos presentes. Dessa forma, a minuta do Regimento Geral PIBID UNEB foi finalmente aprovada não só pela CAP eleita nesse encontro, mas também pelos membros dos Conselhos Locais do PIBID dos 19 *campi*, assegurando a legitimidade do texto. Essa minuta foi apreciada pela Câmara de Ensino do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, sendo aprovado com pequenas inclusões no texto. Posteriormente foi aprovado no Conselho Superior (CONSU) e publicado através da Portaria nº 1.157/2015 (UNEB, 2015).

Infelizmente, em muitos *campi* os Conselhos Locais não conseguem ainda funcionar como “células” da gestão local do Programa. Porém, destacam-se alguns casos onde os Conselhos já são referência no Campus, no sentido de que seus membros são procurados localmente pelos participantes do Programa; e também funcionam como organizadores dos seminários locais de avaliação e como interlocutores entre a coordenação geral do Programa com os *campi*, para encaminhamento de questões diversas, a exemplo da compra de materiais para os Subprojetos situados no campus.

Gestão na Multicampia

A experiência da discussão do Regimento do PIBID na Câmara de Graduação do CONSEPE foi extremamente rica e formativa para todos os envolvidos, resultando em inserções no texto proposto pelas Coordenações dos Subprojetos, traduzindo a compreensão do Conselho de que a gestão e acompanhamento deste Programa deva seguir a mesma lógica de gestão adotada para todas as atividades acadêmicas na Universidade. A gestão que se fundamenta nas instâncias do Colegiado e Departamento (Plenária ou Conselho) é o desenho da atual estrutura organizacional da UNEB, previsto em seu Regimento Geral e Estatuto e que historicamente foi utilizado pelos seus atores como caminho para lidar com a dialética Unidade *versus* Diversidade que caracteriza a multicampia.

Segundo Morin (2008), a realidade é complexa: *caos e ordem* misturam-se, unem-se formando uma nova ordem mais complexa. A realidade é cheia de paradoxos e contradições da ordem e da desordem, da parte e do todo, do singu-

lar e do plural, que constituem elementos fundamentais para a compreensão dos fenômenos pela ciência. Assim, também se vai constituindo a cultura institucional na Universidade, a partir das forças internas e externas, do contexto que se desenha em cada momento, seja no campo político, econômico, social e de desenvolvimento da própria ciência.

Conforme relato acima, assim como em outros Projetos e Programas e na gestão cotidiana das ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, o CONSEPE fez inserções ao Regimento do PIBID e aprovou em sua Câmara de Graduação e em seu Conselho Pleno, desenho similar para a gestão do PIBID na UNEB. Por indicação da Procuradoria Jurídica, em se tratando de Regimento, o mesmo deveria também ser apreciado pelo CONSU (Conselho Universitário superior ao CONSEPE). No CONSU, após historiado todo o processo de construção do Regimento e lembrando aos seus membros que este já havia sido aprovado pelo CONSEPE, o Regimento foi aprovado sem discussão, no mesmo formato que deliberado pelo CONSEPE.

A relação dos Subprojetos do PIBID com os Colegiados de curso foi tema de questionamento em diversas situações de avaliação interna do Programa. Sendo tão amplo quanto é o Programa na UNEB, as relações que se estabelecem entre estes Subprojetos e os Colegiados de Curso são naturalmente diversa, variando em níveis de articulação e distanciamento. As queixas de ambos os lados (Coordenadores de área e Coordenadores de Colegiado) revelaram uma relação pouco definida e, em alguns momentos, tensas. As decisões da gestão central do Programa (Coordenação Institucional/PROGRAD/Reitoria) sempre pautaram-se pelo fortalecimento das instâncias do Colegiado e Departamento, e a formatação final do Regimento, aprovado pelos dois Conselhos superiores da Universidade ratificaram esta compreensão institucional.

Assim, decisões estruturantes dos Subprojetos, como seleção dos coordenadores e dos Bolsistas ID, definição das escolas de atuação e todo o acompanhamento e avaliação dos Subprojetos devem ser apreciadas e deliberadas pelas instâncias: Colegiado de Curso e Departamento. Uma compreensão que precisa ser consolidada na comunidade do PIBID e na comunidade acadêmica em geral é da despersonalização dos projetos em relação à sua “autoria” (docentes que o conceberam quando da concorrência ao edital) e assunção do Projeto **pelo curso**. Reforça esta compreensão o fato de que cada curso\Departamento só pode ter um Subprojeto do PIBID, o que o torna ainda mais central as discussões do desenvolvimento curricular e gestão acadêmica do curso.

Considerações finais: novos desafios

O processo extenso vivenciado pela gestão do Programa, durante a elaboração do Regimento, foi, além de formativo, marcadamente participativo e democrático, dando maior visibilidade ao Programa dentro da Instituição e impon-

do ao grupo a reflexão sobre a vinculação indispensável entre os Subprojetos e os Cursos de Graduação e os seus Departamentos.

Nesse contexto, identificamos novos desafios à frente, em especial a consolidação desta nova cultura de gestão dos Subprojetos do PIBID, em articulação orgânica com Colegiados e Departamentos, garantindo o funcionamento efetivo dos Conselhos Locais e com isto um acompanhamento local e mais qualitativo para o desenvolvimento dos Subprojetos.

A Teoria da complexidade mostra que todos os fenômenos estão essencialmente interdependentes e que o ser humano é apenas um fio de uma rede universal que, como qualquer rede, é não linear. De acordo com esta teoria, a realidade é definida essencialmente pelos relacionamentos e pelos processos, (sic) assim, as ações e ideias de cada um de nós afetam e são afetadas por todos os demais. (SALES, 2013, p. 74).

Assim como ocorreu em nível nacional, também internamente à Instituição, o PIBID foi se constituindo como um Programa reconhecidamente relevante para o processo formativo dos licenciandos e para a articulação da Universidade com a Educação Básica, sendo uma das ações postas entre os eixos estruturantes do Programa Estratégico de Articulação com a Educação Básica, que vem sendo desenvolvido pela atual gestão.

Destaca-se ainda no atual momento de desenvolvimento da Política de Graduação da Universidade, a discussão dos currículos dos cursos de graduação e do desenvolvimento dos Estágios curriculares. Em ambas as discussões, também imbricadas, o PIBID aparece como experiência formativa que demarca uma nova forma de relação com a Educação Básica, fornecendo um lastro, “pistas” para a reestruturação das práticas de Estágio curricular e da construção dos espaços de curricularização da Extensão. Enfim, a compreensão que se defende é que, muito mais que um Programa de Bolsas com fomento externo, as práticas implementadas pelo PIBID sejam incorporadas permanentemente no desenvolvimento curricular dos cursos de graduação.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2013a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013b.

MATTOS, R. de A. **Gestão e democracia na empresa**. Brasília, DF: Livre, 1991.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SALES, K. M. B. **Processos cognitivos, ambientes online e difusão social do conhecimento**: contribuições ao campo da análise cognitiva. 2013. Tese (Doutorado em Difusão do conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Portaria nº 3.490/2014. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 23 out. 2014.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 1.157/2015. Aprova o Regimento Geral do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 18 dez. 2015.

PARTE II
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
a descrição analítica do trabalho pedagógico no âmbito do PIBID UNEB,
Campus II, Alagoinhas (BA)**

Martha Benevides da Costa
Daiara Nascimento Almeida
Neyla Carolina dos Santos Marques
Viviane Rocha Viana

Introdução

Debruçamo-nos, neste texto, sobre o subprojeto de Educação Física do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNEB, Campus II, Alagoinhas. Propomos descrever analiticamente o processo de desenvolvimento do referido subprojeto no que se refere ao conhecimento da realidade de Alagoinhas, no que diz respeito à Educação Física escolar, à organização e concretização do trabalho pedagógico em uma das escolas em que o subprojeto foi desenvolvido (Escola Estadual Oscar Cordeiro) e às análises que esse processo possibilita em relação ao lugar da Educação Física na escola.

O subprojeto de Educação Física começou a ser concretizado em 2010 e foi renovado e ampliado em 2012. A Escola Estadual Oscar Cordeiro, escola de regime administrativo público estadual de Ensino Fundamental (Séries Finais), é parceira do subprojeto desde seu início. E, por isso, entendemos que já acumulamos experiências nesse espaço, que nos possibilitam uma análise mais aprofundada sobre o lugar que a Educação Física ocupa na instituição escolar, de modo geral, e nessa instituição, em particular, como também podemos avaliar algumas transformações que conseguimos efetivar nesse processo.

Faz-se relevante socializar as atividades, conquistas e dificuldades do nosso subprojeto porque o próprio PIBID, enquanto Programa que vem se expandindo e se fazendo relevante na formação inicial e continuada de professores, precisa ter divulgado seus resultados, os quais também se colocam como material de estudo para outros pesquisadores que tenham tal iniciativa como objeto.

Além disso, o campo da Educação Física escolar, como será discutido de modo mais detido adiante, vive um momento histórico em que se faz necessário construir caminhos para fazê-la significativa enquanto vivência escolar. E esse momento exige que experiências e conhecimentos produzidos no/com o espaço e relações cotidianas e concretas na escola sejam socializados e postos ao diálogo com os pares docentes.

Postas nossas intenções e motivos, organizamos o texto de modo a apresentar e discutir o lugar histórico que a Educação Física ocupou e ocupa na instituição escolar para, a partir disto, analisar a realidade que encontramos na cidade

de Alagoinhas e na nossa escola parceira em relação à Educação Física. Descrevemos e analisamos a nossa proposta de intervenção para a instituição, desde seu processo de construção até a concretização. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a Educação Física como componente curricular a partir de nosso trabalho e fazemos breves apontamentos sobre a construção desse lugar num âmbito mais amplo que a nossa realidade.

Educação Física: passado, presente e realidade da nossa escola parceira

A discussão que propomos exige considerar aspectos históricos, visto que, se dialogamos com Gramsci (1995a), entendemos o passado como testemunho e documento do que se dá no presente. Precisamos levar em conta, portanto, a partir da apropriação dos estudos históricos realizados por Soares (2004) e Castellani Filho (1994), que a Educação Física se tornou prática nas escolas enquanto uma moralizadora dos corpos.

A ginástica, no fim do século XIX e primeiras décadas do século XX, concebida como uma prática corporal com fundamento científico, alcançou uma importância que era política, econômica e moral. E, como nos conta Soares (2004), a partir de diferentes métodos ginásticos importados de países europeus – que, de modo geral, pregavam o exercício como forma de desenvolver patriotismo (para a defesa da nação), disciplina (para a execução do trabalho industrial com eficiência e obediência) e saúde (necessária ao trabalho e à produtividade) –, os exercícios físicos passaram a compor os quadros curriculares da educação de meninos e meninas com a função de garantir a formação do homem forte e trabalhador e da mulher mãe saudável e submissa. Para Soares (2004), tratava-se de um projeto higienista e eugenista, no qual se entendia o corpo apenas como um conjunto biológico e em que as práticas corporais eram uma ferramenta de dominação e submissão.

A partir da década de 1950 e mais marcadamente a partir da década de 1960, em que havia uma configuração política forjada a partir da necessidade de inserir a sociedade brasileira numa posição submissa e dependente, no âmbito do movimento neoliberal que começava a se materializar na Inglaterra e nos Estados Unidos, colocou-se a necessidade de legitimar um discurso de que “o país do futuro” estava se desenvolvendo. Nesse movimento, de um lado, a história era escrita nos porões, com o sangue de homens e mulheres violentamente calados e mortos por discordarem de um sistema autoritário. De outro, propagandava-se o tal “milagre econômico”, que, em panfleto de protesto da época, sabia-se não ser santo.

Nessa conjuntura, o esporte se tornou a prática corporal mais relevante da Educação Física, de modo que se tornou comum pensar: “Educação Física é esporte” e “Esporte é saúde”. A análise tecida por Bracht (2005) no que se refere à relação entre Estado e esporte é esclarecedora, pois aponta seu uso como estra-

tégia para garantir a continuidade de uma dada forma de organização social e modo de produção pela via do disciplinamento, do treinamento e do abrandamento de toda e qualquer tensão social. Então, nesse momento da história, era uma possibilidade de afirmar que o país estava, de fato, progredindo e de criar uma realidade paralela que desviasse os olhares das mais violentas e atrozes formas de repressão.

Nesse contexto, o esporte assumiu muitas funções, tanto no campo do lazer e do espetáculo, que colocou “90 milhões em ação” nos anos mais duros da Ditadura Militar. Nas escolas, era o correspondente na Educação Física de uma formação de cunho técnico, hierárquico e competitivo que se fundamentou nas letras dos acordos entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United State Association for International Development (USAID) (HILSDORF, 2011).

Foi na década de 1980, quando as vozes críticas encontraram eco no cenário sócio-político brasileiro, que a Educação Física começou a ser questionada desde dentro. Porém, colocava-se em dúvida a possibilidade dela se tornar uma prática social humanizadora e emancipadora diante do seu passado acrítico e de mero fazer corporal. Qual seria a função da Educação Física no âmbito escolar? Em que perspectiva de Educação dever-se-ia fundamentar? O que ensinar? “Temos o que ensinar?” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 39). Como ensinar? Essas foram algumas das muitas questões que colocaram a Educação Física em crise, como propôs Medina (1990).

Entrar em crise era, para Medina (1990), uma necessidade que estava posta para que a Educação Física pudesse se aproximar, se apropriar e se fundamentar no avanço e acúmulo científico no campo das Ciências Humanas e Sociais e, assim, “[...] ocupar-se do corpo e de seus movimentos, voltando-se para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os, assim, na sua realização mais plena e autêntica” (MEDINA, 1990, p. 62). Para tanto, o corpo não podia ser visto somente em sua dimensão biológica. O movimento não podia ser concebido apenas como movimento mecânico. As práticas corporais não podiam ser consideradas como desprovidas de história e cultura. A crise era, portanto, uma possibilidade de a Educação Física se repensar, se refazer, se redimensionar, para trazer a palavra usada pelo autor.

Nesse momento, a história colocou a Educação Física num beco, em que esperamos, haja alguma saída. Efetivamente, estamos a construí-la. O que o nosso tempo nos mostra é que a Educação Física não parece ser reconhecida como elemento que contribui na formação humana por parte das comunidades escolares porque aqueles papéis históricos ainda estão enraizados nos olhares do senso comum.

Some-se a isto o fato de que os objetivos de disciplinamento e controle mencionados já não atendem aos interesses da própria educação de base conservadora de nossos dias. Esta, além de trajar vestes democráticas, valoriza as

competências necessárias ao trabalho (BRACHT, 2001) em tempos de tecnologias inteligentes, as quais, não podemos deixar de observar, divergem absolutamente de qualquer perspectiva de educação com vistas à humanização e emancipação. Ou seja, na concepção de Educação fundamentada nos alicerces conservadores, o controle e treinamento do corpo perdeu, atualmente, a função. Já não tem mais serventia.

Além disso, muitas práticas corporais com viés biologicista e higienista, agora envolvidas numa veste que impõe um padrão de corpo bonito, são vendidas como serviços a serem consumidos em academias e clínicas e já não são mais práticas escolares (SOARES, 2004; BRACHT, 2001).

Com base crítica, tanto marxista quanto frankfurtiana, têm sido propostos caminhos para que a Educação Física deixe de ser um fazer por fazer, destituído de saber e possa construir-se como um “saber-e-fazer” que contribui para a ampliação da reflexão pedagógica dos alunos acerca dos temas da cultura corporal. Porém, o que muitos autores, de diferentes lugares teóricos, a exemplo de Terra e colaboradores (2007) e González e Festenseifer (2011) criticam e que é também objeto de debate no âmbito do Grupo de Trabalho Temático (GTT) sobre Escola, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), é que essa produção não chega às escolas, não se faz presente no cotidiano dos professores de Educação Física e essa disciplina, apesar de obrigatória, não se faz legítima.

Quando falamos em componente curricular legítimo colocamos em jogo tanto o trabalho pedagógico realizado no campo da Educação Física escolar quanto o reconhecimento dela como algo que contribui para a formação dos estudantes. Ajudam-nos a refletir sobre esses dois pontos Freitas (1995), Bracht (2001) e Souza Junior (2001).

O trabalho pedagógico é uma ação intencional, sistemática e organizada em que há clareza quanto aos objetivos de ensino e aprendizagem, aos conteúdos a serem tematizados, aos métodos para fazê-los e à avaliação desse processo em que se objetiva promover mudanças no ser humano (FREITAS, 1995). Deve-se possibilitar e promover, se consideramos Vygotski (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a humanização do sujeito.

Diante desse quadro, González e Festenseifer (2009, p. 12) afirmam que a Educação Física está “entre o não mais e o ainda não”. “Não mais” porque já não se reconhece a Educação Física naqueles elementos e objetivos do passado. Inclusive, os argumentos que sustentavam tal olhar também já não se sustentam mais. E, “ainda não” porque as respostas construídas pelas perspectivas de embasamento crítico parecem não chegar e não se fazerem concretas nas escolas reais, com suas mazelas e riquezas e porque as comunidades escolares ainda não reconhecem a Educação Física como um componente curricular que tenha algo a ensinar.

Na nossa escola parceira, havia algo entre o “vazio” e o enraizamento das referências históricas que se tornaram senso comum. Dizia-nos a professora de

Educação Física da Escola Estadual Oscar Cordeiro, no momento do diagnóstico inicial, em 2010, sobre os objetivos desse componente curricular: “Olha a integração do aluno. E também a questão do comportamento, pois, na maioria das vezes, depois das aulas de Educação Física, eles ficam mais calmos. Muito não, pois isso varia de aluno.” (informação verbal).

Em questionários que foram respondidos pelos alunos da escola, o olhar era de que as aulas deveriam ser mais práticas (leia-se prática como a realização de movimentos corporais), e fazer maior uso do espaço da quadra poliesportiva da escola, sobre a qual se mostravam insatisfeitos devido à falta de manutenção desse espaço, o que é descrito no texto de Costa e colaboradores (2011). Os alunos entendiam, ainda, que as aulas deveriam ter como objetivos tratar da saúde e praticar esportes.

Nesse contexto apresentado, portanto, a Educação Física hibridizava as funções de ferramenta para manter o aluno disciplinado; de componente que contribui para a socialização dos estudantes, que foi uma perspectiva que se legitimou durante a crise da Educação Física, por não se saber mais o que fazer diante da inicial falta de respostas às diversas questões já apresentadas; de responsável pela prática (só prática) esportiva no espaço escolar.

De posse dos objetivos gerais do PIBID, em especial de possibilitar a construção de práticas inovadoras; e, dos objetivos específicos do subprojeto de Licenciatura em Educação Física do Campus II/Alagoinhas-BA, principalmente no que dizia respeito a contribuir para a construção da legitimidade da Educação Física em diálogo com os sujeitos das escolas parceiras, tínhamos o desafio de mexer com as representações de Educação Física de um conjunto de sujeitos, a partir, principalmente, do que havia de possibilidade na dureza do real. Ao mesmo tempo, nosso trabalho encontrava a relevância no próprio objetivo que propunha, já que a legitimidade da Educação Física passa, segundo González e Festenseifer (2009, p. 12), pela “[...] invenção de novas práticas pedagógicas” que tenham fundamento na compreensão do papel da escola e que se centrem no conhecimento que a Educação Física tem a ensinar.

A proposta de intervenção do PIBID UNEB/Educação Física, Campus II, Alagoinhas: dos fundamentos ao cotidiano

Como colocam González e Festenseifer (2009), mudar o quadro da Educação Física escolar exige que ela seja alicerçada e encontre seu lugar concatenado com o papel da escola. Por isso, faz-se necessário esclarecermos os alicerces desde onde se edificou nossa proposta.

Inicialmente, duas situações precisam ser brevemente postas. Primeiro, de onde nasceu o subprojeto de Licenciatura em Educação Física do PIBID UNEB, Campus II, Alagoinhas. No ano de 2009, em projeto de extensão-pesquisa intitulado “Educação Física escolar em Alagoinhas”, foi realizado um diagnóstico

geral da Educação Física nas escolas públicas municipais da cidade. Os dados coletados nos mostraram que a Educação Física transitava/transita entre a inexistência e a confusão com momentos de recreio e brincadeiras.

Além disso, nas atividades de estágio do curso de Educação Física (Licenciatura) do Campus II, Alagoinhas, que aconteciam em escolas de regime administrativo público estadual, sabíamos que o quadro de precariedade persistia. E, ainda em 2009, tivemos acesso aos dados da Coordenação de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, que confirmavam uma situação complicada de escolas sem estrutura adequada para essa disciplina e com parte significativa dos professores não licenciados em Educação Física.

Diante disto e do fato de estarmos numa Universidade, que deve tanto socializar os conhecimentos que produz, quanto produzir algo que seja relevante na vida das pessoas, podíamos somente denunciar as fragilidades ou buscar, no diálogo cotidiano, por dentro das escolas, construir anúncios, elaborar outros possíveis fazeres. Fizemos a segunda opção.

A segunda é que, além da relação com o conhecimento da realidade, o nosso subprojeto foi elaborado no âmbito de um curso de formação docente em cujo projeto se assume a cultura corporal como objeto da Educação Física e no qual se delimita o seguinte:

[...] propõe-se uma formação do licenciado em Educação Física, que seja capaz de compreender o fenômeno educativo e apresentar soluções, o que exige um currículo que garanta uma formação sólida que oriente para a capacidade de fazer perguntas e buscar respostas, elegendo as práticas concretas como ponto de partida para a elaboração de conhecimentos que modifiquem as situações que se apresentem como problemáticas. (UNEB, 2011, p. 164).

“Formação sólida” implica considerar os aspectos teóricos, políticos, técnicos que compõem o trabalho pedagógico. “Práticas concretas” remetem à compreensão da interdependência entre teoria e prática, nos termos discutidos por Vázquez (2007), ou seja, elas são diferentes, mas não opostas e só têm sentido em relação. Além disso, concebemos que o trabalho pedagógico é não só o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do processo de formação e produção de conhecimento no campo educacional. É nessa perspectiva que compreendemos o objetivo do PIBID, de aproximar os estudantes da realidade da docência, ela própria a espinha dorsal do trabalho do professor e de sua formação.

Expostos esses dois aspectos, é preciso delimitar que entendemos Educação como uma atividade tipicamente humana em que se socializa cultura com as novas gerações. Para Vázquez (2007) se trata de uma prática – por ele definida

como a transformação de uma matéria-prima num produto – que tem o próprio ser humano como matéria-prima e como produto e que, portanto, se constitui uma prática social na qual se tem como resultado a realização daquilo que é apenas potência, se trouxermos Vygotski (1998) ao diálogo. Explicamos: no olhar vygotkiano, quando nascemos somos um conjunto biológico com a potência de nos humanizarmos. Isto acontece no processo educacional.

Existem diversas modalidades de Educação. A Educação escolar é própria da vida moderna, afinal, como a conhecemos, as escolas foram constituídas no alvorecer da Modernidade quando se edificou o “sentimento de infância” (ÁRIES, 1981, p. 1), ou seja, a perspectiva de que as crianças eram diferentes dos adultos e precisavam de um espaço próprio para sua Educação, tanto no sentido de se apropriar dos conhecimentos necessário à vida na sociedade que se estruturava, quanto no sentido de desenvolver o comportamento adequado ao novo contexto.

São muitos os olhares para o papel da escola e, historicamente, até pelo contexto e intenção com que foi criada, tal instituição foi posta a serviço da reprodução, nos termos de Althusser (1985). Atualmente, e seremos breves nesse ponto, temos visto os sistemas de Educação formal serem submetidos à lógica neoliberal, neoconservadora e neotecnicista, num processo que esvazia os conteúdos de histórias e porquês, define-os a partir das necessidades do mercado, num ressuscitamento da Teoria do Capital Humano e com perspectivas de currículo que lembram as primeiras teorias desse campo do início do século XX. Temos à nossa frente, e precisamos enfrentar, um sistema educacional comprometido, segundo Mészáros (2005), com a lógica incorrigível e desumanizadora do capital.

Tal enfrentamento é compreendido na perspectiva gramsciana, de que é por dentro dos espaços institucionais, num trabalho lento e silencioso, que podemos construir, de modo criativo, as brechas para resistir ao processo de alienação e desumanização que está posto pelas relações de poder, hierarquia e privilégios que marcam a sociedade contemporânea. Diante disso, assumimos como referência que a Educação escolar tem como centro dois processos: o ensino e a aprendizagem. Estes se concretizam na relação pedagógica e no trabalho de docentes e discentes com o conhecimento.

Não entendemos que a relação entre docentes e discentes deve ser baseada no autoritarismo, visto que a escola tem por função promover, também, o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina para o estudo. Porém, compreendemos que no início da relação pedagógica, docentes têm autoridade sobre os discentes, visto que têm maior acúmulo de conhecimento e experiência em relação ao objeto a ser conhecido (GRAMSCI, 1995b).

O objetivo geral da Educação escolar é promover a apropriação, pelos discentes, de um conjunto de conhecimentos e saberes historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, num processo que deve ser instrutivo, for-

mativo e emancipador. Esse trajeto deve ter a prática social, a vida, como elemento presente, visto que só assim se garante que os educandos sejam ativos, conheçam a si mesmos e ao mundo em que vivem, tornando-se autônomos, para nele interferirem de modo consciente e intencional (GRAMSCI, 1995 b).

Nesse sentido, concordamos e assumimos o que põe Saviani (2005) acerca da natureza e especificidades da Educação, no que se refere à sua condição de trabalho imaterial, em que os elementos apropriados pelos sujeitos, a partir das e nas relações de ensino-aprendizagem, constituem neles uma segunda natureza. E, ao assumir a colocação de Saviani (1995) como referência, somos obrigadas a olhar outros aspectos importantes de nossa proposta.

O primeiro deles diz respeito aos conhecimentos específicos tematizados nas aulas de Educação Física. Entendemos que ela tem como objeto a cultura corporal, definida por Soares e colaboradores (1992) como o conjunto de elementos historicamente acumulados que se manifestam como uma linguagem corporal, que são as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, a capoeira, os jogos. De modo geral, esses autores afirmam que a Educação Física escolar objetiva possibilitar a reflexão sobre esses temas, o que vai desde a identificação desses elementos, passa pela sua experimentação corporal e promove a reflexão sobre esses elementos, tanto historicamente quanto a sua prática na sociedade contemporânea.

Outro aspecto que precisamos observar é a organização e as estratégias do processo de intervenção com os alunos e alunas na escola. Partimos do conhecimento da realidade, o qual colocou-nos necessidades que se configuraram em objetivos para o trabalho pedagógico. A partir desses objetivos foram selecionados conteúdos a partir de sua relevância social, contemporaneidade e possibilidades cognitivas dos discentes (SOARES et al., 1992).

Diante da realidade da escola parceira no subprojeto PIBID, entendemos que tínhamos a necessidade de contribuir para a ampliação do contato, da experimentação e da reflexão dos alunos da escola sobre os diversos temas da cultura corporal. Porém, mais que isto, precisávamos, como é necessário em qualquer processo de Educação formal, garantir um processo de ensino que tivesse relação com a realidade vivida pelos alunos e que, portanto, tomasse como ponto de partida a prática social conhecida, vivida e interpretada pelos alunos em suas realidades.

Nesse sentido, do ponto de vista didático, tomamos Gasparin (2009) como referência. Para esse autor, o conhecimento de que trata a escola é teórico-prático na medida em que se toma como referência inicial a realidade e, nela, o conhecimento do cotidiano que os estudantes trazem para a escola. Trata-se, nesse momento, de um conhecimento sincrético, elaborado a partir da experiência de vida desses estudantes.

O processo pedagógico deve problematizá-lo e instrumentalizar o estudante num trabalho sistemático com o conhecimento acumulado pela humanida-

de, no sentido de que o estudante possa se apropriar dele como uma segunda natureza e fazer reflexões fundamentadas e ampliadas sobre sua realidade, como também voltar a ela com condições de transformá-la. Portanto, entendemos que: “O trabalho do professor consiste em ações intencionais que conduzem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão sendo propostos. Sua função é apresentar, explicitar, explicar, demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados.” (GASPARIN, 2009, p. 116).

Com tais bases e conhecendo, do diagnóstico inicial, os olhares sincréticos dos alunos da escola parceira em relação à Educação Física e seus conteúdos, elaboramos coletivamente o Projeto de Ensino-Aprendizagem de Educação Física da Escola Estadual Oscar Cordeiro. Nesse documento, elaborado pela equipe do subprojeto de Educação Física do Campus II, Alagoinhas, propomos o trabalho com os diferentes temas da cultura corporal no decorrer dos anos das séries finais do Ensino Fundamental, já que nosso objetivo mais amplo era possibilitar aos estudantes a identificação, a experimentação e análise dos temas da cultura corporal, que lhes foram negados ou tematizados em perspectivas mecanicistas, ao longo de sua vida escolar.

No que se refere ao tema jogo, objetivamos tratá-lo em suas diversas dimensões, organizando os conteúdos desde o conceito, passando por tipologia e classificação, mas também observando aspectos históricos e sua relação com o esporte.

Em relação ao esporte, objetivamos ampliar as referências dos alunos quanto às modalidades conhecidas e problematizar/desconstruir/refletir sobre a dimensão técnica, que no olhar inicial dos estudantes estava vinculada à perspectiva da habilidade motora, como uma espécie de algo natural aos meninos da escola. Também tratamos das dimensões econômica, histórica e, em especial, de gênero no trato com esse conteúdo, trazendo elementos do atletismo, do handebol, do frisbee, do beisebol, do tchoukball.

No que diz respeito à ginástica, trabalhamos conceitos, fundamentos, características, bem como a relação desses movimentos com a própria vida humana, e tratamos com elementos da ginástica circense, da ginástica rítmica e do uso dessa manifestação nas academias.

Quanto à dança, trabalhamos os elementos de ritmo, cadência e expressividade e construímos um percurso desde as danças mais comuns na região até aquelas que compõem outras culturas, tematizando os significados e a história de cada manifestação.

Não deixamos de lado a capoeira, elemento da cultura corporal tão marcante em nosso Estado, tematizando-a em sua dimensão histórica, no que se refere às diferenças entre capoeira angola e regional, à experimentação dos diferentes movimentos, à explicação das simbologias da roda de capoeira, à experimentação com os instrumentos que caracterizam essa prática.

O encaminhamento desse processo encontrou obstáculos, mas também possibilidades e brechas que nos possibilitam avaliar as transformações da Educação Física enquanto componente curricular na escola parceira de nosso subprojeto. Quanto aos obstáculos, trataremos deles em quatro dimensões: a Educação pública brasileira e seus fundamentos; as relações entre as pessoas no âmbito da própria escola; a resistência docente em transformar seu trabalho; e a expectativa dos alunos em relação às aulas de Educação Física. No que diz respeito às brechas e possibilidades, organizaremos as nossas considerações no que se refere ao diálogo com a professora de Educação Física, ao diálogo e redimensionamento do olhar dos estudantes para as aulas de Educação Física.

A Educação pública brasileira tem tido suas políticas centradas na perspectiva de desenvolvimento de competências, na qual se entende que deve ser garantido aos estudantes o “mínimo necessário” para que eles se integrem ao mercado de trabalho ao fim de sua vida escolar. Nessa referência, a Educação pública vem sendo sucateada e precarizada do ponto de vista estrutural. Esse processo explica a situação em que encontramos os espaços da escola nos quais, em geral, são realizadas as aulas de Educação Física. A quadra poliesportiva estava esburacada e com ferrugem. Além disso, sendo descoberta, tinha o uso inviabilizado tanto em dias de chuva quanto nos horários de sol mais forte. Porém, explica, também, a falta de uma biblioteca na escola; salas de aula com telhado quebrado, de modo que chovia dentro de parte das salas de aula; e, ainda, uma dificuldade apontada por Almeida (2012) em relação às aulas de Educação Física na Escola Estadual Oscar Cordeiro, que dizia respeito à grande quantidade de alunos nas salas de aula.

Essa precarização se reflete nas relações de trabalho. Relações em que o Estado da Bahia solicita a diminuição do piso salarial do professor, conquista garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, mas só regulada em 2008, no Governo Lula. Relações que se refletem no desencantamento dos docentes com a profissão. Tal desestímulo, somado ao projeto de sucateamento do público pela lógica que objetiva transformar (e tem feito isto) Educação em mercadoria, leva à crença do senso comum de que o público é ruim e que os culpados são os professores, os quais, na escola parceira, faltam às aulas ou as terminam mais cedo (ALMEIDA, 2012) por não mais suportarem a desvalorização e a carga pesada que o trabalho representa.

No campo específico da Educação Física, encontramos por parte da docente, supervisora de nosso subprojeto, algumas resistências. A primeira dificuldade que se colocou foi o fato de a docente não possuir formação em Educação Física. Bióloga, mas ministrando aulas de Educação Física há 28 anos, a professora tinha uma rotina pedagógica e estava convencida de que tínhamos apenas conhecimento teórico e, como é comum, entendia que “na prática, a teoria é outra”.

Paradoxalmente, apesar do desencantamento e da resistência em redimensionar o trabalho pedagógico com a Educação Física, a professora expressou-nos que “não sei fazer isso (referindo-se a parte de nossa proposta), mas se vocês me ajudarem a gente faz”. Ou seja, ela se dispôs ao diálogo e tomou o PIBID como uma experiência formativa não só para os alunos da UNEB, bolsistas de iniciação à docência (ID), mas também para ela, que nos formava com a socialização de suas experiências e era formada pelas discussões e proposições que fazíamos e que construíamos em diálogo.

Ademais, estávamos diante de alunos com concepções enraizadas de Educação Física e com ansiedade por mudanças. Mas estas, para eles, resumiam-se ao desejo de usar mais o espaço da quadra da escola para “jogar bola”. Leia-se, futebol. E tratava-se de uma perspectiva em que os meninos o fariam, pois as meninas “não sabem”, “são fracas”, entre outros argumentos usados por eles comumente. Tínhamos, portanto, diante de nós o desafio não só de redimensionar com esses sujeitos as aulas de Educação Física, mas de fazê-los refletir sobre as próprias representações que haviam construído sobre essa área de conhecimento, tanto a partir da experiência (ou falta dela) escolar quanto pelo que vivenciavam fora da escola (OLIVEIRA, 2012).

À resistência dos estudantes, oferecemos diálogo, negociamos, explicamos que os conhecimentos da Educação Física, como de qualquer outro componente curricular, tem dimensões conceituais, históricas, econômicas, procedimentais, técnicas, entre outras, a partir da própria problematização e levantamento de questões com eles, em sala de aula. E partindo de filmes, experimentações corporais, dinâmicas de grupo, conversas em sala de aula, estabelecimento de regras, fomos ganhando a chance de meninos e meninas participarem, juntos, das aulas de Educação Física, a ponto de realizarmos eventos com equipes mistas na escola; conseguimos possibilitar-lhes a compreensão de que a Educação Física é mais ampla do que uma única modalidade esportiva e, como disse uma aluna da escola em bilhete escrito para um dos grupos de bolsistas ID que realizavam intervenções na escola, ela “não sabia que a Educação Física podia ser tão legal”.

