

UNIÃO DA VITÓRIA

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Sandra Salete de Camargo Silva e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA

UNIÃO DA VITÓRIA

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Sandra Salete de Camargo Silva e Márcia Marlene Stentzler



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



Pibid Unespar



CAPES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

REITOR

Antonio Carlos Aleixo

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Mário Cândido de Athayde Junior

COORDENADORA INSTITUCIONAL (PIBID)

Márcia Marlene Stentzler

COORDENADORA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Sandra Salete de Camargo Silva



Pibid Unespar



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Esta publicação recebeu apoio material e financeiro da

Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil

UNIÃO DA VITÓRIA

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Sandra Salete de Camargo Silva e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA
CURITIBA – 2016

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Regina Machado Santos Valiati – Terapeuta Ocupacional e Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da UFPR. Mestre em Administração de Empresas e Recursos Humanos pela Universidad de Extremadura com validação pela UFRN. Especialização em Educação Especial e Método Neuroevolutivo Bobath e aperfeiçoamento em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional.

Maria Cristina Bromberg – Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga voluntária do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Orientação sobre o TDAH - GOTAH. Diretora do Instituto Pamela Kvilekval.

Sady Ivo Pezzy Júnior – Engenheiro pela UFPR. MBA em Gestão e Marketing pela FAE. Mestre

em Educação e Trabalho pela UTFPR. Organização e Gerenciamento na Direção em Vendas (ESADE-OMDV). Marketing Digital (ESADE-MD). Advanced Management Program. Professor de Pós-graduação nas Universidades Positivo, Uninter, ESIC, EBS. Facilitador de Cursos In Company para a Univeb.

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi – Pós-Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação, pela Universidade de Murcia na Espanha. Doutora em Ciências Médicas/Área concentração Neurologia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e graduada, Licenciatura e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná. Professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia, e Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia da UFPR.

156

Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR: União da Vitória / organização de Sandra Salete de Camargo Silva e Márcia Marlene Stentzler – Curitiba: Íthala, 2016. 120p.: il.

Vários colaboradores
ISBN 978-85-5544-039-7

1. Professores – Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. II. Silva, Sandra Salete de Camargo (org.). III. Stentzler, Márcia Marlene (org.).

CDD 370.71 (22.ed)
CDU 371.13

Editora Íthala Ltda.
Rua Aureliano Azevedo da Silveira, 49
Bairro São João
82030-040 – Curitiba – PR
Fone: +55 (41) 3093-5252
Fax: +55 (41) 3093-5257
<http://www.ithala.com.br>
E-mail: editora@ithala.com.br

Capa: Duilio David Scrok
Projeto Gráfico e Diagramação: Duilio David Scrok
Revisão: Vera Lucia Barbosa

abdr 
ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE EDITORES
E DIAGRAMADORES

Respeite o direito autoral

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid permite aos licenciandos aproximarem o resultado da fundamentação teórico-metodológica recebida na universidade à prática no contexto escolas de Educação Básica, enriquecendo os processos de formação de professores. Ressaltamos aqui, que esse Programa, merece aprofundamento, manutenção e ampliação em seus projetos por proporcionar reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva, valorizando as experiências.

Efetivamente, o Pibid resgata o professor e a professora como pesquisadores rumo a uma formação com qualidade, com efetiva produção e divulgação de conhecimentos pela discussão das teorias, métodos e práticas do ensino.

O campus da Unespar, de União da Vitória tem a especificidade de atender cursos de licenciaturas e o Projeto Institucional do Pibid contempla a todas as áreas: Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras Português, Espanhol e Inglês, Matemática, Pedagogia e Química. As atividades do Programa são organizadas em grupos de estudos semanais e atividades práticas em salas de aula da Educação Básica.

Essa coletânea é formada de artigos produzidos pelos coordenadores do PIBID/UNESPAR, Campus de União da Vitória e indica como aporte, o Projeto Institucional e os pressupostos teóricos-metodológicos referendados pelas áreas de conhecimentos, na busca de maior incentivo à docência, resulta de profunda preocupação da práxis docente. Destaca no olhar de cada coordenador possibilidades reais de uma formação docente que proporciona a publicização de experiências pedagógicas que obtiveram sucesso, socializadas com outros professores, visando a valorização do trabalho docente.

Pretendemos agregar qualitativamente na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Com evidentes resultados da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, por meio da participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.

Sandra Salete de Camargo Silva
Coordenadora de Gestão
PIBID/UNESPAR Campus União da Vitória

PREFÁCIO

A coletânea que neste momento se disponibiliza à comunidade acadêmica e ao público interessado no processo de formação de professores no contexto atual é resultado do trabalho de investigação e ação didático-pedagógica desenvolvido por meio dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Este Programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2013, p.1).

Os artigos aqui publicados foram organizados com base em pesquisas e reflexões oriundas da inter-relação teoria e prática, entre universidade e escolas de educação básica. Por meio desses trabalhos, podemos conhecer ações desenvolvidas pelos subprojetos Pibid da Unespar, com a finalidade de preparar o futuro professor para atuar junto aos educandos, particularmente, os filhos de trabalhadores que frequentam as escolas públicas de educação básica. Ao formar professores, num processo permanente de diálogo com a educação básica, a sala de aula e a comunidade escolar, a universidade exerce papel determinante para a produção e difusão de conhecimentos. Uma formação diferenciada que se processa em contextos socioculturais únicos e complexos, propicia reflexões e ações pautadas na vivência e necessidades formativas, tanto no âmbito do ensino superior quanto das escolas de educação básica.

O diálogo entre esta instituição de ensino superior e escolas de educação básica favorece a construção de espaços de valorização das licenciaturas e do trabalho do professor. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é desenvolvido em consonância com metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024), entre as quais a Meta 13, que prevê a integração dos cursos de licenciatura às necessidades das redes de educação básica, possibilitando aos cursos de licenciatura e aos acadêmicos qualificar-se, entretecendo questões do cotidiano das escolas e do âmbito teórico de forma a “conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2016, p.2).

Esta coletânea surgiu da necessidade de reunirmos resultados de uma ação iniciada em 2010, nos atuais campi de Paranaíba (com 5 subprojetos) e União da Vitória (com 4 subprojetos). A criação da Unespar propiciou ampliar significativamente a abrangência do

Programa. Atualmente são 40 subprojetos, em sete campi: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória.

Dedicamos este trabalho a todos os acadêmicos, coordenadores de subprojetos e professores supervisores das escolas de educação básica. Esses profissionais não envidaram esforços para colocar em prática o sonho de formar professores num processo integrado com as escolas de educação básica, tendo como meta a qualidade na educação pública brasileira. Como coordenadora institucional do Programa, sou grata a cada participante, pela oportunidade em viver ricas experiências socioeducacionais .

Márcia Marlene Stentzler

Outono de 2016

SUMÁRIO

VIVENCIANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DO PIBID-ESPANHOL..... 11

Silvia Regina DeLong

Arlete Benghi de Melo

A ARTE DE ENSINAR: O TEATRO COMO MECANISMO DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA..... 19

Rogério Antonio Krupek

Clóvis Roberto Gurski

Fabiane Fortes

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID E A QUALIDADE DAS AÇÕES ACADÊMICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV30

Rosana Beatriz Ansai

Kelen Dos Santos Junges

FILOSOFIA SEM FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICO-CULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....46

Antônio Charles Santiago Almeida

Giselle Moura Schnorr

Samon Noyama

PROJETOS, AÇÕES, REGISTROS DA COORDENAÇÃO DE GESTÃO E OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNESPAR, CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA 60

Sandra Salete de Camargo Silva

O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA..... 66

Maria Ivete Basniak

MEMÓRIAS POÉTICAS DO VALE DO IGUAÇU: INTERVENÇÃO POÉTICA NO HORIZONTE DAS HETEROTOPIAS URBANAS73

Caio Ricardo Bona Moreira

O PIBID DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROPOSTA DA TRILHA DOS “GE-OSABERES” 83

Alcimara Aparecida Föetsch

Paulo Sérgio Meira Rocha

Helena Edilamar Ribeiro Buch

IMPLICAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE TOLERÂNCIA E RELIGIOSIDADE.....97

Ilton Cesar Martins

EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARCEIRAS DO PIBID UNESPAR 108

Márcia Marlene Stentzler



VIVENCIANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DO PIBID-ESPAANHOL

SILVIA REGINA DELONG¹
ARLETE BENGHI DE MELO²

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Elaboramos o presente artigo com o propósito de apresentar algumas ações que estão produzindo resultados satisfatórios no que tange à ligação entre a teoria e a prática no processo de formação docente e na formação continuada dos professores da rede pública de ensino. Também com a finalidade de socializar atividades realizadas através do projeto PIBID – Espanhol, visando uma avaliação e integração entre Ensino Superior e a Educação Básica, priorizando a escola pública. Para fundamentar, tomamos como bases teóricas os estudos de Kleiman (1995; 2005), Freire (1997), Consolo (2009), Almeida Filho (1999), Tardif (2002), Soares (2003), entre outros.

Ao longo do texto, apresentamos o subprojeto denominado “Práticas de Letramento no Ensino de Línguas”, neste caso, a Língua Espanhola. Trata-se de um projeto vinculado ao PIBID da UNESPAR, Campus de União da Vitória e financiado pela CAPES.

Por meio deste projeto, temos promovido discussões sobre práticas de letramento³ numa concepção de leitura e escrita como prática social que estão contribuindo para o desenvolvimento das diversas competências necessárias para o processo de ensino-

- 1 Professora do Curso de Letras/Espanhol da UNESPAR, Campus de União da Vitória. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul – RS (sradelong@gmail.com)
- 2 Professora do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória. Coordenadora do Subprojeto Práticas de Letramento no Ensino de Línguas-PIBID. Especialista em Língua e Literatura Espanhola e Hispanoamericana pela FAFIUV – União da Vitória-PR (arletemelo55@gmail.com)
- 3 A concepção de letramento que adotamos aqui é a concepção ideológica proposta por Street (1984), ou seja, “as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada”. Deste modo, “as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder”. (STREET, 1984 apud JUNG, 2007, p. 85).



-aprendizagem de língua estrangeira e, conseqüentemente, para uma prática docente mais qualificada.

Ao refletirmos sobre a qualificação dos futuros professores de Língua Espanhola, começamos a nos questionar: que práticas de letramento precisam ser potencializadas? Como prepará-los adequadamente para trabalhar os diversos gêneros textuais levando em consideração a concepção ideológica de letramento?

Concordamos que as transformações que ocorrem na sociedade, também alteram as práticas sociais contemporâneas, ampliando as noções de multiletramentos⁴, uma vez que os textos com infográficos, imagens, ilustrações, propagandas, entre outros, dialogam com a finalidade de passar conhecimentos.

Diante do exposto, interessa-nos que as atividades propostas contribuam para fortalecer o espírito crítico e reflexivo de todos que estão engajados no referido subprojeto, a fim de desenvolver a capacidade de identificar as implicações presentes nos mais diversos gêneros textuais. Outro aspecto importante é a interação entre todos os componentes do projeto com o intuito de construir conhecimentos, pois, segundo Freire (1997) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

SOBRE O PROJETO

Este subprojeto do PIBID vincula-se à área de Letras da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Conforme Mateus; El Kadri; Silva (2013), o PIBID é um espaço que visa a promover a integração entre a educação superior e a educação básica, por meio da ação de uma cidadania protagonista, reflexiva e emancipatória.

Em sua trajetória, o Curso de Letras tem formado muitos professores que atuam no ensino de línguas na região de União da Vitória, contribuindo para a formação desses profissionais, que estão inseridos em um contexto de grande relevância da língua e cultura hispânica e visa a ampliar a formação docente com uma dimensão prática embasada em uma efetiva práxis pedagógica.

Segundo Sedycias (2005, p. 38-44) o ensino da Língua Espanhola no Brasil se justifica por: (1) ser uma das mais importantes línguas da atualidade; (2) ser a língua oficial de 21 países; (3) é a segunda língua como veículo de comunicação internacional; (4) é a língua do MERCOSUL; (5) é também a língua mais ensinada nas universidades e escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos e do Canadá.

4 Segundo Rojo (2012, p.13) “Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.



Outro fator relevante para o ensino do espanhol no Brasil foi a aprovação da Lei 11.161/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade de oferta de Língua Espanhola para o ensino médio (escolas públicas e particulares). Menciona-se no documento que, devido à Lei, o ensino de espanhol passa a formar parte da grade regular, pois é obrigatório. Contudo, a interpretação dada à Lei parece equivocada, já que, como apontam alguns autores (Rodrigues, 2010; González, 2010), a oferta é obrigatória, mas o modo como se aplicará na escola (grade curricular, cursos de extensão, etc.), é de escolha da própria instituição. Para atender a essa demanda é necessário preparar adequadamente os acadêmicos, futuros professores de Língua Espanhola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008, p.55), doravante DCEs, é importante que os professores entendam que “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos”. Também as DCEs entendem que as aulas de língua estrangeira devem ser vistas como espaços de interações entre professores e alunos, para que estes possam desenvolver uma consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade.

Assim, o foco principal do projeto é promover, entre as escolas públicas participantes e os acadêmicos bolsistas, ações que visem à construção de novos conhecimentos relativos ao ensino da Língua Espanhola, bem como às práticas de letramento. Para que essa prática se efetive, busca-se: a) criar situações de reflexão com os bolsistas, supervisores e professores de Letras sobre as práticas de letramento e demais teorias, com o intuito de articular os conhecimentos teóricos e metodológicos que dão suporte à prática pedagógica e ao ensino da Língua Espanhola; b) promover a interação dos acadêmicos com os professores e os alunos das escolas públicas participantes; c) elaborar planos de trabalho, materiais didáticos e software educativo para a intervenção na escola participante; d) dar oportunidade para que os acadêmicos possam avaliar as suas práticas pedagógicas.

Portanto, a proposta para as oficinas e o uso de software será a de trabalhar temas relevantes (regido pelas OCEM, 2008) que suscitem debates e reflexões tanto nas aulas de Língua Espanhola do ensino médio, quanto nas aulas de Língua Espanhola do CELEM⁵ (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), favorecendo que o aluno/leitor possa se tornar um cidadão crítico e reflexivo. Entretanto, é necessário que os temas escolhidos sejam vistos em conjunto entre acadêmicos que se empenharão no subprojeto e os professores supervisores das escolas participantes, que conhecem as realidades escolares. Daí a importância pedagógica, para esses acadêmicos bolsistas, dos grupos de estudo e trabalho,

5 Na década de 80, a partir da redemocratização do país, os professores de línguas estrangeiras, organizados em associações, dão início ao movimento pelo retorno da pluralidade da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas. Em 1986, a Secretária de Estado da Educação, Gilda Poli Rocha Loures, no uso de suas atribuições legais, através da Resolução n. 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamenta a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, com o intuito de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. (www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php).



das reuniões e encontros e, com maior destaque, o acompanhamento pelos coordenadores e professores supervisores envolvidos das escolas parceiras, no detalhamento e desenvolvimento de todas as ações previstas no âmbito do subprojeto que são:

- Encontros com acadêmicos bolsistas e professores supervisores (quatro horas semanais): participarão das discussões sobre os textos que servirão de base para as ações desenvolvidas na escola. Nesses encontros, confeccionaremos materiais que serão aplicados nas sequências didáticas, oficinas pedagógicas, bem como na elaboração de um software educativo voltado para as práticas de letramento. Além da formação dos bolsistas, tais encontros proporcionarão aos professores supervisores formação continuada.
- Visitas e ações na escola (quatro horas) – Os bolsistas irão semanalmente à escola para ler e compreender o Projeto Político Pedagógico e demais documentos inerentes ao funcionamento da escola. Participarão das atividades, auxiliando os professores supervisores. Darão oficinas e utilizarão software sobre práticas de letramento no laboratório, sempre acompanhados pelos professores supervisores. As atividades desenvolvidas em sala de aula serão expostas na Feira Multidisciplinar, no Festival Anual do CELEM e publicadas em eventos acadêmicos.
- E, por último, quatro horas para a realização de leituras de textos e demais documentos relacionados ao subprojeto; elaboração de relatórios e de portfólio para acompanhamento do desempenho dos bolsistas; elaboração dos planos de trabalho a serem desenvolvidos nas escolas participantes; planejamento das atividades e confecção de materiais didáticos e software educativo. Aos professores supervisores das escolas participantes ofertar-se-á oficinas sobre práticas de letramento.

Atualmente, o projeto está sendo desenvolvido em três escolas parceiras: Colégio Estadual José de Anchieta, situado na região central de União da Vitória, Colégio Estadual São Cristóvão e o Colégio Estadual Neusa Domit, ambos situados no bairro São Cristóvão. Em cada um desses colégios, há um professor efetivo da rede estadual que atua como supervisor, orientando e acompanhando cinco bolsistas, alunos do curso de Letras Português/Espanhol da UNESPAR.

SOCIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS ATRAVÉS DO PROJETO PIBID- ESPANHOL, VISANDO À INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já comentado anteriormente, o PIBID tem por objetivo incentivar a formação e a capacitação de docentes por meio da reflexão crítica e das práticas pedagógicas que integram o conhecimento teórico-prático. Também neste projeto, as múltiplas possibilidades



de letramento que poderão ocorrer durante as atividades desenvolvidas, propiciando assim, a socialização das experiências bem sucedidas. Constatamos que os objetivos foram alcançados mediante as leituras de textos pertinentes ao desenvolvimento de cada etapa do projeto, culminando na elaboração de sequências didáticas relacionadas aos temas escolhidos pela coordenação, professoras supervisoras e acadêmicos bolsistas.

O pressuposto referente às produções das sequências didáticas para o ensino de línguas tem como base o interacionismo sociodiscursivo, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). Para esses autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A partir dos pressupostos teóricos explicitados e que nos serviram de base, apresentamos alguns resultados práticos da aplicação das atividades e sequências didáticas trabalhadas em cada uma das escolas parceiras.

- Iniciamos com a formação intelectual através das leituras e grupos de estudos sobre as múltiplas formas de letramento e os seus pressupostos, possibilitando a produção de artigos científicos com base nas leituras. As leituras e grupos de estudos pré-agendados tinham em vista o aprofundamento teórico e a discussão sobre os seguintes textos: “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização” (KLEIMAN, 1995); “Preciso ensinar o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever?” (KLEIMAN, 2005); “O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento” (SCHLATTER, 2009); “Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social” (JUNG, 2007), dentre outros. A partir desses aprimoramentos, deu-se início à escrita de artigos científicos, os quais serão apresentados e publicados nos eventos do PIBID.
- Preparação, seleção e produção de materiais didático-pedagógicos para as aplicações das aulas nas escolas parceiras: cadernos encapados e decorados com EVA, representando a bandeira da Espanha. Foram confeccionados sessenta capas de cadernos decorados para serem entregues aos alunos que participaram da sequência didática sobre a Copa do Mundo, para que anexassem as atividades. Fotos disponíveis em: pibidletramento.blogspot.com
- Atividades lúdicas usando o power point: as atividades contemplavam a ludicidade e a aprendizagem da língua, usando a tecnologia, tais como: Jogo da Memória, Qual é a música? Disponíveis em: pibidletramento.blogspot.com
- Seleção de textos jornalísticos, charges e vídeos sobre a Copa do Mundo: foram produzidos slides baseados em uma notícia publicada em um site argentino, visando melhorar a metodologia de apresentação dos textos propostos. Disponível em: pibidletramento.blogspot.com



- Sobre a Colonização Espanhola no Paraná, foi montado um vídeo: “Paraná Espanhol” que expôs o tema a ser trabalhado, juntamente com slides contendo imagens retratando a cultura espanhola no Estado. Foi entregue como material de apoio uma cartilha com informações históricas e culturais.
- Jogo de tabuleiro: A Colonização Espanhola, Reduções Jesuíticas e Tratado de Tordesilhas: foi realizada uma leitura abordando os principais acontecimentos no Paraná com a presença espanhola.
- Maquetes: através do que foi abordado nas aulas, foram produzidas maquetes das vilas jesuíticas.
- Linhas do tempo: foram reproduzidas, através de pesquisas realizadas pelos alunos, acontecimentos históricos no Paraná a partir do século XIV.
- *Cultura do México*: “El día de muertos, es una celebración mexicana de origen indígena en la que se honra a los difuntos”.
- Calaveritas: foram confeccionadas trinta calaveritas (caveiras) para a oficina referente ao “Día de los Muertos”.
- Máscaras: foram confeccionadas máscaras para ilustrar esse tradicional festejo mexicano que celebra a passagem de uma vida à outra.
- Pratos típicos: foram produzidos pratos típicos mexicanos que fazem parte da gastronomia da festa.
- Apresentações no Recital de Poesia Paulo Leminski: os bolsistas prepararam juntamente com os alunos do CELEM uma apresentação de poesias em espanhol sobre Paulo Leminski.

Os trabalhos desenvolvidos foram socializados em outros eventos no qual compareceram várias Instituições de Ensino da região.

- Exposição II CEPE: Bancada com materiais elaborados. Fotos disponíveis em: <http://www.pibidunespar.com.br/index.php/noticias/69-mostra-de-materiais-didaticos-reune-academicos-professores-e-alunos-do-pibid>
- Exposição em Feira Multidisciplinar do Colégio Estadual São Cristóvão –FEMACESC: foram expostos os materiais didáticos elaborados em sala de aula, tais como maquetes, linhas do tempo, vídeos FEMACESC e demais materiais produzidos pelos alunos.
- Jogo da Memória Digital: desenvolvido e aplicado pelos bolsistas. Complementa o estudo dos textos com o vocabulário específico sobre o futebol.

Aqui, elencamos apenas algumas atividades significativas, tanto para os acadêmicos bolsistas, como para as professoras supervisoras e também para os alunos das referidas escolas. Percebemos que todos puderam participar efetivamente das atividades



propostas, levando para a sala de aula seus conhecimentos prévios e compartilhando experiências. Deste modo, apropriamo-nos das palavras de Paulo Freire (1997), quando nos diz que: “*Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto “Letramento no ensino de língua” tem proporcionado uma ótima formação teórico-metodológica aos acadêmicos do curso de Letras/Espanhol, que já perceberam que, para ser professor, não basta dominar o conteúdo e as metodologias específicas. Assim, os encontros semanais possibilitam às escolas parceiras um aprendizado que faça sentido e contribua para ampliar o conhecimento cultural e linguístico, inferindo sobre o propósito de diferentes textos e relacionando-os às práticas de letramento, aos multiletramentos, que, por sua vez, envolvem as novas tecnologias e a vida em sociedade.

A execução do projeto se mostrou bem produtiva para os bolsistas acadêmicos, professores supervisores e coordenação. Possibilitou a troca de experiências significativas para a formação de futuros professores com o intuito da valorização por parte dos alunos nos fundamentos teóricos que são inerentes ao Curso de Letras. Muitos, inicialmente, revelaram que não tinham intenção de assumir uma sala de aula; atualmente, o discurso é outro, pois através das atividades propostas pelo PIBID sentem-se mais preparados e engajados com a formação docente. Além disso, o projeto tem auxiliado na articulação entre o ensino acadêmico e a educação básica, principalmente no sentido de atualizar, construir e socializar os conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística.** Contexturas, São Paulo: APLIESP, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional.** Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.

BRASIL, **Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010:** Normas gerais Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/file/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf Acesso em: 05 de novembro de 2014.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 12 mar. 2013.

CONSOLO, Douglas A.; MARTINS, Maísa J.; ANCHIETA, Priscila P. **Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras:** uma experiência. Em Aberto, v. 22, p. 31-45, 2009.



DOLZ, J., M. NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ, N. M. (2010). **Iniciativas para a implantação do espanhol**: a distância entre o discurso e a prática. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. Espanhol: Ensino Médio. Brasília, 292 p. Barros, C. S. de; Costa, E. G. de M. (Coords.) *Coleção Explorando o Ensino*. Cap. 2.

JUNG, N.M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. Marcos Bagno et al; Djane Antonucci Correia (Org.). São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, pp. 79-104.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Angela B. Kleiman (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-61.

_____. **Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira Moderna**. SEED, Curitiba, 2008.

RODRIGUES, F. S. C. (2010). **Leis e línguas**: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. Espanhol: Ensino Médio. Brasília, 292 p. Barros, C. S. de; Costa, E. G. de M. (Coords.) *Coleção Explorando o Ensino*. Cap. 1.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.


SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. Revista Calidoscópico, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2009.

SEDYCIAS, J. (org.) [et al]. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.

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





A ARTE DE ENSINAR: O TEATRO COMO MECANISMO DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

ROGÉRIO ANTONIO KRUPEK¹

CLÓVIS ROBERTO GURSKI²

FABIANE FORTES³

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas disciplinas que compreendem o currículo escolar, e considerando a curiosidade natural de crianças (principalmente) e adolescentes, aquelas relacionadas às Ciências Naturais, assim como Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio podem ser elencadas entre as mais interessantes e atrativas aos alunos. O desejo de aprender, entrar em contato e poder conhecer diferentes organismos animais e vegetais, estruturas macro e microscópicas, além das leis naturais que regem estes organismos e seu desenvolvimento são inatas. O próprio corpo humano guarda mistérios que são passíveis de serem desvendados em aulas de Ciências e Biologia. Considerando isso, a forma de transmissão deste conhecimento, de modo a manter e até mesmo aguçar a curiosidade dos alunos, só pode ocorrer aliando-se teoria e prática, de modo que ambas estejam vinculadas e tornem o aprendizado um contínuo mecanismo de construção do conhecimento científico (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008, SANTOS; NEVES, 2014). Tal situação, entretanto, não tem sido verificada na realidade das escolas públicas brasileiras onde o desinteresse e desmotivação dos alunos frente às disciplinas da área de Ciências Naturais é notório e, dentre os principais motivos que contribuem para este cenário é a comum forma de transmissão do conhecimento científico, primando por aulas tradicionais, sem o uso de atividades didáticas diversificadas (MOREIRA, 2009, NEVES; TALIM, 2009). Neste sentido, tais alternativas devem tornar o aluno mais ativo durante o processo de ensino-aprendizagem, motivando-o a aprender cada vez mais (KRASILCHIK, 2012).

Atualmente, o que percebe-se é que alunos provenientes de escolas públicas ao ingressarem em Instituições de Ensino Superior, em particular no curso de Ciências Bioló-

1 Professor Adjunto do Colegiado de Ciências Biológicas. Coordenador do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. E-mail: rogeriokrupek@yahoo.com.br.

2 Professor Assistente do Colegiado de Ciências Biológicas. Coordenador do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. E-mail: profclovisr@gmail.com.

3 Professora Adjunta do Colegiado de Ciências Biológicas. Coordenadora do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. E-mail: fabianefortes@hotmail.com.



gicas, encontram dificuldades em acompanhar o conteúdo acadêmico. Tal fato deve-se, em parte, à precariedade das Instituições de Ensino Fundamental e Médio, onde as falhas no processo de aprendizagem são devidos à vários fatores, entre eles a escassez de matérias didáticos (GOMES; CAVALLI; BONIFÁCIO, 2008). Neste sentido, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) exerce uma dupla função pedagógica, levando às escolas públicas atividades didáticas diferenciadas que propiciam aos alunos meios diversificados de ensino e propicia aos acadêmicos e futuros professores uma experiência única junto ao ambiente escolar. Espera-se assim que, os novos profissionais de ensino oriundos deste importante projeto, possam atuar de modo mais efetivo no processo de ensino gerando um aprendizado menos fragmentado e mais consistente e significativo.

Atividades didáticas alternativas e enriquecedoras do processo ensino-aprendizagem não significa unicamente o desenvolvimento de aulas práticas em laboratório, mas qualquer tipo de atividade que vá além dos procedimentos normais em sala de aula. Exemplos deste tipo de modalidades diversificadas incluem aulas em campo, trabalhos manuais (p.ex. desenvolvimento de maquetes), atividades lúdicas diversas, como canto, dança e teatro. Este último propicia, inclusive a aproximação entre o saber científico e o cotidiano vivido pelo aluno, através de representações de cenas do dia-a-dia com teor científico implícito, o que torna o ensino das Ciências Naturais muito mais interessante e significativo, reavivando a curiosidade dos mesmos. Neste sentido, Arnoni; Koike; Borges (2003) ressaltam que:

“No processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da mediação dialética, a expressão “partir do cotidiano” não significa, simplesmente, trazer para a sala de aula o elemento palpável e conhecido da realidade do aluno, e, sim, iniciar o processo de ensino-aprendizagem trabalhando as ideias ou as representações que a realidade (ou objeto palpável da realidade) gerou no aluno, em relação ao conceito científico que se pretende ensinar. Portanto, trabalha-se com as representações que o cotidiano gera no aluno, e o palpável constitui um facilitador para que o aluno manifeste seu saber cotidiano”. (ARNONI; KOIKE; BORGES, 2003, p.285-286).

Assim o teatro como mecanismo de aprendizagem pode gerar resultados pedagógicos muito interessantes. Este pode propiciar novas percepções, tanto para aqueles que são telespectadores quanto para aqueles que atuam, sendo esta uma experiência coletiva e pode, inclusive, instigar ações sociais do cotidiano dos envolvidos (SOUZA et al., 2009, CASTRO, 2010). Segundo Wilker (2010) o desenvolvimento da arte teatral permite a criação de momentos, dentro do espaço escolar, de reflexões críticas que podem contribuir na formação cognitiva do aluno, um dos objetivos essenciais do processo educativo. Por fim, Simões et al. (2010) sintetizam o uso do teatro como atividade pedagógica como sendo um elemento que permite ao professor atuar como um personagem durante o processo de transmissão do conhecimento, possibilitando a exploração de conteúdos de forma interdisciplinar e dinâmica, facilitando a relação professor-aluno.



Além disso, a relação interdisciplinar entre as disciplinas de Ciências, Biologia e Artes, Língua Portuguesa se faz necessária e mostra que, através de atividades como o teatro é possível ampliar o processo de divulgação da ciência. Tal mecanismo é feito de forma muito mais atraente, envolvendo os alunos e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e dinâmico, mais informal e menos mecânico. Atividades lúdicas como o teatro tornam-se assim um meio de divulgação científica feita de modo comunicativa, além do espaço formal da educação (SILVEIRA; ATAÍDE; FREIRE, 2009) Os mesmos autores entendem que:

“embora a educação das pessoas esteja associada à experiência que o indivíduo adquire no espaço escolar (educação formal), é importante considerarmos a existência de um processo educativo não-formal. Desta maneira, defendemos a ideia de que a ciência, por sua própria natureza, tem de ser aberta, comunicada não apenas à comunidade científica, sobretudo de forma diferente na sociedade em geral, a começar pela escola”. (SILVEIRA; ATAÍDE; FREIRE, 2009, p.253).

A ludicidade de trabalhos teatrais tornam-se assim importantes, não apenas aos expectadores mas também aos atores, por trabalharem com o potencial interpretativo, acrescentando em experiência de ensino e de vida, seja nos níveis intelectual, físico e também intuitivo (BOAL, 2005). Em particular aos acadêmicos, o contato com atividades teatrais são oportunidades para o desenvolvimento de habilidades importantes ao futuro professor, quais sejam: criatividade, desinibição, comunicação e expressão (VESTENA; PRETTO, 2012). Sendo assim este tipo de atividade constitui em um caminho passível de sensibilizar estudantes acerca de novas ideias e saberes aplicáveis durante o magistério. Já aos alunos, tais atividades instigam a curiosidade, o espírito investigativo e criativo dos mesmos, objetivos estes do ensino de Ciências (BRASIL, 1998).

Considerando os pressupostos acima, este trabalho versa por apresentar os procedimentos e resultados obtidos pelo subprojeto de Ciências Biológicas da Unespar, campus de União da Vitória, durante o desenvolvimento de atividades lúdicas na forma de apresentações teatrais sobre diferentes temas. Acreditamos que tais atividades proporcionam um acréscimo no aprendizado em Ciências ao despertar o interesse dos alunos a partir de uma metodologia diferenciada, auxiliando no aprendizado não apenas conceitual da disciplina mas também social e cultural, fortalecendo a compreensão por parte dos alunos da conexão existente entre ciência e o cotidiano

DESENVOLVIMENTO

Equipe e público alvo

As atividades foram desenvolvidas pelos coordenadores, supervisores e acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, per-



tencentos ao subprojeto Ciências Biológicas do campus União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Todas as atividades foram desenvolvidas durante o ano de 2015.

Foram pensados e idealizados três peças teatrais enfocando diferentes assuntos para diferentes públicos. Cada uma das peças foi inicialmente desenvolvida por um grupo de acadêmicos e apresentada nas Instituições de Ensino em que atuam como bolsistas de iniciação à docência, quais sejam: a) Teatro de fantoches sobre a Araucária, para alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Núcleo Educacional Jornalista Hermínio Milis, pertencente ao município de Porto União, SC; b) Teatro sobre a Alimentação Saudável, para alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual de Educação Básica Antônio Gonzaga pertencente ao município de Porto União, SC; e c) Teatro sobre a Dengue, para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Estadual José de Anchieta, pertencente ao município de União da Vitória, PR. Posteriormente, os grupos foram convidados a apresentarem as peças teatrais em outras Instituições de Ensino do município de União da Vitória e municípios vizinhos.

Construção das peças teatrais

Todas as propostas foram construídas buscando fundamentar o ensino de modo dialógico, buscando fazer dos espectadores sujeitos mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

a) *Teatro de fantoches sobre Araucária* – Inicialmente foram confeccionados os fantoches e o espaço para apresentação da peça (Figura 1). O texto da peça apresentou uma linguagem simples e de fácil compreensão, já que o público alvo era de alunos do Ensino Fundamental I. O roteiro envolvia uma apresentação, através de um diálogo entre dois bonecos, sobre a planta *Araucária angustifolia*, destacando sua estrutura, características morfológicas, reprodutivas e ecológicas. Foram ainda discutidos a importância da espécie para o Meio Ambiente e a necessidade de sua preservação e valor para o homem. Em adição, foram confeccionadas maquetes da árvore de Araucária com o intuito de demonstrar aos alunos, de forma lúdica, as consequências do desmatamento e a necessidade de preservar as plantas existentes, bem como plantar novos indivíduos. Por fim foi apresentado aos alunos a lenda da gralha azul, através de uma história contada pela prof. supervisora, com o objetivo de explicar a importância de relação planta-ave no processo de dispersão das sementes desta planta.





Figura 1 – Material confeccionado pelos acadêmicos para a apresentação da peça teatral e atividades relacionadas e maquetes de Araucária produzidas pelos acadêmicos para exposição.

Teatro sobre alimentação saudável – esta peça de teatro foi desenvolvida focando, principalmente os adolescentes, que atualmente apresentam uma alimentação muito irregular, baseada em muito açúcar e gordura. Os cenários para o desenvolvimento da peça foram desenvolvidos pelos acadêmicos, que confeccionaram materiais para discussão dos temas relacionados à alimentação saudável anteriormente a apresentação do teatro (Figura 2).

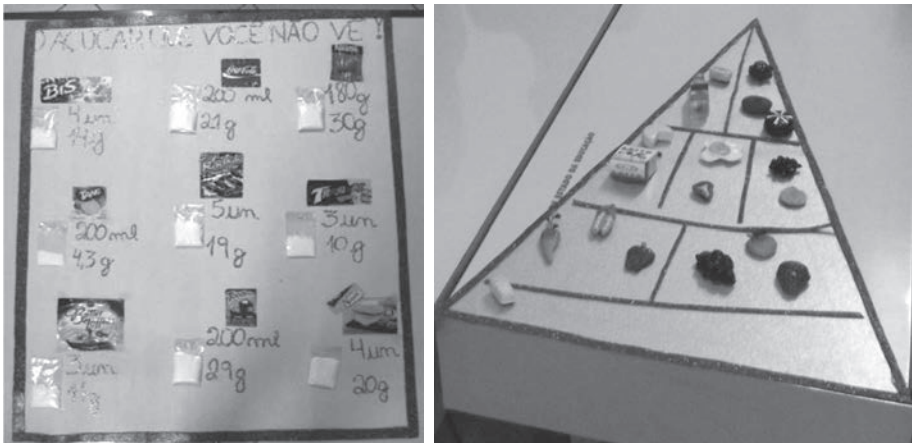


Figura 2 – Material confeccionado pelos acadêmicos e utilizados durante as atividades relacionados com a apresentação teatral sobre alimentação saudável

O texto e roteiro do teatro constou de uma discussão entre duas amigas com hábitos de vida distintos, uma delas segue uma dieta saudável, fazendo exercícios e tendo uma vida regrada, enquanto a outra alimenta-se mal e possui uma vida sedentária. Os diálogos ocorrem em dois momentos no tempo, demonstrando as consequências de uma alimentação inadequada. Ao longo do texto são trazidas informações sobre os



principais constituintes moleculares dos alimentos (ex. proteínas, lipídios, carboidratos), onde estão presentes, sua função e necessidades do organismo. Foram ainda mencionadas ao longo do teatro informações referentes a nutrição e prevenção de doenças como diabetes e obesidade. Em adição foram confeitados, juntamente com os alunos, um brigadeiro saudável, o qual foi mencionado durante a apresentação do teatro. O brigadeiro tem como ingrediente principal a beterraba, alimento fonte de proteína vegetal, rica em vitamina A, C, cálcio e ferro. Posteriormente este delicioso doce foi degustado pelos alunos e professores presentes.

Teatro sobre a Dengue – o objetivo desta atividade foi levar os alunos a compreenderem a importância da prevenção e conscientização acerca da Dengue de modo criativo e divertido. Em um primeiro momento foram confeccionados os cenários e figurinos (Figura 3) que integravam a peça teatral. Todos os figurinos, inclusive a fantasia do mosquito *Aedes aegypti* foram confeccionados pelos acadêmicos participantes do grupo.

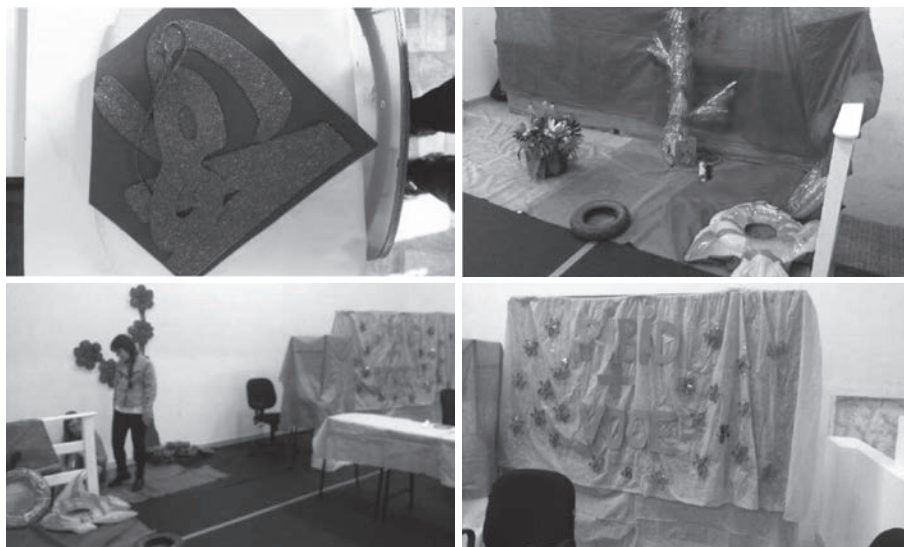


Figura 3 – Materiais e cenários produzidos pelos acadêmicos bolsistas do Pibid subprojeto de Ciências Biológicas.

O roteiro trata de da apresentação de um programa de televisão, “Pibid + você”, onde a apresentadora recebe como entrevistados os mosquitos da dengue. Durante a entrevista são dispostas informações sobre o mosquito e a doença e, em determinado momento o mosquito fêmea decide se alimentar picando as pessoas do programa. A apresentadora pede por ajuda e aparecem agentes da vigilância sanitária que acabam com os mosquitos. Os vigilantes passam a ser entrevistados e mais informações sobre a dengue são passadas.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação das peças teatrais

Teatro de fantoches sobre Araucária – Foi apresentado aos alunos do Ensino Fundamental I nas próprias dependências da Escola Municipal Herminio Milis (Figura 4). Juntamente com a apresentação do teatro de fantoches foi feita uma apresentação em slides para que os alunos pudessem acompanhar o que estava sendo discutido pelos bonecos e facilitar a compreensão do tema. Associado à dramaturgia foram confeccionadas as maquetes de Araucária e narrada a lenda da Gralha Azul.



Figura 4 – Apresentação da peça teatral desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do Pibid, subprojeto Ciências Biológicas.

O teatro de fantoches é uma das formas de expressão mais antigas existentes, sendo que o uso de bonecos para animar e difundir ideias esteve presente nas mais diversas sociedades humanas ao longo do tempo (OLIVEIRA et al. 2013). A encenação de peças teatrais com a utilização de fantoches disponibiliza aos alunos diferentes formas de linguagem, a partir do uso de diferentes meios de comunicação e interação com o público, assim como a entonação de voz e a imagem e movimento dos personagens. Considerando



isto o teatro de fantoches toma um papel importante no processo de ensino, onde o próprio aluno pode reunir e compor os significados para seu aprendizado (SILVA; PIASSI, 2011).

Teatro sobre alimentação saudável – A peça teatral foi apresentada aos alunos do Ensino Fundamental II do CEEB Antônio Gonzaga (Figura 5). Anteriormente à apresentação foram feitas atividades relacionadas com a alimentação saudável. Sendo assim, foi confeccionado uma pirâmide alimentar utilizando massa de biscuit e um cartaz sobre a quantidade de açúcar presente nos alimentos. Tais materiais foram utilizados posteriormente no teatro. Além disso, os doces saudáveis (brigadeiro de beterraba) também foram utilizados na apresentação e ao final da mesma distribuídos aos alunos para degustação.



Figura 5 – Imagens da apresentação do teatro realizada pelos acadêmicos bolsistas do subprojeto Ciências Biológicas da Unespar, campus União da Vitória.

Durante o desenvolvimento do teatro fica nítido no semblante dos alunos a satisfação por este tipo de abordagem no ensino. É possível crer que a compreensão do assunto, transmitida desta forma, é facilitada, além da vontade de conhecer é renovada, uma vez que este tipo de atividade não é comum durante o ano letivo regular quando os conteúdos são trabalhados de forma tradicional, apenas em sala de aula. Segundo Silveira; Ataíde e Freire (2009) este tipo de proposta de ensino proporciona também um maior envolvimento dos alunos, provavelmente devido a maior acessibilidade aos conceitos científicos aí apresentados.



Teatro sobre a Dengue – o público alvo inicial foram os alunos do Colégio Estadual José de Anchieta que assistiram ao teatro apresentado com o intuito de promover o conhecimento acerca da doença, bem como as formas de prevenção (Figura 6). A peça apresentada na forma de uma comédia procura auxiliar os alunos na compreensão do tema em questão, importante e em voga atualmente, aprendendo de forma divertida e diferenciada.



Figura 6 – Imagens da apresentação do teatro realizada pelos acadêmicos bolsistas do subprojeto Ciências Biológicas da Unespar, campus União da Vitória.

Segundo Vestena; Pretto (2012) “o teatro é uma arte que deveria estar presente no cotidiano dos estudantes, pelo fato de envolver outras manifestações artísticas, bem como outras áreas do conhecimento e do viver humano”. Tal fato realmente foi constatado junto aos alunos que assistiram a peça. Todos demonstraram-se muito atentos, participativos e curiosos. Para Simões et al. (2010), “a busca por metodologias de ensino diversificadas deve ser uma tarefa constante do professor para promover a motivação em aprender e desenvolver as inteligências múltiplas dos alunos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos para este tipo de atividade foram completamente atingidos, quais sejam: a) envolver os acadêmicos em um processo complexo de atividade peda-



gógica diferenciada, com o intuito de que os mesmos ganhem em experiência e possam perceber o teatro como um mecanismo importante no processo ensino-aprendizagem; b) desenvolver atividades lúdicas diversificadas utilizando-se do teatro como forma de divulgação de conteúdos na área de Ciências e Biologia; c) levar aos alunos do Ensino Fundamental I, II e Médio ao aprendizado de conceitos importantes de Ciências Naturais de um modo novo, divertido e prazeroso.

Os resultados foram muito satisfatórios, sendo que o reflexo disto foi a apresentação das peças teatrais em outras Instituições de Ensino localizadas na região de União da Vitória. Os acadêmicos bolsistas sentiram-se satisfeitos e realizados com o sucesso dos teatros, as escolas envolvidas puderam oferecer uma atividade diversificada ao seus alunos, os quais entraram em contato com uma forma diferente de aprender. Por fim, este tipo de atividade deve ser incentivada junto às escolas, sendo o Pibid um programa fundamental no auxílio atual e futuro para que tais iniciativas continuem a tornarem-se realidade.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M.E.B.; KOIKE, L.T.; BORGES, M.A. **Hora da ciência: um estudo sobre atividades experimentais no ensino do saber**. Programa de Melhoria de Ensino de Graduação. Universidade Estadual de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Hora%20da%20ciencia.pdf>. Acesso em: 25/10/2015.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas públicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC, 1998.

CASTRO, R. A. Teatro em cena. **Salto para o Futuro**. Brasília, v. 20, n. 4, p. 12-19, 2010.

SILVA, T.P.; PIASSI, L.P.C. Teatro de fantoches no ensino de ciências para a compreensão de conteúdos ecológicos. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência – VIII ENPEC**, 2011, Campinas. Anais do VIII ENPEC, 2011.

GOMES, F.K.S.; CAVALLI, W.L.; BONIFÁCIO, C.F. Os problemas e as soluções no ensino de Ciências e Biologia. In: **Primeiro Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia**. Cascavel –PR, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 2012.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. Pedagógica e Universitária: Porto Alegre, 2009.

NEVES, M. L. R.C.; TALIM, S. L. O interesse situacional de estudantes do ensino fundamental por temas de ciências – a avaliação do instrumento de coletas de dados. 2009.

OLIVEIRA, A.A.R.; GRANJA, M.A.N.A.; PEIXOTO, J.C.; CARNEIRO, M.R.B. **Teatro de fantoches no ensino de ciências para compreensão de higiene pessoal no ensino fundamental na escola municipal João Luiz de Oliveira, Anápolis, Goiás**. V Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), p. 1-5, 2013.



PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S.M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. In: **Primeiro Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia**. Cascavel –PR, 2008.

SANTOS, T.S.; NEVES, M.L.R.C. O interesse de estudantes do ensino médio por temas curriculares de citologia, histologia e embriologia na perspectiva dos licenciandos de um curso de Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBio**, n.7, p. 887-899, 2014.

SIMÕES, A.C.; GODINHO, C.C.; RIZZO, J.A.; MESSAS, Y.F. **Ciência e arte: uma narrativa teatral interativa envolvendo conceitos de biologia celular e conservação ambiental**. p.3-8. In: DEL BEM, A.; SIMÕES, A.C.; MELLO, D.A.; SOUZA, H.S.; ROCHA, L.L.N.; PAVANI, R.S.; ISHIBA, R. (orgs). Tatiana R. Alvarez A narrativa como instrumento no ensino de ciências, 47p. 2010.

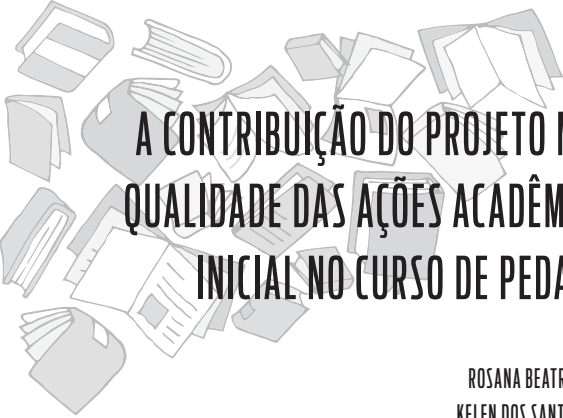
SILVEIRA, A.F.; ATAÍDE, A.R.P.; FREIRE, M.L.F. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educar**, n. 34, p. 251-262, 2009.

SOUZA, C. S.; OLIVEIRA, N.; SILVA, P. S.; BORGES, T. O.; SILVA, W. S. **Teatro de Ciências: A Ludicidade das Representações da Aprendizagem do Movimento no Ensino Básico Público do Interior de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0306-1.pdf>. 2009. Acesso em: 25/10/2015.

VESTENA, R.F.; PRETTO, V. O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais. **VIDYA**, v. 32, n. 2, p.9-20, 2012

WILKER, F. O espelho do mundo: teatro-educação e a criação de novos olhares para a vida. **Salto para o Futuro**. Brasília, v. 20, n. 4, p. 4-11, 2010.





A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID E A QUALIDADE DAS AÇÕES ACADÊMICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV

ROSANA BEATRIZ ANSAI¹
KELEN DOS SANTOS JUNGES²

INTRODUÇÃO

O contexto educacional atual é alvo de intensos debates e fóruns nacionais de discussão que, em comum, entram em consenso na necessidade de maior valorização do profissional da educação e de melhoria na qualidade da formação de professores. Tal quadro expressa um desafio ao Ensino Superior, mais especificamente, aos cursos de licenciaturas entendidos como espaços de formação inicial para a docência.

Neste âmbito, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como um importante aliado na valorização e no aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica por meio do oferecimento de bolsas de estudos e de uma aproximação dos licenciandos com a realidade educacional concreta.

Este Programa fez nascer e frutificar o “Projeto Mão Amiga” que é Projeto pioneiro do PIBID na Unespar e que em 2015 completa cinco anos de atuação no curso de Pedagogia do Campus de União da Vitória, voltados para a formação de competências e habilidades na formação docente inicial de acadêmicos do curso e de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Atualmente, em sua terceira edição ininterrupta no PIBID por meio dos Editais: Capes n.º 02/2009 (CAPES, 2009), Capes n.º 11/2012 (CAPES, 2012) e Capes n.º 061/2013

- 1 Graduada em Ciências e Pedagogia. Especialista em Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação pela UFPR. Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de União da Vitória/PR. Coordenadora de Área do Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID. Coordenadora do Projeto de Extensão Espaço da Mamãe Universitária. Membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE) – Linha de Pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Inicial e Permanente de Professores. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br.
- 2 Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pela PUCPR. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de União da Vitória/PR. Coordenadora de Área do Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID. Membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE) – Linha de Pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Inicial e Permanente de Professores, e membro do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP) da PUCPR, ambos vinculados ao CNPQ. E-mail: prof.kjunges@gmail.com.

(CAPES, 2013), o subprojeto denominado nesta edição de “Investigando e Aprendendo com as Dificuldades de Aprendizagem: uma Mão Amiga Fase I”, denominado de “Projeto Mão Amiga”, ofertado pelo Curso de Pedagogia da Unespar/Campus de União da Vitória, possui duas Professoras Coordenadoras de Área, trinta bolsistas licenciandos e seis professores supervisores atuantes em seis escolas municipais dos Anos Iniciais de União da Vitória, atendendo atualmente um total de aproximadamente 243 alunos com dificuldades de aprendizagem, que é o público alvo do Projeto.

Como Coordenadoras de Área do Projeto, partimos da gênese motivacional em ofertar aos acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia da universidade e professores bolsistas da rede municipal de ensino de União da Vitória experiências e estudos reflexivos da prática educativa e de gestão escolar a partir do chão da escola. Nossa base de ação-reflexão da construção das aprendizagens é oferecer aos bolsistas acadêmicos oportunidades concretas de experiências profissionais da docência assistida, dando ênfase aos diversos conflitos epistêmicos e relacionais presentes no meio escolar, perpassados por um olhar investigativo.

Nossa proposta junto ao Projeto, fruto de nossas experiências docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, parte do pressuposto que podemos subsidiar o desenvolvimento do perfil profissional do pedagogo explicitado no Projeto Pedagógico do Curso (COLPED, 2014), por meio de estudos e reflexões sobre as práticas que se materializam no espaço da escola e a constatação de que as mesmas nem sempre são homogêneas, diríamos que são aparentemente antinômicas.

Nesta perspectiva, sistematizamos um plano de trabalho (ANSAI; JUNGES, 2013) e de inserção dos estudantes no contexto das escolas que contempla o trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e gestão escolar, bem como abrange estudos e pesquisas materializados em: reuniões semanais de trabalho coletivo, planejamentos de regência de classe com pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, planejamentos na área da gestão escolar, promoção de palestras, grupos de estudos individuais e coletivos, participação em eventos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais³, publicações em livros no todo e em partes, manutenção de blog⁴ e de uma página em rede social⁵.

Diante disto, este relato de experiência tem como objetivo delinear uma análise crítica do projeto a partir do seguinte questionamento: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga na qualidade das ações acadêmicas para a formação docente inicial no curso de Pedagogia?

3 Uma experiência significativa e recente de divulgação internacional do Projeto Mão Amiga é a participação de uma bolsista Professora Supervisora em um intercâmbio de âmbito nacional do PIBID, financiado com bolsa Capes na Universidade do Minho, em Portugal.

4 Acessível em: <http://pibidmaoamiga.blogspot.com.br>.

5 Acessível em: <https://www.facebook.com/maoamigapibid/>.



Para tanto, para subsidiar a análise, o texto apresenta relatos de acadêmicas bolsistas do Projeto a respeito da importância da experiência no PIBID para sua trajetória formativa e pessoal.

Consideramos que a qualidade das ações acadêmicas potencializadas pelo Projeto Mão Amiga no Curso de Pedagogia da Unespar/UV está no fato de proporcionar aos bolsistas uma antecipação das experiências docentes, visando superar a formação tecnicista que separa o conhecimento pedagógico em blocos teóricos e blocos práticos.

O PROJETO MÃO AMIGA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: A QUALIDADE DAS AÇÕES ACADÊMICAS EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS BOLSISTAS

Sabemos que o ato de educar que implica ensinar e aprender, pode ser uma ação empírica ou sistematizada e tem como objetivo garantir a sobrevivência do homem, sendo, portanto um fenômeno essencialmente humano. Assim ressaltamos que para Delval (2001) o exercício de pensar nossa sociedade humana sem a transmissão do conhecimento acumulado pelas várias gerações, é inimaginável. A nosso ver, este ato de aprender e ensinar é tão importante que a civilização humana criou uma instituição contextualizada **na** e **para** a sociedade: a escola.

Sob o olhar da educação sistematizada, podemos então questionar: qual é a função do professor na escola? Concordamos com Cunha (2001, p. 24) quando afirma que “o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influência do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente”. É justamente sob este olhar complexo que nos fundamentamos ao propor nossas ações junto ao bolsista mão amiguense e pibidiano: o de se determinar/formar um professor pedagogo reflexivo a partir de vivências de práticas pedagógicas determinadas, situadas e circunstanciadas no chão da escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto de pensamento, Ansai (2013, p. 148, grifo da autora) explica:

Ao ingressarem no projeto, as bolsistas têm a oportunidade de serem inseridas em uma comunidade de aprendizagem profissional para que possam adquirir, elaborar, reelaborar, pesquisar, organizar, analisar e refletir a respeito das informações e saberes da docência, reunindo com isso, competências que implicam a aquisição de uma performance profissional e de um status acadêmico. Em síntese: busca-se no projeto Mão Amiga, consolidar um espaço pedagógico complementar à formação inicial e continuada no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUVA para formar, instruir e capacitar educadores.

Assim, ao participar do Projeto Mão Amiga, o bolsista tem a oportunidade de compreender e construir a epistemologia do papel do professor no sistema educacional a partir de um trabalho que denominamos de “carpintaria intelectual”, com base na elaboração de



pesquisas, estudos e práticas pedagógicas ainda em sua formação inicial. Neste aspecto, Junges (2013, p. 32), acentua que:

[...] a preparação na Universidade para a atividade docente precisa desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem a permanente construção de saberes a partir das necessidades e desafios que o ensino exige na prática. [...]. E ainda que se desenvolva nos docentes a capacidade de investigar a própria atividade, para reconstruir, transformar seus saberes-fazer, num processo contínuo.

Deste modo, entendemos que a formação inicial, primeira etapa formativa para o exercício docente, necessita percorrer caminhos que enriqueçam o percurso formativo dos acadêmicos em fundamentos teóricos, mas também em experiências práticas, para que constituam sua bagagem crítica e reflexiva frente os desafios diários da docência, visando à qualidade deste processo de aprendizagem docente.

A seguir apresentamos alguns depoimentos de bolsistas acadêmicos retirados do rol de sistematização da coleta dos dados de uma pesquisa realizada no ano de 2014 que explicitam como a inserção no Projeto pode contribuir de forma contundente para elevar a qualidade da formação inicial de professores no curso de Pedagogia, promovendo a integração entre Ensino Superior e Educação Básica, um dos objetivos propostos pelo Programa:

QUADRO 1: A visão dos bolsistas participantes do projeto em 2014 sobre a contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/PIBID – UNESPAR/UV para a formação docente inicial

Sujeito Respondente	Resposta
R1	“O ponto mais relevante em minhas experiências como bolsista e acadêmica, é poder olhar e analisar a docência estando dentro do espaço educacional.”
R3	“As contribuições para a formação docente inicial são muitas, pois aprendemos a fazer plano de aula, a trabalhar como professora e aplicar os planos.”
R13	“Através do projeto, estamos em contato direto com alunos, professores, coordenação pedagógica, adquirindo conhecimento necessário para o bom desempenho da profissão.”
R15	“O subprojeto Mão Amiga contribuiu para que eu descobrisse que o trabalho em sala de aula é muito recompensador. Demonstrou-me também o quanto é importante a ética, a responsabilidade, o respeito, a humildade, a igualdade, a competência, a pontualidade e principalmente a vontade de fazer e praticar o melhor de si quando inserido em um grupo de trabalho e de estudo.”

Fonte: Dados coletados na pesquisa de Franco (2014) e sistematizados pelas autoras.



O quadro acima revela que a participação no PIBID, no Projeto Mão Amiga, traz relevantes contribuições para a formação dos acadêmicos envolvidos, principalmente na construção de saberes próprios da docência como explica Pimenta (2000), que perpassam o cotidiano docente como o manejo de sala de aula e possibilitam ao professor relacionar-se com os alunos e com a escola, bem como mediar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Junges e Freitas (2015), neste contexto, o PIBID torna-se uma oportunidade formativa de qualidade, uma vez que oferece aos acadêmicos participantes, como futuros professores, um momento ímpar de experienciar o espaço escolar, de aproximarem-se de forma assistida da realidade educacional concreta da qual farão parte como profissionais, de construir seus saberes-fazer de maneira mais significativa e dinâmica.

Durante o desenvolvimento do Projeto, a partir principalmente da proposta de Behrens (2008), Nóvoa (1995, 2009), Schön (1998) e Veiga (2009), orientamos os bolsistas a elaborarem portfólios e relatos reflexivos a partir da releitura das ações desenvolvidas junto ao projeto visando à construção das aprendizagens docentes via articulação e integração da teoria com a prática. A esse respeito, concorda-se com Veiga (2009, p.62), quando ressalta a importância da “relação teoria-prática vinculada aos conteúdos, às metodologias e às referências feitas nos componentes curriculares para que os alunos compreendam o processo didático”.

Ainda neste viés, nossas ações ganham lastro a partir do que recomenda Nóvoa (2009, p. 31):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Acreditamos, como aponta o autor, de que os registros e materiais produzidos no Projeto estão longe de serem apenas uma atividade burocrática. São entendidos como momentos de reflexão e de aprendizagem docente, que viabilizam a construção de saberes essenciais aos futuros professores. Como ressaltam Junges e Corosque (2015), favorecem uma síntese do trabalho que foi realizado, das fragilidades e das potencialidades, de maneira a manter ou alterar as práticas desenvolvidas.

Sendo assim, temos como rotina solicitar aos bolsistas expressarem em seus relatórios e portfólios as experiências vividas e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas enquanto pibidianos no Projeto Mão Amiga para fins de avaliação e retroalimentação do plano de trabalho. Para a composição deste texto realizamos a seleção de alguns destes



relatos⁶ produzidos no ano de 2014 que indicam a importância do Projeto para a formação docente e para a vida pessoal de cada um dos bolsistas acadêmicos.

O primeiro relato reflete o envolvimento da acadêmica bolsista com o Projeto, numa dimensão de pesquisa e pedagógica, enfatizando sua inserção como profissional da docência:

Quando eu tinha treze anos (e frequentava a 7ª série do Ensino Fundamental) fui agraciada com a existência de uma professora de Língua Portuguesa que apreciava ler. [...] Graças a isso, [...], tornei-me uma leitora voraz: um serzinho que descobriu o prazer oriundo dos livros. Essa descoberta transformou-me e deu-me um norte a perseguir: quando crescesse, eu seria professora de Língua Portuguesa!

Ao longo dos anos seguintes amadureci a ideia, delegando previamente ao curso de Letras, da então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, a minha formação profissional. Aos dezessete anos, findando o Ensino Médio, prestei vestibular para Letras Português/Inglês, passando em 1º lugar e enchendo de esperança meu coração de leitora que, finalmente, teria uma formação específica em Literatura.

Naturalmente, no primeiro ano do curso, eu saltitava pelos corredores da faculdade, pois estava certa de que era exatamente aquilo que queria para a minha vida: ser professora de Português e poder cativar, com as minhas aulas, mais leitores. O segundo ano também foi marcado por essa atmosfera mágica, mas comecei a perceber que a carga horária dessa licenciatura tinha um amplo leque formativo e direcional: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Linguística e Literatura. Entretanto, o lado educacional não tinha muito espaço para ser debatido.

Assim, no terceiro ano de Letras, comecei a fazer, no turno matutino, o curso Técnico em Magistério e foi então que meu olhar sobre a educação começou a expandir-se, saindo de uma visão minimalista, que outrora centrava-se apenas em Língua Portuguesa/Inglesa, passando a ver o todo do sistema educacional. De manhã eu me deleitava com a educação e, à noite, com a Literatura. No ano seguinte concluí essa dupla etapa formativa e, nos meses finais da graduação, fui surpreendida por um desejo que não silenciava em meu ser: saber mais sobre a arte professoral. Foi assim que, no ano seguinte, rumei para os bancos escolares de Pedagogia e, concomitantemente, ingressei, via teste seletivo, em um projeto de iniciação à docência chamado Mão Amiga.

Analisando o passado à luz do que sei hoje, constato que esta foi uma das melhores decisões que tomei, visto que foi a partir daí que descobri a verdadeira professora que sou. O projeto ensinou-me muito, principalmente a descobrir as minhas potencialidades. Nesse tocante, é impossível elencar e ilustrar todo o leque contributivo oriundo do projeto, visto que a contribuição foi imensurável. Assim, delego-me a

6 Para fins de diferenciação entre os relatos dos bolsistas e as citações da literatura consultada, os relatos encontram-se formatados em itálico e num alinhamento específico.



missão de tentar exteriorizar algumas passagens vivenciais que mudaram quem sou. Então, principiemos:

De início, compete-me aludir ao fato de que foi no Mão Amiga que lapidei a minha identidade docente, descobrindo-me como uma professora que ama lecionar e, ao mesmo tempo, divide esse querer com a que ama literatura. Nesse tocante, identifique-me com o perfil pessoal/profissional de uma poetisa paranaense que muito me encanta: Helena Kolody. Além de ter sido uma amante das letras, também foi uma magistral docente. Unir esses dois queres deu à Helena uma vida regada à contínua experimentação de dois prazeres. É a alma kolodyana que vejo em mim quando abro, todos os dias, os olhos para a docência e aos livros.

Além disso, graças à coordenadora de área, professora M^a. Rosana Beatriz Ansaí, em meio a suas muitas conversas estimuladoras e direcionais, percebi que eu poderia valorizar os saberes que tenho sobre Língua Portuguesa, especializando-me na área de revisão ortográfica. Nunca passou pela minha cabeça que gostar de escrever certo pudesse me render uma renda extra. Aos poucos e progressivamente fui sendo solicitada a revisar Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos, Dissertações e afins, sempre tendo a indicação de quem conhecia meu trabalho. Logo, sempre que defronto-me com um texto para revisar, lembro-me do dia em que a professora Rosana deu-me a ideia e o impulso de explorar essa minha possibilidade formativa.

Outra contribuição inestimável foi o quanto o Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID ensinou-me a valorizar a pesquisa. Não que eu não gostasse de pesquisar em Letras, pois sempre fui muito curiosa e apaixonada pela área científica. O que mudou quando comecei a ser pibidiana é que percebi que o céu é o limite para quem gosta de estudar: valorizamos o nosso currículo quando damos corporeidade às ideias que desenvolvemos na fusão teoria versus prática, partícula-mor do PIBID. Com os estudos em mãos, podemos inscrever-nos em eventos regionais, nacionais e internacionais. Sendo mão amiguense de carteirinha, orgulho-me de ter participado de eventos nas três esferas elencadas.

Na caminhada do PIBID aprendi a confluir literatura com docência, empreendendo estudos que têm um pé em cada segmento. Nessa linha dialógica, por exemplo, optei por escrever meu trabalho de conclusão de curso, o TCC, tecendo um paralelo entre o filme “A festa de Babette”, que é inspirado em um conto homônimo, e a iniciação docente do projeto, enfatizando a postura adotada pela cozinheira do filme e aquela assumida pelas bolsistas pibidianas. Apresentei este estudo, junto à minha orientadora, professora M^a. Rosana, em um Congresso Internacional (sobre professorado principiante e inserção profissional à docência) e tive como público uma sala repleta de uruguaios. Foi mágico! Enquanto falava sobre o PIBID e demonstrava a correlação entre as posturas, observava que os olhos de quem nos assistia estavam tomados pela curiosidade de saber mais acerca da educação brasileira. E nós estávamos lá, sorridentes, representando o nosso país.

Outro momento que jamais esquecerei foi quando viajei pela primeira vez de avião. O destino foi Uberaba, Minas Gerais, local que recebeu a versão 2013 do Encontro



Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID (ENALIC). Em suma, na semana que passei na cidade fui acometida por um orgulho enorme em ser pibidiana e por poder contar a outros participantes da onde eu era, qual era o projeto do qual participava, quais eram as ações que empreendíamos, enfim, como víamos e entendíamos o PIBID. Foi, em síntese, maravilhoso! Palavras não conseguem mensurar o quanto realizei-me nessa viagem. É uma lembrança que levarei para a vida toda.

Outro ponto que marca o PIBID em minha vida tem a ver com a luta de conquistar uma carreira sólida no magistério. Para tanto, submeter-se a um concurso público faz-se imprescindível. Assim, até o momento, prestei três concursos: um a nível municipal e dois na esfera estadual (nas áreas de Português e Inglês). O primeiro já assumi e estou encantadíssima com os Anos Iniciais, justamente porque sou responsável pelas disciplinas de Arte e Literatura. O concurso estadual, entretanto, ainda está em processo de finalização.⁷ Enfim, preciso pontuar que além da experiência que o projeto Mão Amiga me deu para estar em sala de aula, respeitando as potencialidades e fragilidades dos educandos, também engrandeceu meu currículo na prova de títulos, elevando a minha pontuação final e oportunizando que meu nome figurasse entre os primeiros aprovados da listagem.