No caminhar das intervenções realizadas no âmbito do PIBID no campo da Educação Física na escola parceira, Oliveira (2012) identificou que se não havíamos ainda conseguido mudar radicalmente as representações construídas pelos estudantes da escola para a Educação Física, eles já tinham a consciência da amplitude de conteúdos e temas para além do esporte. Os estudantes já se permitiam uma experimentação corporal que deixava de lado estereótipos sexuais, ao experimentarem a dança, como nos mostrou Almeida (2012), em pesquisa realizada nessa mesma realidade. A própria relação com o esporte avançou, o que foi visível no envolvimento com atividades esportivas não convencionais, como o frisbee, destacado por Martins e Costa (2012) como modalidade esportiva que foi tematizada nas diversas dimensões e que, ao exigir comunicação e

possibilitar a expressão e participação de todos na escola parceira, possibilitou não só a ampliação da relação dos estudantes com o esporte, como também contribuiu para a quebra de paradigmas em relação à Educação Física enraizada naquela realidade.

Algumas considerações sobre nossas trilhas

A partir de nossa descrição, compreendemos que a Educação Física pode se constituir um componente curricular legítimo se as respostas às diversas questões suprapostas sobre seu lugar nos currículos escolares forem construídas por dentro e a partir da concretude e do cotidiano da escola. Não queremos com isto defender uma postura pragmática. Ao contrário, o que afirmamos é que os fundamentos científicos e as diversas respostas teóricas já formuladas, apesar de relevantes, precisam enfrentar as contradições e mazelas do espaço-tempo escolar. E, nesse enfrentamento, nada pode ser tomado como definitivo.

Na realidade de nossa escola parceira, desde 2010, conseguimos forjar um trabalho intencional, sistematizado e constantemente posto em questão pela equipe. Estabelecemos trocas com a professora não licenciada e com seu saber feito na experiência, mesmo que esta fosse paradoxal e, por vezes, acrítica. Mexemos com a postura dos estudantes que, se ainda não mudaram radicalmente seu olhar, já reconhecem a diversidade de conteúdos da cultura corporal e reconhecem a possibilidade de participação e expressão de todos nas aulas. Em pesquisa sobre nossa experiência, Almeida (2012) afirma que a ponte de que fala Saviani (2005), que precisa ser construída e atravessada pelas pedagogias e posturas críticas, o foi por um trabalho que levou reflexão e questionamento tanto para dentro da escola como para o processo formativo de professores.

Ou seja, o que a autora reconhece e que reiteramos aqui é que a legitimação da Educação Física far-se-á realidade à medida que a Universidade expandir e/ou pular seus muros epistemológicos e físicos e à medida que o espaço-tempo escolar for reconhecido como passível de produção de conhecimento pedagógico e científico.

Referências

ALMEIDA, D. N. **A participação dos alunos da Escola Estadual Oscar Cordeiro nas aulas de educação física no âmbito do PIBID/UNEB**. 2012. 53 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2012.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

BRACHT, V. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **Educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física escolar: temos o que ensinar? Ou considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar. In: CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

COSTA, A. N. et al. O olhar dos alunos sobre a escola e a educação física: o contexto do PIBID/UNEB-Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONBRACE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONICE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MARTINS, J.; COSTA, M. B. A tematização do frisbee na escola: um relato das intervenções do PIBID/UNEB-Educação Física. In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2010, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana, BA: CBCE, 2012.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, D. Q. **Impacto das intervenções do PIBID/UNEB no olhar dos alunos da Escola Estadual Oscar Cordeiro para a educação física**. 2012. 61 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.
- TERRA, D. V. et al. A produção do conhecimento do GTT Educação Física/EspORTE e Escola (1997-2005). In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física**. Goiânia: CBCE, 2007.
- UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (Licenciatura)**. Alagoinhas, BA: Colegiado de Educação Física/PROGRAD/UNEB, 2011.
- VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA O PIBID: emergências e possibilidades

Maria do Socorro da Costa e Almeida
Elizeu Clementino de Souza

Introdução

O presente texto foi concebido em sintonia com as abordagens contemporâneas sobre educação, especialmente, com a discussão sobre as Políticas recentes para a Formação de Professores no Brasil, elaboradas para atender às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), instituídas em 2002.

Vale destacar que, neste trabalho, optou-se por tratar **formação** como um processo intencional e contínuo de ampliação de experiências, saberes e conhecimentos que propiciam criticidade, segurança teórico-metodológica na mediação didática, implicação socioeducativa e criatividade à atuação profissional do docente (FREIRE, 1998; ALVES; GARCIA, 1999).

Torna-se oportuno, portanto, salientar que as Diretrizes supracitadas, em seu Art. 3º, preveem que a formação de professores,

[...] que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (BRASIL, 2002, p. 2).

Dessa maneira, durante a formação podem ser desenvolvidas capacidades e percepções sobre o trabalho docente que contribuam para melhorar as escolhas e condutas que marcarão a trajetória profissional do professor. Portanto, a formação pode se constituir em um possível espaço/tempo fecundo para sistematizações de informações e de abordagens viabilizadoras da construção do trabalho docente, de forma mais consistente.

Cabe aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, e às demais Licenciaturas, promoverem a formação inicial institucional de professores para educação básica. Durante os anos de estudos, espera-se que o futuro profissional se aproprie de subsídios para ‘pensar’ e ‘operar’ sua docência. Desse modo, vale ressaltar algumas características da formação inicial, componente essencial ao debate aqui proposto:

[...] nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

Nesse sentido, a problematização aqui sugerida evidencia consonância com o Art. 2º do texto final do Plano Nacional de Educação - PNE,⁷ que propõe diretrizes para educação, destacando a necessidade de se garantir: [...] IV - melhoria da qualidade da educação; [...] IX - valorização dos/as profissionais da educação. (BRASIL, 2014, p. 1).

Portanto, as abordagens dos textos legais, acima relacionados, apontam para a convergência com o debate que alia a busca pela qualidade da educação ao necessário investimento na melhoria das condições da formação do docente. Emergem, nesse cenário, questões e tensões tais como: Quem forma o formador? Qual o papel das Licenciaturas na formação das novas gerações de professores? Qual é o sentido atribuído à prática no contexto profissional e no âmbito da formação? Dentre outras indagações, especialmente inquietantes, sobre como, por exemplo: os cursos de formação de professores têm levado os sujeitos a “[...] integrar a consciência e a reflexão sobre a experiência às possibilidades de ação transformadora de suas práticas?” (CATANI, 2001, p. 56).

Essas indagações são peças de um debate permanente no qual se apoia o presente estudo. Aqui, em especial, a proposta consiste em refletir acerca da relação entre as características inerentes à formação inicial docente e as emergências da proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID: impressões preliminares

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), expressa uma das Políticas de Formação de professores vigentes no Brasil. Teve sua gênese em 2007 e surgiu como uma contribuição para reverter o quadro indesejável referente à qualidade da educação. Visa enfrentar os resultados da pouca eficácia das políticas de formação de professores, tendo em vista os resultados de estudos atuais, como as produções de Gatti e Barreto (2009), que constataram um grande desequilíbrio entre o volume de investimentos em formação

⁷ O texto definitivo do Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Presidenta da República em forma da Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014.

de professores e seus impactos encontrados na escola, na atuação docente e, sobretudo, nas manifestações de aprendizagem reveladas pelos estudantes.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2013a, p. 1).

O referido programa consolida-se como política de Estado por meio de uma mudança na legislação educacional, ocorrida em abril de 2013, alterando o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, passando a determinar que:

[...] § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013b, p.1).

Desse modo, o PIBID passa a representar uma ação vigorosa e propulsora para elevar a compreensão sobre as tramas que marcam a formação docente. O Programa suscita o diálogo entre instituições, projetos e atores distintos que constituem as alianças interpretativas dos fenômenos da escola, assim como, de seus sujeitos, necessidades e possibilidades.

O PIBID se conecta, portanto, com as proposições legais e sociopedagógicas que visam enfrentar as contradições entre o ‘desejado’, o ‘necessário’ e o ‘realizado’ na educação escolar pública, sobretudo, na educação básica. Esse cenário dialoga com aportes interpretativos e subsídios da literatura especializada, representada em contribuições de Freire (1998), Serrano Castañeda (2007), Souza e Mignot (2008), Gatti e Barreto (2009), Manen (2011), dentre outros estudiosos, pois, fica evidente a necessidade de uma abordagem mais atenta acerca do lugar da prática na formação inicial para o exercício profissional da docência, na educação básica.

Temática inerente ao Art. 12, das já referidas DCNFPEB, a **prática** é considerada como necessária e estruturante, ao longo do processo e do contexto de formação:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (BRASIL, 2000, p. 5).

Delineia-se, portanto, nas ações do PIBID, um cenário muito promissor para uma interpretação sobre a prática profissional, especialmente, aquela construída no início das trajetórias profissionais de estudantes de Licenciaturas, centro de interesse do PIBID. E, nesse sentido, o Art. 13 da referida DCNFPPEB, ainda, amplia a discussão, destacando:

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2000, p. 6).

Portanto, investir em qualificar e tematizar a prática, não subtrai a “relevância da dimensão pessoal e subjetiva do aprendizado para a docência” (CATTANI, 2001, p. 54), fundamental para a concepção de saberes profissionais (TARDIF, 2002) que estruturam o trabalho do professor. Por isso, também, um dos grandes desafios que envolvem o PIBID consiste em torná-lo um aliado que contribua na formação inicial do professor da educação básica, favorecendo a construção de uma identidade profissional comprometida com a qualidade das relações de aprendizagem na escola (LAGO, 2013).

Com essa concepção, os participantes são considerados agentes de sentidos, sujeitos dotados de memória, estratégias discursivas e percursos de aprendizagens próprios, resultantes das múltiplas interações. São potencialmente representantes de saberes distintos que se relacionam no âmbito da escola, suscitando reflexões e mudanças no compartilhamento de diferenças.

Vale destacar, desse modo, que a dinâmica de funcionamento do PIBID prevê a articulação entre diferentes atores (ver Quadro 1). Além da integração entre sujeitos e instituições para acompanhamento do trabalho docente, há a possibilidade de articulação entre o subprojeto da universidade com os projetos didáticos e os PPP⁸ das escolas-parceiras, contexto onde se dão os processos de iniciação à docência, dos licenciandos bolsistas, integrantes de distintos subprojetos.

⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola.

Quadro 1 – Funcionamento do PIBID: sujeitos e relações

Quem ?	O que?	Como?
Universidade	Estabelece parceria com a Capes.	Por meio de convênio firmado entre Capes/Universidade. Constitui-se parceria para fortalecimento das Licenciaturas, como política de formação de professores.
Escola-parceira (Educação Básica)	Desenvolve relação socioeducacional com a Universidade.	Recebe os licenciandos bolsistas nas classes da educação básica. Viabiliza a participação de professores da Rede Pública para atuarem como bolsista do Programa.
Professor universitário (bolsista)	Faz o contato prévio com as escolas. Cria e coordena um subprojeto institucional articulador de investigação/promoção de prática pedagógicas. Faz a seleção e o acompanhamento dos estudantes bolsistas.	Coordena e avalia um subprojeto institucional, considerando a aliança Universidade/Escola Básica.
Professor da escola básica	Atua como supervisor pedagógico bolsista, selecionado por meio de edital. Acompanha os licenciandos nas Escolas, na preparação e realização das aulas e reflexão sobre o trabalho docente.	Participa das reuniões de estudos, planejamento e avaliação das ações, na Universidade e na Escola. Sensibiliza os outros docentes da escola para a boa recepção e mediação do trabalho dos licenciandos bolsistas.
Licenciandos participantes dos Subprojetos (bolsistas)	Estudantes dos Cursos de licenciaturas, selecionados em Edital próprio do PIBID para obtenção de bolsa de Iniciação à Docência.	Participa de subprojetos. Planeja, desenvolve aulas, produz relatórios, vivencia a rotina da escola parceira, escreve com o coordenador do subprojeto: relatos, trabalhos e comunicações científicas.

Fonte: Almeida (2013).

Nota: Produzido a partir de acompanhamento de um ‘caso’: um subprojeto do Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB: 2011-2012.

Um subprojeto consiste em uma proposta acadêmica de acompanhamento sistemático de iniciação à docência, incorporando licenciandos bolsistas de diversas Licenciaturas. Cada proposta deve atender aos requisitos de edital específico. E, quando aprovada, deve ser executada em dois anos, passível de prorrogação por mais um período igual. Seu acompanhamento se dá por meio das ações de comissão institucional própria, que recebe relatórios regulares, promove eventos, reuniões para orientação e avaliação dos resultados evidenciados.

Sua legitimidade é fortalecida quando propicia condições para a ‘formação em 360°’, ou seja, ao investir na formação inicial dos licenciandos, promovem-se reflexões na universidade, ao tempo em que sensibiliza os professores que estão na escola, ampliando as problematizações que marcam o processo de autoformação. Logo, sujeitos distintos são envolvidos simultaneamente em um complexo percurso formativo, promovendo impactos na universidade e nas escolas.

Sabendo-se que os sujeitos do PIBID são estudantes das Licenciaturas, professores universitários, que atuam como coordenadores de subprojetos de promoção da iniciação sistemática à docência; e professores regentes da rede de educação básica, que acompanham os universitários bolsistas (ALMEIDA et al., 2012), muitos questionamentos e possíveis articulações emergem, principalmente, tendo em vista que as relações suscitadas propiciam encontros com diferentes gerações de professores, assim como, distintos arcabouços teórico-metodológicos de formação, valores, histórias de vidas (SOUZA; MIGNOT, 2008) e trajetórias que, nesses encontros, são revisitadas, gerando possíveis crises, desequilíbrios, assim como muitas oportunidades de mudanças e aprendizagem da profissão.

Relações entre o PIBID e a Formação Inicial de Professores

Muitos estudiosos, como Nóvoa (1992), Mello (2000), Catani (2001), Lago e colaboradores (2012), dentre outros, abordam as nuances da formação de professores. Mas, quando se trata de relacionar a formação inicial de professores com o que representa o PIBID como programa e, também, como política de formação, além das reflexões que emergem apoiadas na tradição dos estudos da educação no Brasil, surgem, também, por seu desenho teórico-metodológico, muitas atualizações desse mesmo debate (LAGO, 2013).

Por um lado, discute-se o significado de se investir nessa primeira etapa da formação inicial; por outro, questiona-se sobre o valor da prática no contexto da aprendizagem da profissão. Ainda surgem aspectos emergentes que se traduzem em questões, tais como: se há uma grande tradição de investimento na formação de professores, onde se errou? Como evitar que os mesmos entraves se manifestem no desenvolvimento da proposta do PIBID? O que se pode aprender com os percursos e agendas de formação inicial e de formação continuada, implementadas antes do PIBID?

Partindo-se da indagação: o que significa aprender a profissão docente? revisitam-se inúmeras escolas e tendências e opta-se pela ideia que preconiza a profissão docente como a reunião de momentos, escolhas e trajetórias intencionais, que envolvem processos sistemáticos de formação para elaboração e condução do trabalho do professor. Aprender o trabalho docente tem seu ponto de partida na formação inicial (CATANI, 2001). E o trabalho docente, antes de tu-

do, é uma prática social que articula historicamente atores do processo educativo, na escola e para além dela.

Os saberes sobre a Prática

A prática reúne ações e modos de fazer, de operar e de transformar. Consiste em tratar a realidade, experimentando sua natureza. Em defesa da prática há o argumento da integração do sujeito ao contexto social (FREIRE, 1998). A prática não prescinde do pensamento ou da reflexão. Pela prática se constroem formas de viver, interpretar e solucionar o real. Por isso, além de viver a prática, faz-se necessário relacioná-la e contextualizá-la nos percursos formativos, para que se constitua em um percurso estruturante, passível de ser explicado por seus agentes.

Desse modo, saber a prática implica sentir a prática e pensar a prática. O saber sobre a prática pressupõe a compreensão de si em relação ao outro (SOUZA; MIGNOT, 2008), e especialmente, em relação ao mundo e ao conhecimento. Pensar a prática é humanizar-se: encontrar possibilidades, falhas, fendas e recomeços. Consiste em articular dispositivos que permitam operar com linguagens, subjetividades e memórias. Armazenar e combinar vivências e atribuir sentidos ao experienciado (MANEN, 2011).

Dessa forma, reconhece-se que nos subprojetos do PIBID há um contexto fecundo para a tematização da prática (ver Quadro 1), superando abordagens tecnicistas de ensino e aprendizagem, resgatando a necessária indissociabilidade com a teoria. Considera-se, portanto, que aprender a prática profissional implica superar situações didáticas esvaziadas de sentidos. Para isso, faz-se necessário promover a formação inicial crítica e articulada com diferentes dimensões do real e, concomitantemente, revisitar paradigmas consolidados sobre o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2013a).

Vivenciar a prática profissional, visitando a escola, entrevistando profissionais mais experientes e observando ‘o fazer dos docentes’ que já estão na carreira, pode oferecer subsídios muito relevantes para a construção de impressões acerca das possibilidades e limites a superar no âmbito da escola (ver Quadro 1). Além disso, o estabelecimento do contato com o futuro *lócus* de trabalho profissional, possibilita a familiarização com os rituais e tempos da escola, reconhecendo os seus mecanismos de gestão, de partilha e até de possíveis interdições ao acesso aos saberes, institucionais e didáticos (MELLO, 2000).

Interpretar a relação da escola com a comunidade e com os pais pode colocar o futuro profissional frente ao seu desafio e ao compromisso social, inerentes à prática profissional em construção. Na formação inicial, os sujeitos tendem ainda a não estar socialmente ‘anestesiados’; e pode ser profícuo o contato com os valores e princípios que regem as relações entre os professores veteranos e a escola, embora, algumas vezes, esses profissionais mais experientes já se encontrem fatigados e ‘sem esperança’ nas crianças e em seu trabalho.

Portanto, participar do PIBID pode oportunizar aprendizagens muito significativas, se conduzidas de forma crítica e relacional, tendo em vista que a prática profissional não está pronta: consiste em uma permanente possibilidade. O que já está posto pode ser apenas um ponto de partida, uma referência a ser seguida ou, na maioria das vezes, a ser superada. A prática já instituída na escola constitui-se em um emaranhado de trilhas já testadas, muitas vezes desgastadas ou inócuas em relação às proposições curriculares mais reflexivas ou em relação às necessidades dos estudantes (BRASIL, 2013).

A relação entre o PIBID e a aprendizagem da prática profissional, no entanto, não se restringe à aproximação entre o estudante iniciante e ao contexto da escola. Arrisca-se a considerar que o próprio professor experiente ou veterano pode aproveitar para trocar, interagir, ensinar e, também, revisitar sua prática, melhorando sua atuação (NÓVOA, 1992) no contexto didático (ver Quadro 1).

Emergem, também, nuances sobre a prática profissional que podem ser aprendidas no contexto da formação inicial, tais como: aprender a identidade profissional e aprender a concepção de carreira ascendente. Em ambos os casos, as respostas não se encontram nos manuais de Pedagogia (CATANI, 2001), quer dizer, trata-se da trajetória profissional e do aprender a olhar sobre ela (SERRANO CASTAÑEDA, 2007).

Assim, aprender a prática profissional não será privilégio do universitário iniciante, bolsista do PIBID. Trata-se de uma oportunidade para a escola dialogar com um ‘olhar externo’, esperançoso e formativo. Assim como se constitui numa chance para o professor universitário revisitar suas crenças e concepções e investigar os impactos de suas ações e omissões (DEMO, 2003); oxigenar as representações construídas e consolidadas sobre a escola, possibilitando a elaboração de uma ‘mentalidade aprendente’ sobre e, possivelmente, na escola. Por conseguinte, os subprojetos podem estabelecer condições para a vivência de aparatos de equidade, considerando que a escola, assim como a universidade, são espaços formativos e de produção do conhecimento.

Considerações críticas

Os elementos que integram os documentos legais, os aportes teóricos e as contribuições das discussões sobre educação na contemporaneidade (IMBERNÓN, 2005) convergem para indagações que, predominantemente, atravessam a busca pela implementação de políticas socioeducacionais mais eficazes e por melhor qualificação do professor, com vistas à elevação dos níveis de aprendizagem escolar (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse sentido, tratar a formação docente implica ativar e relacionar políticas, instituições e sujeitos. Logo, discutir os desafios para o PIBID é instigante e oportuno, tendo em vista sua abrangência, complexidade e especificidades.

Percebe-se no PIBID um rico contexto para pensar, pesquisar e humanizar a formação docente, dada a sua polifonia e multilateralidade. E, como política de fluxo contínuo, considerando as mudanças legais no Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996, 2013b) e seus desdobramentos, a proposta de formação engloba simultaneidade de ações e pressupõe decisões interligadas entre sujeitos e instituições, inaugurando arranjos colaborativos para aprendizagem da prática profissional docente. Com essa opção, marcada por intencionalidade, as implicações se manifestam na elevação das oportunidades de alinhamento entre os propósitos dos sujeitos, dos projetos e das instituições parceiras.

Sabe-se que viver e pensar a prática profissional implica reconhecer seu conteúdo explícito de dimensões sociopolítica e pedagógica, além de suas construções sutis marcadas por subjetividades e contradições. É evidente, diante das discussões contemporâneas, que a aprendizagem do ‘fazer pedagógico’ (SERRANO CASTAÑEDA, 2007) não se dá em um caminho linear ou solitário, mas, em um conjunto de múltiplas interações e intencionalidades. É desejável, no entanto, que seja um percurso de autoconhecimento e criatividade (SOUZA; MIGNOT, 2008). E, mobilize saberes pessoais e sociais na construção dos saberes profissionais (PIMENTA, 2000; TARDIF, 2002).

Desse modo, pode-se considerar o PIBID uma oportunidade singular, embora ainda incipiente, de promoção da aprendizagem colaborativa (ALMEIDA et al., 2012) sobre a docência no início da trajetória profissional do professor. A possibilidade colaborativa se explicita na oportunidade de se estabelecer trocas qualificadas nos contextos de formação com sujeitos de características, tipos e gerações de formação distintas. Emergem grandes possibilidades reflexivas quando os subprojetos do PIBID propõem mobilizações e transformações, superando o senso comum, muitas vezes paralisante e justificador da anestesia que acomete o trabalho docente na escola e na universidade (ALMEIDA, 2013).

Considerando que nuances do PIBID podem operar transformações silenciosas em mentalidades e práticas, a construção de uma nova epistemologia (FREIRE, 1998) para a prática profissional, apresenta-se como o principal desafio delineado pelas discussões, tematizações e, sobretudo, experiências advindas das dinâmicas e tensões suscitadas pelos dispositivos gestados no PIBID, aproximando as contradições dos sujeitos, nas relações descritas no Quadro 1.

As dinâmicas do funcionamento do PIBID podem contribuir, portanto, para criar uma epistemologia da prática profissional que valorize a formação e a autoformação, instigando novas abordagens sobre as possibilidades curriculares, didáticas e cognitivas na escola; assim como na ampliação do potencial de relação entre a universidade e a escola, fortalecendo a possibilidade de ruptura com o modelo prescritivo e intervencionista, muitas vezes imposto pelas ideias das abordagens acadêmicas.

Logo, pensar uma epistemologia da prática profissional contempla a reapropriação da gênese dos saberes necessários ao ‘fazer pedagógico’ (TARDIF,

2002; SERRANO CASTAÑEDA, 2007). Considerando-o, dessa forma, inconcluso e passível de elaboração e reelaboração contínuas, operadas pelos sujeitos, em fases distintas de seus percursos profissionais, visto que emerge das interações com as múltiplas faces da realidade.

Assim, ao se reconhecer as propriedades da epistemologia da prática profissional, os papéis das políticas, das instituições e dos sujeitos serão redimensionados e a prática profissional poderá ser desconstruída para tornar-se, desse modo, com nova plasticidade, passível de outras construções e interpretações, seja, especialmente, no momento da formação inicial ou em qualquer outro momento da trajetória profissional do professor; com renovadas oportunidades de recomeços. Fica, então, o convite para a criação de ‘muitos inícios’, experimentando riscos e (des)continuidades, onde cada ponto seja referência de possibilidades de partidas e chegadas, nos percursos do desenvolvimento profissional docente, considerando as especificidades da cultura escolar, os modos de aprender dos estudantes e a construção de uma atuação profissional a favor do fortalecimento do trabalho desenvolvido nas salas de aula, da Escola e da Universidade.

Referências

ALMEIDA, M. do S. da C. e. Aprendendo o trabalho docente. In: **ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO**, 2., 2013, Porto. **Anais...** Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. v. 1. p. 5393-5401.

ALMEIDA, M. do S. da C. et al. **Qualidade em educação na Bahia**: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface universidade/educação básica. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - EDIPE**, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: [s.n.], 2012. p. 155-167.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>.

Acesso em: 4 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, edição extra, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**: apresentação. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em: 31 jul. 2013.

CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 53-72.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAGO, A. C. C. **Relatório de atividades do coordenador de área: período de jan./abr.** Salvador: PIBID UNEB, 2013.

LAGO, A. C. C.; ALMEIDA, M. do S. da C.; MACHADO, L. O. Saberes docentes e inovação no curso de pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC. In: SOARES, S. R.; BORBA, V. C. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem: análise de práticas.** Salvador: Eduneb, 2012. (Série Práxis e Docência).

MANEN, M. V. **El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogia.** Barcelona: Paidós Educador, 2011.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 1992.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRANO CASTAÑEDA, J. A. **Hacer pedagogia: sujetos, compo y contexto.** México: UPN, 2007.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

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

PRÁXIS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NO PIBID: construindo saberes na Escola Rural de Massaroca - ERUM

Benedita Fidiel Gomes da Silva
Daniela Santos Silva

Considerações iniciais

Este estudo teve como propósito discutir questões e elementos essenciais da práxis pedagógica contextualizada no cotidiano da Escola Rural de Massaroca - ERUM, localizada no município de Juazeiro, Bahia. No desenrolar das ações diárias, a abordagem didático-pedagógica coloca em destaque a inserção dos aspectos identitários, construindo/instituindo um olhar criterioso sobre as nuances da realidade vivida.

A ERUM tem uma proposta que convida, provoca e influencia a posição reflexiva dos sujeitos, na criticidade frente às questões do mundo, potencializando o sentimento de pertença dos envolvidos em sua prática, numa perspectiva da contextualização para a convivência com o semiárido.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como escopo analisar as contribuições das práticas pedagógicas contextualizadas dos processos formativos dos sujeitos da Escola Rural de Massaroca, as quais, no decorrer do tempo e espaço, partem dos pressupostos e dos conhecimentos construídos através e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

A compreensão de mundo que nos é oferecida compõe uma série de objetos que conduzem às ações, pois, possibilita visualizar como um dos caminhos a ser trilhado no processo de rompimento do modelo descontextualizado, urbano-cêntrico e sem nenhum atrelamento com as necessidades dos povos do campo. Ou seja, a educação contextualizada visa, portanto, a extrapolação dos limites pré-estabelecidos por um modelo urbanamente social, sem consideração da cultura da população campesina.

Neste contexto, tal experiência nos possibilita criar uma análise crítico-reflexiva a partir do diálogo entre a teoria e a prática, ao vivenciar experiências contextualizadas e ações inovadoras, com vistas à construção da identidade docente. Portanto, o PIBID deve ser considerado uma ação fundamental no processo de formação do professor, uma vez que favorece os bolsistas na compreensão e na reflexão do mundo do trabalho, além, de contribuir com a formação de sua consciência política e social e, sobretudo, o desencadear dos processos de mediação na construção da identidade do futuro profissional.

A proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca - ERUM: algumas reflexões

A escola Rural de Massaroca está localizada no distrito de Massaroca, na comunidade de Lagoinha, a 62 km de Juazeiro-BA. Fundada em 1995, a Escola Rural de Massaroca traz em sua estrutura, a desenvoltura das ações através da realidade que os indivíduos daquela região vivenciam, viabilizando um processo educativo fundamentado no princípio da construção do conhecimento, a partir das práticas da comunidade e das tessituras do mundo.

Diante das reflexões anteriores e a partir da imersão no cotidiano escolar, necessário se faz dizer o quanto a ERUM está pautada numa proposta pedagógica, na perspectiva da educação contextualizada, por entender o verdadeiro significado que tem a escola na vida da comunidade. Significado esse que traz sentido às práticas encontradas no interior da escola, bem como, em sua proposta pensada e executada de maneira que atenda às necessidades das comunidades do entorno da escola, ou seja, o estudo da realidade, um estudo criterioso, onde a escola busca levantar dados como: principais problemas, aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, as potencialidades da comunidade, enfim, refletir sobre o meio vivenciado. Diante da breve descrição, pode-se afirmar que,

Não somente cada parte está no todo como o todo está também em cada parte: o indivíduo, na sociedade, mas também a sociedade enquanto todo, no indivíduo. Desde a infância aprendemos a linguagem, a cultura, que se introduzem, na qualidade de todo, em cada de nós e nos permitem que nos tornemos nós mesmos. (MORIN et al., 2003, p. 151).

A ERUM tem uma proposta pedagógica cujo ponto de partida é a realidade em que está inserida a comunidade de Massaroca, assumindo um papel político e pedagógico ao mesmo tempo, no sentido de desenvolver um processo educativo que permita extrapolar as “desertificações do pensar”.

Nesse sentido, o escopo que baseia a experiência da Escola dá ênfase aos elementos fundamentais do seu fazer inovador, o Itinerário Pedagógico como estudo do meio, estudo científico e trabalho prático tem a finalidade de compartilhar um pouco dessa prática pedagógica, construída a partir de uma estrutura curricular para o campo, mas que, em suas práticas, traz a vivência de uma educação contextualizada, fundada nos interesses coletivos de uma comunidade organizada.

A elaboração da proposta pedagógica da ERUM tem uma estrutura curricular onde os conteúdos disciplinares estão pautados em blocos temáticos, de modo interdisciplinar, no sentido de enfatizar aspectos sociais, econômicos e

culturais. Ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem se dá tanto no meio físico como no meio social. Para Weil (2001, p. 43),

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano tem raiz por sua participação real, efetiva e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimento do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente.

O ser humano tem na vivência com o mundo um deslocamento situacional que imerge na profundidade relacional, onde finca raízes no decorrer das situações e da vida. O pertencimento ao lugar em que vive renasce a cada lembrança vivida, o que ocasiona um profundo enraizamento. Assim, se tratando de uma construção baseada no “saber-fazer” dos atores, uma marca a ser ressaltada é que o processo é sempre muito dinâmico. Por isso, exige ressignificação pedagógica para acompanhar ritmos e processos diferentes.

Desse modo, existem alguns princípios que norteiam a proposta, a saber:

- a escola deve ser entendida como uma instituição dinâmica;
- deve-se buscar a garantia de participação de todos os envolvidos no processo de reflexão e direcionamento da prática escolar em todas as etapas;
- o sujeito só conhece quando ativamente percebe um problema nos seus elementos e cria um modelo para resolvê-lo;
- a realização da pesquisa e o estudo de meio feito por professores e alunos, com a participação da comunidade.

O Itinerário Pedagógico é composto por três momentos essenciais: observação (estudo do meio), a busca da compreensão (estudo científico) e, volta ao real (trabalho prático). Para cada unidade é trabalhado um tema, os conteúdos de cada tema são subdivididos em unidades.

A ERUM é uma escola cujas ações estão em sintonia com as necessidades da comunidade. Ela traz em seu corpo estrutural um currículo contextualizado, contemplando os aspectos vivenciados pela comunidade, conectados com os elementos globais. Traz, também, uma educação centrada na realidade do aluno, levando em consideração elementos a partir das potencialidades locais, comprometida com o desenvolvimento sustentável local e global.

A educação contextualizada que potencializa saberes

A educação vem sofrendo mudanças no decorrer do tempo e do espaço, diante de um mundo contemporâneo altamente tecnológico e midiático. Assim, fazem-se necessárias discussões sobre as práticas pedagógicas, que são realizadas no seio da coletividade da escola, das individualidades do professor e da heterogeneidade da sala de aula, situadas em uma comunidade que é convidada a imbricar-se no processo. Desse modo, a gênese de todo o processo inicia-se a partir e com a comunidade e desta para os sujeitos da escola, que observa e colhe das relações com os sujeitos do campo, o arcabouço prático-teórico que fundamenta sua ação e prática. Neste sentido,

[...] isso será possível por meio da elaboração de um material didático que contemple, antes de tudo, a realidade local. [...] Uma escola do campo, por exemplo, precisa de um currículo que contemple, necessariamente a relação com o trabalho na terra. (SOUZA; REIS, 2003, p. 68).

A educação contextualizada contempla os saberes locais e globais, dentro de uma perspectiva de enriquecimento do conhecimento que não se enclausura somente para as questões “localistas”, mas que ultrapassa essa dialógica, conectando-se com um mundo de possibilidades. Para tanto, a prática profissional contextualizada configura-se em aspectos que potencializam a transformação, ao produzir os elementos da/para a atividade educativa. Assim,

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é, tampouco, a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (VASQUEZ, 1997, p. 208).

Diante disso, a práxis docente está imbricada com a teoria e a prática. Conectando atividades de ações relacionadas num contexto, os saberes são conduzidos numa perspectiva de prática transformadora do ambiente. Konder (1992, p. 115) afirma que,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da refle-

xão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Precisamos ampliar nossas ideias, produzir elementos inovadores, conduzir, de maneira profunda e complexa, nossas ações diante das situações que provocam mudanças não só aos outros, mas a nós mesmos, dentro de um processo reflexivo e questionador, levando em consideração os conceitos conectados nas nossas trajetórias de vida. Nesse raciocínio, embarcar no contexto das leituras, das teorias, entendendo que dessa maneira podemos visualizar, imaginar, transpor as barreiras do imaginável, resultando numa compreensão, interpretação e intervenção na realidade social, diante de um fazer reflexivo, democrático e responsável. Pois,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA; GUEDIN, 2002, p. 26).

Assim, para respaldar nossas reflexões sobre a Práxis e teoria, que são interligadas e interdependentes, buscamos Konder (1992) para fundamentar e questionar a construção dessa base estrutural essencial na formação inicial e contínua do docente. Para ele,

A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] a práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. (KONDER, 1992, p. 116).

A práxis docente contextualizada resulta de uma ação reflexiva sobre a prática, na leitura de mundo; e de valores devidamente planejados e executados, implicado nos meios e nas finalidades pretendidas. Dessa forma, procuramos construir ações que possibilitassem ações que fortalecessem os aspectos pedagógicos, históricos, culturais e identitários desenvolvidos pela instituição. Para Giroux (1987, p. 28-29):

Inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a (sic) sua lógica de dominação. [...] aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais.

tuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora.

Nesse entendimento, faz-se imprescindível refletir a prática educativa numa dimensão que provoque inovações e transformações, possibilitando novas perspectivas no processo avaliativo, repensando alternativas de intervenção e diversidades ideológicas de mundo e universos diferenciados, pois, como afirma Morin (2003, p. 24):

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre o seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito que confere [...] seu papel indispensável.