O mais difícil de ser professor recém-formado é que os títulos costumadamente valorizados (em concursos) recaem sempre no tempo de serviço e nos cursos de aperfeiçoamento do candidato: isso implica em anos que ainda não vivemos. Assim, para quem está saindo dos bancos do Ensino Superior, defronta-se com uma lacuna. Para a minha alegria, o concurso que prestei em esfera estadual valorizou a existência dos pibidianos, atribuindo-nos uma significativa pontuação.

Enfim, sinto que o Projeto Mão Amiga é uma oportunidade única de fazer a formação inicial e continuada ter uma magnitude impar. O PIBID nos instiga a querermos ser mais e, nesse preâmbulo desafiador, temos, ao nosso lado, docentes do Ensino Superior e da Educação Básica que nos motivam a perceber o sabor da docência, aliando-o sempre ao saber professoral. Um desejo meu é, um dia, ser professora bolsista supervisora, para continuar propagando a sensação prazerosa que é ser pibidiana. Assim, de desejo em desejo vou contribuindo, com muito carinho, ao mundo mágico da educação. (Simone Luiza Kovalczuk, acadêmica bolsista entre os anos de 2012 a 2015).

O relato desta acadêmica que está em fase de conclusão do curso de Pedagogia e que por força de imposição profissional, tornou-se ex-bolsista, indica que o Projeto Mão Amiga realiza em sua plenitude os objetivos pibidianos no que tange ao despertar e lapidar a valorização da pesquisa na prática docente, o prazer no exercício da profissão docente e engrandecimento profissional. As aprendizagens construídas na iniciação à docência, propiciadas mediante envolvimento no Projeto, possibilitam que o acadêmico em plena fase de formação vivencie e avalie teorias, metodologias, práticas pedagógicas, que poderá

7 A bolsista assumiu tal concurso recentemente, em setembro de 2015.



futuramente utilizar enquanto profissional em sala de aula. Assim, acreditamos que a partir do relato acima, o pensamento de Nóvoa (2009, p. 39) se concretiza quando afirma que:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

A seguir, apresentamos o relato de uma bolsista acadêmica que permaneceu no Projeto durante todos os quatro anos de formação no curso de Pedagogia, sendo desligada por força da imposição da formatura. Este depoimento também assevera a importância do Projeto na formação docente inicial dos bolsistas. Nosso objetivo é demonstrar como o Projeto Mão Amiga Capes/PIBID é um *lócus* operacional de qualidade no curso de Pedagogia da Unespar/UV, ao se constituir em uma comunidade de prática das aprendizagens da dimensão humana e relacional estabelecidas entre o ensino e a formação docente inicial.

Ao adentrar a faculdade, especificamente no curso de Pedagogia, no ano de 2011, minhas perspectivas eram totalmente diferentes das que atualmente possuo enquanto acadêmica do quarto ano, mais precisamente com o pé na formatura e com a mão no diploma.

Desde o início, os desafios e as dificuldades foram imensos, uma vez que tive que migrar do meu conforto e ao mesmo tempo do meu desconhecimento do mundo, para uma dimensão social/cultural extremamente diferente. Em outras palavras, sair da casa de meus pais, residentes no interior do município de Cruz Machado, Paraná, para a cidade vizinha União da Vitória.

Em diversos momentos defendi o fato de ter que passar cerca de duas horas, ou mais, dentro de um ônibus de estudantes para me deslocar pelos longos e exaustivos quilômetros que separam os dois municípios. Mas em determinado momento, achei por bem efetuar a mudança para a cidade sede da Universidade onde encontrei oportunidades maiores de estudos e estágios via ingresso nos projetos oferecidos pelo curso de Pedagogia.

Nesta trajetória, foi que surgiu a ocasião de ser bolsista de um brilhante projeto, ofertado pelo curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, denominado: Mão Amiga. A partir de então, foi que a minha visão começou a adquirir um vislumbre diferenciado e contemplativo da educação, pois, por mais que as dificuldades fossem grandes, fui me aperfeiçoamento em vários sentidos: pessoal, acadêmico e profissional.

O ano de 2012 foi extremamente marcante, visto que ao desempenhar as atividades propostas pelo Mão Amiga, que é o trabalho lúdico e pedagógico com alunos dos Anos Iniciais da rede pública municipal de União da Vitória, que apresentam dificuldades de aprendizagem, tive contato inicial com a docência, já que não possuo formação no Magistério e jamais havia atuado em escola alguma.



Outra situação relevante foi a pesquisa, sendo ela a maior contribuição para o desenvolvimento das minhas capacidades intelectuais, expressas principalmente pela escrita e pela fala. Relato assim, minha extrema dificuldade de falar em público que muitas vezes me causou constrangimento, fazendo acreditar que não era capaz de superar este impasse. Pode-se afirmar que a presença nos mais diversos eventos de cunho científico, a nível local, regional, estadual e até mesmo nacional, fez com que minha timidez fosse se transformando em novas possibilidades.

Destaco aqui, que a cada situação vivenciada, a cada inscrição em eventos, foram solicitadas rigorosamente diversas produções escritas e dissertativas, exigindo o melhor de cada bolsista. Confesso que me sentia envergonhada ao apresentar o que tinha escrito, geralmente à coordenadora do projeto, responsável por orientar nossas produções. As mesmas, sempre retornavam encobertas de correções, se não com a proposta de começar do zero.

Com muito labor, leitura e pesquisa, esse mal estar da minha parte, foi vagorosamente vencido. Atualmente posso assegurar que evolui significativamente na exposição de minhas ideias em forma de texto escrito. Assim, gosto e admiro esta atividade e até mesmo me sinto orgulhosa em poder auxiliar colegas e vizinhos na produção e escrita de textos, opinando e ressaltando o que aprendi enquanto pibidiana mão amiguense.

Ainda, não posso deixar de mencionar todas as vivências significativas que obtive por meio das viagens e visitas a diversos lugares, que só foram possíveis através do Mão Amiga. Cito assim, a viagem inesquecível que fiz com demais bolsistas do PIBID a Minas Gerais, em dezembro de 2013, a fim de participarmos do evento IV ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID). Nesta ocasião tive contato com uma dimensão cultural diferente da que conhecia, com pessoas estudantes e professores de todo Brasil, realizando minha primeira viagem de avião, apresentando mais um trabalho na modalidade oral e, retornando com uma alegria imensa e motivada para o exercício da docência por ter tido esta experiência. Acredito que foi apenas a primeira de muitas que ainda estão por vir.

Ao expor esta e demais vivências no entorno do Mão Amiga, me sinto cada vez mais estimulada a continuar trilhando os caminhos da docência e a buscar os encantamentos que cada situação propõe. Nesta perspectiva, compartilho estas alegrias com minha família, mesmo que por meio de um telefonema ou no período que permaneço com eles na zona rural de Cruz Machado.

No início, ao retornar para casa, houve certa estranheza em relação ao que eu relatava com empolgação, e eles desconfiavam e receavam, pois o meu vocabulário e minha forma de se expressar mudaram significativamente. Minha mãe dizia: “Onde foi que você aprendeu isso?”. E eu a responder: “No Projeto Mão Amiga, onde além da docência, aprendi sobre a pesquisa e sobre o aperfeiçoamento pessoal”.

A partir do exposto, pode-se constatar o quanto o Mão Amiga, por meio da CAPES/PIBID, foi um diferencial e continuará sendo na minha formação docente, que no devido momento é inicial mas oferece estrutura suficiente para uma futura atuação profissional. Neste interim, pode-se dizer que a significância do PIBID se forta-



leceu, uma vez que recentemente é considerado como forma de pontuação na comprovação de cursos de extensão e capacitação, solicitados na etapa da prova de títulos do concurso para o quadro de professores do Estado do Paraná, situação que também obtive uma boa nota e classificação.

Diante disso tudo, lamento que meus dias de pibidiana Mão Amiga estão contados. Por outro lado, esse fato não causa desânimo, mas sim a crença de que muitas outras “Silmaras” estão por vir, e frente a esse processo de lapidação intelectual que é o Projeto, também transformarão seu modo de pensar, de se expressar e, principalmente, de agir no cenário da vida e da educação, tornando-se profissionais comprometidas, competentes e com orgulho do que fazem, tais como eu. (Silmara Wierbizcki, acadêmica bolsista entre os anos de 2011 a 2015).

Como se pode constatar pelo relato acima, configuramos o Projeto Mão Amiga numa perspectiva humanizadora, na qual buscamos promover a pessoa inteira, o professor inteiro, ou seja, reconhecemos que “[...] a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.” (NÓVOA, 2009, p. 40). Deste modo, acredita-se que a formação inicial associada à participação no Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID é vista como algo contributivo no exercício docente no sentido da autovalorização e da valorização do outro, numa dimensão pessoal, mas também coletiva da prática educativa. Bem como, oportuniza um enriquecimento pessoal e cultural único ao bolsista ao proporcionar-lhe conhecer novos lugares, o intercâmbio com outros bolsistas de vários lugares do país, podendo compartilhar seus estudos e experiências.

Outro relato significativo é o da bolsista que realiza o sonho de cursar Pedagogia, apesar de grande resistência, uma vez que já tem outra licenciatura:

Me chamo Renata Penteado, no auge de meus 26 anos, jamais imaginei voltar a estudar, porém, desde pequena sonhava em cursar Pedagogia e sempre lutei contra esse sonho, pois escutava mais aos outros do que a mim mesma, em que diziam, “nossa, mas você vai ser uma simples professorinha?!”

Esse encanto pela profissão surgiu desde cedo, primeiramente, porque fui alfabetizada em casa pela minha mãe, ingressei na escola sabendo ler e escrever. E na hora de brincar a preferência era sempre escolinha, adorava dar aula para minhas bonecas.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na faculdade de Jornalismo, frequentando apenas um ano, algo que não me completava. Depois de um ano sem estudar, iniciei o curso de Educação Física, o qual concluí com louvor. Apesar de relutar, acabei por tornar-me professora, durante um tempo acreditei que estava no caminho certo, mas percebi que algo ainda estava incompleto.

Então, decidi fazer o vestibular para Pedagogia, e após nove anos afastada do ensino médio, fui aprovada. Confesso que retomar os estudos não é uma tarefa fácil, mas hoje sinto que estou na direção certa.



A escolha pelo curso foi pela ânsia de fazer a diferença na vida das gerações vindouras, de participar da conquista diária dos alunos e vibrar junto com eles a cada acerto, a cada vitória.

O PIBID veio somar nessa nova fase de minha vida, apesar de pouco tempo participando do Projeto Mão Amiga, já adquiri conhecimentos, não só intelectuais, mas também para a vida.

Entre tantos fatos que ocorreram é válido citar o caso de uma aluna do 1º ano, que ao iniciar no projeto não conhecia as vogais e não era capaz de escrever seu próprio nome. Em um mês de atividades pedagógicas de alfabetização e letramento por meio do lúdico, ela com uma frequência exemplar, sem nosso auxílio escreveu seu nome. Perguntei se estava feliz, e com brilho nos olhos, balançou a cabeça positivamente.

A emoção foi grande, sendo difícil conter as lágrimas que queriam rolar de meus olhos, tenho plena consciência de que é um trabalho mútuo com a professora regente, mas fico feliz em contribuir para a evolução dessa criança.

O Projeto Mão Amiga/CAPES/PIBID está me mostrando a cada dia de trabalho que fiz a opção certa e porque sentia-me incompleta? Faltava o convívio com as crianças, e perceber que podemos transformar a vida de alguém, e se me perguntarem, quero sim ser uma excelente professora para fazer a diferença e mostrar que nossa profissão pode mudar o futuro. (Renata Penteado, acadêmica bolsista desde 2014 até os dias atuais).

No relato observa-se como “o exercício da profissão docente é uma ação permeada de incertezas, com casos muitas vezes singulares, de situações que muitas vezes fogem da rotina, pois são subjetivas e inerentes ao indivíduo aprendiz.” (ANSAI, 2013, p. 155). Neste sentido, ao propormos o Plano de Trabalho do Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID (ANSAI; JUNGES, 2013), estamos proporcionando a oportunidade de aperfeiçoar a formação docente inicial e melhorar a qualidade da educação, uma vez que os acadêmicos e futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e ao mesmo tempo articular a teoria com a prática no contato diário com a comunidade educativa que atuarão profissionalmente.

O último relato apresentado a seguir, eivado de significados como os anteriores, ressalta o olhar sensível de uma bolsista que consegue visualizar a importância qualitativa das nossas ações no interior do Projeto sob o ponto de vista do professor-pessoa, ser aprendente auto iniciado, como pontua Rogers apud Zimring (2010). Além de entender a realidade tanto existencial como de formação docente, o relato expressa o desafio cotidiano do ser professor na contemporaneidade: o de fazer a diferença na vida dos alunos.

Meu nome é Viviane Vieira Martins, tenho 28 anos. Venho de uma família humilde, sou a filha pela qual, meus pais sentem muito orgulho, e não poderia ser diferente, sou apenas fruto daquilo que um dia idealizaram. Despida de qualquer tipo de



pretensão, sinto-me imensamente orgulhosa, por ter na base de minha identidade valores como: respeito, solidariedade, humildade e acima de tudo, dignidade. E por isso sou eternamente grata aos meus pais.

Sou alguém que acredita na transformação da sociedade pela educação, que vê o ensino como elemento fundamental, e que dependendo dos princípios norteadores que deflagram o mesmo, tem grande influência no desenvolvimento das capacidades reflexivas dos indivíduos acerca das complexidades que circundam a contemporaneidade.

Importo-me demasiadamente com minha vida, no sentido de que não a viva de maneira fútil, superficial e pequena. Passo por esse mundo, com o desejo de que algum dia, eu venha a fazer falta. No dia em que me for, quero fazer falta, quero ser importante. Digo isso, não no sentido de fama, mas no sentido de deixar um legado, anseio transbordar conhecimentos e socializa-los com os meus. Sei que a vida é curta, mas se depender de mim, ela não será pequena.

Apesar dos espinhos encontrados no caminho, procuro estar envolvida a cada dia mais, naquilo que sento a vida em plenitude dentro de mim, a Pedagogia. A cada dia, luto pela busca da minha realização no que se refere ao aspecto pessoal e profissional, e tenho a consciência de que posso fazer a diferença, e alcançar o almejado, dentro desses dois aspectos.

Ao que se refere ao profissional, estou hoje, honrada em ocupar uma cadeira no curso de Pedagogia, e isso com muito orgulho, entra para a lista de sonhos concretizados. Escolhi a Pedagogia, pela humanização que existe dentro do próprio curso, ela educa o olhar do professor, com vistas à valorização do ser humano desde a infância, e por isso a Pedagogia a meu ver é apaixonante.

Após dois anos de curso, surgiu a oportunidade de ingressar no subprojeto Mão Amiga CAPES/PIBID, oportunidade essa que chegou na hora certa. Confesso que realmente foi uma Mão Amiga, por obra do destino a felicidade chegou da maneira mais linda, trouxe-me a multiplicidade da vida, a felicidade plena, a realização do sonho de ser mãe, e em dobro. Mas como na matemática da vida os resultados nem sempre são exatos, o mesmo destino usou da maneira mais dolorosa que um ser humano pode sentir, levou meus bebês. Mergulhada em uma dor profunda, vi meus sonhos afastarem-se, e temi não ter forças para continuar na minha trajetória.

Até que me vi amparada por Mãos Amigas, que me ajudaram a levantar e continuar em busca do sonho da Pedagogia. Esse projeto, ao meu olhar, possui grande significância por seu caráter de divisor de águas em minha vida acadêmica. Na medida em que cumpre sua função social, de auxílio à superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças atendidas, contribui para a ampliação dos meus conhecimentos alicerçando a base da minha identidade docente, fazendo-me viver intensamente o universo acadêmico por meio de pesquisas.

Assim no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, dentro do subprojeto Mão Amiga CAPES/PIBID existe a valorização do ser humano em sua essência. Desse modo, a partir do momento em que nos deparamos



no “chão da escola”, planejando nossas intervenções pedagógicas somos convidadas a todo o momento a refletir sobre essas ações nos aspectos pedagógicos e na própria construção enquanto seres humanos. Com isso, aperfeiçoamos o trato com o outro, e passamos a nos importarmos mais com o próximo, isso ao meu ponto de vista, se torna base para a construção do compromisso docente, essencial para surtir o efeito de transformação social. (Viviane Martins, acadêmica bolsista entre os anos de 2013 e 2014).

Este relato aponta que o Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID mostra-se como um espaço educativo e profissional que proporciona o enriquecimento da formação inicial docente, pois concretiza a aprendizagem da docência numa dimensão pessoal que contempla a reflexão-ação-reflexão a partir do “chão da escola”, tornando-se um elo sólido entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Nesse aspecto, Junges (2013, p. 24) salienta que:

Nesse sentido, a formação de professores denota uma dimensão pessoal, pois implica o envolvimento do professor como indivíduo responsável pelo desencadeamento do processo formativo, bem como possui uma dimensão coletiva ou social, que se constitui na relação do professor com os dispositivos de formação, com seus colegas, com os alunos, com a escola.

A partir do que se visualiza nos relatos e pesquisas que desenvolvemos e demonstrado brevemente neste estudo, podemos afirmar que nossos bolsistas são protagonistas discentes do curso de Pedagogia de uma nova forma de se fazer a formação docente inicial: “estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” como afirma Nóvoa (2009, p. 40). Ou seja, a formação dos licenciandos vai além de estudos teóricos e práticas de iniciação à docência. Abrange, ainda, a inter-relação entre teoria e prática – a práxis, numa dimensão reflexiva e emancipatória, incentivando a formação da pessoa professor em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto tem como objetivo delinear uma análise crítica do Projeto a partir do seguinte questionamento: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga – Capes /PIBID na qualidade das ações acadêmicas para a formação docente inicial no curso de Pedagogia?

Para tanto, como bolsistas Coordenadoras de Área do Projeto Mão Amiga, recorremos à nossas experiências como docentes no Ensino Superior e na Educação Básica, bem como à relatos de acadêmicas bolsistas produzidos no ano de 2014.

Consideramos que o PIBID, consolidado como Projeto Mão Amiga, no Curso de Pedagogia da Unespar/UV, representa um *lócus* contributivo significativo na formação docente inicial dos acadêmicos bolsistas. Destacamos como contribuições para a qualidade



das ações acadêmicas apresentadas nos relatos dos bolsistas: a experiência com o manejo de sala de aula; a valorização da pesquisa na prática docente; o engrandecimento profissional; o enriquecimento pessoal; vivências únicas como ultrapassar fronteiras, conhecer novas culturas e compartilhar experiências; o contato direto com a realidade escolar e a articulação entre a teoria e a prática.

Com base nestas contribuições, acreditamos que a qualidade das ações acadêmicas potencializadas pelo Projeto Mão Amiga, está no fato de proporcionar aos bolsistas uma antecipação de experiências docentes, visando superar a formação tecnicista que separa o conhecimento pedagógico em blocos teóricos e blocos práticos. O plano de trabalho efetivado no Projeto oferece à Educação Básica professores com perfil profissional crítico, ético, competente e consciente do seu papel na docência e na sociedade, que possui uma visão ampla de mundo e da realidade, permeado pelo gosto e entusiasmo em exercer a docência num cenário que, por vezes, se faz adverso.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Mão Amiga/PIBID: Lócus contributivo de desenvolvimento da *performance* e do *status* profissional docente no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFUV. IN: MARTINS, Ilton Cesar; BRITO, Karin Siebeneicher. **Prática Docente Inicial e Continuada: o PIBID na UNESPAR.** União da Vitória: Gráfica e Editora Kaygangue, 2013. p. 145 a 170.

ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. **Subprojeto Projeto Mão Amiga do Curso de Pedagogia.** União da Vitória: UNESPAR/UV: CAPES: PIBID, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPES. Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID. **Chamada Pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.** Brasília: CAPES/DEB, 2009.

_____. Edital CAPES/DEB nº 11/2012- PIBID. **Chamada Pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.** Brasília: CAPES/DEB, 2012.

_____. Edital CAPES/DEB nº 061/2013- PIBID. **Chamada Pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.** Brasília: CAPES/DEB, 2013.

COLPED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia,** Colegiado de Pedagogia, Unespar: Campus de União da Vitória, nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Heliana. **Contribuições para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFUV do Projeto Mão Amiga/PIBID.** Projeto de pesquisa de TCC sob orientação da Prof.^a Ms. Rosana Beatriz Ansaí. União da Vitória, 2013.



JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários**: caminhos de uma formação pedagógica inovadora. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

JUNGES, Kelen dos Santos; COROSQUE, Tânia. Formação e prática docente na educação básica: a contribuição de experiências construídas por professores egressos do Pibid – Projeto “Mão Amiga” – do curso de pedagogia da UNESPAR/ UV. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba. **Anais... Educere**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p.32793-32809.

JUNGES, Kelen dos Santos; FREITAS, Mariane de. Formação inicial docente e o trabalho com portfólios: aprendizagens e considerações. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba. **Anais... Educere**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p.32810-32827.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____ (Coord). **Os professores e a sua formação docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri.





FILOSOFIA SEM FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICO-CULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANTÔNIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA¹

GISELLE MOURA SCHNORR²

SAMON NOYAMA³

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de quase três anos de um trabalho coletivo que vem sendo tecido gradativamente por muitas mãos. A proposta do subprojeto de Filosofia da Unespar foi desde o início articular a filosofia com outras áreas do saber e com atenção especial para a cultura. Pensamos também em ampliar o horizonte de experiências possíveis do trabalho para além do Ensino Médio, na expectativa de descobrir outras formas de se estimular a reflexão e a criatividade desde a infância.

Num primeiro momento, faremos algumas observações necessárias para mostrar a dimensão dos problemas enfrentados, das diversidades apresentadas no espaço que encontramos e, de certa forma, quais são os maiores desafios hoje, quase uma década depois da alteração na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96), que modificou o teor do artigo 36 com a Lei 11.648 sancionada em 2008, tornando obrigatório o ensino de filosofia e sociologia no Ensino Médio no Brasil.

Num segundo momento, abriremos espaço para que as três frentes de trabalho do projeto apresentem suas reflexões sobre as atividades que foram desenvolvidas ao longo desses anos e dos aprendizados que foi possível construir.

SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE

Friedrich Schiller, poeta alemão que dedicou quase uma década de sua vida a estudar as relações entre a literatura, o teatro e a poesia e a filosofia, não abandonou em momento algum uma convicção que para nosso trabalho se transformou em ponto de partida: a ideia de que a arte pode conduzir a formação do homem. E não foi apenas ele. Nietzsche,

1 Doutor em Educação pela UFPR, professor adjunto de Filosofia da Unespar e coordenador do subprojeto de Filosofia do PIBID no campus de União da Vitória. Email: sandiabo@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela USP, professora adjunta de Filosofia da Unespar e coordenadora do subprojeto de Filosofia do PIBID no campus de União da Vitória. Email: giselleschnorr@gmail.com

3 Doutor em Filosofia pela UFRJ, professor adjunto de Filosofia da Unespar e coordenador do subprojeto de Filosofia do PIBID no campus de União da Vitória. Email: snoyama@gmail.com

filósofo alemão responsável por colocar a arte grega mais uma vez na ordem do dia para o debate filosófico, foi fonte de inspiração e leitura para a condução de nossas atividades.

Ainda que fosse possível fazer uma generalização grosseira e estabelecer um padrão para a situação da Educação Básica da rede pública no Estado do Paraná o entendimento da coordenação do subprojeto de Filosofia foi o de considerar a especificidade de cada caso. Com isso, construímos um processo de aproximação nas Escolas Cid Gonzaga, de Porto União, SC, e João de Lara, de Paula Freitas, PR. Partindo da ideia de que a natureza do PIBID compreende o todo do processo educacional, as duas equipes se dispuseram a frequentar a escola tendo em mente que se tratava de um processo dialético, de construção de um olhar sobre os alunos e a escola que dependeria também de conseguir agregar os alunos, a equipe pedagógica da escola e construir um perfil que revelasse um pouco da identidade do grupo que acompanharia nossas atividades.

Um ano após ter iniciado esse trabalho não nos restam dúvidas de que a escolha metodológica foi acertada e fundamental para fazer com que os principais objetivos do PIBID fossem conquistados. O diferencial do trabalho realizado pelo programa está muito mais no sentido de ampliar a capacidade de observação e análise dos bolsistas de licenciatura e de fazê-los contribuir efetivamente para o rendimento dos alunos como um todo, e não apenas nas aulas de filosofia. Além disso, é importante observar que os desafios do ensino de filosofia permanecem e, além dos observados, novos problemas surgem à medida que todos os envolvidos no processo se propõem a enfrentar este desafio.

O foco principal do trabalho de Estética foi o teatro, mas como havia uma equipe com bolsistas músicos optamos por abrir espaço para trabalhar com música também. A escolha das duas peças que foram adaptadas foi a única decisão tomada antes de se começar o funcionamento do projeto e isto se deu por uma série de motivos. Primeiro, porque o trabalho com teatro exige um tempo mínimo de trabalho e corríamos o risco de não conseguir montar a peça em tempo hábil. Segundo, porque já tínhamos conhecimento das duas peças, e alguns membros das equipes já haviam montado essas peças em outras ocasiões, o que tornaria o processo mais profundo e bem trabalhado. E, por último, porque entendemos que seria interessante e estimulador para os bolsistas da graduação começar o ano com as peças já definidas. Pois bem, foi definido então que trabalharíamos uma comédia e uma peça existencialista, a saber, *Lisístrata*, de Aristóфанes, e *Entre quatro paredes*, de Sartre. Além disso, como já dito anteriormente, uma equipe ficou responsável por fazer um trabalho com música, mas que iniciaria com um amplo levantamento das referências e do conhecimento musical tanto dos bolsistas PIBID quanto dos alunos da escola.

Quando falamos em trabalhar com teatro e adaptar uma peça, fazer a montagem e apresentar na escola, podemos ter a impressão de que se trata de um trabalho essencialmente demonstrativo, como se se tratasse apenas de uma exibição. Contudo, no nosso processo, definimos que toda a preparação dos nossos bolsistas seria transformada em oficinas que, por sua vez, seriam trabalhadas com os alunos das escolas. Essa proposta



resultou em um processo extremamente enriquecedor do ponto de vista do crescimento pessoal, amadurecimento e do fortalecimento dos afetos, além do que já se espera de qualquer atividade teatral, como fomentar a criatividade, desmistificar o corpo e ensinar técnicas de expressão corporal, quebrar a timidez e integrar os alunos para além dos vínculos construídos nas salas de aula. Ademais, o processo de montagem de cada peça também propiciou o debate e a discussão dos temas pertinentes a cada um de seus conteúdos.

No caso da *Lisístrata*, comédia grega escrita em 411 a. C., o exercício realizado com os bolsistas foi radical e profundamente transformador. Quando iniciamos o processo de montagem, dos quatro bolsistas que se encaminharam para o teatro havia uma mulher e três homens. A primeira leitura do texto sugere uma falsa impressão de que não há grandes dificuldades de compreensão do contexto e dos problemas filosóficos que ele pode suscitar, mas conforme nos aprofundamos na leitura foi necessário recorrer a alguns textos teóricos que pudessem esclarecer alguns pontos e enriquecer a discussão em outros. Foi nesse sentido que trabalhamos com dois livros de Susana de Castro, intitulados *As mulheres das tragédias gregas: poderosas?* (2011) e *Filosofia e gênero* (2014), além do artigo “A mulher na comédia antiga: a *Lisístrata* de Aristófanes” (1996), de Margarida Maria de Carvalho e duas referências fundamentais na área do teatro: *200 jogos de teatro para atores e não atores* (2009) e *O teatro do oprimido* (2013), ambos de Augusto Boal.

Adotamos a estrutura básica do teatro grego com homens nos papéis femininos (apenas homens atuavam no teatro na Antiguidade) com a exceção de Mirrina, que foi interpretada por uma mulher. Com isso, além de naturalmente precisar decorar o texto, os laboratórios e exercícios para construção da personagem exigiram um aprendizado e uma disposição dos bolsistas em questionar suas convicções, rever conceitos e, especialmente, ampliar o horizonte de reflexão sobre questões como gênero, sexualidade e preconceito. O aprendizado por parte dos bolsistas foi intenso e se transformou em matéria para o planejamento e execução das oficinas que foram realizadas na escola. O texto de Aristófanes tem uma linguagem atual e ácida, e que atrai a atenção e o interesse dos alunos da escola, sobretudo os do 3º ano do Ensino Médio.

Na adaptação do texto que fizemos não foi possível montar a peça inteira, e por isso ela foi dividida em duas partes. A primeira, que foi encenada, vai do início do texto até o juramento feito pelas mulheres, que antecede o conflito com os homens. A nosso ver essa primeira parte privilegiou a apresentação dos principais conflitos da trama e possibilitou a abertura do debate em relação ao papel da mulher na sociedade, principal tema abordado nas oficinas, seguido do preconceito de gênero e sexualidade. Houve um interesse muito grande dos bolsistas e também um pedido recorrente dos alunos para que fizéssemos a adaptação da segunda parte. E talvez seja importante levantar uma questão que afetou profundamente as atividades ao longo do ano de 2015: a greve dos professores.

Este ano começou com uma atitude repugnante do governo do Estado do Paraná em relação à educação pública em todos os níveis, e tais medidas levaram milhares de



professores, alunos e funcionários de escolas da rede pública do Estado para as ruas, num movimento de durou mais de dois meses e que, se, por um lado, prejudicou as atividades escolares, por outro, mostrou que a educação é um problema de interesse de todos. Se nossos alunos da educação básica e superior não tiveram aulas e estão sofrendo com as reposições e com o fechamento do calendário, tiveram a oportunidade de participar de um processo extremamente enriquecedor e fundamental para a formação de um cidadão consciente, ativo e participativo. As aulas foram nas ruas, reivindicando um governo preocupado com a educação e com o bem da sociedade, muito diferente do que se pode observar nos últimos anos, especialmente no começo de 2015.

A peça *Lisístrata* foi apresentada inclusive durante uma atividade dos estudantes que também estiverem em greve e promoveram um debate político e pedagógico em nossa universidade. Além disso, quando do retorno das atividades nas escolas, a peça foi apresentada no Colégio Estadual do Campo João de Lara, em Paula Freitas, que é a instituição acolhedora do subprojeto, mas também em outras escolas de outros municípios a convite de professores que acompanharam e conheceram nosso projeto. Além disso, nos apresentamos na Universidade do Vale do Iguaçu, em maio, no Encontro Nacional do PIBID de Filosofia, na Universidade Federal do ABC, em junho; e, por fim, a convite dos professores da Universidade do Contestado, em dois eventos de formação de professores, em Mafra, em setembro, e em Canoinhas, em outubro.

A peça *Entre quatro paredes*, de Sartre, levou mais tempo para ser montada e adaptada do que a *Lisístrata*, e há dois motivos que explicam essa diferença: primeiro porque optamos por fazer uma montagem do texto quase na íntegra e isso acarretou numa adaptação mais difícil de ser composta, e só conseguimos concluir o texto final em junho. O segundo motivo é decorrente do primeiro, porque exigiu um tempo maior de ensaios e de construção das personagens que, apesar de serem em menor número, exigiam um processo e laboratório mais demorados e debatidos. Além disso, fizemos uma montagem contemporânea e minimalista, quase sem cenário e com figurino aleatório.

De conteúdo explicitamente filosófico, *Entre quatro paredes* forneceu elementos interessantes para fundamentar uma parte do trabalho que realizamos na escola: construir um questionário com a intenção de descobrir qual é o sentido da vida dos jovens de hoje, especialmente naquilo que pode ser observado através de suas preferências musicais e literárias ou artísticas em geral. A ideia era reunir o que poderia ser considerado uma síntese dos hábitos culturais daquele universo de alunos e, a partir desse resultado, pensar num conjunto de oficinas que funcionasse como um exercício de debate filosófico sobre a arte, especialmente a música. Essa proposta sofreu uma alteração que, na nossa avaliação, resultou em um processo muito mais interessante do ponto de vista da experiência pedagógica.

Ainda na preparação do questionário que seria aplicado nos deparamos com uma situação-problema. Nossa própria equipe se mostrou diversa demais, a ponto de dificultar a elaboração das oficinas e do questionário inicial. Surgiu então, na ocasião, a oportu-



nidade para criar uma oficina com os próprios bolsistas do PIBID a fim de reconhecer a multiplicidade de referências e de preferências, criando um espaço interno de troca e aprendizagem. Cada um ficou responsável por trazer uma música que fosse de seu agrado e que, a partir do debate realizado, figurasse como algo desconhecido para os demais. A troca de experiência ampliou o horizonte de conhecimento musical dos bolsistas, além de ter permitido outras interpretações sobre as músicas escolhidas. A discussão teórica sobre música teve como principal fonte duas obras desafiadoras: *Ouvir o logos* (2002), de Lia Tomás, *Nietzsche, Adorno e um pouquinho de Brasil* (2011), de Henry Burnett, e *Dialética do esclarecimento* (1985), de Adorno e Horkheimer.

A partir dessa experiência a oficina foi repensada para ser aplicada em uma turma do Ensino Médio, dessa vez em três etapas. Na primeira a música seria levada pelos bolsistas, na segunda pelos alunos, e na terceira algumas músicas foram apresentadas (voz e violão) pelos bolsistas. O resultado foi extremamente positivo, sobretudo por ter ampliado o horizonte de referências dos alunos, ter provocado um debate de questões filosóficas a partir das músicas que alunos e bolsistas trouxeram como repertório e por ter criado um ambiente propício para a arte dentro da sala de aula.