A prática contextualizada compartilha uma abertura, produzindo uma amplitude no tempo e no espaço, numa lógica desempenhada no sentido de tecer transformações e habilidades necessárias ao mundo social, do local para o global e vice-versa, partindo do respeito às identidades e histórias de vida dentro e fora da escola.

Práticas contextualizadas articuladas às ações do PIBID

Diante das premissas acima expostas, ao longo da pesquisa, nos debruçamos sobre a análise da prática pedagógica da ERUM, buscando compreender sua abordagem teórico-metodológica, na perspectiva da contextualização para a convivência com o semiárido, de suas conquistas e lutas cotidianas no oferecimento de práticas consideradas inovadoras, exatamente por insistir e permanecer num campo de inovações e criação do fazer pedagógico do/no e para o campo. Para Vázquez (1977, p. 5) práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

Na Escola Rural de Massaroca as práticas realizadas buscam compreender o contexto dos sujeitos do processo educativo, promover ações reflexivas que possam contribuir na realidade, observando limitações individuais e coletivas, fomentando a valorização dos processos e histórias de vidas dos sujeitos, do seu mundo para os mundos de outrem e destes de volta para si.

Nosso objetivo incide em realizar uma experiência sobre a práxis, na perspectiva da regência desenvolvida *in locus*, num trabalho flexível, que provoca o encontro entre teoria e prática, subsidiando e fomentando a formação de pedagogas(os), através dos saberes docentes, pois como afirma Tardif (2002, p. 118): “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Enfim, esta experiência tem se constituído como uma oportunidade especial e ímpar na interação com o saber científico e a sala de aula, com proposições teórico-metodológicas que priorizam a significância dos conteúdos contextualizados, os papéis do professor, alunos e bolsistas que se complementam e se transformam, o que favorece uma melhor participação e otimização das atividades.

Portanto, o desenvolvimento do subprojeto vem construindo uma ponte entre teoria e prática, na efetivação das experiências, com base na metodologia voltada à educação contextualizada, a exemplo das atividades de Leitura de Paisagem e o Estudo de Realidade, onde professor-aluno-bolsista têm a oportunidade de conhecerem melhor os arredores da escola e colher elementos significativos para potencializar as aulas. Como citados acima, são etapas do processo vivenciado no currículo da escola.

Numa das experiências, desenvolvemos na escola o Projeto Vivenciando a Caatinga, onde foram explorados elementos como a flora, a fauna, plantas medicinais, entre tantos outros, de acordo com sua especificidade e ao mesmo tempo procurando a conexão com as demais áreas do conhecimento.

A atividade de campo, leitura da paisagem, subsidiou a elaboração e execução das demais atividades, partindo do estudo do meio, nos arredores da escola, fomentando a reflexão dos elementos naturais e modificados na comunidade em que a escola está inserida. A partir dessa vivência, deu-se início à realização das atividades subsequentes, como: fotografias da caatinga (fotografias feitas através dos olhares dos alunos), pintura a fresco do ambiente visualizado, plantas medicinais da caatinga utilizadas no ambiente familiar, o processo do ciclo da água (terrário, criação de história, peça teatral, maquete). Durante todo o processo, são indescritíveis as atividades desenvolvidas e inúmeras foram as possibilidades trabalhadas no decorrer do projeto.

As atividades foram fomentadas a partir da visita de campo nos arredores da escola, na comunidade de Lagoinha, a leitura da paisagem possibilitou a reflexão ambiental, cultural e identitária nos alunos professores e bolsistas, a natureza nos inundou de ideias e de provocações: Como? Porque? Quando? Onde? Essas expectativas estimularam as nossas dúvidas e a natureza mais uma vez nos mostrou que todos os processos naturais conduzem uma sintonia que encandeia diversas possibilidades de interpretar e visualizar os múltiplos fenômenos naturais.

O PIBID tem sido um espaço riquíssimo de aprendizagens no despertar para a docência, o que tem possibilitado a construção da identidade profissional em outras dimensões até então não pensadas ou construídas, pois participar de um projeto dentro da escola e com a comunidade do entorno, potencializa exponencialmente o processo de formação inicial, acompanhado de processos de formação contínua. Desta forma, como afirma Pimenta (1999, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido de que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nessa perspectiva, o PIBID vem fomentando produções acadêmicas, potencializando a autoformação e, sobretudo, oferecendo excelentes contribuições para a estruturação do trabalho de conclusão de curso. É difícil mensurar o quanto o PIBID agrega de valor na construção de conhecimentos, uma vez que nos dá a possibilidade da inserção na perspectiva: da observação como pesquisadores, do laboratório *in lócus* de desenvolvimento de novas experiências, da intervenção propositiva e dos grupos de estudos como espaço de reflexão teórico-prática.

Assim, este programa tem influenciado positivamente a articulação entre teoria e prática, a análise das possibilidades da docência, o crescimento pessoal e acadêmico, fomentando a produção de pesquisa, artigos e nas apresentações orais e escritas em seminários.

Nesse raciocínio, refletir sobre as teorias estudadas ao longo da ação formativa contribui no momento do planejamento e no processo de seleção dos conteúdos, livros, atividades adotadas e na reflexão da prática. Trazendo para dentro do contexto da escola a desenvoltura de um planejamento bem elaborado, com o compromisso de visualizar as questões dos processos educativos. Para Zabala (1998, p. 17):

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Enfim, vivenciar o PIBID é ter oportunidade de estar num espaço de ricas aprendizagens, através da imersão no cotidiano escolar, da participação, no planejamento da atividade escolar, das leituras autoformativas, dos estudos reflexivos, das intervenções, dos olhares e interpretações diversificadas.

Considerações finais

Diante dos aspectos abordados, constituintes dessa pesquisa, este artigo teve como objetivo principal discutir as práticas pedagógicas contextualizadas na Escola Rural de Massaroca, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Tais aspectos relatados tecem possibilidades de extrapolação dos desafios postos na educação, expondo práticas contextualizadas que proporcionam expandir as necessidades encontradas na sala de aula, com propósito de reflexão das ações.

A construção da identidade docente se faz no interior de cada um de nós, como se fosse uma teia que vai expandindo ao longo da nossa caminhada rumo ao conhecimento, às aprendizagens, às vivências no interior do contexto escolar. Desse modo, o PIBID nos proporcionou imergir no campo de atuação, vivenciando na prática os desafios, as possibilidades, potencialidades, anseios, dúvidas, certezas e incertezas. Como afirma Nóvoa (1997, p. 34): “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nesse viés, a partir das práticas possibilitadas através do PIBID os bolsistas vivenciam os desafios da docência, conhecem os anseios, as necessidades e as potencialidades que permeiam a escola, tendo em vista que a docência é constituída a partir da prática, ancorada nas teorias.

Nesse sentido, concebe-se a formação docente como algo inacabado, em permanente construção e aperfeiçoamento, onde a iniciação à docência caminha num processo contínuo, calcado nas experiências desenvolvidas ao longo do processo formativo.

A aproximação da universidade/PIBID com as escolas parceiras já extrapola a perspectiva da observação e hoje se encontra no nível de interação propositiva e dialógica, com sugestão e desenvolvimento de atividades em sala de aula, participação nos projetos, entre outras contemplações.

Referências

- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; GHUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, I. P. F. de; REIS, E. dos S. (Org.). **Educação para a convivência com o semi-árido: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- WEIL, S. **O enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUC, 2001.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HISTÓRIAS DE LEITURA DOS JOVENS DO CAMPO

Abgail Silva Chagas Magalhães
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

As histórias da leitura vêm sendo motivo para diversas pesquisas em diferentes áreas, tendo em vista as abordagens teórico-metodológicas que retomam os processos formativos dos sujeitos construídos, sobretudo, a partir de suas práticas culturais. Cada sujeito, seja ele letrado ou não, abarca uma história de leitura, carregando consigo marcas ideológicas das mais diversas práticas culturais permeadas por relações políticas, estéticas, morais e religiosas.

Os mediadores de leitura, a relação com a literatura, o contato com outros gêneros textuais e a participação da escola na formação de leitores são aspectos que emergem na história de leitura e que, de certo modo, vão constituindo “[...] os vários caminhos pelos quais se pode chegar à condição de leitor” (LONTRA, 2006, p. 13). Neste sentido, dialogamos neste texto com Chartier (2001), Abreu (1999), Rios (2011), Guedes-Pinto (2008), Cordeiro (2006), entre outros que dedicaram suas pesquisas a este campo semântico e nos ajudam a discutir as novas práticas leitoras e, conseqüentemente, os diferentes modos de ler dos jovens do campo.

Este texto busca analisar como vem se constituindo o processo de formação leitora dos jovens do campo, compreendendo a leitura como espaço produtor de novas identidades. O estudo nasceu da experiência desenvolvida no subprojeto *Histórias de leitura no ensino médio: espaços e tempos da/na formação do leitor*, desenvolvido no período de 2010 a 2013, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Escola Família Agrícola de Quixabeira/Bahia.⁹ Dentro deste subprojeto foram desenvolvidas oficinas (auto) biográficas, tendo como base as seguintes temáticas: Leitura-Família-Infância, Leitura e Escola, Leitura e Trabalho, Leitura e Comunidade, Leitura-Leitores-Leituras, as quais resultaram em rememorações e ressignificações das histórias de leituras dos estudantes do Ensino Médio do Campo.

O trabalho culminou na produção de memoriais de leitura que trouxeram os percursos formativos, as memórias e as representações de leitura dos estudantes que construíram e ainda constroem sua história no campo e que trazem consigo raízes da “cultura da roça” (MUNIZ; RIOS, 2008, p. 180). Estes jovens, na grande maioria, são oriundos de diferentes localidades rurais do interior da Bahia, que buscam a formação escolar na Escola Família Agrícola de Jabotica-

⁹ Município situado no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia.

ba.¹⁰ Vale ressaltar que estes leitores são jovens com idade entre 15 e 19 anos, que vivenciam não apenas a leitura dos livros, mas a leitura da vida/da terra, que por sua vez envolve os saberes da experiência e conhecimentos técnicos e políticos possibilitados pela Educação do Campo.

Este texto traz resultados de uma pesquisa (auto) biográfica que buscou nas histórias de leitura as marcas do vivido dos jovens do campo que, ao narrarem suas experiências leitoras, foi possível refletir acerca do *ser leitor* no campo, resignificando concepções, modos, práticas e redes de leitura. Dentro destes espaços/tempos de constituição do leitor, elegemos aqui a infância como um momento carregado de imagens e memórias, em que os jovens puderam refletir biograficamente como se constituíram leitores nos diferentes textos e contextos do Campo.

Infância, leituras e memória

A leitura, entendida como produção de sentidos, acontece desde o primeiro contato do ser humano com o mundo e se prolonga por toda a vida. O ato de ler é compreendido como uma prática essencialmente sociocultural que extrapola os limites da escola, uma vez que é algo natural, presente nos diferentes sentidos que produzimos na vida. A partir desta concepção, a infância é tomada aqui como um dos tempos simbólicos e sociais em que o sujeito leitor constrói suas experiências de leitura a partir das diferentes políticas de sentido desenvolvidas ao longo de suas trajetórias leitoras.

As experiências de leitura na infância marcam as trajetórias dos jovens do campo ao narrarem as relações com seus mediadores de leitura e com as práticas culturais de leitura. É neste cenário que estes estudantes trazem suas primeiras experiências leitoras através de relatos autobiográficos, colocando em suas escritas as marcas de vida e de experiência leitora enraizadas no campo. Neste contexto, Fraisse (1997, p. 13) afirma que:

As autobiografias trazem representações do ato de ler. Elas se articulam com imagens da leitura na infância e com trajetórias retrospectivas do acesso ao saber ler. [...] Discursos ilustrados e imagens legendadas unem, e por muito tempo, leitura e infância, marcando as representações da leitura com traços característicos das leituras escolares e juvenis.

Por considerar a possibilidade das histórias de leitura – pela produção da narrativa autobiográfica – apresentarem diferentes representações de leitura dos jovens do campo, procuramos trabalhar a literatura nas Oficinas (Au-

¹⁰ A EFA reforça, em seu trabalho, as práticas da cultura camponesa com o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, articulando a formação em dois tempos: tempo escola e tempo comunidade.

to)biográficas, tomando-a como espaço produtor de memórias leitoras. Para isto, foram selecionados alguns autores que utilizaram a infância no campo como experiências de um vivido (auto)biográfico, em que narrativa e ficção unem-se na produção de si.

O poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, é um exemplo dos textos trabalhos, cujo conteúdo apresenta momentos da infância do poeta que, debaixo das laranjeiras e bananeiras, aproveitava as experiências e memórias do campo retratadas de forma bucólica. Podemos destacar, ainda, o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, que narra em primeira pessoa os tempos da infância. Neste conto, percebemos a curiosidade e o prazer entrelaçados na história do sujeito-leitor que desejava mergulhar pelos enredos de um livro emprestado e que, para tê-lo em suas mãos, precisou realizar itinerâncias contínuas em busca da leitura. Saramago traz em *As pequenas memórias* seus tempos de infância em que descreve, entre a realidade e a ficção, sua relação com a pequena aldeia de Azinhaga e suas aprendizagens com os avós maternos com quem aprendeu a olhar as estrelas e encantar-se com as histórias.

Estes textos trouxeram em sua essência o discurso (auto) biográfico, pautado na memória sensorial, que possibilitaram aos jovens experimentarem alegrias, saudades, anseios, frustrações, identificações e curiosidades sobre os narradores-personagens. Em alguns casos, os textos serviram como uma espécie de “aparato ou muleta da memória”, como assim Guedes-Pinto (2008) denomina os instrumentos que possibilitam ao leitor lembrar fatos vivenciados no passado.

A memória foi compreendida, neste estudo, como um lugar da subjetividade, da rememoração das práticas culturais que partem do individual para o coletivo. Ou seja, este universo de sentidos não se desvincula do meio social. Contrariamente, se constitui na troca de experiências de vida e leitura que evoca no sujeito a construção de identidades leitoras e, conseqüentemente, da relação com os outros.

Levando em consideração este ponto de vista, é perceptível que a memória também se manifesta como o lócus da preservação, reafirmação de uma identidade ameaçada pelo tempo e rupturas, que, segundo o autor, são o destino de toda vida humana. Assim, o memorial de leitura produzido pelos jovens tornou-se um texto híbrido em que a história de vida ganhou espaço principal e as experiências leitoras foram incorporadas à proporção que surgiam na historicidade de cada um. Conforme destaca Chartier (2001, p. 78):

Uma história da leitura deve se construir também contra a tradição mais recente da sociologia histórica da cultura. Esta se impôs dois objetivos fundamentais: estabelecer as correlações entre pertença social e produções culturais [...].

Neste sentido, buscamos trabalhar as histórias de leitura levando em conta os diversos espaços e tempos que a leitura pode ocupar na infância dos jovens

do campo, tendo como base as discussões apresentadas por Rios (2011) que dedica sua escrita à análise dos discursos que se constroem dentro do processo de formação das identidades dos sujeitos da roça. Conforme afirma a autora: “Os espaços e tempos na roça [...] são categorias discursivas que retomam a constituição de formação contínua, fluída, identitária de cada sujeito em suas narrativas.” (RIOS, 2011, p. 76).

Falar de espaços e tempos na roça é tratar do contexto dos sujeitos desta pesquisa, que deixaram explícitas, em suas escritas, as marcas leitoras da infância do campo, através das diferentes práticas sociais de leitura, desenvolvidas na família, na escola e na comunidade.

Práticas culturais de leitura: (con) textos da infância leitora no Campo

A constituição do leitor do campo foi compreendida aqui a partir das representações de si, que os jovens foram produzindo e recuperando, a partir de suas práticas culturais de leitura no campo. Por considerar que “[...] as histórias culturais de leitura se fazem de forma diferenciada e vêm se desenvolvendo de maneira singular, em épocas distintas da sociedade” (CORDEIRO, 2006, p. 316), buscamos nas narrativas os diferentes textos e contextos que teceram as histórias de leitura dos jovens e foram compondo o acervo de experiências.

O primeiro contato com os textos aconteceu de forma diferente para os jovens, porém todos tiveram na **família** suas experiências de iniciação à leitura, produzindo os primeiros sentidos e significados sobre o mundo lido e vivido. Podemos observar o que nos relata Clarice:¹¹

Minha vontade de aprender a ler era grande, ficava fascinada quando via em alguns livros ilustrados aquelas figuras coloridíssimas que despertavam minha curiosidade sobre o que estava escrito. Parte do incentivo que recebi veio de minha mãe, que para minha surpresa já havia pensado em mim e nessa minha necessidade de aprender a ler. Algum tempo antes que eu entrasse na escola e começasse a estudar, minha mãe havia comprado uma pequena coleção chamada clássicos da Bíblia. Como já diz o nome, eram doze pequenos livros com os clássicos e mais conhecidas histórias da Bíblia. Os livros eram compostos por pequenos parágrafos divididos em oito páginas cada.

Percebemos na narrativa da jovem a referência ao contexto familiar, mais especificamente, ao processo inicial de aprendizagem da leitura. Antes de aprender a ler o texto escrito, Clarice teve o fascínio pelo universo imagético

¹¹ Todos os nomes dos jovens, professoras e/ou familiares que aparecem na pesquisa foram alterados para manter o sigilo sobre suas identidades.

através do incentivo da mãe. Três substantivos se interligam intrinsecamente dentro do discurso e das lembranças dela: *curiosidade*, *fascínio* e *incentivo*. Notamos que estes três elementos não se constituíram na individualidade, mas na intersubjetividade necessária à leitora em formação. Sua mãe é apresentada como parte desse processo, sendo uma das mediadoras da leitura que possibilitou que ela pudesse fazer a iniciação à leitura.

Na história de leitura de Clarice é perceptível que a curiosidade, o fascínio e o incentivo se agrupam a outro elemento: *o investimento*. Apesar de não estar explicitamente registrado no memorial de leitura da aluna, o investimento de sua família na sua constituição leitora apresenta-se nas entrelinhas do texto, através dos registros das ações de sua mãe. O verbo *comprar* caracteriza muito bem esta ação quando se refere ao investimento financeiro realizado por sua mãe, para compor seu primeiro acervo de leitura. Os doze clássicos bíblicos exemplificam este ato de investir e que, obviamente, não está desprovido de intenções. O sagrado e a religiosidade adentram este mundo de iniciação à leitura dos jovens do campo, passando a servir de alicerce para formação leitora, religiosa e moral. Tal reflexão permite-nos estabelecer uma relação com o que afirma Muniz e Rios (2008, p. 186):

[...] Ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados. Neste sentido, a leitura reflete uma prática social, servindo de instrumento para a inserção das pessoas no mundo e para o relacionamento com os grupos sociais com os quais estão envolvidos e que constituem o nosso cotidiano.

A escola também surge dentro desse espaço como possibilidade de acesso à cultura socialmente valorizada. Conforme destaca Silva (1997, p. 80), “[...] um dos objetivos básicos da escola é o de formar o leitor crítico da cultura- cultura esta encarnada em qualquer tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal.” Neste sentido, Miguel, jovem do campo, vivencia parte do seu itinerário inicial de aprendizagem da leitura/escrita, integrado ao espaço escolar:

*O nome da minha primeira professora era Maria. Ela acompanhou meus estudos até a 2ª série. Essa professora era muito rígida na leitura. Quando eu errava ela colocava de castigo de pé, em frente a parede. Outras vezes dava beliscão no braço ou na mão. Passava uns dez dias roxo, pois ela tinha as unhas muito grandes. Quando ela beliscava, por eu ser pequeno, começava a chorar. Ela me chamava de manteiga derretida, mesmo assim aprendi a ler livros como *A turma da Mônica*, *O cavalo e a raposa*, *Sítio do Pica-pau amarelo*, *Branca de Neve*, *A formiga e a cigarra*, entre outros que me faziam refletir os meus atos com a minha família e meus colegas.*

Estamos diante de um fragmento que traz elementos (auto) biográficos que envolvem o período inicial de aprendizagem da leitura e escrita de Miguel. É nesta tentativa de rememoração que as lembranças reportam o narrador a um período que corresponde ao período inicial da escolarização até o terceiro ano do ensino fundamental, fase em que começa a ter o contato com uma das mediadoras de leitura, a professora Maria. A docente é apresentada como alguém rígida, que não admite erros durante o processo de aprendizagem da leitura, inserindo castigos e dores neste processo. Aqui entra o que poderíamos chamar do tratamento meramente instrumental da leitura, uma vez que a ação docente centrou-se na decodificação e apreensão do código escrito.

Miguel faz uma tentativa de trazer as representações da leitura por meio da rememoração produzida na cenografia (auto) biográfica que apresenta através da imagem da iniciação à leitura escolar como algo que o marcou fisicamente. Dentro deste foco se inserem as atribuições de sentidos que o estudante passa a expressar sobre as imagens do passado, sequenciado de um ponto de vista atual, uma vez que, como afirma Guedes-Pinto (2008, p. 18) “a maneira pela qual relemoramos nosso passado se dá a partir do que somos hoje, do repertório que construímos ao longo das nossas vidas.”

Podemos perceber que o reflexo que este aluno tem sobre esta etapa de sua vida se concentra mais no processo de escolarização do que nos impactos causados pelas leituras realizadas pelos livros citados. Os castigos, beliscões e apelidos assumiram um sentido muito forte, marcando seu processo de aprendizagem da leitura. Muniz e Rios (2008, p. 191), ao falar sobre as práticas avaliativas baseadas em castigos e prêmios, destacam que:

Essa imagem tanto foi uma herança dos métodos e das relações disciplinares produzidas pelos padres, que ensinavam nas casas-grandes e nos austeros colégios jesuíticos, quanto dos mestres régios, cujas práticas de ensino, assentadas no princípio de que ‘a letra com sangue entra’, faziam acompanhar das palmatórias.

Não deixemos de notar que Miguel, ao fazer um contraponto entre os castigos e leituras, faz uso da conjunção “mesmo assim” que nos remete ao sentido de superação que se concentra em duas acepções: aprender a ler e se ver livre das penalidades. Ao voltar-se para experiências com os livros, ele destaca que leu *A turma da Mônica*, *O cavalo e a raposa*, *Sítio do pica-pau amarelo*, *Branca de Neve e A formiga e a cigarra*, livros que faziam com que ele refletisse sobre os atos realizados com a família e colegas. Diferentemente do que costuma abordar a leitura como um meio para deleite, Miguel imprime aos livros o papel de sancionar seus erros.

Ao observarmos ainda os livros citados, perceberemos que *A formiga e a cigarra* traz uma lição de moral no final do texto que pode ser traduzido da se-

guinte maneira: 1) O trabalho tem mais valor que a música; 2) Aquele que negligencia o trabalho deve ser ignorado; 3) Devemos trabalhar demasiadamente. Dentro do ponto de vista discursivo, isto possibilita-nos entender que a vida deve se resumir em trabalho, uma vez que o lazer pode ser visto como símbolo de preguiça. Para além do enunciado se constrói a enunciação e esta poderá valer-se de um discurso que aparentemente possibilita-nos uma leitura de caráter lúdico. No entanto, muitas vezes a intenção é passar uma ideologia autoritária.

[...] ou nós vemos (a linguagem) como instrumento para transmitir ideias e ditar preceitos, ou como instância promotora de saberes; nesse caso, um convite para, na aventura da linguagem, sentirmos o prazer de descobrir o mundo. (CITELLI, 1994, p. 283).

Ao voltarmos então ao discurso de Miguel e à concepção sobre esses reflexos da leitura na sua vida pessoal, podemos dialogar com Abreu (1999, p. 15) que afirma: “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder,” o que nos permite entender que as escolhas dos livros em sala de aula conduzem a um espaço muito mais amplo que a mera decodificação de símbolos ou de produção fônica. Ela faz sentido quando parte para os embates ideológicos no contato com o outro, com o processo da intertextualidade, com o dialogismo. O relato de Carla mostra outra face da escola nestas narrativas dos jovens:

Aprendi a ler na escola durante a alfabetização. Lá minha tia já ensinava alguma coisa como merendeira da escola e a professora ensinou o resto. Eu tinha acho que era uma cartilha grande para aprender as letras e depois uns livrinhos de historinha que sempre a professora contava e tinha projeto de leitura para a gente entender desde pequeno como era a vida aqui na zona rural.

Diferente de Miguel, Carla mobiliza uma memória mais afetiva acerca das experiências com a leitura. Imagens da tia, da professora, dos métodos e livros utilizados na escola mobilizavam a jovem a trazer a escola como um espaço de produção de sentidos. Desde cedo ela foi motivada a pensar o contexto do campo em suas práticas formativas. A concepção de leitura, expressa na narrativa, extrapola a dimensão do código, posicionando o leitor diante da realidade vivida.

Neste contexto, os jovens do campo apresentam também a **comunidade** como espaço de produção de leitura na infância. Alguns espaços da comunidade são sinalizados como fundamentais para as primeiras experiências com a leitura, como é o caso das igrejas, sindicatos e associações. Conforme Paulino (2001, p. 22), “[...] ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. Assim, a

leitura é entendida como uma rede de sentidos que vai sendo tecida ao longo dos percursos dos jovens no Campo, como afirma Lara:

[...] a leitura sempre foi importante em minha vida. Desde pequena comecei a me envolver com o trabalho em minha comunidade com o objetivo de ajudar quem precisa. Comecei a ensinar na catequese. Antes de fazer a primeira eucaristia, tinha vontade de trabalhar como professora, ser uma catequista. Minha mãe é líder da pastoral da criança e então precisava de pessoas para trabalhar com ela. Então, pequenininha já saía com ela para visitar as famílias e pesar as crianças..

A sua relação com a instituição religiosa marca o seu processo de formação leitora, uma vez que os trabalhos com a comunidade a inseriram, desde cedo, nos ensinamentos bíblicos. A leitura aparece, neste relato, como meio para a divulgação da sua crença e para fortalecimento das práticas religiosas da comunidade, que se consolidam através do incentivo de sua mãe, líder da pastoral da criança.

Júlia também destaca em sua narrativa a igreja como espaço constitutivo de sua formação com leitora: “Desde pequena eu frequentava a escola bíblica dominical, participava de apresentações, cantava e fazia jograis”. As diferentes expressões de linguagens se inserem na infância da jovem do campo de modo diferente, interagindo com o espaço social através das leituras bíblicas. Como por exemplo, para Elaine as leituras realizadas na igreja serviram-lhes para trabalhar a sua timidez em público:

Desde pequena além de gostar de ir para a escola, gostava muito de ir à igreja, participar da catequese, encontros, viagens etc. Com o tempo, fui crescendo e participando mais das coisas da igreja, o que me motivou a fazer muitas coisas, [...] a partir dela que eu fui deixando a timidez de lado começando a me expressar em público. Isso só veio acrescentar-me.

A palavra “coisas” está carregada de polissemia na narrativa da jovem Elaine. Ela passa a ser parte da narrativa interligando diferentes conhecimentos apresentados pela jovem. Entendemos que o termo possa se referir, neste contexto, às celebrações, escolas bíblicas e, numa compreensão mais ampla, à tentativa de apresentar por meio da fala ações-reflexos-ações da leitura em sua vida.

As memórias da infância dos jovens revelam a presença incipiente de materiais impressos em suas casas e escolas, ficando limitados aos livros religiosos, didáticos e algumas histórias infantis. As práticas de contação de histórias eram mais comuns nas comunidades, principalmente durante os mutirões, quebras de licuri e mamona, em que as lendas, causos e mitos tomavam as noites e

invadiam a imaginação das crianças. Assim, os jovens nutriam suas experiências leitoras do que podiam observar, compreender e reconhecer na comunidade em que estavam inseridos.

Júlia, ao relatar a sua prática diária no campo, apresenta suas leituras de mundo baseadas nas experiências de interação entre família-comunidade-campo, reafirmando uma das práticas comuns dentro do seu contexto sociocultural: os mutirões.

Nas famílias são indispensáveis as experiências práticas. Com a mesma eu já ajudei algumas pessoas da minha comunidade a fazerem hortas caseiras para o consumo familiar, capinei, ajudei a pegar palma para dar ração ao gado, já plantei mandioca, melancia, milho, catei feijão, ajudei a tirar leite de cabra.

As leituras desenvolvidas pelos jovens do campo também se complementam a partir das leituras da terra. Muniz e Rios (2008, p. 179), ao fazerem referência aos leitores do campo, entendem que os sujeitos que fazem parte deste espaço são “produtos e produtores de uma semiótica da terra.” Sendo assim, a escola como instituição formativa deve levar em consideração não apenas a leitura dos livros, mas toda esta rede de significâncias que o leitor constrói em seu cotidiano fora do espaço escolar.

Os estudantes foram envolvidos, desde a infância, por estratégias e práticas culturais que marcaram e constituíram suas identidades e pertencimentos. Textos orais, textos imagéticos, textos escritos, textos tecidos na terra, mobilizaram sentidos e práticas diversas. As leituras desenvolvidas na infância pelos jovens do campo refletiram em diferentes modos de sociabilidades da juventude do campo a partir de variados lugares que o ato de ler pode ocupar em suas vidas.

Considerações finais

Família, escola e comunidade compuseram diferentes contextos formativos para os jovens do campo. Na produção da intersubjetividade entre estes espaços constituíram-se as práticas culturais de leitura, traduzidas em memórias e narrativas discutidas neste texto.

Com as histórias de leitura dos jovens do campo, percebemos que a família foi o principal mediador cultural dos estudantes. Mães, avós e tias desempenharam o papel de alfabetizadoras, incentivadoras e contadoras de histórias que integraram o universo de sentidos e significados da leitura. As dificuldades financeiras atravessaram toda a infância dos jovens, formando um cenário de poucas possibilidades de acesso a livros, bibliotecas e outros elementos de desejo leitor que surgem nas narrativas.

As práticas desenvolvidas nos demais espaços formativos, tais como a comunidade (igreja, sindicato e os mutirões) e a escola aparecem como extensões das práticas familiares, em que a leitura vai ganhando contorno de cunho político, ideológico e religioso na constituição do leitor do campo. A escola aparece como o ponto facilitador para um maior contato destes jovens com as diferentes práticas de leitura tidas como “convencionais”. Neste espaço também os castigos falaram mais alto que os sentidos e o prazer que as leituras poderiam causar aos jovens, deixando marcas de práticas indevidas de iniciação à leitura.

As histórias de leitura dos jovens (des) velaram leitores que não estariam caracterizados a partir dos modelos canônicos de leitura, uma vez que a circulação do texto escrito na infância, nas famílias e/ou comunidade foi bastante restrita. O material de leitura restringiu-se aos livros de histórias bíblicas, livro didático, letras de música, cadernos de anotações, diários e práticas de leituras da terra. Porém, ao ampliarmos a nossa compreensão acerca da leitura, perceberemos que os jovens do campo se constituíram leitores que dialogam com uma infinidade de conhecimentos que precisam e devem ser valorizados dentro do contexto educacional. As histórias de leitura dos jovens têm singularidades que marcam histórias pessoais e coletivas de um determinado tempo e lugar, entre relações tecidas e vividas por pessoas que demarcam outras possibilidades de leituras.

Com base no que foi enfatizado ao longo do trabalho, percebemos que o leitor jovem do campo está imerso em uma rede de sentidos que vem sendo marcadas por práticas culturais de leituras diversas que não se limitam apenas ao contexto escolar e à leitura dos clássicos literários.

Este estudo, desenvolvido com os jovens do campo, serviu-nos como um importante subsídio dentro da prática docente, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que interligar iniciação à docência e pesquisa foi e continuará sendo uma ponte necessária dentro deste processo formativo, uma vez que aqui não se fala em resultados prontos, acabados, mas em uma construção de conhecimento que se ampliará no contato com novas leituras e com as demais práticas em sala de aula.

Referências

ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1999. (Coleção histórias de leitura).

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CITELLI, A. Textos persuasivos. In: CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1994.

CORDEIRO, V. M. R. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

FRAISSE, E. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

GUEDES- PINTO, A. L. O que é memória? In: GUEDES- PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LONTRA, H. O. H. (Org.). **História de leitores**. Brasília, DF: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2006. V. 1.

MUNIZ, D. M. S.; RIOS, J. A. V. P. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça: itinerárias de leitura numa semiótica da terra. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M. de; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador. EDUFBA, 2008.

PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão!**: identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, E. T. da. Escola e família: elementos fundamentais para o processo de formação do leitor. In: SILVA, E. T. da. **Leitura & realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

(RE)DESCOBERTA DO PATRIMÔNIO LOCAL ATRAVÉS DO EPA E OFICINAS DE FOTOGRAFIA PROMOVIDAS PELO PIBID

Camila Heveline S. da Fonseca
Gracielia Novaes da Cunha

Introdução

Sabe-se da importância da imagem na contemporaneidade, em especial pela expansão da cultura visual, que desde a explosão dos recursos audiovisuais vem transformando o modo de pensar e agir do homem contemporâneo. Todavia, quando se trata da presença da imagem na escola, observa-se que a utilização desta se restringe a apenas ser suporte para a interpretação de textos escritos, e a sua importância, secundária frente aos textos verbais, ação que limita o potencial crítico e criativo oportunizado pelo processo de leitura das imagens. Assim, a ação pedagógica centrada nas imagens, aqui especificamente na produção fotográfica, possibilita aos estudantes e professores, mais integração com o universo imagético, utilizando, sobretudo, a fotografia como um instrumento de aprendizagem que favorece o aprimoramento do potencial crítico-reflexivo do aluno enquanto leitor e produtor de sentidos.

Assim, o referido trabalho apresenta e discute, através do relato de uma intervenção (oficina de fotografia), como as práticas escolares se ampliam através da inserção do texto imagético nos planejamentos pedagógicos, especialmente na perspectiva do trabalho com leitura/produção de imagens fotográficas. Dessa maneira a presente análise se deu a partir de ações interventivas, como a oficina de fotografia realizada pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “Educação pela Imagem: formação cultural, leitura e escrita”, no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira, localizado no município de Caém, interior da Bahia.

As práticas de leitura e produção de textos imagéticos, especialmente a fotografia, utilizadas como meio de registrar e observar o cotidiano, são concebidas como uma excelente possibilidade de (re)conhecimento do patrimônio cultural local. Assim, aliado a este trabalho, fez-se uma parceria com os professores orientadores do projeto estruturante promovido pela Secretaria de Educação da Bahia – Educação Patrimonial e Artística (EPA) – na referida unidade escolar, a fim de materializar a intervenção fotográfica. Ainda é importante ressaltar que esse trabalho, em conjunto, demonstra o fortalecimento da ação da universidade junto à escola da educação básica, agora não mais sobre esta, mas junto com esta.

Imagem, currículo: fusão de ideias na escola pública

Redimensionar o perfil, as ações, ou seja, o trabalho escolar como um todo, atentando às demandas contemporâneas da sociedade da informação, são aspectos importantes e que devem ser considerados para assegurar a motivação de alunos e do próprio professor no contexto escolar. Assim, a atuação do PIBID na escola básica é de grande valia na medida em que favorece a prática da docência partilhada, criando a possibilidade de investigar essa mesma prática, além de auxiliar o trabalho do professor regente, instigando o potencial inventivo destes.