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA: DIALOGANDO COM ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E MÉDIO

Decerto que existem especificidades que caracterizam a filosofia, bem como a sociologia, mas, mesmo dentro desse contexto de particularidades é possível, à luz de determinados autores, responder questões e temáticas que estão interligadas com a filosofia e com a sociologia, especialmente no que compreendem a cultura e sua atividade humana. Desse modo, a relação que se estabeleceu entre esses ramos do saber, filosofia e sociologia, buscou, no chão da escola, responder a seguinte questão – quem sou eu, sujeito brasileiro?

Para tanto, seja no ensino fundamental e no ensino médio, onde o subprojeto de filosofia/sociologia trabalhou com essa aproximação entre tais saberes, no que corresponde ao debate em torno da cultura, a questão problema, quem sou eu, sujeito brasileiro? foi aventada no sentido de provocar, não só os bolsistas do subprojeto de filosofia/sociologia, mas também os alunos que são atendidos pelo subprojeto para que, a partir dessa questão, pudessem pensar sobre as raízes que constituem a identidade brasileira.

Nesse sentido, buscou-se, no expediente de Gilberto Freyre, especialmente na obra *Casa-grande & Senzala*, por meio de uma análise estrutural de texto, bem como uma leitura interna da obra, responder a inquietação apresentada anteriormente, quem sou eu, sujeito brasileiro?

Antes mesmo de adentrar nesse estudo, buscou-se a localização desse autor, ou seja, compreendê-lo no seu tempo e, para além disso, resgatar o debate em torno da miscigenação e sua dimensão política no entrono da raça e da cultura. Assim, fez-se um resgate



histórico em que se encontrava o autor para, a partir disso, compreender e participar do debate que entornam o itinerário sociológico de Gilberto Freyre, construção de um pensamento que equilibra os conflitos, em outros termos, a harmonia dos conflitos.

E nessa empreitada, isto é, de compreensão histórica da vida social e política de Gilberto Freyre, fez-se uma leitura de parte da obra *Gilberto Freyre – uma biografia cultural*, dos autores Enrique Rodríguez Laretta e Guillermo Giucci, especialmente no que diz respeito ao que os autores da obra chamam de *o terremoto Casa-grande & Senzala*. Nesse sentido, uma vez cumprida essa primeira etapa, compressão histórica da biografia de Gilberto Freyre, fez-se incursões hermenêuticas no texto *Casa-grande & Senzala* para, à luz de um procedimento conceitual e sociológico, participar do debate proposto por Gilberto Freyre, a miscigenação nos trópicos a partir de uma perspectiva e cultura e não mais de raça.

O trabalho de relações entre a filosofia e a sociologia, mas precisamente, no que compreende a cultura, sobretudo, com relação à sociologia da cultura de Gilberto Freyre, foi desenvolvido em três espaços educacionais, a saber, no Colégio Estadual São Cristóvão, no Colégio Estadual Astolfo Macedo de Souza e na Escola Municipal Padre João Piamarta, todas são na cidade de União da Vitória, no Estado do Paraná.

Para o desenvolvimento dessa atividade, isto é, a leitura e a análise do pensamento de Gilberto Freyre e, posteriormente, a compreensão da obra *Casa-grande & Senzala*, atinou-se para um direcionamento mais específico na área da sociologia e, nesse contexto estrutural e analítico, à luz de um questionamento filosófico, quem sou eu, eu homem brasileiro?, fez-se uma leitura cuidadosa da obra e, no que compreende uma metodologia de leitura e de análise de texto, a obra foi estudada por capítulo. Desse modo, após a leitura de cada capítulo, buscava-se relacioná-la com outros autores, especialmente, no que diz respeito ao debate que se circunscreve cada capítulo que é, de certa maneira, uma temática.

Desse modo, autores, comentadores e obras como Darcy Ribeiro, Vamireh Chacon e *Gilberto Freyre* na UnB, foram consultadas e, de algum modo, analisadas para compreensão do debate proposto em torno dos capítulos da obra em estudo, *Casa-grande & Senzala*. De posse dessa atividade, a leitura da obra, fez-se a leitura do texto de Gilberto Freyre *Como e Porque sou e não sou sociólogo*, onde o autor explicita as razões que motivaram a escrita de sua principal obra, *Casa-grande & Senzala*. Esta obra é uma espécie de autobiografia e, por isso, apresenta defesa e justificativa para determinados posicionamentos e debates que foram gerados em torno de seu pensamento, mas precisamente da sua obra clássica, *Casa-grande & Senzala*.

Pois bem, de posse desse estudo, elaborado individualmente e também em grupo pelos bolsistas do subprojeto de Filosofia, houve um esforço para adaptação do conteúdo às realidades escolares, onde buscou, por meio de minicursos, oficinas e palestras trabalhar a questão, quem sou eu, sujeito brasileiro? E esse questionamento foi, todo o tempo, pensado a partir desse expediente sociológico de Gilberto Freyre e repassado em forma de



oficina, de minicurso e de palestra para os alunos do Colégio Estadual São Cristóvão, do Colégio Estadual Astolfo Macedo de Souza e da Escola Municipal Padre João Piamarta.

No Colégio Estadual São Cristóvão foram realizadas duas oficinas. A primeira, buscou tematizar a discussão em torno da cultura portuguesa à luz do primeiro capítulo que se intitula de *Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida* e do capítulo três, *O colonizador português: antecedentes e predisposições* de a obra *Casa-grande & Senzala*. Nesse sentido, fez-se uma leitura do iberismo e sua importância, segundo Gilberto Freyre, para a constituição e desenvolvimento da identidade nacional. Buscou-se acrescentar a discussão da obra *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, com a intenção de fazer comparação entre as perspectivas sociológicas, com relação a figura do português, entre Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

A segunda oficina, buscou-se apresentar a discussão do capítulo quatro, intitulado de *O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro* e do capítulo cinco, *o escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro (continuação)* de a obra *Casa-grande & Senzala*, onde Gilberto Freyre faz uma localização da cultura negra e sua importância para a formação da identidade brasileira. As duas oficinas tiveram como objetivo desenvolver, com os alunos concluintes do ensino médio, no primeiro momento, uma ampla compreensão em torno da identidade nacional e, no segundo momento, discutir os preconceitos que existem em torno dos elementos da cultura africana e de seu desdobramento na cultura afro-brasileira. E para além das duas oficinas, o grupo desenvolveu um artigo científico relatando a experiência de não só fazer um estudo sistemático do pensamento de Gilberto Freyre, como também da importância dessa discussão para os alunos, especialmente, no que diz respeito ao problema proposto, auxiliar na compreensão do questionamento filosófico, quem sou eu, sujeito brasileiro?

No Colégio Estadual Astolfo Macedo de Souza O grupo de bolsista que desenvolveu atividade nessa escola concentrou discussões em torno do capítulo um, denominado de *Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida* de a obra *Casa-grande & Senzala*. Buscou tratar da contribuição do português para a formação do Brasil e, semelhante ao bolsistas do Colégio São Cristóvão, fez-se o uso da discussão de Sérgio Buarque de Holanda para facilitar a compreensão em torno da plasticidade ibérica. Desenvolveu estudos sobre o capítulo dois, intitulado de *O indígena na formação da família brasileira* de a obra *Casa-grande & Senzala*. Para desenvolvimento dessa atividade, ou seja, da oficina que apresentou a discussão do índio segundo Gilberto Freyre, foi incrementada com leituras de textos de Darcy Ribeiro, onde buscou apresentar a visão ígnea desenvolvida na obra *Casa-grande & Senzala*. Nesta oficina, buscou fazer pintura de corpo, degustação da culinária indígena e demonstrou para além dessa contribuição, a importância do conhecimento indígena para as ciências farmacêuticas.



O grupo também desenvolveu um minicurso com relação ao pensamento de Gilberto Freyre, mais precisamente, tratando da elaboração teórica desse autor e de sua militância no regionalismo pernambucano em oposição aos modernistas. Fez também duas palestras relacionadas ao iberismo para os alunos do segundo ano do ensino médio do Colégio Túlio de França. Ainda que esse Colégio não seja contemplado pelo subprojeto de filosofia/sociologia, mas recebido o convite pela coordenação pedagógica para desenvolvimento dessa atividade, os bolsistas, juntamente com o supervisor, desempenharam o solicitado com bastante êxito.

Esse grupo focou na contribuição do negro para a cultura brasileira, temática exposta nos capítulos quatro e cinco de a obra *Casa-grande & Senzala* e por isso, desenvolveu atividade, juntamente com o projeto de extensão capoeira na escola da Unespar, oficina de capoeira e um seminário sobre cultura africana e seu desdobramento na cultura afrobrasileira.

O grupo que trabalhou na Escola Municipal Padre João Piamarta enfrentou algumas dificuldades, pois tivera que fazer uma adaptação do texto de Gilberto Freyre para facilitar a sua compreensão entre os alunos, uma vez que trata-se de um público infantil, isto é, de crianças de oito a treze anos de idade que frequentam essa escola. Nesse sentido, de posse da compreensão e sistematização da obra de Gilberto Freyre, os bolsistas confeccionaram teatro e dança para discutir a cultura indígena e africana. E por isso, antes mesmo de fazer oficina, houve atividade de cordel, onde a discussão era localizar os elementos da cultura indígena e africana. Buscou fazer pintura de corpo, degustação de comidas típicas da culinária africana e indígena e brincadeiras, também, da cultura africana e indígena e outras atividades como contação de história.

Depois dessas atividades, buscou a realização das oficinas com os alunos e, na sequência, produzir teatro e dança da cultura africana e indígena. Mas é importante destacar que tanto o teatro como a dança foram com os alunos, ou seja, eles fizeram o teatro e também dançaram para os Orixás. Esta ação fez com que eles incorporassem os papéis e, desse modo, compreendessem o conteúdo proposto, a formação da identidade brasileira via miscigenação. Mesmo sendo uma atividade com criança e tendo como eixo central a leitura da obra de a obra *Casa-grande & Senzala*, pode se dizer que houve ganho, primeiro porque oferecemos aos alunos a compreensão de um material que trata da identidade brasileira e, para além disso, trata-se de uma obra clássica. Segundo, porque a adaptação não comprometeu o conteúdo da obra, pelo contrário, facilitou a sua compreensão e, de forma dinâmica e lúdica, tratou de tematizar preconceitos que, desde cedo, já estão presentes no cotidiano das crianças e, por isso, a partir dessas atividades, foi possível fazer um debate em torno da identidade brasileira a partir da positividade da miscigenação.

Pois bem, a leitura da obra *Casa-grande & Senzala*, bem como a compreensão do pensamento de Gilberto Freyre tinha como propósito responder ao problema proposto, tanto para os bolsistas como para os alunos atendidos pelo subprojeto de filosofia/sociologia,



quem sou eu, sujeito brasileiro? Desse modo, a partir de uma relação entre filosofia e sociologia, foi possível assegurar um bom debate em torno da miscigenação e sua importância para o fortalecimento da identidade brasileira.

FILOSOFIA BRINCANTE: CULTURA, INFÂNCIA E ALEGRIA NA ESCOLA

Desde os idos anos 90 acompanhamos, direta ou indiretamente, as lutas em torno do ensino de filosofia. Esse envolvimento esteve vinculado às lutas pelo direito a educação pública e de qualidade social para todos e todas, direito no qual se insere as filosofias – no plural – conhecimento humano a ser democratizado e promovido. Importante destacar que as lutas pela filosofia como disciplina nas escolas do Ensino Médio remete a um período anterior, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96: as resistências contra a ditadura militar e, com a abertura democrática na década de oitenta, no Paraná, junto ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, signatário do Projeto de LDB Jorge Hage, proposta da Sociedade Brasileira, construída em um amplo debate no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A construção do Projeto de LDB Jorge Hage foi um aprendizado grandioso de construção coletiva e participação democrática, envolveu vários setores da sociedade brasileira organizada após a promulgação da Constituição de 1988, com a realização de Congressos Nacionais de Educação (CONED's) e fóruns estaduais. Infelizmente a LDB aprovada em 1996 soma-se a outro projeto de educação e sociedade ainda em curso na sociedade brasileira, o neoliberal que reduz a educação a mercadoria, portanto, ainda somos conclamados a fazer frente aos ataques que esse projeto representa ao direito à educação.

No trabalho com formação de professores e professoras em cursos de licenciaturas nos fortalece a convicção da importância da formação filosófica – não só para estudantes de filosofia – como práxis, como nos inspira o filósofo espanhol-mexicano Adolfo Sánchez Vásquez (2002). Filosofia como práxis pensa seu tempo, suas circunstâncias, seu chão e dele faz brotar possibilidades de outros tempos, outros espaços, faz sonhar outros mundos possíveis, quiçá, mais alegres, felizes, livres! Filosofia e formação de educadores/as, professores/as precisam acontecer juntos, *a partir, para e com a Escola*. Neste campo de se situa o PIBID que veio somar, nos desafiar a realizar ações concretas.

Na escola são muitos os desafios acerca do ensinar filosofia, sejam devido às questões inerentes à própria filosofia, suas tradições e descompassos na sociedade brasileira no diálogo com o pensamento ocidental europeu, sejam pelas reflexões necessárias sobre a Educação e a Escola Pública no Brasil. Questões que são mais amplas que o espaço destas linhas, mas nas quais se situam um dos caminhos que passamos a construir no subprojeto PIBID Filosofia na Escola em 2014: o trabalho com crianças da educação infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil Prof.^a Eneida Fagundes da Silva, no bairro



Panorama, distrito de São Cristóvão e no Zilá de Palma Fernandes Luiz no bairro Limeira, ambos no município de União da Vitória.

Fizemos o caminho de volta, fomos à infância para com ela buscar aprendizados sobre ensinar. Esse caminho intencionalmente traçado parte de uma constatação vivenciada no trabalho com estudantes do ensino médio e do ensino superior: a Escola e mesmo a Universidade, atreladas ao modo capitalista de produção, não tem sido espaços de alegria, de sonho, de imaginação e de construção de aprendizagens significativas. Não raro nos percebermos como professores/as diante da tarefa de ensinar algo que os estudantes não estão interessados em aprender. Refletir sobre isso é uma tarefa fundamental.

Essa constatação pode ser compreendida pela análise macro da sociedade em que vivemos situarmos como a Escola se constitui e se posiciona nesta sociedade. Escola como reprodutora do *status quo* versus escola que resiste, intervindo em favor da sua transformação. Um sentimento comum entre estudantes de licenciatura no contato com as práticas de ensino e nas atividades do PIBID junto às escolas é o mesmo de nós professores do ensino superior, que a cultura hegemonicamente instituída oprime, desumaniza, mercantiliza e, portanto, destrói imaginários, curiosidades, é antifilosófica e antidemocrática, nega o brincar, o criar, o corpo e gesta seres passivos, alienados, acomodados e muitas vezes doentes, infelizes, que não brincam e o brincar é constituinte do ser humano feliz⁴.

Refletindo sobre a perda da alegria em aprender, perda de sentido acerca do conhecimento como fonte de humanização, tem nos inspirado as reflexões do educador francês Georges Snyders na obra *“Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”* (1993). A alegria a que o autor se refere não está na simples ludicidade, mas na significação da relação entre conhecimento e cultura. É a cultura a especialidade dos professores, nos diz Snyders em uma entrevista (1990), a escola, portanto, é o espaço da cultura, espaço em que a cultura deve ser socializada e refletida criticamente. A redução do conhecimento a técnicas a serem didaticamente transmitido sem vivência da cultura é perda de sentido, logo não encanta, não gera desejo, vontade em aprender.

Partir da experiência, da sensibilidade, dos conhecimentos dos estudantes de filosofia, bolsistas do PIBID, com eles construir interpretações da cultura em que estamos inseridos, em sentido amplo, cultura humana e em sentido mais específico, local, regional, brasileira, latino-americana tem sido a centralidade do trabalho que temos desenvolvido. Assim não temos a pretensão de criar um novo e original sentido para Escola e para o Ensino de Filosofia, não pretendemos realizar uma grande obra, mas nos recusamos a nos limitar a uma repetição mecânica centrada na noção de transmissão de conteúdos de forma histórica e desconexa.

4 Sugerimos o documentário “Tarja Branca: a revolução de faltava” dirigido por Cacau Rodhen, 2014, que apresenta o sentido subversivo do brincar para os seres humanos e por isso encontra-se ameaçado e precisa ser recuperado em favor da afirmação da vida.



Os estudantes têm sido compreendidos por nós como sujeitos, com personalidades e histórias de vidas a serem consideradas e que mobilizam, negativa ou positivamente, suas buscas de construção de si como futuros professores/as. Uma das primeiras atividades que realizamos no planejamento do PIBID foi uma oficina que denominamos “Histórias de Vidas, Cultura e Infâncias”. Essa oficina foi uma cartografia espaço-temporal, objetiva e subjetiva da equipe. Forneceram-nos referências importantes sobre quem somos do ponto de vista histórico, cultural, étnico, político, sobre conhecimentos e experiências vividas, expectativas e que demandas formativas tínhamos naquele momento. Indicou-nos o caminho para as primeiras leituras e ações das quais outras foram sendo construídas sempre no coletivo.

Buscamos caminhos que restaurem a alegria e o prazer *com e na* escola. Alegria através da qual cada um/a possa reter, amar, vibrar e, talvez, transformar esta cultura que a escola lhe propõe/impõe. Nesta busca, desde o início do trabalho com a educação infantil tomamos a arte de ler, de ouvir e contar histórias como eixo central. Estudamos textos sobre filosofia, infância e cultura, textos de: Walter Kohan, Eduardo Galeano, Muniz Sodré, Walter Benjamin, entre outros, que contribuíram para a compreensão da necessidade de reconstrução desse elo entre o filosofar e a infância no seio das culturas, trazendo elementos para reflexão sobre como a filosofia pode contribuir para a compreensão das infâncias no âmbito da diversidade cultural e em contextos de desigualdades sociais. Num trabalho interdisciplinar, junto à cultura e a educação popular aproximamos filosofia, pedagogia, história, sociologia, literatura e mais recentemente geografia e teatro ao organizarmos estudos sobre a Guerra do Contestado que resultou numa peça de teatro de fantoches em que esse conflito ocorrido em nosso território no início de século XX é contado para crianças.

Estudando a obra “*A arte de ler ou como resistir à adversidade*” de Michele Petit (2009), junto com Antônio Cândido (2015) reconhecemos a literatura como direito humano a ser promovido. Temos, então, nos colocado num exercício de mediadores culturais levando histórias para crianças e ouvindo histórias das crianças, procuramos afirmar seus direitos, o imaginário, a curiosidade e o direito a palavra. Ser mediador cultural é vivenciar a importância da criação de leitores – de mundo e da palavra como ensina Paulo Freire – é transmitir memórias, ideais, sonhos, utopias e esperanças, é acreditar nos seres humanos transcendendo na realização de uma humanidade melhor.

Snyders toma a literatura, a arte de maneira geral, como fontes para reinstaurar a alegria na escola e suas reflexões trouxeram contribuições para a promoção do pensamento filosófico com as crianças e com os estudantes bolsistas, nos chamando a atenção para o que a Educação na modernidade capitalista perdeu:

É necessário incitar o aluno a fazer poemas e desenhos e que ele o faça na medida de suas possibilidades e de seus desejos. Ele precisa, todavia, ter consciência de que o poema que faz não é o de um Victor Hugo, nem o seu desenho é o de um Van Gogh. Ele precisa amar o que faz e amar também o que fizeram Victor Hugo e Van Gogh. É isto que perdemos de vista na Educação: o aluno precisa ter consciência



da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais mais válidas e mais ricas. E este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno (SNYDERS, 1990, p. 163).

É preciso amar o que o/a artista e o/a filósofo/a fazem não só suas obras! O fazer é um elemento constitutivo do aprender, fazer poemas, fazer desenhos, fazer filosofia. Este que fazer pautado na alegria se refere à “convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre os alunos e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis” (SNYDERS, 1993, p. 32). Ou seja, a alegria escolar coloca em estreita relação o conhecimento a ser ensinado e a cultura da humanidade.

Outra questão importante é acerca dos sentidos de se dedicar a filosofia na periferia do sistema-mundo, utilizando aqui um conceito de Immanuel Wallerstein (1979). Considerando que a lógica do capitalismo global é a submissão de todo o globo a reprodução econômica, política e cultural, fazer filosofia é se questionar sobre como se contrapor a essa lógica. Como dizíamos inicialmente tomamos a filosofia como práxis que se ocupa das questões de seu tempo, desde um lugar. Estes lugares periféricos são múltiplos: é a América Latina, o Brasil, em sentido específico a universidade e a escola pública; as infâncias muitas vezes vistas apenas como objeto de intervenção dos adultos; as culturas populares reduzidas a “exóticas” e “folclorizadas” pelas epistemologias coloniais, etc. Periferias constituídas dos *outros*, o não europeu, os que não produzem cultura, filosofias, por sua vez tem suas humanidades questionadas e negadas, como demonstra Enrique Dussel (2005).

A partir da pergunta de como exercitar a alegria na escola e promover o pensamento filosófico desde a periferia do sistema-mundo fomos ao encontro da cultura e das culturas da infância. *Infâncias como perigo*, como vimos com os bolsistas no artigo de Eduardo Galeano que expressa à negação de direitos na infância e a violência da sociedade contemporânea, midiática e consumista, tal como analisamos ao assistir o documentário “Criança, A Alma do Negócio”.⁵

Acrescentamos às contribuições de Snyders sobre a cultura nossa leitura do filósofo argentino Rodolfo Kusch (1976) que amplia o olhar acerca de nossas raízes culturais, opostas, que nos constituem: o Ser, colonial europeu e o Estar, indígena, negro africano, feminino e das infâncias, excluídos e silenciados na produção de conhecimento hegemônica branca, eurocêntrica, masculina e adultocêntrica. Kusch destaca que ambos, *Ser e Estar*, são modos de compreender o mundo e nele existir e é tarefa da filosofia a compreensão das cotidianidades que tem se constituído nestas relações, quase sempre conflituosas, gestando imaginários, memórias e consciências ao longo do tempo: “[...] o problema da

⁵ Ver documentário: Criança, A Alma do Negócio da cineasta Estela Renner que analisa os efeitos que a mídia de massa e a publicidade tem em relação às crianças e como essa indústria descobriu que elas são o melhor alvo para vender um produto.



América em matéria de filosofia é saber quem é o sujeito do filosofar. O discurso filosófico tem um só sujeito, este será um sujeito cultural. A filosofia é o discurso de uma cultura que encontra seu sujeito” (KUSCH: 1976 p. 123).

Recuperamos “*O Narrador*” de Walter Benjamin (2012) e o contar histórias como muito mais que ler pra alguém, mas como experiência ligada a saberes memoriais e a cultura. Contar histórias é mediar mundos, reais e imaginários, contidos nas infâncias e na vida adulta; é abrir portas ao imaginário, com leituras de palavras acompanhadas pelas leituras de mundos. A contação de histórias muito mais que ludicidade é alimento dos imaginários, contém a força da leitura como promotora de viagens por diferentes caminhos; se torna o principal instrumento para trazer, reflexões, questionamentos, inquietações, prazeres e descobrimentos, abrindo portas para a prática do filosofar.

Filosofar como vivência com o que é próprio da criança: o imaginário e o brincar. A prática milenar de contação de histórias tem nos mostrado que pode abrir espaços para o pensar, o imaginar, o criar, o ouvir, o compreender. Educa na coletividade, o pensar na escuta, nas perguntas que as crianças fazem, deixando seu pensamento filosófico fluir, afirmando sua infância curiosa, criativa tão rica em buscas de sentidos, como é próprio dos/as filósofos/as, afirmando o que há de mais essencial na infância que é o questionamento, o brincar, o querer entender a si e ao mundo, quiçá educando a escola para a alegria, quebrando as barreiras entre o universo adultocêntrico onde tradicionalmente se encontra a filosofia, trazendo para as escolas infantis a vivência do filosofar.

Temos vivido experiências de plena aprendizagem com as crianças e com os estudantes bolsistas. Contar histórias é construir mundos, construir pontes entre as infâncias, de ontem e de hoje, gestando possibilidades de construção de novos mundos e perspectivas. Por meio do brincar as crianças constroem-se e se situam no mundo, brincar é uma forma de linguagem, é um jeito próprio de existir. Temos feito filosofia brincante! Em diálogo com a literatura desenvolvemos uma rica aprendizagem associada ao atuar junto a saberes presentes nas memórias, coletivas e individuais, saberes que devem ser socializados, vivenciados na construção de práticas educativas como ação cultural libertadora e alegre; promovendo possibilidades para as crianças expressarem seu livre modo de ser e de pensar, alimentando e reconhecendo o imaginário e o brincar como territórios fundamentais da infância e se perguntando sobre um território mais alegre e brincante para o filosofar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Almeida. RJ: Zahar, 1985.

ARISTÓFANES. **Lisístrata / As nuvens**. Tradução de Millor Fernandes. SP: Abril, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.



- BOAL, Augusto. **Jogos de teatro para atores e não atores**. RJ: Civilização brasileira, 2009.
- _____. **O teatro do oprimido**. SP: Cosacnaify, 2013.
- BURNETT, Henry. **Nietzsche, Adorno e um pouquinho de Brasil**. SP: Unesp, 2011.
- DE CASTRO, Susana. **As mulheres das tragédias gregas: poderosas?** SP: Manole, 2011.
- _____. **Filosofia e gênero**. RJ: 7 Letras, 2014.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura como direito do ser humano**. Disponível: <<http://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura/>>, de 18 de Agosto de 2015. Acesso: 12/12/2015.
- CARVALHO, Margarida M. **A mulher na comédia antiga: a *Lisistrata* de Aristófanes**, em História Revista, jan/jun, 27-42, 1996.
- DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005. pp. 55-70.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala**. São Paulo: Global Editora, 2003.
- _____. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1968.
- GALEANO, Eduardo. **A Infância como Perigo**. Revista Atenção, ago. 1996.
- KOHAN, Walter O. **Filosofia e infância: Possibilidades de um encontro**. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- KUSCH, Rodolfo. **Geocultura do Homem Americano**. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro. Coleção Estúdios Latino-americanos, 1976.
- PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Tradução de Alcione Araújo e Pedro Hussak. RJ: Civilização brasileira, 2005.
- SNYDERS, Georges. Entrevista disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf. 1990. Acesso: 20/11/2015
- _____. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SODRÉ, Muniz. Capoeira, Um Jogo de Corpo. In: **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 2ª ed. 1988. p. 202 a 214.
- TOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. SP: Unesp, 2002.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- WALLERSTEIN, I. **O moderno sistema mundial: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. Porto: Afrontamentos, 1979.





PROJETOS, AÇÕES, REGISTROS DA COORDENAÇÃO DE GESTÃO E OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNESPAR, CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA¹

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura brasileira, a formação de profissionais para a educação básica assume cada vez maior destaque e importância nas discussões educacionais. Dentre vários motivos evidenciam-se as exigências do sistema produtivo em relação ao setor educativo, considerando os interesses da sociedade globalizada e as exigências de mão-de-obra qualificada frente ao avanço de novas tecnologias.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de União da Vitória encontra-se dentro da conjuntura nacional em um período de necessária publicização e mobilização pela manutenção e implementação.

Reconhecidamente, se faz inevitável para a melhoria da qualidade social, na formação inicial dos profissionais da educação básica brasileira a continuidade desse Programa como política pública de formação inicial.

Na tentativa de contribuir na discussão das práticas desencadeadas no campus de União da Vitória recorro aos resultados preliminares da atuação como participante do Programa, na modalidade de coordenação de área de gestão de processos educacionais por essa bolsista dentro do contexto multicampi.

Apresentamos peculiaridades das atividades dessa coordenação, representada pela divisão de atividades pontuais delegadas pela coordenação institucional às quatro coordenações de áreas de gestão de processos educacionais.

Como objetivos principais que nortearam a pesquisa identificamos a função dessa modalidade de bolsa previstas pelo Pibid, com base em documentos normativos e orientadores do governo federal e documentos próprios da Unespar; destacar a contribuição do

¹ Docente adjunta da Unespar, Campus de União da Vitória, Colegiado de Pedagogia. Doutora e Mestre em Educação, graduada em Pedagogia e Direito. Líder do NEPEDIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar, Campus de União da Vitória, Paraná. Unespar, campus de União da Vitória, Coordenação de área de gestão de processos educacionais, Capes/ Pibid, sscamargosilva@hotmail.com

PIBID na qualidade do Ensino Superior perpassando as funções de ensino, pesquisa e extensão e defender a necessária presença do Pibid junto aos cursos de licenciaturas como aperfeiçoamento e a valorização da formação de Professores para a educação básica.

A COORDENAÇÃO DE ÁREAS DE GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS DO PIBID: DAS ATRIBUIÇÕES NORMATIVAS DA CAPES ÀS FUNÇÕES REGIMENTAIS DA UNESPAR

Na tentativa de identificar a necessidade e as atribuições da coordenação de áreas de gestão de processos educacionais, na modalidade de bolsa previstas pelo Pibid, recorreremos à análise contextualizada e crítica dos documentos normativos e orientadores do governo federal, que embasam a constituição e atribuições da função dentre eles a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e documentos próprios da Unespar.

Destacamos que, com vistas nos documentos consultados, a função dessa docente de licenciatura tem como atribuição, auxiliar o coordenador institucional na gestão do projeto no campus da universidade, concentrando-se na organização e funcionamentos pedagógico dos subprojetos de áreas junto às escolas da educação básica parceira do Pibid, mediante ampla discussão e elaboração conjunta de atividades vinculadas ao Projeto Institucional, aprovado anteriormente pela CAPES.

A formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas precisa apresentar proximidade com a conjuntura educacional brasileira. Essa formação para profissionais da educação necessita ser explicada e compreendida na totalidade do processo educativo, considerando os profissionais envolvidos como agentes do trabalho educativo, participantes da elaboração de significados no processo ensino e aprendizagem.

Para Netto (2004, p. 58)

O procedimento metodológico próprio a essa teoria consiste em partir do empírico (os fatos) apanhar as relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo esse processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retorna sempre ao ponto de partida – e, a cada retorno compreende-o de modo cada vez mais inclusivo e abrangente.(...) A pesquisa, portanto, procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a história dos processos simultaneamente às sua peculiaridades internas.

As atribuições normativas definidas pela CAPES são contextualizadas de acordo com as especificidades de cada Instituição de Ensino Superior – IES e com o contexto da educação básica.

A organização e o funcionamento do Projeto Institucional do Pibid encontram-se elencadas em suas peculiaridades em documentos próprios aprovados pela UNESPAR.



Destacamos que, com vistas nesses documentos, as atividades dessa coordenação são delegadas pela Coordenação Institucional e referendadas pela Comissão de Acompanhamento do Pibid – CAP – em atribuições pontuais distribuídas entre os quatro coordenadores, divididos em campi específicos. Para compreensão da relevância desse Programa evidenciamos a importância da contribuição, do PIBID na qualidade do ensino superior, perpassando ações de ensino, pesquisa e extensão.

PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: INTEFACE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Como um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID objetiva proporcionar ação articulada da participação de acadêmicos dos cursos de licenciaturas das Unespar em escolas da educação básica supervisionados por professores das áreas do ensino superior.

Assim, consideramos o papel dos formadores nesse processo como agentes que possibilitam a apropriação, por parte dos estudantes, do conhecimento científico durante a formação até a efetivação no trabalho educativo.

Oliveira; Almeida; Arnoni (2007, p.65) reconhecem como

Método de análise, o materialismo histórico e dialético, do qual depreendemos a mediação como categoria central de nossa abordagem didática, por ela se amparar numa perspectiva dialética do trabalho educativo, que tem como foco o movimento e as relações que se processam na passagem do conhecimento científico, a partir de sua origem, nas ciências de referencia, rumo aos saber a ser ensinado, por meio da transformação, redução e segmentação que ele sofre até ser recontextualizado na sala de aula, na forma de conteúdo de ensino.

Da análise realizada às políticas públicas que respaldam uma proposta formativa, reconhecemos a necessidade em discutir a interdependência e a contradição existente na dinâmica do trabalho educativo e na formação inicial dos profissionais da educação, desvelando a relação entre a teoria e prática.

Argumenta Frigotto (1995, p. 73) que a perspectiva materialista dialética, enquanto

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Nesse sentido, a identificação do referencial teórico e metodológico, proposto para a formação docente, apresenta desafios e outras sínteses no entendimento de conceitos referentes à educação. Dentre os pontos que desafiam as propostas de formação podemos



destacar o incentivo financeiro, papel do professor, as necessárias inovações curriculares e metodológicas para uma educação para e com todos e todas.

Assim o PIBID, da UNESPAR, de União da Vitória envolve dez subprojetos, representando todas as áreas de licenciaturas do campus: Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras Português/Inglês e Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química. Com aproximadamente 400 acadêmicos, supervisionados por professores de Educação Básica distribuídos em 53 escolas públicas parceiras, municipais e estaduais da educação infantil ao ensino médio.

Como pré-requisito para o ingresso no Programa em 2014 -2015 todos os candidatos a bolsistas, coordenadores de áreas, supervisores e acadêmicos precisam participar de um encontro de capacitação, com programação referente aos documentos que organizam o funcionamento do PIBID. O evento competência da coordenação da área de gestão de processos educacionais e acompanhado pela Coordenação Institucional.

Tais encaminhamentos frente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID estão contemplados na Portaria 096/2013, evidenciamos então a necessária análise crítica, respaldada por aporte teórico e metodológico adequado para desvelar as contradições apresentadas neste documento oficial.

Assim, cabe-nos apresentar argumentos que perpassam bases teóricas e informações das coordenações de área dos sete campi para defender a necessária presença do Pibid junto aos cursos de licenciaturas como aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

PIBID NA UNESPAR: INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

O Pibid consiste hoje, em um importante instrumento de incentivo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Esse Programa destinado aos estudantes de licenciatura, concede bolsas e oportuniza a concretização de atividades inovadoras em projetos institucionais de iniciação à docência, desenvolvidos na educação superior em parceria com escolas de educação básica, da rede pública de ensino.