O trabalho que vem sendo desenvolvido pelos bolsistas do PIBID no Colégio Estadual Arnaldo de Oliveira, através do subprojeto “Educação pela Imagem: formação cultural, leitura e escrita”, tem sido benéfico para o sucesso de ações da escola, bem como para a própria formação desses bolsistas. Especialmente na atuação em atividades de prática de leitura e produção de textos lineares e imagéticos, com o objetivo de fomentar a cultura visual, além de promover a análise das imagens veiculadas na mídia. Vale ressaltar que essa participação ativa dos bolsistas corroborou expressivamente no desenvolvimento dos projetos estruturantes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, especialmente o EPA, como será descrito ao longo desse texto.

Assim, percebe-se claramente a contribuição para a inserção de novas práticas pedagógicas que visem à melhoria do ensino médio, a partir da atuação do PIBID nas escolas parceiras, pois é crescente a necessidade da transformação do universo escolar, o qual requer parcerias e mudanças de atitude, pois é a partir das relações que o homem vai estabelecendo com o seu contexto, com os seus pares, com os alunos, relações de troca, de aprendizagem, que constitui por fim relações culturais, como bem sugere Freire (1991, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas.

É de suma importância abordar aspectos concernentes aos desafios do professor em sala de aula, especialmente no que diz respeito à compreensão e uso das mídias contemporâneas e, conseqüentemente, dos textos advindos da cultura visual, pois conforme aponta Porto (2006, p. 44), deve-se analisar o pa-

pel que as tecnologias e as informações/imagens têm desempenhado na vida social, o que implica em não somente explorar as características técnicas dos meios, mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos e, ainda, como de fato é possível desenvolver ações reflexivas concernentes ao uso dessas mídias em sala de aula. Nesse sentido, a atuação dos bolsistas de ID do PIBID na escola, com o desenvolvimento de diversas intervenções centradas em imagens, sobretudo as midiáticas, contribuiu para a aceitação e adesão, de alunos e professores, das propostas de trabalho do subprojeto em questão. Assim, criou-se um itinerário de atividades interdisciplinares voltadas à exploração de múltiplas possibilidades com imagens oriundas dos meios de comunicação, sendo que tais atividades podem propiciar a reflexão sobre a inserção do texto imagético na escola, não apenas como ilustração ou pretexto, mas de fato, como texto que comunica e instiga inferência, e isso pode ocasionar relevantes transformações curriculares.

Dessa maneira, é imprescindível que haja indagações sobre o currículo escolar, sobre as tentativas de modificação, aprimoramento e adequação deste às necessidades da escola. Para Macedo (2008, p. 124), o currículo é entendido como um artefato socioeducacional que se consolida nas ações interventivas que dinamizam os saberes e conhecimentos diversos compreendidos como educativos. Por isso, o uso da imagem como conteúdo de aulas, numa perspectiva interdisciplinar, representa a adequação aos novos paradigmas educacionais da contemporaneidade, onde o conhecimento é representado como uma rede de conexão e não “gavetas” estanques e separadas. E as imagens possuem aspectos de significados e sentidos que as fazem transitar pelas diversas áreas do conhecimento, dando-lhes características de ser inter e transdisciplinar. E a respeito da utilização das imagens na escola, percebe-se todo saber sociocultural e pedagógico que os trabalhos com as imagens podem trazer nos processos formativos instituídos na escola, como afirma Hernandez (2007, p. 133),

As imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

Hernandez (2007) defende a ideia de que a sociedade está em plena elaboração de sentidos múltiplos, embutidos nas imagens que produz. Logo, a educação para a imagem, para os *mass media*, é tarefa crucial na formação do aluno da educação básica. Outrossim, é preciso efetivação de metodologias condizentes com o estudo e produção do gênero imagético, abrindo espaço para novas ideias, ao invés de práticas enraizadas que não surtem mais efeitos.

Paralelo a isso, outro aspecto a ser considerado como fator relevante e decisivo nos resultados obtidos pela escola refere-se à organização curricular. As escolas necessitam adequar os seus currículos às demandas dos alunos, ao mundo do trabalho, à tecnologia da informação, entre outros paradigmas essenciais do mundo atual. Gomes (2008) também confirma que a escola ainda continua tendo como base o modelo tradicional com práticas homogêneas, divergindo das exigências que a atualidade solicita da formação escolar.

A nova era pede escolas cada vez mais abertas para o mundo, menos seriadas, sistemáticas, fronteiriças e normatizadoras. As ações de pensamento em rede, aprendizagens por ecologia cognitiva, complexidade, autonomia, auto-organização e outras do gênero devem ser centrais nesse processo. Inconcebível que mediante tantos recursos e transformações estudantes permaneçam ainda na escola, enfileirados, apenas ouvindo, repetindo e lendo clássicos autorizados pela escola, como se o único saber válido fosse aquele que circula entre os muros da escola, enquanto que no mundo social os saberes pululam na praça, na TV, no cinema, na feira livre, nas associações, na internet etc. Tudo isso convida a escola para uma mudança radical. (GOMES, 2008, p. 16).

Desta maneira determinadas ações podem ser altamente benéficas para alavancar as práticas docentes no âmbito escolar e aprimorar habilidades básicas dos educandos que, infelizmente, no contexto da escola pública nem sempre são possibilitadas, deixando lacunas na formação escolarizada desses alunos, que acabam os acompanhando até o ensino médio ou posterior a ele.

Essas novas práticas de ensino podem ser o pontapé inicial para modificar o trabalho pedagógico, a fim de que o perfil docente na atualidade esteja vinculado às novas demandas sociais, principalmente sobre a utilização do acervo imagético, no que se refere à recepção/criação/interpretação das imagens fotográficas, uma vez que estas agregam valor às aulas e suscitam múltiplas possibilidades de produção do conhecimento, como bem aponta Castanho (2007, p. 85):

Não existe uma única forma de “ler” uma imagem. Sua recepção é um processo idiossincrático, depende essencialmente do “saber do mundo” de cada pessoa, sempre individual e, portanto, distinto. Não existe nas imagens uma única forma de interpretação, uma única realidade expressa. Elas podem proporcionar múltiplas leituras. Isso vai depender de como os indivíduos e grupos sociais as utilizam dentro de uma determinada cultura. Da mesma forma que o texto verbal pode não expressar para todas as pessoas os mesmos sentidos, as imagens também não são reproduções absolutas e passivas da realidade.

Partindo do pressuposto de que a leitura de mundo antecede a leitura do texto propriamente dito, é perfeitamente coerente afirmar que a leitura da imagem também é produto das experiências e conhecimento de mundo do leitor. Tal proposta é igualmente defendida por Manguel (2001), quando menciona que, nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que se vê é sempre uma leitura que parte das emoções do leitor: ou seja, de como as emoções do leitor afetam e são afetadas pela leitura das imagens.

Sendo assim, questiona-se se as práticas pedagógicas estão “conectadas” com a cultura visual do mundo contemporâneo. A resposta para esta indagação parte do princípio de que o estudo das imagens veiculadas nas mídias eletrônicas possibilitou a inserção de uma nova vertente para a leitura e interpretação textual em sala de aula, através da utilização de modalidades comunicativas que parte de uma concepção multimídia de texto, trabalhando o linear e o não linear; o texto escrito e a imagem. E nesse processo se considera as cores, os gestos, os gráficos e desenhos dentro de estruturas hipertextuais como fortíssimo objeto de apreciação e análise, mas abre espaço também para os sentidos subjacentes que há em cada imagem, como o contexto de produção, os elementos culturais e ideológicos que constituem a tessitura para novas narrativas.

É inegável que a leitura das imagens que circulam nas mídias deve ser posta na sala de aula como estratégia para construção de uma consciência crítica desenvolvida e exercitada no âmbito escolar, de modo que os educandos, cidadãos do futuro, tornem-se autores dos seus próprios discursos, pautados na reflexão crítica, não sendo míseros reprodutores dos discursos alheios. Nessa vertente, verifica-se que a articulação dos recursos visuais, verbais, sonoros e técnicos construirá uma rede de significações cujo efeito produzido na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico (NAGAMINI, 2004, p. 42).

Nesse contexto, faz-se necessário envolver os educandos com os gêneros textuais, oriundos da sociedade da informação, que os circundam no dia-a-dia. Logo, a escola assume a atribuição de formar alunos leitores críticos-analíticos das imagens que circulam na sociedade. Conforme Martin-Barbero (2000), é importante um trabalho de leitura com textos imagéticos que fomentem o senso interpretativo dos estudantes.

Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda, gente que pense com sua cabeça e não com as ideias que circulam ao seu redor. (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 60).

A autonomia do aluno diante da leitura de textos, sobretudo os imagéticos, deve privilegiar o desenvolvimento do olhar crítico do educando que vive em

intenso contato com as imagens, ou seja, na sua capacidade de interpretar e compreender criticamente as imagens.

As práticas de atividades de leitura, escrita e produção de textos lineares e imagéticos somado a um olhar especial, atento, crítico, minucioso, capaz de absorver informações diversas, oriundas das mais distintas imagens que são veiculadas diariamente, através dos meios de comunicação de massa, permitem que o aluno atribua sentidos múltiplos às imagens analisadas – como as publicitárias, as fotografias, por exemplo – tornando-se capazes de favorecer o raciocínio crítico diante do contexto social que o circunda, bem como compreender discursos incutidos culturalmente ao longo de anos, que afrontam ou marginalizam as minorias, impondo, assim, ideologias dominantes. A esse respeito, Gomes (2008, p. 25) afirma que:

Estadistas, tiranos e as grandes estrelas sempre usam o poder da imagem para criar, por meio do encantamento visual, uma outra cegueira visual conseguida por meio da saturação do uso exaustivo da imagem para criar um olhar bem-comportado pouco questionador. Esse movimento é contrário ao de uma educação visual pautada nas noções de autonomia interpretativa, sentido e poder de crítica.

Isto pressupõe afirmar que a mediação entre professor e aluno, diante de um diversificado acervo de discursos, com diferentes modos de produção e circulação, proporcionará que ambos compreendam os múltiplos sentidos atribuídos a uma imagem, os quais não estão apenas no enunciado, mas na enunciação; e esta pode ser percebida por meio da apreciação da imagem, somada a pistas discursivas e/ou textuais, quando houver: “Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual.” (DONDIS, 2003, p. 13).

Em contrapartida, a utilização didática da imagem apenas como suporte para a interpretação de textos escritos torna a sua importância secundária frente aos textos verbais, podendo limitar o potencial crítico e interpretativo dos estudantes, conforme Sardelich (2006, p. 459) ao constatar que é nesse sentido que se considera a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.

Diante do exposto, fica evidente que os novos protótipos da educação contemporânea visam à revitalização das práticas educativas, no sentido de garantir ao educando não apenas as competências básicas da leitura e interpretação de textos lineares, mas também de textos imagéticos e a capacidade de posicionar-se criticamente diante de ambos.

Algumas mudanças convergem para o que também já é proposto por Gomes (2008), como a utilização mais frequente das mídias tecnológicas nas aulas,

tanto como apoio, como também como produção; práticas rotineiras e diversificadas de leitura, produção e interpretação de textos lineares ou imagéticos veiculados no cotidiano pelos *mass media*; inserção de novas práticas educativas que conduzam o educando à mostra das suas habilidades; projetos de intervenção nas mais diversas áreas do conhecimento; aprimoramento das habilidades artísticas dos alunos, por meio de projetos culturais com ênfase nas atividades musicais na perspectiva do canto, da apreciação e aprendizado de instrumentos musicais; atividades na perspectiva da leitura e produção de imagens. Ou seja, atividades dinamizadoras que almejem o fomento do sujeito leitor e, também, a cultura visual.

Desse modo, percebe-se a necessidade de rever o currículo escolar, com ações inventivas que discutam as estruturas curriculares enraizadas ainda em conceitos e procedimentos descontextualizados, em prol de proposições que visem mudanças inovadoras, especialmente no tocante à utilização das mídias. Contudo, sabe-se que esta não é tarefa simples, pois é necessário um trabalho coletivo entre os governos, comunidade local e escolar, onde sejam estabelecidas parcerias, numa dinâmica que assuma moldes de um trabalho colaborativo.

Resultados e discussão

As Oficinas de fotografia promovidas pelos bolsistas do PIBID aconteceram em dois momentos distintos: inicialmente, no segundo semestre do ano de 2011; e a segunda oficina no segundo semestre do ano de 2012. Foram estruturadas durante dois meses, com encontros semanais, no turno oposto ao horário regular de aulas dos alunos participantes.

As oficinas foram constituídas por momentos de teoria em que os alunos recebiam orientações acerca da arte de fotografar, do poder persuasivo da imagem, bem como momentos de prática em campo. Estas oficinas foram intituladas como *Crônica visual: um olhar sobre o cotidiano caenense*. No primeiro momento de estudo em classe, os alunos participantes fizeram atividades de análise de imagens fotográficas, sob um ponto de vista da análise do discurso, verificando a multiplicidade de sentidos embutidos nelas, a intenção de quem as produziu – estes primeiros encontros foram destinados às discussões sob tal perspectiva, que se estenderam, também, aos encontros subsequentes.

Também contou com a presença de convidados, fotógrafos profissionais da região, de modo que eles apresentaram aos alunos as possibilidades múltiplas de uma fotografia, os mecanismos básicos para capturar uma imagem, bem como orientações acerca do uso propriamente dito das câmeras digitais e máquinas fotográficas de modelos mais antigos. Os alunos fizeram o manuseio das máquinas, realizaram questionamentos diversos, no que tange à sua utilização e compreenderam, de forma bastante didática, como ocorre o processo de registro das imagens de uma câmera digital.

Numa terceira etapa das oficinas, os alunos também discutiram a importância de valorizar o patrimônio cultural local, sua história, sua gente, suas manifestações culturais, seu entorno, bem como reconhecer-se como parte integrante desta comunidade. Assim, foram promovidos momentos de diálogos nos quais os alunos, instigados a falar um pouco dos recursos naturais e culturais de Caém, relataram suas vivências e pontos de vistas: um exercício que aguçou a criatividade de todos, fazendo surgir ideias para elaboração de um roteiro a respeito das imagens que seriam captadas numa outra etapa.

Na etapa final houve aulas de campo, em que os alunos, juntamente com os bolsistas, desbravaram o patrimônio material ou não, na cidade de Caém¹² e seu entorno. Assim, a cada encontro passeavam pelo município, fazendo registros de imagens e suas peculiaridades. De forma aleatória a natureza, as pessoas, o trabalho, geralmente eram os temas mais frequentes dos registros fotográficos. Após esse momento de experimentação com a máquina fotográfica, os alunos foram orientados a produzir uma sequência de imagens sobre apenas um tema, pelo qual eles sentissem uma maior identificação no município.

Por fim, todas as fotografias produzidas foram organizadas e apresentadas numa exposição, durante a Semana Cultural do Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira. Com a exposição a comunidade escolar pôde observar as fotografias e também se reconhecerem como sujeitos desse lugar.

Após a primeira edição da Oficina de Fotografia, *Crônica visual: um olhar sobre o cotidiano caenense*, os alunos se sentiram muito confiantes para participar do projeto EPA - Educação Patrimonial e Artística, projeto estruturante que é proposto anualmente pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), o qual promove o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos e artísticos, com vistas à formação de uma nova mentalidade cultural e ao estímulo das práticas culturais de identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural baiano, assim como à apropriação da história e da cultura.

Com o EPA busca-se a internalização da ideia de que a educação não pode estar desarticulada da história, da memória, da cultura e do seu patrimônio, ao invés, está intrinsecamente interligada a uma prática artística e à experiência da vida cultural e educativa, com vistas à compreensão da importância das diferentes linguagens artísticas para o entendimento das experiências cotidianas e, portanto, das práticas culturais e patrimoniais. É um educar para o “olhar”, de modo a instigar a sensibilidade do aluno no que diz respeito às artes visuais e, fotografia - um exercício para percepção da vida cultural do seu entorno e dos variados tipos de patrimônios culturais.

¹² Caém possui cerca de 10.368 mil habitantes, numa área de 548,379 km. É vizinho dos municípios de Saúde, Caldeirão Grande e Jacobina. Sua economia é baseada especialmente nos serviços gerados pela própria prefeitura e também por pequenas em associações de agricultura família. Informações em: <www.cidades.ibge.gov.br>.

A realização dos saraus do EPA na Unidade Escolar foi constituído por três etapas, a saber: divulgação do projeto entre professores, diretores e estudantes das escolas; produção de um álbum que contemplasse o olhar fotográfico dos alunos, no que tange ao patrimônio local, bem como a produção textual que descrevesse os patrimônios registrados em imagens. Por último, houve as apresentações dessas imagens no sarau escolar, onde um dos álbuns é escolhido como o mais relevante, e este vencedor representa a escola na etapa regional na respectiva DIREC e, por último, o álbum selecionado na regional concorrerá em apresentação das aventuras patrimoniais do EPA Estadual na capital baiana.

A grande participação dos alunos no projeto estruturante EPA deu-se especialmente, de acordo a avaliação da própria unidade escolar, por causa das ações efetivadas nas oficinas de fotografia pelos bolsistas do PIBID, pois tais ações propiciaram aos alunos o desejo e a familiaridade com a fotografia, e, conseqüentemente, a participação no EPA. Outro aspecto perceptível foi a lapidação das habilidades dos estudantes referentes à prática de leitura, escrita, interpretação e produção de textos imagéticos ou imagéticos-verbais. Paralelo a isso, observou-se ainda que, através do processo de produção dos álbuns do EPA, a comunidade local tem ampliado a sua respectiva visão identitária, bem como se apropriado do patrimônio local, de modo a se reconhecerem como sujeitos cooperadores para a constituição da herança sociocultural do seu “lugar”.

Entende-se que as ações mencionadas, juntamente com profissionais capacitados, bem remunerados e com ideias inovadoras apoiadas pelos respectivos governos e abraçados pela comunidade escolar, podem favorecer a garantia de uma escola com maior qualidade para crianças, jovens e adultos. Desse modo, a investigação das ações desempenhadas, dos resultados obtidos e estudos comparativos entre momentos distintos da prática docente constituem o momento inicial para o possível redimensionamento curricular.

Considerações finais

A partir da premissa de que o trabalho com textos advindos da cultura visual fomenta no aluno seu senso crítico diante de todo o seu meio, é que a análise aqui descrita buscou demonstrar que a leitura e/ou produção de imagens fotográficas, realizadas pelos alunos em seu espaço, lugar de origem, colaboram para sua identificação e sentimento de pertença a este espaço, contribuindo para o aprimoramento e aprendizado na escola, tendo em vista que este aluno poderá tornar-se mais preparado como sujeito de seu próprio conhecimento. Afinal, reconhecer seu espaço e reconhecer-se nele é condição necessária para o desenvolvimento do leitor proficiente, capaz de se posicionar diante de textos verbais, imagéticos verbais, comum ao nosso tempo.

Portanto, este trabalho desenvolvido pelo PIBID, em parceria com a unidade escolar, pode ser crucial no processo de redimensionamento do currículo

escolar sob a perspectiva das imagens, sobretudo da fotografia, pois além de apresentar possibilidades para o trabalho na sala de aula de forma crítica e instigante, promove um processo de letramento ou alfabetização visual que possibilita ao aluno explorar, analisar e agir quando submetidos às múltiplas imagens circundantes, as quais frequentemente transmitem ideologias, comportamentos e diversos significados imperceptíveis por muitos.

Em virtude do crescimento vertiginoso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – que têm sido difundidas em todas as camadas sociais, perpassando pela escola e que são responsáveis pela criação e veiculação das mais diversificadas imagens, que tanto seduzem o indivíduo quanto contribuem largamente para a sua formação; considerando, ainda, a possibilidade educativa disseminada através do projeto estruturante EPA na Unidade Escolar, constatou-se que a inserção do texto imagético, especificamente produção fotográfica, no currículo escolar, aprimora a estética do olhar dos alunos do Ensino Médio, o que certamente está em sintonia com os novos paradigmas da Educação contemporânea.

Referências

CATANHO, F. J. M. A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 81-96, 2007.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GOMES, A. R. **Linguagem imagética e educação**. Guarapari, ES: Ex Libris, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-56, maio/ago. 2000.

NAGAMINI, E. O discurso da publicidade no contexto escolar. In: CITELLI, A. (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 6).

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO DO HISTORIADOR: trajetórias do PIBID de História em Caetité (BA)

Luciana Oliveira Correia
Alexandra Valéria Flora Gama
Nadir de Souza Ledo Aguiar
Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Entender as Instituições escolares a partir do estudo da cultura e os docentes da educação básica como intelectuais, foram as principais concepções de formação do subprojeto “O Cotidiano do Ensino médio e a formação inicial do professor de História: vivenciando as dinâmicas do ensino de História espaço-tempo escolar”, projeto institucional “Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes” do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNEB.

O principal objetivo tem sido conhecer mais sobre o ofício dos historiadores que militam no ensino médio: quais os princípios historiográficos e pedagógicos que orientam o seu labor? Como pensam a organização do trabalho pedagógico? Realizam diálogos com componentes da área de humanas e de outras áreas do conhecimento? Quais atividades fazem parte do trabalho cotidiano? Os espaços e tempos das escolas parceiras têm sido sistematicamente revisitados pelos sujeitos envolvidos, seja através da leitura de seus documentos, observação das rotinas dos historiadores na escola, participação nas ações, ou mesmo da criação de novas possibilidades e sensibilidades para o processo de ensino e aprendizado de História.

Tratamos de historiador o profissional da escola básica, sem diferenciá-lo como professor de História, por uma opção política, referenciada tanto no projeto de regulamentação da profissão do Historiador,¹³ que no seu artigo 4º do Projeto de Lei nº 368/2009: “São atribuições dos historiadores: I – Magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior [...]” (FEMEH, 2009), bem como pela compreensão de que “[...] a escola básica historicamente tem sido campo da atuação do historiador, entre outros motivos, porque foi este espaço, por muitos anos, o principal (e talvez siga sendo) meio de difusão do conhecimento histórico” (CORREIA, 2012, p. 3).

A aproximação das categorias cultura escolar (FARIA FILHO et al., 2004; JULIÁ, 2001), código disciplinar da História (FERNANDEZ, 1997) e

¹³ Segundo o Dossiê sobre a Regulamentação do Historiador, a regulamentação da profissão do historiador tem sido uma espera que se arrasta desde 1968, quando o primeiro anteprojeto foi apresentado à Câmara Federal, e dentro da conjuntura política imposta pela ditadura militar, arquivada pelos representantes diretos do regime político (ANPUH, 2009). Em 2009 o Projeto de Lei nº 368 foi apresentado ao Senado Federal por meio de iniciativa do Senador Paulo Paim, e depois de nove meses de tramitação, o mesmo foi aprovado nesta casa legislativa e enviado à Câmara Federal. (FEMEH, 2009).

formação do professor (BITTENCOURT, 2010; IBERNÓN, 2007; TARDIF, 2014), foram escolhas acertadas que trouxeram para o subprojeto outros enfoques para a análise dos saberes e fazeres do ofício docente. Entretanto, ao longo de dois anos, outros desafios e outras perspectivas teóricas, didáticas, e políticas, foram sendo incorporadas ao nosso trabalho.

Assim, o elemento “experiência” foi se tornando cada vez mais latente nas percepções dos sujeitos envolvidos. A novidade que significava a convivência direta entre alunos da Licenciatura em História com as professoras, e os sentidos produzidos por esta convivência, eram cada vez mais recorrentes nos instrumentos de registro e acompanhamento de atividades produzidas pelos bolsistas.¹⁴ As falas dos sujeitos sugerem o reconhecimento de uma relação de trocas mútuas como um experimento formativo do encontro entre pessoas pertencentes a realidades de formação distintas. Na visão dos licenciandos era muito comum a percepção de que “[...] o contato com a realidade, com o cotidiano do professor de História nos aproxima mais daquela que será a nossa atividade futura”.¹⁵ Para as professoras supervisoras, o destaque era a aproximação com o ambiente de leitura e reflexão, muito próprios à universidade, já que “[...] a escola parceira do PIBID tem a oportunidade de refletir sobre a formação teórico-prática”.¹⁶

No dicionário Aurélio, encontramos os seguintes significados para o verbo “experiência”: “Ato de experimentar”, “Ensaio”, “Tentativa”, “conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, etc.” O filósofo Jorge Larrosa Bondía vai um pouco mais além do significado atribuído pelo léxico: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21). O autor também faz a reflexão que, na nossa sociedade, o acesso à informação, principalmente através das grandes redes (de comunicação de massas, de transmissão de dados e informações em nível mundial), confunde informação e emissão de opinião com experiência. Por isso, afirma que “[...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21). De fato, a representação de que a experiência muitas vezes se reduz ao domínio da prática, como se este por si só bastasse, como se estivesse desprovido de reflexão, de crítica, da possibilidade de criação, até porque experiência também é sinônimo de experimentado, de repetição de uma determinada técnica vivenciada diretamente pelo sujeito de forma singular. O autor propõe um entendimento da educação a partir da relação entre experiência e sentido. Assim:

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido que nos acontece, trata-se de um saber [...] ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em

¹⁴ Relatórios trimestrais e diário de campo.

¹⁵ Trecho do relatório da Bolsista ID Laís Ribeiro escrito no Relatório Trimestral, set./nov. 2012.

¹⁶ Trecho do relatório da Bolsista de Supervisão Alexandra Valéria Flora Gama, jun./ago. 2012.

particular [...] duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nos interessa a experiência como princípio formativo em sua relação intrínseca com a elaboração do sentido. Pensando na Experiência como “isso que me passa”, Bondía (2011, p. 8) propõe alguns princípios:

Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do ‘isso que me passa’. Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o *quem* da experiência, com o *me* de ‘isso que me passa’. Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o *passar* do ‘isso que me passa’.

Outro aspecto que nos interessa da dimensão formativa da experiência, é o apontado por Maurice Tardif em relação ao saberes da formação docente que são aprendidos, acumulados e socializados durante a sua trajetória profissional,¹⁷ em particular os que são “[...] resultado da própria experiência na profissão” (TARDIF, 2014, p. 33). O autor chama a atenção para as dimensões temporais na formação docente tanto da trajetória pré-profissional, afinal “[...] uma boa parte sobre o que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar vem da sua própria história de vida” (TARDIF, 2014, p. 59), quanto da trajetória profissional, especialmente a compreensão de que “[...] a carreira é também um processo de socialização, isto é um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das rotinas de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 61).

Pensar na iniciação à docência como uma experiência formadora é reconhecer que há uma *química* produzida pelo encontro de pessoas, instituições; que existe um antes e um depois para os sujeitos participantes do subprojeto, para as escolas da educação básica, para a universidade, que faz com que os mesmos reflitam sobre o curso de Licenciatura em História, sobre a profissão docente e o ofício dos historiadores que trabalham com a educação básica.

Este texto elucida alguns elementos para uma reflexão sobre os saberes da experiência como princípio na formação inicial e continuada. O foco da nossa discussão são os “relatos de experiências” realizados pelas bolsistas de supervisão a partir de uma atividade de produção de texto sobre o balanço anual de atividades¹⁸ desenvolvido em 2013. Não tivemos a pretensão de apresentar, aqui,

¹⁷ Tardif (2014) classifica em: saberes pessoais, aqueles provenientes da experiência escolar anterior, os aprendidos na formação profissional para o Magistério, outros provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e aqueles que são resultado da própria experiência na profissão.

¹⁸ Esta atividade foi desenvolvida no ano de 2013 com as bolsistas de supervisão. Eram três os principais objetivos desta atividade. Primeiro, inventariar e avaliar as ações desenvolvidas pelo PIBID nas escolas parceiras no

uma descrição densa sobre todas as ações ocorridas durante o período, mas sim, entender como as docentes significam as múltiplas experiências proporcionadas pela atuação própria e dos licenciandos no subprojeto; quais significados atribuem à parceria escola-universidade, na formação inicial e continuada do historiador; *que* e *como* as mesmas consideram que as experiências de cada uma, enquanto historiadoras atuantes na educação básica, podem auxiliar na formação de novos historiadores?

Uma breve apresentação do nosso contexto

Nosso subprojeto foi implantado em julho de 2011, com dez bolsistas de iniciação à docência (alunas do curso de Licenciatura em História do Departamento de Ciências Humanas VI), uma bolsista de supervisão (professora História), uma bolsista coordenadora de subprojeto, e com o Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT) e o Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) como escolas parceiras para o desenvolvimento das atividades. Em 2012 foi ampliado e o Colégio Estadual Tereza Borges Cerqueira foi incluído como escola parceira; e mais duas professoras foram incorporadas como bolsistas supervisoras, além de haver ampliado de 10 para 20 bolsistas de Iniciação à docência.

As bolsistas supervisoras são licenciadas em História que contavam com mais de quinze anos de exercício como regentes da disciplina História e, eventualmente, outros componentes. As mesmas também já haviam assumido outras funções nas escolas além da regência: coordenação pedagógica, caixa escolar, coordenação de cursos, direção ou vice. Além do mais, todas já haviam passado por um ou mais cursos de formação continuada de nível *Latu Sensu*, e inclusive duas delas se encontravam frequentando mais um curso de especialização.

De fato, os desafios do ensino de História no ensino técnico, ou em um projeto de regulação do fluxo escolar, ou ainda a prática da pesquisa histórica como recurso didático no ensino médio, são temas ainda pouco recorrentes nos currículos da Licenciatura em História. Assim, o foco na atuação destes profissionais elucidaram práticas pedagógicas, sujeitos, estratégias de ensino e aprendizagem e de autoformação que trazem elementos para repensar a formação inicial.

Iniciação à docência no Instituto de Educação Anísio Teixeira

No Instituto de Educação Anísio Teixeira, os bolsistas de Iniciação à Docência têm sido incentivados a imergir no cotidiano da escola desde o co-

ano anterior; segundo, planejar as atividades do ano em curso; e terceiro, confeccionar um texto abordando a trajetória do Subprojeto.

nhecimento dos documentos principais: Projeto Político Pedagógico – PPP, o Regimento Escolar, Planos de Curso, e inclusive os documentos do arquivo histórico do Instituto. As participações nas Atividades Complementares – ACs – planejamentos, oficinas temáticas, aulas de campo, trabalho de pesquisa no Arquivo público, exposições, Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado (TAL, FACE, AVE, EPA...), também tem se constituído em espaços e ações formativas do programa.

Outra atividade de iniciação à docência que se pode destacar é a co-participação nas aulas de História, em que os regentes de História atuam como co-formadores, em que os bolsistas de Iniciação à Docência podem perceber a importância da prática em sala de aula para o desenvolvimento como futuros educadores. Através desta atividade, os professores regentes também têm a oportunidade de refletir sobre a sua atuação e sobre o processo de ensino-aprendizagem dentro da perspectiva produção de conhecimento. O ensino passa a ser objeto de estudo e refletir sobre o mesmo ajuda a direcionar melhor os desafios cotidianos do Ensino Básico.

Universidade e escola básica são instituições que têm singularidades nas suas concepções de formação inicial, por isto mesmo a parceria entre UNEB e Instituto, através do PIBID, tem sido importante. Desta interação surgiram atividades extra-classe, a exemplo das aulas de campo, pesquisa documental no Arquivo Público Municipal de Caetité, em documentos como inventários e livro de óbitos do início do século XX, com o objetivo de se conhecer mais sobre as doenças que culminavam em causa mortis entre os caetiteenses. A atividade, que foi uma parceria entre os PIBIDs de História e Biologia do Instituto, resultou na confecção de banners e artigos de opinião elaborados pelos alunos da educação básica, sob a orientação de professores do Instituto e bolsistas de Iniciação à Docência [...].

A participação dos bolsistas de Iniciação à Docência também foi importante nos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação, especificamente no Estudo Patrimonial e Artístico (EPA), assessorando alunos e professores na [atividade] “Caça aos Patrimônios”, que consistia na produção fotográfica de patrimônios do Instituto e da cidade de Caetité. Esta produção foi apresentada em uma exposição na escola. Depois da apresentação à comunidade escolar, foram convidados fotógrafos da cidade, professores de História de outra escola e membros da Direção Regional de Educação (DIREC-24) para escolherem as dez melhores fotografias, para ilustrar o álbum do EPA, que recebeu o título “Retratos do

Semiárido”. Por felicidade do grupo, o dito álbum foi o premiado na seletiva regional [promovida pela DIREC-24].

O PIBID no IEAT tem demonstrado parceria e compromisso com o magistério da escola pública e a qualidade da formação. Entendemos que a melhoria da educação só ocorre quando o nosso olhar pedagógico está focado na função social da escola e no respeito ao ser humano como um patrimônio em evolução.

(Relatos de experiência, de Alexandra Valéria Flora Gama)

Ensino de História nos cursos técnicos

Destaco aqui a importância do PIBID como um instrumento de reflexão sobre o Ensino Profissionalizante, no CETEP do Sertão Produtivo, sobre a formação inicial dos bolsistas de ID, bem como na formação continuada dos professores. Intrigava-me o fato do antigo Colégio Modelo ser “laboratório” de experimentação de novos projetos por parte do governo do estado da Bahia.¹⁹ Escola de tempo integral entre 2006 e 2007, projetos socioeducativos e a partir de 2009, com a modalidade de Educação Profissional, a escola teve o nome mudado para Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo). Assim, mudava de gestão [governo estadual] e eles acabavam comprovando mais uma vez que a educação na Bahia e Brasil não é um projeto de Estado e sim de governo. Angustiava-me porque eu me envolvia nestes projetos e quando eram suprimidos eu ficava extremamente frustrada. Cito como exemplo das oficinas de teatro, organizadas no contexto dos projetos, da qual fiz parte por ter uma formação anterior em grupo de teatro, mas que não foi levado adiante.

Na tentativa de atender às demandas do mercado regional, o Governo do Estado da Bahia transformou unidades escolares em centros de Educação Profissional, nos diversos territórios de identidade. Sabemos que esta realidade está inserida em um contexto nacional, e também local, que é a política de fomento à formação de profissional técnico de nível médio, para suprir a necessidade de mão de obra. Vejo como ponto positivo que a junção do ensino propedêutico com a educação técnica se manifesta no interesse dos alunos. E o desafio maior creio que é a falta de um quadro docente próprio, através de concursos públicos. Também falta capacitação do profissional e Laboratórios para as áreas técnicas.

¹⁹ O atual CETEP/Sertão Produtivo já foi Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães.

No CETEP temos hoje a modalidade de Educação Profissional, nas formas de articulação de ensino, que são: Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio (EPI), PROEJA, que é a junção de educação profissional de nível técnico com educação de jovens e adultos, Prosubsubsequente para aqueles alunos que terminaram o ensino médio e desejam um curso de formação profissional. O CETEP atende um público variado, com alunos que vêm das diversas cidades que fazem parte do Território Sertão Produtivo: Caetité, Igaporã, Ibiassucê, Guanambi, Lagoa Real, etc. [...]

Na verdade, a inserção dos cursos profissionalizantes não veio atrelada a uma formação para os professores e mesmo a equipagem da escola com laboratórios demorou demais, dificultando as atividades com o trabalho prático. Sem contar que as disciplinas de humanas tiveram sua carga-horária reduzida. Quanto à preparação do professor, parece irônico, mas após quatro anos saiu, esta semana, o Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional, que tem como objetivo qualificar os professores, coordenadores e vice-diretores em efetiva regência (licenciados e bacharéis), que atuam nos Centros e Unidades Escolares da Rede Estadual que ofertam cursos de Educação Profissional. “Iniciativa pioneira na área de educação profissional”, como diz o texto de convocação, mas um tanto atrasada à medida que esperaram quatro anos para capacitar os trabalhadores da educação básica [...]

A partir da participação do CETEP no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), houve a possibilidade de perceber o ensino como objeto de pesquisa, algo que é pouco valorizado no meio acadêmico, discutindo a criação do ensino profissionalizante, suas possibilidades e desafios. Vislumbrei a possibilidade de partir para a pesquisa e estudar a modalidade de ensino (agora Educação profissional) que existe em minha escola, para entender melhor onde estou atuando. Desta forma, ampliou meu horizonte enquanto profissional de História, haja vista que possibilitou pensar e, sobretudo, repensar a minha prática pedagógica.

A partir da participação no PIBID podemos perceber o professor da educação básica, em particular aqueles licenciados que trabalham com ensino técnico, como produtores de conhecimento. Este conhecimento produzido deve servir para uma reflexão sobre a necessidade de uma educação que contribua para uma formação crítica do aluno. Para não ficarmos apenas no discurso, nós, professores de História, precisamos mudar nossas estratégias de atuação junto a esses alunos. Precisamos estar abertos às críticas e mudanças, perdermos os medos, inclusive o medo de sermos

questionados. Acredito que ainda há muito receio, por parte dos professores, em ter sua prática questionada – e isto inviabiliza as mudanças.

A atuação dos bolsistas na escola é bem diversificada: leitura de documentação, participação nas reuniões de AC, observação das aulas, realização de oficinas, participação na jornada pedagógica e no Conselho de Classe (onde no conselho que acontece no meio do ano percebe-se uma diferença em relação ao do final do ano: a partir de uma análise da situação dos alunos, procura-se estratégias para a melhoria do interesse, participação e conseqüentemente aprendizagem do aluno, enquanto o do final do ano é utilizado para aprovar ou não). Todas estas atividades funcionam enquanto formação para um licenciando que, de outra maneira, só teria pouca experiência na época do estágio. Podemos ressaltar que estes alunos conseguem se sair muito bem no estágio supervisionado, visto que já têm uma caminhada dentro da realidade da escola básica.

Há três anos participo da Olimpíada de História do Brasil realizada pela UNICAMP, onde possibilita um trabalho com fontes diversificadas com o uso de tecnologia. Muitas dessas fontes nunca tínhamos trabalhado ou visto. Neste ano, com a participação dos bolsistas de ID nas atividades de reunião e orientação aos alunos, a olimpíada ganhou uma amplitude e maior significado dentro da escola, visto que é uma atividade fora da carga horário do professor e conseqüentemente mais difícil de ser realizada, por conta do tempo que precisamos dispor. Foi uma experiência que, também, serviu para formação tanto para o professorado de História, quanto para os bolsistas de Iniciação à docência.

Ter parceiros na escola, acompanhando e colaborando com a minha trajetória, contribui muito para a melhoria da educação dentro da escola e também na formação dos bolsistas. A contribuição é recíproca; para os bolsistas de ID tem sido muito valioso o amadurecimento adquirido a cada dia diante dos problemas, das atividades, do cotidiano escolar. Para mim, enquanto supervisora, além de ter colaboradores nas atividades escolares, o PIBID possibilitou a atualização das minhas leituras, uma formação continuada e aumento da autoestima com uma melhor concretização nas ações planejadas. A presença do PIBID na escola tem tido um efeito extremamente positivo com a contribuição, inovadora, na formação inicial e na formação continuada para os professores, visto que se abriu um leque de discussão para questões que antes, passavam despercebidas aos nossos olhos, como fazer reflexões constantes sobre a nossa prática e tentar modificá-la para fazer da escola básica um espaço que de fato possa valorizar os saberes produzidos nela.

(Relatos de experiência, Nadir de Souza Ledo Aguiar)

Projetos de regularização do fluxo escolar e Iniciação à docência

A escola vem se constituindo ao longo do tempo como um espaço privilegiado para a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento interligadas através de práticas educativas interdisciplinares, desenvolvidas em sala de aula ou em projetos pedagógicos que visam o fortalecimento de um ensino contextualizado e com ações inovadoras que exigem do professor uma atualização constante, uma percepção maior acerca da realidade e uma efetiva participação em outros ambientes de formação para que sua prática possa ser aprimorada a cada dia.

É através desses espaços de formação, como nos momentos das atividades Complementares – ACs – ou em cursos de aperfeiçoamentos, que o professor ganha força e fôlego para dinamizar os seus conteúdos, criando um espaço envolvente de troca de experiência, pois ao mesmo tempo que ele ensina, ele também aprende. As interlocuções dos pibidianos trilham novos caminhos para reestruturar a sua prática pedagógica formatada em uma disciplina específica e com um programa definido. Contudo, a escola não resume a aprendizagem apenas ao espaço da sala de aula. Ela circula em todos os ambientes e com todos os profissionais que compõem o espaço escolar, pois cada um dentro da sua função, tem muito a contribuir para a melhoria educacional.

A participação do Colégio Estadual Tereza Borges Cerqueira no PIBID de História tem garantido experiências exitosas dentro e fora do ambiente escolar. Percebo que há troca de saberes entre os alunos da universidade e os professores da Educação Básica que, em parceria, buscam traçar ações de melhoria no processo de ensino-aprendizagem da História e do campo das ciências humanas, elaboram projetos, apresentam artigos resultantes de estudos desenvolvidos pelo grupo. Isso vai refletir diretamente na prática pedagógica do professor e no aprendizado do aluno da educação básica que, através da participação em atividades e projetos, tem a oportunidade, desde cedo, de conhecer e utilizar documentos históricos, realizar entrevistas de História oral, confeccionar banners, enfim, participar de “outro universo” que a sala de aula, por si só, não é capaz de contemplar.

A execução de projetos escolares com aplicabilidade de curta, média ou longa duração é um fator que confere grande relevância para o processo ensino-aprendizagem de História. Um desses exemplos desenvolvido na nossa escola é o “Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno, Projeto Dependência”, que tem como objetivo a progressão parcial dos alunos que ficaram retidos em até três disciplinas pendentes no ano ante-

rior. Este projeto é dividido por área do conhecimento: Linguagens, Exatas e Humanas. Os alunos com este perfil citado, participam das aulas/oficinas no contra turno das disciplinas/áreas pendentes. As oficinas são planejadas por eixo temático que buscam a interdisciplinaridade em todas as suas ações. Os alunos têm uma carga horária de quatro aulas quinzenais, por área do conhecimento não aprovada. O processo avaliativo busca a participação contínua na realização das tarefas propostas por oficina que, no final, ele obtém uma média para a sua aprovação ou não.

A participação do PIBID tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento nas atividades do “Projeto Dependência”. Os bolsistas de ID vivenciam o cotidiano escolar do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira com ações que vão desde a observação até à intervenção pedagógica por meio de oficinas, aplicadas tanto para os alunos do Projeto, quanto àquele do Ensino Médio. Ao iniciar o ano letivo de 2013 a equipe PIBID, composta pelos seis licenciandos bolsistas IDs, supervisora e coordenadora de área, pôde aprofundar mais os estudos sobre o Projeto Dependência, o perfil do aluno da dependência, a dinâmica interdisciplinar que acontece no projeto, definindo oficinas para os alunos matriculados no programa.

Uma das oficinas planejadas pela equipe PIBID foi sobre a temática “Educação Patrimonial”. O objetivo almejado era que os alunos da Dependência pudessem conhecer e valorizar o patrimônio material e imaterial de sua cidade e, mais precisamente, da sua comunidade ou da sua família. Esta oficina atendeu a um público de 96 alunos, divididos em três grupos de trabalhos, sendo que a mesma foi ministrada no turno matutino e duas no turno vespertino, e contou com o apoio e a presença dos professores do Projeto Dependência, com profissionais da área de arqueologia, da casa de caridade (Abrigo) e da Casa Anísio Teixeira que, em visitas de campo, puderam muito contribuir para a educação patrimonial. Essa oficina foi realizada no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, na sede do Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB, na Casa de Caridade e na Casa Anísio Teixeira. Para isso, foram realizadas cinco atividades com temáticas diferenciadas dentro do contexto de educação patrimonial.

A equipe PIBID tem funcionado traçando um planejamento conjunto entre todos os sujeitos diretamente envolvidos (bolsistas ID, de supervisão e coordenação) para que as ações e metas pré-estabelecidas possam ser cumpridas durante o semestre. Como primeiro foco os bolsistas conheceram e estudaram o projeto da Dependência, assistiram às aulas/oficinas dos professores nas três áreas do conhecimento e às oficinas interdisci-

plinares, ministradas em parcerias com outros órgãos e a partir daí puderam adentrar de forma mais segura a este ambiente novo, da progressão parcial que, em período de estágio, passam por eles e pela universidade, despercebida.

Conhecendo toda a dinâmica do projeto, os bolsistas foram participar das reuniões de ACs, assistir aulas de professores que ensinam História no Ensino Médio, para observarem as práticas pedagógicas e a partir daí elaborar as oficinas. No primeiro momento ficou definida uma oficina cuja temática seria “(RE) descobrindo a África”. O objetivo rever antigos estereótipos que os alunos trazem sobre este continente, apreendido através mídia televisiva; compreender de forma mais abrangente a cultura africana e criar ações de fortalecimento do Ensino Afro-Brasileiro estipulado pela lei 10.639 e 11.645. Esta oficina teve como público-alvo os alunos do Ensino Médio, a carga horária foi de 20 horas e a realização se deu em novembro de 2012. O segundo momento da oficina foi aplicada no evento Leituras de África (Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus VI) para alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, matriculados no colégio acima citado.

Outra experiência exitosa do PIBID/História foi o apoio ao projeto “Minha escola tem história”, que teve como finalidade resgatar a história da escola, muitas vezes desconhecida ou esquecida pelos alunos. Conhecer o ambiente escolar é conhecer a história de pessoas que contribuíram para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e que ao mesmo tempo são reverenciados como patronos das unidades de ensino. Saber quem são e o que fizeram é uma forma de reconstituir a sua história e, é claro, a nossa. O projeto foi desenvolvido no ano de 2012 pelos professores, coordenadora e alunos do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno (Projeto Dependência), nas oficinas interdisciplinares do programa. Essas oficinas eram realizadas mensalmente dentro do ambiente escolar e em outros espaços como: casas dos vizinhos do colégio, Câmara de Vereadores, Arquivo Público, e residências dos familiares da professora Tereza Borges de Cerqueira, a patronesse da escola. Contou, ainda, com o apoio dos alunos bolsistas do PIBID na organização final do evento, que teve como culminância a apresentação de todo o trabalho para os pais, alunos e comunidade escolar.

(Relatos de experiência, Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho)

A experiência como princípio de formação na iniciação à docência

Os relatos das supervisoras nos dão distintas dimensões de como o sub-projeto do PIBID de História tem possibilitado não só aos seus partícipes serem

“sujeitos da experiência”, mas também principalmente sentirem-se sujeitos de experiência. Já na sua concepção traz em si elementos os quais se podem enxergar estes princípios da experiência: o encontro de diferentes sujeitos (professores e alunos do ensino médio e superior), diferentes instituições de formação (Universidade e escola básica), diferentes concepções de teoria e de prática, distintas representações alheias e próprias. Elencamos três pontos comuns às três reflexões que nos parecem enfáticos, pensando desde o foco da experiência como princípio formador, útil para as reflexões sobre a continuidade das atividades do subprojeto, quanto no repensar da formação na Licenciatura.

O primeiro ponto é a referência às atividades do próprio ofício. Trata-se de ações já praticadas pelas profissionais, antes mesmo da implantação do subprojeto, mas que a chegada do PIBID nas suas escolas proporcionou mais qualidade no desenvolvimento destas ações: realização do projeto de ensino-pesquisa interdisciplinar no Arquivo Público de Caetité, com alunos do ensino médio, participação nas Olimpíadas de História e nos chamados “projetos estruturantes” da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o ensino de História em currículos e organizações de Trabalho Pedagógicos diferenciados como o ensino técnico ou um projeto de regularização de fluxo.

Comparando esses relatos de experiências com a ementa da disciplina Estágio Supervisionado em História IV,²⁰ o certo é que nos “relatos de experiência”, o foco não está voltado para aspectos muitas vezes representados como sendo próprios do labor de um professor de História”, como planejamento, conteúdos do ensino, desenvoltura na aula ou as avaliações. Não que estas ações não existam em si, mas estas professoras apresentam dimensões do cotidiano do seu ofício na escola ainda pouco explorados pela formação inicial, seja no momento do estágio supervisionado, seja na própria concepção de formação inicial de cursos de Licenciatura.

A melhoria das condições de trabalho ofertada pela presença do PIBID é o segundo ponto comum às reflexões, principalmente visualizada e vislumbrada a partir de dois aspectos. O primeiro, ter o PIBID como um instrumento de autoformação. Assim, consideram que a participação no subprojeto permite o acesso ao estudo de textos teóricos como uma prática corriqueira, considerada tanto do ponto de vista da atualização e formação continuada, quanto possibilidade de “aumento da autoestima”, como elucida a fala de uma das professoras. Contar com a parceria dos licenciandos de História é o outro aspecto. Após dois anos de atuação, a “equipe PIBID”, assim como se referencia aos bolsistas de ID, já faz parte de todas as atividades exercidas pelos docentes de História: desde a copar-

²⁰ “Ementa: Seminários de estágio. Parâmetros Curriculares Nacionais: História (Ensino Médio). Observação crítica nas séries que compõem o Ensino Médio. Participação em atividades complementares. Apresentação de planos de aula. Regência efetiva em uma turma do Ensino Médio. Elaboração de minicursos e/ou oficinas. Apresentação de relatório final”. En: UNEB. Colegiado do Curso de História. *Estágio Supervisionado em História IV*. Plano de curso da disciplina. Caetité: Mimeo, 2013.

participação nas aulas e nas ações de planejamento, realização de atividades extracurriculares, e inclusive na organização do arquivo escolar e resgate da memória da instituição.

E um terceiro aspecto de destaque, nas três reflexões que trazem a experiência como princípio formativo, é o fato de que as supervisoras se ocupam e se entendem no lugar de formadoras. De fato, a proposta do subprojeto é incitar a que os bolsistas IDs se comportem como verdadeiros residentes, conhecendo e realizando todas as atividades exigidas pelo ofício do docente de História. Mas, o protagonismo do direcionamento destas ações é assumido pelas supervisoras quando reconhecem que incentivam os bolsistas a “a imergir no cotidiano da escola”, como relata uma das supervisoras. Esta participação em todas as atividades “funciona enquanto formação para um licenciando que, de outra maneira, só teria pouca experiência na época do estágio”, afirma a outra colega. Entretanto este protagonismo não é entendido apenas de um lugar de poder, da relação da professora experiente, que “sabe” com o aluno de graduação que “não sabe”. Mas, a relação estabelecida é de parceria: “percebo que há troca de saberes entre os alunos da universidade e os professores da Educação Básica, que em parceria buscam traçar ações de melhoria no processo de ensino-aprendizagem da História”, relata a terceira colega.

O que estas reflexões trazem para a formação inicial do curso de Licenciatura em História? A partir destes relatos nos parecem bastante enfáticas duas passagens nos textos teóricos que orientaram a nossa intervenção. A primeira é do Tardif (2014, p. 33), quando elucida que:

Também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais. Se admitimos, por exemplo, que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então gozar de prestígio análogo? Ora, isso não acontece.

Por outro lado, a iniciação à docência também nos leva a refletir sobre todos os envolvidos no PIBID como “sujeitos da experiência”, na perspectiva definida por Bondía (2002, p. 21):

Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

A partir da experiência concreta na escola se pode enxergar horizontes, tanto para a formação inicial e continuada, quanto para a criação de estratégias

para a melhoria do processo de ensino-aprendizado da História na educação básica. Algo que soa como um consenso entre as supervisoras está em experimentar a educação básica no “chão da escola”: no trabalho docente, no conhecer dos diversos sujeitos e das suas especificidades, nas variadas propostas pedagógicas, nas múltiplas facetas do ofício do historiador na escola de educação básica.

Referências

ANPUH. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Dossiê sobre a regulamentação da profissão de historiador**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=317>. Acesso em: 8 mar. 2012.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./mar. 2002.

BONDÍA, J. L. Sobre la experiencia. **Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport**, n. 19, p. 87-112, 2006.

CORREIA, L. O. O Programa de Iniciação à Docência enquanto maneira de fomentar o ensino como pesquisa no curso de História: a experiência da Universidade do Estado da Bahia. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 2, 2012, Porto, **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2012. CD-ROM.

IMBERNÓN, F. (Coord.). **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**: reflexión y experiencias de investigación educativa. 3. ed. Barcelona: Graó, 2007. (Série Formación y desarrollo profesional del profesorado).

FARIA FILHO, L.; GONÇALVES, I.; VIDAL, Diana e PAULILLO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo da investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 30, v.1, p. 139-159, 2004.

FEHEM. FEDERAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE HISTÓRIA. **PLS da regulamentação da profissão continua no Senado**. Recife, 2009. Disponível em: <<http://femehnacional.wordpress.com/2010/06/06/pls-da-regulamentacao-da-profissao-continua-no-senado/>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

FERNANDEZ, R. C. **Sociogenesis de una disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Pomares Corredor, 1997.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e experiências profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MODELIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA: experiência didática no PIBID²¹

Carmen S. da S. Sá
Bárbara C. T. Moreira
Tatiana do A. Varjão
Renata R. D. Bellas

Introdução

Um dos maiores desafios para o ensino e a aprendizagem em Química consiste nas formas de representação dos conceitos desta ciência que é essencialmente abstrata. A Química estuda fenômenos que ocorrem em nível microscópico, com materiais de natureza particulada e não observável, e utiliza símbolos para representá-los, fatores que dificultam a compreensão dos conceitos por parte dos estudantes, cujo universo conceitual está fortemente vinculado ao contato com informações sensoriais.

Na perspectiva de agregar elementos sensoriais às ideias de estrutura atômica e propiciar uma representação de entidades abstratas, para uma melhor compreensão dos conceitos químicos, construiu-se e aplicou-se um modelo concreto de átomo. Esta proposta didática foi realizada no Colégio Estadual Professor José Barreto de Araújo Bastos em Salvador, no âmbito das ações do subprojeto Formação Inicial e Continuada - Desenvolvimento de Materiais Didáticos para o Ensino de Química, integrante do Projeto elaborado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

O PIBID é um Programa do Governo brasileiro que visa promover a inserção de estudantes de licenciaturas (bolsistas de Iniciação à Docência - ID) no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da Universidade e a supervisão de um professor da escola. Dentre os propósitos dessa inserção está o de proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas e em práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes da educação básica.

Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação de uma proposta didática para o ensino de estrutura atômica, empregando-se a técnica de

²¹ O presente texto é uma ampliação de trabalho apresentado em comunicação oral no 9º Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, realizado em Girona, Catalunha, Espanha, de 09 a 12 de setembro de 2013.

estudo dirigido, modelos atômicos concretos e textos elaborados para tal fim. O objetivo é avaliar se a proposta de modelização contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos de átomo, cátion e ânion e da natureza elétrica das partículas subatômicas, por parte dos estudantes de primeiro ano do ensino médio. Os modelos foram construídos visando facilitar a “contagem” das partículas subatômicas representadas como constituintes do núcleo ou constituintes da eletrosfera. A sua aplicação, em conjunto com o texto elaborado, buscou favorecer a compreensão da natureza elétrica das espécies resultantes da perda ou do ganho de elétrons por um átomo.

Fundamentação Teórica

A Química possibilita a compreensão de parte do mundo material e o conceito de composição química sendo, como mostra a história da Química, um dos eixos de sistematização do pensamento dessa ciência. Com o desenvolvimento da noção de composição química, ideia estruturadora do pensamento químico, surgiram conceitos tais como átomos, moléculas e íons e a noção de níveis de complexidade, entre outros conceitos de menor generalidade (SILVA et al., 2007). Por ideias estruturadoras entende-se “[...] aquelas que potencializam nosso pensamento e nossa capacidade de relacionar, sintetizar, propor explicações a partir daquilo que já se conhece” (LIMA; BARBOZA, 2005, p.40).

Considerando a relevância dos conceitos de átomo e íon (já que se referem à composição química da matéria) e as dificuldades de aprendizagem dos mesmos por estudantes de ensino médio (identificadas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Química da UNEB, bolsistas do subprojeto PIBID em suas atividades no Colégio), propôs-se um recurso didático visando favorecer o ensino e a aprendizagem deste par de conceitos. De fato, diversos trabalhos discutem as dificuldades que estudantes têm para a compreensão dos textos utilizados em sala de aula (CAAMAÑO, 2004; CARMONA, 2006; FRANÇA; MARCONDES; CARMO, 2009; SOUZA; JUSTI; FERREIRA, 2006).

Em busca de estratégias para orientar o grupo, optou-se pelo aprofundamento do estudo do conceito de modelos atômicos e a primeira dificuldade encontrada foi o próprio conceito de modelo em Ciências, devido à sua polissemia, o que, conforme Aduriz-Bravo (2009), pode ser um obstáculo na hora de se apreender o alcance do conceito. Segundo esse autor, a ideia de modelo foi sendo transformada dentro da Filosofia das Ciências e hoje podemos trabalhar com uma concepção “[...] ao mesmo tempo simples, ampla e potente: qualquer representação, em qualquer meio simbólico, que permite pensar, falar, e atuar com rigor e profundidade sobre o sistema que se estuda” (ADURIZ-BRAVO, 2009, p. 2618). A partir de tal concepção, utilizaram-se modelos concretos como representação parcial do átomo, por se entender que esta poderia ser uma alterna-

tiva didática capaz de reduzir a dificuldade de compreensão sobre estrutura atômica.

De acordo com Ribeiro e Greca (2003), nos últimos anos a utilização de ferramentas de modelização tem se destacado como uma abordagem pedagógica para “[...] explicar e explorar fenômenos, processos e ideias abstratas, bem como para proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de representação em seus distintos níveis e auxiliá-los na competência representativa [...]” (RIBEIRO; GRECA, 2003, p. 544). Concebendo-se que os modelos podem, de fato, representar ideias como a constituição dos átomos e concordando-se com Justi (2010, p. 212), que alguns dos objetivos de sua utilização são “[...] simplificar entidades complexas de forma que seja mais fácil pensar sobre as mesmas; [...] facilitar a visualização de entidades abstratas [...]”, optou-se pela sua utilização como proposta didática para o ensino de Química.

Metodologia

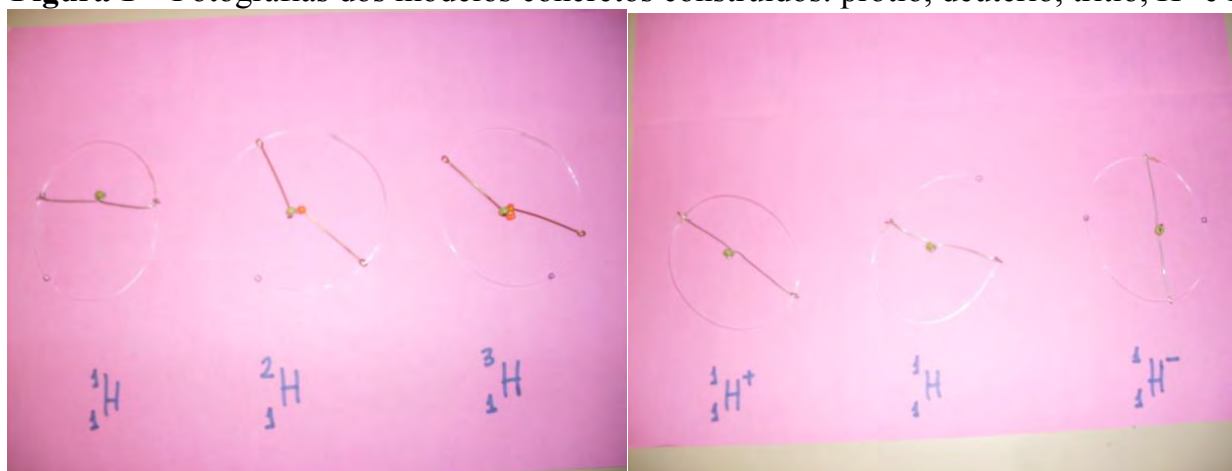
Esta pesquisa se insere na linha de investigação quali-quantitativa, empregando-se a observação participada e um questionário aplicado antes e depois da utilização do modelo (pré-teste e pós-teste). O modelo foi aplicado, juntamente com um texto, em consonância com a técnica de leitura estudo dirigido. Identificam-se algumas das principais características da abordagem qualitativa, discutidas por Bogdan e Biklen (1994), tais como:

- ✓ A fonte direta dos dados foi um ambiente natural: frequentou-se o local de estudo, a sala de aula, a fim de compreender a dimensão cognitiva dos estudantes naquele contexto.
- ✓ Apesar de tratar os dados utilizando recursos quantitativos, a investigação foi descritiva. A intenção no registro das observações e na coleta dos dados era capturar os detalhes durante a aplicação do modelo produzido.
- ✓ Embora se tenha analisado a evolução da turma em relação à quantidade de acertos às questões apresentadas, a ênfase foi no processo através do qual se buscou favorecer a aprendizagem dos conceitos em estudo, investigando indícios de compreensão.

O tipo de pesquisa qualitativa adotado foi o estudo de caso, que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste caso, atuou-se como observador participante e o foco do estudo, o ensino e a aprendizagem dos conceitos de átomos e íons, ocorreu na sala de aula de três turmas de primeiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Professor José Barreto de Araújo Bastos.

Os modelos atômicos concretos foram construídos para representar os diferentes isótopos do átomo de hidrogênio e seus respectivos íons (prótio, deutério, trítio, H^+ e H^- - Figura 1) bem como o isótopo 16 do átomo de oxigênio. Utilizaram-se miçangas de tamanhos e cores distintas para retratar prótons, nêutrons e elétrons; arame para representar o diâmetro do átomo e, ao mesmo tempo, servir de suporte para fios de nylon que simbolizavam as órbitas onde os elétrons poderiam mover-se. As miçangas, representando prótons e nêutrons, foram também unidas por meio de fios de nylon.

Figura 1 – Fotografias dos modelos concretos construídos: prótio, deutério, trítio, H^+ e H^-



Fonte: Elaboração própria, 2013.

A proposta didática, constituída de modelos concretos e texto, foi aplicada em três turmas de primeiro ano do ensino médio, com um total de 120 estudantes. Neste processo foram explorados diferentes conceitos, que foram sendo debatidos pelos bolsistas e voluntários ID, bem como pelos professores, em cada grupo. Ressaltou-se serem os modelos uma construção da equipe, uma tentativa de se captar a ideia historicamente traduzida como modelo de Rutherford e torná-la algo concreto, que eles pudessem manipular, facilitando a compreensão dos conceitos envolvidos. Inicialmente foi feita a aplicação de pré-teste contendo questões que versavam sobre partículas atômicas e suas respectivas “localizações” na estrutura do átomo e formação de cátions e ânions, dificuldades que os bolsistas ID detectaram mesmo após a professora supervisora ministrar suas aulas e fazer exercícios.

O texto foi constituído por seis quadros a serem preenchidos com as observações dos estudantes, oriundas da manipulação do modelo. O primeiro quadro referia-se às características e constituição do modelo, considerando-se as cores das miçangas, seus tamanhos e disposição espacial (centro e periferia). Em seguida, no quadro 02, relacionavam-se as informações contidas no quadro 01 com dados científicos inerentes à massa, carga relativa e disposição das partículas atômicas prótons, nêutrons e elétrons. A partir destas informações possibili-

tou-se a comparação de algumas espécies químicas – átomos e íons – identificando-se a quantidade, o tipo e a carga elétrica de cada partícula constituinte da espécie. Introduziram-se nesta etapa os conceitos e simbologia de número atômico e número de massa. Estas últimas observações permitiram o preenchimento dos quadros 03, 04 e 05. Especificamente no quadro 05, analisaram-se duas modificações que podem ocorrer no átomo de hidrogênio, relativas à perda e ganho de elétrons, gerando as espécies H^+ e H^- . No quadro 06, compararam-se todos os modelos que representavam espécies associadas ao átomo de hidrogênio.

No transcorrer do estudo dirigido, à medida que os estudantes manuseavam os modelos concretos, estimulavam-se discussões e questionamentos incentivando-se o raciocínio. Ao se encerrar o estudo dirigido, foi aplicado o pós-teste contendo as mesmas questões apresentadas no pré-teste, a fim de verificar se houve mudança na compreensão do tema pelos estudantes.

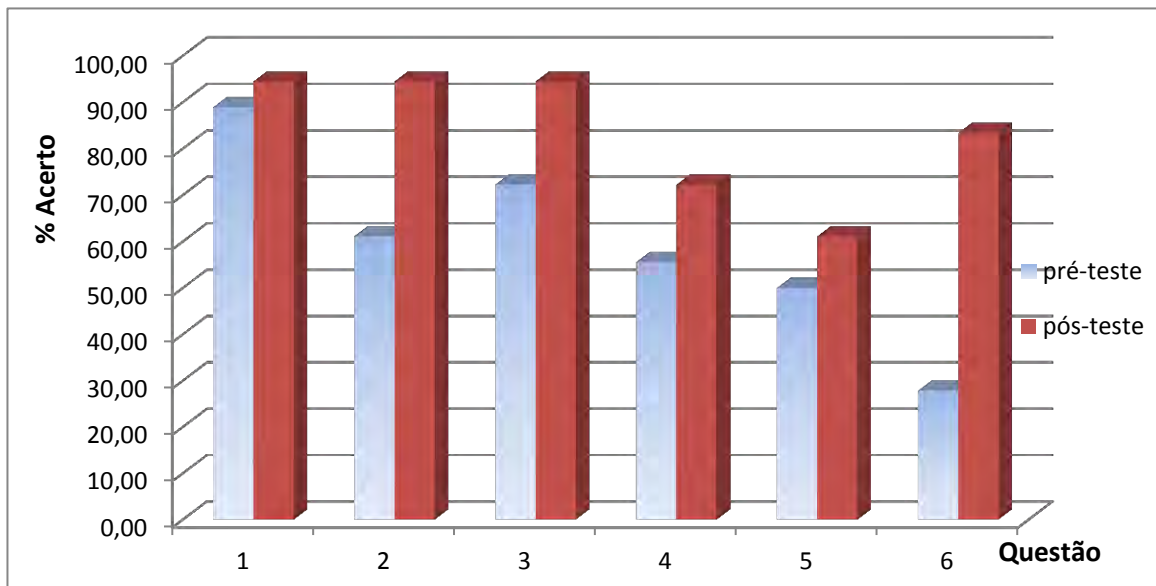
As questões utilizadas nos testes foram construídas considerando-se três blocos distintos nos quais se explorava: a relação entre próton, nêutron e elétron e suas respectivas cargas elétricas (Bloco I - questões 1, 2, 3); a identificação dos conceitos de cátion e ânion e os processos que os originam (Bloco II - questões 4 e 5) e a distinção entre núcleo e eletrosfera, assim como o tipo de partículas que neles se localizam (Bloco III - questão 6).

As etapas seguidas para a análise dos dados foram: correção dos pré e pós-testes e comparação dos acertos por questão/estudante/turma. A partir destes resultados, elaboraram-se planilhas e gráficos para examinar o desempenho dos estudantes (individualmente e por turma).

Resultados

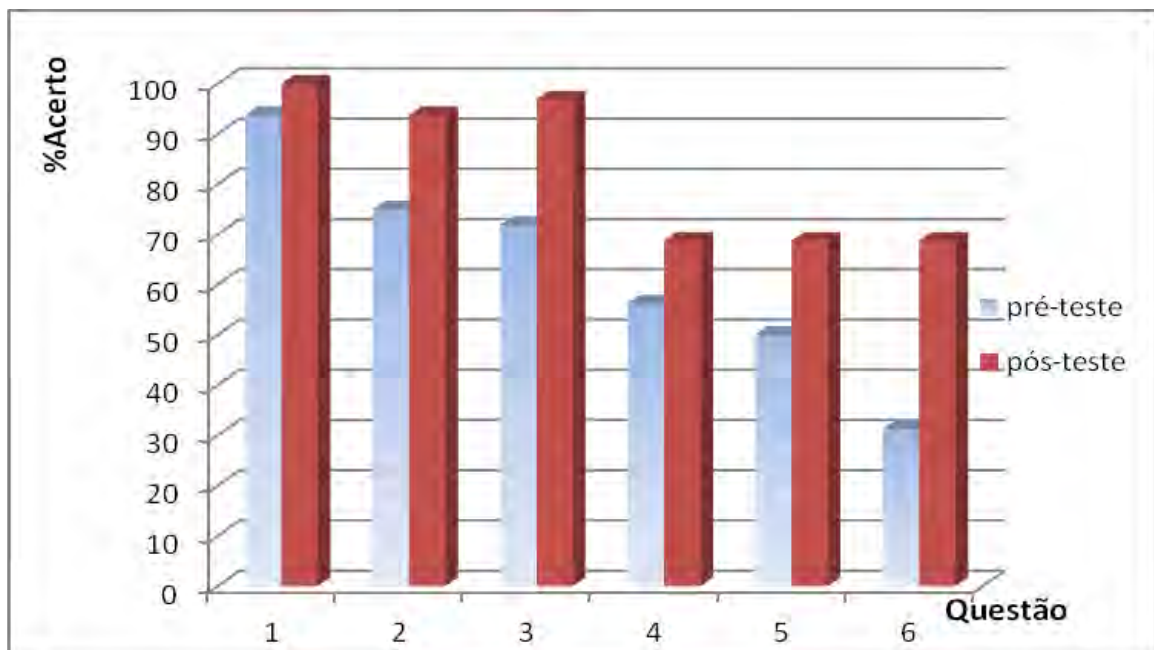
A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir dos testes aplicados e sua análise.