Os projetos institucionais, elaborados pelos colegiados dos cursos, por intermédio de coordenadores de áreas, precisam atender as demandas e as características de cada curso de licenciatura, respeitando as necessidades das escolas de educação básica.

As ações desenvolvidas nas escolas públicas selecionados possibilitam aos licenciandos, desde o início da sua formação inicial, desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da rede estadual e municipal.



É na interação com outros indivíduos que tornamo-nos capazes de perceber nossas características. Sob esse foco o homem é constituído pelas relações que ele estabelece ao longo de sua vida e formação com o outro. Assim, sua constituição pode ser percebida e construída no ato de compartilhar. Esse compartilhar no processo de formação docente subentende as trocas de informações, modos de fazer e saberes, entendidos como elementos imprescindíveis no processo educacional (FONTANA, 2003).

A formação do sujeito é entendida como um processo estabelecido ao longo de sua vida, processo esse não é acabado o que depende da relação com os demais, portanto, as possibilidades de mudanças e de novos significados na formação podem acontecer pela interação do indivíduo no contexto cultural ao qual pertence (VIGOTSKI, 1989).

A formação possibilita ao estudante e ao professor da educação básica apropriar-se do conhecimento científico, necessário à mudança na qualidade do conhecimento tácito desenvolvido no cotidiano escolar. Evidenciamos que, a repetição da prática por si só não ensina, a não ser pela mediação realizada na ação pedagógica.

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas são como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (CUNHA, 2003, p. 70).

São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando às relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecê-la. A efetivação de uma proposta de formação de professores, baseada na qualidade teórica e metodológica, consequentemente melhora a qualidade das práticas educativas para os alunos.

Essa formação resulta na práxis, ao fundamentar-se em uma abordagem teórica que promova a reflexão sobre a própria prática. Desvelando e contrapondo-se assim, situações educacionais, em especial no que diz respeito às condições de ensino e aprendizagem de caráter seletivo e excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades precisam de uma formação docente pautada na fundamentação teórica e metodológica que possibilite o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, valendo-se da mediação estabelecida com esses profissionais para garantir a apropriação de conhecimentos.

Nesse sentido, considera-se fundamental a efetivação de políticas públicas, como o Pibid que garantam a continuidade da formação dos professores da educação de acor-



do com suas especificidades, observando as dificuldades e desafios contemporâneos no atendimento às crianças e adolescentes.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para a reflexão a respeito do processo de formação docente e defende a necessária presença de Projetos Institucionais do Pibid junto aos cursos de licenciaturas como instrumento de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Como apontamentos conclusivos, evidenciamos a multiplicação das ações realizadas pelos bolsistas do Pibid, em foco o apoio ao planejamento, execução e avaliação dos subprojetos pela coordenação de área de gestão de processos educacionais. Ressaltamos ainda, a função dessa coordenação elo, na articulação conjunta das ações pedagógicas com a comunidade universitária, educação básica e demais segmentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria 096**. Brasília, de 18 de julho de 2013.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FONTANA, A. C. F. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, J. P. **Marxismo Impenitente**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, E.M. de; ALMEIDA, J.L.V. de; ARNONI, M.E.B. de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. SP: Edições Loyola, 2007.

PARANÁ, CEPE/UNESPAR. **Resolução nº 005/2014-CEPE/UNESPAR**. Regimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Paranavaí, 10 de outubro de 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.





O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

MARIA IVETE BASNIAK¹

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores apresenta-se como foco do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). A experiência adquirida atuando no subprojeto “Tecnologias e formação de professores para o ensino da Matemática” revelou que o mesmo pode constituir-se também como um dos mais eficientes programas na formação continuada dos professores, entendendo que esta deve estar atrelada a reflexões sobre a prática docente que integrem teoria e prática. Nóvoa (2002) contribui assim sobre a formação de professores, sugerindo que os professores se formam na escola e Freire (1996) corrobora que a docência promove aprendizagem continuada ao longo de todo trabalho.

Como linha norteadora deste estudo, assumiu-se como elementos de análise a experiência de trabalho junto aos supervisores de um subprojeto do PIBID, estabelecendo assim, algumas linhas de contribuição do Programa para a formação continuada desses professores.

O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA?

Para a compreensão da formação continuada de professores considera-se necessário diferenciá-la da formação inicial. Para tanto se recorre a Casadei Salles (2004) que compreende a formação inicial como o período de preparação do indivíduo para exercer sua futura profissão, quando ainda não possui a habilitação necessária para atuar na escola. Ou seja: “A formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes” (CASADEI SALLES, 2004, p.3). Nesse sentido, os alunos bolsistas do PIBID, encontram-se nessa fase de formação para a qual contam com outros profissionais que já superaram essa etapa, mas não deixam de encontrar-se em processo de formação. Nóvoa (2002) afirma que: “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão”, o que faz com que a formação seja entendida como:

1 Professora do Colegiado de Matemática da UNESPAR – campus de União da Vitória. Coordenadora do subprojeto de Matemática Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática

[...] um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2002).

Visto que enquanto professores, diferentemente do que muitos consideram, não somos profissionais prontos e acabados, mas como cita Freire (1996, p. 10): “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Entretanto, na rotina da escola com uma grande quantidade de aulas o professor sai de uma sala e entra em outra de forma praticamente mecânica, sendo que esse processo de reflexão muitas vezes acaba sendo esquecido.

Além disso, as formações continuadas propostas, normalmente se resumem a cursos esporádicos sem continuidade, realizadas de forma a passar receitas prontas, que nem sempre condizem com o trabalho do professor em sala de aula, não se constituindo espaço de debates e discussões.

Alguns autores como Casadei Salles (2004, p. 6) defendem esse tipo de formação, considerando a precariedade da formação inicial dos professores em nosso país, ou em muitos casos a falta dela:

As insuficiências técnicas da formação inicial dos professores do ensino básico são exemplos evidentes da necessidade de mantermos ativas as políticas de formação continuada baseadas na extensão, reciclagem ou atualização da formação inicial.

Entretanto, considera-se esse um dos maiores problemas, pois a formação continuada não pode ser entendida como uma forma de suprir deficiências da formação inicial. O que não significa que a formação inicial não apresente problemas que precisam ser discutidos, ou ainda que consiga suprir todas as necessidades do professor. Mas o que parece ser real é que muitas deficiências deixadas pela formação inicial, em muitos casos decorrem inclusive falta de relação entre teoria e prática. Do mesmo modo que é consenso como afirma Nóvoa (2002) que: “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é auto formação”. E nesse sentido, não podemos esperar que sem discutir os problemas que ocorrem na escola o professor seja capaz de milagrosamente adotar uma prática pedagógica revolucionária, capaz de sozinho mudar os rumos da educação.

Problemas reais exigem estratégias plausíveis de serem adotadas, que exigem trabalho em grupo e discussão sobre tais questões:

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem



de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas (NÓVOA, 2002).

Entende-se que a formação continuada precisa possibilitar espaços de debates e discussões entre profissionais da educação sobre os problemas que vivenciam cotidianamente no espaço escolar, estabelecendo “frentes de ataque” a esses problemas, que se desenvolvam em conjunto com toda a comunidade escolar. Pois, de acordo com Nóvoa (2002): “[...] historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas”. E assim, urge a necessidade de estratégias que contemplem mais o trabalho coletivo, em que o professor se sinta parte do processo educativo, capaz de gerar mudanças. É necessário que se estabeleça ações e “uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional” (NÓVOA, 2002).

Concorda-se com o autor que destaca a necessidade de participação dos professores em todos os segmentos da escola, exercendo tarefas e responsabilidades que integrem a escola.

Questionado sobre que métodos na educação continuada são capazes de aliar esses aspectos, Nóvoa (2002) salienta que:

vários programas integram essas preocupações de forma útil e criativa: seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores. Para além dos aspectos teóricos ou metodológicos, essas estratégias sublinham o conceito de deliberação, que por sua vez exige um espaço público de discussão. Nele, as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. Ao fazer isso, chama-se a atenção para o conjunto de decisões que os professores tomam a cada instante, no plano técnico e moral. Em outras palavras, a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas.

Nesse sentido, os professores ao atuarem como supervisores do PIBID, tem oportunidade de participar de debates que lhes possibilitam reflexões sobre sua própria prática em sala de aula, pois esta é alvo das observações dos alunos da licenciatura. E por outro lado tem que observar o desenvolvimento dos alunos da licenciatura em sala de aula e auxiliá-los, ampliando seu olhar sobre os problemas educacionais. Além disso, o programa possui continuidade, e, dessa forma, os professores permanecem no PIBID normalmente por um período de pelo menos um ano. Ao contrário dos modelos de formação continuada que se tem presenciado que não levam em conta o trabalho do professor e não mantêm realmente uma rotina de desenvolvimento de atividades, o PIBID se desenvolve no ambien-



te escolar e discute essas ações embasadas em referencial teórico, integrando pesquisa e ensino com atividades semanais previstas durante todo o ano letivo.

DE ONDE PARTIMOS

As contribuições aqui apontadas pelo PIBID para a formação continuada dos professores supervisores da Educação Básica emergem da experiência junto ao subprojeto de Matemática do PIBID da UNESPAR campus de União da Vitória. O foco do subprojeto são as tecnologias e a formação de professores para o ensino da matemática. Assim, muitas das discussões têm como tema o uso de tecnologias no ensino da matemática e em especial, as tecnologias digitais.

A organização do subprojeto prevê atividades nas escolas, em grupos de estudo e discussão, além de tarefas individuais. Assim, os alunos bolsistas são divididos em três grupos que atuam em três diferentes escolas com realidades distintas e adquirindo diversas experiências. Nessas escolas, os alunos realizam diferentes atividades, que vão desde conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, a organização dos diversos espaços escolares, participar das aulas de diferentes professores auxiliando-os, até preparar suas próprias aulas e desenvolvê-las com os alunos da escola, sob a orientação do supervisor.

Normalmente os alunos desenvolvem essas atividades na escola durante um período, manhã ou tarde, pois estudam a noite, atuando em uma mesma escola durante um semestre. As atividades que são realizadas nas escolas são preparadas e discutidas com o grupo que atua naquela escola em reuniões semanais, e, além disso, são posteriormente selecionadas, depois de aplicadas, para serem debatidas com todo o grupo em reuniões quinzenais.

Portanto, além da leitura e discussão de textos, os alunos expõem seus planos de aula para o grupo, apresentando além do que foi planejado também os resultados e principalmente as contribuições para sua formação. Todos podem fazer considerações, apresentando contribuições.

Quinzenalmente são realizadas tais reuniões que são alternadas com grupos de trabalho realizados com produção de material didático pedagógico apropriado para ser desenvolvido junto aos alunos das escolas da Educação Básica, envolvendo o uso das tecnologias digitais. Nesses estudos quinzenais, o grupo é novamente dividido em outros três que conta com a participação de outros professores da universidade para a produção de material sobre conteúdos de matemática.

As contribuições apresentadas nesse trabalho sobre o PIBID para a formação continuada dos professores é resultado das observações realizadas durante as discussões ocorridas nessas reuniões realizadas junto com os alunos bolsistas e com os supervisores



em especial, além do que é expresso em seus relatórios e trabalhos produzidos apresentados em eventos da área.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SUPERVISORES E COLABORADORES DO PIBID

Em busca de auxiliar os alunos bolsistas em sua formação, o professor supervisor é levado a buscar estratégias para sua própria prática docente. A fim de contribuir para que os alunos bolsistas do PIBID melhorem sua prática em sala de aula, os professores passam a realizar reflexões sobre as práticas desenvolvidas junto com os bolsistas, o que lhes faz refletir sobre sua própria prática pedagógica. Como pode ser lido no trabalho apresentado por uma das supervisoras no III Seminário Nacional do PIBID e IV Encontro Nacional das Licenciaturas:

Com a participação dos bolsistas do PIBID, os professores supervisores e colaboradores se sentiram motivados a ensiná-los, passando a diversificar a metodologia aplicada em suas aulas para que os bolsistas reproduzam outras metodologias que não somente a tradicional, motivando também os outros professores da escola para que também busquem essa atualização (KIMAK, 2013).

Além disso, há o aprofundamento teórico proporcionado pelas leituras e discussões realizadas pelo grupo e ainda pela necessidade de busca por materiais para os alunos bolsistas. As discussões teóricas realizadas buscam sempre proporcionar reflexões sobre a prática, identificando pontos em comum entre ambas, relacionando-as e/ou contrapondo teoria e prática. Assim, surgem reflexões sobre a aprendizagem dos alunos da Educação Básica e da forma como aprendem, fazendo com que os bolsistas em formação inicial e professores da Educação Básica já formados busquem novas formas de melhorarem suas aulas:

O PIBID não somente tem proporcionado oportunidades diversas aos acadêmicos bolsistas como também têm contribuído para melhorar a prática pedagógica dos professores supervisores e colaboradores ligados ao programa que tem a oportunidade de compartilhar experiências com os alunos bolsistas, aprendendo metodologias inovadoras, que muitas vezes não tem tempo de pesquisar, passando a preparar melhor suas aulas visando à obtenção de resultados relevantes e significativos para a aprendizagem destes alunos (KIMAK, 2013).

Portanto, uma das principais contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores, é a reflexão sobre sua própria prática pedagógica permeada pelas discussões realizadas pelos textos e pelas apresentações dos alunos. Ao observar os alunos e se virem observados por eles, os professores declararam que viram sua própria prática em sala de aula alterada, visto que passaram a refletir mais sobre seu trabalho em sala de aula.



Desde o início do subprojeto neste estabelecimento de ensino em agosto de 2012, percebeu-se uma melhora significativa no trabalho docente que sentiram a necessidade de redimensionar a forma como o ensino da matemática vem sendo desenvolvido. Sendo assim, percebemos que o programa contribuiu não somente para a formação profissional dos bolsistas, mas também para a formação dos professores da educação básica envolvidos (KIMAK, 2013).

Há que se destacar que além dos professores supervisores, os demais professores da Educação Básica participam também de atividades do PIBID. No caso do subprojeto de que trata este trabalho, além dos professores supervisores, mais sete professores da Educação Básica estão envolvidos no subprojeto, através do envolvimento dos alunos bolsistas do PIBID atuando em sua sala de aula na escola e, portanto, fazendo parte de seu cotidiano escolar, como se lê no relatório apresentado por um dos supervisores do PIBID do subprojeto: “Vale ressaltar, a importância da participação dos professores colaboradores no desenvolvimento das atividades planejadas, flexibilização de conteúdos e recursos pedagógicos...” (RELATÓRIO Parcial Subprojeto Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática, 2014).

Os professores supervisores participam também dos grupos de trabalho que pesquisam e desenvolvem material didático pedagógico para trabalhar com conteúdos de matemática com os alunos da Educação Básica. Dessa forma, a pesquisa e produção de material passa também a integrar suas atividades profissionais. As atividades desenvolvidas nos grupos envolvem intensa discussão em relação à linguagem do material, a fim de que o mesmo seja acessível ao aluno, ao mesmo tempo que permita ele realizar tarefas que não tenham a simples característica de memorização ou repetição, mas que o desafiem na busca de respostas as questões propostas. Nesse sentido, é necessário aliar a pesquisa às discussões a fim de buscar metodologias para o ensino dos conteúdos de matemática da Educação Básica através de *softwares* que promovam a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a formação continuada como um processo que deve permear o trabalho do professor e deve estar atrelada a sua carreira profissional, a experiência junto a um subprojeto do PIBID permitiu verificar no Programa possibilidades deste constituir-se além de um Programa Institucional de Iniciação a Docência também um eficaz Programa de Formação Continuada de Professores pelas características que apresenta. Pois, ao integrar os profissionais da Educação Básica ao Programa esses passam também a ter oportunidade de, atuando como colaboradores na formação inicial dos alunos da licenciatura refletir sobre sua prática pedagógica, pesquisar e atualizar-se teoricamente de forma contínua e integrada a seu trabalho em sala de aula.



O PIBID é um programa que integra a universidade à escola, e dessa forma, além de inserir o aluno bolsista da universidade na escola, possibilita também que o professor da escola continue participando das atividades acadêmicas, realizando pesquisas e participando das discussões capazes de gerar reflexões sobre a prática em sala de aula.

Pois normalmente o que se presencia em relação as formações continuadas dos professores é estas serem ofertadas aos professores como capacitações esporádicas, que não possibilitam espaços de discussão que contribuam para enriquecer o trabalho pedagógico desses professores, visto a falta de debates em relação a possibilidades de mudanças no trabalho do professor. Ao contrário tendem a contribuir para a reprodução de “pseudo-receitas” de trabalhos a serem reportados em sala de aula.

Observa-se, portanto a necessidade de ampliar as discussões em relação à formação continuada dos professores a fim de que estes sintam-se capazes de contribuir com suas experiências e conhecimento para melhorar a qualidade da educação. Para isso é imprescindível dar voz ao professor, ouvi-lo e promover momentos de reflexões sobre a prática, solicitando o engajamento desses profissionais na busca de soluções para os problemas educacionais de maneira que se sintam parte do processo educacional. Por apresentar essas características que se destaca o potencial que o PIBID possui para ser também um programa de formação continuada.

REFERÊNCIAS

CASADEI SALLES, F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2004 Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 3 ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KIMAK, S. R. PIBID: Contribuições para a formação dos professores da Educação Básica. **Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID**. Uberaba, 2013.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Relatório parcial do PIBID do Subprojeto Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática. Curso de Matemática da UNESPAR *campus* de União da Vitória, ago. 2014.



MEMÓRIAS POÉTICAS DO VALE DO IGUAÇU: INTERVENÇÃO POÉTICA NO HORIZONTE DAS HETEROTOPIAS URBANAS

CAIO RICARDO BONA MOREIRA¹

INTRODUÇÃO

O projeto Memórias Poéticas do Vale do Iguaçu, do curso de Letras da UNESPAR (*campus* de União da Vitória), foi criado em 2010. Inicialmente, integrou o programa Universidade sem Fronteiras, da Fundação Araucária, do Paraná. Desde aquele momento, tinha o interesse de mapear, investigar e disseminar a produção literária regional por meio de atividades culturais como a publicação de antologias e oficinas poéticas oferecidas a escolas públicas da cidade e região. O fato da produção literária local não ser devidamente conhecida, seja por parte das escolas ou da comunidade em geral, tornou a tarefa, desde o início, audaciosa e pertinente. A partir de 2012, o projeto integrou-se ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), da CAPES. A partir de então alguns objetivos e ações previstas foram transformados tendo em vista que este programa federal possui uma preocupação específica em relação à melhoria da formação docente – no processo de revalorização do magistério – bem como ao estreitamento de laços entre a universidade e escolas públicas.

Se em um primeiro momento o projeto tinha uma caráter mais cultural, voltado para a promoção de material audiovisual sobre a literatura regional – no processo de mapeamento da produção poética local –, ou mesmo a confecção e distribuição de antologias literárias para a comunidade e em especial para as escolas – tendo em vista o fato da quase total inexistência de material didático ou paradidático sobre o assunto – com o PIBID o projeto passou a se interessar mais na atividade de licenciatura, preocupando-se, assim, com a formação de professores capacitados para o trabalho com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa. A partir de então as atividades foram concentradas em três grandes ações:

- Criação de um grupo de estudos com ênfase na metodologia do ensino da literatura, incentivando a pesquisa e a participação em eventos científicos;

¹ Professor de Literatura Brasileira da UNESPAR (*campus* de União da Vitória – PR), coordenador de área do subprojeto de Letras-Português do PIBID da mesma Instituição; Mestre em Ciências da Linguagem, pela UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) e Doutor em Teoria Literária pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Bolsista da Capes.



- Aplicação de oficinas poéticas em escolas públicas depois da capacitação dos acadêmicos bolsistas;
- Pesquisa de campo sobre a literatura regional, tendo em vista que um dos objetivos principais do projeto sempre foi o resgate da arte poética local.

Somadas a essas ações formativas, muitas outras atividades passaram a ser desenvolvidas como: o lançamento de obras literárias, como a Antologia de Jovens Poetas do Vale do Iguaçu, confeccionada a partir da produção textual de alunos de escolas públicas que participaram das oficinas poéticas; criação de um arquivo audiovisual com o depoimento de escritores locais; criação de uma coleção de livros artesanais, que foi intitulada *Therezinha Cartonera*, com textos de autores de nossas cidades; e intervenções poéticas urbanas, estas que nos interessam em especial neste artigo.

A coleção de livros artesanais é inspirada no fenômeno das cartoneras latino-americanas – em especial a primogênita Eloísa Cartonera –, espalhadas por países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Peru, Venezuela, entre outros. Em todos os casos, trata-se de um trabalho de mediação cultural, já que a produção dinâmica de livros de baixo custo permite que os mesmos circulem amplamente pelas comunidades, ultrapassando, assim, etapas complexas do processo de editoração tradicional, fatores que inclusive encarecem os livros, nesse caso tratados como meros produtos. Por isso, as cartoneras têm exercido um papel muito importante no desenvolvimento de experiências literárias compartilhadas capazes de fomentar a leitura e disseminar a literatura em espaços escolares ou não-escolares. No caso do projeto *Memórias Poéticas do Vale do Iguaçu*, os livros são distribuídos gratuitamente em intervenções poéticas, ao contrário da maior parte das cartoneras que vendem os livros em bancas de jornais ou revistas, mesmo que com preço irrisório.

Nosso objetivo neste texto é discutir, mesmo que de passagem, a potência artística das intervenções poéticas como ações culturais significativas no processo de mediação cultural. Intentamos apontar para alguns aspectos que nos chamam a atenção nesse trabalho importante não só para o universo escolar – no qual a preparação de docentes como mediadores culturais exerce um papel significativo – mas também nas comunidades em geral. Pensamos nas intervenções poéticas como heterotopias urbanas, para usar uma expressão de Michel Foucault. Seriam lugares fora de todos lugares – talvez um lugar incomum –, ou seja, espaços onde as utopias se dão no mundo real, com uma potência transgressora já que produzem afetos diferentes capazes de abalar o cotidiano das escolas ou das ruas, quais sejam os lugares onde se efetivem essas práticas culturais. Espaços diferenciados ou situações inusitadas são sempre intervenções capazes de produzir uma circulação efetiva e profícua do texto literário. No caso do projeto *Memórias Poéticas*, empunhar o megafone declamando poemas nas praças, pintar camisetas poéticas, distribuir cartoneras pela cidade, são algumas das atividades que desejam romper a linha divisória que separa arte e vida, recuperando o sentido da palavra *poiésis*, que quer dizer ação.



Se a poesia é o laboratório da língua, e se por isso é também o laboratório do pensamento, se a poesia desmonta a linguagem, e se por isso desmonta também a nossa percepção tradicional da realidade, que ela – a poesia e a literatura em geral – assuma o seu destino humanizador, nos convidando a vivenciar uma experiência de intersubjetividade profunda, ao nos apresentar outras sensibilidades, permitindo, assim, que possamos conhecer melhor os outros e nós mesmos. Se a poesia é ação e se o poema é linguagem artística que brota do corpo e da voz, que a poesia possa, então, abrir as cortinas deste teatro da vida: luz, câmera, ação...

HETEROTOPIAS URBANAS

Michel Foucault, no ensaio “Outros Espaços”, que integra a coleção *Ditos & Escritos*, desenvolve o conceito de heterotopia. Segundo o filósofo, vivemos em um tempo que privilegia o espaço e suas relações. O seu ponto de vista é o de que estamos na época do simultâneo, da justaposição, do disperso, momento em que o mundo se experimenta “menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama” (2001, p. 411). A valorização do espaço não seria uma inovação, mas a maneira como nos relacionamos com ele é típica de nossa época. Na Idade Média a noção predominante de espaço era de “localização”, uma concepção que entende o espaço como um conjunto hierarquizado de lugares, profanos e sagrados, protegidos e sem defesa, urbanos e rurais, celestes e terrestres, por exemplo. A partir de Galileu, o espaço passa a ser entendido como infinito e infinitamente aberto. O lugar de uma coisa passa a ser não mais do que um ponto em seu movimento, ou seja, a partir do século XVII, a extensão toma o lugar da localização.

Para Foucault, atualmente, o posicionamento substitui a extensão, que substituíria por sua vez a localização: “O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos; formalmente, podem-se descrevê-las como séries, organogramas, grades” (2001, p. 412). Nesse contexto, não se trata mais de pensarmos se haverá lugar para o homem no mundo, mas de saber que relações de vizinhança podem ser estabelecidas. Ou seja, estaríamos em uma época na qual o espaço se ofereceria para nós sob a forma de “relações de posicionamentos”. As utopias e heterotopias, segundo Foucault, são dois tipos de espaço, que têm a “curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto das relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (2001, p. 414). Enquanto as utopias são posicionamentos sem lugar real, as heterotopias – utopias efetivamente realizadas – são espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis.

Penso se o ensaio de Foucault não nos ajudaria a pensar nas intervenções poéticas urbanas como espaços heterotópicos. Trata-se de refletir sobre a espacialidade da poesia



tendo como elemento norteador uma ação intervencionista da arte. O lugar da poesia deixa de ser o livro ao migrar para a praça. Em outras palavras, pensar na poesia como ato e vivência, como ato e potência simultaneamente. O espaço da intervenção poética é um espaço de *art action*. E essa é uma atitude fundamentalmente política. É para usar uma expressão de Renato Rezende – quando este discute o movimento CEP 20.000² –, de uma “política no sentido mais originário do termo, ao pregar uma nova forma de relacionamento, criação e fruição artística entre cidadãos da cidade, da *pólis*” (2010, p. 20).

Octavio Paz, em *O arco e a lira*, escreve sobre o renascimento da poesia entendida como algo que deve ser vivido por todos, nesse sentido como arte coletiva da festa. Para o ensaísta, em certos momentos e lugares, isso de fato é possível: “a arte da festa espera a sua ressurreição. A festa antiga era baseada na concentração ou encarnação do tempo mítico num espaço fechado que de repente se torna o centro do universo pela descida da divindade”. Uma festa moderna obedeceria a um princípio contrário: “a dispersão da palavra em diferentes espaços, e seu ir e vir de um ao outro, sua perpétua metamorfose, suas bifurcações e multiplicações, sua reunião final num único espaço e numa única frase” (PAZ, 2012, p.287-288). Não seria esse o caso de uma intervenção poética urbana? A produção a criação de um lugar fora do lugar comum, cotidiano, e ao mesmo tempo a dispersão da palavra, por meio da festa, em diferentes espaços, em perpétuo movimento e ação?

Na relação “poesia” e “intervenção” podemos encontrar aquilo que Octavio Paz encontrou na aproximação entre os novos meios de comunicação e a poesia, que sinalizam para o retorno da poesia oral, a volta da poesia como festa, cerimônia, jogo e ato coletivo:

Em sua origem, a poesia era palavra falada e ouvida por uma coletividade. Pouco a pouco o signo escrito substituiu a voz humana, e o leitor individual, o grupo: a poesia se transformou numa experiência solitária. Agora voltamos à palavra falada e nos reunimos para escutar os poetas; cada vez mais, em vez de ler poemas, nós os ouvimos – e o fazemos reunidos em grupo (PAZ, 2012, p. 324).

- 2 O site da Secretaria de Estado da Cultura, do Rio de Janeiro, que mapeia sua atividade cultural, traz a seguinte definição e informações sobre o CEP 20.000:

Tradicionalíssimo encontro de poetas e artistas das mais variadas vertentes, comemorou 20 anos em 2010. Abreviação para "Centro de Experimentação Poética", é capitaneado pelo veterano e incansável poeta Chacal, juntamente com o colega e co-idealizador Guilherme Zarvos. Brindando à loucura e à experimentação sem preconceitos, o encontro reuniu em suas mais de duas décadas de existência grande nomes do cenário artístico e cultural carioca, como Waly Salomão, Michel Melamed, Deborah Colker, Dado Vila-Lobos, José Damasceno, entre outros. Visando a descoberta de novos talentos, o CEP também permite que artistas desconhecidos ou que estão começando suas carreiras subam ao palco para mostrar seus trabalhos. Essa troca intensa de experiências dos mais variados estilos coloca o CEP 20.000 como um dos grandes palcos vanguardistas da cidade, com apresentações de música, poesia performática, declamações literárias, entre outras atrações. Mas de nada adiantam as explicações. Como o próprio Chacal disse em seu poema intitulado "CEP", para saber o que é o CEP 20.000 "só indo / só vendo / ouvindo / vivendo" (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, 2015)



Reunir poetas e declamar poemas em uma intervenção poética, abalando o cotidiano da rua, não seria exatamente a fomentação desse reencontro com a palavra falada? A espacialização da poesia, a corporalização da palavra, – ressignificando a própria relação entre natureza e cultura –, na encarnação do poema dito e ouvido com o corpo, com voz e ouvidos, seria, dessa forma um reencontro com nosso destino ancestral voltado para a palavra poética, uma cultura que não separa a palavra da natureza. Para Paz, não é menos revelador o fato de que hoje a recepção de poemas tente a tornar-se um ato coletivo: “à substituição do livro pelos outros meios de comunicação e do signo escrito pela voz correspondem a corporalização da palavra e sua encarnação coletiva” (2012, p. 325).

Renato Rezende, ao ler a obra do poeta Guilherme Zavos, observa que nada seria mais urgente do que a destruição e a superação da estética – tal como ela se delineou na cultura ocidental a partir de Kant – e o resgate da arte em sua função originária (no sentido da *poiesis* grega, arte como produção: dar presença a algo; ou “modo de verdade compreendida como desvelamento) para desviarmos de um destino niilista” (2010, p. 38). Nesse sentido, recuperar a função originária da poesia significaria para a arte recuperar a capacidade de transmitir e compartilhar uma experiência. Tal gesto, sem sombra de dúvidas, é hoje de resistência e paixão. Em um primeiro momento a figura do poeta que intervém, que interfere no espaço urbano com sua poesia é a figura de um marginal. Essa marginalidade, no entanto, não é de todo ruim. É ela que confere ao poeta a capacidade de ler o mundo com olhos atentos, já que da margem melhor se olha o centro e o sentido das coisas. Paulo Leminski, em um dos poemas de *Distraídos Venceremos*, prefigurou:

*Marginal é quem escreve à margem
deixando branca a página
para que a paisagem passe
e deixe tudo claro à sua passagem.
marginal, escrever na entrelinha,
sem nunca saber direito
quem veio primeiro,
o ovo ou a galinha
(LEMINSKI, 2002, p. 70)*

É também essa marginalidade que confere ao poeta um “privilegiado lugar de liberdade” que, segundo Renato Rezende, pode propor de forma autêntica – engajada politicamente de maneira independente e crítica – uma “nova partilha do sensível” (REZENDE, 2010, p. 34). In-significante ou in-ofensivo para os desatentos, o poeta, cujo discurso e postura muitas vezes é a do louco, tem o poder de falar o que muitos não têm a coragem ou a possibilidade de dizer. Essa nova partilha do sensível a que se refere Rezende, inspirada em Rancière, redimensiona as relações entre arte e sociedade, chegando a redimensionar as relações entre arte e vida. Na contemporaneidade, a distância entre a experiência, o conteúdo da arte bem como o ato de sua transmissão, no limiar de uma nova partilha do



sensível, é superada³. É o que pode se materializar com frequência em uma intervenção poética, já que ali se dá um outro tipo de contato, ou partilha, com a obra de arte, muito diferente de como ela é tradicionalmente (com)partilhada.

Nas intervenções, o papel do público é muito importante. Não necessariamente porque o público é fundamental para que o evento aconteça, mas porque na intervenção o público não é entendido apenas como espectador. Assim como o público é levado a subverter o seu passeio tradicional – já que a intervenção é uma espécie de abalo sísmico no cotidiano da rua, uma subversão à vida tradicional –, o público é convocado também a ser “vivenciador” da poesia, ou seja não passivo ou mero figurante. Vivenciar a poesia significa aqui não apenas ouvir os poemas que são declamados na praça, mas declamar também. É comum nas intervenções que os próprios passantes, estimulados pelo ambiente poético, peguem o megafone e declamem versos de seus gostos.

Imaginada para ser um espaço transitório de poesia, um lugar de passagem, a intervenção poética parece recuperar também a utopia da cidade situacionista, poética por excelência:

Se multiplicarão, digamos, os objetos e os sujeitos poéticos, desgraçadamente tão raros atualmente que os poucos que existem assumem uma importância afetiva exagerada; e se organizarão jogos destes sujeitos poéticos com aqueles objetos poéticos. Este é o nosso programa, essencialmente transitório. Nossas situações não buscarão acomodação, serão lugares de passagem (DEBORD, 2007, p. 57).

Em um certo sentido, a cidade e mais especificamente a praça, nesse contexto, passam a ser vistas como obras de arte, ou melhor lugares-obras onde se produz e compartilha arte. Talvez por isso Guy Debord tenha escrito em um de seus textos situacionistas que “mudar nossa maneira de ver as ruas é mais importante que mudar nossa maneira de ver uma pintura” (2007, p. 61). Trata-se de um novo modo de vida. E ao inverter o ritmo da cidade uma intervenção tem o poder de imaginar um novo modo de vida.