Gráfico 1 – Desempenho dos estudantes por questão - Turma 1



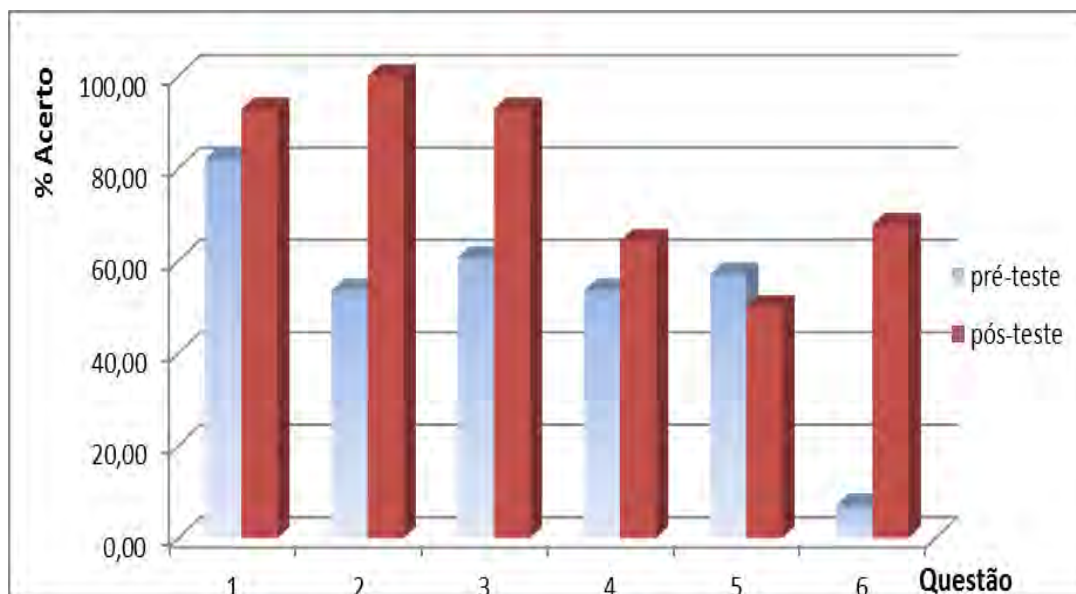
Fonte: Elaboração própria (2013).

Gráfico 2 – Desempenho dos estudantes por questão - Turma 2



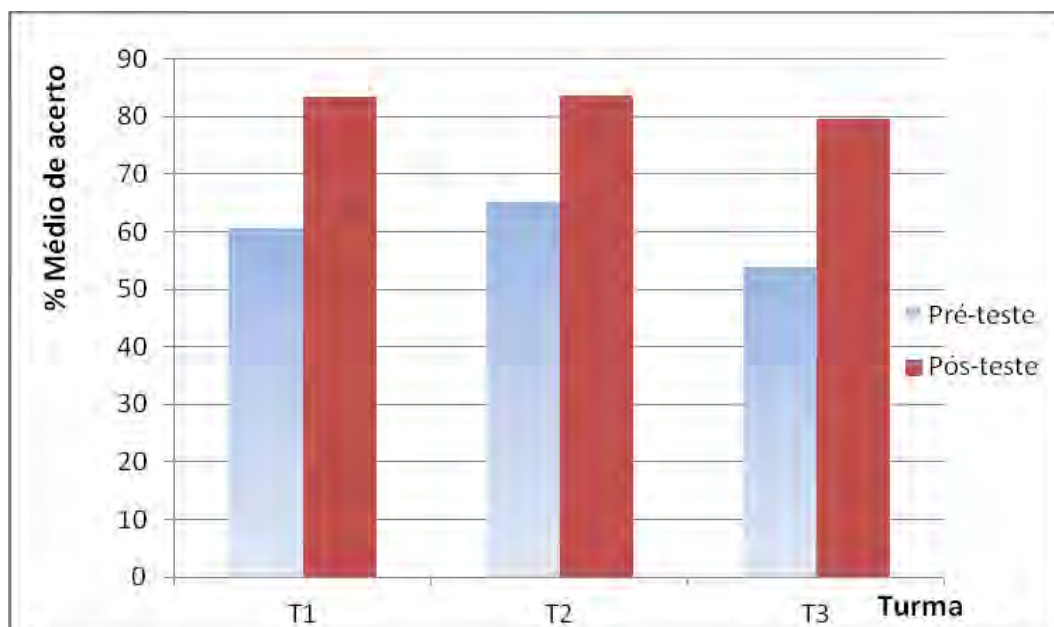
Fonte: Elaboração própria (2013).

Gráfico 3 – Desempenho dos estudantes por questão - Turma 3



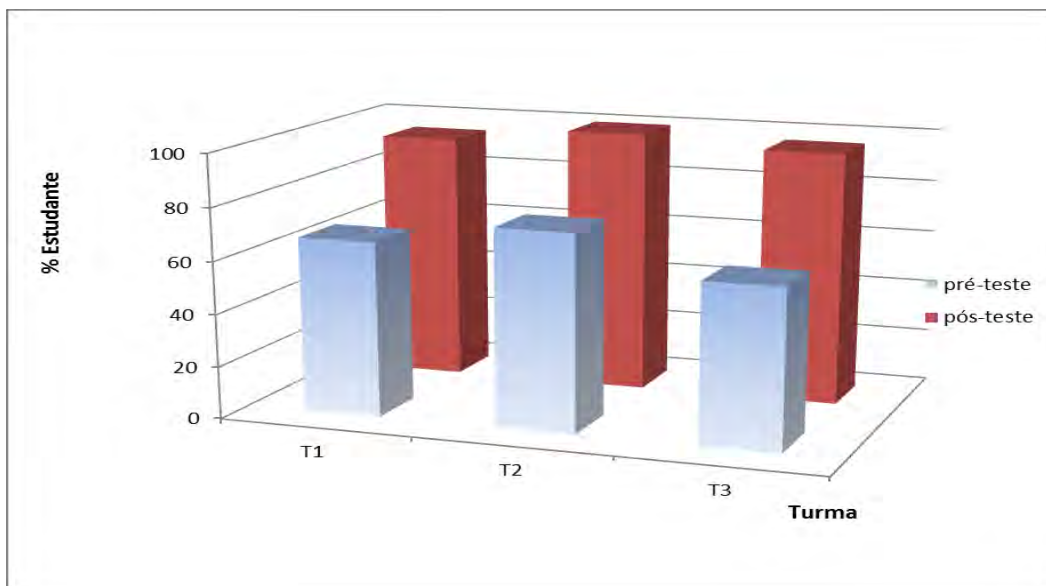
Fonte: Elaboração própria (2013).

Gráfico 4 – Comparação do desempenho das turmas



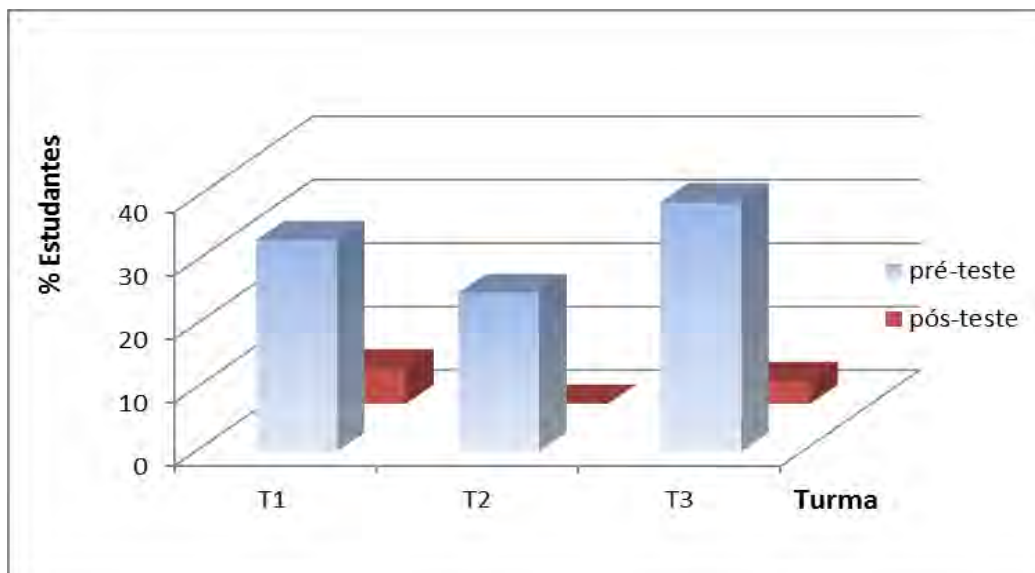
Fonte: Elaboração própria (2013).

Gráfico 5 – Comparação das turmas em relação às notas $\geq 5,0$



Fonte: Elaboração própria (2013).

Gráfico 6 – Comparação das turmas em relação às notas $< 5,0$



Fonte: Elaboração própria (2013).

A análise dos Gráficos 1, 2 e 3 permitiu deduzir que, no pré-teste, o maior percentual de acerto, nas três turmas, foi para a questão 1; enquanto o menor percentual ocorreu na questão 6. Comparando-se os percentuais nos dois testes, nota-se que a questão 6 apresentou o maior crescimento relativo de acerto. Levanta-se a hipótese de que uma das causas deste resultado pode estar associada ao fato dos elementos constantes nesta questão terem sido abordados no estudo dirigido em mais itens do que os temas das demais questões.

Avaliando-se o desempenho das turmas nas questões do Bloco I, os dados demonstram que antes da aplicação do estudo dirigido, todas as turmas tinham mais facilidade para estabelecer a correlação entre próton/carga positiva do que as correlações nêutron/carga zero e elétron/carga negativa (no pré-teste, o percentual de acerto na questão 1 foi maior do que nas questões 2 e 3). Após o estudo dirigido, a partir dos resultados do pós-teste, verifica-se que houve crescimento para as três questões, destacando-se a Turma 1, a qual demonstrou ter apreendido em uma mesma extensão (cerca de 90%) a correlação entre as denominações próton, nêutron e elétron e as respectivas cargas positiva, neutra e negativa.

Estranhou-se que, apesar de ser comum se discutir mais sobre os elétrons do que sobre os prótons, quando se ministra o conteúdo estrutura atômica, o conhecimento demonstrado pelos estudantes quanto à sua natureza elétrica ter sido menor. Cogita-se que este fato pode estar associado a obstáculos e dificuldades inerentes ao domínio da operação dos números inteiros relativos, já discutidos por Teixeira (1993) e Alves (2007), os quais apontam a complexidade na compreensão de números negativos e das noções de zero absoluto e zero como origem.

Com relação às questões do Bloco 2, questões 4 e 5, as turmas apresentaram desempenho semelhante: valores percentuais baixos no pré e pós-testes e baixo crescimento relativo de acerto. Observou-se, inclusive para a Turma 3, na questão 5, uma diminuição do percentual de acerto. Mais uma vez, entende-se que o resultado obtido se relaciona com a dificuldade que os estudantes têm de trabalhar com números relativos, reforçada, neste caso, pela adição ou retirada de quantidades negativas. Percebe-se que a aplicação da proposta didática neste bloco, diferentemente do que ocorreu no Bloco 1, não foi capaz de superar a falta de compreensão dos estudantes dessa base matemática.

O maior percentual de acerto no pré-teste (em todas as questões) foi o da Turma 2, coincidindo com a avaliação da professora supervisora sobre a performance de todas as suas turmas ao longo do ano.

A análise dos Gráficos 2 e 4 reafirma o melhor desempenho da Turma 2. Entretanto, indica o maior crescimento relativo para a Turma 3. Este maior crescimento decorre principalmente do avanço apresentado pelos estudantes a respeito dos conceitos abordados nas questões 2, 3 e 6.

A evolução de cada turma pode ser avaliada a partir dos Gráficos 5 e 6, tomando-se como referencial a nota mínima cinco (5,0). Comparando-se os resultados dos pré- e pós-testes, percebe-se que houve um aumento do número de estudantes com notas maiores ou iguais a cinco (Gráfico 5) em todas as turmas, reduzindo-se significativamente o número de estudantes com notas inferiores à média cinco (Gráfico 6). Destaca-se a Turma 2, na qual houve redução para 0%, enquanto na Turma 1 a redução foi para 5,6% e, na Turma 3, foi para 3,5%. O avanço dos estudantes que estavam abaixo da média parece ser um dos elementos mais relevantes para a análise da proposta didática aqui apresentada, convergindo para o alcance dos objetivos propostos. Tal resultado indica a melhor compreensão relativa à natureza elétrica das partículas subatômicas e aos conceitos de cátion e ânion. Durante o acompanhamento continuado das turmas pôde-se perceber que os estudantes utilizavam, mais frequentemente, de forma apropriada, os conceitos trabalhados.

Discussão

O modelo concreto proposto constitui-se num material didático de fácil manipulação e construção, desenvolvido com equipamentos acessíveis; e apresenta potencialidade tanto para diversificação do tipo de material utilizado quanto para o alcance de estudantes com deficiência visual, público carente de atenção nas escolas.

Uma diversificação do modelo foi proposta por um estudante do grupo PIBID e aplicada pelo Grupo, em ano posterior, ao emprego do modelo original. Nesta variação, empregou-se massa de modelar de cores distintas para representar as partículas subatômicas (prótons, nêutrons e elétrons) e as camadas foram representadas por circunferências concêntricas em papel. Nesta versão, destaca-se a vantagem de propiciar a cada estudante, no decorrer da apresentação do conteúdo ou como atividade posterior, a construção de seu próprio modelo concreto de átomo e, a partir dos questionamentos e descobertas inerentes ao processo, desenvolver o raciocínio visando à compreensão dos conceitos.

Não se pode deixar de ressaltar a potencialidade deste material para contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. O desafio de efetivamente promover a inclusão destes estudantes ainda é muito grande e, de fato, os professores carecem de qualificação e suporte para lidar com esta situação (BORELLA, 2007). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os resultados das pesquisas apresentados no Censo 2010 indicam que a maioria das pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, incluindo a visual, frequentava a escola, mas não recebia o tratamento adequado para facilitar o aprendizado e a inclusão. De acordo com Retondo e Silva (2008), seguindo as orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM) e a lei de inclusão de pessoas portadoras de algum tipo de de-

ficiência, a partir do século XX modelos de inclusão passaram a ser naturalmente absorvidos no ensino, mas ainda se tem um longo caminho a ser trilhado. A implementação efetiva da inclusão necessita de professores qualificados que saibam lidar com estudantes portadores de necessidades especiais em sala de aula. Para o caso de estudantes com deficiência visual, o professor deveria ter qualificação em relação à linguagem Braille, além de ser licenciado em química, pois muitos dos professores que ensinam determinada disciplina para os deficientes visuais não são licenciados no curso específico e atuam apenas como colaboradores. Além da formação adequada do professor, são necessários materiais didáticos apropriados, pensados para facilitar o aprendizado e promover a inclusão efetiva destes estudantes. Como afirma Pádua (2010), às vezes, muitos dos estudantes deficientes sentem-se desmotivados em relação às aulas por se darem conta de que apresentam dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos. Neste sentido, o modelo concreto proposto pode dar a sua contribuição.

Considerações finais

De um modo geral, os resultados deste trabalho indicam que a proposta didática, ao agregar elementos sensoriais às ideias de estrutura atômica, contribuiu para uma facilitação da compreensão das entidades: elétron, próton, nêutron, cátion e ânion. Contribuiu, também, para que os estudantes ampliassem a capacidade de diferenciar os isótopos de Hidrogênio e de efetuar a “contagem” das partículas subatômicas. Pode-se concluir, ainda, que houve evolução cognitiva dos sujeitos da pesquisa, notadamente daqueles estudantes que inicialmente apresentavam maior dificuldade em relação aos conceitos abordados na investigação. Contudo, não foi identificado um avanço significativo na compreensão dos conceitos concernentes à percepção da natureza elétrica das espécies resultantes da perda ou ganho de elétrons por um átomo; credita-se esse fato à dificuldade que os estudantes possam apresentar com relação às operações com números inteiros relativos. Esta dedução, associada a outras experiências nas quais os estudantes também demonstram dificuldades de compreensão de conceitos químicos vinculados a conceitos matemáticos, a exemplo de massa específica, razão, transformação de números decimais em fração e utilização de potência de dez, aponta para a necessidade da efetivação de trabalhos interdisciplinares entre estas matérias. De fato, o grau de dificuldade apresentado por boa parte dos estudantes em relação à leitura e compreensão de textos e à capacidade de interpretação e associação de ideias, habilidades essenciais para a compreensão das ciências, remete à necessidade de outras inserções neste trabalho interdisciplinar.

Referências

ADURIZ-BRAVO, A. Hacia un consenso metateórico en torno a la noción de modelo con valor para la educación científica. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, número extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, p. 2616-2620, 2009.

ALVES, E. R. Números negativos, irracionais e frações decimais: um pouco da história de como e quando surgiram e uma aplicação dos números negativos para alunos da graduação de Licenciatura em Matemática. **Academos (São Bernardo do Campo)**, v. 3, p. 1-15, 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: um enfoque metodológico**. Porto: Porto, 1991.

BORELLA, C. **Inclusão nas salas de aula ainda é pequena**. Rede SACI - Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação, São Paulo, 2007.

CAAMAÑO, A. La construcción del concepto de íon, en la intersección entre el modelo atómico-molecular y el modelo de carga eléctrica. **Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales**, n. 42, p. 29-40, 2004.

CARMONA, A. G. La estructura electrónica de los átomos en la escuela secundaria: un estudio de los niveles de comprensión. **Educación Química**, v. 17, n. 4, p. 414-422, 2006.

FRANÇA, A. C. G.; MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P. Estrutura atômica e formação dos íons: uma análise das ideias dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 4, p. 275-282, 2009.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

JUSTI, R. Modelos e modelagens no ensino de química: um olhar sobre aspectos essenciais pouco discutidos. In: SANTOS, W.; MALDANER, O. (Org.). **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2010. cap. 8, p. 209-230

LIMA, M. E. C.; BARBOZA, L. C. Ideias estruturadoras do pensamento químico: uma contribuição ao debate. **Química Nova na Escola**, n. 21, p. 39-43, maio 2005.

PÁDUA, I. C. A. **Fracasso escolar: deficientes ou desmotivados?** Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

RETONDO, C. G.; SILVA, C. M. Resignificando a formação de professores de química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias. **Química Nova na Escola**, n. 30, nov. 2008.

RIBEIRO, A.; GRECA, I. Simulações computacionais e ferramentas de modelização em educação química: uma revisão de literatura publicada. **Química Nova**, v. 26, n. 4, p. 542-549, 2003.

SILVA, J. L. P. B. et al. A composição no ensino de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapec, 2008. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p70.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

SOUZA, V. C. A.; JUSTI, R. S.; FERREIRA, P. F. M. Analogias utilizadas no ensino dos modelos atômicos de Thomson e Bohr: uma análise crítica sobre o que os alunos pensam a partir delas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p.7-28, 2006.

TEIXEIRA, L. R. M. Aprendizagem operatória de números inteiros: obstáculos e dificuldades. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1 (10), p. 60-72, mar.1993.

PIBID: reflexos na formação docente e suas contribuições no processo Inicial da aprendizagem da leitura e escrita na Educação Básica

Fabrcio Oliveira da Silva
Gleisse Daniella Menezes Souza
Juliana Lima de Assis
Raquel Bonifcio Duarte

Introdução

Neste texto realizamos uma análise das questes referentes ao PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido no âmbito da UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI. Produzimos uma discussão sobre o objetivo caracterizador do PIBID, enquanto programa de iniciação à docência e seus reflexos no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, de crianças da primeira etapa do ensino fundamental.

Como tônica das proposições reflexivas que nos propomos no texto, partimos de uma análise que evidencia a importância desse programa na formação dos futuros licenciados em Pedagogia do referido Departamento. Desta forma, abordamos a sua contribuição para o entendimento de como se dá o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal São Pedro, uma escola parceira, onde o subprojeto do PIBID é desenvolvido.

Sistematizamos as nossas reflexões utilizando um referencial teórico que traz à tona a essência dos conceitos utilizados como categoria de análise. Logo, centramos a discussão com base nos estudos realizados por Ferreiro (2000), Ferreiro e Teberosky (1985) e Joliberte (1994), que abordam saberes e aspectos essenciais sobre a aprendizagem da leitura/escrita, elucidando a configuração de processos alfabetizadores. Partimos da ideia de Freire (1996), quanto à formação docente, contribuindo para o entendimento da importância do PIBID na formação dos licenciandos de pedagogia, participantes do projeto, relacionando o referido programa ao processo educacional de desenvolvimento e rendimento escolar do aluno.

Diante das experiências proporcionadas pelo desenvolvimento do subprojeto do PIBID, que apresenta proposta de desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita, configura-se o programa como elemento formador, que tem como propósito favorecer o acompanhamento pedagógico das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal São Pedro, em Irecê, na Bahia. Dentre algumas propostas, o subprojeto

objetiva promover intervenções pedagógicas a fim de aprimorar o desenvolvimento de aprendizagens da leitura e escrita.

Neste sentido, compreende-se que o vínculo estabelecido entre as escolas básicas e a universidade, proporcionado pelo programa, contribui para a formação dos futuros pedagogos e permite a reflexão sobre a ação da prática escolar, proporcionando maior condição experiencial de exercício da docência. Em outras palavras, defendemos a ideia de que a escola básica, em sua dinâmica, deva ser, também, um lócus permanente de formação do professor, sendo para ele não só uma espécie de laboratório em que as práticas são experienciadas num período curto de formação, mas são vivenciadas na complexidade do seu dia-a-dia, bem como a partir da interação com os sujeitos aprendentes que nela estão. E é por entendermos que o programa tem a conotação de oportunizar aos licenciandos uma inserção mais sistemática e duradoura na escola, que nos mobilizamos a escrever esse artigo, analisando o lugar do PIBID no processo formativo de futuros pedagogos.

A proposta surgiu a partir de algumas reflexões oriundas dos desdobramentos do programa ao longo do seu primeiro ano de atuação. São elas: De que maneira o PIBID favorece a constituição de saberes inerentes ao exercício docente? Como o programa contribui para o processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita das crianças? De que forma o PIBID potencializa a prática docente dos professores da Educação Básica? Tomando as questões, consideramos a necessidade de abordar de forma mais sistemática o que foi percebido no desenvolvimento do subprojeto.

As experiências vivenciadas permitiram organizar três seções que sintetizam as primeiras percepções e reflexões acerca do tema. Na primeira seção abordamos a caracterização do programa e seu enfoque no contexto da escola São Pedro; na segunda seção, discutimos a contribuição na formação do estudante de pedagogia enquanto bolsista ID, e na formação do professor da escola básica, enquanto supervisor, uma vez que o programa oportuniza que este tenha contato com teorias e pressupostos que fundamentam o processo de alfabetização de seus alunos; a terceira seção faz uma análise das contribuições do PIBID no processo inicial de alfabetização. As discussões são subsidiadas pelos teóricos: Ferreiro (2000) Freire (1996) e Jolibert (1994).

Características gerais do programa e seu enfoque da escola São Pedro

O PIBID é um programa de iniciação à docência que foi criado em 2007 e tem como objetivo fazer uma articulação entre os estudos das instituições de ensino superior e as vivências das escolas estaduais e municipais da Educação Básica. Esse vínculo é estabelecido com a intenção de potencializar a formação de futuros pedagogos e professores, para atuarem com maior conhecimento de causa nos contextos das escolas da rede pública, visando também a melhoria da

qualidade educacional de estudantes da escola básica. Conforme o portal do Ministério de Educação e Cultura,

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2013).

Além de ter como finalidade o aprimoramento dos licenciandos, também almeja a cooperação mútua entre diferentes segmentos de ensino, logo, entre as escolas estaduais, municipais e as universidades, tendo em vista a possibilidade de ofertar melhor desenvolvimento de qualidade de ensino na Educação Básica, centrando os esforços para consolidar práticas educativas efetivas nos cenários das escolas públicas, e por conseguinte, favorecer discussões e proposições de valorização do magistério.

Tomamos como objeto de análise, para a produção deste artigo, as experiências pedagógicas que envolvem as práticas de leitura e escrita de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de Irecê, em que o subprojeto é desenvolvido. Trata-se da escola Municipal São Pedro, que fica localizada na periferia do município e que atende uma comunidade de baixa renda, que em sua maioria é usuária do programa federal de bolsa família. É uma escola de pequeno porte, que funciona com 10 turmas, somente no diurno, sendo 05 turmas no matutino e 05 no vespertino. Há uma cultura na escola de que as crianças são matriculadas por atender a basicamente duas necessidades das famílias: receber o atestado de frequência escolar para a permanência no programa do governo federal de bolsa família e dispor da merenda escolar como uma das principais refeições diárias de seus filhos.

Esse perfil da cultura escolar diz muito sobre o papel que as crianças acreditam ter na escola, vez que trazem de casa uma ideologia de que a escola é apenas lugar de lazer e de se alimentar. As atividades pedagógicas ficam em segundo plano e a ideia de leitura e escrita não passa de mera obrigação pedagógica, a ser cumprida por alunos e professores, em busca de um resultado, às vezes fictício, em que o estudante precisa ser aprovado ao final do ano letivo.

Já os licenciandos, estudantes universitários participantes do PIBID, estão inseridos em outra ótica organizacional do programa e estão nele sob a ideologia de poderem se inserir na prática cotidiana da escola, com vistas à aquisição de saberes inerentes ao professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental. Considerando a organicidade das ações do programa, ressaltamos que os bolsistas participam e desenvolvem atividades com o supervisor, que é o profes-

sor da escola básica, que acompanha na escola o desenvolvimento de todas as ações dos bolsistas, e com coordenador de área, professor da universidade, que acompanha, articula e orienta as ações do subprojeto no âmbito da universidade, mas também, da escola. Neste sentido, são estabelecidas trinta (30) horas dedicadas ao desenvolvimento do subprojeto, sendo que dessas trinta (30) horas, vinte (20) são determinadas para a observação e participação no ambiente escolar no qual os bolsistas IDs²² do PIBID vivenciam situações em que é possível pensar a prática pedagógica.

Essa dinâmica organizacional, que já está pré-estabelecida pelo MEC, objetiva ofertar uma condição de se poder inserir o licenciando no cotidiano escolar, para que ele conheça a essência do trabalho de um professor, bem como os enfrentamentos que a carreira lhe apresenta. Ademais, o programa visa melhorar a qualidade do ensino, com vistas a promover intervenções formativas que possam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Há uma significativa carga horária que é destinada às reuniões realizadas semanalmente para a elaboração de planejamentos, estudos, aquisição de conhecimento e discussões acerca das questões do cotidiano escolar. Os encontros são realizados tanto com o coordenador de área do subprojeto como com o professor supervisor.

O subprojeto de Licenciatura em Pedagogia, intitulado: Acompanhamento pedagógico das crianças das séries iniciais do ensino fundamental de Irecê-Bahia: intervenções e aprendizagens da leitura e escrita, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI Irecê - BA, é focado no desenvolvimento da formação dos licenciandos de Pedagogia, a partir do viés da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, numa perspectiva investigativa, interativa e interventiva. O projeto acontece em três escolas municipais, com a participação efetiva de vinte e quatro (24) bolsistas ID (Iniciação à Docência). No geral, tem-se em cada escola oito, (8) bolsistas ID e um (1) supervisor, sendo todos coordenados pelo professor da universidade, que exerce a função de coordenador de área. O que se propõe no subprojeto está de acordo com o que preconiza o Edital PIBID Capes, nº 011/2012, que dentre outras características aponta o PIBID como um programa de formação que visa melhorar os níveis de leitura e escrita das crianças da educação básica. Assim, os subprojetos ancorados pelo referido edital da CAPES (2012)

[...] pretendem oportunizar um desenvolvimento de um trabalho junto às escolas que apresentem crianças com dificuldades de aprendizagem, concernentes à leitura e escrita, tomando como referenciais teórico-metodológicos os estudos relacionados ao letramento, à psicogênese da língua escrita e à psicopedagogia.

²² Bolsistas ID são os bolsistas de iniciação à docência, logo os licenciandos. O PIBID apresenta três categorias de bolsistas, o ID, o de supervisão, professor da escola básica e o de coordenação de área, professor da universidade, proponente do subprojeto que orienta.

A partir da orientação do subprojeto, os estudantes e professores envolvidos devem instaurar novas formas para atender as especificidades dos agentes do processo de aprendizagem, favorecendo melhorias nos indicadores de aprendizagem da leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

PIBID: porta aberta à formação do estudante de pedagogia e à do professor da Educação Básica

O PIBID, enquanto programa de iniciação à docência, tem como finalidade promover uma aproximação entre o espaço escolar e os conhecimentos nele constituídos, com os profissionais que atuam nas instituições de ensino básico, por meio da aproximação com a realidade da escola. Sendo assim, o Programa favorece tanto a formação do futuro profissional docente, enquanto Bolsista ID, quanto a do professor da escola básica, enquanto supervisor pois, na posição de futuros (as) pedagogos(as), a constância pela busca do conhecimento, do compromisso, da reflexão diante das situações e da quebra de estereótipos e preconceitos devem ser elementos fundantes e promovedores da formação identitária profissional, a fim de garantir que a prática docente seja desenvolvida com qualidade e de forma efetiva.

A aproximação com a realidade escolar, que o programa proporciona, faz o bolsista ID vivenciar e ter conhecimento de algumas situações cotidianas desse espaço, proporcionando um contato extremamente importante entre o futuro pedagogo e o seu ambiente de trabalho, permitindo, por exemplo, compreender que a aprendizagem acontece gradualmente, um passo de cada vez, respeitando os limites e processos de cada sujeito, uma vez que os mesmos são, e têm realidades diferentes. Jolibert (1994, p. 14) defende que:

[...] cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer [...] ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado. Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado.

A consciência disso é construída a partir dos momentos de diálogo com os bolsistas de supervisão, com as leituras de teóricos que dialogam sobre a alfabetização, com a interação entre bolsistas IDs e alunos; e com a observação da participação destes nas atividades.

Quando se apropriam das contribuições teóricas que se referem às compreensões de ensino-aprendizagem, os bolsistas adquirem maior habilidade para lidar com as dificuldades do contexto escolar, identificando novas possibilidades

para uma atuação com qualidade e mais segurança metodológica na sala de aula, gerando o desenvolvimento de uma futura prática pedagógica autônoma.

Essa formação inicial é uma contribuição ímpar para o estudante de pedagogia, pois, tendo essa aproximação durante o seu processo de formação, ao se deparar com a profissão posteriormente, já não se surpreenderá tanto com alguns acontecimentos, tendo noção de como agir e de como se comportar, bem como propor formas significativas de transcender às formas tradicionais de se ensinar alguém a ler e a escrever bem. Porém, tendo consciência de que o processo educativo é imprevisível e não estático; e considerando a realidade do aluno que, por muitas vezes, é inserida em um contexto social que pouco favorece o seu desenvolvimento linguístico, compete àqueles que fazem parte do programa desenvolverem competências e habilidades inerentes ao profissional que se atualiza e se adapta a situações corriqueiras, muitas vezes inesperadas, de ensino e de aprendizagem, principalmente em se tratando de escolas públicas.

Neste sentido, o PIBID cumpre sua dupla função de favorecer o desenvolvimento de estratégias eficientes de ensino, tanto para os bolsistas IDs, como para os professores com os quais se desenvolvem as atividades. É fato que em questão de leitura e escrita há sempre o que inovar e modificar, tendo em vista o dinamismo dos processos de comunicação que a sociedade constrói como elemento de socialização de linguagens. A sala de aula configura-se em um palco por meio do qual a linguagem se torna heterogênea, diversa e dinâmica e produz sentidos variados, que merecem reflexões e sinalizações por parte do professor. Entretanto, um professor de primeiro ano acaba dispensando suas energias para garantir o cumprimento de suas ações didáticas, esquecendo-se, às vezes, de ter o cuidado, tempo e disponibilidade para compreender as reais necessidades formativas de seus alunos. Resultado disso são os diversos preconceitos que se constroem acerca de alguns alunos, pois são leitores, escrevem, mas não se adequam à norma padrão de linguagem. Ao professor nem sempre interessa validar os sentidos que a linguagem de seus alunos constrói. Antes, vale mais adequar os registros conforme o padrão gramatical.

Este apenas é um exemplo dentre tantos outros que podem ocorrer numa sala de aula do ensino fundamental, tendo em vista as diversas preocupações do professor com as práticas organizativas da sala. O PIBID fez despertar, pelo largo momento de observação que os bolsistas desenvolvem na escola, a percepção dos professores para a necessidade de investigar como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita de seus alunos, para além do que está posto nos manuais didáticos. É um trabalho de contextualização, em que a observação dos bolsistas aguça a curiosidade de querer compreender como o processo se configura, numa confluência constante com o referencial teórico discutido e analisado ao largo do curso de licenciatura. É neste diálogo que estes dois agentes, bolsistas IDs e professores supervisores se formam numa reflexão em que a experiência dos supervisores se ressignifica pelas percepções dos bolsistas IDs, bem como

pela necessidade de apreender práticas educativas efetivas de se trabalhar com leitura e escrita na escola básica.

Além disso, ao bolsista de supervisão é oportuna a perenidade do seu processo formativo, uma vez que o programa permite que ele tenha contato com teorias e pressupostos que fundamentam o processo de alfabetização de seus alunos. Esse procedimento se materializa no programa com o apoio e experiência do professor coordenador de área do projeto, que promove debates, seminários e discussão bibliográfica de cunho extremamente formativo. Neste ínterim, ressaltamos que o subprojeto tem mobilizado o professor da turma, regente e supervisor, a repensar algumas de suas práticas de leitura em sala, inserindo momentos na aula destinados a compreender como seus alunos têm lido e como estão se desenvolvendo nesse universo.

Destacamos como um possível efeito do subprojeto, a perspectiva do professor, de criar as rodas de leitura, em que semanalmente focaliza três ou quatro de seus alunos, buscando explorar os modos de lerem e compreenderem o que leem. Há relatos do professor de que, antes do desenvolvimento do subprojeto na escola, não havia nele o interesse e nem a condição de pensar em atividades de leituras diferenciadas e aplicadas sistematicamente com alguns grupos de seus alunos. Foi pela participação ativa na produção e idealização de atividades de leitura e escrita, envolvendo imagens e outros gêneros textuais, que o professor passou a se interessar em produzir momentos específicos de leitura na aula, que considerem as especificidades dos seus alunos, tais como experiências anteriores, do lar e de interesse por temáticas específicas.

Esta implicação evidenciada na postura do professor é reverberada pela ótica de Freire (1985, p. 14), que considera o processo de alfabetização como caracterizado no interior de um projeto político, que no nosso caso é o subprojeto do PIBID, materializado nas práticas pedagógicas que visam desenvolver dialogicamente a leitura e escrita, e devem garantir o direito a cada educando de produzir autonomia em seu processo de leitura, produzindo escolhas, pois, segundo o autor, “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]”. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1985, p. 14).

Autores como Jolibert (1994) e Ferreiro (1985) que abordam saberes e aspectos essenciais sobre a aprendizagem da leitura/escrita e os seus processos, constituem-se como referencial de estudo básico na formação do professor que atua ou atuará no primeiro ciclo do ensino fundamental. Esta seleção se justifica, pois estes autores, por meio de suas reflexões, desvendam mistérios sobre essa complexa e deslumbrante aprendizagem da criança aos professores que com elas lidam. Fazem perceber que a noção que tem a maioria dos professores, de como ocorre a aprendizagem da leitura, é equivocada e prejudicial aos processos particulares de aprendizagem das crianças, uma vez que são formas equivocadas de

ensino que tiram a beleza desse processo e dessa etapa da vida da criança, reduzindo sua prática ao mecanicismo/tecnicismo, a um constante treinamento da leitura, na qual a sistemática decodificação confunde-se com leitura.