Para o situacionista Constant, um ambiente amortecido e estéril é o resultado de nosso tempo. A circulação de carros e o conforto das habitações são as “miseráveis expressões de felicidade burguesa”. Para ele, toda a preocupação lúdica está ausente: “Diante da necessidade de construir rapidamente cidades inteiras, nos dispomos a construir cemitérios de concreto armado, em que grande parte da população está condenada a morrer de tédio (2007, p. 81). Falta, assim, imaginação. E para combater a falta dela, Constant reivindica a aventura. E para isso, no caminho da utopia – ou melhor da heterotopia – o situacionista, propõe a criação de situações novas, que possam romper as leis que impedem

3 Segundo Agamben, “a arte contemporânea é mais efetiva quanto mais logra desmascarar suas próprias estruturas, deixar a nu os fundamentos do edifício estético e apontar para suas falhas e fissuras, transcendendo a dimensão do juízo estético e superando a distância entre a coisa a ser transmitida (a experiência, o conteúdo) e o ato de transmissão” (apud REZENDE, 2010, p. 38).



o desenvolvimento de atividades eficazes na vida e na cultura. Trata-se de um pensamento consciente de que nos encontramos na autora de uma nova era, onde é possível esboçar a imagem de uma vida mais feliz e de um urbanismo voltado para o prazer. Não seria a intervenção poética uma atividade voltada não só para a ocupação cultural de espaços urbanos, mas para a prática efetiva de criação e compartilhamento de uma arte do porvir, capaz de convidar a cidade para novas relações urbanas e afetivas/poéticas entre os sujeitos? Ou seja, novas relações entre as pessoas, a arte e a cidade? Trata-se de pensar a praça como habitat da poesia expandida, o poema “urbano” – na vida “urbana” – como morada do homem “urbano”, ou mesmo o espaço “urbano” como poema, e não apenas como sua estância concreta.

O poeta catarinense Lindolf Bell, que foi um dos idealizadores do movimento Catequese Poética, costumava dizer que acreditou sempre em um destino oral no poema, porque “é na palavra que está o destino”. Para ele, quando se diz um poema, um poema bem dito, “acorda-se nas pessoas um destino arcaico” (2010, p. 33). Assim como no poema há um destino oral, no homem, há um destino poético. No dizer de Bell, esse destino é comum e se faz por meio da palavra, que por sua vez tem um destino oral.

O movimento da Catequese Poética foi fundado em São Paulo em 1964. De lá se espalhou para vários lugares do Brasil, congregando muitos poetas e simpatizantes. Segundo Péricles Prade, a finalidade do movimento era catequizar, como sugeria o seu batismo, “levar a poesia ao conhecimento do grande público por meio de leitura de poemas em lugares previsíveis e imprevisíveis, como o Viaduto do Chá, em São Paulo, estádios de futebol, teatros, boates, feiras, clubes, escolas e eventos de toda natureza” (*in* BELL, 2009, p. 10). Como em nosso país as pessoas leem pouco, foi a forma que o movimento encontrou de disseminar poesia e conduzir a arte ao povo, democratizando-a. O poeta costumava dizer que o lugar do poema é “onde possa desorganizar” (BELL, 1974, p. XXIII). Tanto a Catequese Poética, quanto outras atividades culturais de Bell, como a confecção de camisetas e a inscrição de poemas em praças públicas, são exemplos de intervenções poéticas que fizeram de Bell além de poeta um mediador cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma intervenção poética urbana pode funcionar como um elemento catalizador deste destino poético que nos irmana uns aos outros, assim como perpetua o destino oral do poema vivenciado nas declamações e responsável pelo resgate do sentido da própria poesia, *poiésis*, ação.

Percebe-se, hoje, mais do que em qualquer outro momento uma proliferação de coletivos artísticos, movimentos de intervenção poética urbana, arte de performance, entre outros movimentos de a(r)tivismo cultural que, inseridos no universo das *art actions*, têm revolucionado o modo de se fazer e compartilhar arte nos espaços urbanos do presente.



Em Brasília, por exemplo, o Coletivo Transverso espalha poesia pela cidade. Na sua página virtual, lê-se a seguinte definição do grupo: “ARTE URBANA E POESIA. Encontre o seu lugar. Particularize. Faça parte. Deixe cicatrizes contemporâneas. Pinturas Rupestres. Tatuagens Efêmeras. Seja solidário. Transcreva, transmute. Abra espaço para que as borboletas possam voar sobre o concreto”.

O poeta, no universo de sua marginalidade e invisibilidade encontra formas de deixar marcas na cidade, ou como sugere a chamada do grupo “cicatrizes contemporâneas”, lançando ao espaço e sobre o concreto o voo poético de borboletas. Em todos os casos impera a revalorização da arte em espaços urbanos, bem como o incentivo à poesia, essa atividade tão frágil nos dias de hoje, mas ainda muito capaz de lançar luz sobre nossas misérias e barbáries.

Michèle Petit, em seu livro *A arte de ler*, apresenta muitos casos de pessoas para quem a leitura da literatura foi um remédio para a vida em tempos de terror ou intensa dor. Primo Levi, por exemplo, recitava Dante a seu amigo Pikolo, em Auschwitz. Brodsky, condenado a trabalhos forçados em um lugar próximo ao círculo polar, lia Auden, “de onde tirava forças para sobreviver e enfrentar os carcereiros” (2009, p. 16). São apenas dois exemplos de resistência da vida por meio da arte. A leitura, com suas “forças de regeneração”, permite ao homem entrar em contato com aquilo que Todorov chamou de “palavras que ajudam a viver melhor” (2009, p. 94). Petit pergunta se a leitura pode garantir essas forças de vida. O que podemos esperar dela em lugares onde a crise é particularmente intensa, “seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas?”:

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida em suma. A hipótese parecerá paradoxal em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática de leitura o que preocupa (2009, p. 22).

Se a leitura do texto literário tem um papel fundamental na construção ou reconstrução de si mesmo, diante da crise da leitura, da literatura – fato que levou o já citado Todorov a escrever o livro *A Literatura em Perigo* – é urgente pensarmos em estratégias de ações de disseminação que possam minimamente devolver à literatura um espaço – mesmo que pequeno – que lhe foi usurpado pela própria história. Não se trata de alimentarmos um discurso ressentido a choramingar um espaço que provavelmente a literatura nem deseja reconquistar. Se no século XVIII ou XIX, ou mesmo XX, o texto literário gozou de uma “importância” que hoje para a maioria das pessoas é nula, é porque o mundo mudou, e com ele as práticas culturais, suas condições de produção, circulação e recepção. Portanto, não se trata de lamentar o estado atual da leitura da literatura, mas de imaginar situações que possam promover um reencontro, atividade que tem sido cada vez mais vista como



possível por meio das mediações culturais, desenvolvidas na escola ou fora dela. Petit discute as atividades de fomentação da leitura em espaços não-escolares, principalmente desenvolvidas por projetos sociais, como um trabalho efetivo de divulgação da literatura. Os mediadores culturais são responsáveis por promover, dessa forma, “incríveis experiências literárias compartilhadas” (2009, p. 25).

Petit nos apresenta vários exemplos de projetos de mediação cultural que proporcionam, de fato, experiências de intersubjetividade por meio de um incentivo à leitura. Em espaços de crise, como em comunidades carentes, esse trabalho é mais importante ainda. Na Colômbia, Luís Soriano, no projeto Alfa e Beto, viaja até os leitores entregando livros que são transportados em jumentos. No Chile, mediadores culturais levam livros ilustrados em barcos até as ilhas do sul. O grupo vaga-lume, no Brasil, atravessa Amazônia para levar a leitura até as pessoas. O programa Paraderos Paralibros Paraparques, implantados por Fundalectura, dispõe em jardins públicos livros que podem ser levados para casa. A Cor da Letra desenvolve desde 1998 projetos centrados na leitura e na literatura em várias regiões do Brasil: “Esse centro de estudos trabalha com instituições que se dedicam a cuidar de crianças e jovens em situação de risco, ONGs, escolas públicas e privadas, hospitais, bibliotecas, centros sociais e culturais, em especial nos bairros urbanos pobres e no interior” (2009, p. 38).

Gostaria de finalizar expondo dois fatos aparentemente banais, mas significativos na sua potência artística. Recentemente, na III Intervenção Poética Urbana, do PIBID de Letras da UNESPAR (campus de União da Vitória), tivemos a oportunidade de distribuir gratuitamente a terceira cartonera produzida pelo grupo a centenas de pessoas que passavam pela praça Alvir Riesenbergl na tarde de 11 de dezembro de 2015. A edição dessa cartonera reuniu poemas infanto-juvenis da professora e poeta Sandra Konell. Durante a distribuição, muitas crianças desenhavam e escreviam poemas em longos tapetes poéticos dispostos pelo ambiente e bolsistas do projeto declamavam poemas. Algumas pessoas que passavam pelo lugar, para a nossa surpresa, pediam para empunhar o megafone e declamar poemas que tinham guardados no afeto da memória. De meros espectadores passavam a ser vivenciadores da poesia. Um deles, inclusive declamou um poema de sua autoria no qual descrevia a própria vida. O fato nos convida a refletir brevemente sobre o curioso fato. O transeunte se sentiu motivado a propagar pelo vento, em ondas sonoras, sua própria arte. Desenhou-se naquele momento uma outra relação entre a cidade e o sujeito, entre a praça e a poesia, entre o poeta e o leitor (ouvinte), numa espécie de materialização de uma heterotopia, a praça entendida como estância poética. Em outro momento da mesma intervenção, um grupo de jovens da periferia aproximou-se da praça e, depois de observar o que estava acontecendo, escreveu em um cartaz um rap e depois o ilustrou. O grupo que chamou a atenção de boa parte do público como um grupo “perigoso” e “suspeito” regou com sua poesia a intervenção, ressignificando também a sua relação com a cidade por meio de sua arte. Não seria outro o interesse



de uma intervenção, seja nas praças ou nas escolas. No caso de nosso projeto do PIBID uma atividade cultural e heterotópica como essa tende não só a redimensionar a relação dos bolsistas com as suas ferramenta de trabalho, como aponta para outras atividades por meio das quais os mesmos poderão exercer sua docência para além do espaço escolar, efetivando uma ligação não apenas entre Universidade e escolas públicas, mas entre esses dois universos e a própria cidade .

REFERÊNCIAS

- BELL, Lindolf. **Incorporação: doze anos de poesia: 1962 a 1973**. São Paulo: Quiron, 1974.
- _____. **Melhores Poemas** (seleção de Péricles Prade). São Paulo: Global, 2009.
- _____. O Ser Humano e o Destino Poético (Conferência). In: SANTOS, Jovani Antonio dos. **O Ser Humano e o Destino Poético**. Chapecó: Edição do Organizador, 2010.
- COLETIVO TRANSVERSO**. Disponível em: < <http://coletivotransverso.blogspot.com.br/>> Acesso em 10 de dezembro 2015.
- CONSTANT. Outra cidade para outra vida. In: **Internacional Situacionista: Deriva, psicogeografia e urbanismo unitário**. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- DEBORD, Guy. Por uma internacional situacionista. In: **Internacional Situacionista: Deriva, psicogeografia e urbanismo unitário**. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- LEMINSKI, Paulo. **Distraídos Venceremos**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MAPA DE CULTURA**. Disponível em: <<http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/cep-20-000>> Acesso em 10 de dezembro 2015.
- PAZ, Octavio. **O arco e a Lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- REZENDE, Renato. **Guilherme Zarvos, por Renato Rezende**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro, Difel, 2009.





O PIBID DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROPOSTA DA TRILHA DOS “GEOSABERES”

ALCIMARA APARECIDA FÖETSCH¹
PAULO SÉRGIO MEIRA ROCHA²
HELENA EDILAMAR RIBEIRO BUCH³

INTRODUÇÃO

Ao observar e considerar as necessidades teórico-metodológicas dos educadores e futuros educadores que atuam na Ciência Geográfica, nos deparamos com a temática da Educação Ambiental enquanto prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal e não-formal. Porém, não sendo uma disciplina específica dos currículos, a Educação Ambiental, por vezes, acaba por não receber a devida atenção em se tratando de conteúdos ministrados e/ou formação continuada dos profissionais, embora seja um componente essencial da Educação Nacional, descrito na Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Neste sentido:

Nossa geração tem testemunhado um crescimento econômico e um progresso tecnológico sem precedentes, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, produziram também sérias consequências ambientais e sociais. [...] Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento que possam melhorar as condições do mundo, mas tudo isso não constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isso vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. (Trechos da Carta de Belgrado⁴).

- 1 Docente do Colegiado de Geografia da UNESPAR (campus de União da Vitória – PR), coordenadora de área do subprojeto de Geografia do PIBID da mesma Instituição; Mestre e Doutora em Geografia pela UFPR. Bolsista da Capes.
- 2 Docente do Colegiado de Geografia da UNESPAR (campus de União da Vitória – PR), coordenadora de área do subprojeto de Geografia do PIBID da mesma Instituição; Mestre em Geografia. Bolsista da Capes.
- 3 Docente do Colegiado de Geografia da UNESPAR (campus de União da Vitória – PR), coordenadora de área do subprojeto de Geografia do PIBID da mesma Instituição; Mestre em Geografia e Doutora em Educação pela UFPR. Bolsista da Capes.
- 4 Realizou-se em Belgrado, ex-Iugoslávia, em 1975, promovido pela Unesco, o Encontro de Belgrado. Ali foram formulados os princípios e as orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA (IEEP). Ao final do encontro foi elaborada a Carta de Belgrado, que iria se constituir num dos documentos mais lúcidos sobre a questão ambiental na época. (DIAS, 2004, p. 101-103).



Como destaca o trecho acima, da Carta de Belgrado, o crescimento econômico e o progresso tecnológico, sobretudo nas últimas décadas, modificaram e transformaram o meio ambiente de forma preocupante. Neste sentido, refletir sobre estes impactos e preparar os educandos para uma responsabilidade ambiental é uma das tarefas mais urgentes e desafiadoras da Educação. Acerca deste desafio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, título VI que trata “Dos profissionais da Educação”, temos que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Artigo 6º).

Assim sendo, enquanto instituição predominantemente formadora de docentes, temos o dever de associar a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais desenvolvidos, como, neste caso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). De fato, e considerando a interdisciplinaridade, a Educação Ambiental é preocupação de pesquisadores e professores de diversas Ciências, entretanto, os geógrafos atuam com tranquilidade neste campo tendo em vista seu leque de estudos que abrange desde problemas ambientais até políticos, econômicos, culturais e sociais. Tal gama de possibilidades de análise nos permite identificar, problematizar, discutir e agir com mais afinidade frente às questões socioambientais, sobretudo na Educação Escolar.

A própria Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Capítulo II, Artigo 6º institui a *Política Nacional de Educação Ambiental* e no Artigo 8º destaca que as atividades devem ser desenvolvidas na Educação em Geral e na Educação Escolar. Evidencia a necessidade da capacitação de recursos humanos e da produção e divulgação de material educativo. Assim sendo, combinando a demanda necessária com a legislação específica, produziu-se o presente material didático que tem por objetivo principal apresentar uma possibilidade metodológica para trabalhar a Educação Ambiental. Emprega-se a metodologia da problematização combinada com atividades dinâmicas cujas temáticas partem de importantes conteúdos da Ciência Geográfica.

Trata-se da proposição de uma Trilha, intitulada: “*Trilha dos GEOSaberes*” e que consiste em uma série de nove pontos específicos que seguem uma lógica geográfica e tratam desde o surgimento do Planeta Terra até questões contemporâneas da sociedade. Foi produzida a partir do Subprojeto PIBID, intitulado: “*Geografia na prática: entre a sala de aula e as grafias da Sociedade e da Terra*”, desenvolvido no Colegiado de Geografia da UNESPAR, Campus de União da Vitória. Os nove pontos delineados combinam uma reflexão teórica produzida com base nos autores clássicos e contemporâneos da Geografia



com uma atividade prática e lúdica alicerçada em uma discussão fundamentada em pesquisadores da relação entre Geografia e Ensino.

Consideramos de suma importância a necessidade de formar profissionais na área ambiental que sejam capazes de realizar um movimento de reflexão do pensamento moderno da sociedade. Pois, assim, a partir da formação interdisciplinar será possível discutir a crise de pensamento da Ciência cartesiana que simplifica e reduz a complexidade da realidade (MORALES; HINSCHING, 2010). De fato, tratar “da problemática ambiental e de sua abordagem na geografia significa tocar em uma das principais discussões que marcaram o último quarto de século (ou mesmo antes?!) dos debates de geógrafos” (MENDONÇA, 2009, p. 122-123).

Preparar os futuros educadores exige comprometimento e responsabilidade, sobretudo, na seleção das atividades e das temáticas que fazem parte dessa formação. E, neste sentido, a Educação Ambiental deve ser, assim como os conceitos-chave da Ciência Geográfica, uma das prioridades na formação de um aluno e de um professor cidadão. Pois, certamente, para ter a eficácia esperada, o processo de ensino e de aprendizagem deve considerar a consciência da época contemporânea, o que significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, “de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.” (SANTOS, 1994, p. 121).

Assim sendo, o presente artigo, enquanto estrutura, destaca inicialmente uma reflexão teórica e conceitual acerca da Educação Ambiental produzida pelos coordenadores do Subprojeto PIBID-Geografia para, em seguida, apresentar a proposta dos nove pontos que compõe a Trilha dos GEOSaberes. Trata-se de uma proposta de cunho metodológico que objetiva contribuir na formação dos acadêmicos envolvidos no Subprojeto, além de considerar e destacar a importância da Educação Ambiental no ambiente escolar em todos os níveis de ensino. Não se pretende, na inocência desta proposição, apresentar e discutir o histórico da Educação Ambiental nem, tão pouco, confrontar a legislação específica. O que se coloca é uma reflexão a fim de destacar a importância da prática docente na formação de sujeitos conscientes de suas ações no ambiente.

A proposta não se destina somente aos educandos, mas se apresenta também como uma possibilidade de formação continuada para professores da rede pública e particular que reconhecem a necessidade de incluir a temática em suas abordagens cotidianas, ressaltando que a “ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma ‘capa’ metodológica sem conteúdo” (CALLAI, 2002, p. 256). Convidamos todos aqueles que produzem e ensinam Geografia a ler e se apropriar desta proposta em seu fazer pedagógico.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Mendonça (2004) já atenta para o fato de que a Geografia, desde sua institucionalização enquanto Ciência até meados do século XX concebeu o ambiente (ambientalismo) e a natureza (naturalismo) como sinônimos. De fato, a Geografia possui uma estreita ligação com as questões ambientais, uma vez que sempre se preocupou em analisar as relações homem/natureza. Estas questões necessitam constantemente de uma releitura, de novos valores e princípios que acompanhem a construção da sociedade, sendo assim, a Geografia deve sempre reavaliar os conteúdos e as orientações metodológicas dos programas educativos, sejam eles da educação formal ou da educação não-formal. E, a:

[...] geografia escolar, a partir do sentido da Geografia enquanto ciência, guarda uma íntima relação com a Educação Ambiental. Pelo seu papel formativo no desenvolvimento do educando, ao orientá-lo na leitura do espaço, desde o imediato ao mais remoto, a educação geográfica envolve-se, motivada e justificadamente nos dias de hoje, com as questões ambientais. (CARNEIRO, 2002, p. 44).

Neste sentido, o objetivo da Geografia Escolar é a formação de um *raciocínio geográfico* no educando, capacitando-o a ser um ator social no espaço geográfico. Para tanto, Carneiro (2002) sugere o emprego de uma *metodologia da problematização* pela qual “professores e alunos interagem na elaboração de conteúdos significativos no quadro de tematizações geográfico-ambientais, a partir dos próprios programas curriculares vigentes” (p. 46). Esta metodologia permite uma troca recíproca entre os professores e os educandos de modo a somar conhecimentos e elaborar propostas ambientais embasadas em teorias/conceitos fundantes e práticas educativas atrativas.

Sendo assim, a parceria entre Geografia Escolar e Educação voltada ao meio ambiente, exige, como ponto de partida a eleição de novos paradigmas que, no mínimo, sejam capazes de não tomar Homem/Natureza como dois polos excludentes. A adesão a tais pressupostos nos impõe, em decorrência, que nos recusemos a ver a natureza como mera fonte de recursos ilimitados à disposição de um homem como centro do mundo (GONÇALVES, 2002). A concebemos, então, como o espaço necessário à vida humana e que deve receber o devido cuidado e o devido respeito dos cidadãos conscientes de sua importância ímpar.

Nesta ótica, discutir Educação Ambiental implica na busca e consolidação de novos valores, tendo em vista que a questão ambiental não é ideologicamente neutra nem distante dos problemas sociais e interesses econômicos (LEFF, 2001), isso, pois:

A Educação Ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só à utilização racional dos recursos naturais [...] mas basicamente à participa-



ção dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. (REIGOTA, 1995, p. 10).

Cavalcanti (2002) ao focar a Educação Ambiental no sentido de formação para a vida no ambiente destaca que é necessário entender os fundamentos teóricos e metodológicos em que os professores de Geografia se baseiam, em sua prática pedagógica, ao trabalhar Educação Ambiental. Isso se justifica no fato de que os paradigmas de interpretação da realidade interferem no trabalho pedagógico e diretamente afetam o que se pretende ensinar. Assim sendo, é importante destacar a concepção conjunta, pois o que se “compreende hoje como meio ambiente – elementos naturais e sociais conjuntamente – faz parte da origem da geografia e isso lhe confere o mérito de ter sido a primeira das ciências a tratar do meio ambiente de forma mais integralizante” (MENDONÇA, 2004, p. 32).

Conceitualmente, a Educação Ambiental pode ser entendida como “a própria educação escolar em seu objetivo fundamental de apoiar e orientar o desenvolvimento pelos alunos, enquanto cidadãos em formação, de uma nova mentalidade de interação com as questões ambientais, na perspectiva do senso e do compromisso” (CARNEIRO, 2002, p. 41), ou seja, de uma cidadania ambiental.

Neste contexto, a Educação Ambiental integra “uma dinâmica pedagógico-metodológica compromissada com a questão da sustentabilidade, sob o foco de uma tríplice qualificação” (p. 42), sendo estes três princípios os seguintes:

- 1. Interdisciplinar: pelo fato de que a questão ambiental, pela sua natureza complexa, não pode ser tratada apenas no âmbito de uma disciplina ou área de conhecimento;*
- 2. Crítica: enquanto são requeridos critérios pertinentes, de cunho científico, tecnológico, sociopolítico, cultural e ético para o questionamento de informações e a investigação de dados e fatos ambientais;*
- 3. Prospectiva: pela capital importância da relação presente-futuro, em termos do vínculo ético das gerações atuais para com as vindouras quanto à qualidade de vida. (p. 42-43).*

Porém, a efetivação desta tríade requer não apenas o conhecimento por parte do educador, mas também uma vivência reflexiva na interação com os alunos, baseada também em três princípios fundamentais: ética, conceito e metodologia. Dias (1993) complementa afirmando que a Educação Ambiental pode possibilitar mudanças positivas no comportamento e nas atitudes das pessoas justamente pela preservação dos recursos naturais decorrentes desta transformação cultural. Sato (2003) destaca que a Educação Ambiental “estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário” (SATO, 2003, p. 17).



Quanto à legislação específica, em 1981, através da Lei nº 6.938 de 31 de agosto daquele ano, é que se começava a instituir os princípios geradores do que viria a compor, mais tarde, o sistema brasileiro de gestão ambiental. O objetivo principal era a “preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana” (Art. 2º). Mais tarde, em 1990, através do Decreto nº 99.274 de 06 de junho, é que esta Lei foi regulamentada oficializando a estrutura do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), dando origem, inclusive, ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) enquanto órgão consultivo e deliberativo.

Em complemento, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Art. 225, assim descreve: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Nos processos educativos, e como descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, a Educação Ambiental é essencial à formação dos valores humanos, onde o educando é o elemento central do processo de ensino/aprendizagem e deve ser capaz de diagnosticar os problemas ambientais e buscar soluções – busca-se assim, a necessidade de formar um novo homem, que seria capaz de viver em harmonia com a natureza (MAZZOTTI, 1007).

De acordo com a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, por Educação Ambiental, entendem-se:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Sendo assim, a Legislação atesta a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental enquanto um componente essencial e permanente, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Sobre a formação inicial de professores, a mesma Lei 9.795/99 coloca, em seu Art. 11, que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, devendo ser vista como um “processo”, ou seja, uma vez iniciada deve seguir por toda a vida aprimorando-se e incorporando novos significados sociais e científicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013) destacam a necessidade do entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa. No que diz respeito às Diretrizes para o Ensino Superior, temos que a Educação Ambiental deve realizar a:



- 1. Promoção do enfoque da sustentabilidade em seus múltiplos aspectos, por meio de atividade curricular/disciplina/projetos interdisciplinares obrigatórios que promovam o estudo da legislação ambiental e conhecimentos sobre gestão ambiental, de acordo com o perfil profissional dos diversos cursos de bacharelado, licenciatura, graduação tecnológica e seus respectivos cursos de pós-graduação.*
- 2. Fomento a pesquisas voltadas à construção de instrumentos, metodologias e processos para a abordagem da dimensão ambiental que possam ser aplicados aos currículos integrados dos diferentes níveis e modalidades de ensino.*
- 3. Acompanhamento avaliativo da incorporação da dimensão ambiental na Educação Superior de modo a subsidiar o aprimoramento dos projetos pedagógicos e a elaboração de diretrizes específicas para cada um de seus âmbitos.*
- 4. Fomento e estímulo à pesquisa e extensão nas temáticas relacionadas à Educação Ambiental;*
- 5. Incentivo à promoção de materiais educacionais que sirvam de referência para a Educação Ambiental nos diversos níveis de ensino e modalidades de ensino e aprendizagem;*
- 6. Participação em processos de formação continuada e em serviço de docentes.*
(BRASIL, 2013).

Neste contexto, destaca-se, principalmente, a recomendação da própria legislação no incentivo à participação de professores e alunos na produção regional dos materiais pedagógicos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento a partir da práxis local. Sendo assim, se justifica a presente proposta nestes três pontos:

- **Primeiro:** a propriedade conceitual e metodológica inerente que a Ciência Geográfica possui no trato das questões ambientais;
- **Segundo:** a imposição da legislação que evidencia a necessidade de se considerar a temática ambiental em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino;
- **Terceiro:** nossa responsabilidade enquanto educadores e formadores de futuros docentes em promover atividades que possibilitem a inclusão da Educação Ambiental enquanto proposta teórica e didática.

Portanto, acredita-se que o processo de “ensino/aprendizagem realiza-se apoiado nas relações que se estabelecem entre professores, alunos e condições oferecidas ao processo pedagógico, constituindo um tripé que, se não for fortalecido em todas as suas bases, não oferecerá as condições necessárias à melhoria do processo.” (SPÓSITO, 2002, p. 308). Sendo assim, em seguida, apresenta-se a proposição teórico-didática da trilha dos GEOSaberes, que, nesta primeira edição, objetiva apontar a importância da Educação Ambiental vinculada à temáticas próprias da Ciência Geográfica.



A TRILHA DOS GEOSABERES: A APLICABILIDADE PRÁTICA

De fato, a aprendizagem será mais significativa se estiver adaptada às situações da vida real da cidade, ou do meio, do aluno e do professor (DIAS, 1993). Sendo assim, e tal como entende Loureiro (2004), espera-se que a práxis educativa seja cultural e informativa, política, formativa e emancipadora e que, por isso, seja transformadora das relações sociais, onde o professor de Geografia, enquanto Educador Ambiental proponha mudanças de posturas que conduzam à mudanças de valores, melhorando a qualidade de viver.

O processo de ensino-aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo, “é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo” (CALLAI, 2009, p. 92-93). Dessa forma, espera-se com esta proposta que o aluno seja ao mesmo tempo produtor e receptor dos conhecimentos da Educação Ambiental. Produtor, uma vez que a proposta foi elaborada por acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia orientados por seus supervisores e coordenadores; e, receptor, porque se destina a um público alvo das escolas da Educação Básica. Isso porque se acredita que a Geografia e seu Ensino devem considerar o “desenvolvimento intelectual e visando a formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante.” (OLIVEIRA, 2002, p. 218).

A trilha dos GEOSaberes é composta por nove pontos, sendo:

- **Ponto 01:** *O incrível surgimento do Universo e os ecos de sua criação:* Apresenta uma discussão acerca do surgimento do Universo apresentando a teoria mais aceita, a do *Big Bang*, explicando as análises científicas que justificam sua aceitação. Pauta-se, teoricamente, em Ridpath (2008), Lloyd (2011) e Teixeira (2003) para caracterizar a grande explosão, a formação das galáxias e do Planeta Terra, o início da vida, a tectônica das placas e a deriva continental. Enquanto proposição lúdica e prática sugere a construção de uma maquete do Sistema Solar e um quebra-cabeça das placas tectônicas a ser montado sobre uma superfície aquosa.
- **Ponto 02:** *Solos: Desvendando paisagens e compreendendo o relevo:* Baliza-se, teoricamente, em Popp (1998), Leinz e Amaral (1972) e Guerra (2004) para compor uma reflexão que vai desde a formação e classificação dos grupos rochosos (magmáticas, sedimentares e metamórficas), passando pela ação dos processos de intemperismo e pelos horizontes de solo. Destaca, ainda, os quatro grupos de solo: residuais, transportados, coluvionais e orgânicos. Na proposição prática, demonstra através da utilização de vidros (ou aquários) as camadas de solo que são colocadas, uma a uma, acompanhadas de explicações técnicas. Além disso, amostras de solo arenoso, argiloso e orgânico são apresentadas para que os educandos percebam suas particularidades.



- Ponto 03:** *Águas: Flexibilidade e trajetória no interior da Bacia Hidrográfica:* Parte da Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433, 08/01/1997) para destacar a necessidade de atenção e gestão desse recurso primordial. Apresenta uma discussão teórica a partir de Rodrigues, Adami e Venturini (2009), Lima (1986), Lorandi e Cançado (2002), Nacif (1997), Barrella (2001), Silveira (1993) e Barbosa Jr. (2007) para atestar a importância da água, apresentar seus diferentes estados e localizações, conceituar e discutir “bacias hidrográficas” e analisar o ciclo hidrológico. Para a atividade prática, foi preparado um painel que representa o ciclo hidrológico e que é utilizado para explicar a trajetória da água. Em seguida, os alunos deverão, fazendo uso da explicação dada, montar um quebra-cabeça do ciclo hidrológico narrando essa trajetória.
- Ponto 04:** *Vegetação: As verdes Matas das Araucárias:* Evidencia uma reflexão teórica acerca dos domínios paisagísticos e da composição florística do Brasil destacando as Matas das Araucárias. Para tanto, parte teoricamente de Ab'Saber (2003), Lorenzi (2002), Tropmair (2012) e Pirani (2005) com o intuito de relacionar a dimensão espacial brasileira com a complexidade de suas paisagens vegetais, destacar a importância da biodiversidade, caracterizar a Floresta Ombrófila Mista e situar a região das Matas das Araucárias apresentando a grande e complexa variedade de espécies para além do Pinheiro do Paraná. Enquanto proposição didática utiliza, inicialmente, de um mapa temático da região Sul do Brasil que demonstra a localização da Mata das Araucárias. Em seguida, sugere a utilização de uma técnica da Biogeografia conhecida como Herbário elaborado a partir espécies regionais e acompanhado de uma ficha de informações técnicas sobre cada espécie.
- Ponto 05:** *Agricultura: Do Tradicional à atual produção de alimentos:* Apresenta uma reflexão entre os polos opostos que ocupam o espaço agrário brasileiro, a tradicionalidade do uso da terra e, por outro lado, os princípios da chamada Revolução Verde. Balizado teoricamente em Filho (1995), Moraes (2005), Mazoyer e Roudart (2010), Altieri (2004) e Schmitz (2010), o texto relaciona a agricultura com a fixação da sociedade no território e discute a importância e os perigos dessa fundamental atividade na produção de alimentos, com base na Revolução Verde e na Agroecologia – temáticas polêmicas, contraditórias e até certo ponto imprecisas. Para a atividade prática, foi proposto um painel que apresenta uma sequência de alimentos para que os educandos identifiquem a porcentagem de resíduos em cada um. Para selecionar o elemento a ser analisado, os alunos deverão colocar a mão em uma caixa lacrada e buscar, primeiro, identificar o tipo de alimento oculto, atraindo a atenção para a atividade.
- Ponto 06:** *Mitos do povo: O espaço folclórico-geográfico nas cidades gêmeas do Rio Iguaçu:* Como não poderia ser diferente, este ponto explora o imaginário



rio, as crenças e as superstições regionais. Partindo, teoricamente, de Megale (2003), Carneiro (1965) e Rocha (2004) busca relacionar o Folclore com a Ciência Geográfica, evidenciar a importância identitária de suas manifestações, caracterizar o Folclore e suas expressões e apresentar características do espaço folclórico das cidades gêmeas de Porto União/SC e União da Vitória/PR. Destacam-se: as festas, o artesanato, as comidas, os objetos, as vestimentas, a música, a dança, as lendas e as profecias, como a do Monge João Maria. Para a atividade prática, alguns personagens do Folclore brasileiro foram elaborados em emborrachado E.V.A. e os alunos deverão relacioná-los com suas respectivas lendas e/ou descrições.