É certo que a graduação do professor da escola básica nem sempre dá a ele a condição de se tornar um professor competente e habilidoso. Antes, são as diversas situações pedagógicas vivenciadas, as inquietações e problemáticas vividas por ele, quando do exercício do magistério na sala de aula com seus alunos e em todo contexto educacional, que promovem a construção de um saber docente que se ressignifica a cada momento. Esses elementos geram um conjunto de processos formativos que possibilitaram a construção de sua prática e identidade profissional.

Segundo Freire (1996, p. 43), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” A partir desse pensamento, e seguindo os objetivos do projeto, o qual enfatiza a necessidade da prática cotidiana que se dá na escola, de tornar-se mais reflexiva e compreendida em seu contexto, percebe-se que esse movimento se constitui em uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional. Isso se alia às oportunidades do programa e a faz superar o distanciamento dos conhecimentos entre professores, revertendo a problemática, permitindo o seu contato com saberes e ideias essencialmente fundantes à orientação da sua prática profissional.

É preciso, portanto, que professores e instituição escolar no geral, aproveitem a escola, a qual se constitui em um ambiente de pesquisa, como processo de desenvolvimento profissional continuado. Desta forma, a interação de agentes do PIBID promove uma construção contínua e saudável de atitudes e valores pertinentes a um professor que deseja desenvolver em seus alunos a competência de leitura e de escrita. Assim, o professor se posiciona como interventor crítico no processo de sua formação e na formação do educando.

Vemos, contudo, que a partir das experiências produzidas pelo subprojeto na escola São Pedro, o supervisor, professor regente, tem participado ativamente do processo de preparação, discussão, intervenção e proposição de atividades de leitura e escrita que são aplicadas no âmbito do programa. Mesmo como uma carga horária extensa de atividades na escola, a participação do professor supervisor tem sido mobilizada pelo desejo de buscar abrir canais de diálogos com o coordenador de área e com os bolsistas ID, de modo a inserir-se num movimento reflexivo e de atualização de suas leituras e práticas educativas. O supervisor vê, portanto, no PIBID, uma forma de estar se aperfeiçoando, em constante processo formativo, tendo a sua própria experiência de sala de aula como elemento fomentador de novas buscas e incursões formativas.

Relata-nos que acompanhar e supervisionar as práticas de leitura, que os bolsistas ID realizam com seus alunos na sala de aula, tem sido objeto de mobi-

lização constante de um investimento em novas leituras que tem feito, a fim de compreender como as teorias pedagógicas podem melhor ser aplicadas e desenvolvidas a partir do contexto experiencial de cada um de seus alunos. É evidente que a partir do subprojeto têm modificado a sua forma de ensinar a leitura e a oportunizar momentos de escrita e de escuta de seus alunos, sem um tom de cobrança que antes era feito. Evidenciamos que há uma mudança na lógica de criar condições para que os alunos leiam e escrevam, que antes era visto como uma obrigação, uma etapa pedagógica a ser cumprida pelo planejamento do trabalho; agora é uma etapa de construção do sujeito - respeitando o seu tempo, ritmo e interesse em produzir leituras e escritas que se adequem ao desenvolvimento cognitivo e motor de cada um. Logo, como um bom resultado, vemos que tanto os estudantes, como a professora buscam valorizar a leitura e a escrita sem o foco de uma obrigatoriedade.

Contribuições do PIBID no processo inicial de alfabetização

O desenvolvimento de leitura e escrita é uma das contribuições que o PIBID tem promovido para os alunos da Educação Básica que são contemplados com as ações do subprojeto. O processo de alfabetização é o início dos estabelecimentos formais do desenvolvimento de leitura e de escrita. Nesse sentido, a escola municipal São Pedro, escolhida como campo de observação e reflexão para inserção dos bolsistas, tem duplamente ofertado oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, que culminam na potencialização e dinamização dos primeiros procedimentos de leitura e escrita, materializados nas ações da alfabetização.

Previamente, vale ressaltar que os bolsistas são alunos de licenciatura e certamente estão se inserindo num universo de discussão teórico-metodológica do processo de alfabetização. Dessa maneira, o bolsista ID está em desenvolvimento de conhecimentos prévios que lhe permitem promover uma possível articulação entre teoria e prática de ensino, com vistas a analisar e fundamentar as trajetórias adotadas pela escola para poder alfabetizar os alunos. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 11) nos mostram os processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever:

Pretenderemos demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos.

Ferreiro (2011) nos explica todo o processo de alfabetização, especificando como ocorre cada procedimento até chegar à lógica da escrita alfabética. No início do processo de alfabetização, antes mesmo de aprender a ler, a criança

precisa pensar sobre o que a escrita representa e como ela se apresenta nas mais diversas representações linguísticas. A priori, a criança vai representar a escrita como uma forma de desenho. Mas, é preciso que ela a compreenda como uma representação da linguagem falada, e só a partir de então, quando a criança começa a perceber as características formais da escrita, iniciará a criação de hipóteses as quais acompanhará o seu processo de alfabetização. Perceberá que, uma letra só, não serve para ler e que é preciso ter mais de duas letras para formar uma palavra. Perceberá a relação sonora das letras, o que caracterizará o início da hipótese silábica, em que cada letra representa uma sílaba. A posteriori, observará que as letras têm um valor sonoro silábico, e que partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a exprimir-se por letras semelhantes.

Diante de tal complexidade, esse procedimento pode gerar conflitos, favorecendo a configuração de uma nova fase, que se correlaciona com a fase da hipótese silábico-alfabética, na qual a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, e que cada letra corresponde um valor sonoro. Então, chega-se à fase alfabética, que é quando a criança já tem uma compreensão melhor do que está escrevendo, mas ainda comete alguns erros ortográficos.

Para Freire (1983), a alfabetização constitui-se em um ato criador, no qual a criança, bem como o adulto analfabeto, apreende de forma consciente a importância dos atos de ler e de, conseqüentemente, escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. O sujeito aprendente assume um papel de agente, em que passa a mobilizar a produção de saberes, motivado pela curiosidade e inventividade. E consegue fazê-lo na medida que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor, a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve. É comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Nesta lógica, corroboramos com a perspectiva de se conceber o processo de alfabetização para além de uma decodificação mecânica de letras, que muitas vezes é prática na escola básica, dadas as condições de trabalho que tem o professor, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Porém, é preciso que atentemos ao perigo de se reduzir, na escola, o desenvolvimento de leitura a este processo amplamente técnico. Existem, de fato, outros elementos que devem ser levados em consideração para que o processo de alfabetização se construa num cenário real, contextual e específico de cada sujeito. Neste cenário, o PIBID, juntamente com as ações de experiências e vivências de cada professor no espaço escolar, tem se articulado em torno de preocupações em se desenvolver leituras pelos alunos, permitindo-lhes a compreensão do porquê de se aprender a ler, e criando situações reais de leitura para que esse aprendizado tenha sentido expressivo para cada sujeito aprendente. Segundo Ferreira (2011, p. 41):

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

No que se refere às atividades de leitura e escrita, observam-se que *as contribuições* do PIBID somam-se de maneira bastante significativa ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Inicialmente isso ocorre porque o professor/supervisor da sala de alfabetização tem o suporte de outras mentes pensantes (bolsistas) para apoiá-lo na criação de metodologias que vão acelerar e potencializar os saberes necessários para que se empreenda um processo eficiente e funcional de leitura e escrita. Entretanto, para que isso ocorra, se faz necessário que cada aluno seja levado em consideração e que seu desenvolvimento seja objeto de análise e reflexões dos educadores. E pela sua natureza larga, extensionista, de ações extremamente fundamentadas, tem o PIBID colaborado para efetivar um novo olhar do professor para os encaminhamentos que cada docente deve fazer para atender as reais necessidades dos seus alunos.

O olhar dos bolsistas ID constrói uma alternativa de superação e inovação dos problemas identificados por meio das observações feitas em sala, e do acompanhamento proximal com o aluno. É a partir das horas estabelecidas aos bolsistas, dedicadas às *atividades* formativas de ensino e pesquisa acerca das necessidades das crianças no processo de alfabetização, que se pensa contribuir com uma dupla formação: a dos supervisores, que constantemente se inserem em discussões mais pontuais e atualizadas; e a dos bolsistas, que aprendem a desenvolver sistematicamente técnicas e estratégias metodológicas de aperfeiçoamento de leitura e escrita nesta etapa de escolarização.

Segundo Ferreiro (2011), não existe um método específico e ideal para a alfabetização. Tendo em vista este conhecimento, entendendo que o processo é algo relativo e flexível, os bolsistas acompanham os alunos e fazem intervenções pedagógicas, sob o acompanhamento do professor/supervisor, buscando relacionar com as bases teóricas estudadas, assim como analisar e criar formas e meios de produzir uma estratégia adequada para as crianças com as quais convive, levando em consideração a sua historicidade, capacidade cognitiva e interesse pela leitura e escrita.

A estratégia consiste em transmitir o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica, através de atividades que não ignoram os conhecimentos prévios dos alunos, mas que permitem interpretar esses dados prévios com os novos dados, a fim de produzir novos conhecimentos. Tratando-se da

leitura, são enfatizados diversos gêneros textuais que têm funcionalidades distintas para os alunos. Pelos gêneros textuais se contextualizam seus cotidianos e suas rotinas, de modo que se aproxime da sua própria realidade e, dessa forma, chegue-se à compreensão e ao desenvolvimento da leitura. O apoio de imagens também facilita a interpretação e o desenvolvimento da escrita, pois, segundo Ferreiro (2011, p. 35-36), as antecipações que o aluno realiza através de imagens são elementos essenciais da atividade de leitura:

Se há fotografias ou desenhos, antecipa-se que o texto mais próximo tem a ver com o desenhado ou fotografado e, em se tratando de uma personagem pública, pressupõe-se que seu nome esteja escrito. [...] Construir antecipações sobre o significado e tratar depois de encontrar indicações que permitam justificar ou rejeitar a antecipação é um atividade intelectual complexa, bem diferente da pura adivinhação ou da imaginação não controlada.

O processo inicial da leitura e escrita é relevante, pois incidirá nos futuros níveis de formação dos alunos, positiva ou negativamente, porque este processo, em sendo deficiente, prejudicará a construção e internalização dos saberes necessários ao seu desenvolvimento cognitivo. Com isto, a leitura e a escrita são instrumentos imprescindíveis para que possamos elaborar conhecimentos, refletir sobre as informações e sistematizá-las numa perspectiva dialógica.

No âmbito da escola municipal São Pedro, o desenvolvimento do projeto tem contribuído para que se possam identificar as dificuldades que as crianças revelam quando do processo de alfabetização, e a partir de tais dificuldades, promover atividades que auxiliem a criança na aquisição da leitura e escrita. As estratégias utilizadas se originam de uma observação que o licenciando faz da criança, pela condição de estar inserido numa temporalidade maior na escola, focalizando a criança, na tentativa de perceber, com detalhes, como ela aprende e de que maneira revela suas dificuldades no processo de escrita.

As observações no âmbito da sala de aula permitiram perceber que o perfil de crianças que revelam maior dificuldade com o processo de alfabetização está associado a alguns problemas de hiperatividade, pois pouco as crianças se concentram na atividade proposta, demonstrando-se agitadas e inquietas em sala de aulas. Outro aspecto relevante observado diz respeito ao pouco gosto pela leitura e pelas atividades propostas pelo professor. O ambiente da sala de aula é pouco acolhedor, uma vez que observamos um grande número de crianças na sala, que sentem necessidade constante de ingestão de líquido, pelo calor. Quando o dia é muito quente, as crianças apresentam muita dificuldade de concentração e se irritam facilmente. Quando são cobradas pela professora da sala, choram e reclamam que estão com dor de cabeça.

Diante desse cenário e a partir de alguns dados, como os descritos, passamos a observar crianças que constantemente têm apresentado esse problema, e passamos a discutir o caso nas reuniões com o supervisor e com o coordenador de área. A perspectiva é compreender as causas e efeitos de cada caso, a partir de estudos de textos que discorrem sobre a temática, principalmente da hiperatividade. Logo, todas as ações que buscamos desenvolver para auxiliar a criança no desenvolvimento do processo de alfabetização são estruturadas em um contexto em que ela esteja calma, sem sede e que não esteja com calor. Como estratégias, montaram-se pequenos grupos de três a cinco crianças, com as quais a atividade de alfabetização foi promovida pela veia da ludicidade e de consideração ao gosto revelado pelas crianças, sobretudo no que tange aos gêneros textuais. Assim, realizaram-se cantigas, brincadeiras, criando um ambiente acolhedor, em meio a imagens bastante coloridas e letras grandes, com as quais, por meio de jogos, a criança aprende a montar palavras e a associá-las a coisas, objetos e a pessoas. Neste sentido, a ludicidade tem sido uma das estratégias que nos tem, também, permitido avançar e tornar prazeroso o ato de alfabetizar a criança. Para elas tem sido um estado de alegria estar na escola e aprender a ler e a escrever com autonomia, sendo um sujeito agente do processo.

Considerações finais

Participar do PIBID dá suporte para uma formação mais segura, pois o enlace entre teoria e prática, proporcionado pelo programa, permite a compreensão da realidade escolar e de sua dinâmica e, conseqüentemente, de uma prática pedagógica autônoma. Os objetivos instituídos pelo programa requerem do licenciando comprometimento, responsabilidade e envolvimento, o que refletirá na sua ação quando formado, especificamente no que tange à promoção da aprendizagem de seus alunos, visto que seu trabalho tem como finalidade a melhoria na qualidade do ensino, o que se caracteriza numa responsabilidade social.

É importante ressaltar que o PIBID abre leques na construção de conhecimento, sendo um incentivo à produção acadêmica. Os saberes construídos na Universidade, a partir das discussões teóricas, relacionados com as questões vivenciadas em sala de aula, aumentam as indagações sobre as possibilidades de um fazer pedagógico eficiente e produtor, principalmente em se considerando a realidade da escola pública municipal de Irecê. E é essa conjunção que possibilita a aprendizagem dos bolsistas, gabaritando-os a entenderem que a docência se consolida no chão da escola, na atuação e intervenção da realidade de cada aluno.

Neste aspecto, considera-se o subprojeto um elemento chave de desenvolvimento de habilidades e competências formativas em todos os envolvidos. A escola municipal São Pedro incorpora o PIBID em suas ações e vê no programa uma boa parceria com a Universidade. A avaliação que se tem construído deste

processo é positiva, dado que a comunidade escolar valida a presença da universidade, como instituição colaborativa e não normativa das ações propostas pela escola. Como resultado, percebemos que é possível validar um novo jeito de trabalhar a leitura e escrita na escola, que tem favorecido aos alunos o desenvolvimento do gosto pelo que lê e escreve. Assim, a escola e universidade se somam na busca de alternativas para dinamizar e potencializar o processo de leitura e de escrita dos alunos. Há, ainda, a satisfação de se ter a oportunidade de realizar pesquisa e estudo de casos em ambas as instituições. À escola tem competido trazer à baila os casos para análise, discussão e reflexão e à universidade, propor alternativas que se validem no âmbito das possibilidades reais que a escola apresenta para solução dos problemas. Essa parceria tem feito a escola entender que o subprojeto vem como um elemento de contribuição para que se possa implementar ainda mais as ações que a escola já propõe. Não se trata de uma parceria por meio da qual a universidade se coloca como a ditadora de normas para que a escola cumpra, na ótica de que aquela é uma instituição maior e esta, uma instituição menor. A relação é outra e se centra na dimensão de uma cooperação formativa, em que a universidade se coloca como uma parceira para auxiliar a escola a enfrentar os seus dilemas no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que a escola fornece condições de atuação para o desenvolvimento do subprojeto, tornando-se protagonista na tarefa de contribuir com a formação dos licenciandos em pedagogia.

No entanto, ressaltamos que o subprojeto enfrenta alguns problemas de ordem institucional, visto que o seu impacto é muito limitado na escola, atingindo apenas três turmas. Algumas ações não podem ser executadas, pois a coordenação da escola alega que não é interessante desenvolver proposta didática diferente entre as turmas. Quando feito, há uma alegação de que algumas crianças são privilegiadas por terem as ações do PIBID e outras não. Há algumas reclamações, neste sentido, que têm promovido a não realização de algumas atividades lúdicas que envolvem o processo de leitura e escrita. Neste contexto, o subprojeto se limita a propor algumas estratégias apenas na sala do supervisor.

De fato o PIBID tem sido funcional e tem promovido, ao menos, um saudável diálogo entre universidade e escola básica, em busca da educação pública de qualidade no território de Irecê.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital CAPES nº 011/2012. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liama Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FREIRE, P. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DA INTENCIONALIDADE À PRÁTICA: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID

Luciana Cristina da Costa Audi
Taísa Pinetti Passoni

Introdução

O cenário da Educação brasileira tem ganhado novas cores com algumas ações propostas pelo Governo Federal. Dentre elas, tem se destacado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que veio a ser recentemente incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).²³ Este programa surgiu como parte das políticas públicas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado por meio de uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Instituições de Ensino Superior. O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, por meio de uma Chamada Pública do MEC/CAPES/FNDE, publicada no DOU em 31/12/2007, e priorizava as licenciaturas de Biologia, Física, Matemática e Química, devido à carência de professores nestas áreas. Posteriormente o programa foi ampliado e foram lançados editais nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, sendo que atualmente abarca todas as licenciaturas, inclusive a licenciatura indígena e educação do campo. De acordo com o relatório de gestão 2013²⁴, o programa PIBID/CAPES tem como objetivos: I) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II) contribuir para a valorização do magistério; III) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI) contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à

²³ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma que: “[...] §5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.” (BRASIL, 2010).

²⁴ Informação disponível no *website* da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Diante desse panorama, concordamos com a afirmação de Mateus e colaboradores (2013, p. 17), de que o programa surgiu para "[...] alterar o quadro atual da formação de professores/as, indicando que aquilo que existia não correspondia ao que se desejava" e acrescentamos que medidas de fomento ao magistério como esta têm demonstrado indícios do reconhecimento dos desafios inerentes à nossa prática docente.

Nesse cenário, o presente trabalho pretende compartilhar o subprojeto PIBID de língua inglesa intitulado: *Inovação curricular e formação de professores de língua estrangeira*, desenvolvido no Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os anos de 2011 e 2013, que explorou a colaboração em suas ações. Para melhor detalhar as ações colaborativas adotadas, por meio da caracterização dos princípios norteadores da iniciativa, traçamos algumas considerações acerca dos percursos de nosso grupo no conflituoso caminho entre a intencionalidade e a prática.

O subprojeto

O subprojeto PIBID, supracitado, teve início a partir do edital N°001/2011/CAPES, quando duas professoras formadoras (autoras deste capítulo) submeteram um subprojeto baseado em suas experiências de formação advindas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este foi o primeiro subprojeto da área de língua inglesa proposto na UNEB,²⁵ desenvolvido no Departamento de Educação do Campus X,²⁶ na cidade de Teixeira de Freitas, na região do Extremo Sul da Bahia.

Preocupadas com uma formação mais humana e emancipatória, baseamos nossa proposta em um subprojeto PIBID, desenvolvido na UEL pelas professoras Denise Ortenzi e Michele El Kadri, tendo em vista que essa instituição tem proposto projetos calcados na colaboração há anos, obtendo resultados satisfatórios com a colaboração na formação de professores de língua inglesa (cf. MATEUS et al., 2009).

Desta forma, as atividades desenvolvidas, em nosso subprojeto, foram pautadas nos princípios de colaboração, de acordo com os pressupostos da perspectiva sócio-histórico-cultural, a qual tem origem nos estudos de Vygotski (2000), cujo postulado afirma que a aprendizagem ocorre mediante a inter-

²⁵ A UNEB constitui-se a maior instituição multicampi da América Latina, composta atualmente por 24 Campi, distribuídos em diversas regiões da Bahia, promovendo a interiorização do Ensino Superior em todo o estado.

²⁶ O Campus X está localizado no município de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia. Trata-se de um Departamento de Educação, que oferece atualmente 6 cursos de licenciatura, sendo eles: Pedagogia, Matemática, História, Biologia, Letras-Vernáculos e Letras-Ingês.

relação entre os indivíduos, sendo as atividades humanas de natureza essencialmente social. Neste sentido, nosso subprojeto PIBID foi organizado basicamente por meio de duas ações: 1 – Reunião Semanal, que acontece todas as segundas-feiras e divide-se em dois momentos, no primeiro, das 7h30min às 9h30min, ocorrem às reflexões críticas acerca das microssituações da sala de aula e demais aspectos relacionados ao contexto educacional (CARR; KEMMIS, 1988 apud IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009), bem como as discussões das leituras que subsidiam nossas práticas docentes, configurando-se em espaços de diálogo que Roth e Tobin (2001 e 2002) chamam de diálogo cogerativo de professores; ou seja, espaços promotores de aprendizagem por meio de teorias que emergem da prática. O segundo momento era dedicado ao planejamento das aulas, no qual buscamos preparar, coletivamente, atividades localmente significativas, de acordo com o contexto de ensino; 2 – A prática docente ocorre por meio da distribuição de bolsistas de iniciação à docência (IDs) nas turmas das professoras supervisoras, com o acompanhamento de uma coordenadora, para a implementação do ensino colaborativo (MATEUS, 2005), dentro das salas de aula atendidas pelo subprojeto.

Entendemos que os dois momentos são marcados pelo princípio da colaboração, uma vez que todos os envolvidos engajavam-se conjuntamente neste processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se igualmente por ele (MATEUS; PICONI, 2009), compartilhando as oportunidades de se expressar como coprodutores do conhecimento, das ações e das responsabilidades (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009).

Considerando a pesquisa como parte essencial da formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), ao longo de todos esses anos buscamos registrar nossas atividades para reflexão acerca dos avanços e limitações de nossa proposta. Para tanto, utilizamos principalmente dois instrumentos: o *blog*²⁷ do subprojeto, o qual configurava-se como que uma extensão dos encontros realizados com o grupo; e o registro em áudio e posterior transcrição de nossas reuniões. Como frutos desta prática investigativa, publicamos algumas pesquisas realizadas sobre nosso subprojeto (AUDI; PASSONI, 2012; AUDI *et al.*, 2013; PASSONI *et al.*, 2013; EL KADRI; PASSONI, 2013).

Os sujeitos

Em meados de 2011, duas professoras formadoras do Curso de Letras – Inglês, do Campus X da UNEB, submeteram o projeto de ensino colaborativo de língua inglesa para o programa PIBID/2011. Como o edital previa apenas um professor coordenador, o projeto foi submetido em nome da professora que trabalhava com a disciplina de estágio e a outra professora passou a atuar como

²⁷ Para mais informações, acessar: <<http://pibidingles2011.blogspot.com.br/>>.

voluntária, devido à essência colaborativa do trabalho. A primeira tarefa foi selecionar a escola e as supervisoras. Depois, selecionamos, por meio de edital, 12 alunos do curso de licenciatura em letras inglês para atuarem como bolsistas de iniciação à docência, doravante IDs.

O contexto de implementação do subprojeto

A escola escolhida para a implementação da proposta, está situada na região central da cidade, é de fácil acesso e ocupa aproximadamente 6.000 metros quadrados, oriundos da fusão, recente, de duas escolas: uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. Após a fusão, passou a ser chamada Escola Estadual Democrático Ruy Barbosa. Atualmente ela atende cerca de 1.500 alunos, distribuídos em seus três turnos, nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. O perfil do alunado é bastante heterogêneo. Sendo uma escola central, agrega filhos de agricultores, comerciantes ou pais assalariados.

Devido à carência de profissionais formados em letras inglês ou dupla habilitação na região, como supervisoras, contamos com apenas uma professora com dupla habilitação – Letras Inglês - Português, e outra formada em Letras com habilitação única em língua portuguesa, porém lecionando língua inglesa há mais de dez anos.

Desta forma, o subprojeto de PIBID-Inglês do Campus X contava, então, com duas professoras do curso de Letras-inglês como coordenadoras (uma delas como voluntária), doze alunos do curso de letras inglês como bolsistas IDs, duas professoras da Educação Básica como bolsistas de supervisão. A princípio, uma das supervisoras lecionava no ensino fundamental II, onde iniciamos o PIBID, atuando na sua turma do 6º ano; e a outra lecionava no Ensino Médio, onde começamos atuando na sua turma do 2º ano.

A receptividade ao projeto foi muito boa, primeiro pelo fato de vários professores da própria universidade também atuarem nesta escola; segundo, pelo relacionamento que a UNEB tem com a escola, via desenvolvimento de estágio curricular; e terceiro, por conta do curso de licenciatura em Biologia da UNEB já desenvolver, naquela época, um subprojeto de PIBID neste mesmo local.

Com a parceria proporcionada pelo PIBID entre a UNEB e a Escola Ruy Barbosa, os alunos da universidade (IDs), juntamente com as professoras formadoras (Coordenadoras) e as professoras da Educação Básica (Supervisoras), tinham como prática desenvolver colaborativamente, refletir e avaliar suas ações, proporcionando a todos participarem do processo de formação profissional, caracterizando o PIBID como espaço para formação inicial e contínua, com vistas à (re)constituição de suas identidades profissionais (NÓVOA, 2009; BEIJAARD et al., 2004). Corroborando, assim, o destaque de Nóvoa (2009), no que tange às questões de identidade e formação, quando o autor pontua que a formação de professores deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma i-

dentidade profissional e, o desenvolvimento de saberes docentes são potencializados quando o processo de formação favorece a interação do futuro professor com a cultura profissional.

Neste sentido, no que tange ao contexto de sala de aula, todos os Pibidianos²⁸ atuavam em colaboração, com vistas a um processo que prezava pela negociação de papéis entre os participantes, refletindo sobre as desigualdades sociais e culturais de seus contextos, buscando possibilidades para transformá-los por meio da flexibilização e descentralização na produção do conhecimento (MATEUS et al., 2011).

No final do primeiro ano de atuação nossa na escola, sentimos a necessidade de ampliar as turmas atendidas, de forma que, a partir de janeiro de 2013, a organização dos participantes no subprojeto passou a ser desenvolvida conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização dos participantes do subprojeto PIBID Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira

TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	PANORAMA GERAL
2 Turmas	4 Turmas	Ampliação do Número de Turmas
1 Bolsista De Supervisão	1 Bolsista De Supervisão	2 Bolsistas de Supervisão
1 Coordenadora (Voluntária)	1 Coordenadora De Área	2 Coordenadoras de Área
4 Bolsistas de Iniciação à Docência	6 Bolsistas de Iniciação à Docência	10 Bolsistas de Iniciação à Docência* (tivemos redução de 2 IDs)

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

O Quadro 1 demonstra nossa atuação nas salas de aula da Educação Básica, onde buscamos desenvolver práticas de ensino colaborativo, por meio da interação entre IDs, Coordenadoras e Supervisoras.

A colaboração e a formação de professores

O cenário da formação de professores, nos últimos anos tem sido marcado por estudos que visam à compreensão dos modos como as práticas colaborativas se ligam aos processos de desenvolvimento humano.

²⁸ Adotamos o termo PIBIDIANO para nos referirmos aos bolsistas do PIBID (bolsistas de iniciação à docência, bolsista de supervisão e bolsista de coordenação) de forma generalizada.

Em nosso entendimento, a adoção de ações colaborativas encontra terreno fértil em programas que visem aproximação de polos como universidade-escolas, como um lugar de encontro, onde a articulação das experiências dos sujeitos destes contextos pode gerar vínculos produtivos, promotores de aprendizagem situada e desenvolvimento profissional. Freire (1989) postula esse lugar de encontro como espaço para aprendizagem significativa.

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1989, p. 93).

Nas palavras deste estudioso, compreendemos os sentidos de colaboração como ações de valorização e reconhecimento do outro, num conceito de alteridade, (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), segundo o qual o sujeito toma consciência de si mesmo a partir da consciência que possui do outro, em uma relação dialética, em uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina; ou seja, na colaboração questionam-se as hierarquias, a fim de se romper com os distanciamentos e produzir conhecimento localmente significativo.

Na área de formação de professores de língua inglesa, nos anos 1990, vivenciamos a chamada “virada sociocultural”, discutida por Johnson (2006), quando vimos florescer estudos que buscam lançar luz sobre os modos como professores aprendem, em colaboração uns com os outros. Nesse sentido, consideramos que, pensar a formação de professores por meio da aproximação de elementos como universidade-escola, teoria-prática, professores/alunos das licenciaturas-professores da Educação básica, os quais são tradicionalmente concebidos de forma fragmentada, exige que todo o processo seja ressignificado, sendo necessário repensarmos os modos como o conhecimento é produzido.

Uma vez que nosso objetivo neste trabalho é discutir a colaboração na formação de professores, faz-se necessário também definir o que seria aprendizagem nesse contexto de colaboração.

Dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a aprendizagem é definida como prática social dinâmica, em constante devir, situada em contextos próprios, mediada por artefatos – dentre os quais destaca-se, principalmente, a linguagem – e distribuída entre os participantes. Isso quer dizer que o desenvolvimento do indivíduo forja-se no interior de suas comunidades, a partir da vida social e nos sentidos que os grupos culturais fazem por meio da linguagem. Em nosso entendimento, então, a aprendizagem é considerada como processo cola-

borativo de (re)significação da identidade do professor, de suas práticas socio-pedagógicas, e dos discursos que circulam nessa esfera.

Partindo desses princípios, diferentes leituras podem ser feitas e uma gama de estudos tem sido desenvolvida. Szundi (2009) discorre sobre um trabalho realizado especificamente no âmbito da formação continuada: trabalhando com um grupo de professores de uma escola de idiomas, a autora analisa uma intervenção realizada com o intuito de criar possibilidades para a construção de significados “[...] sobre a prática em colaboração com um pesquisador externo” (SZUNDI, 2009, p. 87).

Já o estudo de Roth e Tobin (2002) aborda as possibilidades de intervenção nas práticas de preparação e de implementação de aulas em um programa de formação de professores de Ciências. Após uma análise inicial, os pesquisadores propõem um modelo inovador de estágio, o Co-ensino e o Diálogo Colaborativo. Neste modelo, estagiários, supervisores de estágio e professores colaboradores das escolas planejam, lecionam e realizam discussões colaborativamente. O objetivo dos autores é enfatizar o ensino colaborativo, a fim de propor e implementar transformações inovadoras dentro dos processos formativos que ocorrem nas parcerias entre universidade-escola.

Mateus (2005), em seus estudos, discorre acerca da aprendizagem colaborativa em um contexto de formação de professores de inglês. A autora propõe um modelo de formação denominado Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores (ATACIP), o qual se assemelha muito à proposta de Roth e Tobin (2002). Na ATACIP, um grupo formado por professores em fases profissionais distintos – professores novatos, professoras colaboradoras e a professora formadora – interagem em dois diferentes momentos: nos grupos de estudos, em que estes professores podem discutir aspectos relativos ao planejamento de aulas, bem como questões teóricas relativas a estes processos; e no Ensino Colaborativo, em que os professores implementam, colaborativamente na sala de aula da Educação Básica, as questões discutidas nos grupos de estudos.

Importante destacar, aqui, que nosso subprojeto PIBID relacionava-se diretamente a esta proposta de Mateus (2005), desenvolvendo atividades sob uma concepção de formação de professores que se baseia em práticas pautadas no trabalho conjunto. Não somente isso, no entendimento de que a colaboração entre os sujeitos deve visar à transformação, ao proporcionar possibilidades de uma proposta de intervenção situada nos espaços escolares e, portanto, a partir deles (MATEUS et al., 2011).

Desta forma, trabalhar sob a perspectiva da colaboração no PIBID nos permitiu atuar em duas vertentes:

- 1) Planejamento, execução e avaliação conjunta de nossas atividades de sala de aula e leituras e discussões teóricas, através de nossos encontros semanais, leia-se “espaços colaborativos” (MATEUS et al., 2011).
- 2) E na inovação curricular, a partir de atividades localmente significativas, desenvolvidas dentro das salas de aula da Educação Básica, por meio do ensino colaborativo, tanto para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para os alunos da Educação Básica.

Isso porque tomamos o entendimento de que a colaboração como metodologia está em consonância com a proposta apresentada no decreto de criação do PIBID, ao proporcionar aos futuros professores “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2010), incentivando as escolas públicas da Educação Básica a se tornarem protagonistas dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

Nesse sentido, desenhamos um quadro de princípios norteadores da colaboração, baseado no estudo de Mateus e colaboradores (2011), em que as autoras apontam que as iniciativas de atividades pautadas na colaboração têm, na sua essência, determinadas características comuns, norteadas por alguns princípios descritos no Quadro 2.

Análise das ações de acordo com alguns princípios

Os dados aqui apresentados como excertos fazem parte do acervo de registros em áudio dos nossos encontros semanais que eram, depois, transcritos pelos IDs. A coleta destes dados visava auxiliar na formação inicial e contínua dos professores de língua inglesa por meio de análises das possibilidades de aprendizagem manifestadas discursivamente.

No presente estudo, buscamos identificar, em alguns excertos, as presença da colaboração em nossas ações, de acordo com os princípios dispostos no Quadro 2, acima descrito. Para a análise dos dados utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme descrita por Bardin (1977), por tratar-se de um método que permite uma pré-categorização dos dados a serem analisados de acordo com aquilo que se espera procurar. Os temas, para as categorias de análise, foram selecionados de acordo com suas recorrências, de forma a responder aos princípios norteadores da colaboração, sinalizados no Quadro 2.

Desta forma, apresentamos a seguir quatro excertos que ilustram, a nosso ver, alguns dos princípios da colaboração mencionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios norteadores da colaboração, de acordo com Mateus e colaboradores (2011)

PRINCÍPIOS	PREMISSAS
Participantes envolvidos em ações de negociação contínua (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; MCLAREN; GIROUX, 2000; MAGALHÃES, 2010),	Para que haja colaboração entre sujeitos, é necessário negociar, alguém tem que ceder, proporcionar a cada um buscar seus espaços para uma aula.
Questionamentos sobre desigualdades sociais e culturais em que os sujeitos se inserem (PENNYCOOK, 1994).	Formar professores nas próprias comunidades – no contexto da escola, das desigualdades em que o aluno está inserido.
Desenvolvimento de ações com vistas à transformação desses contextos (BREDO; FEINBERG, 1982; COLE; KNOWLES, 1993; PENNYCOOK, 1994; FULLAN; HARGREAVES, 2000),	Conhecimento localmente significativo: Trazer temas do contexto dos alunos, produzir material de acordo com a realidade/ contexto dos alunos.
Quebra do monopólio na produção dos conhecimentos (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; AUERBACH, 1994; PENNYCOOK, 1994; MATTOS, 1995).	Romper velhos paradigmas de que a universidade produz conhecimento e a Escola de Educação Básica consome. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento.
Práticas colaborativas mediadas pelo desejo, mutualidade, complementariedade, confiança, humildade, paixão, diferença, conflito (MATEUS; EL KADRI; GAFURI, 2011).	Colaboração é uma prática deliberada. Ela não vai brotar do nada. As pessoas têm que estar comprometidas e dispostas. Precisa haver intencionalidade: Eu quero trabalhar em colaboração!