- **Ponto 07:** *Paisagem Urbana: Movimentos, cores e sons das cidades:* Parte de uma análise do conceito de “Paisagem” pautada teoricamente em Santos (2012), Bertrand (1971), Wilhelm (1969) e Corrêa (1997) compreendendo-a como o resultado de uma combinação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos em perpétua evolução. Centraliza a discussão na paisagem urbana a partir do arquiteto Lynch (1996), Callai (2009) e Santos (2012) destacando sua heterogeneidade de formas, enquanto herança em movimento. Para a atividade prática elaborou-se uma maquete somente com os elementos físicos do espaço geográfico das cidades gêmeas de União da Vitória/PR e Porto União/SC, destacando o Rio Iguaçu, o morro do Cristo, as matas ciliares e os espaços verdes para que os educandos vão inserindo os elementos antrópicos e urbanos (arruamentos, prédios, pontes, residências, rede de comércio, veículos, entre outros) e percebendo sua evolução, suas cores e movimentos.
- **Ponto 08:** *Contestado: Educação Patrimonial como instrumento de Alfabetização Cultural:* Destaca a necessidade de conhecer a história local para que se efetive a Educação Patrimonial tendo como conceito-chave a “alfabetização cultural” que consiste na leitura do mundo pelo educando, na compreensão de seu universo sociocultural e da trajetória histórica que o rodeia, pois, só assim é que se reforça sua autoestima e se valoriza sua cultura, única, múltipla e peculiar. Parte, teoricamente de Fraga (205, 2009 e 2012), Machado (2004), Auras (1991) e Vinhas de Queiroz (1981) para compreender a Guerra do Contestado e Florêncio (et.al., 2014), Magalhães, Zanon e Branco (2009) para se reforçar a proposição de uma Educação Patrimonial Transformadora. Como atividade prática, é proposto um teatro em forma de diálogo entre dois importantes personagens do Contestado: o Monge João Maria e o Coronel João Gualberto. A narrativa é construída de forma a evidenciar os fatos que levaram ao desencadear da Guerra, os principais acontecimentos e as consequências para a sociedade contemporânea.



- **Ponto 09:** *O povo brasileiro: Personagens, ritmos, cores e emoções:* Parte, teoricamente de Ribeiro (2003), Santos (2012), Da Matta (2001) e Ortiz (2001) para propor uma análise do Brasil através do somatório da contribuição de muitos atores: índios, colonizadores europeus, negros e imigrantes. Evidencia a unidade pela diversidade e apresenta uma categorização regional que, longe de ser determinista, é acima de tudo simbólica e até certo ponto folclórica: o Brasil Crioulo, o Brasil Caboclo, o Brasil Sertanejo, o Brasil Caipira e, o Brasil dos Gaúchos, Matutos e Gringos. A atividade prática segue a linha do lúdico e apresenta uma série de brincadeiras infanto-juvenis captadas das distintas regiões do país que, por seu aspecto sadio e nostálgico, fazem frente aos avanços tecnológicos contemporâneos.

E, dessa maneira, a partir desta primeira edição que selecionou nove temáticas geográficas mesclando teoria e aplicabilidade prática lúdica, espera-se alcançar um duplo resultado: propiciar um ambiente de discussão, problematização e construção didática para os futuros professores de Geografia; e, sugerir uma proposta de Educação Ambiental que possa ser apresentada aos educandos das redes de ensino formal bem como compor cursos de formação continuada aos educadores. Portanto, não se trata de uma proposição concluída, mas sim, de uma atividade que seguirá com futuras edições a serem baseadas em novas problemáticas ambientais e pedagógicas, construindo, assim, um processo de constante reflexão do ambiente e da prática docente.

Reconhecemos que, no segmento da educação formal, os resultados acerca da problemática ambiental são mais demorados, principalmente, “pelo fato de tratar-se de um processo de formação de indivíduos, o que requer muitos anos para a concretização” (ROSS, 2009, p. 202). Entretanto, pensamos ser um investimento permanente e contínuo que pode tornar-se um importante capital social tão necessário à esta sociedade que não se dá conta da importância de seu próprio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Creio que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações”. (PEREIRA, 1995, p. 74).

A citação acima, de Diamantino Pereira, dá conta de expressar parte de nossas inquietações enquanto educadores e formadores de docentes. Preocupamo-nos demasiadamente em cumprir a missão – quase sagrada – da Geografia Escolar de alfabetizar nossos educandos na leitura do espaço geográfico. Assim, é preciso sublinhar que reconhecemos que o binômio “ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque



o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando” (OLIVEIRA, 2002, p. 217).

Justamente por compreender que ensino/aprendizagem é um processo é que se propôs esta reflexão teórico-prática sobre a Educação Ambiental, que também não deve ser enfocada de forma estanque e sim, relacionada às demandas da sociedade com vistas a fortalecer a responsabilidade social que gera cidadãos comprometidos com o meio ambiente. Sendo assim, é imprescindível que a Geografia Escolar assuma seu papel e seu compromisso com a formação docente de qualidade “para assentar as bases de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana” (Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano – Estocolmo, 1992, Artigo 19).

O formato aqui delineado enquanto proposta metodológica surgiu da necessidade de se produzir um material de cunho didático e lúdico que combinasse uma reflexão teórica acerca da temática trabalhada com uma atividade atrativa ao educando, desconstruindo a crença de “que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocada criticamente” (CAVALCANTI, 1998, p. 21). Na atualidade, justamente por competir com outros atrativos bem mais cativantes, a escola, e, neste caso, o Ensino de Geografia deve combinar a prática docente com atividades que despertem a necessidade de se problematizar o espaço geográfico. Soma-se a isso a obrigatoriedade constante de se refletir sobre a Geografia que ensinamos.

E, assim, a partir desta proposta que mescla conhecimento teórico com aplicabilidade prática se espera que os futuros docentes compreendam a necessidade urgente de incorporar a Educação Ambiental de forma constante em sua prática pedagógica e, por outro lado, que os alunos que participarem das atividades tenham sua responsabilidade aguçada para com seu ambiente, internalizando a dimensão ambiental. Destacando que este ambiente “não é o meio que circunda as espécies e as populações biológicas; é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes” (LEFF, 2010, p. 160). Sendo assim, reconhecemos que o que a problemática ambiental propõe às Ciências quanto à produção do conhecimento “e às universidades – quanto à formação de recursos humanos – transcende a criação de um espaço acadêmico formado pela integração das disciplinas tradicionais ou da geração de um campo homogêneo e totalizador das ‘ciências ambientais’, de valor universal” (LEFF, 2010, p. 163), pois o saber ambiental é construído por um conjunto de processos e depende do contexto ecológico e sociocultural no qual emerge e se aplica.

Neste sentido, uma pedagogia da complexidade ambiental implica um reconhecimento de mundo, trata-se de aprender o ambiente a partir das leis limite da



natureza e da cultura. Esta compreensão deve, obrigatoriamente, se desdobrar em ações, sobretudo considerando a importância e a missão de nós: educadores. E, por fim, esperando realmente contribuir para despertar uma responsabilidade ambiental, queremos fazer uso das palavras do professor Francisco Mendonça: “*Que as dificuldades cotidianas do profissional em geografia lhe sirvam de estímulo, sobretudo ante suas possibilidades de contribuição para um ambiente melhor!*” (2004, p. 74).

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (p. 83-134).
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. (Org.). São Paulo: Contexto, 2002. (p. 255-259).
- CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental da educação geográfica. *In*: **Revista Educar**. Nº19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. (p. 39-51).
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993.
- GONÇALVES, C. W. P. Formação sócio-espacial e questão ambiental no Brasil. *In*: BECKER, B.; CRISTOFOLETTI, A.; DIVODOVICH, F. R.; GEIGER, P. P. **Geografia e Meio Ambiente no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2002. (p. 309-333).
- KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. *In*: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (p. 135-169).
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAZZOTTI, T. B. **Representação social de “Problema Ambiental”**: Uma contribuição a Educação Ambiental. UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.
- MENDONÇA, F. de A. **Geografia e Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2004.
- MORALES, A. G. M.; HINSCHING, M. A. de O. Fundamentos teórico-metodológicos para a formação de profissionais educadores ambientais: uma reflexão diante de experiências nos Campos Gerais. *In*: PARANÁ. **Educação Ambiental na Escola**. Curitiba: SEED/PR, 2010.



MOREIRA, R. Velhos temas, novas formas. *In*: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2009. (p. 47-62).

OLIVEIRA, L. de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de Ensino. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. (Org.). São Paulo: Contexto, 2002. (p. 217-231).

PEREIRA, D. Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSS, J. L. S. **Ecogeografia do Brasil: subsídios para planejamento ambiental**. São Paulo: Oficina de textos, 2009.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SPÓSITO, M. E. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. (Org.). São Paulo: Contexto, 2002. (p. 297-311).





IMPLICAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE TOLERÂNCIA E RELIGIOSIDADE

ILTON CESAR MARTINS¹

A GUIA DE INTRODUÇÃO

O texto que ora ponho em tela pouco se aproxima dos caminhos habituais traçados em nossa vida acadêmica. Na verdade, embora respeitando todos os princípios de diálogo com a bibliografia, referências aos autores e suas ideias e tendo bebido o cerne da reflexão nas imensas possibilidades abertas pela vida universitária, ele se pauta mais numa reflexão de natureza pessoal.

Não fica aqui, espero eu, nenhuma dose de entendimento de que “minha história daria um livro”. Sem sombras de dúvidas não é isso. Apenas gostaria de marcar que a capacidade de reflexão aberta pelos meandros do fazer-se professor e pesquisador nos encaminha a entendimentos de situações pessoais que podem ser devidamente matizadas e compreendidas quando o universo da experiência individual incita a possibilidade de exercício da natureza intelectual. E o contrário é igualmente verdadeiro, ou seja, quando nossa formação acadêmica confrontada com nossa realidade empírica é capaz de fornecer elementos problematizadores, ou quiçá, explicativos do mundo. Decidir os rumos deste texto é me aproximar sem nenhum receio, quase um caminhar de mãos dadas, de Ernesta Zamboni (2013, p. 276) para quem:

“É preciso destituir a linearidade temporal de seu trono, estruturado a partir da racionalização histórica, cimentada que foi pela ordem homogeneizante, que expulsa o diferente, e o inusitado, produzindo um só jeito de contar e de ouvir, e assim nos captura para a exigência cultural de um só jeito de gostar, de amar, de odiar, de chorar, de rir... é preciso, ainda, que o ensino de história repense as histórias que conta e as que estão por contar, além de pensar como as estamos contando. Não estou apregoando a destituição da história, mas sim que ela conte mais histórias, que atribua vida aos seus personagens, que permita aos leitores/alunos habitar o mundo do texto que ela exhibe. Mas, para isso, é necessário que, se desacredite que a ficção não configure ações tão humanas quanto à história verificável.”

Sendo assim, vou apresentar o texto em três momentos específicos: uma reminiscência à minha infância e uma inferência de coisas ocorridas mais recentemente, ambas

1 Pós-Doutor em História – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Professor Adjunto da Universidade Estadual do Paraná – campus União da Vitória.



mediadas por uma reflexão sobre escola e a Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino de história. A primeira diz respeito especificamente as situações ocorridas entre colegas de infância mediadas pela TV e pela escola. Com a devida distância temporal – e esta sempre é uma vantagem da percepção tardia, a possibilidade de ser profeta do acontecido – percebo que aquilo que era “brincadeira” entre amigos acabava sendo reafirmado no espaço escolar. Me refiro aqui a situações que hoje reconheço como plenamente discriminatórias e pautadas em critérios raciais, mas que à época eram só “brincadeiras”. O segundo momento já me empurra para refletir a reprodução em tempos atuais daquelas mesmas experiências de minha infância, com o agravante de que hoje ele é reproduzido abertamente por adultos, muitos dos quais plenamente convictos de sua fé como única e verdadeira e, o que torna tudo mais grave, com possibilidades de reprodução destas ideias na escala possível da propagação pela TV. Isso ocorre em programas específicos ou mesmo em canais destinados a um só fim: reafirmar a legitimidade de determinada fé com a negação, ofensa, zombaria pura e simples de outras, notadamente as religiões de matriz afro-brasileira.

UM PRIMEIRA AUTO-REFERÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E VIVÊNCIA ESCOLAR

Kunta Kinte nasceu na Vila de Juffure, na Gâmbia, região ocidental do continente africano, no ano de 1750. Era o primeiro dos quatro filhos do casal Omore Kinte e Binta Kebba, pertencentes ao grande grupo mandinga, portanto, um muçulmano.²

Em 1767 foi capturado e transformado em escravo juntamente com outros 169 negros, iniciando uma viagem de mais de 3 meses que o levou até a América do Norte, mais precisamente para a região de Maryland. Independente das muitas humilhações as quais foi submetido, desde o momento em que foi capturado procurando um bom tronco para fazer um tambor para o irmão caçula, Kunta, chamado de Toby por seu senhor John Waller, resistiu constantemente a escravidão e praticou três fugas. Por isso acabou tendo metade do seu pé direito amputado e foi vendido para Willian Waller, tornando-se jardineiro e cocheiro.

Junto aos novos companheiros de escravidão, transformou a desconfiança inicial em admiração, continuou ligado a valores culturais africanos, era orgulhoso de sua descendência árabe e sua fé muçulmana, língua em que sabia ler e escrever e transmitia muitas histórias africanas para sua filha Kizzy, fruto do casamento com a também escrava Bell. Sua imagem foi sempre de alguém corajoso, destemido, bastante inteligente e talentoso, embora retratado com introspectivo.

2 HALEY, Alex. *Roots – The Saga of an American Family* (Raízes – A Saga de uma Família Americana). Vanguard Press, 1976. Não vou entrar aqui nas polêmicas envolvendo a ficcionalidade da história, os erros de pesquisas, as confusões entre datas e personagens, pois nada disso passava pela minha cabeça e capacidade de compreensão à época que narro estes fatos.



Esta última frase foi apagada de minha infância. Optei por começar narrando um trecho da minissérie Raízes, exibida na emissora de TV SBT na segunda metade da década de 1980, ou seja, vésperas do centenário da assinatura da Lei Áurea, justamente porque ele me remete a muitas imagens de minha infância e minha relação com a escola. Creio que apesar na experiência ser pessoal ela deve ter sido partilhada por outras crianças e jovens que vivenciaram aquele momento ou mesmo outros onde a imagem que passo a narrar produzia, e produz, sentidos muito particulares.

Num grupo de amigos, todas com idades muito próximas, por ser um dos meninos com tom de pele mais escuro que os demais, eu era o escolhido para, volte e meia, ser chamado de Kunta Kinte. Hoje o que mais me chama a atenção desse fato é que o menino que começou a me chamar de Kunta, era tão negro quanto eu, ou até mais. Mas isso não era perceptível a época e hoje não produz mais seus sentidos. O que me interessava, e me incomodava a época, era porque eu era o escolhido para ser comparado a um negro e escravo? Que menino merecia ser tratado como tal, ou seja, algo que era indignante e aviltante por si só? Some-se a minha cor de pele outros dois fatos contribuíam muito para que se reforçasse sobre mim a associação com Kunta Kinte: primeiro que minha família descende diretamente do Rocio dos Pretos, na cidade de Palmas, sendo portanto, descendentes diretos de escravos; segundo: minha mãe, herdando tradições familiares, era ligada a Umbanda, sendo ela própria líder de um terreiro chamado Tenda Espírita Cabocla Jurema. Dessa forma alguns estigmas pareciam recair muito forte sobre uma criança completamente incapaz de responder satisfatoriamente aos “ataques” que sofria em forma de brincadeira: negra, descendente de escravos e filho de “macumbeira”.

Mas numa roda de amigos, todos colegas de partidas memoráveis de futebol, descalços num campinho de terra e serragem, isso parecia ter momentos específicos de significação, mas logo desaparecia em nome de amizade. Além disso éramos colegas de escola, muitos na mesma sala, e aí a história se complicava mais. As brincadeiras mal intencionadas produzidas por crianças iguais em idade e condições sociais eram uma coisa, mas sua constante reafirmação no espaço escolar, quer por conteúdos reproduzidos nos livros didáticos, discurso produzido por professores e as imagens recorrentes que usavam para retratar a população negra eram outra completamente diferente e acabavam por significar aquilo que era só uma brincadeira (embora não inocente) de colegas.

Sem saber passávamos, e ainda passamos, por uma escola construída por e para brancos, “totalmente alheios à realidade de quase metade da população desse país.” (Neves, 2002, p. 16) Desta forma, a construção de outros modelos educacionais que conseguissem criar uma escola capaz de falar à totalidade de seus cidadãos era algo impensável, justamente por entender-se desnecessário, num país democrático racialmente. Mas a democracia racial se fazia, e se faz, por opções, e dentre estas o negro era sempre o escravo, sua cultura não passava de folclore, o modelo religioso aceitável era o cristão católico, o modelo de família era branco, composto de pai, mãe e filhos (todos brancos), modelo por



muito tempo negado aos negros escravizados, com uma ideia de promiscuidade bastante acentuada na historiografia e reproduzida nos livros didáticos. Ou seja, a brincadeira de meus amigos era tornada verdadeira na escola. Quantas crianças passaram por isso? Quantas crianças sentiram-se constrangidas por verem seus antepassados reproduzidos apenas como escravos, sem cultura, incivilizados – e muitas vezes incivilizáveis – bárbaros, os negros fujões dos quilombos – estes próprios desqualificados em sua essência? Podemos imaginar o impacto de ver os locais de origem de seus ancestrais representados quase sempre como local de pobreza, fome, guerras, uma imagem profundamente diabolizada – e reafirmada para além da escola nos quadrinhos, filmes, revistas, etc. A outra imagem que se construía, e creio ser ainda bastante válida, é a do exotismo, quer por sua exuberante natureza, quer pelas demonstrações culturais de suas tribos estranhas e folclóricas.

Sendo assim, estava dado o quadro perfeito que pintava o continente africano com as cores da pobreza, da barbárie, da diabolização, do exotismo e da escravidão. A extensão quase naturalizada disso é a reificação destas imagens sobre os descendentes de escravos e afrodescendentes no conjunto da população brasileira.

Desta forma, se seguirmos as observações da teoria sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1987) e o peso que os fatores sociais e culturais exercem no processo de alfabetização de uma criança, entenderíamos mais facilmente o impacto do acima relatado no processo educacional das crianças em idade escolar sujeitas a uma estrutura profundamente marcada pelo racismo. Ou seja, se os processos psicológicos se relacionam com o ambiente cultural e social, segundo sua teoria do desenvolvimento cognitivo, a relação entre escola, aprendizagem e racismo se estabelecem diretamente e seus impactos podem ser melhor observados. Segundo Silvério (2002, p. 242):

Dessa forma, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. Exposta a criança a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Assim, esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira. [...] esse fenômeno sociocultural vivido na sala de aula propicia a internalização de fatores de aprendizagem discriminatórios que viriam a contribuir e reforçar os esquemas culturais e cognitivos já veiculados no ambiente familiar e comunitário.

Dito isso, gostaríamos de indicar que o texto que aqui segue procura estabelecer algumas reflexões sobre a escola e a criança negra, debate este mediado pelo racismo e pela exclusão, mas igualmente avançar sobre as conquistas e os rumos que a educação brasileira tem tomado nos últimos anos.



TRAJETÓRIA HISTÓRICA – ESCOLA, RACISMO E EXCLUSÃO

No parecer do Conselho Nacional de educação CNE/CP 003/2004, afirma-se que ao lado de outros documentos que procuram assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros, a lei 10639/03 surgiu como uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Como parte de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas a realidade brasileira, a lei 10639/03 busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Podemos discutir aqui um pouco das três dimensões, tomadas em conjunto, apontadas no referido parecer: históricas, sociais e antropológicas para entender melhor o quão perversa foi a trajetória relegado aos negros no Brasil e quais os impactos disso na formação da sociedade brasileira, mais precisamente na instituição escolar.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir o tráfico de negros africanos para servirem de escravos em seu território e um dos últimos a abolir a escravidão. Ao longo de 350 anos mais de 4 milhões de negros foram trazidos para o Brasil para terem suas vidas gastas nas mais diversas atividades: nos muitos trabalhos da cana-de-açúcar, nas minas de ouro, nos cafezais, nos serviços das cidades, na lida com o gado ou, para ser mais econômico na descrição, em qualquer atividade que exige esforço físico ou técnicas que podiam dominar em função de suas especialidades. A passagem daquela multidão de homens, mulheres, crianças e velhos de África para o nosso país, marcou decisivamente a história de ambos os lados do oceano Atlântico. Do lado de lado foram todas as privações provocadas pelos desarranjos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O tráfico de africanos fez mais do que tirar seres de um lugar e coloca-los em outro. Privou a África dos pais de família, dos líderes políticos, dos sábios, dos reis, dos curandeiros. Condição aquela sociedade aos ditames do tráfico para alimentar os infames “moinhos de gastar gente” na feliz designação de Darcy Ribeiro (1995). Portanto, destruiu cidades, arrasou reinos, fez sumir povos. Junto com isso, os projetos, as possibilidades, as condições materiais para um futuro grandioso ficaram arrasadas, face a necessidade de construir riquezas que consumiam seus filhos, mas jamais alimentava-os. Isso não explica a pobreza e as mazelas pelas quais a África atravessou e atravessa ainda nos dias de hoje. Mas tampouco se explica sem isso. A contrapartida é verdadeira. Essa história não explica a riqueza da maioria dos países europeus, mas sem entender isso também nada se entende.

Do lado de cá do Atlântico a lógica era inversa. Depois dos colonizadores terem arrasados com grande parte dos indígenas que por aqui viviam até a conquista portuguesa,



a chegada dos africanos era uma benesse divina. Ocupando todas as atividades de produção, de norte ao sul do país ao longo de mais de três séculos os africanos escravizados também condicionaram muitos aspectos da formação brasileira: idioma, culinária, ritmos, formas de ser, de se expressar, de ver o mundo, de cantar, dançar, de amar. Sua força de trabalho era parte de sua essência, jamais a única ou a mais importante. Moldando a sociedade e tencionando o sistema, os negros foram capazes de legar um riquíssimo universo cultural mesmo com os grilhões constantes da escravidão, e apesar deles. O resultado desse processo foi uma sociedade profundamente amestiçada para além dos aspectos puramente biológicos. Conforme Martins (2015, p. 35):

Homens, mulheres, crianças, famílias, de diversas identidades e status, moviam-se (compulsoriamente ou não) pelas distâncias do Brasil colonial e imperial, conduzindo práticas religiosas, ritos, técnicas, apetrechos, saberes, apropriados e ressignificados em outros espaços. Mestiços eram mais do que os corpos nesses trânsitos culturais operados desde os tempos coloniais e intensificados no Brasil do século XVIII: eram as práticas, os trabalhos, as crenças.

Portanto nossa história não pode desprezar esse movimento multissecular e inerente ao Brasil e sua trajetória já de meio milênio. E a escola igualmente não pode fazê-lo. E não pode justamente porque reafirma imagens de dominadores e dominados, já pressupondo o lugar de cada um na história e na sociedade. O não avançar sobre as questões de nossa formação, o silêncio sobre o sentido essencial de nossa formação não é um dado qualquer e, por isso mesmo, não é um gesto inocente e sem consequências. A criança negra, impedida de conhecer sua história ou conhecedora de uma história única embutida nos currículos escolares, reafirmadora da escravidão, da supremacia de uns sobre outros, que é sempre dos brancos sobre os negros, não quer e não pode sentir-se representada satisfatoriamente pelo currículo escolar. A escola nada mais faz do que incutir um sentimento de inferioridade, de negação e de exclusão histórica e social naqueles que deveria ser capaz de incluir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para fechar esta reflexão sobre a importância da lei 10639/03 na dimensão de posicionar o papel da história para a construção de uma escola que seja capaz de considerar a pluralidade étnica de seus alunos e mostrar as diferenças sem hierarquiza-las, creio ser importante retornar ao já citado Darcy Ribeiro (1995). No seu clássico “O Povo Brasileiro” o mentor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, após discutir toda a dureza e violência da escravidão, todo o horror e brutalidade colocado em curso por senhores e senhoras daquele Brasil dos séculos XVI ao XIX, afirmava que:

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais



atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária. (1995, p. 120)

Então a capacidade de matizar a história para a transformação da sociedade é um atributo inerente à escolar. A história não é necessariamente feita por heróis e vilões, mocinhos e bandidos mas, sim, por homens e mulheres fruto de seu tempo e sua época, reprodutores de ideologias, práticas e representações maiores que eles próprios. Mas a história pode e deve server para nos indicar balizas fundamentais para que não voltemos a repetir processos históricos condenáveis aos olhos de uma sociedade que se diz moderna, justa e igualitária. Se olharmos os horrores da escravidão, se achamos correto produzir críticas àquela sociedade, nada justifica nossa omissão – e falo como educador que sou – frente a reprodução dos modelos excludentes e marcadamente racistas como os que ainda hoje enfrentamos no cotidiano escolar.

O ENFRENTAMENTO À INTOLERÂNCIA NOS DIAS ATUAIS

Existe, em nossa formação humana e acadêmica, uma desejável, e talvez por isso mesmo ingênua, crença de que alguns assuntos, embora sempre subentendidos, possam cair num merecido ostracismo. Não vou estender sobre todos aqueles que acredito merecerem o ostracismo por sua natural obsolescência, mas gostaria de me deter sobre um deles: **a tolerância**. Talvez não carecesse maior delonga, pois acredito que para conviver com tão expressivas diferenças humanas, o exercício da tolerância deveria ser incorporado como parte substancial do homem, algo tão natural quanto respirar ou se alimentar. Eis onde reside minha ingenuidade. Num texto bastante conhecido e citado do filósofo John Locke intitulado “Cartas sobre a Tolerância” (1685), ele expõe seus argumentos em relação a extensão do poder político e sua relação com o poder religioso de um lado e, de outro, a relação entre as diferentes igrejas e manifestações de fé, ambas mediadas pelo exercício da tolerância. Numa passagem do texto ele afirma:

“Desde que pergunte minha opinião acerca da mútua tolerância entre os cristãos, respondo-lhe, com brevidade, que a considero como o sinal principal e distintivo de uma verdadeira igreja. Porquanto, seja o que for que certas pessoas alardeiem



da antiguidade de lugares e de nomes, ou do esplendor de seu ritual; outras, da reforma de sua doutrina, e todas da ortodoxia de sua fé (pois toda a gente é ortodoxa para si mesma); tais alegações, e outras semelhantes, revelam mais propriamente a luta de homens para alcançar o poder e o domínio do que sinais da igreja de Cristo. Se um homem possui todas aquelas coisas, mas se lhe faltar caridade, brandura e boa vontade para com todos os homens, mesmo para com os que não forem cristãos, ele não corresponde ao que é um cristão.”

Tal reflexão sobre tolerância, especialmente no campo da fé, parecem retornar a história do homem sempre, como se jamais nos quisesse abandonar. Em nome de um deus vários povos foram à guerra, mataram ou foram mortos, perseguiram, torturaram, queimaram, confinaram, marcaram, obrigaram ou proibiram o uso de certas vestes, comidas, dias de oração ou de descanso e por aí seguiu. Sempre com novas roupagens, novas ideias e novas crenças os processos de intolerância e violência religiosa caminharam de braços dados com alguns Estados, levaram ou justificaram os processos de conquista e, fartamente, colocaram grupos humanos em lados opostos sempre em nome de um Ser Maior.

Sathya Sai Baba, líder espiritual indiano, disse certa feita: “Se você critica a fé dos outros, sua devoção é falsa. Se você fosse sincero, apreciaria a sinceridade dos outros. Você vê erros nos outros porque você mesmo os tem, não os outros!” Gostaria apenas de acrescentar, se me cabe tal condição, que a própria sinceridade é fruto da capacidade de abrir-se verdadeiramente ao outro, implicando, portanto, tolerância, humildade, sabedoria e magnanimidade.

Tudo isso para enfatizar que num Brasil laico, sem religião oficial como é o caso do Brasil, constituídos por grupos humanos provenientes das mais diversas partes do planeta, muitos dos quais forçosamente para cá trazidos ao longo de vários séculos, portadores de culturas diversas e crenças inúmeras assiste ao crescimento significativo dos casos de intolerância religiosa. Os praticantes desta intolerância, ou melhor criminosos conforme inscreve-se em nossa Constituição Federal art. 5º., incisos VIII e XLII, na Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989 e em Código de Processo Penal, art. 5º., inciso I, § 3º e art. 301, são muitos. Como muitas também são as suas vítimas: judeus, muçulmanos, religiões indígenas, espiritismo e outras expressões religiosas veem-se várias vezes as voltas com manifestações flagrantes de intolerância. Mas, sem sombra de dúvidas, nenhuma delas encontra o grau de intolerância dirigido contra as religiões de matriz africana.

Uma busca rápida na internet já fornece boa indicação de quantos processos foram abertos e julgados tendo por motivação a intolerância religiosa, além disso, revela igualmente como as redes sociais e diferentes mídias servem para propalar esta mesma intolerância e revela como estas atitudes encontram impressionante ressonância. Eis então que tenho o argumento para justificar estas linhas aqui rabiscadas: intolerância religiosa e redes sociais.



Desde o ano de 2003, através da lei 10.639, ficou instituída a obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira. Esta lei modificou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, e foi acrescida da cultura indígena na lei 11.645/08. Portanto, a partir desta data os estabelecimentos de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, na rede pública a particular, ficavam obrigados ao tratamento adequado das questões históricas e culturais que versam sobre povos histórica e socialmente marginalizados: negros e indígenas. E o currículo escolar sempre foi um mecanismo eficiente de reprodução destes processos marginalizadores, ao ser pautado por uma visão profundamente etnocêntrica de mundo: ocidentalizante, cristão, patriarcal e individualista.

Desta forma, através de um Programa do Governo Federal, o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) o colegiado de História da UNESPAR, campus de União da Vitória, passou a desenvolver o projeto intitulado **História da África e da cultura afro-brasileira: para além das leis, rumo à cidadania**. Ao longo de 6 anos e já tendo atuado em 13 escolas de União da Vitória e Porto União através de convênio e muitas outras escolas nestas cidades e em várias outras da região, o projeto tem oportunizado o conhecimento da história e da cultura africana e dos afrodescendentes no Brasil, e como um dos pilares básicos da cultura, o debate da religião se faz presente. Por meio de apresentações teatrais, contações de histórias, danças e uso da percussão, o projeto tem possibilitado que as crianças tomem contato com a diversidade humana e, quem sabe, construam as condições necessárias para um exercício livre e efetivo da tolerância.

Qual não foi nossa surpresa quando, no dia 25 de novembro, durante um ensaio realizado na Praça Coronel Amazonas, nossos alunos e a supervisora do projeto, foram interpelados por um sujeito, o qual depois soubermos se tratar de um pastor Igreja Missionária da Paz Mundial, que passou a filmar o referido ensaio. Alguns alunos presentes no ensaio questionaram sobre o uso futuro das imagens. Hoje sabemos qual foi seu uso. Postado em uma rede social, através do seu perfil pessoal, o referido pastor fez comentários pejorativos sobre a atividade que ali se realizava e acusou o projeto de realizar “ensinamentos de heresia e apostasia a doutrina bíblica”. Fora o uso indevido da imagem, do crime de calúnia e difamação, claramente incorre-se, neste caso, no crime de Intolerância religiosa ou contra o sentimento religioso, previsto no artigo 208 do Código Criminal:

- Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso: Pena – detenção, de um mês a um ano, ou multa.
- Parágrafo único – Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

Casos como este já encontram jurisprudência na justiça brasileira. Vide o julgamento que colocou na condição de réu Otávio Cardoso de Lima. Consta no referido processo:



Segundo as lições de Rogério Greco, o crime previsto no art. 208 do Código Penal, em sua primeira hipótese, consuma-se no momento em que o agente escarnece, publicamente, de alguém, por motivo de crença ou função religiosa, não importando o fato de ter a vítima se sentido, ou não, menosprezada, ridicularizada em virtude do comportamento praticado pelo sujeito ativo. Conforme bem ressaltou o Ministério Público, os crimes em deslinde são classificados como formais, ou seja, não exigem um resultado naturalístico para sua configuração. Além disso, o bem jurídico tutelado é o sentimento religioso e a liberdade de crença, razão pela qual o sujeito passo imediato, em tais casos, é a coletividade. Neste diapasão, a jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça aponta que a competência para julgar crimes praticados pela rede mundial de computadores é do local onde as publicações ocorreram; e, enquanto não identificado este local, a competência é do Juízo onde iniciada a investigação.

Portanto, acredito sinceramente que devemos nos posicionar firmemente perante esta situação. Me é impossível conceber, como professor e estudante que sou, que após anos de leituras e pesquisas nas quais aprendi que os negros ao serem arrancados de seus lugares de origem e escravizados, ao deixarem de pertencer a um grupo social no qual construíam suas identidades, ao viverem experiências de grande potencial traumático, tanto físico como psicológico, ao transporem a passagem do meio e terem que se dobrar ao jugo dos senhores americanos, eram compelidos a se integrarem, de uma forma ou de outra, às terras às quais chegavam e, portanto às suas leis e religiões, tenham novamente, no ano 2015, respaldados pela Constituição, pelo Código Penal e por leis educacionais, que se submeter ao escárnio, à violência e intolerância daqueles que acreditam que sua religião, sua fé e sua concepção única de Deus sejam as únicas possíveis e aceitáveis.

Como nos lembra muito bem Bruna Silva (2014, p. 41)³ temos que admitir o Poder Judiciário na sua função de assegurador dos direitos fundamentais, poder este que encara situações de racismo, preconceito e intolerância aos negros e aos devotos de matriz africana subentendido nas entrelinhas das ações que procuram limitar o direito à liberdade religiosa ou mesmo impossibilitar a realização das manifestações litúrgicas destes religiosos. É a partir deste combate direto dos verdadeiros interesses envolvidos que as decisões judiciais transformam-se em poderosa ferramenta de introdução das minorais sociais e garantia dos direitos humanos.

Não desejamos um direito a mais que ninguém, mas as lições poderosas da histórias me obrigam a não aceitar jamais, um direito a menos. Sentindo-me tolhido, e falo em nome dos pibidianos do Projeto História da África e da cultura afro-brasileira, para além das leis, rumo à cidadania, do exercício à diferença, da minha expressão religiosa e do direito essencial de manifestar minha crença sem ser exposto ao ridículo ou escarnecido por alguém, concluo citando a famosa Declaração Universal dos Direitos do Homem, em

3 Desta autora também extraí os casos de perseguição religiosa que chegaram ao conhecimento do poder judiciário e resultaram em processos e julgamentos.



seu artigo 12: “ a tolerância consiste na harmonia na diferença. Não é somente um dever moral, se não uma exigência política e jurídica. A tolerância, a virtude que faz possível a paz, contribui para substituir a cultura da guerra, pela cultura da paz.”