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Participantes envolvidos em ações de negociação contínua

Identificamos no encontro de 12 de novembro de 2012, em uma reunião de preparação de aulas, momentos em que os pibidianos mostravam-se engajados na negociação de suas ações, conforme demonstra o excerto a seguir.

Planejamento de aula 12 de novembro de 2012
Daniele: English Music Festival. A gente tá tentando escolher o nome do evento, pra poder chamar atenção, como evento mesmo...
Vanusa: English Music festival? Bom, Eu tava conversando com o pessoal o seguinte: que antes de uma apresentação de cada equipe, entraria uma pessoa ou duas e faria

uma comunicação oral de três minutos, no máximo, porque aí o aluno vai falar, nesse próximo vídeo vocês vão ver...

Luciana: A própria equipe?

Vanusa: É, da mesma equipe, essa é fulana de tal, essa é a banda de uma pessoa assim...

Luciana: Ou então, uma sugestão, eles vão te entregar o trabalho escrito tá!? O trabalho escrito vai ser sobre a banda.

Vanusa: A quantidade pontos vai ser 3 pontos mesmo?

Luciana: Você que sabe! O que é que vocês acham? Porque quem poderia ler isso era o cerimonialista, porque vai ter uma pessoa que vai tá lá apresentando todas as bandas, chamando para vir ao palco, essa pessoa podia pegar o trabalho escrito e ler, o vídeo que vocês vão ler agora é da banda tal, sobre isso, isso, isso, foi feita em tal época como protesto a tal coisa, entende? Eles vão ler o trabalho escrito lá.

Vanusa: Eu acho que quatro pontos.

Luciana: Quatro pontos de quantitativo, daí discute com eles na sala de aula pra ver o quê que eles acham.

Mônica: Mas se for o caso só pra falar, porque no caso o texto pode ser pequenininho, da banda e tal.

Luciana: Se for só três minutos dá tempo deles lerem o trabalho em três minutos.

Vanusa: Olha... teve uma vez que eu fiz um trabalho assim, um projeto grande na escola, mas de cada sala saiu um grupo para coordenar a divulgação do trabalho e ficou também...

Na reunião de planejamento deste dia, a equipe estava organizando os critérios avaliativos para as atividades a serem desenvolvidas em uma apresentação da turma do 2º ano do Ensino Médio. Os alunos deveriam elaborar um vídeo clipe de uma música em língua inglesa, trabalhar a letra com os demais colegas, bem como apresentar informações sobre o artista em questão. Neste excerto, percebemos como os pibidianos estão elencando possibilidades de avaliar tais atividades e até como nomear esta tarefa.

Primeiramente, podemos perceber como a distribuição de turnos de fala ocorre, de modo que tanto a coordenadora (Luciana), quanto a supervisora (Vanusa), como as IDs (Daniele e Mônica), estão engajadas na atividade, o que pode evidenciar a colaboração neste momento de negociação. Cada uma das participantes tem a possibilidade de se manifestar em busca do objetivo comum de elaborar direcionamentos que consideram adequados para seu contexto de atuação. Como todas participam desde o momento de preparação até à etapa de realização das aulas na escola, todas elas manifestam em suas falas autonomia para defender qual proposta seria mais efetiva. A frequente presença de questionamentos e expressões tais como “eu acho” e “se” demonstram que as participantes estão abertas à negociação, de modo a buscar consenso entre as partes.

Questionamentos sobre desigualdades sociais e culturais em que os sujeitos se inserem

No excerto a seguir, da reunião do dia 13 de agosto de 2013, as coordenadoras e a supervisora Vanusa falam sobre o uso das tecnologias na sala de aula de inglês.

Reunião de 13 de agosto de 2012

Vanusa: (...) Agora, eu particularmente eu já me desiludi nesse negócio de tentar levar retroprojetor, projetor e data show que eu nunca mexi mesmo, mas pelo menos a televisão e o DVD eu ainda mexia...

Luciana: assim ôh Vanusa, o PIBID tem que acrescentar, se ele não servir pra acrescentar não tem porque o PIBID tá lá. Então por exemplo se for eu mexer no data show talvez numa oportunidade pra gente juntos aprender a mexer no data show, pra levar o data show, não que a gente não vá trabalhar a ementa, não é isso que eu tô querendo dizer. Eu quero dizer que a gente tem que trabalhar os conteúdos, mais a gente tem que explorar formas alternativas, formas diferentes. Porque se nós estamos vendo, se tá gritante a realidade aos nossos olhos, que a aula não está sendo atrativa, que os alunos não estão se envolvendo, que eles não estão gostando da aula, a gente tem por obrigação buscar melhorar, porque o aluno... se não tiver aluno, não tem que ter professor. Então a gente tem que fazer alguma coisa, é isso que eu quero dizer. O PIBID tem, nós temos o compromisso de fazer diferente, porque se não, não tem porque o PIBID tá lá com você se for pra continuar trabalhando como você trabalha sozinha, a Shirley continuar trabalhando como se ela estivesse sozinha, a gente já fala da questão do ensino colaborativo que nós somos um número maior de pessoas trabalhando juntas que a gente acredita que essa coletividade, esse trabalhar junto ele implica em ações diferentes, então não tem porque a gente para o PIBID aqui, para o PIBID hoje porque a gente tá vendo que nós não estamos, não tá dando certo aquilo que a gente idealizou. Se não for pra gente fazer algo diferente, não é o que a gente idealizou.

(...)

Taisa: [...] a aula vai super divertida, não é isso, mais eu acho que a questão é que aquilo faça sentido para o aluno. Eu acho, penso que você tá explicando uma atividade que não faz sentido pra você, ou seja, você não se envolve, você só está de corpo presente. Então eu acho que a questão é essa, alguma coisa de significativo ou não e essa questão da tecnologia, eu lembro que você mesma a gente falando sobre coisas que a gente poderia melhorar, duas coisas que me saltaram aos olhos, aos ouvidos foi isso ai que Val falou... “ah eu quero saber se eu tô fazendo diferença na realidade dos alunos da escola” e que você apontou que eu acho que deveria inserir mais a tecnologia nessas aulas porque os alunos... ele tem... por isso, isso eu e a Luciana não colocou no nosso projeto de PIBID, usar tecnologias na sala de aula, mas é uma coisa que a gente pode rever, né? Então se é uma coisa que normalmente a gente sentiu, né... e que o aluno de... o aluno não... professora coloca tecnologia na sala de aula, mais a gente consegue entender que pode ser uma alternativa de suprir isso que não tava indo tão bem, né?

Em sua fala, a supervisora, Vanusa, se declara desiludida com o uso de ferramentas tecnológicas na sala de aula, com as quais parece não ter muita afinidade. A coordenadora, Luciana, apoia a ideia de se trabalhar com estes recursos, sendo que parece que os alunos não estão se engajando nas aulas como o esperado, e que o PIBID insere-se nos contextos escolares buscando não apenas questionar a realidade da qual faz parte, mas, principalmente, tem o “compromisso de fazer diferente”. A coordenadora, Taisa, aponta que trabalhar com as tecnologias não estava previsto no subprojeto elaborado, mas considerando as demandas colocadas pelos alunos, que se interessam muito mais por recursos multimídia do que pelo próprio livro didático, seria interessante utilizar estes recursos. Destacando a fala da (ID) Val, a coordenadora indica que as práticas atuais da equipe podem não estar sendo satisfatórias na sala de aula da Educação Básica, uma vez que Val questiona se está de fato contribuindo para aprendizagem dos alunos naquele contexto.

Neste excerto, evidenciamos a relevância destes momentos de discussão para que os objetivos e as ações do subprojeto sejam revistos, em busca da criação de possibilidades de reconhecimento dos desafios impostos ao grupo, a fim de questioná-los e assim ressignificá-los.

Desenvolvimento de ações com vistas à transformação desses contextos

Na reunião de planejamento de aula, de 19 de março de 2013, a equipe está discutindo sobre quais atividades poderiam desenvolver com a turma na “Feira Cultural”.

Planejamento de aula 19 de março de 2013

Shirley: Vai acontecer a feira cultural, eu não sei se é no primeiro semestre ou no segundo, que nessa feira cultural dá pra gente fazer essa...

Taisa: Isso.

Liliana: Eles poderiam produzir revistas, tipo assim, nesse tipo aqui.

Taisa: No total, é, acho que seria interessante se cada um produzisse um sobre uma região e a gente juntasse numa revistinha.

Luciana: Olha, esse livro do 2º ano, os temas deles estão muito interessantes e da última unidade é sobre *Brazilian Indians*. A gente sabe que nessa região a gente tem muitos índios, pataxós, etc. e tal. Do 2º, do 1º não dei olhada, mas os temas têm: vozes da África, que eu acho que está tentando contemplar essa questão da cultura afro, que vai falar um pouco sobre as palavras relacionadas à cultura afro. Tem também essa questão dos índios brasileiros, podemos falar dos índios da nossa região...

Podemos evidenciar que, pela busca de temas que se relacionem com os aspectos sócio-histórico-culturais do contexto em que estão inseridos, as pibidianas criam possibilidades para direcionar as aulas de língua inglesa, para além de um aprimoramento linguístico numa abordagem tradicional. Partindo da

apresentação da demanda da escola pela supervisora Shirley, a ID Liliana sugere que os próprios alunos sejam autores de suas revistas, sendo apoiada pela coordenadora Taisa. A coordenadora, Luciana, enfatiza, em sua fala, a preocupação que estas revistas possam contemplar a Feira Cultural, tratando da temática das comunidades indígenas e afro, as quais caracterizam fortemente a região do extremo sul da Bahia. Ao evidenciar suas intenções, as professoras demonstram como podem atuar em seu contexto, por meio das aulas de língua inglesa, situando discussões relevantes para aquela comunidade.

Tal preocupação pode evocar a relevância da produção de material didático pelas próprias professoras, uma vez que algumas coleções de livros didáticos podem direcionar suas atividades a partir de realidade homogeneizantes, que muitas vezes não representam os alunos das diferentes comunidades escolares brasileiras.

Quebra do monopólio na produção dos conhecimentos

No excerto da reunião, de 8 de outubro de 2012, as bolsistas ID relatam como foi a experiência de apresentar suas pesquisas sobre o subprojeto PIBID em um evento acadêmico da UNEB.

Reunião de 08 de outubro de 2012

Neidiane: Se fossem as pessoas que já participam do PIBID eu já ficaria mais calma, mas como é gente de fora eu já fiquei mais nervosa. Mas aí a gente apresentou o trabalho. Ela elogiou muito a proposta do blog, achou muito interessante, fez perguntas depois.

Taísa: Vocês sabiam responder?

Neidiane: Respondemos. Estávamos prontas...

Neidiane: Para os outros integrantes. Ela achou interessante que o blog é direcionado pra gente mesmo relatar nossa experiência, pra gente relatar nossa experiência na sala de aula. Porque tinha um outro grupo que tinha aberto pros alunos e que geralmente eles demonstram uma coisa e o aluno tem um outro olhar, então acaba as vezes distorcendo e diminuindo o professor e eu achei interessante.

Liliana: E o legal é que às vezes tem uma pessoa de fora, que não tem nada a ver, que a gente percebe se deu resultado. Porque a pessoa tá assistindo e quando interage e pergunta, porque se a gente apresenta só pra gente aqui, a gente já tá sabendo o que a gente tá falando e quando as meninas de biologia que estavam lá na mesa mesmo, parecia que elas estavam entendendo, elas ficavam balançando a cabeça. Igual quando elas apresentaram sobre a ludicidade. Muito bacana o que elas fizeram. Então é legal essa interação de não ter gente só da nossa área porque aí a gente vê o resultado do que a gente fez.

Valdelice: A gente ficou correndo do pessoal, que nem doida, só que depois a gente teve que apresentar pra umas 25 pessoas que estavam presentes, que a gente nem conhecia e depois foi gratificante porque as pessoas todas queriam saber do blog, como

era. Eu não esperava, eu realmente não esperava as pessoas fazendo perguntas. Fizem um monte de pergunta. E Édna também, eu gostei porque ela já tem esse olhar PIBID também, porque ela é coordenadora né, do PIBID? E aí ela elogiou o nosso trabalho, gostou do nosso trabalho. As dúvidas que ela tinha a gente tentou sanar, né, Neide? Ela falou que gostou né? (...)

Nas falas de Neidiane e Valdelice podemos evidenciar a insegurança que inicialmente acometeu as IDs, diante da presença de um público variado na sala em que foram apresentar suas comunicações orais. Em seguida, a ID Liliana enfatiza o valor da troca de suas experiências com os demais participantes do evento, destacando, assim, como suas vivências constituem-se como a própria construção do conhecimento, numa via de mão dupla, no modo como aprendem ao se engajar no PIBID e na maneira como compartilham este processo com os outros. A ID Valdelice destaca a importância deste momento devido ao interesse dos demais participantes do evento em saber sobre seu trabalho.

Ou seja, é a partir da troca com o outro, numa relação de alteridade, que este conhecimento está sendo construído, superando a visão de aprendizado pela transmissão do conhecimento. Aqui as IDs relatam como constituem-se como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, apontando para a importância da pesquisa no processo de formação de professores, bem como a relevância da relação teoria-prática, nessa trajetória formativa.

Práticas mediadas pelo desejo, mutualidade, complementariedade, confiança, humildade, paixão, diferença, conflito

Na reunião de planejamento de aula, do dia 8 de abril de 2013, a supervisora, Vanusa, relata sobre um questionário que passou para as turmas em que leciona, de modo a possibilitar um melhor conhecimento acerca dos alunos com que iria trabalhar naquele ano letivo.

Planejamento de aula 08 de abril de 2013

Vanusa: Oh, Luciana!? Durante é... eu mandei essas perguntas aqui, eu digitalizei e mandei pra todo mundo. É... quando a gente, quando a gente, quando a gente faz um trabalho assim, né, em grupo, a gente faz de tudo pra poder contemplar as opiniões de todo mundo, ouvir e dar rumos a essas opiniões. Mas na outra escola, que eu trabalho sozinha, eu dei isso aqui pra eles fazerem por escrito... achei necessário eu passar aquilo pra eles escreverem no caderno... Se o grupo, se o grupo achar interessante daria não só pra colocar parte dessas perguntas pra eles responderem como daria, também, pra incluir perguntas do outro questionário que eu fiz para os meus alunos da noite. Se o grupo achasse bom de fazer.

Ao relatar o modo como elaborou o questionário, a supervisora, Vanusa, demonstra a sua preocupação com a complexidade de se trabalhar em uma pers-

pectiva de colaboração entre professores. Em sua fala, contrapõe o que faz sozinha na escola em que não atua com PIBID e o trabalho que pode ser feito com a equipe do subprojeto. Destacamos a seleção de palavras da supervisora, a qual não pretende impor sua proposta. Sabendo da diversidade do grupo com que trabalha no subprojeto, ela expõe sua sugestão com muita humildade e de modo a abrir possibilidade para que os demais colegas contribuam.

Nesse sentido, destacamos como a colaboração neste contexto favorece a criação coletiva de soluções, mesmo que provisórias, para os desafios impostos pelo cotidiano escolar. Assim, como os pibidianos sentem-se responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, abrem-se caminhos para criação de propostas que contemplem os diferentes modos de se conceber a sala de aula de Educação Básica.

Considerações finais

De acordo com os quadros expostos acima, vislumbramos o ensino colaborativo como metodologia, e o retorno, as respostas das nossas ações, desenvolvidas em colaboração no PIBID, elas não são imediatas, estão em devir, em processo de construção.

Nesse sentido, os resultados, possivelmente, nós veremos mais concretamente daqui a alguns anos; quando esses futuros professores (IDs), estiverem em suas próprias salas de aula. Por enquanto, o que podemos fazer é registrar nossas ações, fazer pesquisas em nossos contextos, partilhar nossas experiências. Apesar de que analisamos aqui apenas dois anos de trabalho, já foi possível visualizarmos alguns frutos, apontando para a construção e reconstrução da identidade desses professores.

Se entendermos que a aprendizagem é relacional, é estar com outro, isso pressupõe que o professor norteie suas práticas a partir do reconhecimento e legitimação da figura do outro. O que tem proporcionado isso é justamente a criação desses espaços híbridos que favorecem o encontro da Universidade com a Escola de Educação Básica. Assim como as ações oportunizadas nos contextos dos subprojetos do PIBID-UNEB.

Pelas análises aqui apresentadas, pode-se afirmar que transformações que ocorrem/ocorreram essencialmente através das/pelas interações de todos os bolsistas entre si, mediadas pelas experiências propiciadas no subprojeto, tem influenciado na construção da identidade profissional destes sujeitos, que por meio da colaboração estão fazendo a diferença na comunidade local.

Além do mais, as diversas representações presentes nos excertos aqui analisados revelam que os participantes do subprojeto PIBID já demonstram uma percepção de que maneiras as forças sociais e institucionais, como a relação universidade-escola, bem com a sala de aula, influenciam no seu modo de pensar e de agir, constituintes de suas identidades.

Porém, embora o subprojeto PIBID de língua inglesa “Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira” tenha buscado trabalhar sob os princípios da colaboração, para romper com velhos paradigmas de produção e consumo de conhecimento - assim como as hierarquias nesse processo – reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer para aproximar a Universidade da realidade das Escolas Públicas.

Referências

AUDI, L. C. C.; PASSONI, T. P. O PIBID como instrumento para a (re)significação de identidades de professores. In: II SIMPÓSIO BAIANO DAS LICENCIATURAS: política de formação de professores para a educação básica. Salvador: Eduneb, 2012. v. 1, p. 54-54.

AUDI, L. C. C. et al. PIBID de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente. In: MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 3, p. 79-104.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers’ professional identity. **Teaching and teacher education**, Oxford, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.273, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, n. 120, p. 4-5. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

EL KADRI, M. R. S.; PASSONI, T. P. Refletindo sobre avaliação em práticas de formação colaborativas: duas experiências no programa Pibid. In: MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. **Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 3, p. 201-230.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **Revista Multidisciplinar – FAP Episteme**, Parnaíba, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2009.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n.1, p. 235-257, March 2006.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. F.; PICONI, L. B. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, L. C. (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009. p. 133-152.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 363-386, jun. 2011.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores**: rupturas e continuidades. Londrina, PR: EDUEL, 2009. 212 p.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PASSONI, T. P. et al. Subprojeto PIBID de língua inglesa da UNEB/campus X: expectativas e possibilidades na formação de professores. In: MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 3, p. 131-153.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-29, 2005/2006.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

SZUNDY, P.T.C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Adriano Eysen Rego

Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2000), especialização em Estudos Literários pela Universidade Estadual da Bahia (2001), é Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS, Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), poeta, crítico literário, professor Assistente de Literatura Portuguesa e Brasileira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XXII - Euclides da Cunha e membro efetivo do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e do Instituto Geográfico de Lisboa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa e Brasileira, e pesquisas em cultura popular. Foi, de 2009 a 2011, coordenador do Curso de Pós-graduação, *stricto sensu*, em Estudos Literários e Linguística Aplicada ao Ensino. Foi bolsista da CAPES (2012), para realizar estágio de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa. Cumpre sublinhar que o pesquisador fez parte do Grupo de Estudos de Poesia da Modernidade (GEPOM), ligado ao Programa de Pós-graduação da PUC-Minas. Atualmente, é coordenador no Núcleo de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus XXII), membro do Grupo de Estudos em Literatura Baiana, da Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV - Conceição do Coité - BA e compõe o grupo de coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID - CAPES/UNEB).

Ana Lúcia Gomes da Silva

Possui graduação em Licenciatura Curta em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1991), graduação em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1995), especialista em leitura: teoria e prática pela UESB, (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Professor/a adjunto da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Metodologia da Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e produção textual, formação continuada docente, formação de professores, incluindo a formação de educadores para atuarem na educação de jovens e adultos, educação e gênero, metodologia e prática de pesquisa e educação a distância EAD. Atua em programas de pós-graduação com as disciplinas: Psicolinguística, Análise do Discurso e Metodologia e Prática de Pesquisa, atuando também como orientadora de pesquisas com temas na área de leitura, escrita, formação de professores, educação e gênero, bem como no ensino a distância - EAD. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e

Discursos (DIFEBA), da Universidade do Estado da Bahia- UNEB e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO/UNEB. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED no Mestrado profissional em Educação e Diversidade- MPED da UNEB/Jacobina e como vice coordenadora do referido curso. Coordenou o Sistema de Bibliotecas da UNEB (SISB/UNEB) de março de 2010 a março de 2011. Atuou como Diretora da Educação Básica do Estado da Bahia - DIREC/SUDEB- SEC de 1º de abril de 2011 a 15 de janeiro 2015. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID UNEB/CAPES.

Abgail Silva Chagas Magalhaes

Graduanda do Curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV/Jacobina.

Alexandra Valéria Flora Gama

Possui graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - 1997. Graduação em Estudos Sociais - UNEB - 1992. Professor do Ensino de 1º Grau da 1ª a 4ª Série. IEAT - 1989. Atualmente é professor Padrão E Nível III do Instituto de Educação Anísio Teixeira - IEAT. Especialista em Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação a Distância - 2005 - UNEB - CAMPUS I. Especialização em História Social: Brasil - 2001. UESB - Vitória da Conquista. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente no seguinte tema: História e Educação. Membro da Comissão Curso Normal - SEC/BA. Supervisora Municipal do AVALIE (Avaliação Externa do Ensino Médio) DIREC- 24. Bolsista de Supervisão Docente do subprojeto " O Cotidiano do Ensino Médio e a Formação Inicial do Professor de História: vivenciando as dinâmicas do Ensino de História espaço - tempo escolar " do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. (PIBID - CAPES/ UNEB) sob a coordenação da Professora Mestre Luciana Oliveira Correia (UNEB - CAMPUS/ VI).

Bárbara Cristina Tavares Moreira

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (1985), graduação em Bacharelado em Química pela Universidade Federal da Bahia (1988), Mestrado em Química pela Universidade Federal da Bahia (1992) e Doutorado em Química pela Universidade Federal da Bahia (1999). Fez o curso de Formação para Perito Criminalístico na Academia de Polícia do Estado da Bahia (ACADEPOL) e atualmente exerce as funções inerentes ao cargo de Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia e Perita Criminal - Laboratório Central de Polícia Técnica - Departamento de Polícia

Técnica. Tem experiência na área de Química analítica e Educação Química, com ênfase em ensino de química e análises forenses atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, materiais didáticos, experimentação, toxicologia forense e desenvolvimento de metodologias analíticas. Desenvolve trabalhos nos campos de ensino, pesquisa e extensão para divulgação e aprimoramento do ensino de Química e áreas correlatas.

Benedita Fidiel Gomes da Silva

Graduada em Pedagogia, Habilitação em Educação Infantil, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH-III. Foi monitora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada – NEPEC-SAB, bem como do Projeto Reflexão dos Referenciais Teórico-Práticos da Educação Contextualizada – UNEB/DCH-III. Atuou como Bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID/UNEB na Escola Rural de Massaroca – ERUM. Atualmente é secretária escolar efetiva na Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA.

Camila de Souza Figueiredo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus I – Salvador. Atua como Coordenadora Institucional do PIBID/CAPES. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF/UNEB).

Camila Heveline Santos da Fonseca

Possui graduação em Letras - UNEB Campus IV - Departamento de Ciências Humanas (2003). Tem especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSO (2005) e Mídias na Educação pela UESB (2003). É servidora da Secretaria da Educação da Bahia atuando no CEEP - Professora Felicidade de Jesus Magalhães e no Colégio Estadual Normal Arnaldo de Oliveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura visual, novas aprendizagens e leitura. Atualmente é mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus IV), integrando a linha de pesquisa Formação, Linguagens e Identidade.

Carmen Silvia da Silva Sá

Bacharel em Química com Atribuições Tecnológicas pela Universidade de São Paulo (1977), mestre em Química pela Universidade Federal da Bahia (1989) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2012). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia e tem ensinado principalmente Química Inorgânica e Estágio Supervisionado em curso de Licenciatura em Química. Tem desenvolvido investigações na área de Ensino de Química, Formação de professores, Currículo e Avaliação.

Daniela Santos Silva

Graduada em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I. Ex-bolsista de Iniciação à Docência no PIBID-UNEB. Cursando Pós-Graduação em Psicopedagogia, na Universidade de Pernambuco – UPE. Cursando Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental e Sustentabilidade nos Territórios Semiáridos, no Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF-SERTÃO.

Daiara Nascimento Almeida

Graduada (licenciada) em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus II, (2012).

Elizeu Clementino de Souza

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D - CA ED/CNPq. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1989), Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Católica do Salvador (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1995), Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004), Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012). Atualmente é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (2008-2010/2010-2012), foi Secretário Geral da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2011/2013) e Diretor Financeiro da ANPEd (2013/2015). Sócio e pesquisador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, sócio e membro do Conselho de Administração da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação - ASIHVIF/RBE, membro e sócio fundador do Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica (CIRBE) e da Associação Internacional Le Sujet dans la Cité (Paris-França). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (2008-2014) e atualmente é Tesoureiro (2014-2016). Tem experiência na área de

Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação.

Fabrizio Oliveira da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (1998) pela mesma universidade, Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2003) e Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2009). Atualmente é professor auxiliar da UNEB, lotado no campus XVI em Irecê, lecionando Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica. Coordena o PIBID - Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior (graduação e pós-graduação), atuando como professor nos seguintes temas: formação do educador, identidade docente, linguagem, leitura e produção textual, ensino de língua portuguesa, pesquisa em educação e seminário interdisciplinar de pesquisa. Atualmente é aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC - UNEB.

Gleisse Daniella Menezes Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

Gracielia Novaes da Penha

Possui graduação em Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo IBPEX (2008). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Vasco da gama (2013). É funcionária da Secretaria de Educação da Bahia/SEC, atuando como professora de Língua Inglesa no Colégio Estadual de Quixabeira.. É Professora Auxiliar pela UNEB - Campus IV/Jacobina-BA no curso de Letras/Inglês atuando, principalmente, nas áreas de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. É membro do Diretório do Grupo de Pesquisa do Brasil, pertencendo ao Núcleo de Cultura Visual e Educação vinculado à UNEB/Campus IV, pertencente à linha de pesquisa Cultura Visual, Educação e Processos Tecnológicos. Faz parte da Comissão de CULTURA UNEB; do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Esta-

dual de Feira de Santana (UEFS), inserida na linha de pesquisa, Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Possui Graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1997), Especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999), Mestrado em Educação pela Universidade do Quebec (2002), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). É Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação - Campus I. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Líder do DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, identidade, discurso, formação de professores, histórias de vida, ensino da língua portuguesa, educação do campo, diversidade, pesquisa (auto)biográfica.

Julmara Carla Azevedo Ramos de Carvalho

Possui graduação em licenciatura plena em História pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI. Professora da Rede Estadual e Municipal de Educação em Caetitê/BA. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. É especialista em Filosofia Contemporânea, Gestão do Trabalho Pedagógico e Metodologia do Ensino de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e em Práticas Docentes Interdisciplinares. Coordenadora do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno (Projeto de Dependência). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na condição de Supervisora do subprojeto “O Cotidiano do Ensino médio e a formação inicial do professor de História: vivenciando as dinâmicas do ensino de História espaço-tempo escolar” do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES/UNEB).

Juliana Lima de Assis

Graduação em Pedagogia - UNEB Campus XVI (2014). Foi Bolsista de ID (Iniciação à Docência) no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com o desenvolvimento do sub projeto: Acompanhamento pedagógico das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental de Irecê-Bahia - intervenções e aprendizagens da leitura e escrita na Escola Municipal São Pedro, no período de Agosto de 2012 a Dezembro de 2013. Pesquisou sobre a Inclusão,

investigando quais concepções e estratégias pedagógicas estão presentes no processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down de uma Escola Pública do município de Irecê-BA.

Luciana Cristina da Costa Audi

Doutoranda na área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, mestre em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação, pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras, com habilitação em inglês e português, especialista em Língua Inglesa pela mesma universidade. Possui experiência no ensino de inglês para 5^a a 8^a séries e Ensino Médio. Possui experiência também na educação infantil, tendo trabalhado como coordenadora CBA no ano de 2007, e na educação de jovens e adultos (EJA), atuando como coordenadora de exames no ano de 2008 no CEEBJA/UEL. Foi bolsista CAPES no período de julho/2009 a maio/2010. Atualmente é Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia / UNEB - campus X, onde coordenou um subprojeto de Língua Inglesa no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Tem interesse na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação inicial e continuada de professores, Identidade e Ensino colaborativo. Seu foco de pesquisa está na Formação de Professores de Língua Inglesa.

Luciana Oliveira Correia

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Tem experiência na área de História com ênfase em Didática da História, Formação de professores de História, História da Educação. Professora do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia trabalhando com componentes curriculares dos eixos Estágio Supervisionado em História e Laboratório de Ensino de História. Coordena o projeto Leituras sobre/co Ciências Humanas: literacia e consciência histórica e geográfica como princípios de ensino-aprendizagem. Atualmente cursa o Doutorado " Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas; na Universidad de Alcalá em Espanha, na linha Teoría e Historia de la Educación;.

Káthia Marise Borges Sales

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1989), Mestre na área de Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC, com

sede na FAGED/UFBA (2013). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com vínculo efetivo desde fevereiro/1996, tendo já desempenhado variadas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como de gestão universitária nesta Universidade, atualmente assume a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação. Professora credenciada do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação - GESTEC/UNEB, desde fev./2014. Tem experiência na área de Educação como docente, coordenadora, consultora, avaliadora e gestora em diversas instituições, tendo atuado no ensino público municipal e estadual, e desempenhado várias funções técnico-pedagógicas na Educação Básica, antes do ingresso na Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Como pesquisadora seus temas de interesse são: Formação de Professores, Gestão Universitária, Educação a Distância, Difusão do Conhecimento e Cognição.

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1991) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996). É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência em consultoria Educacional, com ênfase em Educação e Trabalho, atuando principalmente com os seguintes temas: Pedagogia Universitária, Trabalho Docente, didática e oficinas pedagógicas. Estuda a tríade Educação/Juventudes/Trabalho. Tem experiência em Projetos Sociais e Orientação Educacional. Membro do GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral, inscrito no CNPQ. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB - Campus I. help26@uol.com.br

Martha Benevides da Costa

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2004), especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (2005), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2014). Atualmente, é professora da Universidade do Estado da Bahia-Campus II, lotada no Departamento de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no campo da prática pedagógica e do currículo.

Miriam Barreto de Almeida Passos

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2007), revalidado pela UFBA (em 2010). Pós-graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela ULHT (2006). Pós-graduada em Supervisão Escolar pela UEFS (2000). Graduação em Letras (Plena) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1984). Professora concu-

sada da UNEB - Universidade do Estado da Bahia (2010). Membro do Conselho Departamental da UNEB Campus XXII (2010 a 2014). Membro do grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). Atua como colaboradora no grupo de pesquisa NeiHD - Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais do Departamento de Letras e Artes da UEFS (cadastrado no CNPQ) que tem como um dos objetivos fortalecer a pesquisa na área de humanidades digitais UEFS/UNEB. Coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UNEB - CAPES no DCHT - Campus XXII (2012-2014). Atuou na Gerência de Gestão de Currículos Acadêmicos - GGCA (março de 2015 a dezembro de 2015). Em 29/01/2016 passou a atuar no Campus XI - UNEB/Serrinha, conforme D.O. 21.866. Participou do grupo de coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES/UNEB de março de 2015 a maio de 2016). Recebeu Diploma de Mérito como reconhecimento pelos trabalhos acadêmicos na Faculdade AGES. Em abril de 2016, recebeu prêmio acadêmico, do Conselho Superior do Centro Universitário AGES, em reconhecimento às contribuições para o projeto de Ensino Superior e desenvolvimento de municípios do Nordeste. No ensino e na pesquisa dedica-se aos temas na área de formação, linguagens e narrativas (auto) biográficas. Tem experiência comprovada na área de Letras e formação docente, atuando nos seguintes temas: leitura, produção textual, formação, estágio supervisionado, prática pedagógica, SIP e TCC.

Nadir de Souza Ledo Aguiar

Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Possui Especialização em História do Brasil (PUC-MG), especialização em História e Cultura Afro-brasileira (Instituto Pró Saber), pós-graduanda em Metodologia de Ensino para Educação Profissional (UNEB). É Professora de História da Rede Estadual e Municipal de Ensino há 15 anos. Atualmente é Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na condição de Supervisora do sub-projeto: O Cotidiano do Ensino médio e a formação inicial do professor de História: vivenciando as dinâmicas do ensino de História espaço-tempo escolar; do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES/UNEB).

Neyla Carolina dos Santos Marques

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Participou como bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNEB, Campus II, Alagoinhas.

Raquel Bonifácio Duarte

Estudante do 7º semestre de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia UNEB campus XVI Irecê-Ba. Faz parte do PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência) criado em 2007, tendo como objetivo inserir os estudantes dos cursos de Licenciatura da UNEB na cultura organizacional das escolas da Educação Básica do Estado da Bahia. Desenvolve pesquisa sobre ação pedagógica e o processo de alfabetização de crianças disléxicas. Atualmente, também trabalha em uma instituição particular de ensino como professora no Fundamental I.

Renata Rosa Dotto Bellas

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É mestre em Ensino de Química pelo programa de pós-graduação de Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) e doutoranda no mesmo programa de pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem.

Taisa Pinetti Passoni

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, na linha de Formação de Professores de Língua Estrangeira, sob orientação da prof.^a Dr.^a Telma Nunes Gimenez. É mestre pelo mesmo programa, sob orientação da prof.^a Dr.^a Elaine Mateus (sendo bolsista CAPES/DS no período de 10/2009 a 06/2010). Possui especialização em Língua Inglesa (2007) e graduação em Letras Anglo-Vernáculas e respectivas Literaturas pela mesma universidade (2005). Tem interesse na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, teoria da Atividade Sócio - histórico- Cultural, ensino colaborativo, políticas e planejamento linguísticos. Professora assistente do Departamento de Letras - área de Língua Inglesa - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco. Vice-presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR/ Gestão 2016-2017). Atualmente realiza estágio sanduíche na University of Calgary, sendo bolsista do Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP), do Governo do Canadá.

Tatiana do Amaral Varjão

Possui graduação em Química - Bacharelado pela Universidade Federal da Bahia (1982), graduação em Química Licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (1988) e mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana (2008).

Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: química, ensino de química, estágio e formação de professores.

Viviane Rocha Viana

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira Santana (2004); Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente é professora de ensino superior na Universidade do Estado da Bahia-UNEB e na Faculdade Social da Bahia- FSBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade – PPGeduc /UNEB. Coordenadora de área do Subprojeto PIBID - Educação Física / UNEB - Campus II.



Os Organizadores deste livro:
Adriano Eysen Rego
e
MiriamBarreto de Almeida Passos



INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
DIÁLOGOS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
DO PIBID UNEB

Organizado por
Adriano Eysen Rego
e Miriam Barreto de Almeida Passos