Em nome da tolerância e da cultura da paz, façamos da nossa briga, nosso abrigo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 10 dez. 1940. Disponível em <<http://www.brasiliana.usp.br>> Acesso em 10 dez. 2015.

BRASIL. MEC, Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003, 2008.

LOCKE, John. **Cartas sobre a tolerância**. Trad. Jeane B. Duarte Rangel. São Paulo: Ícone, 2004.

MARTINS, Ilton Cesar. Escravidão e mestiçagens nos campos gerais do Paraná. Castro século XIX. II Congresso Internacional de História UEPG-UNICENTRO. Ponta Grossa, maio 2015. Resumo. Disponível em: http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=197. Acessado em: 15 dez. 2015

NEVES, Yasmim Poltronieri. Algumas Considerações Sobre o Negro e o Currículo. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Coord.). **Negros e Currículo**. Florianópolis: Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002. p. 13-19.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Bruna dos Santos. Liberdade aos cultos afro-brasileiros: uma análise constitucional e humanitária. [monografia de graduação]. Paulo Afonso, 2014. Disponível em: http://201.59.77.242/biblioteca/pdf_monografias/direito/2014/7445.pdf. Acessado em: 10 de nov. 2015

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

Vygotsky, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.





EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARCEIRAS DO PIBID UNESPAR

MÁRCIA MARLENE STENTZLER¹

INTRODUÇÃO

Em 2009, por meio do livro **Professores imagens do futuro presente**, o Prof. Antonio Nóvoa (2009, p.27), tecia considerações acerca de rumos que a educação vinha tomando, ao mesmo tempo em que delineava possibilidades para a formação docente no novo contexto. Com base em suas investigações, afirmava: “educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.” (NOVOA, 2009, p.27). Defendia um processo de formação de professores efetivado dentro da profissão, com a participação de equipes multidisciplinares, a exemplo do que ocorria em outras áreas, como na residência médica. Nesse período, no Brasil, já havia iniciado em algumas Instituições de Ensino Superior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Conjuntamente, antes federados, Instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica organizariam projetos com o fim de fortalecer a procura de jovens pelos cursos de licenciatura com uma formação diferenciada: no chão da escola. O licenciando passa a viver experiências sobre o fazer docente nas escolas de Educação Básica.

Os relatos do autor têm por base a realidade de escolas portuguesas. Contudo, demandas constatadas e registradas pelo educador citado, assemelham-se a necessidades da educação brasileira, onde se busca melhorar o desempenho educacional e aumentar o número de jovens professores. Com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pelo Governo Federal, centrado na Diretoria de Educação Básica da CAPES² oportunizou-se a integração das dimensões de ensino, pesquisa e extensão na formação dos jovens licenciandos. Participaram desse grande projeto, por meio de editais públicos, Universidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos e cursos

1 Docente do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR (campus de União da Vitória – PR), coordenadora institucional do PIBID da mesma Instituição; Mestre em Educação pela UEPG e Doutora em Educação pela UFPR. Bolsista da Capes.

2 No Portal da CAPES podem ser conhecidos programas de Formação de Professores para a Educação Básica: Pibid, Parfor, Prodocência, Obeduc, Novos Talentos, Life. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

de licenciatura autorizados. Escolas públicas de Educação Básica e Cursos de graduação foram fortalecidos, tornaram-se espaços privilegiados para diferentes aprendizagens, para formação teórica e prática do licenciando. Professores de Escolas Básicas atuam supervisores em suas áreas de conhecimento, são co-formadores dos licenciandos.

Respeitando-se a trajetória e o processo socioeducacional construído, cada Instituição de Ensino Superior elaborou um projeto institucional, englobando os subprojetos de suas licenciaturas. Os objetivos institucionais foram pautados em “ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos.” (CAPES, 2013a, p.4). A ideia de formação integrada ao contexto de atuação do futuro professor foi muito bem aceita pelos Cursos de Licenciatura e pelos licenciandos, considerada uma oportunidade para fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, fortalecendo a formação de jovens interessados em ingressar na carreira docente.

Na Unespar foram aprovados 40 subprojetos para os campi de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Todos os cursos de licenciatura da Universidade passaram a contar com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. Os subprojetos ficaram assim distribuídos, por área de conhecimento: Artes Visuais (2); Ciências Biológicas (3); Dança (1); Educação Física (1); Filosofia (1); Geografia (3); História (4); Letras Espanhol (2); Letras Inglês (4); Letras Português (5); Matemática (5); Música (2); Pedagogia (5); Química (1) e Teatro (1). Atualmente são 813 acadêmicos das licenciaturas que recebem bolsas de estudos no valor de R\$ 400,00 mensais (com seleção realizada por meio de editais específicos); 61 coordenadores de subprojetos com bolsas mensais de R\$ 1400,00 (docentes dos cursos de licenciatura responsáveis pela execução do subprojeto) e 149 supervisores com bolsas mensais de R\$ 765,00 (professores das escolas de Educação Básica, co-formadores dos licenciandos). A equipe pedagógica e administrativa é composta por 4 coordenadores de gestão (professores dos campi com maior número de bolsistas) e 1 coordenadora institucional.

Os recursos federais, recebidos por meio do Programa, subsidiam uma série de ações previstas no plano de trabalho institucional para a formação dos licenciandos. Prioriza-se a realização de atividades práticas nas escolas de Educação Básica, como por exemplo, a confecção de materiais didáticos inovadores. Os recursos de custeio também possibilitam a aquisição de itens de papelaria; livros paradidáticos com o intuito de fortalecer a formação da língua portuguesa junto aos alunos da Educação Básica; jogos didáticos e materiais esportivos; reprografia; uniforme para os bolsistas; publicação de materiais didático-pedagógicos, criados a partir de ações do subprojeto nas escolas; publicações e participação em eventos locais, regionais e nacionais, entre outros. Semanalmente os acadêmicos atuam nas escolas. Reúnem-se grupos de estudos na IES



para atividades de planejamento e produção de materiais didáticos, totalizando 12 horas semanais, sem prejuízo às atividades acadêmicas.

Neste estudo utilizamos como referências principais o Edital 061/2013a e a Portaria 096/2013 – CAPES/PIBID. No âmbito da literatura sobre a formação de professores temos por base Nóvoa (2002), **Formação de Professores e trabalho pedagógico**, e Nóvoa (2009) **Professores, imagens do futuro presente**. Consideradas as especificidades da pesquisa, representações que perpassam o trabalho socioeducacional serão analisadas com base em Roger Chartier (1990, p.17), livro **A história Cultural: entre práticas e representações**. As representações são entendidas como um produto de determinadas compreensões e percepções do social e disseminadas com o intuito de sobrepor certas ideias e práticas em relação a outras. Valemo-nos também de cartas e ofícios provenientes de escolas de Educação Básica e de cursos de licenciatura, totalizando: 56 de diretores, pedagogos, supervisores de escolas e membros de conselho escolar; 10 cartas de mães ou responsáveis e, 17 assinadas por coordenadores de curso e de subprojetos. Há 2 atas de reuniões de colegiados. As cartas e ofícios foram elaborados para envio ao Ministro da Educação, por meio do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid, (Forpibid). Continham respostas a quatro questões abertas: a) o número de alunos atendidos no Pibid; b) porque o Pibid precisa continuar na escola; c) o que o Pibid acrescentou para a escola; d) porque o Pibid deve ser implementado e avançar em suas ações. As respostas indicam distintas realidades socioeducacionais, num momento de ameaça de continuidade do Pibid, conforme anunciado através da CAPES³.

A notícia movimentou os cursos de licenciatura e a comunidade escolar, com o intuito de reivindicar a manutenção do Programa. De uma forma bastante enfática e amorosa, algumas mães também apontaram resultados no aprendizado de seus filhos. Entendemos que uma das maiores provas da efetividade das ações do Pibid é traduzida pela fala das mães. São mulheres que conhecem e compreendem seus filhos, dimensionam mudanças em relação ao seu aprendizado. Elas registraram o seu testemunho, a sua **opinião sobre o projeto Pibid desenvolvido na escola**. Apontaram razões para a continuidade do Pibid de Educação Física na escola onde seus filhos estudam.

No relato amoroso e ao mesmo tempo firme, para a Mãe 1 (2015) a ação do Pibid “ajuda no desenvolvimento da criança”. Os licenciandos, identificados pelas mães como professores, são “pessoas educadas e tratam bem eles (os alunos)”. (MÃE 2, 2015). Atentas, elas elencam outros interesses que são despertados nas crianças, como a prática de brincadeiras infantis tradicionais, o desenvolvimento de atividades físicas, a capacidade de compartilhar, a convivência com outras crianças, iniciativa e disciplina: “Minha filha melhorou em todos os sentidos, tanto físico como psicológico”, atesta a

3 Conforme notícia veiculada pelo Correio Brasiliense. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/professor/2015/06/24/professor_interna,487717/cortes-ameacam-formacao-de-professor.shtml> Acesso em 22 nov 2015.



Mãe 3 (2015). Esses relatos apontam para um conjunto de resultados socioeducacionais de abrangência maior que a atividade física (específica do subprojeto). Quando as mães revelam que as atividades do subprojeto são planejadas visando o desenvolvimento integral do aluno como revela a Mãe 4 (2015), pois “[...] incentiva a criança a querer ir para a escola”. Além de ser o local de aprendizagem a escola precisa ser interessante. A criança precisa querer ir para a escola, sentir nela um espaço onde existem desafios e compromissos. Essas mudanças fazem parte da vida do aluno e da família, como revela a Mãe 5 (2015): “[...] meu filho mudou muito, ele aprendeu a brincar as brincadeiras que eu brincava antigamente quando era criança.”

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM LUGAR DE APRENDIZAGENS E PRODUÇÃO DE CULTURA

A educação se efetiva num campo de concorrências, mudanças e desafios, próprios da sociedade em movimento, embalado por constantes descobertas da ciência nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse profícuo campo de construção de conhecimentos estão em disputa interesses conflitantes. O professor necessita trabalhar com diferentes realidades socioculturais. Na escola contemporânea existem tensões, próprias de diferentes culturas que se integram a um mesmo espaço de aprendizagens. Embora a escola reproduza uma determinada cultura, que é simbolicamente compartilhada pelo livro didático e orientações governamentais, como por exemplo as Diretrizes Curriculares, nela são reinventadas cotidianamente, metodologias e perspectivas de aprendizagens que aproximam as crianças dos valores socioeducacionais e de sua história.

Consideradas as especificidades da pesquisa, Thompson (1998, p.17) esclarece que a cultura existe como um “sistema de atitudes, valores, significados compartilhados [...] mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole [...]”. Dessa forma ela se evidencia em “contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto”. Embora evidenciados por Thompson em estudos relacionados aos costumes do povo inglês a partir de fontes do século XVI ao XVIII, este conjunto de elementos faz parte da vida em sociedade. Entendemos que também está integrado à prática socioeducacional e ao fazer docente no século XXI, consideradas as especificidades da pesquisa.

O Pibid oportuniza troca de conhecimentos, a vivência em diferentes escolas. Alunos da educação básica e futuros professores fazem parte de uma perspectiva diferenciada e contextualizada na educação. São protagonistas na criação de novas metodologias a partir de problemáticas atuais, provocando a produção de novas respostas pelos educandos e para a sociedade. Essa interação pode ser exemplificada a partir da ação de alunos da Educação Básica, ao constatarem a “utilidade prática da matemática no cotidiano [com] novas experiências e com atividades diferenciadas”, motivando-os a



estudar matemática. No entendimento da supervisora do subprojeto Pibid, Prof.^a Rosângela Garcia Marin, do Prof. Paulo Ferreira Leite, membro do Conselho Escolar e da Prof.^a Melissa C. Furtado Kisner, diretora do Colégio Estadual Antonio dos Três Reis da cidade de Apucarana (PR), a ação conjunta da escola e do curso de licenciatura oportuniza aos licenciandos,

[...] uma formação acadêmica eficiente no sentido profissional, pois apenas o estágio obrigatório oferecido pelo curso não é o suficiente para prepará-los para o exercício da prática docente, tendo em vista que além da teoria, a prática é muito importante para sua formação. (MARIN, KISNER e LEITE, 2015, p.1).

Para a diretora da Escola Municipal Padre Jacintho Pasin, Educação Infantil e Ensino Fundamental, de União da Vitória (PR), onde é desenvolvido o subprojeto História da África, o projeto “constrói ferramentas e subsídios que abrem a mente para um mundo sem preconceito e com mais valorização das contribuições culturais.” (OLIVEIRA e WOLSKI, 2015, p.1). Devido à ação dos licenciandos, constatam-se resultados na aprendizagem dos alunos: “há uma motivação e um despertar para o gosto do tema de forma mais prazerosa possível [...] e a preocupação em fazer de suas aulas momentos de ação numa visão socializadora com práticas vivenciadas pelos alunos.” (OLIVEIRA e WOLSKI, 2015, p.1).

Para uma escola pouco procurada para atividades desse porte, como é a Escola Municipal Dr. Vicente Codagnone, Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em no Bairro Bela Vista, de população carente e distante do centro da cidade de União da Vitória (PR), o projeto oportunizou novos conhecimentos aos alunos e a seus pais sobre a diversidade cultural brasileira. Para o diretor da escola, Prof. Pedro Lumikoski e a supervisora Prof.^a Fernanda Lumikoski, o Pibid oportunizou,

[...] um conhecimento mais profundo e de maneira mais lúdica, incorporando a cultura Afro-Brasileira e Africana definitivamente no dia-a-dia da nossa escola. Nossas crianças estão aprendendo a respeitar e a valorizar o próximo sem olhar para sua cor ou sua crença, assim como a se defender do preconceito. (LUMIKOSKI e LUMIKOSKI, 2015, p.1).

Constata-se a ênfase na metodologia diferenciada adotada para trabalhar conteúdos com os alunos e comunidade escolar. No caso cima descrito, a metodologia e o conteúdo são de interesse da comunidade escolar, contribuindo para formar novas representações acerca do processo de escolarização e de sociedade. A ação conjunta entre escola e universidade se pauta no objetivo de “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2013, p.3). Na medida em que a escola reconhece os novos aprendizados de seus alunos, também valoriza a atuação dos licenciandos. Na inter-relação escola/universidade, a equipe do Pibid



na escola (supervisor, coordenador e acadêmicos), amplia possibilidades socioeducativas. A escola que acolhe o futuro professor também se transforma a partir da ação do Pibid. Concomitantemente, possibilita ao aluno da licenciatura oportunidades para ampliar sua prática, até então, prioritariamente vinculada aos estágios supervisionados.

Ao mesmo tempo em que os acadêmicos exercitam o fazer docente, também os professores da escola reencontram a Universidade e participam de grupos de estudos, como parte de um processo de formação continuada. Esse é o exemplo do CEEBJA de União da Vitória (PR), cuja diretora é a Prof.^a Márcia R. Stratmann, a supervisora a Prof.^a Sandra Regina Kimak e a representante do Conselho Escolar, Prof.^a Juliana Tusset. As novas metodologias que são propostas pelos bolsistas, passam a fazer parte das estratégias de professores da escola, como uma “formação continuada [...] a oportunidade de reunir teoria, prática, ação e reflexão.” (STRATMANN, KIMAK e TUSSET, 2015, p.1). O Pibid agrega qualidade ao trabalho das escolas, pois, os subprojetos atuam a partir das demandas escolares.

Existe um compromisso entre os licenciandos e professores da escola, cujo objetivo final é o aprendizado do aluno, seu desenvolvimento global. Segundo a supervisora do subprojeto de Biologia, a Prof.^a Elis Cristina Slomp e a Prof.^a Célia Bobrowicz, diretora da Escola de Educação Básica, Antonio Gonzaga, localizada no município de Porto União (SC), a ação dos licenciandos do curso de Biologia soma-se ao “objetivo principal da escola que é oportunizar **ao aluno** um espaço que visa garantir seu desenvolvimento global”, para além do livro didático. Os professores da escola

[...] estão envolvidos no projeto, relatam sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos [...] após isso, os bolsistas Pibid confeccionam modelos didáticos, desenvolvem palestras e oficinas através de pesquisas a fim de tornar mais atrativas as aulas dos professores [...] os alunos, na maioria, são participativos e curiosos. Durante as aulas (palestras, oficinas) todos ficam atentos a cada detalhe. (SLOMP e BOBROWICZ, 2015, p.1).

Relato similar foi feito pela pedagoga Prof.^a Vanessa Pinheiro e pela diretora do Colégio Estadual Judith Simas Canellas, Prof.^a Célia Cieniuk dando ideia da abrangência das ações do Programa para a escola: “oferece aos professores da escola a oportunidade de compartilhar experiências e conhecer metodologias inovadoras. A partir dessas experiências ocorre a motivação de outros profissionais para que busquem novos conhecimentos com o intuito de melhorar sua prática.” (PINHEIRO e CIENIUK, 2015, p.1).

A riqueza da prática pedagógica relatada acima pode ser compreendida à luz do estudo publicado no livro **Professores, imagens do futuro presente**, autoria de Nóvoa (2009, p.32-33). Nele o autor defende que a formação inicial do professor abranja dimensões como o “componente prático centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Certamente os



casos exitosos, como os citados, serão referenciais para que o futuro professor possa organizar suas ações presentes e futuras. Esse processo viabiliza-se na medida em que os licenciandos alicerçam seu trabalho em bases teóricas discutidas na universidade, em inter-relação com a comunidade atendida e considerando o contexto socioeducacional.

Novos encaminhamentos educacionais se efetivam quando o conjunto de profissionais se reúne objetivando a qualidade na educação, o aprimoramento de relações humanas no contexto escolar e com a comunidade atendida. Ações nesse sentido conduzem a compreensões críticas sobre a complexidade do processo socioeducacional e desafios inerentes à profissão professor numa permanente construção do conhecimento profissional docente. O Pibid tem uma grande capacidade de mobilização e de produção de novos conhecimentos gerada a partir da integração escola-universidade, pela prática e inovação nas metodologias de ensino. Sobre a formação continuada, no livro **Formação de professores e o trabalho pedagógico**, Nóvoa esclarece que “o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência à sua identidade.” (2002, p. 39). Nesse processo, mobilizar conhecimentos práticos é tão necessário quanto o domínio de saberes conceituais: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NOVOA, 2002, p.39).

Uma das exigências para ser supervisor do Pibid é que os supervisores “[...] façam parte do grupo de estudos no campus da universidade”, (SARDINHA, 2015, p.1), onde estudam e dialogam com os pares sobre questões específicas na construção do conhecimento. Trabalham na elaboração conjunta de propostas de intervenção pedagógica no cotidiano escolar, visando o processo ensino-aprendizagem. Os estudantes se inserem na escola pública e os professores supervisores aos grupos de estudos da universidade. E, na medida em que lança novos desafios para superar antigos problemas de ensino e aprendizagem, o Pibid contribui para “mudança da realidade escolar”, promovendo novas práticas no contexto escolar.

A educação brasileira no século XXI está marcada pela inclusão de diferentes sujeitos sociais que historicamente ficaram à margem da escolarização, como por exemplo, negros, indígenas e mulheres, entre outros. O contexto socioeducacional é altamente desafiador ao professor e ao Estado, o mantenedor das Escolas Públicas. A LDB no. 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece, no Art. 1º, § 2º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” O professor integra um determinado contexto sociocultural e enquanto categoria profissional também tem na luta por melhores condições de educação e de trabalho, uma de suas motivações. Como sujeitos históricos, esses profissionais trazem experiências construídas ao longo de sua vida e de sua formação acadêmica, oportunizando respostas diferenciadas aos desafios com os quais se deparam no cotidiano. Para essa produção é preciso existir um espaço cole-



tivo organizado e redes de trabalho constituídas, com o fim de resolução de problemas, conforme defende Nóvoa (2002, p.38).

Um dos exemplos para a inclusão de diferentes sujeitos sociais no cotidiano da escola, acontece por meio dos subprojetos de Pedagogia. Conforme a diretora da Escola Municipal Professor José Moura, de União da Vitória (PR), a Prof.^a Adria Missau Moleri Metzler e a supervisora Prof.^a Adriane Elisa Dombrowski, as acadêmicas do Pibid trabalham em contra-turno com alunos que apresentam “dificuldades na leitura, escrita e matemática, bem como a baixa auto-estima e a socialização que, geralmente, acompanham as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem.” (DOMBROWSKI e METZLER, 2015, p.1). O ensino de forma lúdica, mais individualizado, atrai e motiva as crianças para as atividades na escola. Jogos e brincadeiras são confeccionados e utilizados para trabalhar conteúdos escolares. Novamente buscamos em Nóvoa (2009, p. 29-30) elementos que justificam atividades como essa. Para ele a base do trabalho de um professor está no conhecimento que produz sobre a aprendizagem. A instituição escolar é esse lugar, de aprender com colegas já experientes, de registrar, de produzir novos conhecimentos.

Nóvoa propõe um modelo de formação docente a partir da residência médica. Contudo, chama a atenção para procedimentos formativos, com etapas que são pertinentes à formação de um professor. Respeitando as especificidades desta pesquisa, o estudo de Nóvoa (2009, p.34) aponta para procedimentos de “observação, do estudo e da análise de cada caso” realizados por equipes de profissionais da saúde, “sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente”. A equipe de profissionais busca os melhores encaminhamentos para solucionar o caso. Para isso são mobilizados os conhecimentos teóricos e práticos de cada profissional. Dimensão pessoal envolve a capacidade de compreender o outro, de trabalhar em equipes, como é feito por exemplo, no Pibid.

EXPERIÊNCIAS TRANSFORMANDO CURSOS E PRÁTICAS NAS ESCOLAS

O compromisso firmado entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior visando o fortalecimento da educação gera uma “transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno, tanto na parte cognitiva quanto social”. Esse é o posicionamento da supervisora do Pibid no Colégio Estadual Pedro Stelmachuck, Ensino Fundamental e Médio, de União da Vitória (PR), a Prof.^a Edilene Haneiko e da Diretora do estabelecimento, a Prof.^a Marcia Coleraus, (HANEIKO e COLERAUS, 2015, p.1), a partir do acompanhamento realizado junto ao grupo de licenciandos que atua na escola. O Pibid estabeleceu um elo entre a Universidade e a Educação Básica:

É visível, quase que palpável, a mudança observada nos acadêmicos ao longo do programa: desenvolvem habilidade do manejo da sala de aula, conseguem sustentar suas decisões pedagógicas a partir das pesquisas, leituras e estudos os quais



realizam durante as atividades rotineiras do subprojeto, se aproximam de técnicas e abordagens de ensino e ao mesmo tempo têm a oportunidade de utilizá-las em sala de aula. (HANEIKO e COLERAUS, 2015, p.2).

Certamente são experiências e saberes que os envolvidos desenvolvem, conhecimentos que alicerçarão decisões futuras sobre o fazer docente. Está sendo construída uma educação que instiga e mobiliza, atraindo jovens para dedicar-se ao magistério, transformando o cotidiano de escolas públicas, pois, o Programa mobiliza a comunidade, a universidade e as escolas de Educação Básica.

A diretora da Escola Municipal Coronel David Carneiro, Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Prof.^a Carla Aparecida dos Santos, da supervisora, a Prof.^a Isair Cristina Sznicer e da Prof.^a Aline Wolf, membro do Conselho Escolar, evidenciam as aprendizagens das futuras pedagogas em diferentes situações no cotidiano. Participam das “oficinas em datas comemorativas, organização de murais e exposições, apresentações artísticas e envolvimento integral com todo o contexto educacional [gera] aprendizagens e experiências na formação inicial [...]”. (SANTOS, SZNICER e WOLF, 2015, p.1). Essas atividades envolvem os alunos da escola por meio de ações diferenciadas que contribuem para o processo ensino-aprendizagem. Os materiais didáticos produzidos passam a ser utilizados coletivamente pelos professores.

Resultados similares são constatados em outras escolas, bem como no curso de licenciatura, onde acadêmicos dos quatro anos interagem, construindo conhecimentos, em atividades na escola e na universidade, conforme relatam as coordenadoras do subprojeto de Pedagogia, do campus de Paranavaí:

[...] a vivência do Pibid é desafiadora, contundente e, sobretudo, criativa, permitindo aos participantes relacionar seus sonhos e possibilidades com o investimento intencional e investigativo em sua iniciação à docência. Trata-se de um crescimento multilateral e profundo, em expressiva convergência às demandas da sociedade contemporânea. (PIZOLI, PEREIRA e SANTOS, 2015, p.3).

Outro exemplo é a elevação do Ideb, como o da Escola Municipal Padre João Pia-marta, Educação Infantil e Ensino Fundamental (de 5 em 2013, para 6 em 2015), com a redução de taxas de reprovação. Ambos os resultados foram associados à ação dos bolsistas do Pibid. Conforme a diretora, Prof.^a Carmeli do Rocio Dorocinski, a supervisora Prof.^a Mari Horn e a Prof.^a Josi Mariano Borille, membro do Conselho Escolar, “[...] é notável como os bolsistas melhoraram a sua postura pedagógica e profissional no decorrer da atuação do projeto [...]”. (DOROCINSKI, HORN e BORILLE, 2015, p.2). Essa compreensão também ilustra resultados obtidos pelo subprojeto de Letras-Português do campus de União da Vitória. Para o coordenador do curso, Prof. Everton Grein e o coordenador do subprojeto Prof. Caio Ricardo Bona Moreira “os alunos que frequentam o Pibid tem demonstrado um maior interesse nas atividades universitárias, ampliando significativamente horizontes de



perspectiva dentro de sua formação.” Aprendizados são compartilhados em sala de aula, com outros licenciandos do curso que não participam do Pibid. Os bolsistas reconhecem tem ampliadas as perspectivas de futuro, pois, participam de eventos nacionais, publicam em anais e revistas, resultados de suas experiências. Esses fatos fazem do “Programa o elemento-chave na urgente e necessária ressignificação da valorização do magistério em nosso País.” (GREIN e MOREIRA, 2015, p.1).

O testemunho da ex-bolsista e atualmente supervisora do subprojeto de Geografia, no Colégio Estadual de Paranavaí, Prof.^a Maitê Maceo Ricci, soma-se ao anterior, evidenciando transformações que ocorreram em sua vida, a partir do Pibid. Nas escolas, colocava em prática o que aprendia na universidade e retornava à universidade com novos questionamentos e conhecimentos. Para ela:

[...] formar-se professor não é uma tarefa fácil, é complexa, assim como o ambiente escolar é também complexo. [...] Fui pibidiana, como são chamados os alunos bolsistas e hoje sou professora da rede estadual e supervisora do Programa. Orgulho-me da profissional que sou e grande parte de minha formação foi proporcionada pelo Pibid. (RICCI, 2015, p.1).

Diferentes e complementares olhares se entrecruzam na formação profissional quando universidade e escola de Educação Básica atuam conjuntamente. A bolsa de estudos dos alunos da graduação (R\$400,00) é um investimento governamental que está fazendo a diferença na vida de muitas crianças da educação básica e de jovens estudantes das licenciaturas. Há o respeito, expectativa e confiança dos alunos da educação básica em relação aos bolsistas do Pibid. Conforme Prof.^a Elaine K. Nakadonari, diretora do Colégio Estadual de Paranavaí “nossos alunos sentem-se motivados para realizar os trabalhos [...] reconhecem nos bolsistas e veem neles um exemplo a ser seguido um caminho rumo ao curso superior.” (NAKAONARI, 2015, p.1).

A capacidade de comunicação, o respeito que se conquista no cotidiano e a relação de confiança que se estabelece é fundamental para a educação. Nóvoa (2009, p.29-30), faz alusão a uma “outra margem, o conhecimento [que] não está ao alcance de todos”. Simbolicamente, representa a oportunidade de ampliar o acesso aos bens culturais a uma parcela significativa da população. O Pibid é um projeto coletivo em que se prioriza a aprendizagem de alunos da educação básica e nos Cursos de Licenciatura. Nos diferentes subprojetos, equipes de bolsistas assumiram coletivamente o compromisso de construção de novas possibilidades socioeducacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever este artigo, a partir de cartas de diferentes atores envolvidos com resultados do Pibid nas escolas de Educação Básica e colegiados de curso, apontamos



alguns resultados e práticas socioeducacionais advindas do investimento federal e das universidades, nesta área. Na Unespar a parceria entre escolas públicas de Educação Básica e o Pibid iniciou-se em 2010 com projetos de duas Faculdades Estaduais isoladas, que hoje formam dois dos campi da universidade, em Paranavaí e União da Vitória. Em 2013, após a criação da Unespar, o Pibid foi ampliado para todos os Cursos de licenciatura, nos sete campi.

A construção deste artigo, foi possibilitada, pois, coordenadores de subprojetos, diretores e professores de escolas públicas tornar conhecido o trabalho nas escolas. Considerando as respectivas áreas de conhecimento, foram propostas ações conjuntas com a participação de acadêmicos e escola. Os supervisores atuaram como co-formadores dos licenciandos e as escolas de Educação Básica tornaram-se os locais para a prática pedagógica. Nos documentos que utilizamos neste estudo (e que foram enviados ao Forpibid) os diretores de escolas de Educação Básica revelam, com otimismo as transformações observadas no cotidiano escolar a partir da ação dos diferentes subprojetos do Pibid. Constatam também, mudanças na postura dos licenciandos e dos alunos das escolas em relação à construção de conhecimentos.

Resultados gerados a partir do Pibid qualificam a formação e valorização dos futuros professores e do processo educacional nas escolas. Para ilustrar essa afirmação, utilizamos Sardinha (2015, p.1) que afirma existir mudança na realidade das escolas: “é perceptível a melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos com o projeto [...] desenvolvimento de atividades diferenciadas, contempla temas dinâmicos, instiga a curiosidade e vontade dos alunos [...]”. Em parceria, os cursos de licenciatura da Unespar, por meio de professores e licenciandos aliados com a equipe docente, alunos e pais de escolas de Educação Básica tem construído espaços instigadores de aprendizados, onde são gestadas e colocadas em prática novas ideias relacionadas à formação docente. Ao relatar aspectos relacionados à execução do programa, diretores, supervisores, mães de alunos e coordenadores de subprojetos do Pibid indicam realizações, mas também potencialidades para qualificar a educação pública em nossa região.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Revisão técnica, Antonio Negri; Cristina Meneguello e Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



DOCUMENTOS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 07/11/2015

CAPES. Edital 061/2013a. Disponível em : https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf Acesso em 7 nov 2015.

CAPES. Portaria 096 de 18 de julho de 2013. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em 27 out 2015.

CARTAS, OFÍCIOS

DOMBROWSKI, A.E.; METZLER, A.M.M.; **Escola Municipal Professor José Moura**. União da Vitória (PR), 2015.

DOROCINSKI, C.R.; HORN, M.; BORILLE, J.M. **Carta de Mobilização pelo Pibid**: Escola Municipal Pare João Piamarta. União da Vitória (PR), 2015.

GREIN, E.; MOREIRA, C.R.B. **Colegiado de Letras-Português**: subprojeto Memórias Poéticas. União da Vitória (PR), 2015.

HANEIKO, E.; COLERAUS, M. **Colégio Estadual Pedro Stelmachuck**. União da Vitória (PR), 2015.

LUMIKOSKI, F.; LUMIKOSKI, P.; **Pibid do Curso de História**: Escola Municipal Prof.^a Dr. Vicente Codagnone. União da Vitória (PR), 2015.

MARIN, R.G.; KISNER, M.C.S.; LEITE, P.F. **Colégio Estadual dos Três Reis de Oliveira**. Apucarana, 2015, p.1.

NAKAONARI, E.K. **Colégio Estadual de Paranavaí**. Paranavaí (PR), 2015.

OLIVEIRA, S.A.A.; WOLSKI, A.P.Z. **Escola Municipal Padre Jacintho Pasin**. União da Vitória (PR), 2015.

PINHEIRO, V.T.B.; CIENIUK, C.; **C.E. Judith Simas Canellas**. União da Vitória (PR), 2015.

PIZOLI, R.C.; PEREIRA, C.R. ; SANTOS, N.O.B. **Pela Permanência do Pibid na Unespar**: Curso de Pedagogia. Paranavaí (PR), 2015.

RICCI, M.M. **Colégio Estadual de Paranavaí**. Paranavaí (PR), 2015.

SANTOS, C.A.; SZNICER, I.C.; WOLF, A.N.; **Pibid Mão Amiga 2015**: Escola Municipal Coronel David Carneiro. União da Vitória (PR), 2015.

SARDINHA, M.O.B., **Solicitação de continuidade do Pibid**: Núcleo Regional de Educação. Apucarana, 2015, p.1

SLOMP, E.C.; BOBROWICZ, C.; **Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga**. Porto União (SC), 2015.

STRATMANN, M.R.; TUSSET, J.; KIMAK, S.R.; **CEEBJA**. União da Vitória (PR), 2015.

ENTREVISTAS

MÃE 1; 2; 3; 4; 5; **Opinião sobre o projeto Pibid desenvolvido na escola**. Paranavaí, 2015.



Este livro foi composto nas tipologias Antenna, Minion Pro e Zurich, impresso em cartão 250 g e papel offset 75 g certificados, provenientes de florestas que foram plantadas para este fim, e produzido com respeito às pessoas e ao meio ambiente.

Publique seu livro. Viabilizamos seu projeto cultural!

Visite nossa home page:

www.ithala.com.br